

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

Universida_deVigo

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^a José Olaziregi, Univ. del País Vasco; Isabel Pascua, Univ. de Las Palmas de Gran Canaria; Blanca-Ana Roig Rechou, Univ. de Santiago de Compostela; Veljka Ruzicka Kenfel, Univ. de Vigo; Victoria Sotomayor, Univ. Autónoma de Madrid; M^a del Carmen Valero Garcés, Univ. de Alcalá de Henares; Celia Vázquez García, Univ. de Vigo; Manuel Vieites, Univ. de Vigo.

COMITÉ CIENTÍFICO/ SCIENTIFIC COMMITTEE

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



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

Subscripciones/ Suscriptions: Véanse los precios y modalidades de suscripción en la “hoja de suscripción” situada al final de la revista. / See the suscription 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.

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

Edición

Veljka Ruzicka Kenfel
Celia Vázquez García
Lourdes Lorenzo García

Universidade de Vigo

ARTÍCULOS

ENTRE LA INTENCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN: UN ESTUDIO DE LA IRONÍA EN <i>UNA SERIE DE CATASTRÓFICAS DESDICHAS</i> <i>Wendy Lirit Alcántara Russell</i>	9
ASTRID LINDGREN – BREAKING THE MAGIC CODE AND ESTABLISHING A NEW ONE – SOUL JOURNEY <i>Milena Mileva Blazic</i>	29
OVNI: UN ÁLBUM SIN PALABRAS QUE TODOS LEEMOS DE MANERA DIFERENTE <i>Emma Bosh y Teresa Durán</i>	39
SEMIOLOGÍA DEL TEATRO Y DE LA DRAMATIZACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRAXIS. TRANSGRESIÓN DE IDENTIDADES EN LAS ESTÉTICAS DE AYER Y DE HOY <i>Elvira Luengo Gascón</i>	53
PRESENCIA DEL HUMOR EN LA LITERATURA DE ROALD DAHL <i>Patricia Martín</i>	87
LITERATURA PORTUGUESA PARA LA INFANCIA – AUTORES, OBRAS Y TENDENCIAS <i>Ana Margarida Ramos</i>	99
LA APORTACIÓN DECISIVA DE CARLOS CASARES A LA LIJ <i>Blanca-Ana Roig Rechou</i>	117
THE CONCEPT OF “INFLUENCE” IN CHILDREN’S LITERATURE: THE CASE OF ROALD DAHL <i>Laura Viñas Valle</i>	141

RESEÑAS / REVIEWS

DOLLE-WEINKAUFF, B., H. EWERS. & R. JAEKEL (Eds.). (2007). *Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien: von der Verherrlichung bis zur Ächtung eines gesellschaftlichen Phänomens. (Jugendliteratur – Theorie und Praxis)*. 200 pp. Weinheim; München: Juventa-Verl. ISBN 10: 3-7799-0452-7.

María José Corvo Sánchez.....157

LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya y Juan Rabasseda. 590 pp. (Título original: *Children´s Literature. A reader´s history, from Aesop to Harry Potter*, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 2008). ISBN: 978-84-9892-004-8.

Fermín Ezpeleta Aguilar.....160

MONTERO REGUERA, J. y A. DOTRAS BRAVO (Eds.). (2008). *José Montero Alonso. Antología de poetas y prosistas españoles. Edición facsímil con prólogo de los autores*. Vigo: Universidad de Vigo. Col. Letras de Antiguos, Clásicos y Modernos (LACM). I. 449 pp. ISBN: 978-84-691-7368-8.

Mar Fernández Vázquez y Carmen Ferreira Boo.....165

PELEGRÍN, A., M.V. SOTOMAYOR y A. URDIALES (Eds.). (2008). *Pequeña memoria recobrada: Libros infantiles del exilio del 39*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 310 pp. ISBN: 978-84-369-4592-8.

Carmen Ferreira Boo.....173

ROIG RECHOU, B. A. (2008). *La literatura infantil y juvenil gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor / A literatura infantil e xuvenil galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor*. 196pp. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural. Consellería de Cultura e Deporte. Xunta de Galicia.

Lourdes E. Salgado.....177

TARRÍOVARELA, A. (Dir.). (2008). *Boletín Galego de Literatura. Nº 38. 2º semestre 2007*. 223 pp. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela. Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia. ISSN: 0214-9117.

Lourdes E. Salgado.....179

TARRÍO VARELA, A. (Coord.) y B. ÁLVAREZ CÁCCAMO (Ilustracións). (2008). Xosé María Álvarez Blázquez. Día das Letras Galegas 2008. 190 pp. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2008. ISBN: 978-84-9887-004-6.

Mar Fernández Vázquez..... 187

VON GLASENAPP, G. & H. EWERS (Hrsg.). (2008). Kriegs- und Nachkriegskindheiten. (= Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser, 57). 519pp. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 987-631-57456-0.

María Jesús Barsanti Vigo..... 193

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 197

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS..... 201

HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS..... 205

Alcántara Russell, W. L. (2009). Entre la intención y la interpretación: un estudio de la ironía en *Una serie de catastróficas desdichas*. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 7 (2), 9-27. ISSN 1578-6072

ENTRE LA INTENCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN: UN ESTUDIO DE LA IRONÍA EN *UNA SERIE DE CATASTRÓFICAS DESDICHAS*

Wendy Lirit Alcántara Russell
Universidad Iberoamericana

(Recibido 29 Febrero 2009/ Received 29 February 2009)
(Aceptado 9 Junio 2009/ Accepted 9 June 2009)

Resumen

Este artículo pretende examinar el uso de la ironía dentro de la obra de Lemony Snicket, específicamente dentro de su serie de trece novelas conocidas como *Una serie de catastróficas desdichas*, con la finalidad de indagar sobre su posible recepción y comprensión por parte de un público infantil. Se parte de la propuesta de Roman Ingarden quien considera que la obra de arte literaria está compuesta por cuatro estratos que se interrelacionan para crear un objeto intencional que va más allá de la suma de sus elementos. A esto se suma la teoría de Linda Hutcheon sobre la ironía en la cual postula que la ironía es una figura retórica polifónica y móvil. Usando este marco teórico se hace un análisis de los textos para identificar los marcadores irónicos dentro de cada estrato y los diferentes efectos que pueden causar en distintos tipos de lectores, integrando la teoría de la recepción de Wolfgang Iser, así como la formación necesaria que el receptor debe tener para poder hacer una lectura irónica de estas novelas.

Palabras claves: Ironía, Lemony Snicket, Roman Ingarden, Linda Hutcheon, Wolfgang Iser.

Abstract

This article seeks to examine the use of irony within the works of Lemony Snicket, specifically looking at his series of thirteen novels known as *A Series of Unfortunate Events*, so as to inquire into the possible reception and understanding of these texts by a juvenile reader. The theoretical framework uses as its base Roman Ingarden's proposal of the literary work of art as an intentional object that is composed of four strata which work together to create something bigger than the sum of its parts. To this is added Linda Hutcheon's theory on irony in which she argues that irony is a polyphonic and highly slippery rhetorical form. An analytical reading of the text continues, using these two authors to help identify markers of irony within each stratum. These markers are looked at to examine the possible effects they might instigate among different readers, and the necessary background a reader must have to be able to perceive them, in this way also integrating Wolfgang Iser's reader-response theory into the discussion of whether juvenile readers are capable of perceiving irony.

Keywords: Irony, *Lemony Snicket*, *Roman Ingarden*, *Linda Hutcheon*, *Wolfgang Iser*.



1. Introducción

La polémica *Serie de catastróficas desdichas* (*A Series of Unfortunate Events*) de Lemony Snicket es una serie de trece libros (mas otros dos volúmenes apócrifos) repleta de miseria, cuestionamiento moral y tragedia. Son libros que siguen una fórmula previsible en cuanto a la trama y el estilo, con personajes en su mayor parte planos; sin embargo, se puede percibir una labor literaria dentro del texto que merece ser estudiada. El resultado de esta labor se puede constatar en la respuesta que ha obtenido por parte de los lectores, la que, como se observa en las reseñas citadas a continuación, se exhibe de una manera apasionada, ya sea positiva o negativamente. Las reseñas se reproducen textualmente con faltas de redacción y ortografía para capturar la voz de sus autores.

This is one of the best books I have ever read! What happens to the Baudelairs isn't great but Snicket is aware of that and makes a joke about it, and it'd HILARIOUS! I get really scared about scary books, so I was uneasy about reading it when my dad bought it for me, but when i read it I wasn't scared, I was excited. (A Kid's Review, 2000a)

This book was absolutely horrible! I mean, really! The whole series is crazy! I mean, what's the point! The books are awful! I mean, everything comes out happily, but no, can't have them actually being HAPPY! No, no, it's like being happy is against all the rules! It was awful! (A Kid's Review, 2003)

¿Cuáles son las causas que motivan esta reacción? Como ya se ha mencionado, ni la trama ni los personajes, dos elementos primordiales dentro de la mayoría de los libros infantiles y juveniles, se destacan por su calidad artística. No, es el humor, y específicamente un humor negro que construye mediante la ironía, lo que orienta a la obra hacia el ámbito de lo artístico.

La ironía es un recurso que crea una comunidad de lectores. Pero a diferencia de otras comunidades lectoras que se conforman por individuos que pueden decidir, con cierta libertad, pertenecer a ellas o no, la inclusión dentro de la comunidad de lectores de la ironía es dictada por su capacidad de descifrarla (Hutcheon, 1995: 55). Esto crea una camarilla que necesariamente requiere la existencia de otros lectores no capaces de descifrar el significado irónico del texto y que son tachados de tener una visión equivocada de la realidad, lo cual les impide realizar una lectura irónica (Booth, 1974: 44). En síntesis, un lector percibe o no percibe la ironía, no hay punto intermedio.

¿Cómo funciona, entonces, la ironía dentro de un texto literario para encontrar lectores capaces de descifrarla?, y, sobre todo, ¿cómo actúa dentro de la literatura infantil y juvenil (LIJ)? Para responder a estas preguntas es necesario, primero, considerar el modo de ser de la ironía, para luego considerar su aplicación específica dentro de la LIJ.

2. El concepto de ironía

La ironía es un elemento complejo y vivo, difícil de definir y capaz de proyectarse de vuelta hacia su propio autor. Desde los filósofos griegos se ha intentado definir este concepto, entender cómo funciona y hasta, como lo hace Wayne Booth en su obra *A Rhetoric of Irony*, buscar una metodología para poder verificar su existencia. Pero la ironía se resiste a ser categorizada o definida, se desliza hábilmente y se burla de nosotros con su obvia existencia.

Dada esta dificultad de aproximarse a la ironía conviene buscar un acercamiento descriptivo, más que uno prescriptivo. Una forma de comprenderla de

esta manera es darse cuenta de que es un diálogo complejo que involucra al autor del intento, al texto que lleva el mensaje y al lector que la interpreta como tal y la lleva a su máxima expresión (Hutcheon, 1995: 124). De hecho, Hutcheon comenta que la ironía es “something that ‘happens’ rather than something that simply exists” (Hutcheon, 1995: 58). Al concebir la ironía como un acto, más que un hecho, tenemos que enfrentarnos con algo vivo y, como tal, nos relacionamos con ella de una manera dinámica; por consiguiente, la ironía misma nos invita a participar de ella.

En el presente trabajo se busca una aproximación a la ironía a partir de sus dos polos. El intento irónico que se percibe a través del texto se estudiará a partir de la teoría de Roman Ingarden, quien comprende a la obra de arte literaria como un objeto intencional multiestratificado (Nyenhuis, 1998: 17-19), ya que se relaciona de manera significativa con el concepto de ironía que maneja Linda Hutcheon. Ella habla de la ironía como una polifonía en la cual se tiene una percepción simultánea de dos o más significados potenciales que implican un tercer significado irónico (Hutcheon, 1995: 60). Este concepto de polifonía y de elementos que se combinan para crear algo que va más allá de la suma de sus partes, nos remite al concepto de los estratos de la obra literaria que propone Ingarden. Dichos estratos poseen rasgos específicos, pero es al momento de combinarlos cuando se percibe la totalidad de la obra, la que va más allá de sus componentes y crea una “totalidad uniforme pero polifónica” (Ingarden, 1998: 52). Consecuentemente con lo anterior, se aclara la posibilidad de sobreponer estas dos estructuras polifónicas para buscar cómo se pueden interrelacionar dentro de la obra de arte literaria.

Por otra parte, tenemos el polo de la interpretación, es decir, del receptor. Como la ironía es un diálogo, el lector juega un rol substancial en su concretización. Desde el texto esto se da primordialmente a partir de lo que no se dice, a lo que Ingarden llamó “puntos, manchas y espacios de indeterminación” (Ingarden, 1998: 291) Estos espacios requieren la participación del lector para completar la obra, pero siempre a partir del texto. La función del intérprete es la de actualizar los aspectos que presenta la obra, pero hacerlo según lo dicte ella, sometándose al texto (Ingarden, 2005: 80). De esta misma manera funciona la ironía: se percibe gracias a una compleja interrelación de elementos que se ubican dentro de los estratos de la obra, pero donde también es imperativo el rol que juega el lector al capturar estos rasgos y usarlos para llenar los espacios de indeterminación de una manera que resulte en una concretización irónica. En palabras de Wolfgang Iser, “What *is* said

only appears to take on significance as a reference to what is not said” (Iser, 1978: 168). Es así que pueden existir todos los indicios para una lectura irónica de la obra, pero si el lector no los percibe, y aún más importante, si no identifica los espacios de indeterminación que se tienen que llenar, la ironía no se potencializa.

Lo que complica la situación aún más es aquello que se había comentado anteriormente, que la ironía es un elemento movedizo que se resiste a la categorización. ¿Cómo, entonces, ubicarla dentro de un esquema tan definido como el de los estratos de la obra de arte literaria que plantea Ingarden? Hutcheon propone una serie de elementos (las circunstancias o situaciones de hablar/interpretar, el texto en su totalidad e intertextos relevantes) y marcadores (funciones meta-irónicas, funciones estructuradas, marcadores fónicos y elementos gráficos)¹ de la ironía que, aunque no se pueden considerar fijas ni exhaustivas, nos ayudan a acercarnos a comprender el funcionamiento de este elemento (Hutcheon, 1995: 143-6, 149-159). Los marcadores se pueden emplear como guías para adentrarnos en la estructura misma de la obra, con la finalidad de aclarar cómo puede funcionar la ironía en el nivel textual, mientras que los elementos nos regresan al diálogo con el lector y su participación en la concretización irónica.

La ironía textual requiere de un lector muy específico, por lo menos en su intención, un lector al que podemos apelar como el *lector implícito*. Este lector implícito, según Iser, es aquel que “embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect – predispositions laid down by the text itself” (Iser, 1978: 34). En el terreno de la intención irónica de un texto, se puede entender esto como aquel lector capaz de descifrar las marcas irónicas inherentes dentro de la obra misma.

En cuanto nos ubicamos dentro del entorno de la LIJ, este concepto de un “lector capaz” puede traer preocupaciones acerca de la potencial capacidad del lector infantil. Y si bien es cierto que existen habilidades de lectura que se van desarrollando durante la infancia, desde poder deletrear palabras hasta reconocer estructuras narrativas y entender figuras retóricas, es imperativo reconocer que este proceso es complejo e individual. Es decir, “la competencia lectora varía de acuerdo con el repertorio y la experiencia de la lectura cultural” (Guerrero, 2006: 59). Estas variables de repertorio y experiencia son las que delimitan la competencia lectora mucho más que la edad del lector. Un niño que ha experimentado una variedad de lecturas desde

su temprana edad, y cuya experiencia de la lectura incluye el modelamiento de lecturas críticas por parte de los adultos que lo rodean, tendrá una capacidad para aproximarse a textos literarios mucho mayor al de un adulto que nunca ha pasado de una lectura pasiva de novelas *best-sellers*. Por consiguiente, hay que definir a un lector competente cualquiera, sin detenernos por el momento en lo relativo a la edad.

En principio, una lectura competente requiere de un lector activo, ya que un lector pasivo se situará siempre en el nivel más básico de entendimiento de una obra. En la lectura pasiva no hay un intento intelectual de progresar de las oraciones a los objetos propios a ellas –y proyectadas por ellas–, ni un intento de comprender en su totalidad los objetos representados, ni ningún tipo de comunicación o correspondencia con los objetos representados (Ingarden, 2005: 57). En cambio, en la lectura activa “nos proyectamos en una actividad *co-creativa* hacia el terreno de los objetos determinados por los sentidos de las oraciones” (Ingarden, 2005: 59). (Énfasis personal). Este deseo de participar activamente, de co-crear la obra literaria junto con el texto, nos retrata a un lector que está en constante búsqueda por potencializar la intencionalidad de la obra plenamente.

Sin embargo, nos damos cuenta a partir de un sinfín de experiencias personales, que el deseo de co-crear no lo es todo. El lector desarrollará poco a poco habilidades lectoras que le permiten acercarse a una obra y percatarse de “...la estrecha relación de los estratos de la obra de arte literaria entre sí, como cooperando a un mismo fin,” para luego pasar “a una función de actualización y de concretización que sólo exige para darse de un sujeto psíquico capaz” (Ruiz, 2006: 140). Asimismo, la ironía requiere de un sujeto capaz de combinar marcadores efímeros que aparecen en todos los estratos del texto y hacer uso de sus competencias lectoras para completar una interpretación exitosa.

Una revisión exhaustiva de reseñas escritas tanto por adultos como por niños, en la librería virtual de Amazon.com, muestra que la interpretación irónica o literal de *Una serie de catastróficas desdichas* no depende de la edad del lector. Con base en sus reseñas, calculo que aproximadamente dos tercios de los lectores hicieron una lectura irónica de por lo menos algunos de los elementos del texto, aunque menos de la mitad demostraron una lectura plenamente irónica. Tanto adultos como niños realizaron una lectura extremadamente literal y pasiva de la obra, y ellos representan la tercera parte de los lectores que odiaron la obra.

Procedamos, pues, a examinar esta obra para encontrar algunos de los marcadores irónicos que el texto nos presenta a través de los estratos ingardeanos y examinar dónde se encuentran los momentos de interpretación que pueden dar pie a la comprensión de la ironía. Por la fuerza que toman los estratos fónicos y de unidades de sentido en la recreación de la obra, se pretende estudiar el texto en su idioma original².

3. El estrato fónico

El primer estrato que nos plantea Ingarden es el relativo al material fónico. En este estrato se encuentran todos los elementos fónicos, pero en especial los ‘sonidos verbales’ –una combinación de material fónico que está ligada en su totalidad a un significado específico. Dice Ingarden que a través de estos sonidos verbales, “el sentido encuentra en su cáscara externa su ‘expresión’, su portador externo” Ingarden, 1998: 79). En el contexto de nuestra reflexión sobre la ironía se puede decir que hay sonidos verbales que conllevan una carga irónica inherente (Hutcheon, 1995: 149). Por ejemplo, la repetición de la expresión “blah, blah, blah” (Snicket, 2000: 20), ya conlleva una cualidad fónica irónica. No podemos leerlo sin escuchar ese “tono” despectivo que asociamos con una ironía que se acerca al sarcasmo.

También hay que considerar que el manejo estratégico de los sonidos verbales nos conduce hacia una lectura irónica. “Frecuentemente un cambio de tono en el proceso de mantener un arreglo de sílabas puede producir una diferenciación en el sonido verbal y en el sentido que está ligado a él” (Ingarden, 1998: 60). Esto lo podemos percibir –sin ir más lejos– en el nombre del autor de la serie, Lemony Snicket, que es, de hecho, seudónimo de Daniel Handler. Es un nombre poco probable de presentarse, y esta improbabilidad radica sobre todo en su *sonido*. La combinación de fonemas y el contrapunto creado por el nombre de pila y el apellido construyen una desarmonía intencional que llama la atención del lector para sí, desde la portada del libro, brindar indicios de que esta obra va más allá de lo que dice literalmente.

Los sonidos verbales no son los únicos elementos fónicos que pueden indicar la presencia de la ironía. Ingarden comenta que otras cualidades puramente fónicas pueden comunicar cualidades emocionales (Ingarden, 1998: 72), y dentro de estas emociones se puede considerar el tono irónico. Por ejemplo, el uso de palabras multisilábicas dentro de un contexto en la cual se esperaría un lenguaje más sencillo,

lo que hace Snicket a lo largo de todos los volúmenes, nos remite a un discurso irónico, sin importar el sentido verbal de las palabras empleadas. La simple existencia inesperada del sonido verbal fanfarrón hace que el lector experimente la obra de cierta forma.

Es indudable que la ironía tiene su propio tono de voz, lo cual la hace fácil de identificar dentro de una conversación hablada. En el texto, estos marcadores fónicos, como los llama Hutcheon (Hutcheon, 1995:155), también pueden existir, pero su identificación es mucho más compleja y depende en gran medida de marcadores dentro de los otros estratos, de marcadores gráficos (como lo son los signos de puntuación) y del elemento intertextual que posee el lector como prefiguración al momento de concretizar la obra. Por tales razones, tanto, se buscará ilustrar lo relativo a este tono más adelante al hacer un análisis que incorpore todos los estratos.

4. El estrato de unidades de sentido

La construcción de la ironía dentro del estrato de las unidades de sentido depende mucho del concepto de espacios de indeterminación y de la opacidad. Ingarden habla de la opacidad como un solo correlato que se compone de un “intertejido de elementos ambiguos con los inambiguos” (Ingarden, 1998: 169-170). Estos elementos ambiguos lo son porque llevan dentro de sí espacios de indeterminación que tiene que rellenar el lector. Lo anterior propicia que, según Silvia Ruiz, “un correlato intencional opaco ambiguo tiene muchas más posibilidades en cuanto a una verdadera comprensión de la obra...” (Ruiz, 2006: 33). En términos de la ironía esto resulta muy claro –la ironía pierde su encanto si se tiene que hacer explícita, parte del gozo que provoca es el sentimiento de haberla descubierto y, por lo tanto, de sentirse “superior” a aquellos que no la perciben. A lo largo de la obra, esto se hace definiendo palabras o frases, un recurso retórico que a veces se usa de manera real, pero que en otras se burla de sí misma al definir palabras obvias o dando definiciones demasiadas específicas. En el siguiente ejemplo podemos ver cómo, en primera instancia, el autor define una frase muy trillada (“come hell or high water”, que se puede traducir como “pase lo que pase”), y que luego la precisa de tal manera que no se podría aplicar a ninguna otra situación:

...and now, come hell or high water – an expression which here means “using a fork, a few teaspoons of creamed spinach, a small potato, a live crab, and noisy shoes.” – she was going to invent a staple-making device” (Snicket, 2000: 177).

En ocasiones el descubrir la ironía toma un poco más de trabajo. Booth dice que la ironía nos invita a rechazar interpretaciones literales y sencillas a favor de una “reconstrucción metafórica” que requiere de mayores habilidades lectoras en cuanto a percepción e imaginación. Al lograr una reconstrucción irónica, parte del gozo que proviene de ella es haber alcanzado de manera independiente este nivel de comprensión que, por la misma construcción de la ironía, no está abierta a todos los lectores (Booth, 1974: 40-41). Snicket maneja muchas referencias intertextuales que dan pie a una lectura irónica. Usa el personaje de la bebé Sunny, ya que todavía no aprende a hablar bien, para darle un sentido a sus supuestos balbuceos: “Blake! Sunny said, which meant, ‘And the poem is written in Isadora’s distinct literary style!’” (Snicket, 2001: 71).

Si un lector no posee información sobre la existencia del poeta inglés William Blake, y aún menos de que sus obras tienen un estilo muy particular, este marcador irónico se pierde por completo. De hecho, Snicket maneja muchas alusiones literarias de esta manera, empezando por el apellido de los protagonistas –Baudelaire.

Otra forma de construir la opacidad se da en la selección cuidadosa de las palabras que se usan. Los sinónimos pueden apuntar hacia un mismo significado, pero sus matices pueden colorear de manera importante el tono de la obra. Como apunta Ingarden, “El remplazo de palabras individuales por otras tiene más significado si... el nuevo sonido verbal lleva consigo otro repertorio de sentidos (significados) diferente y con eso también trae consigo otra y diferente coloración emotiva” (Ingarden, 1998: 240). Es importante destacar que cada sonido verbal conlleva un *repertorio* de sentidos y que, aunque dos palabras puedan apuntar hacia un sentido idéntico, el repertorio que los acompaña es necesariamente diferente, lo que determinará que nuestra aprehensión de la obra o de alguno de sus elementos se haga de forma particular. Esto lo entiende a la perfección Snicket al mostrar otra forma de manipular el recurso de la definición. El siguiente fragmento que se cita se encuentra al principio del primer volumen, cuando los hermanos recién huérfanos han sido acogidos por la familia Poe. El hecho de acoger a niños desamparados nos deja con una imagen acogedora de bondad y amor al prójimo, pero la definición que se presenta nos plantea otra perspectiva: “The word ‘briskly’ here means ‘quickly, so as to get the Baudelaire children to leave the house’” (Snicket, 1999: 18).

La palabra “briskly” también implica eficiencia y cierta cualidad desalmada que se da a entender por la situación específica que se retrata dentro de la definición, lo que rechaza la imagen cariñosa que el lector se había creado por la situación. Esta selección cuidadosa de palabras es un elemento esencial para crear la ironía dentro de una obra y la podemos ver también en la selección de adjetivos como “*grotesque colors*” (colores *grotescos*) de la ropa que se les da a los huérfanos recién desamparados, o de los “*ghastly flowers*” (flores *cadavéricas*) que decoran el cuarto de huéspedes donde se instalan (Snicket, 1999: 13). Este choque entre el sustantivo y el adjetivo nos remite claramente a un plano irónico.

Es cierto que un complicado intertejido de aspectos nos podrá llevar, como lectores, a enfrentarnos a correlatos o aspectos que parecen contradecirse y que nos orillan a percibir cierta falta de armonía dentro de la obra. Para Ingarden esto es una consecuencia que se debe evitar, “cuando los aspectos del estilo no concuerdan con los objetos representados y sus vicisitudes, y cuando conducen a desagradables –aunque a veces intencionales– desarmonías” (Ingarden, 1998: 256). Yo argumentaría, junto con Iser y Ruíz, que cuando la producción de esta desarmonía es intencional, puede resultar en “afortunados efectos estéticos” (Ruiz, 2006: 51), y aún más allá, que puede ser un marcador irónico textual. “The obstacle condemned by Ingarden,” dice Iser, “enables the sentence correlates to be set off against one another” (Iser, 1978: 113), y esta percepción simultánea de más de un significado es lo que permite la creación de un significado irónico (Hutcheon, 1995: 60). Si regresamos al recurso de las definiciones en la obra analizada, veremos cómo Snicket nos plantea esta percepción simultánea en cuanto al concepto de un árbol: “Nevermore Tree was gargantuan, a word which here means ‘having attained an inordinate amount of botanical volume,’ a phrase which here means ‘it was the biggest tree the Baudelaires had ever seen’” (Snicket, 2001: 64). Aquí nos encontramos ante tres descripciones de un mismo objeto representado, el árbol de nunca más. De hecho, con el nombre, que nos remite al poema de “El cuervo” de Edgar Allan Poe, tenemos ya un descriptor más. Es el trabajo del lector mantener en su mente la imagen del árbol como presagio de mal agüero (en su nombre), patagruélico (gigantesco y deforme), con volumen botánico desmesurado (en sí la contradicción de lo científico y lo inmedible), y como referencia personal de los protagonistas. Incluso un lector competente se puede ver retado ante tal situación.

5. El estrato de los aspectos esquematizados

Conocemos el modo de ser de los objetos que nos rodean a partir de sus aspectos, tanto en la vida “real” como en la realidad de la obra de arte literaria. Pero son tantos los aspectos de cualquier objeto que percibimos que resulta imposible percibirlos todos al mismo tiempo. Aún si contamos únicamente los aspectos que nos son perceptibles en un solo instante, éstos superan en número muchas más de las que nos son funcionales, sobre todo cuando consideramos que nunca nos enfrentamos a un solo objeto aislado, sino que estamos siempre rodeados de miles de objetos. Para poder enfocarnos a los aspectos que nos sirven en un momento dado, utilizamos esquemas para aprehender y comprender el mundo que nos rodea, formando “ciertas idealizaciones que son un esqueleto, un esquema, de los aspectos concretos, transitorios y movedizos” (Ingarden, 1998: 309). Dichos esquemas nos funcionan como una herramienta, no sólo para hacer sentido del mundo “real”, sino también de aquel representado en la obra literaria³. También llegamos a transferir los esquemas que usamos en el mundo real para entender el mundo representado. Snicket usa esta tendencia para hacer comentarios irónicos sobre nuestros prejuicios, tal como lo vemos en el siguiente ejemplo: “Yeeka!” Sunny shrieked, which appeared to mean “How interesting!” although of course there is no way that Sunny could understand what was being said” (“Bad...” 35). Aquí notamos cómo el comentario del narrador sirve para resaltar un esquema que se usa a menudo alrededor de niños pequeños en el mundo real; la idea de que los niños no son inteligentes ni capaces de comprender las conversaciones adultas. Obviamente, mucha de la interpretación de esta escena como irónica depende de la prefiguración del lector y sus conceptos de niñez, remitiéndonos a la idea de Booth de que la ironía depende en gran parte del concepto del mundo que tenga el lector (Booth, 1974: 44).

En la obra de arte literaria los esquemas nos permiten aprehender los objetos representados de una forma orgánica y cambiante, es decir, de una forma viva. Así como nuestro conocimiento de una planta cambia conforme lo vemos crecer y cambiar de semilla a planta con hojas, luego flor y luego fruto, nuestro conocimiento de los objetos representados dentro de una obra van creciendo, cambiando y enriqueciéndose. Así vemos que los esquemas son estables, en el ejemplo de la planta no deseamos la idea de que sea planta y lo que eso conlleva, pero permiten “modificaciones de percepción” de los objetos (Ingarden, 2005: 80) y así podemos reestructurar nuestro conocimiento de todas las formas que puede tener una planta.

Sin embargo, los esquemas no se limitan a los objetos representados. La obra en su totalidad, como ya se ha mencionado, es una estructura multiestratificada, pero creada de tal forma que todos los estratos interactúan entre sí. De esta manera se aclara que hay esquemas que nos ayudan a entender la obra en su totalidad. “La obra de arte literaria es una formación esquemática... es necesario aprehender la obra en su naturaleza esquematizada y no confundirla con las concretizaciones individuales que surgen de las lecturas individuales” (Ingarden, 1998: 312).

De todo lo anterior se desprende que cuando los aspectos que se nos presentan dentro del texto no encajan con el esquema, ya sea del objeto representado o de la obra completa, podemos empezar a percibir marcadores irónicos. Hay que recordar que los esquemas se forman a partir de aspectos que “le son impuestos al lector desde todos los estratos y, si el lector cuenta con una capacidad adecuada, entonces la actualización de estos aspectos se hará de una forma fiel a la obra de arte literaria” (Ruiz, 2006: 140). A lo largo de la obra, esto ocurre con nuestra comprensión del bien y del mal. Al comenzar el primer volúmen, es muy claro que los niños y sus padres asesinados se sitúan del lado del bien, mientras que el conde Olaf representa la maldad. Pero conforme avanza la serie, tanto los Baudelaire como el lector se enterarán de nueva información que requiere la reestructuración de los esquemas. En el último volumen nos enfrentamos ante una situación en la cual el conde Olaf se empieza a redimir, los niños comienzan a dudar de la bondad completa de sus padres y, hasta ellos, se ven tentados a cometer actos terribles:

When the Baudelaires first encountered Count Olaf, their moral compasses never would have told them to get rid of this terrible man, whether by pushing him out of his mysterious tower room or running him over with his long, black automobile. But now, standing on the *Carmelita*, the Baudelaire orphans were not sure what they should do with this villain who was leaning so far over the boat that *one small push would have sent him to his watery grave*. (Snicket, 2006:19) (énfasis personal)

El lector se encuentra ante una situación en la cual su esquema de entendimiento del bien y el mal tiene que incorporar elementos tan discordantes como el que el despiadado conde Olaf se esfuerce para rescatar a su enemiga, mientras que los pobres huérfanos inocentes estén contemplando un acto de homicidio. Ante este choque el lector se encuentra con la opción de elegir entre una escritura fallida, como lo hacen los lectores que odian la obra, o una lectura irónica.

6. El estrato de los objetos representados

Como se ha mencionado anteriormente, la ironía se forma de una manera compleja, y esto es cierto en el estrato de los objetos representados. Aquí es la *relación* entre los objetos y los conjuntos de circunstancias que los rodean lo que establece rasgos irónicos. Ingarden explica cómo los objetos representados se perciben por medio de los conjuntos de circunstancias, pero casi inmediatamente, de tal manera que los conjuntos funcionan como una ventana por medio de la cual percibimos los objetos representados.

Esta multiplicidad de perspectivas es lo que permite la ironía de situación de un objeto. El receptor puede concretizar un personaje, por ejemplo, no solo a partir de sus rasgos físicos, o como se presenta el personaje mismo, sino también tenemos la posibilidad de observar a través de otras “ventanas” disyuntivas que pueden presentar los actos del personaje mismo, o lo que comenten otros personajes acerca de él. Hasta un objeto inanimado se puede percibir como irónico, como lo vemos en el siguiente ejemplo: “They passed the Fickle Fountain, an elaborately carved monument that occasionally spat out water in which young children played” (Snicket, 1999: 18). Se nos presentan una serie de perspectivas inusitadas para referirnos a una misma fuente: es inconstante (por su nombre –de hecho, el nombre “Fickle Fountain” puede remitir a un lector mexicano a la canción infantil de Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri, que habla de una fuente y un “chorrito” temperamental de agua que emana de ella), elegante (“elaborately carved monument”), grosero (escupe el agua) y familiar (allí juegan niños pequeños). Al sumar todos estos elementos nos quedamos frente a una fuente altamente irónica.

Iser amplía esta idea de perspectivas múltiples para incluir la obra completa al introducir el concepto de la perspectiva viajera. Es decir, el reconocimiento de que la perspectiva del lector está en movimiento constante durante el acto de leer. “The wandering viewpoint permits the reader to travel through the text, thus unfolding the multiplicity of interconnecting perspectives which are offset whenever there is a switch from one to another” (Iser, 1978: 118). El lector viaja a través de la obra, constantemente actualizando su entendimiento a partir de cada elemento nuevo que le es presentado para así acercarse cada vez más a una comprensión de la obra en su totalidad. Iser afirma que, “the text provokes continually changing views in the reader, and it is through these that the asymmetry begins to give way to the common

ground of a situation” (Iser, 1978: 167). Pero aún cuando hay un acercamiento en la comunicación, continúan los espacios de indeterminación, lo que permite múltiples lecturas y la posibilidad insistente de una lectura irónica. “The imbalance between text and reader, however, is undefined, and it is this very indeterminacy that increases the variety of communications possible” (Iser, 1978: 167). En la ironía el texto se vuelve el puente precario entre el intento y la interpretación irónica, y requiere de la colaboración de los tres elementos para poder actualizarse plenamente.

Hagamos, entonces un ejercicio de interpretación con el pasaje inicial del primer volumen de la serie, incorporando todos los estratos del texto y los elementos de la ironía:

If you are interested in stories with happy endings, you would be better off reading some other book. In this book, not only is there no happy ending, there is no happy beginning and very few happy things in the middle... Violet, Klaus, and Sunny Baudelaire were intelligent children, and they were charming, and resourceful, and had pleasant facial features, but they were extremely unlucky, and most everything that happened to them was rife with misfortune, misery, and despair. I'm sorry to tell you this, but that is how the story goes. (Snicket, 1999: 1)

Esta cita arranca con la apelación directa al lector, “Si a tí te interesan cuentos...”, recurso de uso frecuente en la literatura, sobre todo en las novelas. Pero aquí, desde un principio, las expectativas del lector reciben un fuerte revés. El narrador no nos está invitando a la lectura; al contrario, nos está ahuyentando. Por si habíamos pasado por alto los marcadores irónicos paratextuales (el título ya mencionado, la dedicatoria a una Beatriz muerta, que nos remite a *La divina comedia*), aquí se presenta una ruptura con nuestro esquema de la aproximación a la literatura.

Los siguientes enunciados estarán marcados por un tono irónico que pertenece al estrato fónico, lo que obliga a mantener la conciencia de que este tono está marcando todo el análisis subsecuente. Incluso es posible que se haga una pausa en la lectura para reconsiderar esa primera frase y comprender que su eco ya no es de invitación, sino un juicio un tanto sarcástico ante los lectores que esperan que siempre haya un final feliz.

Si proseguimos a encontrarnos con los objetos representados a partir de esta selección de texto, los protagonistas de la narrativa, diremos que en principio

aparecen sus nombres: Violet, Klaus y Sunny Baudelaire. Hay varias teorías sobre las referencias a los nombres de pila, pero con el apellido Baudelaire se tiene una más que reconocida al “poeta maldito” y creador de la colección “Las flores del mal”. Lo anterior indica, desde un comienzo, una perspectiva algo perturbadora de nuestros protagonistas. Aunque no podemos asignarles las cualidades de la personalidad de Charles Baudelaire, el apellido los envuelve con un aire decadente y macabro.

La siguiente perspectiva que se nos presenta, por lo tanto, nos llega de golpe. Estos personajes son niños. ¿Cómo entonces considerarlos decadentes y macabros?, si hasta el texto mismo nos dice que son encantadores, ingeniosos y bonitos. Eso es lo que esperaríamos de unos héroes infantiles. Entonces, claro, la siguiente ventana por la cual nos asomamos encaja perfectamente con lo anterior. Sus desdichas son resultado de la mala suerte, nada más. Quizá fue simple coincidencia el apellido que se les dio el autor.

Pero retornemos un momento a la descripción de los niños. “Encantador” e “ingenioso” son adjetivos perfectamente establecidos para definir a un pequeño. Pero, ¿por qué no seguir esa corriente y usar un adjetivo como “bello” para describir su aspecto físico? La frase “rasgos faciales agradables” es una forma torpe de hacerlo, una expresión increíblemente vaga que nos pinta todo lo que puede estar entre el rango de lo feo y hermoso. Y cuando consideramos cómo esta frase trillada no nos dice nada, regresamos a los adjetivos anteriores para descubrir que son igual de vacíos. Hemos rodeado estos objetos representados y gracias a las ventanas de las múltiples perspectivas por las cuales nos hemos asomado, quedamos intrigados ante estos niños que aparentan ser nuestro ideal infantil pero que conllevan también una carga siniestra.

Lo siniestro se amplía con el siguiente enunciado, que nos revela que en todo lo que les ocurre a los niños abunda la desgracia, la miseria y la desesperación. El significado al que apuntan estas palabras se intensifica gracias al sonido verbal que las acompaña. Comienza con una palabra “rife” (cercana para los lectores de lengua española a “rifle”), que al ser unisílaba nos dispara hacia los tres adjetivos siguientes, “misfortune”, “misery” y “despair”. La carga trisilábica de las primeras dos palabras, anudada a su aliteración, crea una marcha fúnebre que termina con el clavo en el ataúd que es la palabra aguda bisilábica, “despair.” Si el simple significado de las palabras no nos sumerge en la depresión, constatamos que su sonido no permite que escapemos de ella.

De golpe, nuevamente, se da un giro a nuestra lectura. Con un punto y seguido el narrador le da la espalda a la situación y la descarta con un gastado “but that is how the story goes” (“así es la vida”). Aprendemos entonces que este narrador no es de confiar, que sus palabras y sus actos se contradicen. Por si teníamos aún la duda, concluimos que esta obra no puede ser otra cosa más que plenamente irónica.

Conclusiones

Como ya hemos visto a lo largo de este estudio, el lector forma parte esencial de la concretización de la obra de arte literaria, y esto es aún más cierto en el ámbito de la ironía, ya que el intérprete de ella es el que lleva el control, ya que es “the one who decides whether the utterance is ironic (or not), and then what particular ironic meaning it might have” (Hutcheon, 1995: 11). No importa el número de marcadores textuales que el autor haya integrado al texto si el receptor no es capaz o no escoge leerlos como tales. Como afirma Iser, “the fulfillment [of the correlates]... takes place not in the text, but in the reader, who must ‘activate’ the interplay of the correlates prestructured by the sequence of sentences” (Iser, 1978: 110). En la ironía esta activación depende en gran parte del elemento circunstancial de la misma, es decir, de la prefiguración que el lector pueda dar mediante los elementos necesarios para interpretar los marcadores irónicos. Por lo tanto, podemos concluir que el lector que reseñó: “This is a book full of sad and unfortunate events but Lemony Snicket is able to make it humorous, by his writing style. It is a strange book, but is really funny and witty, as odd as that might be for a book about sad things” (A Kid’s Review, 2000b) ha percibido los marcadores irónicos y que tiene la competencia de lectura para reconocer que el texto le proporciona su interpretación, aunque no reconozca cómo. Por su parte, el lector que escribió:

I have to say that this is absolutely the worst piece of literature i ever read. This is NOT HOW REAL KIDS ACT. First of all they would have resorted to violence, there must have been an assortment of tools they could have used to knock him unconcious with. Or they could have, I don’t know, RUN AWAY... There are so many ways that this book could have been different and make it ACTUALLY GOOD and worth reading. But other then that just picture three really idiotic kids, make them do all the stupidest things possible and not trying to save their own lives, I think it was more like a book about suicide then anything else. (A Kid’s Review, 2001)

No ha podido hacer más que una lectura pasiva y muy literal, puesto que se resiste a ingresar al mundo representado de la obra, insistiendo –al contrario– que la obra se adapte a su realidad.

No podemos dejar que la edad de un lector determine nuestra percepción sobre su capacidad de hacer una lectura inteligente de un texto irónico. Es claro que con los años los lectores van acumulando experiencia y se van formando, lo que les permite hacer una lectura más plena de cualquier obra literaria. Las elecciones y los retos superados los marcan como lectores capaces o no. Como adultos que funcionamos, casi siempre, como intermediarios entre el texto y su receptor infantil, hay que tener en cuenta que estamos eligiendo un texto para otro individuo y que todas sus características, no sólo su edad, deben ser valoradas para guiar nuestra selección.

Notas

¹ Estas son las categorías más amplias que ofrece Hutcheon, y las que están enfocadas a la ironía textual. No se pretende ahondar aquí en más detalle, ya que los marcadores más específicos son potencialmente infinitos y siempre cambiantes, puesto que cuando se concibe un marcador irónico como tal, deja de fungir como marcador irónico implícito (Hutcheon 149).

² Desde la traducción del título de la serie se percibe cómo se pierden los marcadores irónicos. El título en inglés, *A Series of Unfortunate Events*, minimiza la seriedad de los eventos que les ocurren a los protagonistas; los considera meramente “desafortunados”. La traducción al español, *Una serie de catastróficas desdichas*, nos hace explícito lo que va a transcurrir a lo largo de la serie y con ello se pierde el juego irónico.

³ Wolfgang Iser argumenta que no se usan esquemas en el mundo real porque somos capaces de percibir todos los aspectos de un objeto, lo que no sucede dentro de la obra literaria. Sin embargo, yo argumentaría que la *posibilidad* de percibir todos los aspectos no implica que así funcionemos en nuestra vida diaria, por lo cual la existencia de los esquemas es algo evidente en nuestra vida cotidiana. La *función* de los esquemas, por otra parte, puede ser algo muy diferente entre la realidad cotidiana y la realidad proyectada de la obra, lo que resultaría en una propuesta interesante de estudio a futuro.

Referencias Bibliográficas

BOOTH, W. C. (1975). *A Rhetoric of Irony*. Chicago: University of Chicago Press.

A Kid's Review. (2003, 23 de agosto). *Customer Reviews: The Bad Beginning (A Series of Unfortunate Events, Book 1)*. Amazon.com. Consultada el 7 de mayo de 2008, http://www.amazon.com/review/product/0064407667/ref=cm_cr_pr_link_108?%5Fencoding=UTF8&pageNumber=108.

- _____ (2001, noviembre 2). *Customer Reviews: The Bad Beginning (A Series of Unfortunate Events, Book 1)*. Amazon.com. Consultada el 7 de mayo de 2008, http://www.amazon.com/review/product/0064407667/ref=cm_cr_pr_link_108?%5Fencoding=UTF8&pageNumber=108.
- _____ (2000, 1 de octubre). *Customer Reviews: The Bad Beginning (A Series of Unfortunate Events, Book 1)*. Amazon.com. Consultada el 7 de mayo de 2008, http://www.amazon.com/review/product/0064407667/ref=cm_cr_pr_link_108?%5Fencoding=UTF8&pageNumber=108.
- _____ (2000, 19 de julio). *Customer Reviews: The Bad Beginning (A Series of Unfortunate Events, Book 1)*. Amazon.com. Consultada el 7 de mayo de 2008, http://www.amazon.com/review/product/0064407667/ref=cm_cr_pr_link_108?%5Fencoding=UTF8&pageNumber=108.
- GUERRERO GUADARRAMA, L. M. (2006). *Entre la escritura y la trama, la subversión en la literatura infantil en México en las últimas décadas*. Tesis doctoral. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- HUTCHEON, L. (1995). *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*. London: Routledge.
- INGARDEN, R. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria*. (G. Nyenhuis H., Trad.). México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- _____ (1998). *La obra de arte literaria*. (G. Nyenhuis H., Trad.). México, D.F.: Taurus.
- ISER, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- NYENHUIS, G. (1998). Introducción. *La obra de arte literaria*. (G. Nyenhuis H., Trad.). México, D.F.: Taurus.
- RUIZ OTERO, S. (2006). *Hermeneùtica de la obra de arte literaria: comentarios a la propuesta de Roman Ingarden*. México, D.F.: UIA.
- SNICKET, L. (2006). *The End*. A Series of Unfortunate Events. New York: Harper Collins.

Entre la intención y la interpretación: Un estudio de la ironía en *Una serie de catastróficas...*

_____ (2001). *The Vile Village*. A Series of Unfortunate Events. New York: Harper Collins.

_____ (2000). *The Austere Academy*. A Series of Unfortunate Events. New York: Harper Collins.

_____ (1999). *The Bad Beginning*. A Series of Unfortunate Events. New York: Harper Collins.



Correspondencia: Wendy Lirit Alcántara Russell - Facultad de Letras Universidad Iberoamericana. Email: wenaroo@hotmail.com

Blazic, M. (2009). Astrid Lindgren – Breaking the magic code and establishing a new one - Soul Journey. *ALLIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (2), 29-37. ISSN 1578-6072.

ASTRID LINDGREN – BREAKING THE MAGIC CODE AND ESTABLISHING A NEW ONE – SOUL JOURNEY

Milena Mileva Blazic
Universidad de Ljubljana, Slovenia

(Recibido 28 November 2008/ Received 28 November 2009)
(Aceptado 25 Junio 2009/ Accepted 25 June 2009)

Resumen

En la obra *Mio My Son* y *The Brothers Lionhearts* Astrid Lindgren rompe las reglas del género fantástico, especialmente en la tercera fase de su viaje heroico cuando Mio y los hermanos, Jonathan y Kart no regresaron al cronotopo real (al tiempo y lugar real) y se quedaron en el cronotopo fantástico (tiempo y lugar fantástico). Con esta ruptura del código tradicional de la fantasía, Lindgren creó un nuevo diseño en el género fantástico en *Mio My Son*: El hogar (calle del norte número 13 en Estocolmo), -lejos (La tierra del más allá), -más allá (La tierra exterior de *Outer land*) y en *The Brothers Lionhearts*: El hogar (el segundo piso del edificio Fackelrosen), lejos (salto a la fantasía 1 Nangiylima) mas allá (salto a la fantasía 2 Nangiilima). Esta ruptura del código tradicional de la fantasía se convierte en un concepto moderno del niño y la niñez que rechaza el concepto romántico del niño en la literatura infantil.

Palabras Clave: fantasía, cronotopo, códigos, ruptura.

Abstract

In *Mio My Son* and *The Brothers Lionhearts*, Astrid Lindgren broke the rules of the fantasy genre, especially in the third phase of the heroic journey when Mio and

the brothers – Jonathan and Karl did not return to the real chronotope (real time and place). Instead, they remained in the fantasy chronotope (fantasy time and place). With this rupture of the traditional fantasy code, Lindgren created a new modern pattern in the fantasy genre in *Mio My Son*: home (Thirteen North Street in Stockholm) – away (Farawayland) – far away (The land on the other side or Outer Land) and in *The Brothers Lionheart*: home (2nd floor at Fackelrosen building), away (jump out to fantasy 1 Nangiylima) and far away (jump out to fantasy 2 Nangilima). This rupture of the traditional fantasy code grew out of the modern concept of child and childhood, which rejected the traditional romantization of child and childhood in children's literature.

Key words: fantasy, chronotope, codes, rupture.



1. Introduction

This is an explicit example of breaking the traditional magic code (home-away-home pattern) in children's literature in order to articulate the author's non-nostalgic point of view in a modern magic code (home-away-far away pattern). At the same time, this also represents a non-ideological point of view that does not consider childhood as protected, innocent, and safe. While breaking the traditional fantasy code, Lindgren established a new code of modern fantasy that was based on an ahistorical point of view in children's literature. Nikolajeva in *From Mythic to Linear* (2000) called this the collapse of children's literature where there is no turning back. The characters in *Mio My Son* and *The Brothers Lionheart* have multiple time and place perspectives (Stockholm – Farawayland – Outer Land and Fackelrosen – Nangiylala – Nangiylima) with a post-modern open end.

2. *Mio My Son*

The primary chronotope in *Mio My Son* is Thirteen North Street in Stockholm, the 15th of October last year at 6 P.M. before yesterday. The main character in the first fantasy is an orphan child, nine-year-old Karl Anders Nilsson, with fair hair, blue eyes, brown shorts, a grey pullover, and a small red cap. The red cap is intended as a symbol. The magic passage from primary to secondary world takes place through flying. Both secondary worlds seem like paradise. The secondary world in *Mio* is

more mythic and Mio and Pompoo play the flute as a symbol of utopian life in Arcadia.

3. *Mio My Son* and Intertextuality

Using a first person narrative, Mio tells the reader about his travels through the three realms of the world (real world, Faraway Land, and Outer Land). His guide through Faraway Land is Pompoo, who functions like the poet Virgil in Dante's *Divine Comedy*. The ascent of the mountain or Sir Kato's castle from the Garden of Roses recalls Dante's Garden of Eden. This place is meant to return one to a state of innocent that existed before the original sin of Adam and Eve. In *Mio My Son*, Karl Anders gets the red apple that changes to a golden apple from Mrs. Lundy, and is expelled from the primary to the secondary chronotope or the Garden of Roses. As Virgil took Dante only up to the height of Mount Purgatory, Pompoo takes Mio through the Forest of Moonbeams, through the Deepest Cave and the Blackest Mountain, through Dead Forest, the Dead Lake, to Sir Kato's castle on the cliff. The guide through the Outer Land is Miliman, who is like Beatrice. The last word in each of the three parts of the *Divine Comedy* is "stars." *Mio My Son* also concludes with "Do stars care if you play to them." Dante passes through the Gate of Hell, on which is inscribed the famous "Abandon all hope, you who enter here." In "The Bewitched Birds" Mio entered the dark narrow gateway. Dante and Virgil reach the ferry that will take them across the river Acheron, while Mio and Pompoo cross the Dead Lake in the black boat. Outer Land in the first fantasy has circles like the circles of hell in Dante's *Inferno*. The two characters, Mio and Pompoo, escape by climbing through the centre of the evil. From Mount Purgatory, only Beatrice could guide Dante to Paradise like Miliman guides Mio. Goethe echoed Dante's vision with "Eternal Feminine leads us above" (*Faust*, 1832).

The function of sorrowbird resembles the function of the chorus in Greek tragedy. In Greek tragedy, the chorus consisted of about four-eight people who would stand in the back wearing black. Sorrowbird like the Chorus expresses emotions and predictions. The essence of the tragic fantasy *Mio My Son* lies in Mio's struggle for Freedom against fate – freewill against unbending destiny. The sorrowbird place plays a vital part in the fantasy. Lindgren assigned to it singing (prediction the future/oracle/fate/destiny/prophet) integrated with the action. Sorrowbird comments on the action and events.

The tragic fantasy, *Mio My Son*, depicts the downfall or soul's journey of a noble hero, through some combination of fate, and the will of the gods as the soul's ascent from Inferno to Purgatory to Paradise. Karl Anders Nilsson in the real chronotope, later Mio in the first fantasy chronotope and finally Prince Mio in the second fantasy chronotope, has a powerful wish to achieve some goal but inevitably encounters limits, usually those of human flaws, the gods (prophets, fate) or nature. According to Aristotle, the tragic hero should have a flaw and /or make some mistake (*hamartia*), but Mio has neither. Mio as a tragic hero achieves revelation and recognition of personal growth and maturation: ("Mio, my son, I do believe you've been away!" said my father the King. "I think we shall have to put a fresh mark on the kitchen door tonight"). *Mio My Son* is a tragic fantasy that imitates action, which has serious implications. Mio is the tragic hero because he neither is an archetype of virtue and justice nor undergoes the change to misfortune through any real evil or wickedness, but rather because of a mistake (orphan child). The plot in *Mio My Son* is both simple and complex, has suffering and includes reversals in which a situation seems to be developing in one direction and then suddenly reverses to another (e.g. Milliman died to rescued Mio and then a wonderful thing happened). The recognition scene at the end reunites long lost father and son. It arouses pity and fear because the Sorrowbird is singing, which means that he stayed in the far away world and did not return to the real world.

Having survived the depths of hell in Outer Land, Mio and Pompoo ascend out of the under gloom and the Mountain in Sir Kato's castle. The Mountain is on an island like Dante's Purgatory. Like Dante, Mio also meets a group of excommunicates or the bewitched Birds that Sir Kato captured (Nonno's brothers, Totty's little sisters, and all the others). Mio is shocked by Miliman's death much as Dante is pained by the death of Beatrice. However, in children's literature, wonderful things often happen; Miliman opens her eyes and looks at Mio. In the Outer Land, Mio becomes Prince Mio as the final stage of the individualization process. In the primary world, his name was Karl Anders Nilsson, in the secondary world or Farawayland he becomes Mio and in the tertiary Outer Land, he became Prince Mio. Every stage of the maturation process is signalled by initiation with a new name. As in Dante's Divine Comedy (1308-1321), this is a modern view into the afterlife of children.

Dante drinks from the River Lethe, which causes the soul to forget past sins, and then from the river Eunoe, which affects the renewal of memories of

good deeds. Mio drinks from the Well That Quenches Thirst. *Mio My Son* can be described as an allegory or soul journey. Each of the episodes contains many alternate meanings like Dante's allegory. *Mio My Son* outlines other levels of meaning besides the allegory (the historical, the moral, the literal, and the anagogical). The structure of fantasy, likewise, is quite complex, breaking traditional patterns in children's literature. Just as Dante and the ancient world considered the happy ending to be an everyday vulgar subject, so Lindgren too chooses to end *Mio My Son* without a happy ending.

4. *The Brothers Lionheart*

In *The Brothers Lionheart*, the real setting is on the second floor in the town Fackelrosen building, last night as primary world (home). The main characters in the fantasy are brothers, ten-year-old Karl Lion, named Kalle, or Rusky (*good for nothing*) and his thirteen-year-old brother Jonathan Lion, who looks like a prince in a saga. Their mother, Sigrid Lion is very busy with sewing. Their father Axel Lion went to sea and is an absent character. The male characters are orphan children on a symbolic level or, according to Jung, archetypes of the orphan child in miserable circumstances, with a single mother and immersed in illness and poverty. The secondary or fantasy chronotope in the first part is the Garden of Roses and in the second is Knights Farm in Cherry Valleys.

In *The Brothers Lionheart*, Nangiyala (away) is a secondary world and Nangilima is a tertiary world (far away). The initial situation consists of misery in the primary world for the orphan characters. In *The Brothers Lionheart* Rusky (Skorpan in Swedish) lies alone in bed deathly ill. Old Rusky or Little Karl becomes brother Lionheart and looks to the Earthstar – “you can't see it from here”. In the secondary world in *The Brothers Lionheart*, we have three generations: Rusky, Jonathan and the children, adults Sofia, Orvar, Jossi, Hubert, Antonia, and the third generation of old men or grandfather Mathias and Elfrida. Children represent good and adults represent evil. The enemy Tengil lives in Karmanyaka, the country up in the ancient mountains. On the side of the children are the pigeons Violanta, Paloma, and Bianca as symbols of peace and innocence. *The Brothers Lionheart* is similar to the poor-brothers-knights of knighthood. The brothers swear an oath and Jonathan is nearly always dressed like a prince in a saga or like a knight.

5. *The Brothers Lionheart* and intertextuality

The name Lionheart and optionally the surname Lion is the given name of an honorific order of knights. *The Brothers Lionheart* portrays the process of gaining the knighthood, which begins before adolescence, inside the prospective knight's home, around the age of seven, for at seven years he would be sent away to serve a grander as a page (Rusky). Instead of falcons, they have pigeons. Jonathan was a chivalrous knight who was brave in battle, loyal to his brother and willing to sacrifice himself for the greater good. He was merciful, humble, courteous, and protective toward his brother, good people and animals.

The Garden of Roses and Cherry Valley are presented as paradise at the beginning of fantasy. Jonathan uses horns, battle horn, and magic horn as the sign of loyalty and heroism as in a saga. Jonathan prefers action to reflection and the exploration of inner motives and tragic dignity. This is similar to Icelandic sagas. The reference to an instrument called a battle horn or lure comes from Icelandic sagas where they are described as war instruments. In ancient times, they were believed to cast magical spells. Katla is afraid of his battle horn; when he blows it she obeys blindly. Jonathan, Rusky, Elfrida, and others hear the saga of the dragon in Katla's cavern and the sea serpent in Karma Falls many times in childhood, for adults have always frightened children with tales of this kind.

6. Comparison between *Mio My Son* and *The Brothers Lionheart*

The difference between the two fantasies lies in the fact that *Mio My Son* is based more on myth, while *The Brothers Lionheart* is based on sagas. In *Mio My Son*, the basic pattern is based on a prophecy that a male child of royal blood would ride on a white horse with golden mane, and with one friend would win over cruel Sir Kato. Pompoo said to Mio that he could not change what has been foretold for a thousand years that Mio would win the battle against Sir Kato and liberate the captured children who have been bewitched into birds by Sir Kato. In *The Brothers Lionheart* the basic pattern is based on ancient concept of setting. Lindgren prefaces everything in the novel with the description "ancient." *The Brothers Lionheart* is a children's fantasy about brotherhood.

As in Icelandic sagas, *The Brothers Lionheart* focuses on what is real and what is fictional. Relationships between characters are characterized as brotherhood.

Motifs are not explained for in the world of saga, it is what must be done. *The Brothers Lionheart* is similar to heroic saga, the highest form of classical Icelandic saga writing. In both fantasies, Lindgren allows the child's victory over evil, represented by adults, but rejects the possibility that Andy/Mio, Rusky, and Jonathan did not stay in the fantasy worlds, because they died, as she explicitly wrote about both fantasies.

As Klingberg pointed out in *The Fantastic Tale for Children* (1970), the mythical world, a fully structured world outside the real, is already found in *Mio My Son* in Faraway Land and in Outer Land. Klingberg assumed that Lindgren had presumably meant that all the adventures are the fantasies of a boy in despair. The people in the secondary world or Faraway Land resemble people in Stockholm in the primary worlds; e.g. the King of Faraway Land had the face of Ben's father. Pompoo's mother looks like Mrs. Lundy, and the horse Miramis has the same eyes as the old brewers' horse Charlie. Miramis is like Pegasus. In *Mio My Son* the first person narrator constructs his parallel idealized fantasy world. In the real world he is an orphan child archetype with foster parents – Aunt Hilda and Uncle Olaf (King Faraway Land), a positive character is his friend Ben (in fantasy Pompoo), and Mrs. Lundy (Pompoo's mother).

The basic pattern in *The Brothers Lionheart* is brotherhood in the form of medieval knighthood. The novel portrays the eternal battle between good against evil, and human beings against nature. The first person narrator Rusky says at the beginning that he is going to tell us about his brother. In fact, the story is much more about Rusky himself because he undergoes a change, gaining knowledge, insight, and physical and internal maturation. In *The Brothers Lionheart*, we also have a sophisticated self-conflict as inner struggle in Rusky and his internal battle or soul journey from Hareheart to Lionheart.

7. From traditional to modern fantasy genre

In a closer look at *Mio My Son* and *The Brothers Lionheart*, we discover that the traditional fantasy genre home-away-home pattern is broken into a home-away-far away pattern. The books are also adventure stories with a quest. They are based in a magical fairy tale tradition. The hero's journey in both novels includes departure, the call to adventure, and supernatural aid, the crossing of the threshold, initiation, and return. They are also modern psychological stories with clear bildungsroman allusions to father-son and sibling relationships.

8. From traditional home-away-home to modern home-away-far away pattern in fantasy genre

If we compare *The Brothers Lionheart* with J. Campbell's *The Hero's Journey*, we find the motifs of departure, initiation, and return. The departure and initiation are not problematic because they fit in the hero pattern. However, the return is problematic in both fantasies (e.g. in the first novel *Mio, My Son* his father the King said: I do believe, you have grown while you are been away! In addition, in the second novel we find "Are you going to die again, Jonathan?". Lindgren said that the title characters died. Between the two fantasies are approximately twenty years (1954 and 1973) in which Lindgren developed the modern fantasy code into a home-away-far away pattern with the main character remaining in the fantasy world. We find through comparative methodology analysis that Lindgren uses the traditional well-trying fantasy form, breaking it into something radically new: a highly literary, complex modern fantasy, not an adventure, not a fairy tale, not a quest but a fantasy novel and new magic code with insight into children's afterlife, less hero's journey and more a soul's journey. The brothers complete the last phase of the maturation process or individualisation. Jonathan Lionheart and Rusky from the real chronotope became Rusky Hareheart in Nangyala in the first fantasy chronotope and Rusky Lionheart in Nangilima in the second fantasy chronotope.

Conclusion

The fact that Lindgren broke the traditional fantasy genre and home-away-home pattern stems from a new concept of childhood in the modern world. Childhood is not idealised or romanticized, but problemized. Lindgren respects children and declares that children deserve the best. The best means for preparing them for real life is to present life as it really is, without ideology or romance. Children deserve the best. In both fantasies that the characters mature; they both become knights who enter a holy space and drink from the Holy Grail... They reach maturation and complete the individuation process but are not happy to return to the primary world. Lindgren also challenged conventional codes of children's literature in her later works. Her novels *Mio My Son* and *The Brothers Lionheart* brought up the taboo of the death and the doctrine of reincarnation. *Mio My Son*, is coloured by suggestive folk tale rhythm, derived from sources such as the Bible, Dante's *Inferno*, folk tales, and lyric poetry. *The Brothers Lionheart* is written in deep grief at an emotional

pace, derived from such sources as sagas, knight's epics, and ballad poetry. The use of intertextuality and literary allusion in both fantasies enriches them and allows readers to read on both the level of children's and adult fantasy.

Both novels are fantasies without a happy ending and both present a children's afterlife. Lindgren show great artistic mastery in *Mio My Son* and *The Brothers Lionheart*. Previous criticism overlooks the fact that these books deal with feelings of self-conscious melancholy, death, pessimism, and grief. Lindgren broke traditional magic codes and established modern ones to illustrate that children need to be moved and motivated by art, and should not always be protected by utopian, idealised stories. Children need to be confronted by emotions, including joy and sorrow, love and death.

Bibliographic References

- CAMPBELL, J. (2004). *The hero with thousand faces*. Princeton, N. J., Oxford: Princeton University Press.
- DANTE, A. (1973). *Divine Comedy*. New York: Grolier.
- GOETHE, J. W. (1966). *Faust: parts one and two*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- LINDGREN, A. (1954). *Mio, my son*. New York: Puffin books.
- _____ (1985). *The Brothers Lionheart*. New York: Puffin books.
- NIKOLAJEVA, M. (1988). *The magic code: the use of magical patterns in fantasy for children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.



Correspondencia: Prof. Dr. Milena Mileva Blazic - Faculty of Education. University of Ljubljana, Slovenia. Email: milena.blazic@guest.arnes.si, milena.blazic@pef.uni-lj.si

OVNI: UN ÁLBUM SIN PALABRAS QUE TODOS LEEMOS DE MANERA DIFERENTE

Emma Bosh y Teresa Durán
Universidad de Barcelona

(Recibido 29 Febrero 2009/ Received 29 February 2009)
(Aceptado 1 Octubre 2009/ Accepted 1 October 2009)

Resumen

Todos los libros esconden múltiples lecturas que el lector construye según su experiencia y formación. Es evidente que todos los lectores leemos diferente, pero cuando se trata con álbumes sin palabras esta característica, que es intrínseca de la lectura, se acentúa. En el caso de *OVNI*, obra de Trondheim y Parme, el lector no sólo debe ser capaz de descodificar los signos visuales, sino que también tendrá que realizar las conexiones intertextuales necesarias para descifrar el máximo número de mensajes que ofrece el libro. Su éxito o fracaso dependerá en gran medida del bagaje cultural previo que posea.

Palabras clave: Álbum sin palabras, lectura de imagen, recepción lectora.

Abstract

All books hide several readings that the reader builds according with his experience and training. It is evident that all readers read different. This is an intrinsic characteristic of all reading, but in the case of wordless picture books it becomes more relevant. With *OVNI*, by Trondheim and Parme, the reader has to be able to decode the visual signs. But he/she will also have to make the intertextual necessary connections in order to

decipher the maximum number of messages that the book offers. His success or failure will depend, to a large extent, of his previous cultural baggage.

Key Words: Wordless picture book, image reading, reading reception.



Todos los libros esconden múltiples lecturas que el lector construye según su experiencia y formación. Es evidente que todos los lectores leemos diferente, pero cuando se trata con álbumes sin palabras esta característica, que es intrínseca de la lectura, se acentúa.

El presente trabajo centra su atención en el potencial comunicativo de la imagen y los contextos e intertextos en los que se desarrolla dicha comunicación. Nuestro objetivo principal es responder a la pregunta ¿qué competencias necesita un lector para leer un álbum sin palabras? Para contestarla tomaremos como objeto de estudio el álbum *OVNI* (Barcelona: Glénat, 2006) de Lewis Trondheim y Fabrice Parme.

1. ¿Cómo funciona la lectura de los álbumes sin palabras?

El álbum¹ es un tipo de libro ilustrado donde la imagen es imprescindible para la comprensión del mensaje. Los álbumes sin palabras carecen de texto² y están formados exclusivamente por signos visuales³. Si entendemos la lectura como una actividad de descodificación e interpretación de signos, los álbumes sin palabras también se leen.

La tarea de un lector de álbumes sin palabras consiste en *identificar los signos* particulares descifrando las conexiones con los objetos que representan, *reconstruir las secuencias* de los diferentes significados a partir de las relaciones espaciales y temporales de los signos presentados en un espacio y orden determinado, y *comprobar o refutar las hipótesis* de lectura que se van generando continuamente a la espera de que se cumpla esa expectativa de coherencia global que por convención narratológica conlleva un álbum.

El esfuerzo de leer un libro formado exclusivamente por signos visuales puede ser similar al que requiere otro que incluya palabras. La falta de costumbre y la ausencia de una tradición de aprendizaje en este tipo de lectura son las razones de que pudiera parecer lo contrario. Ciertamente es que estos signos son más polivalentes o

ambiguos que los signos alfabéticos y que existe una mayor variedad, y además, no interactúan en sistemas tan cerrados, ni se rigen por leyes combinatorias tan estrictas. Son signos que, en mayor o menor proporción, participan de la naturaleza de icono, índice y símbolo⁴ y cuya significación depende tanto del contexto de aparición como de la expectativa del receptor. La descodificación e interpretación del mensaje por parte del receptor puede no coincidir con exactitud al “original” puesto que como bien es sabido, el lector suele realizar una lectura propia según sus capacidades (podría, por ejemplo, desatender a ciertos signos o añadir a otros nuevos significados).

Para conseguir una correcta descodificación de los signos visuales de los álbumes y en especial de los álbumes sin palabras éstos deberían leerse *detenidamente*, *avanzando y retrocediendo* en la lectura, y *participando activamente* en la interpretación de los mensajes.

Leer detenidamente. El lector de un álbum sin palabras pronto descubre que debe prestar más atención en la lectura porque los contenidos sólo le llegarán a través de signos visuales y no puede contar con la ayuda del texto para anclar sus hipótesis lectoras. Muchos de los signos que encontrará son susceptibles de contener información imprescindible para la descodificación del mensaje, otros serán secundarios y otros, incluso, totalmente prescindibles. El lector de álbum está al corriente de que las imágenes están encadenadas de una manera coherente y subordinada, por lo que deberá tomarse el tiempo necesario para poder reconocer los signos significativos y las relaciones que existen entre ellos, y eso se consigue solamente con una lectura minuciosa.

Leer avanzando y retrocediendo. Leer es imaginar, suponer, sumar. Leer es proyectar hipótesis a partir de la interpretación de los datos e ir constatando o corrigiendo dichas anticipaciones a medida que se adelanta en la lectura. Puesto que el álbum es un medio impreso, el lector controla totalmente el proceso de adquisición de la información. No depende de una máquina (como en el cine), así que puede marcar su propio ritmo. Es libre de ir a mirar cómo termina la historia o detenerse en una página tanto tiempo como desee. Se trata de conectar constantemente los indicios pasados con la expectativa futura⁵, por ello es habitual que el lector de un álbum sin palabras necesite revisar las imágenes de páginas anteriores o incluso relea todo el libro para confirmar o corregir sus suposiciones. Esta necesidad de corroborar la asimilación del mensaje se hace imprescindible puesto que en este tipo de libros hay más posibilidades de interpretación, por ello,

el lector suele buscar el consejo de otros lectores para compartir sus conclusiones y conseguir lo que podríamos llamar una “garantía de correcta recepción”.

Leer activamente. En todos los libros, pero especialmente en los álbumes sin palabras, se presentan múltiples relatos, narraciones que serán más o menos lógicas. Como en cualquier libro el lector alcanzará diferentes niveles de comprensión del mensaje según sus competencias para leer lo que se ve y lo que no se ve a partir de lo que sabe y no sabe. El lector escogerá las narraciones más coherentes dependiendo de la provisión de experiencias de su memoria, de sus conocimientos y de sus capacidades cognoscitivas para establecer las relaciones lógicas necesarias. Un álbum sin palabras requiere del lector una participación y un esfuerzo importantes para completar las elipsis, imaginar los diálogos, seguir el flujo de la acción de una página a otra..., por lo que deberá tener una actitud activa, participativa y colaboradora.

Todas estas premisas nos servirán para el análisis de las competencias lectoras puestas en juego al leer el objeto de nuestro estudio: *OVNI*.

2. Lectura visual de un álbum sin palabras: *OVNI*

OVNI narra las desventuras de un extraterrestre que se estrella en la Tierra e intenta encontrar desesperadamente el camino de vuelta a casa, objetivo que finalmente consigue gracias a la ayuda de un ufólogo. Por asombroso que pueda parecer no todos los lectores entienden este sencillo argumento. Y, aunque pueden disfrutar de la obra aún sin comprender este simple hilo conductor, nos preguntamos por qué los lectores de *OVNI* leen esta obra de maneras tan diferentes.

La diversidad de las lecturas que realizan los lectores estriba en que la comprensión de éste y otros mensajes del libro dependerá, como ya hemos anticipado, de las capacidades del lector para poder descifrarlos. Las capacidades para leer *OVNI* (así como otras narraciones gráficas) son básicamente dos: en primer lugar, saber *leer imágenes* –en particular imágenes secuenciadas– y, en segundo lugar disponer de un *bagaje cultural* relativamente amplio (esta condición se hace en este caso imprescindible debido a la idiosincrasia de la obra estudiada).

Ser competente en lectura de narrativa visual se adquiere gracias a la alfabetización visual, que, por supuesto, es necesaria, ya que las imágenes no se

leen de manera innata⁶. Para desarrollarla es necesaria la práctica en la lectura de imagen, de álbumes y especialmente de álbumes sin palabras, puesto que existen muchos tipos de narrativa visual (cómic, dibujos animados...) y cada uno tiene sus propios mecanismos.

Tener un bagaje histórico-geográfico-político-religioso-artístico-cultural... se adquiere gracias a las enseñanzas regladas y no regladas que recibimos durante nuestra vida y depende del entorno en el que hayamos sido educados.

Así que, a grosso modo, ya tenemos la respuesta a nuestra pregunta inicial: *OVNI* se lee de formas diferentes porque algunos lectores no reconocen ciertos signos imprescindibles, ya sea porque no saben identificarlos y descifrarlos (puesto que no han sido instruidos y desconocen los mecanismos de lectura de imagen), o porque leen demasiado rápido (y se les pasan por alto), o porque desconocen los diferentes contextos (histórico, geográfico, mitológico, religioso, artístico, cinematográfico...) a los que hacen referencia esos signos.

Volvamos a *OVNI* para ejemplificar estas proposiciones. La narración empieza en la cubierta del libro. Un extraterrestre (al que en adelante designaremos como ET) tiene dificultades para manejar su nave espacial y va perdiendo altura dirigiéndose involuntariamente al planeta Tierra. Da cuenta de esta interpretación las características físicas del personaje (un ser cabezón de color azul con un par de antenas), la mímica facial (ojos desorbitados, dientes apretados y dos gotas de sudor), la expresión corporal (las manos cogiendo con fuerza la palanca que guía la nave y el cuerpo reclinado hacia atrás para contrarrestar la inclinación del ovni) y otros elementos contextualizadores (el fondo de color liláceo, las estrellas que lo salpican, el humo que desprende el platillo volador que indica problemas en la nave y marca la dirección del desplazamiento de izquierda a derecha y de arriba abajo evidenciando la caída; y el pequeño planeta, que se encuentra abajo a la derecha, de color azul con una zona siena característico de la Tierra). Las guardas están ilustradas con unas nubes blancas sobre fondo azul. En la portada la nave del ET sigue descontrolada y se aproxima a la Tierra envuelta por las nubes que ya hemos visto en las guardas. Cuatro naves idénticas a la de la portada colocadas en diagonal (de arriba abajo y de izquierda a derecha) cuyo tamaño va empequeñeciendo a medida que están más cerca de la Tierra (abajo) nos indica que la caída continúa. El humo se oscurece y se prevee que el aterrizaje no será suave.

Generalmente los lectores no atienden como deberían al diseño de las cubiertas y se limitan a leer el título y echar un vistazo rápido a la ilustración. Las guardas y portada tampoco son tenidas muy en cuenta. Si el lector de *OVNI* ha estado atento, los autores han dado pruebas suficientes para advertir que el protagonista será un extraterrestre que conduce una nave averiada y está a punto de estrellarse en la Tierra. Pero no todos los lectores saben que una historia puede empezar en la cubierta y continuar en las guardas y portada.

Por esa razón, si no se ha prestado atención a estas tres escenas previas, la primera doble página del libro desconcertará a más de un lector. En ella encontramos una ilustración a sangre de un escenario natural y variopinto con un desierto, una selva, un lago, una zona volcánica y una montaña en el que 69 extraterrestres azules e idénticos al de la portada interactúan con brachiosaurus, estegosaurios, pterosaurios y otros animales prehistóricos. La escena está repleta de persecuciones, tropiezos y caídas. Los ET intentan huir cogiendo sus naves estropeadas con sus largas lenguas y deben enfrentarse a infinidad de peligros. Cuatro de los extraterrestres mueren (uno devorado por un alosaurio, otro pisado accidentalmente por un brachiosaurus, otro sepultado por una roca a causa de un desprendimiento y el último aplastado accidentalmente por una palmera).

Esta primera doble página puede entenderse como una invasión de extraterrestres que van llegando uno tras otro y estrellándose en nuestro planeta durante el período Jurásico. Así lo entenderá un lector no experimentado o alguien a quien se le han pasado por alto los indicios anteriores. O a lo mejor se puede deducir que una vez caído, el ET tiene la facultad de multiplicarse, razón por la que de repente hayan tantísimos alienígenas (siendo el protagonista un ser de otro planeta puede presuponerse que posea poderes especiales). O quizás puede comprender que los múltiples ET son uno solo y la repetición de personajes se debe a una estrategia del autor para mostrar la secuencialidad de las acciones. Y esta es la interpretación "correcta". En la página izquierda se retoma la escena de la portadilla y se muestra el choque gracias a una secuencia donde están implicados siete extraterrestres. La ordenación de los diferentes ET colocados uno al lado del otro manteniendo una misma distancia de separación establecen el orden temporal de las acciones. Lo que conlleva a confusión y podría dificultar esta lectura es la ausencia de viñetas, de marcos cerrados que separen los diferentes *frames* espacio-temporales. Por este motivo encontramos lectores que no leen la secuencia e interpretan la simultaneidad

identificándola con la multiplicidad de personajes distintos. La muerte de algunos de los ET desconcierta a muchos lectores. Pero estas muertes nos darán la pista de que lo que los autores pretenden es mostrarnos los posibles caminos que podría haber tomado el pequeño alienígena y las consecuencias de dirigirse en una u otra dirección.

En la segunda doble página continuamos asistiendo a las peripecias del ET en un escenario que es continuación del anterior. Aquí aparecen 62 alienígenas de los que cinco fallecen (tres por muerte accidental y dos devorados por animales). El único hecho relevante para la historia es que el alienígena esconde su nave en una cueva, pero ocurren tantas otras cosas que este suceso puede pasarnos inadvertido. Hasta que no nos encontremos en la última doble página del libro no necesitaremos revisar esta acción. Y sólo lo haremos si no le hemos prestado atención en su momento.

La tercera doble página también tiene continuación espacial con la anterior. Un lector experto podría deducir rápidamente que el libro está construido a partir de una única y larguísima ilustración (de hecho así lo es y mide 10 metros de largo) cortada en 23 partes apaisadas (las dobles páginas de 43,5 x 29 cm). En este escenario encontramos 46 extraterrestres, de los que cuatro mueren (dos por muerte accidental y dos devorados por fieras salvajes). En esta escena un lector especialmente intuitivo podría anticiparse y deducir que estamos asistiendo a la historia de la humanidad, pero la mayoría de los lectores no suelen percatarse hasta la cuarta doble página en la que aparecen los primeros hombres prehistóricos. Esta deducción se acaba de confirmar en el siguiente corte (la quinta doble página) cuando presenciamos la construcción de las Pirámides de Egipto.

Reconocer al protagonista y los objetos de una historia es muy importante para entender el hilo narrativo de ésta. En *OVNI* este reconocimiento no suele ser inmediato, de hecho, muchos lectores lo hacen una vez avanzada la narración. Pensar que se trata de la historia de una multitud de alienígenas tampoco es razón para no descubrir “otra posible lectura”. Por ello intentamos observar y reseñar las reacciones de distintos lectores ante éste álbum.

Lisa (3,5 años) disfruta con las peripecias que sufre el protagonista y lee las imágenes simplemente como un repertorio de caídas, tropiezos, atropellos y golpes al estilo de los dibujos animados. A ciencia cierta no entenderá que los más de 50⁷ extraterrestres que puede haber en cada página son exclusivamente uno solo, pero

eso no será inconveniente para que goce del libro. Acompañada de su padre oirá la historia que él le cuenta, pero al no ser capaz de gestionar tanta información nueva, se interesará más en los “pum”, “pam”, “ay”, “pupa”, (interjunciones que ella misma pronunciará cuando los seres sufren un accidente o agresión). Lisa ha establecido una conexión con los personajes de la historia, ha creado un vínculo gracias a la empatía que éstos le provocan, puesto que ya es capaz de interpretar la mímica, los gestos y posturas humanas en esos grafismos. Pero mantiene la lectura como una serie de escenas inconexas, sin más hilo narrativo que el de la reiteración de accidentes.

Porque aquí entra en juego el bagaje cultural del lector. Esas múltiples lecturas que ofrece *OVNI* se manifiestan en el reconocimiento de los diferentes referentes a los que hace alusión la obra. Pepe (66 años) igual que Lisa, también siente simpatía por esos “bichillos tan divertidos” –como él los nombró– y le cuesta entender que todos esos extraterrestres son las diversas opciones que tiene un solo protagonista, no entiende que son los diferentes caminos alternativos que podría tomar. Sin embargo, pronto descubrirá que se trata de la historia de la humanidad y entonces se olvidará del actor principal de la narración para centrarse en reconocer lugares, pueblos y personajes famosos.

Nora (9 años) también descubre con relativa facilidad que se trata de la historia del mundo. Su memoria de experiencias es mucho más limitada que la de Pepe, por lo que no podrá establecer tantas conexiones, así que ella no descuidará la historia del extraterrestre. Para Nora lo que le sucede a los alienígenas es prioritario y en la lectura de sus aventuras y desventuras irá sorprendiéndose de que aparezcan las Pirámides de Egipto, sirenas, los Reyes de Oriente, vikingos, indios, chinos, Aladín, el Genio de la Lámpara y el E.T. de Spielberg. O sea, reconocerá pueblos genéricos y personajes que recordará de su imaginario literario y cinematográfico.

Encarna (47 años) persona habituada en la lectura de álbumes y con un bagaje cultural muy amplio, además de identificar todos los personajes, lugares y hechos relevantes de la historia de la humanidad a los que hace referencia la obra, disfrutará de las estrategias usadas por el autor para la codificación del mensaje. Encarna lee detenidamente las páginas, su mirada recorre una y otra vez las imágenes, porque al estar habituada a leer álbumes sin palabras que es, sospecha que hay una “clave que hay que descubrir”. Por eso, después de leer la cubierta, las guardas y la portada, y encontrarse con la primera doble página, (h)ojeará el libro para tener

una idea general de éste⁸. Encarna también tardará en reconocer que se trata de un solo personaje porque en su búsqueda de “claves” establece una falsa hipótesis consistente en creer que la razón por la que algunos alienígenas mueren se debe a que son castigados por sus acciones. Recorrerá las páginas hacia adelante y hacia atrás analizando las causas de las muertes para finalmente refutar su hipótesis puesto que comprueba que éstas se deben simplemente al despiste del personaje o a su mala suerte. Una vez que ha descubierto que se trata de un solo personaje, y a medida que va avanzando en la historia, Encarna (lo mismo que Pepe) perderá interés en las peripecias del ET y centrará su atención en jugar a la propuesta que claramente propone *OVNI*: identificar hechos y escenarios relevantes de la historia de la civilización⁹, escenarios legendarios¹⁰, y personajes famosos¹¹. Y esto ocurrirá a partir de la sexta doble página donde pueden reconocerse dioses mitológicos y filósofos griegos. Por la lechuza y la forma del casco identificamos a Atenea. Gracias al ancho sombrero adornado con dos alas pequeñas, la vara con las serpientes entrelazadas y las alitas de los tobillos identificamos a Hermes. Mediante al farol encendido, el cuenco de barro, una gran tinaja y un perro identificamos a Diógenes. Viendo el dibujo de un triángulo rectángulo acompañado de una fórmula que recordamos de las clases de matemáticas identificamos a Pitágoras por su famoso teorema. Las características físicas de los retratados no son significativos pero el vestuario y los objetos asociados que complementan los personajes son en esta obra de gran relevancia ya que son los únicos atributos que nos ayudarán a reconocer los personajes apelando a la memoria gráfica del lector. Reconocerlos conllevará el nombrarlos y si se lee el libro en compañía se originarán conversaciones que evocarán y contrastarán los conocimientos. Nombrar los personajes e incluso datar los hechos que se relatan con fechas exactas¹² formará parte del juego de *OVNI*. Esta obra, por lo tanto, promueve el diálogo¹³ y la reflexión deductiva con el objetivo de reconstruir la historia de la humanidad.

No es lugar éste para analizar detalladamente cada una de las páginas que conforman el libro e identificar cada uno de los personajes y escenas, pero sí nos gustaría destacar algunas consideraciones y para ello nos basaremos en la lectura que llevó a cabo un estudiante universitario. Raúl (20 años) es aficionado a los cómics y después de haber estudiado bachillerato humanístico y un año de filosofía, cuando lee *OVNI* cursa estudios de Magisterio. Raúl realiza la lectura por requerimiento de su profesora de Didáctica de Educación Visual y Plástica. Ha recibido “el encargo” de leer el libro en voz alta exteriorizando sus suposiciones, sus deducciones..., y

aunque está acompañado de dos compañeros de clase, ellos tienen la consigna de “no ayudarlo”. Esta situación tan especial que lo pone “a prueba” (e incluso podría recordarle un examen) hace que realice una lectura muy meticulosa. Raúl describe con todo detalle cada uno de los elementos que encuentra. Pronto descubrirá que se trata de la representación de los diferentes caminos alternativos de un solo personaje, por lo que seguirá sistemáticamente cada uno de estos recorridos y su vista circulará por todos los rincones de la página. Sabe que la dirección de lectura occidental se realiza de izquierda a derecha, y así empezará cada una de las dobles páginas, pero será prioritario seguir las líneas de lectura que le marca el alienígena. Esta lectura tan minuciosa le hará reparar su atención en elementos que a la mayoría de lectores les pasan inadvertidos (por ejemplo descubre una rata gris cerca del Coliseo romano (“Aquí hay una rata, no sé qué hace aquí, pero yo lo digo”, comenta)). Reconoce a todos los personajes famosos (a excepción de dos: Hermes y Charlot). Halla referencias que no había descubierto ninguno de los lectores con los que compartimos *OVNI* (el guiño a la boa y el elefante de *El pequeño Príncipe* de Saint-Exupéry o la representación de los tres tipos de columna según los órdenes arquitectónicos clásicos). Con frecuencia mira silenciosamente una escena y luego exclama “¡Ah! ¡Fácil! Aquí es cuando...” Porque Raúl ha aceptado el reto que le propone su profesora, el reto que le propone el libro, y se dedica a demostrarle a ella y sus compañeros lo “buen descifrador de signos” que es, y lo rico que es su bagaje cultural. Al contrario que Pepe y Encarna, Raúl no pierde el hilo de la historia del ET y se da cuenta de que su papel es más importante que el de ser víctima de accidentes y agresiones. En principio el alienígena es un ser pacífico (sólo mata en diez ocasiones –siete veces para defenderse y tres por accidente–). Podría definirse como un turista en la Tierra, ingenuo e inteligente, que pasea sorprendiéndose de todo lo que ve. El problema es que es muy despistado (en 54 ocasiones muere por accidente) y si provoca algún desastre no es intencionado (como la quema accidental de la biblioteca de Alejandría).

Según *OVNI*, si la humanidad hubiera hecho caso al pequeño alienígena azul hubiéramos evolucionado con más rapidez, puesto que él estuvo implicado en algunos momentos decisivos de nuestra historia. Fue gracias a él que los homínidos empezaron a usar herramientas (puesto que vieron cómo golpeaba a una hiena con un palo). Fue él quien enseñó a hacer fuego frotando dos piedras (lástima que perecieran todos en el intento). También quiso ayudar en la evolución de la escritura (pero el maestro escriba no lo permitió). Y fue quien inventó la rueda (pero lo acusaron de sacrilegio y lo castigaron a morir en la hoguera). También quiso ayudar a Leonardo a construir una

máquina para volar (pero éste no le entendió)... Raúl ha explicado todas estas escenas y señala que el libro nos demuestra la “vericidad” del paso de los extraterrestres por la Tierra al mostrarnos las señales de su presencia (es pintado en una cueva prehistórica, es el creador de los geoglifos de Nazca, es confundido por el Yeti...).

Raúl también se da cuenta de que en esta historia el tratamiento del tiempo es realista. Los acontecimientos se aceleran en el siglo XX al que se le otorgan solamente las últimas dobles páginas y comenta que a medida que nos acercamos a la actualidad desaparecen los elementos naturales y los animales, que los colores se tornan más grises, que las muertes que sufre ET son adecuadas a los tiempos (las primeras son causadas por ataques de animales, por desprendimientos, después por las guerras, siempre que hay una construcción aparecen accidentes laborales mortales, pero en los últimos años es la contaminación, los accidentes de coche por el uso del móvil al volante, los ataques al corazón...), que gracias al dibujo con ordenador el ilustrador puede clonar con facilidad los personajes, que el dibujo sencillo y el uso de los colores planos ayudan a identificar mejor los elementos...

Raúl tardará más de una hora en leer *OVNI*. Al acabar comentará: “este libro es perfecto, es un libro que te lo cuentas tú mismo”. Pero este álbum no acaba en la última ilustración, ya que en la página de créditos se propone un nuevo juego: buscar entre las páginas un pajarillo azul, una mariposa amarilla y un ratoncito gris. Esta estrategia es muy común en los libros sin palabras. Se trata de un juego de observación con el objetivo de que el lector pasee de nuevo por las páginas del libro. De este modo puede descubrir cosas que se le hayan pasado por alto en una primera lectura. Eso si no se ha realizado con el detenimiento de este estudiante, claro.

La historia de *OVNI* acaba definitivamente en la contracubierta donde podemos observar al alienígena que huye volando en su nave ya reparada muy contento de abandonar un planeta Tierra gris y contaminado.

La lectura de *OVNI* produce un gran placer pero también agotamiento. Descifrar los signos, relacionarlos entre ellos, interpretarlos y conectarlos requiere un gran esfuerzo. *OVNI* es un libro con el que nadie se siente incompetente leyéndolo pero, por supuesto, no está dirigido exclusivamente a los niños, aunque la editorial¹⁴ lo promocioe como “una delicia para los pequeños de la casa”. *OVNI* es un libro para todas las edades y un claro ejemplo de álbum que será leído de tantas formas como lectores se acerquen a él.

Notas

- ¹ “El álbum es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente”. (Bosch, 2007)
- ² Generalmente un álbum sin palabras carece de signos alfabéticos exceptuando, claro está, los que componen el título, nombre del autor y créditos. Sin embargo hay que tener en cuenta que algunos autores consideran como libros sin palabras obras que incluyen en sus páginas alguna palabra, frase o párrafo.
- ³ Los signos alfabéticos también son signos visuales pero comúnmente se los trata aparte. Por ello suele hablarse de texto e imagen aunque el texto no deja de ser un tipo de imagen. Los signos alfabéticos son unívocos y excluyentes, son signos simbólicos cuya significación es establecida a partir de unas leyes arbitrarias convencionales y se combinan en sistemas codificados complejos pero que una vez asimilados son fáciles de usar.
- ⁴ Para ejemplificar la complejidad de la interpretación de los signos nos gustaría citar al padre de la semiótica moderna, C.S. Peirce (1987) que define “signo” como aquel objeto que está en lugar de otro para alguna mente. Para Peirce el signo no se caracteriza por una relación diádica como la de la pareja significante/significado de Saussure, sino que se trataría de una relación triádica compuesta por tres elementos; el signo (S), el objeto (O) y el interpretante (I), siendo este último la cognición producida en una mente. Según Peirce los signos pueden ser de tres tipos: iconos, índices y símbolos. *Icono* es aquel signo que tiene una relación de semejanza con el objeto que representa (por ejemplo, el retrato de una persona). *Índice* es aquel signo cuya conexión con el objeto es de contigüidad (el pictograma de una mujer en la puerta de un lavabo designaría el destinatario de ese servicio y no el servicio en sí mismo). *Símbolo* es el signo cuya relación con el objeto es fruto de una convención social (el grafismo que consiste en un círculo con una cruz que se extiende orientada hacia abajo representa a la mujer).
- ⁵ En este proceso el lector se debate en una dialéctica en la que participan las evocaciones del pasado (retención) y las expectativas del futuro (protención) con la expectativa de conseguir una coherencia global del mensaje (Duran, 2007).
- ⁶ Hay varias razones que hacen creer que la imagen se lee de forma natural; una es la rapidez en la percepción (pareciendo que el reconocimiento de su contenido se hace de manera simultánea a la percepción) y la otra, su pretendida universalidad (puesto que se identifica el reconocer un motivo con comprender el mensaje de la imagen). El reconocimiento de un motivo demanda un aprendizaje y es este aprendizaje lo que se hace de manera natural (puesto que desde la infancia, al mismo tiempo que aprendemos a hablar aprendemos a leer imágenes. Incluso, a menudo, las imágenes sirven como soporte para el aprendizaje del lenguaje). (Joly, 1999: 48-49).
- ⁷ La doble página número 7 es la que tiene más número de alienígenas, 79. Generalmente rondan entre los 45 y los 65 por página.
- ⁸ Nos limitamos a describir el método de lectura que suele utilizar esta lectora. Otros lectores prefieren no anticiparse y leer consecutivamente según el orden lógico del libro.
- ⁹ Por orden cronológico podemos identificar el período Jurásico, la aparición del hombre y escenas de la vida prehistórica, la construcción de las Pirámides de Egipto, el nacimiento de la escritura, la civili-

zación griega, la quema de la Biblioteca de Alejandría, los juegos en el Coliseo de Roma, las invasiones germánicas y musulmanas, las invasiones vikingas, tradiciones de algunas naciones amerindias, la Civilización Maya y el Imperio Inca, la construcción de los Moái de la Isla de Pascua, la construcción de la Muralla China, la llegada de Marco Polo a Pekín, escenas cotidianas de la Edad Media en Europa, el Descubrimiento de América por Cristóbal Colón, el comercio negrero para las plantaciones de algodón americanas, la conquista del oeste y exterminio de los pueblos amerindios, la revolución industrial, el trabajo en cadena, el crack del 29 en Nueva York, las pruebas atómicas en el Desierto de Alamogordo y escenas urbanas contemporáneas.

¹⁰ Podemos identificar el Olimpo y la Atlántida.

¹¹ Podemos identificar con nombre propio: Filósofos y sabios griegos (Diógenes, Platón, Pitágoras, Arquímedes), personajes mitológicos (Atenea, Hermes, Afrodita, Zeus, Ulises, Minotauro, Poseidón, Medusa, Baco, Yeti), y de la religión cristiana (Moisés, Melchor, Gaspar y Baltasar, Jesús), personajes históricos (Rómulo y Remo, Nerón, Marco Polo, Leonardo da Vinci, Cristóbal Colón, Henry Ford), personajes literarios (Aladín, Alibabá, el Genio de la lámpara, Quasimodo, Esmeralda) y personajes cinematográficos (Charlot, E.T. el extraterrestre). Otros personajes “géricos” históricos (egipcios, griegos, hebreos, romanos, cristianos, bárbaros, musulmanes, vikingos, tribus amerindias, mayas, incas, polinesios, chinos, japoneses, mongoles, nepalés, burgueses, piratas, traficantes de esclavos, confederados del sur y soldados de la Unión, vaqueros, el sheriff, bandidos, el séptimo de caballería, trabajadores en una cadena de montaje, obreros, ciudadanos, banqueros, estudiantes, profesor, periodistas, soldados americanos) y otros personajes mitológicos (faunos, pegajos, harpías, centauros, sirenas y cíclopes).

¹² Algunos sucesos que podrían datarse con exactitud son: 48 aC (quema de la Biblioteca de Alejandría), 12 de octubre de 1492 (descubrimiento de América), 24 de octubre de 1929 (jueves negro en la bolsa de Nueva York), 1933 (estreno de *Tiempos modernos* de Chaplin), 16 de julio de 1945 (pruebas de la bomba atómica en el desierto de Alamogordo, Nuevo México) y 1982 (estreno de *E. T., el extraterrestre* de Steven Spielberg) entre otros.

¹³ Transcribimos dos conversaciones entorno a *OVNI*.

–Este es Colón. –No puede ser. Eso es mucho más tarde. Además, mira la forma de la nave y cómo van vestidos... son vikingos. –Y los vikingos llegaron hasta a América? –No sé. Pero Colón no es porque fue en 1492 (...) –Éste de aquí sí que es Colón!
–Falta el invento de la rueda! –No puede ser! No se lo pueden haber dejado. (...) –A ver, a ver... Mira, aquí está!

¹⁴ “Una delicia para los pequeños de la casa, el nuevo producto de la desbordante imaginación de Lewis Trondheim tiene tanto de cómic como de juego. Un extraterrestre aterriza con su nave en plena época del Jurásico y atravesará varios peligrosos laberintos que pueden suponerle catastróficas consecuencias... o llevarlo a recorrer la historia de la humanidad. Una fiesta estética y cultural para las neuronas”. (Consultado el 24 de junio de 2008 en: <http://www.edicionesglenat.es/asp/serie.asp?pSer=235>)

Referencias bibliográficas

- BOSCH, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- DURAN, T. (2007). *Àlbum i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- EISNER, W. (2002). *Los cómics y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- _____ (2003). *La narración gráfica*. Barcelona: Norma Editorial. (Versión original en inglés: *Graphic Storytelling and Visual Narrative*, Florida: Poorhouse Press, 1996)
- JOLY, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca. (Versión original en francés: *Introduction a l'analyse de l'image*, Paris: Nathan, 1993)
- McCLOUD, S. (2005). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- PEIRCE, C. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus
- SALISBURY, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Acanto. (Versión original en inglés: *Illustrating Children's Books*, 2004).
- VV.AA. (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp.129-132). Caracas: Banco del Libro



Correspondencia: Emma Bosch - Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica de la Universidad de Barcelona. Email: emmabosch@ub.edu.
Teresa Durán - Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica de la Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona. Email: tduran@ub.edu

Luengo Gascón, E. (2009). Semiología del teatro y de la dramatización: De la teoría a la praxis. Transgresión de identidades en las estéticas de ayer y de hoy. *ALLIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil) 7 (2), 53-86 ISSN 1578-6072

SEMIOLÓGÍA DEL TEATRO Y DE LA DRAMATIZACIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRAXIS. TRANSGRESIÓN DE IDENTIDADES EN LAS ESTÉTICAS DE AYER Y DE HOY

Elvira Luengo Gascón
Universidad de Zaragoza

(Recibido 1 Marzo 2009/ Received 1 March 2009)
(Aceptado 30 Septiembre 2009/ Accepted 30 September 2009)

Resumen

La finalidad de la obra teatral es la representación escénica. En este artículo se exponen unas consideraciones teóricas acerca del Texto Literario y del Texto Espectacular junto a los principales códigos del Lenguaje Teatral y su funcionamiento dramático. Se pretende una aproximación al análisis semiótico tomando como ejemplo la comedia *El vergonzoso en palacio* de Tirso de Molina. El estudio del texto dramático clásico y sus códigos consolida las bases para la práctica de la Dramatización como juego y técnica pedagógica en los diferentes niveles educativos. Por todo ello se destaca la pluralidad de códigos y su importancia en el juego de apariencias y engaños que se manipulan en el escenario. Se esboza un modelo de análisis para comprender códigos audiovisuales que en la teoría del signo mantienen vigencia como estéticas de ayer y también de hoy. Lo que se revela como verdad de fondo es la Transgresión de identidades de los modelos establecidos a través de la máscara dramática.

Palabras clave: texto espectacular, lenguaje teatral, dramatización, transgresión de identidades.

Abstract

The aim of theatre is on-stage portrayal. This article explores some theoretical aspects of the Literary Text and the Performance Text, together with the main codes of Theatrical Language and how they function dramatically. The goal is to provide an approach to semiotic analysis, using the comedy *El vergonzoso en palacio* (The Bashful Man in the Palace) by Tirso de Molina as an example. The study of classical dramatic texts and their codes establishes the bases for using drama as a game and teaching technique at various stages of education. This is why the plurality of codes and their importance in the game of appearances and deceptions manipulated on stage are important. We will sketch an analysis model to give an understanding of audiovisual codes which remain valid in sign theory as aesthetics of yesterday, and of today. What emerges as the underlying truth is the Transgression of identities of the models established via the dramatic mask.

Key words: performance text, theatrical language, drama, transgression of identities



Introducción

La teoría dramática tradicional basada en la *Poética* de Aristóteles se centró en el texto escrito, marginando en cierto modo, la representación. Los signos no verbales del escenario que constituyen el centro de las investigaciones dramáticas actuales no lo fueron tampoco para los comentaristas de Aristóteles.

Los temas más discutidos en el Renacimiento y en los siglos siguientes serán: el proceso que genera la obra literaria (*mimesis*); la relación entre el poeta y el historiador, o entre la verdad y la verosimilitud en el arte; las formas y las partes de la obra (partes cualitativas y cuantitativas en la tragedia); su finalidad intrínseca (*catarsis*); sus valores formales y de composición (ley de las tres unidades) y también sus valores éticos (finalidad social, didactismo), éstos particularmente a partir de la época barroca, aunque con precedentes en Evantius. (Bobes, 1997: 17)

En España, Lope de Vega con *El arte nuevo de hacer comedias* rompe con la norma clásica y las imposiciones de la poética anterior, la creación dramática se modifica y comienza un nuevo Teatro. El Teatro como texto escrito se ajusta a las reglas del arte, como actividad artística “cumple una finalidad social de establecer cánones

de conducta religiosa, cívica y cultural” (Bobes, 1997:19). Tradicionalmente, se ha contemplado, sobre todo, el nivel ficcional en la obra literaria, los diálogos dramáticos; en cambio, apenas se tienen en cuenta, o hay escasas noticias, del nivel representacional, de los lugares escénicos, los decorados, u otros signos no verbales. En el marco de los estudios historicistas del siglo XIX, la crítica de fuentes o “crítica hidráulica” no tuvo en cuenta que, “aun prescindiendo de la representación, el texto dramático escrito tiene ya en sí unos rasgos específicos que proceden principalmente de su finalidad, la representación escénica” (Bobes, 1997: 19).

Así pues, queremos demostrar la importancia que el nivel ficcional, o el juego de apariencias y engaños del texto dramático encierra, como reflejo, o sinécdoque, de las apariencias y engaños que propone el juego teatral en el nivel representacional. Comenzamos con unas consideraciones teóricas sobre este juego de apariencias y engaños de los principales códigos y subcódigos del lenguaje teatral (Ortega, 1982; Tejerina, 1994); continuamos con el funcionamiento dramático en sus niveles teóricos (Mantovani, 1996; Kowzan, 1997); y como desarrollo pragmático en la dramaturgia tirsiana, expondremos la tipología de engaños y los códigos audiovisuales, que en el nivel representacional pone de relieve esta comedia contextualizada en el Siglo de Oro español, lo que viene a significar un nivel de interpretación (Maravall, 1990) que a su vez incluye los numerosos tópicos que componían el cañamazo del teatro barroco. Asimismo, y fundamentalmente, este estudio quiere poner de relieve y destacar algo que se oculta bajo la multiplicidad de planos y códigos teatrales, revelando lo que aparece en el fondo de la (re)presentación como comedia, descodificando así la cuestión de la identidad femenina, el amor y la sexualidad bajo las múltiples mordazas que subyacen en la cultura del barroco español.

2. Juego dramático y teatro

Las posibilidades lúdicas del juego dramático en la educación admite alternativas múltiples y pueden combinarse diferentes prácticas como realización expresiva integral de los niños y como acercamiento al teatro en general. Como señala Isabel Tejerina (2005) se puede considerar una cierta convergencia entre las prácticas que en el mundo anglosajón se han denominado como “*child drama*”, “*educational drama*”, “*creative drama*”, “*creative dramatics*” etc. (McCaslin,1985).

El concepto de juego dramático, sinónimo de Dramatización lo podemos encontrar en las Comedias del Siglo de Oro; no es paradójico porque en *El vergonzoso*

en *palacio* este juego, como se podrá apreciar, es constante, aunque entendido no de la manera didáctica o denominación oficial en la que interpretamos el concepto de dramatización:

“Dramatización” responde a la traducción literal del “*jeu dramatique*” francés, el término está muy difundido en nuestro país debido al éxito de esta técnica pedagógica, inaugurada por Leon Chancerel en los años treinta, y, con diferentes matices, muy extendida desde los años setenta en el marco de *L'École Nouvelle* y su movimiento de renovación de la escuela (*Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984*).

No es única la concepción y metodología sobre esta actividad y sus fines. De hecho, subsiste con relativa fuerza un planteamiento y una práctica escolar en la que se mantiene una clara dependencia del juego dramático respecto al teatro. No se concibe de manera autónoma, sino como una etapa de preparación previa al teatro. (Tejerina, 2005:2)

En estas páginas presentamos un estudio del Texto Espectacular, en el sentido inverso. A través del desvelamiento de los códigos teatrales queremos favorecer y facilitar la comprensión del Lenguaje Teatral para estimular el ejercicio de la Dramatización en las aulas por parte de los maestros y los alumnos.

3. Texto literario y texto espectacular

El texto dramático se realiza plenamente “al formar conjunto semiótico con los signos no verbales del escenario, tanto si éstos provienen de lo que piden las acotaciones, como si son exigencia implícita o explícita del mismo diálogo (didascalias)” (M.C. Bobes, 1997: 21). Señala M.C. Bobes Naves que en la investigación de las Humanidades será “hacia el año 30 del presente siglo cuando la teoría literaria de orientación semiológica empieza a ocuparse de los signos dramáticos no verbales [...] y, por otra parte, se generalizan los ataques al “teatro de palabras” que dominaba la escena europea con la comedia de salón, la “obra bien hecha” y la comedia burguesa” (M.C. Bobes, 1997: 23). Al contemplar el teatro en su completa dimensión, es decir, como texto escrito y como texto representado, en esta visión de cambio hemos de tener en cuenta que:

El texto dramático, por ser literario, puede admitir diversas lecturas, la puesta en escena, por ser texto artístico, también puede leerse e interpretarse de modos diversos; podemos decir que la realización escénica es respecto al texto espectacular como la lectura respecto al texto literario. El Texto Literario y el Texto Espectacular están en el texto escrito y en el texto representado. (M.C. Bobes, 1997: 22)

La capacidad de transformación que posee el espectáculo teatral y la corriente de comunicación, o feed-back, que se establece entre actores y público se deben a que:

El teatro convierte en signo no solamente los gestos, distancias y objetos del escenario, sino incluso también el espacio donde se representa y los ámbitos escénicos donde se reúne escenario y sala con dos mundos, el de la ficción creado por la obra dramática y el de la realidad de la sala donde vive el público, relacionados de forma envolvente, enfrentada o divergente. (Bobes, 1997: 24)

El filósofo madrileño José Ortega y Gasset, en su ensayo sobre el Teatro, señalaba en el año 1953:

[...] la idea del Teatro; nos ha permitido definir esa extrañísima realidad que hay en el Universo y que es la farsa, o sea, la realización de la irrealidad; nos ha puesto en la pista para averiguar por qué el hombre necesita ser farseado y, por ello, necesita ser farsante. El hombre actor se transfigura en Hamlet, el hombre espectador se metamorfosea en conviviente con Hamlet, asiste a la vida de éste –él también, pues, el público, es un farsante, *sale* de su ser habitual a un ser excepcional e imaginario y participa en un mundo que no existe– en un Ultramundo; y en ese sentido *no sólo la escena*, sino también la sala y el Teatro entero resultan ser fantasmagoría, Ultravida. (Ortega y Gasset, 1982: 95-96)

Ortega argumenta los efectos extraordinarios y mágicos que se derivan de un espectáculo teatral, “las cosas y las personas en el escenario se nos presentan bajo el aspecto o con la virtud de representar otras que no son ellas” (Ortega y Gasset, 1982: 78). Ortega percibe la problemática de los personajes y los actores en el nivel representacional en profundidad, en su esencia y observa que:

La realidad de una actriz, en cuanto que es actriz, consiste en negar su propia realidad y sustituirla por el personaje que representa. Esto es re-presentar: que la presencia del actor sirva no para presentarse a sí mismo, sino para presentar otro ser distinto de él. (Ortega y Gasset, 1982: 79)

En la comedia de Tirso de Molina esta idea se multiplica e invierte. Los personajes de *El vergonzoso en palacio*, en la propia escena representan a su vez a otros personajes, el “teatro dentro del teatro”; complicando la superposición de planos en el sentido de que Serafina y Madalena (protagonistas de la comedia) se representan a sí mismas bajo el disfraz de otros personajes, planteando situaciones dobles en la propia escena.

El espectáculo teatral permite, en su realización, el debate de lo real, lo mágico, lo ilusorio y lo deseado para que el público pueda llegar a percibir, en ese espacio y tiempo concretos, la suma del conjunto de signos:

Diríase que la realidad se ha retirado al fondo para dejar pasar al través de sí, como al trasluz de sí, lo irreal. En el escenario hallamos, pues, cosas –las decoraciones– y personas –los actores– que tienen el don de la transparencia. Al través de ellos, como al través del cristal transparecen otras cosas. (Ortega y Gasset, 1982: 79)

Así, Ortega, generalizando, resume los procesos que en la comunicación teatral, a través de todos sus códigos, percibimos:

Hay en el mundo realidades que tienen la condición de presentarnos en lugar de sí mismo otras distintas de ellas. Realidades de esa condición son las que llamamos imágenes. [...] El cuadro es imagen porque es permanente metamorfosis –y metamorfosis es el Teatro, prodigiosa transfiguración. (Ortega y Gasset, 1982: 80)

El teatro posee esa capacidad de transformar imágenes, de transportar las mentes, metamorfoseando realidades presentes en la escena, haciendo ver de la realidad aquellas partes que aun presentes a la vista no son captadas por el entendimiento. La argumentación de la comedia de Tirso de Molina nos conduce a través de engaños y apariencias hacia esas imágenes interiores que gracias a la representación teatral logran hacerse visibles en el espacio escénico. “Platón hace constar que el conocimiento nace de esa capacidad para sorprendernos, maravillarnos, extrañarnos de que las cosas sean como son, precisamente como son” (Ortega y Gasset, 1982: 80).

En el análisis semántico y en el terreno de las connotaciones, acerca del mundo de las carencias y de la insatisfacción de unas vidas acosadas por las miserias humanas, el teatro, la literatura, siempre ha cumplido su función compensatoria. Tejerina asiente y confirma esta misma idea hoy:

Ciertamente, el ser humano busca el teatro porque huye de la pobre realidad de todos los días, insatisfactoria representación de un papel fijo que ha de repetir hasta el hastío, el gesto mecánico y muerto. La fuerza plástica de aquellas imágenes de Charlot en *Tiempos Modernos*, apretando tuercas hasta el delirio autómatas, acusan con patetismo a nuestra sociedad, en la que somos meras piezas de una máquina productiva que anula o relega importantes capacidades. (Tejerina, 1994: 6)

Desde una perspectiva antropológica, podemos añadir que el destino, la predestinación o el libre albedrío han sustentado la historia de las mentalidades; más cercano, como término, a nosotros, permanece la idea de libertad de pensamiento, de acción o la autonomía del ser humano. Son connotaciones religiosas, políticas o literarias con las que se arroja el lenguaje. Sin embargo, denotativamente, el significado que el teatro nos pone ante nuestros ojos es la posibilidad de intercambiar durante el tiempo espectacular, al menos, la rutina cotidiana de las decepciones, fracasos e insatisfacciones por sugerencias mucho más atractivas: todo lo que nuestra mente sea capaz de sentir y de imaginar, de experimentar de la mano de los actores:

Reflejo de nuestra propia imagen, es también escenario para ver nuestras otras posibilidades. Vivimos una vida pobre, única. Adivinamos, sin embargo, todas las otras facetas que podríamos cumplir: ejercer otras profesiones (de *profiteor*: confesar públicamente nuestra actividad o concepción del mundo), radicarnos en otras ciudades, disfrutar otras culturas, establecer nuevas relaciones afectivas y sexuales. Todas las situaciones virtuales que la imaginación ofrece se contemplan desde la inevitable carencia de la propia vida. El teatro cumple, como el arte en general, esta compensación, vivir vidas añadidas, asociándonos a su peripecia y cumpliendo en nosotros su desenlace. (Tejerina, 1994: 4)

Las mujeres de la comedia de Tirso muestran un claro ejemplo de ello, los personajes evocan otros deseos que son representados en el espacio teatral, haciendo que el espectador se convierta en espectador de segundo o tercer grado, puesto que en la escena aparecen varios niveles de espectadores escondidos o clandestinos, abarcando así la totalidad de ese despliegue telescópico. Al vernos reflejados en el escenario, en otras conductas o en otros hombres, se nos ofrece un cambio de perspectiva de nuestra propia vida. Ante el reflejo especular, los personajes nos devuelven la visión de cómo nos ven los demás, de manera que el hecho teatral contribuye a ser una fuente de conocimiento:

En suma, el teatro es ceremonia y arte de la representación ver y actuar: conocimiento de nuevos ángulos y experiencias en la participación y reflexión del espectador y cauce para experimentar otras posibilidades de vida en la disponibilidad del actor. Además de una forma de arte, es una dimensión humana. (Tejerina, 1994: 6)

Contemplamos el hecho teatral como fuente de conocimiento desde Platón, como dimensión humana, dual, jánica, por eso la cuestión del disfraz, de la máscara de las diferentes personas que el actor/ personaje / o espectador pueden llegar a ser, desear

o experimentar, en el propio espacio escénico, potencia la vivencia de múltiples situaciones y posibilidades. Esta capacidad interpretativa y de enmascaramiento del ser humano no tiene fechas, arranca de la tradición, de la esencia misma del ser humano:

La concepción dramaturgica del yo y de la sociedad entera concebida como una representación es ya antigua. Cada uno interpreta un personaje en el gran teatro del mundo calderoniano, un papel protagonista o secundario que representa con más o menos soltura, lleva una máscara determinada por su circunstancia personal (económica, social, cultural) y por su idiosincrasia, particular. Antifaz que desdibuja el perfil individual para destacar los rasgos del estereotipo representado. Máscaras que, no sin falseamiento, nos identifican y nos definen, y por las cuales somos reconocidos. En cierto sentido, nuestra acción como seres humanos parece responder a un guión prefijado para el escenario de la vida y la pregunta es si somos algo más que personajes. (Tejerina, 1994: 5-6)

Tejerina alude a la circunstancia personal de cada uno y de ahí que la coacción a ser portadores de las diferentes máscaras, coincide con la idea básica de la filosofía orteguiana, es decir, la circunstancia vital como condicionante rector de nuestra vida con su conocido lema “yo soy yo y mi circunstancia” que viene recogido en los ensayos de *Meditaciones sobre la literatura y el arte* (Ortega, 1988: 9). Derivada de la circunstancialidad vital se inscribe el pluriperspectivismo necesario para abarcar todos los ámbitos en los que se instala el ser humano según la filosofía vital orteguiana. “En todo caso, la visión del espectáculo y la actuación teatral propia nos permite ensayar otros roles para ejercer luego con mayor confianza el papel que nos ha correspondido” (Tejerina, 1994: 6). En el teatro los papeles están ya prefijados, escritos, no se improvisan, ni se modifican, ni se cambian, se ensayan y se repiten hasta conseguir ejecutar una acción totalmente adaptada a lo que el creador o autor del texto ha establecido. En la comedia del teatro de Tirso de Molina se vislumbra el reflejo de la sociedad europea de los siglos XVI y XVII. “Las piezas de Tirso se caracterizan por la belleza de la obra acabada, donde una idea poética se ha llevado al punto de la perfecta expresión” (Ayala, 1989: 12). Pero además el dramaturgo incluye un tratamiento trascendente en sus comedias. Ayala observa el significado que conlleva *El condenado por desconfiado* y afirma:

Como es bien sabido, este drama proyecta en la esfera imaginaria un problema teológico que, en su tiempo, estaba siendo muy debatido y era disputado con tal pasión que sin exagerar podía considerarse y era considerado cuestión de vida o muerte: el problema de la gracia y la

predestinación. Tirso de Molina lo trata en *El condenado por desconfiado*, no discursivamente y con argumentos, sino mediante la pura representación dramática. Y a la fecha de hoy, no hace falta que al espectador o lector le apasione aquella cuestión, ni siquiera que la conozca a fondo, personajes que, regidos por principios tales, se mueven sin embargo en el mundo a impulso de caracteres individuales muy definidos, ni más ni menos que en la tragedia de Sófocles puede conmovernos Antígona por mucho que nos sean extraños los supuestos culturales en que arraigan las alternativas afrontadas por ella. (1989: 12)

A pesar del corsé ideológico que se establece en el barroco y la homogeneización de conciencias que se pretende, puesto de manifiesto en la concepción ideológica de los dramaturgos – como demuestra José Antonio Maravall en *La Cultura del barroco*– se atisban igualmente las insinuaciones, en la comedia; el deseo y la necesidad de escapar son muestras y estrategias de huida patentes y simultáneas en la sociedad y en la literatura áurea.

4. Lenguaje teatral

“El teatro considerado como objeto semiótico está construido sobre el modelo de las lenguas naturales y por lo tanto sigue los esquemas de comunicación establecidos por ellas” (Mantovani, 1996: 60). La acción escénica será interpretada por los espectadores teniendo en cuenta su realidad objetiva y cultural y su comprensión dependerá de los sistemas de decodificación del receptor. Mantovani, al analizar el lenguaje teatral y partiendo de la base de que “el Teatro es un lenguaje audiovisual, sistematiza los signos auditivos y visuales que se emiten desde un escenario; así obtenemos los quince componentes básicos que siempre aparecen en una representación teatral” (Mantovani, 1996: 61). Los designa como subcódigos del Código Teatral (Lenguaje Teatral) y los clasifica en los siguientes sistemas de signos: palabras, tono, mímica, ademanes, movimiento, maquillaje, peinado, vestuario, accesorios, escenografía, iluminación, música, ruido escénico, ámbito y ruido no escénico. En el teatro tirsiano, se advierte el juego y la maestría del entramado de todos los signos y códigos que sistematiza Mantovani. Sin embargo, es el polaco Tadeusz Kowzan¹ el que presentó el cuadro original que reproducimos más adelante.

Al considerar la noción de signo, como punto de partida, parte del esquema saussureano de *significado* y *significante*, como componentes del signo. El significado – señala – corresponde al contenido y el significante a la expresión. Kowzan considera que “La teoría general del signo es una ciencia fecunda que se desarrolla sobre todo

en el seno de la lógica, la psicología y la lingüística. Para la semiología constituye un punto de partida imprescindible.” (Kowzan, 1997: 128).

Eric Buysens publicó en 1943 su libro que constituye una obra fundamental en la historia de la semiología. Kowzan afirma que “la misma tendencia a considerar la obra de arte como una unidad semiológica aparece en la obra de Buysens” (Kowzan, 1997: 123). Además, el semiólogo polaco añade: Buysens (1943: 56) piensa, pues, en el espectáculo como fenómeno sociológico, y concluye: “Es, en una palabra, todo un mundo que se reúne y comunica durante unas horas” (Kowzan, 1997: 125).

1 palabra 2 tono	texto oral		signos auditivos	tiempo	signos auditivos (actor)
3 mímica 4 gesto 5 movimiento	expresión corporal	actor	signos visuales	espacio y tiempo	signos visuales (actor)
6 maquillaje 7 peinado 8 vestuario	aparición externa del actor			----- espacio -----	
9 accesorios 10 decorado 11 iluminación	características del espacio escénico	Externos al actor	signos auditivos	espacio y tiempo	signos visuales (externos al actor)
12 música 13 efectos sonoros	efectos sonoros no articulados			tiempo	signos visuales (externos al actor)

Kowzan, en este cuadro presenta trece sistemas de signos; a su vez, se observa otra clasificación más sintética que se deduce del mismo esquema; la destacamos porque se ajusta al análisis de la comedia de Tirso de Molina que presentamos como ejemplo:

Otra clasificación permite distinguir signos auditivos y signos visuales. Los dos primeros y los dos últimos sistemas de nuestra clasificación –palabra, entonación, música y efectos sonoros– se refieren a signos auditivos (sonoros o acústicos), mientras que el resto son signos visuales (u ópticos). A esta clasificación, fundada sobre el criterio de percepción de los signos, se remite la

que los sitúa por relación al tiempo y al espacio. Los signos auditivos actúan en el tiempo. El caso de los signos visuales es más complejo: unos (maquillaje, peinado, vestuario, accesorios, decorado) son en principio espaciales, los otros (mímica, gesto, movimiento, iluminación) funcionan, habitualmente a la vez en el espacio y en el tiempo. (Kowzan, 1997: 145)

Teniendo en cuenta criterios como el origen de las percepciones sensoriales, se contempla en el mismo cuadro desde la percepción sensorial de los signos, otros matices que el propio autor destaca:

Aplicando la distinción que concierne a la percepción sensorial de los signos (auditivos-visuales) a la que procede de considerar su agente emisor, obtenemos cuatro grandes categorías: signos auditivos emitidos por el actor (sistemas 1 y 2), signos visuales localizados en el actor (3, 4, 5, 6, 7, y 8), signos visuales externos al actor (9, 10 y 11), y signos auditivos externos al actor (12 y 13). (Kowzan, 1997: 145)

Otra aportación que se desarrolla en la misma línea de trabajo es la de Roger Deldime, desde la pedagogía, investiga el arte dramático destinado a la juventud y desemboca en análisis semánticos y semiológicos: “Les messages artistiques - et théâtraux en particulier - sont constitués de messages multiples, sonores et visuels” (Deldime, 1976: 65). En el marco de la teoría de la comunicación, la relación emisor-receptor adaptada a la situación teatral, la enfoca desde el esquema mecanicista de H. Lasswel: Qui s’exprime?, Pour dire quoi?, Comment l’exprimer?, À qui?, Avec quel résultat? (Deldime: 1976, 67). En lo que corresponde a “Comment l’exprimer: Étude de la réalisation dramatique” desarrolla cómo son transmitidos los mensajes, es decir, por qué canales se consigue comunicar estos mensajes precisando que:

Le théâtre comporte:

- des messages sonores de parole (langage des comédiens); de musique (langage des sensations); de bruit (langage des objets).
- des messages visuels décoratifs (décors, costumes, accessoires, ...); corporels (attitudes des acteurs). (Deldime, 1976 : 70)

R. Deldime aborda, pues, el estudio del lenguaje teatral desde el análisis de orden semántico y consecuentemente su estudio semiológico, y cita a Ionesco: “Tout est langage au théâtre. Les mots, les gestes, les objets, ... tout sert à exprimer, à signifier, ...” (1976: 98).

Tras estas consideraciones teóricas, nuestro objetivo es presentar una contribución a la aplicación del método semiológico en el análisis del espectáculo teatral con la comedia de Tirso de Molina, *El vergonzoso en palacio*. Añadimos, a la par, planteamientos que remiten al campo de la psicología y la sociología, contemplados junto a la noción de connotación dentro de la teoría del signo.

5. El vergonzoso en palacio

Se trata de una comedia de enredo que se desenvuelve en un ambiente palatino con un comienzo en el bosque². Surge ya desde su génesis la tensión de los opuestos: bosque-palacio. Rompiendo la regla clásica de la unidad de espacio, Tirso nos introduce en la dilogía. Como afirma Jacques Le Goff (1985: 38) el bosque, o la “selva desierto” se opone al “mundo”, es decir, a la sociedad organizada, a la corte, por ejemplo, en la novela cortesana a la corte de Arturo. “Trátase de una relación más compleja de lo que aparece a primera vista, pues el rey es también un hombre del bosque que de vez en cuando va allí a cazar [...] y afianzar así su carácter sagrado y su legitimidad”. En esta comedia es el Duque de Averro [con similar autoridad a la del rey] el que en la primera octava de la comedia se presenta en *sus* bosques, va de cacería y es víctima de un engaño. Señala Le Goff que: “En la literatura, expresión privilegiada del simbolismo de una sociedad, comprobamos sobre todo la oposición del bosque y castillo” (1985: 38) o en este caso bosque / palacio.

El enredo, la traición, la falsificación mediante la escritura darán lugar a sucesivos engaños entre nobles y pastores. En un ambiente de Carnaval, de trasgresión, de disfraz y de inversión, a través de la Comedia y bajo la máscara de la representación, Tirso de Molina nos presenta un desfile de tipos humanos en los que bajo la libertad de esta transmutación carnavalesca emergen los deseos reprimidos, las pulsiones auténticas, las verdaderas pasiones del hombre y de la mujer que pueden ser expresadas en clave teatral. Tirso nos lo muestra a través del engaño y con los medios técnicos escénicos como la voz, la expresión corporal y el vestuario; será a través de los signos auditivos y visuales la manera de percibirlo y también el medio para vehicular esta expresión y deseo angustioso de ser otro. En una representación teatral todo se convierte en signo, y las combinaciones de signos se sitúan tanto en el tiempo como en el espacio. El silencio, el recato, el decoro y la vergüenza caminan junto a la trasgresión de la norma impuesta y el placer de transgredirla provoca la ilusión de realidad. Ficción, por lo tanto, que deberá ser representada bajo

los códigos del engaño en los que el oyente sabrá descifrar perfectamente lo que se oculta tras una mirada, un gesto o una palabra. En este espacio se establece, pues, una corriente de comunicación o feed-back entre actores-oyentes en la que no ejerce tanto el engaño cuanto la revelación de una insatisfacción profunda de modos de vida y de códigos morales impuestos. Al mirar hacia atrás, nos separan cuatrocientos años de historia y de modos de representación, sin embargo, menor es la distancia entre lo que se planteaban los hombres y mujeres del siglo XVII y los del XX, como cuestionamientos de tipo social, las relaciones de poder; el amor y los celos, asuntos eternos que muestran tanta vigencia hoy como en la obra clásica tirsiana.

Para desarrollar cómo se lleva a cabo la representación del juego incesante con el engaño en *El vergonzoso en palacio* proponemos dividir los tipos de engaños en:

- 1: Engaño a los personajes: los pactos matrimoniales.
- 2: Disfraz por la voz: engaño al oído, signos auditivos.
- 3: Disfraz por el traje: engaño a la vista, signos visuales

Tal análisis aborda lo que se oculta a primera vista: la revelación de lo más recóndito de las personas, transformando la orientación de la obra en una profunda meditación sobre la Naturaleza humana.

5.1. Engaño a los personajes

Duque de Averro. Conde de Estremoz. Ruy Lorenzo.

Nos situamos ante un comienzo a nivel cero, estrictamente literario o metaliterario, que magistralmente Tirso de Molina irá desdoblado y complicando hasta constituir una multiplicidad de espejos para llegar a la profundidad del más hondo individualismo de cada uno de sus personajes. Llevándonos, como dice Joaquín Casaldueiro desde “un comienzo trágico hasta un desenlace feliz. La comedia es eso” (1967: 96).

El paralelismo de comportamientos se condensa en las palabras del Conde (en *El Vergonzoso...*) al afirmar que “Los cielos lo han ordenado, / porque vuelven por Leonela, / a quien di palabra y mano / de esposo, y la desprecié / gozada”³. De esta manera, habrá consentimiento de Leonela por engaño e incumplimiento por parte del Conde. La infracción del código del desposorio, el tema de la honra, el intento de asesinato del Conde, el malentendido y la falsificación de la escritura, es decir, de

la firma como identidad de un individuo, contribuyen hábilmente mezclados a la puesta en escena de temas morales y políticos. Vemos engaño tras engaño o comedia de la vida, son los códigos teatrales que se van superponiendo en una ficción que no le era extraña al espectador del teatro del siglo XVII, puesto que tanto éxito alcanzaban las representaciones de Fray Gabriel Téllez.

En los primeros versos, hemos asistido a la narración de unos hechos que no se representan en el escenario, el espectador debe seguir con atención la argumentación de lo que se cuenta. La situación de Leonela supone el planteamiento de una trama que en parte quedará suspendida. No se resolverá sino al final del espectáculo, manteniendo de este modo una parte de la acción, de la tensión, agazapada provocando el suspense hasta el momento del desenlace final en la Jornada III, para dar paso mientras a otras historias, con nuevos personajes⁴. Mientras, Tirso de Molina, el autor teatral ahonda en la dualidad constante de la conducta humana, mediante el juego para atraer y para mantener la atención con el deleite de lo morboso, de lo deseado, de lo admitido y de lo prohibido. Maria Grazia Profeti (1994: 198) señala que “Tirso profundiza en las posibilidades ofrecidas por la dilogía; lo cual nos revela que el modelo subyacente es de tipo ideológico, y nos remite a la doble visión del mundo como SER que se opone al APARECER, base de la comedia áurea. La diferencia retórico-literaria se revela así forma de la diferencia axiológica”.

Partimos de una acción que no se representa, y es ahí donde se origina el “Engaño”. Tirso utiliza, pues, la técnica del engaño para revelarnos las inquietudes, tensiones, deseos y crisis de comunicación humana según los códigos y claves de una época en la que el símbolo y la metáfora sustituían a la enunciación directa y concisa de la verdad. El lenguaje como medio de comunicación se transforma en un sistema paralelo de representación para el análisis de esa realidad que se narra como ficción y entramos en el metalenguaje, en el metateatro, en la comedia como vía de expresión de lo que verdaderamente es esencial, puesto que la censura no permite el acceso directo. “El escenario y el actor son la universal metáfora corporizada, y esto es el Teatro: la metáfora visible” (Ortega y Gasset, 1982: 81).

Engaño de Leonela

El parlamento de Vasco, un lacayo, se caracteriza, igualmente por esa voluntad de engaño al oyente y al lector. Se produce el engaño mediante la palabra, percibida

por el oído del que asiste a la representación teatral. Vasco se pregunta si realmente Leonela fue forzada o no, e inserta la duda acerca de si es posible creer que pueda ser forzada una mujer o por el contrario puede defenderse. Vasco argumenta a base de metáforas, símiles e interrogaciones retóricas un discurso misógino en el que evoca un acto de violencia física, no representado:

Ven acá: si Leonela no quisiera/ dejar coger las uvas de su viña,/;no se pudiera hacer toda un ovillo,/ como hace el erizo, y a puñadas,/ aruños, coces, gritos, y a bocados,/ dejar burlado a quien su honor maltrata,/ en pie su fama, y el melón sin cata?/ Defiéndese una yegua en medio un campo/ de toda una caterva de rocines,/ sin poderse quejar : “Aquí del cielo,/ que me quitan mi honra”, como puede/ una mujer honrada en aquel trance;/ escápase una gata como el puño/ de un gato zurdo y otro carirromo/ por los caramanchones y tejados,/ con sólo decir *miao* y echar un fufo;/y quieren estas daifas persuadirnos/ que no pueden guardar sus pertenencias/ de peligros nocturnos? Yo aseguro,/ si como echa a galeras la justicia/ los forzados, echara las forzadas,/ que hubiera menos, y ésas más honradas. (J. I, vv.460-485)

En las metáforas sexuales la transposición se lleva a cabo en el terreno de la comida. Sexo y comida se unen para cumplir la función de satisfacción de las necesidades básicas al conducir al oyente a un estado de ficción en el que ve colmados sus deseos. Ejemplos de este tipo se encuentran en abundancia en *El libro de Buen Amor*, *El Conde Lucanor*, *La Celestina*, *La Lozana Andaluza*, etc. Auténticos *topoi* en la literatura medieval y posterior. Serán también los animales los que le sirven de elementos comparativos para dibujar con la palabra una escena rica en matices para una representación mental en un público familiarizado con el mundo animal (J. I, vv. 482-485). Asistimos en la representación cómica a la evocación de la descripción de violencia física, la mujer es víctima y culpable de la agresión; el sexo se une al comer y al mundo animal en lo que podíamos llamar gatomaquia⁵. El motivo del casamiento secreto y la posterior promesa incumplida es un motivo muy frecuente en toda la literatura del Siglo de Oro⁶. La argumentación continuará partiendo de este engaño y desarrollando nuevos equívocos y enredos amorosos.

El papel de Juana

Consideramos la función de Juana como colaboradora de un engaño. En el Lenguaje Teatral destacamos ahora el signo visual en la dimensión espacio-tiempo: el engaño a la vista mientras ensaya y representa otra comedia Serafina, la dama es

contemplada por don Antonio y su pintor con el afán de inmortalizar ese momento de transformación de Serafina, - ya que está vestida de hombre- mediante un retrato. Como afirma Maravall, “El retrato, será considerado, más allá de lo que una preceptiva de inspiración aristotélica diga, no ya como documento de belleza, ni tampoco de lo contrario, según valores estéticos establecidos, sino como testimonio de psicología, objeto de observación para conocimiento de lo humano, profundo y multiforme”⁷ (1990: 515). Y señala respecto a la pintura que “Se hace resaltar que una pintura es pintura, esto es, un medio sabiamente empleado de acceso al mundo que ostensiblemente se emplea y se coloca entre el ojo y la representación. Contando con esta distancia entre uno y otra, se da el salto a lo real, que es siempre una versión, un estudio, una manipulación” (1990: 515).

Serafina, bajo ese disfraz de príncipe enamorado⁸, da rienda suelta a sus deseos ocultos, su yo auténtico emerge con la libertad de la máscara. Serafina, en ese momento ensaya una comedia: *La portuguesa cruel*, y ella hace el papel del príncipe, por eso se viste de hombre, Juana la observa, es su público. A la vez los dos hombres, D. Antonio – enamorado de la hija del duque, doña Serafina, y aspirante a obtenerla en matrimonio- y el pintor, desde su escondite forman un segundo nivel de público clandestino; el público del teatro constituye el tercer nivel. “Nosotros los espectadores (que pasamos a serlo con eso de tercer grado), abarcamos la totalidad de ese despliegue telescópico” (F. Ayala, 1989: 29). Otro aspecto más de esta escena fundamental en la que recita Serafina de nuevo, con Juana como testigo de su representación y de sus fingidos sentimientos:

En el tercer trozo declamado por doña Serafina (*Aqueste romance escucha; / ¡verás cuán bien finjo un loco!*), el recurso del “teatro dentro del teatro” va a alcanzar un grado de refinamiento casi inconcebible, pues nos lleva a todavía otro nivel: el de los títeres. Empieza el romance expresando la fuerte conturbación del ánimo en que el personaje se encuentra, muy pronto nos introduce en una atmósfera de alucinación. *Celos, volemós allá*, se dice a sí mismo, *pues tenéis alas de fuego*. Empieza a visualizar la boda: *Ya salen los convidados, el tamboril toca el tiempo ...* Y a partir del baile (*va: Perantón, Perantón...*), el loco asumirá papeles alternativos en una escena movidísima, cuya representación está confiada a la variedad de sus entonaciones y a los gestos de su mímica. (Ayala: 1989, 30-31)

Serafina ante la comedia que ensaya, *La portuguesa cruel*, evoca un conjunto de personajes al dramatizar y jugar con el que ella representa, el príncipe Pinabello,

lo que le acerca al teatro de títeres. Todos los personajes de esta comedia que se proponen a nuestra imaginación nos llevan a considerar otro plano dramático más, si ya se mostraban tres planos, ahora con esta otra comedia, nuevos personajes en otro escenario nos lleva a considerarnos en un cuarto grado de espectadores. En la escena se están narrando tres historias: la de los títeres, *La portuguesa cruel* y *El vergonzoso en palacio* siendo Serafina y el príncipe Pinabello la misma figura o actriz.

F. Ayala compara esta escena con la que doña Madalena representa ante Mireno, la comedia de su sueño, “se da ahí una correspondencia en paralelismo de contraste. Doña Serafina quiere escapar de la realidad – es decir de sí misma – por el camino de la ficción; su hermana doña Madalena pone la ficción al servicio de la realidad, para alcanzarla y lograrse en ella” (*Ibidem*: 32). En este paralelismo de escenas, Juana tiene un papel que F. Ayala lo define muy claramente, a la vez que desvela el juego erótico de realidad / ficción creado por Tirso:

Si en la pasada escena del jardín la situación – dos hombres atisbando desde un escondite la intimidad de doña Serafina, vendida por otra mujer, compañera suya- creaba una atmósfera levemente perversa, ahora la entrada del tembloroso amante en la habitación de doña Madalena, a quien encuentra, al parecer, dormida con la mano en la mejilla, es de una sensualidad muy tierna e ingenua. La delicadeza con que toda la escena está trazada excede a cualquier ponderación. La dama ha puesto en juego una treta atrevida que, sin pretender ser teatro, es una pequeña comedia. Pero el personaje representado aquí es ella misma en su más auténtica realidad. (*Ibidem*: 33)

Serafina, en esta escena de “teatro dentro del teatro”, aunque vestida, es un momento en el que se desnuda psicológicamente, descubre sus tendencias eróticas, momento íntimo que es hecho público por la intervención de Juana que actúa de “tercera” para facilitar, favorecer, el amor que siente don Antonio por la dama. Don Antonio es un mirón escondido, un *voyeur* que ve sin ser visto. La segunda vez que don Antonio contempla a su amada idealizada es en el jardín, un *locus amœnus* que constituye un *topos* en la literatura clásica, medieval y renacentista. Nos recuerda esta trayectoria al papel celestinesco de tan larga tradición también en los precursores de Tirso⁹. Don Antonio obtendrá un retrato de su amada, la esencia de su ser como recuerdo que mantendrá en su poder gracias a Doña Juana, que finge con Serafina, la engaña y traiciona su intimidad, la vende; de tal manera que cuando Serafina cree estar sola, es contemplada por don Antonio y el pintor. Tirso, con maestría, desvela apariencias

falsas, nos presenta la profundidad de un ser en lucha que no puede manifestarse. El yo auténtico de la hija del Duque se expone al espectador merced al juego dramático y sirve de ejemplo para mostrar que “el hombre siempre ha sentido la necesidad de confrontarse consigo mismo rodeado de testigos. Ante este hecho los espectadores conocen, se conocen” (Tejerina, 1994: 3). A través del ceremonial de la manifestación estética de este arte, señala Campaneau, “el hombre se compone una imagen de sí y cree dominar su condición transformándola en objeto de contemplación” (Campaneau, 1978: 109). La representación propicia en Serafina la variedad de reflejos de su imagen. Proyecta a los espectadores un nuevo enfoque de su mirada, desvelando el secreto de su verdadero sentir de hombre, el príncipe Pinabello al que representa le facilita esta confesión.

El personaje de Juana funcionalmente vehicula y hace posible que se cumplan estos deseos mediante las peripecias expuestas antes. El papel de tercería queda claro que es asumido por doña Juana, aunque no podemos llegar a decir tanto como que ejerza de Celestina:

La simple mensajería amorosa ha sido siempre algo distinto, porque el auténtico motivo celestinesco no existe sino en presencia de la seducción por interés de una mujer honesta dentro de su propia casa. Como advirtió Amado Alonso, “lo celestinesco está en ayudar por oficio y con espíritu demoníaco”. (F. Márquez Villanueva, 1992: 266)

Pactos de matrimonio

Madalena y Serafina tienen sus vidas organizadas por su padre, El Duque de Averro, y por el rey. Como nobles, deben obedecer y aceptar el mundo elegido por ambos hombres. A Madalena le ha tocado en suerte como prometido el Conde de Vasconcelos y a su hermana menor, Serafina, el Conde de Estremoz. Pero sus intereses y tendencias amorosas no coinciden con los designios del dictamen paterno. Madalena está enamorada de Mireno, el vergonzoso que luego resultará ser Don Dionis, personaje noble también; Serafina tampoco acepta al Conde de Estremoz, al contemplarse vestida de hombre pronuncia su sentir narcisístico y además masculino, no obstante como mal menor, no como deseo sincero, aceptará a Don Antonio manifestando su oposición al Conde de Estremoz. Señala F. Ayala: “Don Antonio cosechará por último, fraudulentamente, el fruto de ese extravío y, consecuencia, la mano de doña Serafina; pero su triunfo es fútil, pues nunca habrá de ser para ella sino la sombra de una ilusión imposible” (Ayala: 1989, 23-24).

Todas estas construcciones de oposiciones dobles de las dos hermanas complicadas y multiplicadas por las técnicas de representaciones múltiples originan y constituyen el conflicto de la comedia¹⁰. Por eso habrá desacuerdo, de ahí en buena medida el enredo, el laberinto escénico, la superposición de planos y engaños, en búsqueda de una satisfacción personal, en el desarrollo teatral. Ambas mujeres son observadas y valoradas por don Antonio, que también quiere entrar en el juego de los pretendientes guiado por doña Juana y a su vez por el conde don Duarte que negocia con el Duque como si de una verdadera transacción económica se tratara:

JUANA (...) las hijas del duque son/ dignas de que su alabanza/ celebre nuestra nación/ la mayor, a quien Berganza/ y su duque, con razón,/ pienso que intenta entregar/ al conde de Vasconcelos... (J. I, vv. 849-855)

ANTONIO: ¿A cuál juzgáis, prima, vos/ por más bella? (J, I, vv. 863-864)

La escena se desarrolla con Madalena y Serafina expuestas para ser contempladas por los espectadores, por el Duque y el Conde, que dialogan en un aparte y por otro lado por don Antonio y doña Juana, que miran también sin ser vistos. El foco que atrae la atención, el tema sobre el que se discute, es Madalena y Serafina. Ellas constituyen elementos pasivos aunque protagonistas¹¹ y al parecer no oyen lo que se dice de ellas. Pablo Jauralde Plou comenta las preferencias de Tirso por presentar a la mujer en escena y las compara con

(...) lo que ocurría durante la primera mitad del siglo XVI, y hasta un tercio de siglo más tarde quizá, época en la que la moral y las ideas encerraron a la mujer en un corsé familiar y social del que solo pudo empezar a salir en el Barroco. Durante los reinados de Felipe III y Felipe IV, a pesar de la piedad del primero, me parece que hubo un cambio fundamental en la consideración y tratamiento del mundo femenino, como un estallido por el que la mujer reaparece por todos lados. (1994: 247)

En la dimensión temporal del desarrollo de la acción, ante la desinformación de que son objeto ambas, podríamos decir que también son engañadas por el resto de los personajes. Estamos, pues, ante otro engaño; aunque constituya una práctica admitida y común en la sociedad que tratamos, no por ello es aceptada con la misma naturalidad por las protagonistas, como veremos¹².

Estos pactos matrimoniales que se establecen, entre personajes nobles, en los que intervienen intereses políticos de naciones –Portugal y España, en ese momento

formaban una sola nación—, no representan un engaño al espectador, puesto que oye todo lo que se planea, sino que más bien es un engaño entre personajes por falta de información. En todo caso, lo que sí se manifiesta es el sistema de las relaciones sociales, el funcionamiento jerarquizado que aboca a unas estrategias por parte de la mujer que posibiliten la realización de sus deseos más profundos utilizando los mismos códigos de los que dispone el hombre. El disfraz, la trasgresión mediante el engaño sutil e inteligente se hace necesarios para poder escapar a ese “corsé” que la enmarca en unos estereotipos y que le impide alcanzar su realización como individuo autónomo¹³.

El engaño y la imposición no surtirá efecto sino que toda la acción tendrá como móvil la ruptura de estos primeros pactos aceptados con la palabra pero no compartidos con el pensamiento de las hijas del Duque. Los enredos de la comedia desembocarán en un final en el que los novios serán rechazados y en este caso habrá sido el Duque el sorprendido, o contrariado, mediante la actitud inconformista de sus hijas. Hemos de señalar la precisión que Tirso hace respecto a estas mudanzas para comprender la estructura mundana de la vida en el Barroco:

Se puede lamentar «la natural condición de la inconstancia humana», como hace Céspedes, y aún se previene sobre su más grave versatilidad en las que Tirso llama «mujeriles proteos», denunciando un fondo peyorativo en tal estimación; o bien se canta a la inconstancia, desde un reconocimiento consolador. (Maravall, 1990: 372)

Teniendo en cuenta estos «mujeriles proteos» que definen la cosmovisión tirsiana no podemos afirmar que el triunfo haya sido de las dos hermanas, aunque no sea exactamente el caso de Serafina, que se ve obligada a elegir lo menos malo para ella. Realmente este triunfo no es tal, pues lo que sí se realiza es un acatamiento de la moral, un obligado final modélico con visos de sumisión femenina a la autoridad paterna, sin ningún cambio ni progreso para la mujer. Coincidimos con Maria Grazia Profeti cuando observa que:

Se comprende ahora por qué el juego literario de la dilogía no sólo es evidente en la página de Tirso, sino que constituye su misma razón de ser: ya que a través de alarde bisémico se nos revela la reprobación moral, o mejor dicho moralista. [...] A través del Lenguaje, como siempre, lo que se pretende desvelar es un engaño. (1994:203)

Didactismo a la postre y conformismo, ya que no en vano y no por casualidad, los maridos no serán pastores sino emparentados con ellas y de su misma categoría social. Maravall, en su análisis sobre lo que llama “la lírica ingeniería de lo humano” señala:

La dirección que se quiere imprimir a los grupos sobre los que se opera, apunta sin duda hacia la restauración y conservación de valores que vienen de tradición señorial, pero no en balde la experiencia individualista y moderna del siglo XVI ha pasado por las sociedades europeas. Habrá que servirse de instrumentos de mayor eficacia, capaces de influir sobre individuos que se reconocen libres y a los que un complejo régimen de control social, organizado bajo el vértice de la monarquía absoluta, se refuerza por mantener activamente integrados en una sociedad conservadora de los privilegios tradicionales. (1990: 523-524)

5.2. Disfraz por la voz (engaño al oído): Sueño de Madalena

El sistema de escapar a la realidad a través del sueño no es original, sino todo lo contrario, pero en la Jornada III de *El vergonzoso...* no se pretende escapar de la realidad, sino atraparla por esta vía. Madalena no encuentra otro sistema para enfrentar a Mireno, al Vergonzoso, con la realidad que le insinúa si no es de esta manera indirecta. Mireno ha conseguido medrar en la Corte, alcanzar un reconocimiento social que permanecía como una injusticia latente en su mediocre vida de pastor. Su vida profesional la ha resuelto pero no es tan afortunado con Eros, se muestra débil e invierte el tradicional papel de la mujer al adoptarlo como propio ya que se muestra indeciso, vacilante, tímido y sin iniciativa. Un galán con pocas manifestaciones de conquistador¹⁴. F. Ayala explica esta cuestión relacionando al propio Mireno, protagonista de la comedia con el autor. Podría tratarse de un paralelismo autobiográfico entre Mireno, don Dionís, hijo del Duque de Coimbra y Tirso de Molina o fray Gabriel Téllez hijo del duque de Osuna:

Conocida es la especulación – a juicio mío, bastante probable – de que, siendo fray Gabriel Téllez hijo no reconocido de noble estirpe (la de los duques de Osuna, nada menos), en esta figura de Mireno, como en otros personajes de su teatro, debió proyectar una fantasía de su propia situación en el mundo. De cualquier modo, en su tiempo era creencia común la de que la nobleza está dada con la sangre, trasuntando esta calidad al carácter y a la apariencia externa; en último extremo, al vestido. (Ayala, 1989: 27)

Es un galán en palacio, pero recordemos que ha vivido en un ambiente rural durante toda su vida. Se trata también, del eco de la política ejercida por la monarquía: “menosprecio de Corte y alabanza de aldea”, añoranzas pues, de las virtudes del hombre del campo, dadas las circunstancias de crisis en las que España se encontraba y la influencia y control que eran ejercidos en todos los campos de la cultura. Además, hay un manifiesto interés de propaganda económica y como afirma Maravall:

(...) la cultura del XVII pretendió, además y principalmente adueñarse de la dirección de los momentos de esparcimiento y de todos aquellos momentos en que un público o un conjunto de individuos podían ponerse en contacto con una obra, o mejor, una creación humana, y sentir, por la experiencia de ésta, una apelación a la libertad. El arte y la literatura del barroco (...) se hallan bajo la influencia o incluso bajo el mandato de los gobernantes, que otorgan subvenciones, dirigen hacia un cierto gusto la demanda o prohíben, llegado el caso, ciertas obras. (1990: 163)

Es Madalena la que conduce, en un trayecto iniciático, a Mireno hasta convertirlo en don Dionís ahora ya de origen noble (J.III, vv. 604-605). Toma la iniciativa para obligarlo a que sea capaz de verbalizar una declaración amorosa, adelantándose ella – invirtiendo los papeles– para darle al vacilante galán todas las muestras de seguridad, de que no se va a equivocar, garantizando la disposición de Madalena favorable a su amor. Tirso no deja de mostrarnos una dudosa integración de este nuevo galán venido del campo a la ciudad y a la Corte. La embarazosa vergüenza llega a ser un tanto grotesca unida a la simplicidad y la nobleza de un carácter que se enfrenta con la sofisticación enrevesada, el engaño y otros vicios de Palacio (J.III, vv. 577-579).

Madalena, mediante este disfraz del sueño fingido, confiesa su sentimiento, sus deseos, la intención de llevar al matrimonio a Mireno, no sin antes consumar un matrimonio privado y en secreto a los ojos de los demás. Así pues, es disfraz por la voz, no engaña a nadie, si no es a Mireno. Tirso recurre, en esta ocasión, a una técnica representativa que permite la comunicación entre dos enamorados que –coartados por la diversidad de moldes y estructuras protocolarias– no llegaban al entendimiento. La desenvoltura de Madalena está justificada desde el punto de vista de la autoridad o la censura por los momentos que se representan de inversión de papeles y de permisibilidad en tiempos de Carnaval plasmada en la funcionalidad dramática y en su representación mediante el recurso del sueño fingido¹⁵.

En la cosmovisión tirsiana aparece el tópico barroco del “mundo al revés”; en *El vergonzoso en palacio* venimos desarrollando los sucesivos engaños, el teatro es disfraz y a través de sus códigos audiovisuales se nos muestra una máscara tras otra. Tirso escribe una comedia, *La República al revés* que nos sirve para apreciar la popularidad del tema¹⁶. Maravall comenta cómo

El Barroco español recoge el tópico y probablemente a consecuencia de la intensa experiencia de crisis que durante él se vive, adquiere en su marco gran relieve. “Todo ocurre al revés” nos

advierte Luque Fajardo [...] Es hoy “común estilo del mundo”, observa Suárez Figueroa, verse “andando en todas sus partes al revés.” “No hay cosa a derechas en el mundo desde su entrada”, escribe Fernández de Ribera, todas las cosas en él andan al revés. (Maravall, 1990: 316)

En el análisis de los elementos de la Cosmovisión barroca, Maravall destaca de qué manera “Una de las obras más interesantes, de Quevedo, *La hora de todos y la Fortuna con seso*, contiene una elaboración libre del tópico, en la que la ocurrencia del autor está en presentar cómo serían las cosas en un mundo que se pusiera a andar al derecho” (Maravall, 1990: 316). Se observa, pues, la profundidad y el arraigo de este modo del pensar barroco, el contraste entre el Ser y el Parecer o entre los hechos y el discurso. Tirso soluciona dramáticamente su comedia con variantes del mismo tema recurriendo al sueño fingido entre Madalena y Mireno. Para ello, el autor de la comedia recurre, claro está, a las didascalias que cobran gran importancia como para-texto. Tirso en la Jornada III, en el verso 495 indica: “(como que duerme)”, y más adelante lo repite, sigue con el sueño fingido de Madalena e incluye otra indicación: “(Todo lo que hablare ella es como entre sueños)” (delante del v. 514). Tras el verso 532 señala: “(Ella misma se pregunta y responde como que duerme)” y finalmente tras el v. 611 indica: “(Da un grito Mireno, y hace que despierte doña Madalena)”. Jean-Marie Thomasseau, estudia el para-texto teatral¹⁷ y en lo que se refiere a las didascalias señala que:

Las indicaciones que propone el autor para la puesta en escena se intercalan en diversos lugares del texto dialogado, y en determinados momentos culminantes de la acción, en los que el texto dialogado manifiesta una cierta incapacidad para expresar por sí mismo toda la carga dramática, por lo que necesita acudir a recursos paralingüísticos con fines de ampliación. (J. M. Thomasseau, 1997: 86)

Advierte que el para-texto es el texto impreso con marcas textuales que lo diferencian visualmente: cursiva u otro tipo de caracteres: “El para-texto didascálico, pese a su aparente variedad, depende esencialmente del dominio de la *quinésica*, la *paralingüística* y la *proxémica*. Se trata, en efecto, para el autor, de proponer movimientos e inflexiones de voz, y de considerar las relaciones de fuerza entre los personajes del entorno escénico.” (J. M. Thomasseau, 1997: 86). La diferencia social entre Mireno y Madalena en *El vergonzoso...* debe resolverse y Tirso lo lleva a cabo indicando estos códigos para-textuales. Las confesiones se realizan en un estado de ensoñación, de no consciencia aparente y esto viene indicado y dirigido desde la didascalia, para comunicar estados psicológicos y provocar un efecto determinado. Así, afirma J. M. Thomasseau:

Las indicaciones procedentes del para-texto didascálico, debido al aspecto heterogéneo de su naturaleza, son a veces difícilmente clasificables, sobre todo cuando el autor incluye en ellos una apreciación “psicológica” de la situación dejando al actor o al director de escena que le dirige, el cuidado de modular un comportamiento que, según los códigos socioculturales en boga (o en oposición a ellos) sea susceptible de provocar el efecto deseado. (J. M. Thomasseau, 1997: 87)

En esta escena es relevante toda la información que pueda aportar el para-texto para el desarrollo de una situación de tan elevada sensualidad y delicadeza. La vergüenza de Mireno, la timidez del subalterno, frente al silencio que Madalena por su condición noble debe guardar, es decir, el recato, desembocan en esa estrategia salvadora del sueño fingido. Añadimos dentro del juego que organiza Madalena de la ensoñación, el papel de la tercera que vuelve a ser principal como mediador entre personas – entre enamorados- de la nobleza: “(...) yo os quiero por medianera,/decidme a mí a quien amáis./ -No me atrevo. -¿Qué dudáis?/ ¿Soy mala para tercera?” (J. III, vv. 585-585).

Cita el papel de la medianera, o la tercera, como recurriendo a lo más tópico en los asuntos de amor. Su hermana, Serafina, la tiene: es doña Juana; ella –Madalena– hace el papel incluso ella misma de “tercera”, decididamente, para conseguir sus propósitos. Era tradición en las damas nobles que otra persona estableciera las primeras citas, las presentaciones y venciera la resistencia obligada en el código amoroso, cortés o no cortés, de la dama inalcanzable, y es pues esa tradición celestinesca la que se repite otra vez, aunque aquí está todo trastocado, invertido, puesto que a quien hay que conseguir abordar es al galán –que no se decide– mediante engaños¹⁸. El sueño fingido hará de neutralizador de esa diferencia social que Mireno siente todavía como insalvable; se siente tan inferior a la dama que teme ser rechazado por lo que Madalena inventa ese diálogo con ella misma desdoblándose y adivinando los deseos y celos de Mireno para poder adelantarse y darle la respuesta – en boca del papel de “tercera” que representa – animando al galán para que lleve a cabo la petición:

MADALENA: ¿Mas que sé que os causa cellos/ El conde de Vasconcelos?-/ Háceme desesperar;/ que es, señora, vuestro igual/ y heredero de Berganza.- (J. III, vv.594-598)

Pero Madalena rompe con los cánones y decide por sí misma, rompe también con la imposición de su padre, no acata la autoridad: “La igualdad y semejanza/ no está en que sea principal,/ o humilde y pobre el amante,/ sino en a conformidad/ del alma y la voluntad” (J. III, vv.599-603).

Pero todo esto se enuncia dentro de un marco de ficción soñada y se pide tanto a los personajes como a los oyentes que lo interpreten como tal. Es una manera de vivir lo que no puede ser vivido en la vida cotidiana pero que se desearía fuese realidad. Agustín Redondo en un trabajo sobre carnaval y ritos apunta:

Le masque rend possible, en même temps, cette libération. Il permet d'échapper aux contraintes de la vie ordinaire, à la pesante organisation imposée par les groupes dominants; il permet de devenir autre, de faire triompher la Nature à l'encontre de la Culture. (Redondo, 1989: 23-39)

Es una insinuación que se le presenta a Mireno como llave de la puerta de la felicidad, disfrazada, en un lenguaje paralelo al código de la vigilia pero tan útil como el del sueño; esto es ya la recuperación del código social al asumir el recato impuesto por dicho código. El tema de la vida como un sueño es también tópico en la literatura española: *La vida es sueño* de Calderón y en el teatro barroco francés, en la poesía, etc.

MADALENA: Don Dionís no creáis en sueños
que los sueños, sueños son (J. III, vv.667-668).

Aquí, Madalena, ya despierta, vuelve a recuperar el código del recato con el doble sentido de las palabras como duplicando el juego teatral.

5.3. Disfraz por el traje (engaño a la vista): Serafina

Doña Serafina es un personaje al que se le va caracterizando ya desde la Jornada I como un ser con cualidades divinas. En este sentido sigue la coherencia de la nominalización de todos los personajes, cada uno posee las cualidades a las que su nombre alude y que, como un primer código, anterior a todos los que en la comedia se desarrollan, ejerce de presentación ante el oyente, pues en la memoria colectiva de la época, estas apoyaturas funcionan, circulan, marcan de una manera determinada al personaje. La idea de Serafín como ángel y por lo tanto alejado de la esencia humana para acercarse más a la divina constituye una marca en la personalidad de Serafina que la singulariza, la distancia de lo terreno, elevándola a otro estado, quizá para disimular también el verdadero origen de esa diferencia en la esencia de su ser. En la misma génesis del nombre se esconde el engaño al oído, sonoro, pero que preludia el engaño a la vista con el que a través del juego nos mostrará visualmente su transformación mediante el disfraz y la doble representación de príncipe enamorado,

para llegar a ese tercer engaño, el definitivo, el del entendimiento. Se muestra lo que no es, se insinúa lo que se oculta mediante el juego codificado y finalmente se deshace el espejismo, para sumir toda la problemática en la duda, en el juego multiplicador de efectos de los espejos, de los reflejos. Don Antonio describe a su amada, Serafina, con bellas metáforas que anticipan un amor con dificultades, amor imposible, no sólo en los contrastes del propio lenguaje, sino a lo largo de toda la semiótica que rodea al personaje femenino:

ANTONIO (...) pero Doña Serafina/ es el sol de Portugal./ Por la vista el alma bebe/
llamas de amor entre nieve,/ por el vaso de cristal/ de su divina blancura:/
la fama ha quedado corta/ en su alabanza (J. I, vv. 915-922).

Después, el Conde ante la esquivez de Serafina le responde también: “un serafín/
bien puede alcanzar el fin/ y el alma de una razón. / No digáis que no entendéis, /
Serafín, lo que alcanzáis” (J. I, vv. 949-953).

Estas imágenes y figuras nos recuerdan y describen al “Mito de la Dama”, la idealización de la mujer nos trae ecos del amor cortés que todavía emergen en ciertos momentos herederos de la tradición medieval. Pierre Heugas comenta:

Les deux roses, la rose pure de Guillaume de Lorris ou la rose impure de Jean de Meung, la Dame ou la Femme? Tel est le dilemme que la littérature médiévale a proposé à l'occident européen. A cette double vision, souvent sans nuances, le Moyen Age liait l'exaltation idéaliste de l'amour ou sa réprobation. La Célestine, à la fin du XVe siècle, a-t-elle surmonté ce dilemme en répudiant l'image mythique de la Dame, en sécularisant le mythe pour proposer une image totale et étranagement moderne de la femme et de l'amour? (Heugas, 1973: 355)

La dama resulta inalcanzable en esa profunda idealización, aquí además es ángel nominado. Se sustituye a la mujer de carne y hueso por la dama hecha a medida, no de la necesidad, sino de la ficción del hombre y del código del recato: “¿Ves cómo pinta quién ama?...” (J. II, vv. 695-715).

Se mantiene el juego engañoso de pensamiento cuando, escondido en el jardín, don Antonio se dispone a observar a su amada, doña Serafina, mientras representa:

ANTONIO Ya sé que es mi serafín/ ángel deste paraíso/ y yo, si acaso nos siente, /
seré Adán echado dél. (J. II, vv.653-656)

El autoengaño de don Antonio, producto de su condición de enamorado-ciego, se pretende que llegue también al oyente hasta los versos 730 de la Jornada II, sin embargo, queda destruido cuando comienza la confesión de Serafina: "... no te asombre / que apetezca el traje de hombre, / ya que no lo puedo ser" (J. II, vv. 734).

Serafina desvela su secreto a través del disfraz de hombre, no es engaño a la vista sino todo lo contrario, puesto que es a la vista a la que se le regala y se le facilita el entendimiento del drama interior de la dama que sufre en soledad. Mediante esta estrategia "del teatro dentro del teatro" puesto que en la comedia de *El vergonzoso...*, Serafina es un personaje, una mujer, y a su vez se convierte en hombre mediante la representación de *La portuguesa cruel* con otro personaje, el príncipe Pinabello; así pues, consigue mostrar lo que siente fusionando los personajes de las dos comedias. De esta manera le es posible sentirse en armonía interior y exteriormente. Es en el único momento que no engaña, ni a ella misma ni a los dos planos de espectadores que la contemplan: don Antonio y el pintor, doña Juana, y los oyentes del corral de comedias. No engaña a la vista porque se viste como realmente su pulsión erótica auténtica le impulsa, ni al oído porque en su parlamento dice explícitamente sus tendencias sexuales masculinas. Es con el vestido, con el disfraz carnavalesco, con el que logra encontrar una vía de escape, un momento de veracidad a su auténtica naturaleza humana, y es lo que se pretende demostrar, aunque para ello haya tenido que recorrer la representación un itinerario laberíntico: metateatro, metalenguaje, disfraz, carnaval, inversiones, travestismo y metamorfosis efímeras.

"La mudanza es un gran tema del barroco. Poetas y moralistas lo ponen de relieve" (Maravall, 1990: 369). Lo señalaba también Tirso en *Los Cigarrales de Toledo*¹⁹: "en las cosas artificiales, quedándose en pie lo principal que es la sustancia, cada día varía el uso, el modo y lo accesorio" (*Cigarrales de Toledo*, 1916: 127)²⁰. Señala F. Ayala en la "Introducción" de *El vergonzoso...* que: "Inscrita en el marco de *Los cigarrales de Toledo* cuyo libro imprime su texto por vez primera, su autor aprovecha la oportunidad para someter la comedia a opiniones contradictorias, respondiendo de esa manera a sus adversarios, y proporcionándonos así la excepcional ventaja de una discusión autocrítica" (1989: 17). Ayala resume el éxito del estreno de esta comedia indicando sus fechas:

La época aproximada del estreno ("años había" ya en 1621, fecha de la aprobación de *Los cigarrales*), y se nos hace saber el éxito que después tuvo: "celebrada con general aplauso...

no sólo entre todos los teatros de España, pero en los más célebres de Italia y de entrambas Indias, con alabanzas de su autor. (1989: 17)

Serafina está destinada a no ser comprendida, se le sella con el mito de Narciso, justificado por el grado elevado de hermosura que posee. Narciso y Serafín se unen para ocultar, disfrazar y diluir el problema del andrógino. Ahí reside todo el intento de disimulo y de engaño. El mito de la Dama, la idealización y la estilización de la belleza, divinizándola, mitificándola para trastocar, tergiversar, jugar con el verdadero conflicto de su naturaleza de hombre. La sociedad no permite ese pecado, no lo perdona, ni lo acepta. Y la misma imagen que don Antonio se forja de Serafina es equívoca deliberadamente. Se autoengaña por no querer reconocer la evidencia. Esta escena, en todo caso, tiene el propósito de engañar a la posible censura porque el problema se plantea, aunque con la justificación siempre del Código de la Comedia; es ficción pero aún siendo así, la solución del problema expuesto acaba con toda tentativa de cambio. Todo se reduce una vez más al sometimiento genérico. Trasladamos a estas páginas finales un interesante debate que puede iluminar el enrevesado pensar y sentir del mundo que Tirso de Molina nos traslada a la comedia barroca española. Reproducimos las palabras de algunos de los hispanistas reunidos en este *Coloquio Internacional sobre las Imágenes de la Mujer en España en los siglos XVI y XVII*²¹: Pablo Jauralde comenta que “Serafina est un personnage splendide; [...] un véritable tourbillon [...] et si elle est bien interprétée, c’est un personnage forcément séducteur”²². El profesor Augustin Redondo concluye:

La représentation théâtrale y apparaît comme un espace de liberté, à l’intérieur duquel la femme peut tenir un discours différent, sinon inverse, de celui qu’on attend d’elle d’ordinaire [...] à tel point qu’un homme peut même assumer un rôle féminin. Un tel fonctionnement frôle la parodie [...] dans de tels cas, la femme tient un discours dévalorisant, qui renverse toutes les perspectives et en fait un personnage burlesque. (A. Redondo, 1994)

Pero tomemos las palabras de Marc Vitse para concluir esta parte:

Elles pourront prendre les libertés les plus amples avec les impératifs de la morale “traditionnelle” défendue par leurs parents ou leurs substituts au théâtre: au dénouement, tout, dans ce domaine, leur sera pardonné, puisque ces licences n’auront jamais été que la voie indispensable pour parvenir à un libéral et nécessaire don de leur personne. Jamais, par contre, la morale “dramatique” n’aura d’indulgence pour les mesquines réticences qu’elles auront pu manifester devant l’acceptation pourtant inévitable, de l’empire de Vénus. Car ce

refus de l'amour constitue bien le péché majeur de la femme selon le code spécifique de la justice poétique conçue par les dramaturges du XVII^e siècle. (Vitse: 1988, 542-591)

Conclusiones

Época de contrastes, contradicciones, claroscuros, el barroco muestra, enseña y oculta mediante el teatro, imágenes, representación de hechos y discursos en oposición, que hemos de interpretar para conocer la representación de unas mentalidades a través no sólo de la literatura sino del arte teatral como espectáculo de comunicación. Para terminar diremos que el teatro o metateatro y la proyección imaginaria de temas tan relevantes como la fuerza de la sangre, la nobleza ignorada, el resentimiento de Mireno junto al orgullo aristocrático o la vergüenza, el mundo al revés, el medro o el ascenso social a través del mérito, todos los hallamos presentes en la comedia clásica de Tirso de Molina. La mujer y el recato, el pudor y el decoro se funden en unas relaciones humanas que traslucen un intenso erotismo, un deseo de expresión de lo más esencial unido a paradojas de elevado dramatismo como es el caso de Serafina. Se muestra el análisis profundo del comportamiento humano sujeto a diversas formas de presión y opresión. La liberación en la comedia de ese poder coactivo viene justificada por el disfraz y el engaño para poder representar, mediante códigos y lenguajes paralelos, lo más esencial y oculto de la persona, erigiéndose así en el gran tema de fondo, latente bajo el pretexto del enredo. Aunque al cierre, contemplamos la última representación: la armonía general con final en bodas por doquier. El sabor último de estas tres jornadas de disfrute sensual es el del feliz engaño cómico que nos devuelve, del espejismo, al acatamiento y la imposición. “Así es como la sociedad del siglo XVII, mordiéndose la cola, nos revela la razón de su propia crisis: un proceso de modernización, contradictoriamente montado para preservar las estructuras heredadas” (Maravall, 1990: 524). La representación es el gran tema central, a fin de cuentas. Serafina se viste de príncipe enamorado fingiendo representar lo que dice sentir verdaderamente y enamorándose de sí misma. Doña Madalena representa, a su vez, una comedia fingiendo estar dormida y su espectador es Mireno; su móvil, el amor. El protagonista de la comedia, el vergonzoso del título, Mireno, viene a ser don Dionís y su vida ha sido otra farsa, no era quien creía ser; el vestido, la imagen, la apariencia ocultaba su verdadera esencia, no era un rústico, sino noble, hijo del Duque de Coimbra. A cada uno se le juzga y se le trata por su imagen externa en el barroco; el traje y la indumentaria significan todo, si cambia, se es otro.

Tirso nos muestra una compleja y magistral semiología en *El vergonzoso en palacio*, un entramado con múltiples planos de representación, en los que los personajes se mueven por las eternas pasiones de amor y poder.

Creemos que el análisis semiótico y el estudio de la comedia barroca pueden contribuir a comprender los códigos ocultos del juego dramático para preparar el camino hacia actividades de Dramatización y expresión en niveles educativos apropiados como la Enseñanza Secundaria. Porque estamos de acuerdo con Isabel Tejerina en que:

El niño puede decir mediante la acción lo que es y lo que quiere en un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente sus manifestaciones expresivas. A cara descubierta o tras la máscara, descubre una sensibilidad personal y las posibilidades comunicativas del cuerpo y la voz, el gesto y el movimiento, la palabra y la música, el color y las formas... así recrea la realidad, amplía su experiencia y aumenta su bienestar. Se trata de proporcionarles la ocasión de enriquecer el campo de su experiencia y de mejorar su vida y sus relaciones a partir de las situaciones más diversas, superando inhibiciones, miedos y complejos. Un espacio y un tiempo para aumentar la sensibilidad, la observación y la escucha y para desarrollar la creatividad expresiva. En definitiva, para explorar las posibilidades infinitas de un lenguaje que combina todas los medios de expresión con el ambicioso fin de fomentar la expresión creadora y contribuir al desarrollo integral de la personalidad de todos los niños y niñas sin distinción. (2005:3)

Notas

¹ KOWZAN, T. (1997) "El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo" en M. C. Bobes Naves, comp.: *Teoría del teatro*, Madrid, Arco, pp. 121-153. Kowzan, expone en este artículo su teoría semiológica sobre el arte teatral y la necesidad de considerar el espectáculo desde el punto de vista de la semiología.

² Véase el capítulo "El desierto y el bosque" en la obra de Jacques Le Gof (1985: 25-39).

³ Esto lo confiesa el Conde en los versos 1604 y siguientes de la Jornada III cuando quedan 50 versos para acabar la Comedia con un gran final feliz de bodas generales.

⁴ Véase la cita correspondiente a la nota 2.

⁵ Jugar con los animales y degradar: técnica carnavalesca de degradación. Se unen los tres factores para una exaltación sin límites en contraste y en lógica oposición con la magnitud de la represión fuera del Carnaval.

⁶ Se trata de un doble juego engañoso, primero a Leonela y después a los oyentes, a través de la voz. Ingrediente sabroso, el de la violación, que ha servido a través de la vía del patetismo para hacer funcionar unas reacciones emocionales no sólo en los personajes, sino en todos los que asisten al espectáculo, descargando tensiones. Al final todo volverá al orden establecido. La ilusión de las

pulsiones agresivas se habrá controlado en un final feliz, el de la Comedia, después de conseguir haberlas exteriorizado. La purificación se convierte en lección moral dirigida.

- ⁷ J.A. Maravall apunta estas observaciones en el “Apéndice” de *La cultura del barroco* (1990), que denomina los “Objetivos Sociopolíticos del empleo de medios visuales”.
- ⁸ Otro motivo muy habitual el de la mujer vestida de hombre. Teniendo en cuenta los aparatosos vestidos que llevaba las mujeres en el siglo XVII, el traje de hombre servía para descubrir la figura que el vestido femenino solía ocultar, lo cual resultaba sumamente erótico para una época donde ni siquiera podían verse los tobillos.
- ⁹ Celestina actúa con un afán de lucro y con artes un tanto mágicas, pero Juana se sitúa a otro nivel, no utiliza ningún filtro ni encantamiento, aunque su función es la de intermediaria entre dos galanes, entre los que existe algún impedimento, para propiciar sus amores. El jardín de Melibea sirve también de lugar de encuentro entre Calisto y Melibea; Celestina ofrece el cordón de Melibea a Calisto como prenda de amor. Aquí Don Antonio acabará poseyendo el retrato de Serafina, aunque vestida de hombre.
- ¹⁰ M.Rosa Lida de Malkiel (1962) desarrolla esta idea en el contexto de *La Celestina*, no sólo a finales de la Edad Media sino muchos siglos después, el casamiento era una alianza de intereses, sobre todo entre nobles, estipulada por el padre de la novia. Ésta debía mostrar indiferencia en la aceptación del marido impuesto como prueba absoluta de su recato.
- ¹¹ También Leonela estaba colocada en esta misma posición como mujer, en la de la pasividad, manipulada por todos. Ver también J. I, vv.869-871, 888-892, 901-903.
- ¹² José Antonio Maravall (1990: 111) afirma que es en esta época cuando “se escuchan las primeras voces femeninas inconformistas, se incrementan la prostitución y el juego, en términos antisociales...”
- ¹³ El tema de los matrimonios de conveniencia, de interés o políticos no merece comentario por lo archisabido y extendido pero *El vergonzoso en palacio* no lo deja de lado. ¿Qué futuro podía tener una mujer en “esa época”? La dama debía casarse y el trayecto del antes, durante y no mucho más después, alimentaba la literatura. La mujer como madre pierde interés; en esta comedia hay padres pero ninguna madre, a pesar de que las mujeres ocupen los papeles principales.
- ¹⁴ Todo ocurre en tiempos de Carnestolendas en los que todo se transgrede y se invierte; es el momento propicio para la exaltación de las pasiones, la fuga de las emociones y sentimientos excesivamente controlados por todos los aparatos de poder durante el resto del año. Pero Mireno no siente el Carnaval. Esta situación paradójica es resuelta por Madalena enamorada de este tímido y virtuoso galán. Mireno ha defendido una causa justa, ha ayudado a escapar a Ruy Lorenzo, perseguido éste por intentar dar muerte a quien deshonoró a su hermana y eso lo erige ante los ojos de Madalena en un héroe caballeresco; además, se enfrenta al Duque negándose a delatar al Secretario huido, incluso a sabiendas de que va a ir a la cárcel. Su valor y su apostura, su sencillez y su grandeza que salen fuera de los sentimientos cotidianos despiertan el amor de Madalena.
- ¹⁵ La literatura nos muestra otros célebres casos de locura de un personaje como vacuna contra lo prohibido. Propiciada también esa personalidad por el nombre con que es denominada: Madalena representa la dualidad entre mujer pecadora y mujer arrepentida en la connotación bíblica que funciona como un detonador en los clichés mentales de los oyentes.
- ¹⁶ Tirso de Molina, *Obras dramáticas completas*, vol. I, pp. 382 y sigs.
- ¹⁷ Puede verse su estudio “Para un análisis del para-texto teatral” en el que desarrolla todos los elementos en la obra de M. C. Bobes Naves comp. (1997), *Teoría del teatro*, Madrid, Arco, p.p. 83-118.

- ¹⁸ Ana CARO en *El Conde Partinuplés*, presenta a la emperatriz Rosaura solucionando de manera diferente el mismo problema de imposición ante el matrimonio. La maga Aldora, le ayuda en su papel de tercera para atraer al Conde Partinuplés hacia el castillo; aunque en este caso la trama sea otra, coinciden en la decisión de ser ellas, las mujeres, las que inician todo un proyecto de conquista de “libre” elección de esposo.
- ¹⁹ Tirso de Molina, 1916, *Cigarrales de Toledo*, edición de Víctor Said Armesto. Madrid. Renacimiento, Tomo la cita de Maravall (1990: 369).
- ²⁰ Tirso nos adelanta indicios de su técnica dramática, de la forma de construir sus obras, a la manera del nuevo teatro según la preceptiva de Lope y frente a los que se aferraban a las reglas clásicas, con ocasión de su comedia *El vergonzoso en palacio*. Tirso defiende la Comedia Nueva en *Los cigarrales de Toledo*, es allí, en el Cigarral primero, donde se inscribe *El vergonzoso en palacio*.
- ²¹ Es interesante el debate que se estableció en el *Colloque International* sobre *Images de la Femme en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles*, dirigido por Augustin Redondo, en París, 1994. El texto del debate reproducido aparece en la *Discussion* (pp. 261-265).
- ²² Maria Grazia Profeti “ajoute qu’à son avis Tirso ne peut être considéré comme féministe, mais qu’il utilise la femme et le personnage féminin comme un atout spectaculaire”. En esta misma discusión, Pablo Jauralde contesta a otra pregunta que se había formulado diciendo que “les sentiments qui apparaissent dans la trame sont ceux des femmes et non des hommes, que l’intimité est vue du côté féminin [...]. Pour lui, Tirso est là en train d’inventer la voix féminine”. María Grazia Profeti se opone radicalmente y le responde que “pour sa part ne voit pas de sentiments dans les personnages féminins de Tirso: elle considère Serafina, dans son refus de l’amour, comme une sorte de pantin”.

Referencias bibliográficas

- BOBES NAVES, M.C. (Comp.) (1997). Introducción a la teoría del teatro. En *Teoría del teatro* (pp. 9-27). Madrid: Arco.
- BUYSENS, E. (1943). *Le langage et le discours. Essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la sémiologie*. Bruxelles: Office de Publicité.
- CAMPANEAU, P. (1978). Un papel secundario: el espectador. En A. Helbo et al., *Semiología de la representación* (p. 109). Barcelona: Gustavo Gili.
- CASALDUERO, J. (1967). Sentido y forma de *El Vergonzoso en Palacio*. En *Estudios sobre el teatro español* (pp. 96-125). Madrid: Gredos.
- DELDIME, R. (1976). *Le Théâtre pour enfants*. Bruxelles : Éditions A. De Boeck.
- DEVRIENT, E. (1997). *Curso de Semiología para directores de teatro*. Buenos Aires : Asociación de Directores Teatrales.

- DOLFI, L. y VAREY, J. E. (1992). La mujer en Tirso: Don Gil de las Calzas Verdes. En A. Egido (Ed.), *Historia y Crítica de la Literatura Española. Siglos de Oro: Barroco* (pp. 470-476). Vol.3/1. Barcelona: Crítica.
- HEUGAS, P. (1973). *La Célestine” et sa descendante directe*. Burdeos: Institut d’Etudes Ibériques et Ibéro-américaines de l’Université.
- IONESCO, E. (1962). *Notes et Contretotes*. Paris: Gallimard.
- JAURALDE PLOU, P. (1994). La actriz en el teatro de Tirso. En A. Redondo (Dir.), *Images de la femme en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles* (pp. 239-249). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- KOWZAN, T. (1997). El signo en el teatro. En *Teoría del teatro* (pp.121-153). M.C. Bobes Naves (Comp.). Madrid: Arco.
- LE GOF, J. (1985). *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Madrid: Gedisa.
- LIDA DE MALKIEL, M. R. (1962). *La originalidad artística de la Celestina*. Buenos Aires: Eudeba
- MANTOVANI, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla: Proexdra.
- MARAVALLI, J. A. (1990). *La cultura del barroco*. Barcelona: Ariel.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA, F. (1992). *Orígenes y sociología del tema celestinesco*. Barcelona: Anthropos.
- MOLINA, T. (1916). *Cigarrales de Toledo*. V. Said Armesto (Ed.). Madrid
- _____ (1969). *Obras dramáticas completas*. B. de los Ríos. (Ed.) T. I, Madrid: Ed. Aguilar.
- _____ (1989). *El Vergonzoso en Palacio*. Francisco Ayala (Ed.). Madrid: Castalia.
- _____ (1994). *El burlador de Sevilla*. A. Rodríguez López-Vázquez (Ed.). Barcelona: Cátedra.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1982). *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Alianza.

- _____ (1988). *Meditaciones sobre la literatura y el arte*. Madrid: Castalia.
- _____ (1992). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Espasa Calpe.
- PROFETI, G. (1994). Mujer libre – mujer perdida: una nueva imagen de la prostitución a fines del siglo XVI y principios del siglo XVII. En A. Redondo (Dir.), *Images de la femme en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles* (pp. 195-205). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- REDONDO, A. (1989). Le carnaval des rites sociaux aux jeux théâtraux. En *Teatro medieval y renacentista* (pp. 23-39). Roma: Centro di Studi del Teatro medioevale e rinascimentale.
- TEJERINA LOBO, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1999). Versión original: El juego dramático en la educación primaria. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura. Monografía. Teatro y juego dramático*, 19, 33-90. Consultada el 31 de enero de 2009, [http:// www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)
- TOMASSEAU, J. M. (1997). Para un análisis del para-texto teatral. En M.C. Bobes Naves (Comp.) *Teoría del teatro* (pp.83-118). Madrid: Arco.
- VITSE, M. (1988). *Eléments pour une théorie du théâtre espagnol du XVIIe siècle*. Toulouse: France-Ibérie-Recherche, Université de Toulouse Le Mirail.



Correspondencia: Elvira Luengo - Facultad de Ciencias Humanas y de la Ecuación, Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza. Email: eluengo1@unizar.es

PRESENCIA DEL HUMOR EN LA LITERATURA DE ROALD DAHL

Patricia Martín
Universidad de Salamanca

(Recibido 1 September 2008/ Received 1 September 2008)
(Aceptado 30 Octubre 2009/ Accepted 30 October 2009)

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar un análisis de la presencia del humor subversivo en la literatura infantil del escritor galés Roald Dahl. A través de sus escritos el autor realiza una sátira de la sociedad y la política del mundo anglosajón. También rescibe los cuentos de hadas, parodiando los personajes clásicos tales como Cenicienta o Caperucita Roja, atribuyéndoles cualidades completamente opuestas a las que poseen en la versión original. El absurdo y el disparate, las bromas y los juegos de palabras son la base de multitud de episodios que suceden en su narrativa, así como las bromas referidas a la suciedad y funciones corporales que tanto conectan con el sentido del humor infantil. Se trata de una serie de elementos cómicos que están presentes en la mayoría de sus obras infantiles y que constituyen una seña de identidad que le convierte en un escritor atractivo y fácilmente reconocible para sus lectores.

Palabras clave: Roald Dahl, literatura infantil, humor, sátira, ironía.

Abstract

The purpose of this article is to present an analysis of the presence of subversive humour in children's literature written by the Welsh author Roald Dahl. Through

his works the writer makes a satire of society and politics of the anglosaxon world. He also rewrites the fairy tales, making parodies of classic characters such as Cinderella or Red Riding Hood, giving them qualities completely opposite to those possessed in the original version. Absurd and nonsense, jokes and wordplays are the basis of a great amount of episodes which take place in his narrative, and also those jokes referred to dirtiness and body functions which connect in such a great way with children's sense of humour. We are dealing with a series of comic elements which are present in most of his works for children and constitute an identity label which makes him an attractive and easily recognizable writer for his readers.

Key words: Roald Dahl, children's literature, humour, satire, irony.



What if they capture us? Said Mrs Bucket
What if they shoot us? Said Grandma Georgina
What if my head were made of green spinach? Cried Mr Wonka.
Roald Dahl. *Charlie and the Great Glass Elevator*

Introducción

Como estudiosa de la obra infantil del literato Roald Dahl, el propósito de este trabajo ha sido analizar la producción escrita dirigida al público infantil en la versión original y compararla con la traducción correspondiente a la lengua española.

He tomado como objeto de análisis textos tanto en prosa como en verso que he considerad representativos del autor y he hecho énfasis en aquellos fragmentos cargados de humor.

Se trata de realizar un análisis contrastivo entre los libros escritos en lengua inglesa y la versión española y ver de qué forma el traductor ha resuelto el problema de aquellos juegos de palabras que no se pueden traducir literalmente y ha debido buscar un equivalente en español, o cómo interpretar el ritmo del verso inglés que es diferente al de nuestra lengua, o los diálogos desternillantes.

El humor es una de las piezas clave en la literatura de Dahl. El autor, reflexionando sobre su propia creación reconoce cómo el elemento humorístico es fundamental para el lector infantil. A través de esta vía el autor establece una

complicidad con el niño, le hace guiños desde las páginas de los libros, establece una relación de empatía con él, y de esta forma el adulto/escritor ya no pertenece al mundo de los enemigos/adultos, presidido por la corrección y la seriedad, caracterizado por la disciplina y las normas que hay que acatar – donde se incluyen los profesores y los padres- sino que pasa a formar parte del universo infantil, y a través de ese humor subversivo que despliega, y no representa precisamente el niño bueno, modoso y aplicado sino más bien al rebelde y transgresor, al niño que realiza travesuras, que esconde arañas en el cajón de la profesora, que se ensucia la ropa y pisa los charcos. Se dirige al niño que no teme al lobo feroz de Caperucita, a la niña que planta al príncipe de Cenicienta y apuesta por el vendedor de mermelada.

Todo ese mundo de la realidad infantil y también el mundo de los cuentos clásicos se refleja en la prosa y en el verso de Dahl. Teje historias divertidas, historias provocativas que escandalizan a los adultos serios pero que hacen las delicias del lector infantil.

En esto reside el arte de Dahl, grandes dosis de ingenio, de sátira, de provocación, de rebeldía que se van plasmando en el papel a través del disparate, de los juegos lingüísticos, de los equívocos y los juegos de palabras.

La tarea del traductor, que es ardua porque debe conservar el espíritu cómico de esta literatura ya que es un ingrediente esencial, como hemos señalado anteriormente- de la obra dahliana.

El lector infantil se sentirá atraído por la fantasía, la magia, la imaginación, que el traductor no tendrá ningún problema en verter al español, pero se sentirá cautivado por el humor de Dahl y en este artículo se trata de analizar y valorar la labor de los diferentes traductores, cómo han trasladado ese humor al español, han sabido adaptar las referencias culturales anglosajonas a nuestra realidad mediterránea, y cómo han interpretado la música del inglés para lograr un sonido placentero en nuestro idioma y no perder la comicidad en ningún momento.

1. Interpretación del humor subversivo de Roald Dahl

En nuestro estudio, en primer lugar, realizamos un acercamiento al concepto de humor, identificando la risa con el placer en el niño y señalando cómo éste debe considerarse un elemento fundamental en la literatura infantil.

A continuación hemos elegido diferentes ejemplos humorísticos de locuciones y citas en inglés con sus correspondencias en frases procedentes de diversos libros infantiles de Dahl y mostramos las diferentes estrategias que utiliza el traductor para resolver aquellos “problemas lingüísticos” que hayan podido surgir en el proceso de traducción.

A la hora de fijar el origen del concepto del humor Escarpit (Escarpit, 1972) nos lleva hasta la 1ª edición de la *Encyclopaedia Britannica* del siglo XVIII donde se nos presentan dos descripciones de la palabra: *fluid* y *wit*. El origen de la palabra humor es médico. Hipócrates en su teoría de los humores establecía que los cuatro humores existentes en el cuerpo humano se correspondían con los cuatro temperamentos básicos. Posteriormente, en el siglo XVI Ben Jonson utilizaría este vocablo para explicar su concepción de la comedia clásica dando así a *humor* su carácter cómico y en el siglo XVIII el humor sería considerado parte de la idiosincrasia del pueblo inglés.

En cuanto a la definición de humor, consideremos la propuesta por Bergson: “Es cómico todo arreglo de hechos y acontecimientos que, encajados unos con otros, nos den la ilusión de la vida y la sensación clara de un ensueño mecánico” (Bergson, 1972). Bergson opina que lo cómico produce risa, juega con el disparate, y con el absurdo, y esa risa es acompañada por una sensación de alivio, un vivo sentimiento de placer que representa una defensa de la tensión.

Freud (1980) por otra parte relaciona el chiste con un juego infantil de palabras e ideas, pero afirma que el niño carece de sentido cómico. Explica la risa del niño a través del placer puro y con motivos definidos y patentes.

La poesía y la prosa del absurdo rompen con el mundo cotidiano y real para sumergirse en el sinsentido en la literatura de Dahl.

El diálogo es un recurso que se utiliza para realzar el carácter de absurdo y de disparate, de auténtico juego literario, señala García Padrino (1998).

En relación al campo que nos interesa, que es el de la literatura infantil, el humor constituye uno de sus elementos fundamentales, lo que corrobora la idea manifestada por Juan Cervera: “El humor ha de estar presente en la literatura infantil porque le aporta alegría, complicidad, ilusión y calidez al tiempo que ayuda al niño a evadirse de otras circunstancias” (Cervera, 1992).

Roald Dahl defiende el derecho a la risa porque sabe que los niños sienten terror a aburrirse. En su relato corto *Lucky Break* ofrece una serie de consejos para ser escritor como por ejemplo que para escribir libros para niños hay que tener sentido del humor. Considera el humor un factor de vital importancia en la literatura infantil, y nos lo transmite, a veces a través de las voces de sus personajes.

Las obras infantiles de Dahl siempre se han presentado acompañadas de ilustraciones. Son varios los artistas que han trabajado con él. Faith Jacques ilustró las primeras ediciones de *Charlie and the Chocolate Factory* y *Charlie and the Great Glass Elevator*, Jill Bennett realizó los dibujos para *Danny, the Champion of the World*, Pat Marriot diseñó las viñetas para *The Magic Finger*, Michel Simeon fue el encargado de darle rostros a los personajes de *James and the Giant Peach*, y una de sus últimas obras, *The Minpins*, contiene ilustraciones de Patrick Benson. Sin embargo ha sido Quentin Blake quien mejor ha sintonizado con el escritor. Ha adaptado sus dibujos a las historias de Dahl, reforzando con sus sencillos trazos el humor que se desprende de toda su obra infantil. Entre autor e ilustrador suele darse una compleja relación, a menudo difícil y polémica por lo problemático que resulta combinar la creatividad de dos artistas volcados en una obra común acerca de la cual puede que tengan ideas dispares. Éste no es el caso de los libros de Roald Dahl dibujados por Blake, ya que “entre los dos hay coincidencia tal de punto de vista que hace difícil imaginar la obra de cada uno de ellos por separado” (Gutiérrez del Valle, 1991: 15).

Aunque todas las obras de Dahl contienen elementos divertidos son tres los libros cómicos que Dahl escribe, todos ellos en verso: *Rhyme Stew* (Dahl, 1990), *Dirty Beasts* (Dahl, 1986) y *Revolting Rhymes* (Dahl, 1984). En *Rhyme Stew* de una forma divertida critica a la sociedad y a los diferentes estamentos e instituciones. Recoge relatos como *Dick Whittington and his cat*, donde se narra la historia de un joven que se emplea en la casa de una familia acomodada y que ridiculiza a las clases altas y sus costumbres como su afición desmedida por la caza. En su particular versión de *Ali Baba and the 40 Thieves* denuncia el lujo, la depravación y las excentricidades en las que viven inmersos los ricos: “The rich have most peculiar habits, Less like humans, more like rabbits” (Dahl, 1990: 51).

Ali Baba con su fórmula mágica *Open Sesame* abre las puertas de las habitaciones del Hotel Ritz y descubre un hombre pescando en la pecera, una mujer bailando rock-and-roll en camisón, una chica desnuda jugando al escondite con su

compañero, una cabra con un collar de diamantes, etc...retratando así la locura y los excesos de un determinado sector de la sociedad. En “St Yves” Dahl se ríe de la fidelidad y la monogamia, relato donde un hombre casado con siete mujeres habla de las excelencias de esta situación, frente al estancamiento que supone estar con una sola. Dahl en esta ocasión lanza su dardo contra la institución del matrimonio.

La Iglesia también es objeto de crítica en otro de sus cuentos: *A Hand in the Bird* que denuncia el comportamiento incorrecto de algunos sacerdotes.

En *The Tortoise and the Hare* se nos narra una carrera en la que compiten una tortuga y una liebre. En esta rima se nos advierte sobre el peligro que representan los hombres de negocios, denunciando su falta de escrúpulos y las estrategias inmorales utilizadas por los hombres de negocios para conseguir sus objetivos.

El tema del sexo es tratado humorísticamente y de forma diferente en tres ocasiones. Así *The Price of Debauchery* trata de prevenirnos sobre las consecuencias no deseadas que puede tener el sexo, tales como enfermedades venéreas. En *Physical Training* la profesora de gimnasia le pide a un alumno que se quede en el aula una vez finalizada la clase y con palabras que encierran un doble sentido un joven es iniciado al sexo por un adulto. En *Hot and Cold* una mujer se desviste delante de un niño. La comicidad reside en el contraste entre la ingenuidad e inocencia del niño y la experiencia de la mujer madura.

En *A Little Nut Tree* Roald Dahl juega de forma divertida con el lenguaje aprovechando los diferentes significados que puede adoptar una palabra. Explota el absurdo en *The Dentist and the Crocodile* donde presenta una situación irreal en la que un cocodrilo va al dentista a hacerse una revisión. *The Emperor’s New Clothes*, *Hansel and Gretel* y *Alladin and the Magic Lamp* son versiones modernas humorísticas de los cuentos clásicos. Encontramos innovaciones sorprendentes como el traje térmico que le sirve para esquiar al emperador en *The Emperor’s New Clothes*.

Dahl encuentra nuevas funciones para la lámpara mágica de Aladino. En su versión actúa como musa de artistas y ayuda a Shakespeare a escribir sonetos o a Mozart a componer sinfonías.

Respecto a *Dirty Beasts* (Dahl, 1986), se narran en clave de humor historias de animales reales como: “The Pig”, “The Crocodile”, “The Lion”, “The Scorpion”,

“The Ant-Eater”, o criaturas imaginarias como la “Tummy Beast”, entre las cuales destacamos “The Porcupine” que satiriza sobre los dentistas caros y “The Toad and the Snail” donde expresa su burla sobre los franceses y sus costumbres gastronómicas.

Revolting Rimes (Dahl, 1984) se trata de una colección de rimas llenas de humor e ironía. Es un libro para gozar con el placer de transgredir algo que en la etapa anterior del desarrollo, digamos la primera infancia, estaba sacralizado: los cuentos de hadas, que Dahl parodia realizando cambios de papeles e introduciendo finales diferentes cambiando por completo el sentido de la historia original. En *Cinderella* el príncipe azul ya no es tal y ella prefiere casarse con un vendedor de mermeladas:

“Within a minute, Cinderella
Was married to a lovely feller,
A simple jam-maker by trade,
Who sold good home-made marmalade.” (Dahl, 1984: 12)

En *Snow-White and the Seven Dwarfs* los enanitos se apropian del espejo mágico de la madrastra y lo utilizan para adivinar el resultado de las carreras de caballos. En *Goldlocks and the Three Bears* se trata a la inocente niña como a una criminal y los osos le dicen al osito que se la coma. En *Little Red Riding Hood and the Wolf* Caperucita no sólo no es la niña inocente, atemorizada por el lobo sino que se convierte en su perseguidora y ejecutora cambiando su caperuza roja por un abrigo de piel de lobo.

‘Un Edgar Allan Poe para cocineras’ le llamó el crítico norteamericano Lipschitz, aduciendo su pasión por la acumulación de detalles cuidadosamente elegidos para crear un conjunto aterrador. Dahl dijo una vez que los niños lo que quieren es llegar a la carcajada a través del aullido, como los hombres primitivos, y dedicó buena parte de su vida a demostrarlo, produciendo libros para niños cuyo gran éxito se basaba, según él, en que les hacía cosquillas en el miedo para hacerles reír (Pardo, 1990). En *Dirty Beasts* los animales protagonistas devoran a los humanos, tanto el cerdo, como el cocodrilo, el león que avisa al niño antes de actuar o el oso hormiguero que se come a la tía del niño protagonista del cuento.

El humor es un elemento dominante en la obra de Dahl. Se trata de un humor negro en muchas ocasiones pero siempre lleno de ternura para con los débiles. Los malogrados padres de James fueron devorados a pleno día en una céntrica calle llena de gente por un enorme rinoceronte escapado de un zoo. Dahl siente lástima

por los padres pero sobre todo por el pequeño James. Al fin y al cabo, los padres tuvieron una muerte rápida, 35 segundos exactamente, mientras que el niño tendrá que vivir con el dolor de la pérdida durante toda su vida.

“Then, one day, James’s mother and father went to London to do some shopping, and there a terrible thing happened. Both of them suddenly got eaten up (in full daylight, mind you, and on a crowded street) by an enormous angry rhinoceros which had escaped from the London Zoo.

Now this, as you can well imagine, was a rather nasty experience for two such gentle parents. But in the long run it was far nastier for James than it was for them. Their troubles were all over in a jiffy. They were dead and gone in thirty-five seconds flat”. (Dahl, 1995:7)

Dahl acerca el humor a la muerte en *James and the Giant Peach* donde contempla los huevos que ha puesto una gallina y a continuación imagina cómo estos explotan y le vuelan la cabeza. Dahl es un maestro del humor negro, buena prueba del cual es también *George’s Marvellous Medicine* (Dahl, 1982), una diatriba contra los viejos gruñones y al mismo tiempo una crítica del afán desmesurado de enriquecerse, representado por el padre de George. Dahl oscila entre lo grave y lo placentero, mezcla de hombre serio y bufón. Reflexiones superficiales que acompañan a las situaciones trágicas caracterizan la escritura de Roald Dahl. (Badiou, 1995).

En *George’s Marvellous Medicine*, el pequeño describe en verso los ingredientes que va a utilizar para la elaboración de la pócima mágica destinada a su terrorífica abuela. El traductor no realiza una traducción literal sino que lleva a cabo los cambios y las adaptaciones que considera oportunos para expresar la comicidad que persigue el autor galés.

En *Charlie and the Chocolate Factory* (Dahl, 1995) a lo largo del recorrido por la fábrica Augustus Gloop es succionado por una de las máquinas y la madre horrorizada grita que su hijo se va a convertir en chocolatina. Ante la dramática situación la respuesta de Wonka es que esto sería imposible porque nadie compraría una chocolatina con sabor a Augustus.

Dahl combina en su particular puchero literario elementos contradictorios con que cocinar sus relatos. Se puede mostrar agresivo, perverso, obsceno, irreverente y cínico al tiempo que tierno, imaginativo, amable, dulce y sensible en una original síntesis que jamás deja indiferente al lector.

Sus libros se parecen a los elaborados y atrevidos platos de la cocina china que logran integrar sabores opuestos para obtener un agradable y sorprendente efecto agri dulce en el paladar. (Gutiérrez del Valle, 1991: 15)

A Mike, otro de los protagonistas de *Charlie and the Chocolate Factory*, le van a estirar con una máquina los dedos de los pies. Es una desgracia y Mike ya nunca más volverá a ser el mismo de antes. Sin embargo la perspectiva de Willy Wonka es diferente y realiza un ingenioso comentario. Cuando este mismo niño aparece transformado y mide casi 3 metros de altura, lo que le ocasionará multitud de problemas, Mr Wonka nos hace sonreír de nuevo exponiendo su visión optimista del asunto.

Por otra parte determinadas peculiaridades o registros lingüísticos pueden provocar la hilaridad en el lector como es el caso del personaje de Sargeant Samways y su particular pronunciación de la *h* en *Danny, the Champion of the World* (Dahl, 1994) y Great High Witch en *The Witches* (Dahl, 1985), que tiene problemas con la *v* y la *r*, arrastrando y confundiendo los sonidos. Roald Dahl desarrolla con acierto el propósito de caracterizar a los personajes literarios con sus diálogos y su forma de hablar.

Roald Dahl combina realismo y humor en la descripción de los protagonistas de sus historias y asistimos a una peculiar galería de personajes, como las tías en *James and the Giant Peach*. La tía Sponge es comparada con una coliflor y la tía Spiker, a través de pequeños detalles como esa saliva acumulada en las comisuras de los labios o el tono de su voz, es presentada como una mujer ciertamente desagradable. También la mujer cretina en *The Twits* repele físicamente. Es fea y tiene un ojo de cristal que, para colmo, mira siempre en la dirección equivocada. A propósito de esta forma de caracterización Nicole Bustarret señala:

A l'occasion, il ne dédaigne pas le scatologique. Mais c'est dans le détail inattendu, la précision cocasse, la comparaison incongrue que Dahl se déchaîne, laissant libre cours à une imagination débridée et à un sens de l'observation aigu et sans pitié. (Bustarret, 1987)

Los granjeros en *Fantastic Mr Fox* (Dahl 1996) son las personas más ruines y miserables que podemos encontrar y todos ellos despiden un olor nauseabundo. Los niños cantan, burlándose de ellos.

De la misma manera Augustus Gloop es coreado con insultos en *Charlie and the Chocolate Factory*. Tras su actuación los oompa-loompas le definen como

un cretino con gula y, a través de esta canción Dahl transmite una de sus opiniones, referentes al comportamiento humano. Y, es que el que nunca haya hecho feliz a nadie merece ser castigado.

Una suerte especial está reservada para los grandes, los poderosos, como la directora del colegio, Miss Trunchball en *Matilda* (Dahl, 1989) o el rico hacendado Victor Hazell en *Danny, the Champion of the World* (Dahl, 1994), y no hay que olvidar la ridícula inmadurez del presidente de los Estados Unidos, con quien Dahl se muestra especialmente irreverente, y que será consolado por su niñera:

This mighty man of whom I sing,
The greatest of them all,
Was once a teeny little thing,
Just eighteen inches tall.

I knew him as a tiny tot.
I nursed him on my knee.
I used to sit him in the pot

And wait for him to wee. (Charlie and the Great Glass Elevator (Dahl, 1995:81).

El primer rasgo característico de Roald Dahl que salta a la vista es el recurso de un humor rabiosamente subversivo. Es quizá la faceta donde el autor se muestra más profundamente anarquista. Zarandea al personaje (seres esperpénticos, caricaturizados, estirados hasta el límite de lo grotesco), punza con su hiriente ironía la conciencia del lector, ridiculizando defectos en que nos vemos reflejados (el despotismo, la glotonería, la suciedad, la crueldad, la violencia, la ignorancia, la envidia, el afán de enriquecerse...) (Lage, 1998).

En definitiva, en la obra infantil de Roald Dahl encontramos un cúmulo de pequeñas frases, momentos y escenas que encierran ingenio, humor e ironía y que convierten la lectura en una actividad amena y placentera y también en un acto de rebeldía. Supone, pues, un desafío para el traductor trasladar a nuestro idioma esa literatura infantil tan rica.

Conclusiones

Tras haber analizado diferentes fragmentos pertenecientes a los libros en prosa y versos extraídos de los libros de poesía de Roald Dahl, creemos que hemos acercado

al lector al mundo cómico de Dahl y que hemos contribuido a dar a conocer ese humor subversivo que permea toda su obra. Finalmente, mi deseo con este escrito es subrayar el papel vital que realiza el humor en la literatura dirigida a los niños y me gustaría terminar con una cita en español que se corresponde con aquella que inicia el artículo (una conversación que tiene lugar dentro de un ascensor de cristal entre los abuelos de Charlie y Willy Wonka, el dueño de la fábrica de chocolate, cuando se encuentran escapando de un extraterrestre) y con una sonrisa:

Y que pasa si nos cogen?

Y que pasa si nos disparan?

Y que pasa si mi cabeza fuera una espinaca verde?

(Roald Dahl. Charlie y el gran ascensor de cristal)

Referencias bibliográficas

BADIOU, P. (1995). Roald Dahl, un écrivain. *Les Actes de Lecture*, 50, 27.

BERGSON, H. (1962). *La risa*. Buenos Aires: Losada.

BUSTARRET, N. (1987). Fantastique Maître Dahl. *Parole: Journal de l'Association Normande de littérature pour la jeunesse*, 6.

CERVERA, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.

CORPAS PASTOR, G. (2000). Acerca de la (in)traductibilidad de la fraseología. En *Las lenguas de Europa: Estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción*. Granada: Comares.

DAHL, R. (1982). *George's Marvellous Medicine*. London: Penguin.

_____ (1984). *Revolting Rhymes*. London: Penguin.

_____ (1986). *Dirty Beasts*. London: Penguin.

_____ (1988). *Matilda*. London: Penguin.

_____ (1990). *Rhyme Stew*. London: Penguin.

- _____ (1994). *Danny, the Champion of the World*. London: Penguin.
- _____ (1995a). *James and the Giant Peach*. London: Penguin.
- _____ (1995b). *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Penguin.
- _____ (1995c). *Charlie and the Great Glass Elevator*. London: Penguin.
- _____ (1995d). *The Wonderful Story of Henry Sugar and Six More*. London: Penguin.
- _____ (1996). *Fantastic Mr Fox*. London: Penguin.
- ESCARPIT, R. (1972). *El humor*. Madrid: Eudeba.
- FREUD, S. (1980). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA PADRINO, J. (1998). El diálogo en la narrativa infantil. En *Homenaje a Cervera*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- GUTIÉRREZ DEL VALLE, D. (1991). Roald Dahl, el gran cocinero chino. *Quima*, 97, 15.
- PARDO, J. (1990). Un Poe para cocineras. *El País*, 25 de noviembre.



Correspondencia: Patricia Martín Ortiz - Universidad de Salamanca.
E mail: patriciamartin@usal.es

LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA - AUTORES, OBRAS Y TENDENCIAS¹

Ana Margarida Ramos
Universidade de Aveiro – Portugal

(Recibido 1 September 2009/ Received 1 September 2009)
(Aceptado 30 Diciembre 2009/ Accepted Decemberr 2009)

Resumen

Con el claro propósito de llevar a cabo una síntesis de cariz divulgativo, en este texto se traza un amplio panorama del universo literario portugués para la infancia. Se revisan los principales géneros literarios, se diferencian autores y obras de referencia, así como temáticas relevantes que han marcado la literatura infantil en Portugal, sin olvidar la ilustración y sus tendencias más recientes.

Palabras clave: literatura infantil, géneros literarios, ilustración, promoción de la lectura.

Abstract

In order to propose a global panorama of Portuguese children's literature, this essay analyse the most important authors and literary tendencies, as well as the recent illustration developments.

Keywords: children's literature, literary genres, illustrations, reading promotion.



Introducción

Heredera de las prácticas literarias tradicionales, que continua revisando y recreando tanto a nivel de géneros como de temas y motivos, la producción literaria portuguesa

contemporánea de potencial recepción infantil se desarrolla en los tres géneros literarios (lírico, narrativo y dramático) y conoce, sobre todo a partir de los últimos años, un interés creciente por parte de los lectores, mediadores e investigadores.

La caracterización de un *corpus* tan variado y multifacético implica necesariamente selecciones y reducciones considerables, simplificando el objeto de trabajo, de modo que es necesario proceder a una síntesis que dé cuenta de las tendencias más relevantes de la literatura infantil portuguesa. El objetivo divulgativo de esta panorámica explica la referencia a un número considerable de autores y obras, cuyo análisis no es posible en los límites de este estudio. Teniendo en cuenta la complejidad que reviste, al exigir clarificación y profundización particulares, se optó por no tratar el universo de la producción de potencial recepción juvenil, en particular subgéneros como las novelas y novelas cortas destinadas a aquellos lectores, dejando a parte varios autores, de los cuales Alice Vieira es, posiblemente, el ejemplo más elocuente.

1. Texto Narrativo

La narrativa, entendida como relato de una acción – determinada por un conflicto – transcurrida en una determinada secuencia temporal y situada en uno o varios espacios, se desarrolla alrededor de los personajes que la protagonizan y que aseguran la cohesión y consistencia. Las narrativas, bajo diferentes formas – cuentos de hadas, fábulas, relatos de aventuras, biografías, historias policíacas, ciencia ficción, cómic, historias ilustradas u otras – tienen una presencia constante en lo cotidiano del hombre. Su origen se remonta a los textos orales que, desde tiempos inmemoriales, permitían la organización y elaboración del conocimiento, así como su transmisión y conservación a lo largo de las distintas generaciones, en culturas en las que sólo la oralidad existía como posibilidad de comunicación.

En el ámbito de la narrativa, se ha revelado particularmente productivo un género literario específico conocido por la denominación de cuento. Su origen se pierde en el tiempo, aunque es sobre todo a partir del siglo XIX cuando su reconocimiento en cuanto género autónomo se consolida. El cuento literario – también designado como cuento de autor – asienta sus raíces en el cuento tradicional, cuya transmisión se hacía oralmente y en circunstancias particulares. Tal vez sea su origen o bien su aceptación relativamente tardía en cuanto género literario, además de su brevedad, lo que explique el hecho de que sea injustamente considerado como un género menor por algunos.

El cuento literario hereda algunas de las características principales del cuento popular, dado que incluso, los orientan los mismos objetivos de captar y mantener la atención del lector oyente durante un tiempo relativamente breve, de las cuales destacamos la linealidad y la simplicidad (condensación) de la acción; la concentración y/o reducción del tiempo y del espacio; el número limitado de personajes; y el cariz a veces moralizante o pedagógico.

Las principales diferencias residen en la alteración radical del contexto de la narración, puesto que la actividad de contar oralmente historias exigía la copresencia del contador y del (de los) oyente(s) y la utilización de lenguajes diversos (expresión del rostro, gestualidad, pausas y entonaciones de voz, exploración del espacio existente entre emisor y receptor(es), además de la interacción lo más perfecta posible entre ambas partes. Son algunos de estos rituales los que, todavía hoy, caracterizan la recreación/recuento de historias tradicionales, contribuyendo al éxito y mantenimiento de estas prácticas en diferentes contextos, incluido el escolar. El cuento literario fue evolucionando y abandonó el estatuto de género menor, ganando un estatuto propio y una autonomía considerable. Actualmente, asistimos a una gran evolución en este nivel, dado que son varios los autores consagrados que producen cuentos publicados con gran éxito. A esto hay que añadir que los propios estudios literarios ofrecen cada vez más atención al género. Las principales alteraciones que el cuento contemporáneo sufre son:

- a) introducción de microacciones que rompen la linealidad de la intriga;
- b) existencia de finales abiertos o inconclusos;
- c) carácter intimista y reflexivo del contenido;
- d) variaciones en la velocidad narrativa con la introducción, bien de pausas, bien de momentos de reflexión del narrador.

En el ámbito de la literatura infantil y juvenil, la narrativa en general y el cuento en particular (así como la novela y la novela corta para el dominio juvenil) detentan el monopolio de las publicaciones para estas franjas de edad. Grandes contadores del pasado (Charles Perrault, los hermanos Grimm, Andersen, Oscar Wilde, Ana de Castro Osório, entre otros) crearon una tradición en el género. No obstante, subordinados a diferentes temáticas, los cuentos de autor para niños y jóvenes se caracterizan actualmente, en la mayoría de los casos, por una resolución positiva de la intriga y de los conflictos con la reinstauración del orden y del equilibrio;

por la capacidad de promover, por parte de los lectores, la creación de una relación de empatía y proximidad con los personajes, en particular con los protagonistas que, muchas veces, son niños o animales con vivencias y comportamientos próximos a los infantiles, incentivando la identificación. Otros rasgos relevantes son el recurso más o menos asiduo a lo maravilloso y/o al fantástico; la valorización de enredos en los que la aventura, el misterio o los secretos atrapan el interés del lector, haciendo de la lectura una especie de juego de descubrimiento o de desafío del enigma que el texto propone; y también la asiduidad con que, recurriendo a estrategias diversificadas, los cuentos promueven el humor, lo cómico y el *nonsense*.

Varios autores y muchos textos merecerían aquí una lectura detallada que no cabe en los límites de esta síntesis. Referiremos, sólo para que sus nombres no sean olvidados, algunos de aquellos que, estamos seguros, entrarán fácilmente en el conjunto de los clásicos por algunos cuentos incuestionables e inolvidables: Aquilino Ribeiro (algunos textos de *Arca de Noé, III Classe*), Sophia de Mello Breyner Andresen (*A Floresta, A Menina do Mar, O Rapaz de Bronze, A Noite de Natal*, entre otros), Ilse Losa (*Silka*, los textos compilados en *A Minha Melhor História*, por ejemplo), Luísa Dacosta (*O Elefante Cor-de-Rosa, O Príncipe que Guardava Ovelhas*, sólo por señalar dos títulos), António Torrado (*O Veado Florido, Histórias de Animais e Outros que tais*, entre otros) o Luísa Ducla Soares (*Os Ovos Misteriosos, O Soldado João, O Urso e a Formiga*, entre muchos otros textos en los que la autora, bajo el registro que le es característico, trata una gran diversidad de temáticas, poniendo de manifiesto una particular atención a cuestiones candentes como el multiculturalismo, la inmigración, la aceptación de la diferencia y la valorización de la tolerancia). Autores más distantes en el tiempo como António Sérgio, Irene Lisboa, Alice Gomes, Simões Müller, Ricardo Alberty, Leonel Neves y Carlos Pinhão, o en plena actividad, como Maria Isabel de Mendonça Soares, Maria Alberta Menéres, Alice Vieira, José Jorge Letria, António Mota y Álvaro Magalhães han marcado el panorama literario contemporáneo en diferentes subgéneros narrativos, desarrollando, en variados registros, una producción representativa.

2. Texto Lírico

La caracterización de la poesía portuguesa contemporánea destinada a la infancia no puede ignorar la reflexión consistente y profunda realizada por José António Gomes en 1993, en *A Poesia na Literatura para Crianças e Jovens* (Porto: ASA), que,

en líneas generales y asumidamente sintéticas, retomamos aquí. Subráyese que este investigador constituye una referencia incuestionable en el ámbito de los estudios sobre la literatura infantil en sus más diversas vertientes, por lo que se aconseja la lectura de su producción ensayística.

Con antecedentes tan importantes como Antero de Quental, Gomes Leal, Afonso Lopes Vieira y Fernando Pessoa y desarrollada por figuras como Sidónio Muralha, Mário Castrim, Eugénio de Andrade, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, Violeta Figueiredo, Álvaro Magalhães, Francisco Duarte Mangas, Jorge Sousa Braga, Vergílio Alberto Vieira, João Pedro Mésseder y João Manuel Ribeiro, entre otros, la poesía contemporánea se caracteriza, desde el punto de vista ideotemático, por la mirada poética, y transfiguradora, sobre lo real, en el que se integra el espacio físico y social, incluyendo la naturaleza y/o ciudad, la familia, la escuela, entre otros aspectos igualmente relevantes en el universo infantil; la presencia de la temática animal; la valorización de sentimientos como la amistad y la alegría, pero también el tratamiento de sensaciones de pérdida y de emociones o sentimientos como la nostalgia o la tristeza; y la denuncia social. Son recurrentes los textos que apuestan por una dimensión *nonsensical*, con aproximaciones al absurdo y a lo insólito, apoyados en juegos lingüísticos (fónicos, semánticos, metafóricos) que favorecen, también, el humor y la subversión.

Desde el punto de vista del lenguaje y de las formas, siguen siendo evidentes las influencias populares y tradicionales que son revisadas y recreadas, a veces desde subversiones considerables por las composiciones contemporáneas, con particular importancia para formas como retahílas, trabalenguas y otras “rimas infantiles”. Los autores recorren asiduamente a la reinención verbal, creando nuevas palabras y otras realidades que éstas designan. La construcción de los textos, generalmente breves y con muchas influencias de las formas codificadas (dístico, terceto, cuarteta, quintilla, redondilla), revela, igualmente, el cultivo de estructuras paralelísticas, como es el caso del refrán y de otras repeticiones internas. La vertiente sonora, especialmente en los textos destinados a los lectores más jóvenes, asume una importancia relevante, muchas veces remarcada por las repeticiones de fonemas o de combinaciones fonemáticas idénticas, favoreciendo la presencia de aliteraciones, asonancias y juegos de paronimia, por la creación de efectos onomatopéyicos, de juegos de rima y fomentando diversas sugerencias fono-icónicas.

El contacto precoz y asiduo con textos líricos de calidad no sólo tiene implicaciones evidentes en el desarrollo lingüístico del niño, aumentando su conciencia fonológica, la capacidad articulatoria y ayudándole a ampliar sus representaciones sobre la lectura y la escritura, sino que también se revela fundamental en la relación del niño con su entorno y también con una cultura y una tradición que los textos poéticos revisitan y recrean. Además, se asiste, por parte del texto poético destinado a la infancia, a una valorización de la dimensión oral de la comunicación literaria y artística, educando al lector en la percepción de las vertientes estética y lúdica del fenómeno literario, así como en el desarrollo de la lectura de los sentidos plurales de un texto, favoreciendo la comprensión lectora y el desarrollo de competencias absolutamente fundamentales en este terreno.

Veamos algunos ejemplos concretos:

Figura incuestionable de la literatura infantil portuguesa, y no exclusivamente en el dominio de la lírica, Matilde Rosa Araújo es autora de varias colectáneas poéticas en las que, de forma particularmente sensible, sin olvidar una dimensión lúdica, se plasman algunos de los temas centrales de la producción de esta autora. Desde *O Livro de Tila* (1957) a *Anjos de Pijama* (2005) – obras especialmente pensadas para la lectura de niños de entre 6 y 8 años –, la autora revisita diferentes vertientes del universo y del imaginario infantiles, celebrando sus especificidades y denunciando las injusticias de que son objeto. Poética que no se abstiene de un mensaje ético, la obra de esta autora se caracteriza también por la simplicidad (de los temas y de las formas) con la que, de forma afectuosa y atenta, se aproxima y se identifica con sus lectores potenciales.

En *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1990), Luísa Ducla Soares acentúa el componente lúdico de la poesía infantil, jugando con sonidos y con las palabras y con la construcción de innumerables paralelismos (fónicos, sintácticos, estructurales). Los poemas juegan también con la verbalización de asociaciones imposibles e inverosímiles, que provocan comicidad. De la misma autora, la colectánea poética *A Cavalinho no Tempo* (2003) se caracteriza por la gran diversidad de temas y motivos literarios recreados. La cohesión de la publicación se sustenta en la exploración sabia y experimentada de efectos sonoros y rítmicos, lo que llevan a una lectura de la poesía (y de la literatura) como juego. Las composiciones, dominadas generalmente por versos cortos, tratan temáticas como la familia, los juegos e incluso

las consecuencias de la guerra, sin olvidar cuestiones tan actuales como el ordenador o los bebés-probeta, incentivando la curiosidad del lector infantil por lo que le rodea.

La explotación de elementos sonoros y rítmicos caracteriza del mismo modo la producción lírica infantil de Eugénio de Andrade, especialmente la colectánea *Aquela Nuvem e Outras* (1986), que recibe, de forma clara, una influencia notoria de la tradición oral y popular, tanto a nivel temático como formal. La preferencia por el tratamiento de un escenario rural, en el que son cantados muchos elementos de la flora y la fauna, se armoniza con el uso de formas y motivos tradicionales que funcionan, asiduamente, como tema o punto de partida de las composiciones. Es lo que sucede en «Adivinha», donde el puro placer verbal puede incluso afectar a la lectura del sentido del texto, heredero del juego de las rimas tradicionales y de los paralelismos y repeticiones estructurales. Con influencias de la literatura popular, especialmente de sus formas tradicionales, la producción poética de Vergílio Alberto Vieira se caracteriza también por la vertiente lúdica asociada al culto de la palabra en sus múltiples dimensiones. La denuncia y la crítica social presentes en algunos textos se articulan con el tratamiento de temáticas ligadas a la revisitación de la naturaleza y al tratamiento de la infancia, más allá de la valorización del imaginario.

En la línea de *O Livro das Rimas Traquinas* (1992), José Jorge Letria edita *Mão-Cheia de Rimas para Primos e Primas* (1996), una colectánea poética que reúne textos en los que la motivación sonora se impone al mensaje. El resultado es hilarante por las insólitas asociaciones propuestas, provocando el *nonsense* y el humor. Los juegos de palabras, las rimas recurrentes (algunas extrañas), los paralelismos y repeticiones acentúan la vertiente sonora y lúdica de composiciones poéticas en las que el lenguaje se manipula con maestría y la lectura de poesía se convierte en juego.

La producción poética de João Pedro Mésseder, sin agotar en los juegos fónicos su sentido, también propone, en muchas ocasiones, una reflexión sobre las palabras, su componente sonoro, su forma y sus significados. Este autor publicó textos, en prosa y en verso, para el público más joven, que se caracterizan por la novedosa visión del universo infantil, simultáneamente inaugural y cuestionadora, capaz de motivar una observación atenta y pausada de los lectores. Su obra literaria de potencial recepción infantil se caracteriza también, en líneas generales, por la novedad con la que el autor revisita temas y motivos de la tradición, al tiempo que recrea el lenguaje poético, cruzando influencias diversificadas y manifestando una

voz interventiva que reflexiona sobre el mundo y sobre los hombres. En obras como *Versos com Reversos* (1999), *De que Cor É o Desejo?* (2000), *O g É um Gato Enroscado* (2003) o en los *Breviários do Sol* (2002) y *da Água* (2004), estos en co-autoría con Francisco Duarte Mangas, es posible percibir como la poesía se transforma en espacio privilegiado para la experiencia lingüística, ejercitando la desautomatización del lenguaje y explorando su capacidad creadora e inventiva, capaz de proponer nuevas denominaciones para las cosas o nuevas realidades para los nombres.

Digna de mención es también la producción poética de Álvaro Magalhães (caso de obras como *O Brincador*, 2005), caracterizada por una escrita desafiante, muchas veces de cuño filosófico, asentada en temas y motivos poco habituales en el universo de la literatura infantil, lo que configura una señal de rara originalidad al tiempo que abre, de forma considerable, el abanico de potenciales receptores. También marcada por la singularidad, la obra de Manuel António Pina (*O Pássaro da Cabeça*, 1983, por ejemplo) se distingue por la forma en como el autor, con un lenguaje inconfundible, caracterizado por el humor, por el juego de palabras y conceptos y por la subversión, construye una poética capaz de divertir y estimular la reflexión. En palabras de Sara Reis da Silva, «a dimensão lúdica que dela transparece, profundamente inovadora, testemunha, muitas vezes, um percurso de construção textual alicerçado no tópico do mundo às avessas e/ou do desconcerto do mundo, bem como noutras estratégias de promoção do riso, como o *nonsense*, o absurdo, a ironia ou o uso inventivo da Língua Portuguesa, e numa lógica sempre surpreendente que é a do jogo de contraditórios» (*in Casa da Leitura*²).

Hay que prestar atención, igualmente, por la originalidad de sus textos, a la producción poética de Jorge Sousa Braga. En *Herbário* (1999) se reúnen poemas marcados por la temática de la Naturaleza y de la flora, en los que se toma prestada la designación generalmente atribuida a las especies vegetales (hojas y flores). Destacan entre todas, algunas especies que se distinguen por lo insólito de su forma, por la extraña denominación o, simplemente, por la perturbadora proximidad y por el misterio que encierran, así como por el humor que sugieren o proporcionan. Por su parte, *Pó de Estrelas* (2004) constituye un viaje poético por el universo y algunas de sus nociones. Tomando como punto de partida el cosmos y la propia astronomía, el sujeto poético recrea líricamente temas científicos, a la vez que propone lecturas alternativas de la realidad. En la línea de lo que había ocurrido con *Herbário*, se trata, de alguna forma, de mostrar como todos los temas pueden ser tratados

literariamente, interseccionando ciencia y literatura – y abriendo naturalmente el camino a eventuales abordajes interdisciplinarios, en el contexto escolar.

3. Texto Dramático

Tomando como punto de partida la reflexión llevada a cabo por Glória Bastos en *O Teatro para Crianças em Portugal* (2006), así como la panorámica histórica presentada por José António Gomes *et alii* (2007), se intentan sintetizar aquí algunas de las principales líneas seguidas por un género al cual la crítica y la investigación han prestado menor atención.

En términos generales, es posible afirmar la tendencia, en lo que a la literatura dramática se refiere, a la adaptación de textos narrativos de la tradición popular (António Torrado o Alice Vieira, por ejemplo) o a la recreación de obras clásicas de la literatura universal (Luísa Ducla Soares o Alice Gomes). También es posible descubrir un conjunto de textos destinados preferencialmente a la representación por títeres (como es el caso de Luísa Dacosta e Inácio Nuno Pignatelli) o marionetas (João Paulo Seara Cardoso), respondiendo, de esta forma, a las diferentes vertientes que puede asumir el teatro infantil.

Caracterizada por la combinación de elementos alegóricos, impulsores de la reflexión e incluso de una cierta abstracción, con otros más realistas, de fácil identificación, muchas veces asumidamente cómicos, promotores del humor y de la risa más o menos fácil, la producción dramática de potencial destinatario infantil acoge reescritas de textos de otros géneros literarios e influencias del texto poético, asumiendo a veces la forma rimada/versificada. La cuestión del lenguaje es muy relevante, dado que en ella parece asentar uno de los pilares estructurantes de los textos. Recurriendo a los juegos de palabras, a la presencia de rimas, a los diálogos vivos y rápidos, los dramaturgos resaltan la dimensión lingüística del teatro, aunque sean habituales las didascalías e indicaciones escénicas. Otro elemento relevante en la construcción de las piezas es el recurso al teatro dentro del teatro en una exploración de las múltiples potencialidades de la escenografía y del juego que la representación permite, eliminando no raras veces las fronteras entre los actores y los espectadores, llamados a participar de forma más o menos activa. Es de destacar, además de los autores ya referidos, los casos de Ilse Losa, Álvaro Magalhães y Manuel António Pina (*O Inventão – Aventuras do maior intelectual do mundo*, 1987). Este último autor, junto con António Torrado (*Teatro às Três Pancadas*, 1995), destaca por su colaboración con compañías teatrales y por el hecho de que sus textos conocieron un

elevado número de representaciones. A través del recurso a un lenguaje muy original, el dramaturgo recorre con frecuencia al tópico del mundo al revés y al universo *nonsensical* en sus textos, imprimiéndoles un ritmo muy particular.

4. Álbum narrativo ilustrado (*picture story book*) e ilustración

El álbum, en cuanto libro ilustrado destinado a la infancia, experimentó un desarrollo considerable, tanto desde el punto de vista de la producción como de la recepción crítica, en Europa y en los Estados Unidos, desde los años 50 y 60 del siglo XX. No obstante, este género sólo tardía y tímidamente se desarrolla entre nosotros. En Portugal, incluso la traducción y la edición de álbumes narrativos extranjeros, cuya calidad los convirtió en referencias obligatorias, se revela insuficiente, no permitiendo, por parte del público e incluso de los investigadores, un seguimiento de la edición en este terreno.

Definido por elementos paratextuales como el reducido número de páginas, la capa dura y el formato, la calidad superior del papel, la impresión en policromía, la abundancia de ilustraciones, el cuidado diseño gráfico y, sobretodo, por la forma como las imágenes se articulan con la materia verbal, creando un lenguaje mixto, el álbum narrativo ilustrado todavía no ha conocido, en Portugal, un desarrollo comparable al de otros países. Es cierto que, de la mano de creadores como Leonor Praça, Maria Keil³ o Manuela Bacelar⁴, y más recientemente Marta Torrão, Inês de Oliveira, Marina Palácio o Bernardo Carvalho, existen algunos ejemplos interesantes de álbumes de calidad, aunque ha sido sobretodo a través de las traducciones de autores extranjeros que el público portugués ha contactado con este género editorial. Ya no son extraños los nombres de Maurice Sendak, Enzo y Iela Mari, Babette Cole, Leo Lionni, Max Velthuijs, David McKee, Montse Gisbert, Mercer Mayer y Eric Carle, autores tanto de los textos como de las imágenes de los libros que crean. Los álbumes narrativos pueden ser resultado de colaboraciones y complicidades entre escritores e ilustradores en la creación de las obras, donde texto e imagen dialoguen y construyan un nuevo lenguaje hecho de dos componentes: verbal e icónico. Véanse, a este nivel, los trabajos llevados a cabo por João Paulo Cotrim⁵ con diferentes ilustradores: André Letria, Alain Corbel, Maria João Worm, Miguel Rocha o Tiago Manuel, así como los trabajos de Tiago Salgueiro⁶, André Gago⁷ e Isabel Minhões Martins⁸, por señalar algunos ejemplos.

Actualmente, la oferta de estos libros ha aumentado y su utilidad pedagógica es reconocida. Al proponer una relación muy particular entre texto e imagen, estos

libros permiten, incluso a lectores poco experimentados, la comprensión de intrigas de una complejidad considerable, a través de la decodificación de las narrativas verbal y visual. Las ventajas para los lectores de este tipo de publicaciones son evidentes, al introducir la convivencia con la narrativa escrita. Desde el punto de vista iconográfico, hay que tener en cuenta la cuestión de la educación estética del niño, que se desarrolla a través del contacto precoz con las expresiones artísticas diferenciadas como las que son utilizadas en la ilustración de estos libros. Por la forma de articular texto e imagen en la construcción de una única narrativa, el álbum permite el desarrollo de innumerables competencias y exige de sus lectores capacidad de observación, asociación de ideas, lecturas de implícitos, anticipación de posibilidades, confirmación de interpretaciones.

Lejos de poder ser considerado como producto cultural menor por el hecho de presentar un reducido componente textual, el álbum es muchas veces lugar de experimentación artística, laboratorio de creación de un arte mixto en el que se asocian, a veces de forma muy próxima a la perfección, texto e imagen, en la construcción de un género capaz de agradar – y de comunicar – a públicos diferenciados también desde el punto de vista de la edad.

La relevancia creciente de la ilustración en el dominio de la literatura infantil no ha pasado desapercibida a editores, críticos y mediadores de la lectura. Es sabido que la lectura de las imágenes no sólo apoya la decodificación del sentido del texto, sino que puede interactuar con el, completarlo, ampliar el sentido y la interpretación. Una mayor atención al componente pictórico de los libros destinados al público infantil posibilita la multiplicación de lecturas y el diálogo entre lenguajes (¡y artes!) diferentes y, en los últimos años, se ha observado un crecimiento significativo de la formación reglada en esta área, con la introducción de disciplinas de ilustración en cursos de formación inicial o pos-graduada de educadores y profesores.

En el ámbito de la literatura infantil, la unión de elementos pictóricos y materia verbal se ha ido intensificando a medida que las técnicas de edición y de reproducción gráfica evolucionan, permitiendo innovación y experimentación. Así, en este universo específico, la ilustración parece funcionar, en cierto modo, como una lente a través de la cual se percibe el texto y el(los) mensaje(s) que contiene. Filtrando el ambiente del texto – narrativo, poético o dramático – la ilustración lo recrea en su lenguaje propio, recurriendo a elementos como el punto, la línea, el

contorno, la luz o la tonalidad, el color, la textura, la dimensión o perspectiva, la escala, el movimiento y la composición. Correspondiente a una lectura del texto que acompaña, la ilustración es el resultado de un proceso de aproximación y recreación de ese mismo texto, secuenciándolo, organizando su presentación y dosificando hasta la cantidad de información presentada al lector en cada momento/página. Así, una lectura de este componente de los libros infantiles deberá siempre tener en cuenta, entre otros aspectos particulares considerados relevantes, el análisis y la observación de la capa (a veces articulado con la contracapa) como elemento decisivo de la lectura del libro, anticipando hipótesis de sentido; el análisis y observación de las guardas del libro, la forma cómo están construidas, cómo se articulan entre si y el mensaje que transmiten; la lectura de la doble página como unidad de sentido; la funcionalidad del uso del texto verbal con carácter icónico; la observación de las relaciones entre texto e imagen; la funcionalidad del uso del margen o de la imagen cortada en el límite de la página; la observación de la disposición de las imágenes y del texto en las páginas; el análisis de la secuencia de las páginas y de las ilustraciones (articulación entre páginas; efecto de continuación); la observación de las relaciones de tamaño y perspectiva. Entendido como obra de arte, el libro infantil ilustrado debe ser analizado en términos de dimensiones, formato, prestando atención a su aspecto visual y gráfico, a la composición de las páginas, a la articulación entre texto e imágenes, al tipo y tamaño de letra seleccionados, a los colores, formas y texturas dominantes. A través de ediciones en grandes formatos, la ilustración para la infancia presenta ejemplos de una gran variedad de técnicas y de materiales que van desde los más clásicos de las artes plásticas, con recurso a la pintura al óleo, pastel, acuarela o acrílico, al trabajo gráfico realizado totalmente en soporte digital, combinando técnicas mixtas que incluyen, entre otras, el recorte, el *collage* y superposiciones de elementos de los más diversos orígenes. Buscando la originalidad, la ilustración procura, a través del color, de la perspectiva y de la composición, funcionar como primera lectura del texto, atrayendo y cautivando la atención del lector, mediando el mensaje del texto, apoyando la descodificación de su(s) sentido(s), complementando y profundizando el texto, permitiendo la dislocación de información para las imágenes y ampliando las posibilidades de la historia y complicando el enredo, por ejemplo, en algunos casos, sustituyéndolo, rellenando sus lagunas o apuntando posibilidades diferentes a las transmitidas por el narrador y/o personajes.

Desarrollada, en los últimos años, tanto por ilustradores consagrados como por nombres emergentes, la ilustración portuguesa para la infancia ha conocido un

desarrollo considerable. A los nombres de referencia como Maria Keil y Manuela Bacelar, se unen los de Henrique Cayate, João Caetano, Teresa Lima, Cristina Valadas, Alain Corbel, Gémeo Luís, André Letria, Danuta Wojciechowska, Madalena Matoso, Bernardo Carvalho y José Manuel Saraiva, entre otros, creando un panorama polifacético, multicolor y variado en cuanto a las propuestas de ilustraciones de calidad en libros de literatura infantil.

5. Promoción de la lectura

Esta cuestión ha despertado, en Portugal, en los últimos años, un interés creciente. Defendida, desde hace mucho tiempo, por instituciones gubernamentales, como la Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (antiguo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas), en programas de difusión del libro y de la lectura, que incluyen diversas iniciativas, entre las cuales destacan el programa de itinerancias (Acções de Promoção da Leitura), la aparición de un portal en Internet con algunas sugerencias de lectura (www.sal.iplb.pt), más allá de los apoyos a la apertura y enriquecimiento de fondos de bibliotecas de la red pública, bien como colaboradoras con la Rede de Bibliotecas Escolares. Ésta, en los últimos años, ha ido creciendo y desarrollándose, englobando cada vez más escuelas y guarderías. La implementación, en 2007, de un Plano Nacional de Leitura, más allá de otros beneficios, haciendo llegar a las escuelas medios financieros que habían permitido el enriquecimiento y la diversificación de fondos bibliográficos, puso la cuestión de la lectura como orden del día, promoviendo una campaña mediática sobre el tema. Otras organizaciones, de cariz fundacional, también mantienen sus proyectos de promoción de lectura en funcionamiento. Cabe destacar, por el número de visitas y por la cantidad de materiales disponibles, el Portal Casa da Leitura, una iniciativa de la Fundação Calouste Gulbenkian (www.casadaleitura.org).

La valorización de una lectura de cariz lúdico y recreativo, desarrollada de forma gratuita con el objetivo de proporcionar placer, a la par que la lectura orientada, destinada a la comprensión de los mecanismos de análisis e interpretación textuales, ha sido una de las apuestas de la formación de los mediadores, sobre todo educadores y profesores. Si la primera se asienta, sobre todo, en la fruición del texto, leído y/o oído, en una aproximación al ritual tradicional del contador de historias, proporcionando evasión y sueños mecidos por la magia del texto, de sus palabras y sonidos, la segunda es esencial para el desarrollo de innumerables competencias

(lingüísticas, narrativas, literarias), de cuyo dominio surgirá, paulatinamente, un lector informado, instruido y crítico, capaz de hacer dialogar los textos entre sí, estableciendo entre ellos afinidades y relaciones, y de leerlos a un nivel más profundo.

De este modo, se continua defendiendo la práctica de la hora del cuento (sobretudo en la configuración que se caracteriza por la lectura oral, hecha de forma expresiva por el profesor, acompañada de la escucha activa de los alumnos) durante el primer ciclo, apoyada por otras actividades relevantes con el objetivo de compartir lecturas: club de lectura; lectura compartida; lectura en grupo de libros. La animación a la lectura, recurriendo a diferentes métodos y técnicas, puede también formar parte de estos momentos de lectura recreativa (y deberá ser adecuadamente promovida en diferentes contextos relevantes: biblioteca, familia y escuela), aunque se tenga presente que la lectura es, mayoritariamente, una actividad individual, realizada en silencio.

En el ámbito de la lectura orientada, más que actividades de mera descodificación del mensaje superficial, es importante desarrollar cuestionarios que sensibilicen para la comprensión progresiva de los mecanismos profundos de construcción del texto, tanto desde el punto de vista ideotemático como estructural, adaptados adecuadamente al desarrollo de los alumnos y a su experiencia lectora. En esta medida adquiere pleno sentido el contacto con textos integrales de géneros diversificados, con vista a su caracterización y diferenciación. Es necesario, en la medida de lo posible, crear un ambiente de expectativa, de curiosidad y de interés alrededor del texto/libro, explorando elementos paratextuales (como la capa, el título, las ilustraciones u otros) y avanzando hipótesis/posibilidades de lectura y de sentido. En lo que se refiere al texto lírico, será importante, atendiendo a las características enunciadas anteriormente, explotar su dimensión oral, muchas veces de carácter lúdico, explotando las vertientes de la palabra (significado y signifiante), estableciendo asociaciones con otros textos como retahílas y trabalenguas, canciones infantiles, adivinanzas y proverbios. Atendiendo a la presencia asidua de la metáfora, es necesario, desde edad temprana, la explotación de los múltiples sentidos de las palabras, de su alcance semántico y simbólico, de la forma cómo interactúan unas con otras, posibilitando diferentes combinaciones. No deberían, por otro lado, ser menospreciadas las posibilidades de aliar, en el aula y en otros contextos, poesía, expresión musical y expresión dramática, a través de la

musicalización de poemas, del recurso a canciones con letras de calidad, de lecturas escenificadas, entre otras actividades complementarias.

En lo que respecta al estudio del texto narrativo, sobretodo del cuento, interesará, para acompañar una lectura que tenga en cuenta el tema y los motivos principales de la historia, un análisis de la construcción/organización de la trama, detectando invariables en los diferentes textos, tanto a nivel de forma como de contenido (para recurrir a una terminología tradicional); la percepción del juego de fuerzas en oposición y de las dimensiones ideológicas a ellas asociadas; la presencia de elementos codificados; la dimensión expresiva del lenguaje; la manifestación de simbologías; la intertextualidad y otros factores de dialogismo textual.

La lectura del texto dramático puede hacerse a través de la dramatización, realizada a la vez que se lleva a cabo la caracterización de los participantes, valorando el lenguaje, las indicaciones escénicas y el comportamiento en escena. También en este caso la interpretación de implícitos, especialmente en los casos en los que el humor se obtiene de diferentes formas, exigirá una atención al mensaje profundo del texto, a la interacción entre los participantes, más allá de los elementos expresivos y distintivos de la escrita de los autores en cuestión.

Finalmente, no podemos olvidar que estas obras literarias (y otras⁹) permiten, por la riqueza que las caracteriza, lecturas de cariz interdisciplinar, respondiendo a diferentes (pero complementarias) necesidades de los profesores de intercambiar saberes y competencias. Sin agotarse en un análisis realizado en el ámbito del aprendizaje de la lengua materna, promueven la intersección de áreas científicas y abren perspectivas para proyectos más o menos extensos de naturaleza multidisciplinar.

5. Crítica e investigación

Ante lo exiguo de los materiales de divulgación y crítica de la literatura infantil en los medios portugueses de comunicación social son de destacar algunas de las iniciativas más relevantes llevadas a cabo en esta área. Es el caso de la edición de la revista *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude]*, dirigida por José António Gomes, actualmente editada, en su segunda serie, por Porto Editora. También con una considerable trayectoria es de destacar el Boletim do CRILIJ – Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude,

editado desde hace varios años. Fruto del desarrollo y de la accesibilidad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ha ido creciendo, de forma considerable, el número de *blogs* dedicados a cuestiones ligadas a la literatura infantil, a su edición y divulgación y, también, a su estudio y crítica. Dinamizados por autores muy diferentes, entre los cuales se incluyen editores, autores, periodistas, bibliotecarios, profesores e investigadores, estos recursos merecen la atención de los mediadores, tanto por la cantidad de información que contienen como por el excelente trabajo de divulgación que, en la mayor parte de los casos, llevan a cabo.

Conclusiones

La selección aquí realizada deja de lado, necesariamente, a muchos autores y obras de calidad, igualmente merecedores de atención por parte del público y de los investigadores. El panorama actual se ha ido enriqueciendo y diversificando como resultado de la reedición de algunos clásicos portugueses, algunos hace ya mucho no disponibles en el mercado, de la actividad de editoras portuguesas extranjeras, fundamentalmente las gallegas Kalandraka y OQO, volcadas con el libro infantil, responsables de las publicaciones de obras de referencia, fundamentalmente en el dominio del álbum, y cuyos catálogos van incluyendo, tan equilibradamente como es posible, autores “canónicos” y jóvenes creadores. Se procuró que en esta reflexión quedasen plasmadas diferentes tendencias de la literatura infantil portuguesa, tanto en lo que se refiere a géneros como a temas, así como a lenguajes y registros, con la intención de ilustrar la riqueza y la multiplicidad de este universo, inhibidoras de lecturas simplistas y reductoras.

Notas

¹ La autora agradece de manera especial a Isabel Mociño González, por la traducción al español de la versión original de este trabajo.

² http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000930_PIN.pdf

³ Cfr. con *As Três Maças* (1988); *Os Presentes* (1979).

⁴ Esta autora, premiada en diferentes ocasiones, es la responsable, entre otros, de la creación de algunos álbumes verdaderamente fundamentales de la literatura infantil portuguesa. Véase, por ejemplo, además de la colección de Tobias, el álbum de imágenes *Sebastião* (2005), y los álbumes narrativos *O meu avô* (1990), *O Dinossauro* (1990) y *Bernardino* (2005). En cualquiera de ellos queda patente la complicidad entre texto e imagen y una estructuración narrativa que se asienta en la comunión de los dos lenguajes presentes.

- ⁵ João Paulo Cotrim + Alain Corbel, *A cor instável* (2003); João Paulo Cotrim + André Letria, *História de um segredo* (2003); João Paulo Cotrim + Maria João Worm, *O homem bestial* (2004); João Paulo Cotrim + Miguel Rocha, *Viagem no branco* (2004), João Paulo Cotrim + Tiago Manuel, *Canção da rocha, da onda e da nuvem* (2005).
- ⁶ Tiago Salgueiro + José Manuel Saraiva, *O meu urso* (2002) y Tiago Salgueiro + Elsa Navarro, *Um amigo gorila* (2002).
- ⁷ André Gago + Marina Palácio, *O circo da lua* (2002).
- ⁸ Isabel Minhós Martins + Madalena Matoso (2006), *Uma mesa é uma mesa. Será?*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2006), *Obrigado a todos*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2006), *Pê de Pai*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2008), *Coração de Mãe*; Isabel Minhós Martins + Madalena Matoso (2008), *O Meu Vizinho é um Cão*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2008), *És mesmo tu?*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2009), *As duas estradas*; Isabel Minhós Martins + Madalena Matoso (2009), *Andar por aí*; Isabel Minhós Martins + Bernardo Carvalho (2009), *Depressa Devagar*; Isabel Minhós Martins + Madalena Matoso (2009), *Cá em casa somos...*
- ⁹ Ver, por ejemplo, las siguientes obras para las cuales se ofrecen las fechas de las ediciones a las que tuvimos acceso: *Figuras Figuronas* (2000), de Maria Alberta Meneres; *Pequeno Livro de Desmatemática* (2001), de Manuel António Pina; *De um a Dez da Cabeça aos Pés* (2007), de José Jorge Letria; *A Menina Gotinha de Água* (1991), de Papiniano Carlos; *Doutor Lauro e o Dinossauuro* (2007), de Luísa Ducla Soares; *Como se faz cor-de-laranja* (2002), de António Torrado; *Miguel* (1993), de Ilse Losa.

Referencias Bibliográficas

- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- _____ (2006). *O Teatro para Crianças em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- DIOGO, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil – História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Porto: ASA Editores.
- GOMES, J. A. e ROIG RECHOU, B. (Coord.) (2007). *Grandes Autores para Pequenos Leitores – Literatura para a Infância e a Juventude: elementos para a construção de um cânone*. Porto: Deriva Editores.
- RAMOS, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.

ROCHA, N. (2001). *Breve história da literatura para crianças em Portugal – nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Caminho, 2ª edição.

SILVA, S. R. (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros – Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.



Correspondencia: Ana Margarida Ramos - Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago. 3810-193 Aveiro. Email: anamargarida@ua.pt. Página Personal: <http://www.anaramos.web.pt>

LA APORTACIÓN DECISIVA DE CARLOS CASARES A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ)¹

Blanca-Ana Roig Rechou
Universidade de Santiago de Compostela

(Recibido 29 Febrero 2009/ Received 29 February 2009)
(Aceptado 30 Octubre 2009/ Accepted 30 October 2009)

Resumen

En el presente trabajo se ofrece un recorrido por la obra de Carlos Casares Mouriño, un escritor gallego que se ha convertido ya en un clásico del Polisistema literario gallego por su actividad socio-político-cultural. Se analizan sus obras y se destaca la oportuna aparición de muchas de ellas dado que abrieron nuevas tendencias y corrientes para la Literatura Infantil y Juvenil gallega. También se destacan los rasgos de identidad que incorpora a sus obras. Se compara con autores considerados clásicos de la Literatura Universal como es el caso de L. Carroll.

Palabras Clave: Literatura infantil y juvenil gallega, Carlos Casares, identidad.

Abstract

The present paper focuses on Carlos Casares Mouriño's writing trajectory. Casares is a Galician writer who has currently become a classic reference within the Galician literary Polysystem thanks to his socio-political and cultural activity. His main works will be analysed, paying special attention to the opportunity offered by some of them which have helped to identify new trends and tendencies for the Galician Children and Young Adults Literature. Some identity features incorporated into most of his

works are also studied in detail. Finally, a comparison is established between the writer and other classic authors within Universal Literature such as Lewis Carroll.

Key words: Carlos Casares, Galician children and young adults literature, identity.



1. Carlos Casares y la conformación de la LIJ gallega

Cuando Carlos Casares Mouriño (Ourense, 1941- Vigo, 2002)² publicó su primera obra, dirigida a un receptor infantil (1968), la literatura infantil y juvenil gallega estaba iniciando su conformación y sólo habían visto la luz once obras, alguna de ellas ambivalente (Shavit, 1986), es decir, sin dirigirse directamente al lectorado más joven (Roig, 1994; 2002). Las condiciones aún no eran propicias, pues si bien se habían puesto en marcha actividades encaminadas a la conformación del polisistema literario gallego de la mano de editoriales como, por ejemplo, Galaxia (Vigo, 1950), Edición do Castro (Sada-A Coruña, 1963), y, sobre todo, de asociaciones culturales (O Facho, 1963; Asociación Cultural de Vigo, 1965; O Galo, 1968; Abrente, 1969), aún no se permitía la enseñanza de la lengua gallega en el sistema educativo al que la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) está muy unida, y por lo tanto el lectorado, sobre todo el más joven, era muy reducido.

2. Aportaciones de Casares a la LIJ gallega: *A galiña azul*.

La obra a la que me refiero, con la que Casares irrumpió en la LIJ gallega, es *A galiña azul*, un cuento premiado en la primera convocatoria del Concurso Nacional de contos “O Facho”, una institución canonizadora por excelencia, premio que se resolvió el día 17 de mayo de 1968. Se publicó esta obra en la Navidad de ese mismo año en la colección que Galaxia había iniciado con *O lobo e o raposo*³ junto a otros cuentos del autor “O peixe da fonte do xardín”, “A bomba da felicidade”, “A formiga esquiadora” y “O final da historia da galiña azul”. Como los otros volúmenes de esa colección estaba ilustrada por los niños Trichi, Ilda, Mima y Alberto García Alonso, con dibujos realizados por ellos mismos muy de acuerdo con las tendencias educativas del momento en España, que reproducían las teorías de la libre y autoexpresión creadora de Víctor Lowenfeld compiladas en el libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (1942), que en España perdurarán hasta los programas educativos renovados de 1970, cuando ya se denostaba esta práctica educativa en los países más desarrollados.

A galiña azul inauguró la narrativa fantástica y, sobre todo, la fantástico-realista, el *nonsense* en el sentido de Elizabeth Sewel, la literatura del absurdo, siguiendo el ejemplo de Lewis Carroll (Daresbury, 1832-Guildford, 1898) y de sus obras fundacionales *Alice's Adventures in Wonderland* (1864) y *Through the Looking Glass* (1872), que dieron un gran rendimiento literario desde su publicación en otras literaturas infantiles por acercarse más a la psicología de las edades de los receptores, de ahí que la obra de Casares tenga tantas intertextualidades con *Alice's Adventures in Wonderland*, como iremos viendo.

En *A galiña azul*, Casares no renunció, como tampoco lo hizo Carroll en su momento, a caminar por el realismo crítico tan en voga en la comunidad interliteraria ibérica en el momento de la publicación de los cuentos y a reflexionar sobre el significado de la alteridad y la diferencia, creando mundos bien paralelos al real, bien dentro de la misma realidad en los que la diferencia constituye la alternativa a mundos herméticamente asfixiantes que niegan la posibilidad de destacar las identidades a través de realidades imaginarias; por eso, entre sus protagonistas están la Gallina azul y el Conejo blanco con ojos de color rosa.

A galiña azul se abre con una carta enviada a Ana, una niña gallega que se había marchado a Santander, en la que el autor implícito recuerda cómo era ésta físicamente, cómo era querida por todos y porqué tuvo que dejar Galicia para regresar a la tierra de sus padres. Para que no olvide que es gallega, el autor-narrador decide mandarle unos cuentos escritos en la lengua de nacimiento de la niña, en los que le relata novedades del pueblo que la vio nacer y de sus personajes, hechos y acontecimientos fantásticos que, a pesar del asombro, no rompen la verosimilitud.

Todos los cuentos tienen unidad, no sólo porque el narrador cuenta las historias como un espectador presente en el desarrollo de las mismas, sino porque todas ellas se desarrollan en el mismo espacio físico (las tierras de A Limia), en la misma comunidad social e incluso hay algunos personajes que aparecen en las diferentes historias, como es el caso de la Gallina, Leoncio (el inventor), el Guardia, Lorenzo, Manolito...

Desde las primeras líneas, la obra presenta una argumentación contra la uniformidad y una defensa del derecho a la diferencia y a la libertad desagregada a través de los cuentos que componen el volumen, desde los breves y tiernos relatos de "O peixe da fonte do xardín", hasta el fantástico-absurdo de "A bomba da felicidade", "A galiña azul", "A formiga esquiadora" y "O final da historia da galiña azul".

Inscrita plenamente en la estructura argumental de la obra, la Gallina es el personaje unificador; a través de ella se filtran, con humor, mordaces críticas contra el mundo, al que juzga y censura considerándolo siempre, bajo su perspectiva unidimensional, como distorsionado o diferente. Personajes como Leoncio, el Guardia o Lorenzo contribuyen a la burla del mundo uniforme y homogéneo, al tiempo que establecen con él una dicotomía que trae a un primer plano las implicaciones de diferencia a la que están sujetos todos aquellos personajes que no siguen los parámetros establecidos en un contexto social que parece negar la posibilidad de desarrollar una identidad satisfactoria. Personajes como el alcalde, Manolito Listón, representa, por lo contrario, el poder opresor que, incapaz de mirar más allá de su estereotipada visión uniforme y miope, lleva a categorizar de amenaza a todos aquellos agentes que se separan de los esquemas establecidos por el poder. Sus acciones, desagregadas en las distintas historias del libro, son suficientemente reveladoras. Baste como ejemplo: “O alcalde, Manolito Listón, dixo nunhas declaracións que fixo para a televisión e para os xornais que non se podía tolerar a existencia dunha galiña azul, porque, segundo Manolito Listón, unha galiña azul que pon ovos de cores e que di cocorocó en vez de cacaracá non é unha galiña como é debido” (p. 30)⁴.

Tanto la Gallina como Leoncio, “un tolo con manías de electricista” (p. 16) que inventó “un idioma para falar cos paxaros e as formigas que se chama ‘papapío’” (p. 24), o la bomba de la felicidad son personajes confinados al aislamiento y condenados al ostracismo social, a un constante estado de invisibilidad por todas aquellas cualidades que los alejan de lo catalogado como normal. Si Leoncio habla con los pájaros e inventa nuevas polifonías de discursos, la Gallina pone huevos azules y canta “cocorocó” en vez de “cacaracá”, cualidades fantásticas que también la hacen diferente y, como tal, especial. Agresivas imposiciones del poder obligan al animal a estar en casa (p. 30) o ser disfrazada “de branco para que non lla coñezan” (p. 30). Sin embargo, los dos personajes actúan como ingeniosas estrategias retóricas de representación, arma de protesta y expresión de autoafirmación frente a identidades monolíticas incapaces de percibir el potencial de la heterogeneidad. Todos aquellos que empatizan con ellos, como los niños del pueblo, ayudan a crear un vehículo de resistencia contra el discurso hegemónico que no contempla una realidad heterogénea y plural en la creación de una sociedad del mestizaje, babel de la diversidad, que el autor pretende construir y defender. Y así: “A xente congregouse diante da casa de Lorenzo. Habería alí máis de mil persoas” (p. 43) y tiñeron de azul a todas las gallinas del pueblo, les pintaron de amarillo cinco plumas del ala derecha y después las soltaron alrededor

de la Gallina azul de Lorenzo para que los guardias, que la querían prender, no la reconociesen.

Es de destacar también la semiótica del color (azul, blanco, que pueden simbolizar la bandera gallega; rojizo, que puede llevarnos a la reivindicación y creatividad). Tenemos por lo tanto un conjunto de datos identitarios, algunos subliminales, que poco a poco el autor va introduciendo en la obra, como por ejemplo la Gallina azul, blanca, con plumas rojizas; el del niño rubio, pues también es rubia Ana Lasquete, la protagonista; el abuso del poder, sobre todo dirigido a elementos de la naturaleza, en este caso a una gallina, un animal débil; las referencias a lugares y personajes característicos del espacio en el que se desarrolla la narración, en este primer caso el mundo rural (lugares de A Limia) y también actitudes de personajes que ostentan el poder y de los mismos parroquianos, elementos que caracterizan una sociedad en un momento determinado.

La recepción crítica⁵ desde el primer momento hasta la actualidad llevó a considerar esta obra como un texto fundacional, a contracorriente de las tendencias dominantes en el momento de la publicación, muy inclinadas al costumbrismo, al realismo y a su autor como un hombre polifacético, que acercó desde este momento “sal y pimienta” a la LIJ gallega, como dijo Carmen Bravo Villasante (1982) al referirse a las aportaciones de autores de la literatura institucionalizada o de adultos, sobre todo de autores ya reconocidos, pues conseguían darle visibilidad y credibilidad a esta literatura. Carlos Casares ya era reconocido en la literatura institucionalizada, pues acababa de publicar *Vento ferido* (1967), una obra muy bien acogida por la crítica del momento por las novedades que presentaba, una muestra de la denominada “Nova Narrativa Gallega”, movimiento relacionado con el “Nouveau Roman” francés, al que se adscribía un grupo de autores de su generación que escribían con rasgos rupturistas y experimentales a la manera de William Faulkner, John Dos Passos, Marguerite Duras, Alain Robbe-Grillet, etc. (Tarrío, 1988, 1994).

Esta obra muy pronto fue usada por los maestros y maestras que iniciaban la renovación pedagógica para atraer a los escolares hacia la lectura y por lo tanto fue también muy consultada y leída, como se puede comprobar por el importante número de ediciones, en las que sólo se producen pequeños cambios paratextuales pero se mantienen los elementos lingüísticos de la primera edición, que reflejaba el

léxico y formas específicas del área lingüística orensana. Los cambios no se producen hasta la edición de 1991, en la que el autor comparte autoría con el ilustrador Xan López Domínguez, que ahora interviene con sus dibujos jugando con las desproporciones de los cuerpos, fragmentando personas y escenas para conferirle mayor expresividad al relato y remarcar las características buscadas por el escritor; a su vez, en esta reedición la lengua se adapta a las nuevas normas de la lengua gallega⁶.

Para concluir con el análisis de esta primera aportación de Casares hay que decir que con ella comenzó la modernización de la LIJ gallega, pues el autor incorporó, como hemos visto, una nueva tendencia y corriente literaria, innovaciones técnicas, abundantes y variados recursos formales, un lenguaje acorde con la edad del lector esperado, nuevos modelos sociales, cambio de valores y profundizó en la crítica social de forma simbólica e identitaria. Casares, al igual que había hecho L. Carroll, presenta ya desde esta obra una transposición idealizada de una realidad contradictoria para criticar la lacra social que niega la posibilidad de construir nuevas identidades y realidades imaginarias, como venimos y seguiremos desagregando.

Esta aportación de Casares a la LIJ no quedó en una anécdota pues, aunque ya había sido muy importante por las novedades que presentó en la obra comentada, el escritor hasta su muerte, a pesar de que su obra fundamental cubre otros aspectos del polisistema literario gallego⁷, no ha dejado de cumplir con el sistema literario infantil y juvenil, como veremos a continuación.

3. As laranxas máis laranxas de todas as laranxas.

En el año 1973 Carlos Casares, cogiendo el “testigo” de los hombres de la Época Nós y su preocupación por el teatro infantil, fue uno de los escritores que respondió de nuevo a la llamada de la Asociación Cultural “O Facho” para animar e impulsar la literatura dramática, otro vacío hasta ese momento en Galicia. Para empezar a cubrirlo, Casares se presentó al concurso de teatro “O Facho” que, a partir de abril de 1972, puso en marcha la Asociación Cultural ya citada para premiar obras dirigidas a espectadores y lectores infantiles y juveniles. En la primera edición del premio, que se resolvió en 1973, Carlos Casares, como había hecho en el Concurso Nacional de cuentos infantiles que había convocado la misma Asociación en 1968, mereció el primero galardón con *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, obra con la que inauguró para la Literatura infantil y juvenil gallega el teatro fantástico y humorístico, con el apoyo del disparate y del absurdo, como ya lo había hecho

antes en la narrativa con la serie de cuentos publicados por la Editorial Galaxia bajo el título ya comentado, *A galiña azul*, siguiendo el ejemplo de escritores como L. Carroll, como hemos visto.

El libro se publicó en la Navidad de 1973 y presentaba la siguiente estructura paratextual: en la cubierta, el título y los dibujos de las cabezas de cuatro de los personajes principales. En la primera página interior dos notas editoriales a distinto nivel; en una se da noticia de que “As ilustracións que figuran no presente volume corresponden aos bocetos de figuríns e decorado xeral realizados por LUIS SEOANE”; en la otra se informa de que la pieza había merecido el citado premio y que el Grupo teatral “O Facho” la había estrenado el 27 de mayo en la clausura de la 1ª Mostra de Teatro Galego que se realizó en Rivadavia. También se indica que se presentó en A Coruña, a cargo del mismo grupo, los días 2 y 9 de junio, y que el 6 de agosto había sido el grupo “Os Cigurros” quien la había representado en A Rúa (Ourense). Después de la portada, viene la dedicatoria “Pra as miñas sobriñas / Karina e Malin, en Suecia/ E Yhadira e Ruth, aquí”.

A continuación, a doble página, figura una ilustración que sugiere la posible escenografía para la representación de la obra: un árbol con cinco enormes naranjas y la fachada de una casa como fondo, una gallina, una bola roja y un pozo en el proscenio, todo rodeado por un muro de piedras, típica era de una casa de aldea. Empieza la pieza con dos didascalias: la primera se corresponde con la tradicional *dramatis personae*, es decir, con la lista de los personajes que van a intervenir en el único acto de que consta la pieza. Nos encontramos entre ellos con algunos que ya nos suenan de la obra anterior de Casares, como es el caso de la Gallina Petra, que recuerda a la Gallina azul del cuento que acabo de comentar e incluso la referencia a un huevo.

En la segunda didascalia el autor ofrece indicaciones para una posible puesta en escena y también para la lectura: lugar dónde se va a desarrollar la anécdota, cómo son algunos de los personajes, cómo se comportan, visten, actúan, etc., mostrando notas cómicas y objetos extraordinarios, como ya había hecho también en *A galiña azul*. Propiamente, se trata de recursos hiperbólicos para producir en el espectador infantil fascinación y asombro a base de presentarle cosas prodigiosas, ya sea por la desmesura de sus proporciones (todas son las “más grandes do mundo”) ya por lo inverosímil de su existencia (objetos que hablan o vuelan, animales que ríen, etc.).

A continuación empieza el texto dramático propiamente dicho dispuesto, según la convención de anotar los nombres de los diferentes personajes y los parlamentos correspondientes que conforman el diálogo. Se trata de un diálogo ágil y muy influenciado por las notas características de los materiales de transmisión oral que aquí y allá van acompañando las muchas didascalias con las que el autor da paso a los personajes, describiendo o incluso explicando su carácter, entre otras características, sin abandonar la comicidad inicial y queriendo en todo momento controlar la posible puesta en escena. Termina con otra didascalia que resume lo ocurrido y junta todos los personajes que participaron en la historia.

La contraportada del volumen ofrece los dibujos de las cabezas de dos de los personajes principales que no figuraban en la cubierta.

La historia que se cuenta, localizada en el ambiente rural gallego, se basa en una anécdota que había ocurrido en la huerta de la casa de Elías y Anxa, donde había un limonero al que de pronto le nacieron cinco naranjas gigantes y muy extrañas. Una de ellas explotó cuando el amo de la casa la tocó, acontecimiento que alertó a la vecindad, que acudió al lugar sin conseguir descifrar de qué fruto se trataba. A partir de este hecho empezaron a ocurrir acontecimientos insólitos, ilógicos, incluso disparatados, absurdos, pero divertidos. En ellos intervienen los dueños de la huerta, el Vecino de la escopeta, el Gordo o Toneladitas, la Vecina Sabida, la Desdentada, el Tuerto, el Huevo, la Gallina Petra y el perro Paulino, un conjunto de personajes pintorescos, muy del gusto del escritor, pues le permitían jugar con hipercharacterizaciones que, a su vez, se correspondían con una manera expresionista de narrar que no es difícil encontrar en las conversaciones y descripciones narrativas orales de la sociedad rural gallega, como también ocurría en la obra anterior.

Se trata de una historia fantástica, también heredera del *nonsense* y del surrealismo, con guiños intertextuales hacia la mitología griega y a los cuentos de las *Mil y una noches*, e intratextuales con la primera obra infantil del propio autor.

En efecto, los diálogos disparatados rompen con los convencionalismos patentes en las obras realistas y costumbristas anteriores de la literatura dramática gallega y consiguen juegos lingüísticos que provocan risa y un ritmo ágil que va poco a poco aumentando así como se acumulan las situaciones.

Por otra parte, el mito de la Cornucopia o Cuerno de la Abundancia de la ninfa Amaltea, nodriza de Zeus, así como la cueva de Alí Babá con sus tesoros propicios para quien poseyera la fórmula mágica del “Ábrete sésamo”, parecen estar latentes o funcionar como hipotextos de la escena final, en la que una de las naranjas muestra, al abrirse, una serie heterogénea de juguetes y golosinas que provocan la alegría general de la pequeña sociedad.

La dramatización de la historia está buscada por Casares a base de recursos que intentan inducir curiosidad y expectación en el público infantil, algo que el autor distribuye en varios centros de atención que va dosificando y resolviendo hasta la catarsis de la felicidad final, repartiendo regalos para todos los personajes, que ven así gratificada su conducta solidaria a lo largo de la pieza, excepto el Vecino de la escopeta, que merecerá el castigo poético de la burla y desprecio de los otros vecinos. Entre esos centros de atención diegética y dramática podemos destacar, a modo de ejemplo, los siguientes:

- ¿Explotarán o no las naranjas?
- ¿Se salvará el Toneladitas?
- ¿Se disparará la escopeta?
- ¿Batirán bien el huevo?

En cuanto a los dibujos e ilustraciones que acompañan al libreto no aportan nada en relación con el contenido o dramatización de la obra; sólo caracterizan a los personajes y ponen de manifiesto los rasgos cómicos sugeridos en el texto. La primera del interior del volumen, como ya se apuntó más arriba, los sitúa en el espacio en el que se va a desarrollar la obra. Los dibujos que se insertan en el texto son figurines orientativos para diseñar el vestuario y el maquillaje de los personajes.

Casares, como ha hecho en *A galiña azul*, transmite en esta pieza valores como la paz y la no violencia, reflejada, por ejemplo, en la recriminación y burlas de que es objeto por parte de los otros personajes el Vecino de la escopeta, empeñado en un autoritarismo que lo lleva a querer imponer su voluntad por la razón de la fuerza y del arma que porta. Aunque todo se desenvuelve con humor y comicidad, lo cierto es que se trata de un guiño para hacer que el espectador o lector se fije en el comportamiento de la sociedad en la que vive. En una entrevista que le hizo Maribel Outeiriño al autor (*La Región*, 1 abril 1973) con motivo de haber ganado el premio O Facho, Carlos Casares se refiere a lo que acabamos de comentar diciendo

que el fondo de la obra es “La derrota del hombre que sólo emplea la fuerza como argumento. Lo que le ocurre al hombre que, muy enfadado, quiere disparar contra una gallina y se le escapa la escopeta volando de las manos” (Valcárcel, 2002: 89).

Con todos estos ingredientes, muchos heredados del teatro del absurdo, como indicó Alonso (2003), Casares compuso una pieza teatral para niños pero para ser representada por gente mayor, extremo éste al que también se ha referido el autor en la citada entrevista cuando decía: “Es un teatro hecho para niños pero no para que lo hagan ellos ni les sirve como expresión suya. Este tipo de teatro, a parte de ser muy difícil de lograr con calidad, sólo gusta a las madres de los niños que están actuando, a los niños como espectadores les aburre”.

No quiere decir que no pueda ser representada por la niñez, como práctica escolar, sólo avisa de que, desde su punto de vista, no se le saca todo el rendimiento debido a la dificultad que conlleva el teatro del absurdo. De todas formas, aunque Casares quiere dirigir la puesta en escena, ésta escapa de su dominio, pues en la producción escénica, como es sabido, se juega con más elementos que los textuales. Así, en la que ofreció José Caldas para el Centro Dramático Gallego en el año 2004⁸ hay referencias a otras obras y personajes de Casares que tienen mucho que ver con *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, como se puede comprobar en la representación de la propuesta concreta de este director portugués que está publicada en un volumen y que también se puede visualizar en un DVD (Casares, 2004). Además, la experiencia dice que el uso didáctico que se hizo de la obra en centros escolares, culturales y asociativos sirvió para iniciar a la infancia y a la juventud en la representación teatral, y también para ayudar a que se convirtiesen en referencias imprescindibles tanto la obra como sus protagonistas.

As laranxas máis laranxas de todas as laranxas fue muy leída y representada, como lo demuestra el número de reimpresiones que alcanzó, algo insólito en la literatura infantil dramática gallega, muy poco amparada por los mediadores en ese momento y aún hoy. Como se puede comprobar las ediciones han ofrecido, poco a poco, variaciones; las más significativas fueron las de la colección “Tartaruga” y la de “Árbore para ler e escoitar” (1993), en la que Casares comparte autoría *ex aequo*, desde la cubierta, con el ilustrador, Luis Seoane, que anteriormente sólo figuraba ancilarmente como cooperador paratextual y subsidiario. Se cambiaron los dibujos de la cubierta por la ilustración bien del árbol de las naranjas bien de la que sugería la escenografía y se eliminaron los de la contraportada, e incluso la dedicatoria. Por

otra parte, se adaptó el texto lingüísticamente a la normativa vigente en el momento de la edición.

La obra fue también muy bien recibida por la poca crítica que en el momento analizaba la LIJ gallega, muy invisible a la sazón, y no dejó de ser objeto de comentarios hasta hoy en día. Así, Xosé M^a Dobarro (1985) consideraba que *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, junto con *Os soños na gaiola*, de Manuel María, son las obras más destacadas de la literatura infantil. Agustín Fernández Paz (1989a) compartía parcialmente la afirmación aunque él no las pondría en los primeros lugares pero sí considera que son dos libros a destacar tanto por sus valores como por lo que significaron dentro de la etapa histórica en la que se publicaron. Es fácil asumir las dos opiniones, pues, si bien es cierto que, como indicaba Dobarro (1985), son obras importantes en la LIJ, no podrían ponerse al mismo nivel ni considerarlas las más destacables, como opinaba Agustín Fernández Paz (1989, 1999). Habida cuenta del momento en el que se publicaron, es justo considerar la obra de Manuel María importante para el desenvolvimiento de la poesía y la de Carlos Casares una obra fundacional dentro de la literatura dramática y, por lo tanto, una obra central del teatro infantil gallego.

Esta obra pronto pasó a ocupar el centro del canon, no sólo por ser la primera sino por sus méritos intrínsecos, tanto literarios como plásticos.

Para concluir el análisis de esta obra, que también se desenvuelve en el medio rural, como se confirma en la toponimia empleada, es de destacar la constante presencia de la hipérbole y la exageración, el uso de la semiótica del color como elemento identitario, la presencia de lo inverosímil en la realidad y, cómo no, el uso del *nonsense*, claros marcadores de la diferencia, como antes había pasado con la Gallina azul y el Conejito blanco de L. Carroll. Pero además seguimos encontrando al agresor contra los elementos de la naturaleza.

4. *O can Rin e o lobo Crispín*

En 1983, publicó *O can Rin e o lobo Crispín* con ilustraciones de Pedro de Llano, inaugurando la colección “A chalupa”, con la que Galaxia, en consorcio con las editoras Elkar y La Galera, respectivamente, del País Vasco y Cataluña, querían acercarse a un lectorado que empezaba a crecer en número, debido a que la lengua gallega había entrado en los centros escolares y su enseñanza permitía formar un lectorado con posibilidades de leer comprensivamente obras escritas en dicha lengua.

Además, el consorcio, como ya había ocurrido en 1966 con La Galera, ofrecía la oportunidad de ver los textos gallegos, de forma inmediata, traducidos a las otras lenguas del Estado y así conseguir un lectorado más amplio.

En el cuento, un narrador omnisciente en tercera persona hace una biografía del perro Rin, que le había sido regalado al abad de Beiro. Se trata de un perro grande, fuerte y valiente, aunque un poco viejo, pero que sabe sumar, recitar poemas en portugués, saludar en cinco idiomas, contar anécdotas divertidas y otras muchas cosas; un perro que consigue que el lobo Crispín deje de hacer daño y se acerque a la aldea, que está atemorizada, para besar a una oveja delante de todos los parroquianos y así Rin conseguir que el médico no deje de atender por la noche a los enfermos.

Casares emplea aquí personajes que ya había usado en las otras obras y que va desagregando. Muchos de ellos recuerdan historias de Ánxel Fole o de Álvaro Cunqueiro, maestros en el arte de narrar al modo de los contadores tradicionales, elementos de los que echa mano constantemente, como ya hemos visto en las obras anteriores. La mezcla fantástico-realista es muy moderada, como suele hacer Casares en este tipo de obras, donde el humor está siempre presente, así como una fina ironía, especialmente al tratar el mundo del clero, muy del gusto de Casares (no sólo cuando se dirige al público lector más joven: recuérdese, por ejemplo, su novela *Ilustrísima*), y también al tratar la clase médica y su trabajo en las ciudades, pueblos y aldeas de Galicia, espacios que de nuevo identifica en esta obra: Ourense, Beiro, Tralaira, Amoedo, bosque de Liñares, souto de Chantada, donde se sabe cómo actuaron esos personajes tan característicos e influyentes.

Finalmente, es de destacar la importancia que toma en esta narración la conjunción de descripción, diálogo e ilustración. Un todo que dio un resultado atractivo para el lector, una narración armoniosa que hace reír y reflexionar. También en esta obra se observa un posicionamiento frente a la fuerza y a favor de los débiles que son dotados de cualidades culturales para obtener consideración. Ahora ya no sólo se sitúa en el ámbito rural de A Limia sino que también hay referencias a la ciudad de Ourense.

5. Una serie literaria

En la década de los noventa creó Carlos Casares un magnífico personaje llamado Toribio, amigo de los más pequeños y protagonista de una serie literaria de aventuras

científico-fantásticas, una innovación dado que no se contaba en Galicia con series de este tipo y menos en formato álbum. Los volúmenes fueron publicados por la veterana Editorial Galaxia con ilustraciones a todo color de Penélope Ares y poco texto: unas cincuenta líneas distribuidas entre veinte y cuatro y treinta y seis páginas, aproximadamente. La colección se denominó “Árbore” y en ella se publicaron los siguientes títulos: en 1991 *Este é Toribio, Toribio contra o profesor Smith y Toribio e o contador de contos*; en 1992, *Toribio ten unha idea* y en 1994 *Toribio revoluciona o tráfico*, situados todos ellos, ahora, en espacios urbanos.

El primero comienza con una introducción y presentación del protagonista, Toribio (un niño vigués de ocho años que hace inventos), de sus padres (Paulino, trabajador de una agencia de publicidad y Casilda, profesora de música) y de su amiga (Sara, de siete años, inventora del Contador de cuentos con efecto Retardado), para después seguir contando cómo es el mundo de Toribio (su habitación llena de objetos: la rana de los recados, la pantalla universal “chismorrosa”, el telebrazo global laserizado, etc.) y sus fantásticos inventos (un lápiz rojo, o lápiz de las cosas imposibles), que le permiten relacionarse con todo el mundo, además de las capacidades y poder que le proporcionan. Todo muy descriptivo. Cada comentario textual viene acompañado de una imagen. En los siguientes títulos se narran las luchas que se llevan a cabo entre Toribio y el profesor Smith, un malvado científico de Nueva York que, mediante su lápiz ladrón, quiere llevar para Manhattan todos los monumentos europeos de interés histórico. En las luchas, Toribio es ayudado por científicos pertenecientes a diversas culturas y habitantes de las ciudades más pobladas del mundo, que lo admiran por sus inventos e ideas. Es de destacar la ayuda del profesor Pardau, de Lisboa.

Desde el punto de vista lingüístico, la característica más destacable de estos cuentos es el gusto especial por la composición de neologismos y por la mezcla de palabras. En definitiva, por un juego lingüístico muy característico de Casares en este tipo de creaciones. Es también de destacar la defensa de la lengua, uno de los elementos identitarios con los que Casares demuestra que el gallego tiene un léxico apto para el mundo científico y no sólo para las relaciones familiares. Por otro lado, son relatos muy modernos, desde el punto de vista temático, ya que introducen avances técnicos que se desarrollaron en los últimos años del siglo XX. En ellos hay referencias constantes a ciudades del mundo (Estocolmo, Lisboa, Moscú...) y también gallegas, a pueblos y obras artísticas de interés general.

En estas narraciones, ahora más urbanas, como en cada una de las otras con las que intertextualizan, están presentes los valores tradicionales de los cuentos clásicos: seguridad en sí mismo, valentía, audacia, esfuerzo para conseguir lo deseado, fidelidad a la palabra dada y final feliz; los valores estéticos (belleza de las ciudades y obras de arte y también del modo de decir), características de la poética de Casares), sin olvidar la agresión contra la naturaleza (el profesor Smith quiere matar pájaros, el castigo es ponerle orejas de burro...). También son de destacar la semiótica del color, como por ejemplo cuando califica al lápiz rojo como el lápiz de las cosas imposibles y la incidencia en que las ciudades y pueblos gallegos pueden establecer conversaciones con las del mundo.

6. *Lolo anda en bicicleta*

Con *Lolo anda en bicicleta* (1996)⁹, de nuevo Carlos Casares ofreció otro cuento dentro de su más estricta poética. Con él se inauguró una nueva colección de Galaxia en consorcio con editores asturianos, vascos, catalanes, gallegos y valencianos, siguiendo la misma política editorial que en consorcios anteriores pues permitía una mayor difusión de los autores e ilustradores gallegos y de las otras lenguas de España, debido a que se publicaron los diferentes títulos al mismo tiempo en todas ellas. *Lolo anda en bicicleta* es un cuento en el que, con la ayuda de las ilustraciones de Manuel Uhía (Portonovo, 1944), con un lenguaje ágil, se narra un fragmento de la vida del protagonista, un niño de seis años a quien, por culpa de una de sus faenas, los Reyes no le traen la ansiada bicicleta que había pedido de regalo. Tiene por lo tanto que conformarse con manejar la de su padre en el pequeño espacio del garaje de su casa. Allí, Lolo hace con la bicicleta las más increíbles piruetas y se convierte en todo un especialista. A pesar del miedo al castigo familiar, un día decide sacarla al jardín. Los padres de Lolo quedan asombrados de los juegos que el niño hace con ella, no obstante, le imponen un castigo por su desobediencia. Pero Lolo ya les había dado suficientes muestras de que podía andar en una bicicleta incluso por el camino de la huerta, demostración que le permitió conseguirla de regalo de Reyes al año siguiente.

En esta obra, Casares con humor, gracia e ironía premia de nuevo el esfuerzo, la valentía, la obediencia, como en los mejores cuentos clásicos. Igual que las obras anteriores, se apoya en las formas de los cuentos que adaptaban los contadores de historias que durante siglos entretuvieron a su audiencia, como dijo el propio Casares, en las cocinas y hogares del país, y que hoy por modos de vida diferentes se extiende

a colegios, bibliotecas, librerías, clubes infantiles, sin olvidar algún hogar, donde los bibliotecarios, animadores socioculturales, cuentacuentos, autores y autoras o padres siguen esta tradición que tanto rendimiento ha dado en la formación e información no sólo de los niños y niñas sino también de la población en general. Parece que Casares quiso hacerle homenaje a su abuelo Herminio y a otros familiares, que tantas historias le contaron, como dejó manifestado en varias entrevistas nuestro escritor. Aunque es un relato de la vida cotidiana de un niño más bien de ciudad hay un elemento comparativo con las hormigas, animales débiles, pero modelos a seguir (p. 12). Hace muy poco, *El País* publicó una nueva edición de esta obra que sólo cambia la cubierta pues en ella se sustituye la ilustración de la primera edición por una interior que da más visibilidad al título.

En este mismo año 1996, Casares se acerca al lectorado infantil y juvenil para darles a conocer la biografía del escritor lucense *Ánxel Fole*¹⁰. Con ella inaugura una colección que viene a llenar un hueco importante en la LIJ gallega. Se trata de una obra que se ajusta a la perfección a las normas del género biográfico (GLIFO, 1998) narrativo-histórico de orígenes muy antiguos. Siguiendo estas normas hace un recorrido por la vida y obra del escritor lucense, ajustándose bastante a la realidad, aunque con elementos propios de la ficción novelesca, nota imposible de obviar por un escritor como Casares.

Empieza con un capítulo dedicado a describir la figura de Ánxel Fole, su popularidad en la ciudad de Lugo y las historias, generalmente divertidas, que sobre él se contaban. A continuación, del capítulo dos al seis, se habla de su nacimiento en Lugo (1903), de su adolescencia y primeros años universitarios en Valladolid, Madrid y Santiago. En el siete y ocho, se describe el trabajo literario y periodístico desarrollado en la preguerra y de las vivencias bélicas. Del nueve al trece se recorre la producción narrativa de posguerra y sus últimos años en Lugo, donde murió el 9 de mayo de 1986.

Recoge recuerdos, anécdotas y aventuras de las que Fole es el protagonista por vivirlas o relatarlas y las mezcla con descripciones de la época en la que se desarrollaron. Destaca datos de relieve sobre los hechos históricos, sociales y culturales, habla de las lecturas que realizó y de las influencias recibidas de escritores, pintores y personas en general, de las tertulias en las que participó, etc. Refleja la ideología del biografiado, su gusto por la música, su patriotismo y su lucha por la defensa de la cultura gallega y

universal. Al hilo del relato biográfico incluye cortas semblanzas de otros personajes y aclaraciones concretas a algún aspecto. Lo hace todo con gracia y humor y en una prosa clara y transparente. Finaliza destacando de Ánxel Fole su capacidad fabuladora y su habilidad para contar, capacidad y habilidad en la que también militó Carlos Casares Mouríño, no sólo con la escritura sino también con la palabra.

Es esta una obra que responde con claridad a muchos de los elementos con los que se busca la identidad, como es el caso de biografiar un personaje importante del sistema literario gallego pero también hechos de la época en la que vivió, lugares, paisajes, etc.

8. Dos obras ambivalentes: *Un polbo xigante* y *O galo de Antioquia*

En el año 2000, con motivo del cincuenta aniversario de la Editorial Galaxia, y a iniciativa de la asociación AIAN, publicó *Un polbo xigante*¹¹, relato presentado en volumen de capa rígida, de formato atractivo y muy próximo al de las colecciones dirigidas al lectorado infantil y juvenil, aunque el modo de narrar puede presentar dudas, pues Carlos Casares juega en este cuento con diferentes registros, detalle que nos hace pensar que quiso dirigirse a un público amplio y de saberes interiorizados.

Con un estilo sencillo, con humor e ironía, se transmite el terror que provoca en un chico el relato que le cuenta su criada Delfina sobre el capitán Lobo Negro, que murió en el mar estrangulado por un pulpo gigante, y el efecto que produce esta historia en el adolescente, que, ayudado por la rumorología popular, imagina que la desaparición del criado Nicolás se debe a la misma causa. Años después Delfina, ya vieja, lo sorprende con otra versión de la misma historia en la que fue él quien sufrió el ataque del pulpo.

Estamos ante una historia de amor, muertes, monstruos, *dornas* e isla contada por un chico y situada en un espacio geográfico marino en un tiempo que se corresponde con los años posteriores a la guerra civil española (1936). Esas coordenadas espacio-temporales le permiten al autor adentrarse en los modos de vida vigentes en la Galicia de ese período histórico con referencias a Buenos Aires, Madrid, China, lugares alejados pero relacionados con los protagonistas. A ellos les añade elementos de la tradición popular más típica de la Galicia profunda, de la Galicia más unida al pasado, de la mano sobre todo de Delfina, aunque en la obra sean varias las muestras de modernidad, conjunción que Casares había querido

conseguir para la Galicia que soñaba, una Galicia con su identidad bien marcada: emigración transformada en viajes marineros, referencias a bandas de música (Lira de Ribadavia) y a piezas musicales como A Alborada de Veiga, etc. pero abierta al mundo.

Se trata de una historia fantástica, inquietante, tierna, escrita con sencillez y precisión, en la que el humor, la ironía y la desmitificación son los elementos más destacables al lado de una textura lingüística que muestra el campo semántico del hombre del mar con concisión y precisión y también la mentalidad del médico, siguiendo siempre fórmulas del relato oral (“Na miña infancia oín dicir...” (p. 10).

En el año 2003, publicó *O galo de Antioquía* (Ed. Galaxia), la tercera edición de este cuento que había sido publicado en 1994 en la colección “Contos do Castromil” y en el año 2002 en los cuadernos “Lethes”, del Centro de Cultura Popular de A Limia. Es éste un cuento fantástico-histórico de dolor y miedo que nos habla de las extrañas mutaciones que comienza a experimentar Antón, el herrero, en su cuerpo, desde una mañana en que pone un huevo y le empiezan a salir plumas y se eleva a un misterioso campanario. También trata de las vueltas y más vueltas que da el herrero convencido de que el demonio le había entrado en el cuerpo para solucionar su problema: las visitas al sacerdote, el interrogatorio que le hace el abad, su sorpresa por descubrir que entiende el latín, aunque no sabe leer ni escribir... Por fin, fue sometido a un esconjuro y cuando Antón empieza a describir el campanario, se enteran de que está hablando de la iglesia sumergida de la ciudad de Antioquía que, segundo la leyenda, sólo se podía ver tres veces al año. Poco después la justicia prende al herrero y tras golpearlo acaban quemándolo en la hoguera para salvar su alma, mientras Antón termina su conversión en gallo y sale volando hacia el campanario de Antioquía para cantar el quiquiriquí de las doce. Es un cuento fantástico, situado en el siglo XVII en Xinzo de Limia, Sabucedo, Mugueimes, A Lagoa de Antela, con dos abades protagonistas que representan dos actitudes contrarias al reflexionar sobre el hecho. Al mismo tiempo supone una actualización de leyendas y ciudades sumergidas, de nuevo una revalorización de las lenguas, aunque en este caso su saber lo lleve a que se piense que está poseído por el demonio. En definitiva, es un relato en el que se puede rastrear casi toda la poética de la obra de Casares; paralelismos con autores clásicos que introdujeron esta temática, como por ejemplo Ovidio, Kafka...; y muchos elementos de su personalidad, como confirma su hijo en el prólogo que acompaña esta edición, en

el que destaca el gusto de su padre por las situaciones absurdas y surrealistas, por los personajes pintorescos y por considerar que la intolerancia es el mayor mal de las personas, germen de fanatismos, violencia, injusticia y sufrimiento. Esta nueva edición va acompañada por las ilustraciones de Andrés Meixide (Vigo, 1972), que ayudan a situar la trama del relato, marcan su carácter misterioso no sólo por los dibujos sino también por medio de los colores, del juego del claroscuro y de las formas cerradas y remarcadas con línea negra.

9. Casares traductor

Como traductor de LIJ o de libros para la niñez y la juventud, publicó la primera traducción de una obra clásica de la literatura universal a la lengua gallega, *O principíño* (Ed. Galaxia, 1972), del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry. Tradujo además volúmenes de las colecciones *Eu son...*, de M. A. Pacheco y J. L. García Sánchez y *A grande travesía*, obras didáctico-informativas. En 1983 tradujo para las colecciones “O dragón vermello” y “Os libros da gata”, de la Editorial Argos Vergara, *Güenkel*, de Ricardo Alcántara; *Globo de lúa chea*, de Merced Canela i Garayoa; *A cidade das estrelas*, de Merced Company; *O can e a anduriña*, de Ricard Creus; *Trasnocubernafres*, de Ester Jaime; y *¡Que día máis negro!*, de Helena Rosa Trías. En 1989, *Os escarabellos voan á tardiña*, de la sueca María Gripe, para Ed. SM. Por otra parte, Casares colaboró en volúmenes colectivos como, por ejemplo, *Os contos da campaña* (1992) entre otros muchos¹², un conjunto de narraciones que no hacen más que mostrar la poética de este escritor clásico de la Literatura Gallega, tanto de la institucionalizada como de la Infantil y Juvenil (Gomes y otros, 2007).

10. Significado de las aportaciones y conclusión

Una vez presentada la obra infantil y juvenil de Carlos Casares y sus características tanto desde el punto de vista discursivo como identitario, una vez que ya se han destacado los juegos intertextuales con su propia obra y con la de otros autores gallegos y de la literatura universal, como el mencionado Lewis Carroll, que le permitieron abrir nuevos horizontes para la LIJ gallega, incorporar modelos y elementos de otras tradiciones culturales, darle un aire más universal y cosmopolita a esta literatura para superar limitaciones localistas, típicas de las literaturas minorizadas, y ofrecer la posibilidad de evaluar cómo interactúan los paradigmas culturales de diferentes comunidades, paso ahora, para finalizar, a reflexionar sobre las que creo fueron

las intenciones de Casares con sus aportaciones tanto literarias, como publicistas, educativas y políticas.

Creo que Casares, siguiendo el magisterio de su maestro y amigo Ramón Piñeiro y el grupo que se conformó alrededor de la Editorial Galaxia, participó en la puesta en marcha de un programa estratégico de planificación cultural para Galicia consciente de que los pueblos no son, sino que se hacen, y que la literatura deviene en *indispensabilia* del poder (Even Zohar, 1993: 445-446). Por eso, creo que Casares pensó como Itamar que cualquier poder político que se precie debe contar con un sistema literario que le proporcione prestigio y poder simbólico y para ello trabajó. También creo que desde su obra, y desde otras que apoyó a partir del proyecto citado, incorporó una serie de elementos simbólicos y materiales identitarios de una nación, tan necesarios para el asentamiento de la identidad, como ha señalado Antón Figuroa (2001: 83) ejemplificando el caso gallego, como son, por ejemplo: recuerdo de antepasados históricos; héroes paradigmáticos de virtudes nacionales; conservación o recuperación de una lengua propia; referencias y orgullo de monumentos histórico-culturales; folclore propio; forma de vida en general con características específicas; lugares y paisajes característicos; símbolos representativos (himno, bandera); identificaciones pintorescas.... Un conjunto de elementos socio-semióticos que produjeron un importante número de textos con la finalidad de justificar, sancionar o fundamentar la existencia, el interés y la pertinencia de una cultura, en este caso la gallega, como indicó Even-Zohar (1999: 369).

Casares dejó caer en su obra todos esos elementos identitarios, como acabamos de ver y lo hizo en una obra de calidad estética, pero también llevó a cabo una actividad publicista, educativa y política, recuérdense los múltiples cargos públicos que desempeñó, como hemos visto en la primera nota de este trabajo, tanto culturales como políticos encaminados, creo, a conseguir ese Programa Estratégico para Galicia. Toda esta actividad lo convirtió en una autoridad, en un clásico, que sigue con nosotros a través de una obra que no sólo forma parte del canon potencial del polisistema literario gallego sino del selectivo, y no debería faltar en el escolar y en otros muchos posibles (Fowler, 1988), pues si se hace un recorrido por la LIJ gallega vemos que Casares nunca dejó de ser imitado y mismo innovado formal y temáticamente, pues a su obra recurrieron constantemente las generaciones sucesivas y siguen haciéndolo en la actualidad. No es pues coincidencia que un clásico contemporáneo como Agustín Fernández Paz (1999) reconozca la calidad de Casares

manifestando que constituye un referente inexcusable para sus escritos, un aire innovador y una nueva manera de entender la creación, o que críticos como Manuel Vieites (2004: 34) afirmen que Casares ofreció “unha nova forma de entender a creación, a lectura, e o compromiso”, o que en el libro *Grandes autores para pequenos leitores* (Gomes y otros, 2007) se diga que Casares conjugó a la perfección su actividad literaria con su implicación socio-político-cultural y que se convirtió en un referente social que forma parte de la herencia cultural gallega.

Estas consideraciones que dejo a reflexión del lector, creo que confirman que la obra de Casares fue una aportación decisiva para la configuración y consolidación del sistema literario infantil y juvenil gallego y por lo tanto es de justicia visualizar estas obras que quedaron minimizadas en el conjunto de la producción del escritor orensano, posiblemente por dirigirse ellas a la niñez, una producción que es considerada literariamente desde hace bien pocos años, dato que no se debe olvidar para comprender cómo se han ido constituyendo los sistemas literarios infantiles y juveniles. En el caso gallego es de gran utilidad para seguir el proceso de visualización de la LIJ y, concretamente, de la obra y aportaciones en general de Carlos Casares al polisistema literario gallego seguir los *Informes de Literatura*, un proyecto del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, el único observatorio bibliográfico de, en y sobre Literatura gallega que existe hoy en Galicia (www.cirp.es, apartado “recursos”).

Notas

¹ Este trabajo tiene su origen en otros trabajos anteriores bien sobre Literatura Infantil y juvenil gallega en general (Roig, 1996, 2002) bien en estudios sobre el autor (Roig, 2004; Gomes, 2007).

² Este orensano realizó sus primeros estudios en Xinzo de Limia, donde vivió con su familia desde 1944. En 1952 regresó a su Ourense natal, donde había nacido un 24 de agosto, para continuar estudios en el Instituto. Obtuvo el Primer Premio del Concurso Provincial de Cuentos de Navidad (1959). El jurado estaba presidido por Vicente Risco, con el que inició una profunda amistad intelectual. En 1961 se trasladó a Santiago para estudiar Filosofía y Letras en la especialidad de Filología Románica. En Compostela entró en contacto con grupos galleguistas, conoció a Ramón Piñeiro, al que desde el primer momento le unió una amistad decisiva en su biografía y participó activamente en las reivindicaciones universitarias de la época. En esta década de los años sesenta pasó a formar parte de diferentes foros literarios. Al terminar los estudios universitarios empezó a trabajar como docente en diversos centros educativos de Galicia y de otras ciudades españolas, en un primer momento en centros privados, hasta que aprobó la oposición de profesor de secundaria de Lengua y Literatura Españolas. Su carrera docente estuvo marcada por expulsiones y expedientes debido a su participación activa en movimientos en contra del régimen. Ingresó en la Real Academia Galega (1977) en sustitución de Xesús Ferro Couselo. Formó parte, como independiente, de las listas electorales del PSOE. Elegido diputado por Ourense (1982),

tuvo una activa participación política durante toda la legislatura y fue redactor de la *Lei de Normalización Lingüística* (1983). Posteriormente, una vez finalizada su actuación pública en 1986, asumió la dirección de la Editorial Galaxia. Fue nombrado en 1988 director de la revista *Grial* y en 1995 presidente del Pen Clube de Galicia, institución que él mismo había ayudado a fundar. Además, fue miembro de numerosas instituciones culturales: Patronato de la Fundación Penzol, Fundación Otero Pedrayo, Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, etc. En 1996, sustituyó a Xosé Filgueira Valverde como presidente del Consello da Cultura Galega. El día 9 de marzo del año 2002 murió en Vigo, víctima de un infarto de miocardio. Por su obra y actividades fue galardonado con premios y distinciones como, por ejemplo, Premio Xunta de Galicia á Creación Literaria (1989), Premio Otero Pedrayo das Deputacións Galegas, Premio Xornalístico Julio Camba (1995), Premio Celanova, Casa dos Poetas (1995), Premio da Crítica Española (1976) y Premio da Crítica Galega (1980).

³ Vigo: Ed. Galaxia, col. Contos populares recollidos por nenos das escolas en terras lucenses, 1967. Primer volumen de la primera colección que se publica en Galicia, de la mano de la Editorial Galaxia con paratextos adecuados a la edad lectora a la que se quieren dirigir, colección que presenta los volúmenes en pasta dura con dibujos de niños y poco texto.

⁴ Las páginas citadas corresponden a la edición de 1991 (Vigo: Galaxia, col. Árbore).

⁵ Véase Fernández Paz (1989), Cobas Brenlla (1989), Dobarro Paz (1989), Roig Rechou (1995), Vázquez Freire (2001), Bouzas Fernández (2002), Barros (2002: 26), Alonso (2003: 41-46), Pérez Meixeira (2004) o Agrelo Hermo (2005).

⁶ *A galiña azul*, 1º Premio do 1º Concurso Nacional de contos infantís en galego d'O Facho 1968, Vigo: Galaxia, 1968 // col. Tartaruga, nº 18, 1988, 27 pp. // ilustr. Xan López Domínguez, Vigo: Galaxia, col. Árbore, nº 34, serie Laranxa (a partir de 7 anos e para adultos), 1991, 48 pp.

⁷ Como por ejemplo las obras *Vento Ferido* (Ed. Galaxia, 1967), *Os escuros soños de Clío* (Ed. Galaxia, 1979), *Cambio en tres* (Ed. Galaxia, 1969), *Xoguetes pra un tempo prohibido* (Ed. Galaxia, 1975), *Ilustrísima* (Ed. Galaxia, 1980), *Os mortos daquel verán* (Ed. Galaxia, 1987), *Deus sentado nun sillón azul* (Ed. Galaxia, 1996) y *O sol do verán* (Ed. Galaxia, 2002), en narrativa; ensayos y diversos estudios sobre autores galegos como *Curros Enríquez* (Ed. Galaxia, 1980), *Vicente Risco* (Ed. Galaxia, 1980) y *Otero Pedrayo* (Ed. Galaxia, 1981), además de un importante número de libros de diferentes modalidades.

⁸ Primera vez que el Centro Dramático Galego (CDG) pone en escena una obra infantil.

⁹ Vigo: Galaxia/Editores asociados, col. Bambán, nº 1, 23 pp.

¹⁰ Vigo: Galaxia, col. Árbore. Letras galegas, nº 94, 81 pp.

¹¹ Vigo: Galaxia/Asociación AIAN, 34 pp.

¹² Ver www.usc.es/~fgroig o www.usc.es/lijmi

Referencias bibliográficas

ALONSO, F. (2003). A obra infantil de Carlos Casares. En *Monografías REM (Revista de Estudos Miñoranos)* (pp. 41-46). Nigrán: IEM (Instituto de Estudos Miñoranos).

BOUZAS FERNÁNDEZ, X. (2002). Carlos Casares e o seu pensamento político. *Químera: Revista de literatura*, 14-17. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural S.L.

- CASARES, C. (2004). *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas. Versión e dirección de José Caldas*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/IGAEM, col. Centro Dramático Galego, nº 33.
- COBAS BRENLLA, X. (1989). *Autores galegos de literatura infantil*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- DOBARRO PAZ, X. M. (1985). A literatura infantil. En *A nosa literatura unha interpretación para hoxe* A Coruña: Edicións Xistral.
- EVEN-ZOHAR, I. (1994). La Función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En D.Villanueva (Ed.), *Avances en Teoría de la literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría empírica y teoría de los Polisistemas* (pp. 357-377). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- _____ (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los polisistemas” y “Planificación de la cultura y mercado”. En M. Iglesias, *Teoría de los polisistemas* (pp. 23-45; 71-96). Madrid: Arco/Libros
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989a). *28 libros da literatura infantil galega e Os libros infantís galegos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, col. Andel.
- _____ (1989b). *Estratexias e libros para a animación á lectura dende a escola*. Vigo: Ir Indo Edicións, col. A Fraga.
- _____ (1999). *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Peto.
- FOWLER, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). Madrid: Arco/Libros, traducción del artículo Genre and the Literary Canon, publicado en *New Literary History* (1979), 11, 97-119.
- GLIFO (Grupo compostelán de Investigaciones Semióticas e literarias, 1998), *Diccionario de termos literario a-d*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/ Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. También se puede consultar en la web del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (www.cirp.es).

- _____ (2003), *Diccionario de termos literario e-b*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. También se puede consultar en la web del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (www.cirp.es).
- GOMES, J. A. y otros (2007). *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a infância e a juventude: Elementos para a construção de um cânone*. Porto: Deriva Editores.
- PÉREZ MEIXEIRA, M..X. (2004). Os libros para nenos. En *Carlos Casares: os amigos, as imaxes e as palabras*. Vigo: A Nosa Terra y Fundación Carlos Casares.
- ROIG RECHOU, B. A. (1994). *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*. Tesis en microficha de la Universidad de Santiago de Compostela, nº 578, Servicio de Publicacións e Intercambio científico.
- _____ (Dir. e Coord.) (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). *Informes de literatura*. Xunta de Galicia: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- _____ (2002). O pracer de ler. Carlos Casares. In memoriam. En *Revista galega do ensino*, 35.
- _____ (2002). *A literatura infantil e xuvenil galega*. En A. Tarrío (Coord.), *A literatura desde 1936 ata principios do século XXI. Narrativa e traducción*. A Coruña: Hércules Edicións.
- _____ (2004). O pracer de ler. En *Revista galega do ensino*, 43, 220-221.
- SHAVIT, Z. (1986). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. Traducido y recogido en M. Iglesias Santos (1999), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 147-181). Madrid: Arco/Libros,
- TARRÍO VARELA, A. (1988). *Literatura gallega*. Madrid: Taurus.
- _____ (1994, 1998 2ª ed.). *Literatura galega. Aportacións a unha historia crítica*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
-

VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2002). *Lembranza e homenaxe desde Ourense. Carlos Casares, punto de encontro*. Ourense: Concello de Ourense, col. Auria.

VIEITES, M. F. (2004). Creación escénica, toromelos e teorías do caos. A propósito dun texto dramático de Carlos Casares. *Revista Galega de Teatro*, 37, 34-42. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.



Correspondencia: Blanca Ana Roig Rechou - Departamento de Filoloxía Galega, Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Norte, Universidad de Santiago de Compostela, Avd. Xoán XXIII s/n, 15782 Santiago de Compostela, (España-Spain-Espagne). Telf. 981563100 (ext. 12002). E-mail: blanca.roig@usc.es.

THE CONCEPT OF “INFLUENCE” IN CHILDREN’S LITERATURE: THE CASE OF ROALD DAHL

Laura Viñas Valle
Universidad de Castilla-La Mancha

(Recibido 1 Marzo 2009/ Received 1 March 2009)
(Aceptado 25 Junio 2009/ Accepted 25 June 2009)

Resumen

Este artículo examina el concepto de ‘influencia’ que hoy en día todavía impregna una gran parte de la crítica literaria existente en la literatura infantil y juvenil. El estudio de este concepto se ejemplifica en el caso concreto de Roald Dahl. La crítica literaria de este autor aparece claramente dividida en dos posturas contrapuestas. Por un lado, encontramos a los críticos que apoyan a Dahl y defienden que la lectura de sus libros produce un efecto beneficioso en los niños y, por otro, se sitúan los críticos que objetan a su obra alegando que su lectura puede ser altamente perjudicial. En este artículo se argumenta que el debate a favor o en contra de Dahl en el que estos críticos están inmersos, y por ende, las aparentes posiciones irreconciliables que ambas partes defienden, surgen, en realidad, de los mismos supuestos, es decir, de ‘creencias’ expresadas como ‘conocimiento’. Esto significa que tanto los partidarios como los detractores de Dahl asumen tener un control y un conocimiento total sobre el niño lector que les permite predecir su reacción a la lectura, revelando de este modo, con estos supuestos, una fe inquebrantable en la literatura como vehículo de educación y socialización.

Palabras clave: influencia, crítica literaria, Roald Dahl, partidarios, detractores, creencias.

Abstract

This article examines the concept of ‘influence’ that still pervades much of children’s literature criticism today, here exemplified in the particular case of Roald Dahl. Dahl’s criticism is divided into those who support him and those who object to him on the grounds that his books may have beneficial or pernicious effects on young readers. In this article, I argue that the for-and-against debate these critics are enmeshed in, and thus the apparently irreconcilable positions both sides are upholding, actually spring from the same ‘beliefs’ expressed as ‘knowledge’. That is, both supporters and detractors of Dahl assume control and knowledge of the child which allows them to predict and determine how a child will respond and be influenced by a book, thus revealing an unquestionable faith in literature as a vehicle of education and socialization.

Key words: influence, children’s literature criticism, Roald Dahl, supporters, detractors, beliefs.



1. Introduction

Regarding the concept of “influence” Hunt has observed the following:

Of course, this is one of those obvious things that nobody ever admits. We like to think because it is easier that way – that books have a direct, linear effect on others. No doubt they have an effect – but quite what it is, is unknowable. This is why “bibliotherapy” has always been such a dubious exercise: who can say what a book does to him or herself, let alone to children. (1991: 14)

Hunt’s statement is very revealing. On the one hand, he questions the validity of claims about the effect of texts on readers while, on the other, he still maintains that some effect actually takes place (“no doubt they have an effect”), although he also acknowledges that to be more specific on this subject would be problematic (“quite what it is, is unknowable”). This quotation actually exposes the tension between the difficulty of establishing where and how a book is going to affect young readers, and the unwillingness to give up the traditional conviction that literature is an indispensable vehicle to transmit values and morals. That is, Hunt like many other children’s literature critics¹ is suspicious about statements of the actual effects of books and admits that

reading impact cannot be easily grasped or feasibly measured, while at the same time, the idea that book-reading has, in fact, side-effects is held onto. This is an attitude that springs from an unquestionable faith in the educational value of books and the belief in the key role they play in children’s cognitive and emotional development. Behind “influence” and “effect” lies the assumption that, on the one hand, children are easily manipulated and malleable, and on the other, that “good” books, like medicine, can produce a beneficial effect on children and can therefore help them heal or satisfy unconscious needs² or can act as stimulants to instil certain desired values in them. The resistance to actually question this assumption is still very strong nowadays because, ultimately, what many children’s literature critics are concerned with is whether the books they are examining are transmitting the right morals and values to children or not. Under this light, “good” books are regarded as seeds that once planted in the child’s mind (through the power of influence) will flourish and bring benefits to society and humankind in general. This is part of the liberal humanist discourse³ that prevails in much of children’s literature criticism today⁴. Giving children the right books to read, these critics are making an investment on the young readers, laying their hope for a better future world. Tucker sums up this idea when he claims that society’s desire is “to produce future generations in the mirror of its own more positive values, but without its faults” (1981: 214). The “ennobling” or “debasing” effect of literature as postulated by liberal humanism then underlies the discussion on “influence” and certainly behind the entire traditional approach to children’s literature (CL)⁵.

“Influence” is a major issue in Dahl. Most of the criticism available consists of articles that argue for or against his books. Depending on the critics’ own views of the beneficial or pernicious effects that, according to them, Dahl has on children, criticism is divided into those who support or object to Dahl. Hunt has observed the dominance of this debate but also the lack of rigour that surrounds this criticism: “It is extremely difficult to find any serious analysis or discussion of Dahl’s books for children beyond polemic for or against” (2001: 56) and complains that “what there is does not rise much above the visceral” (56). As it is, Dahl’s success and popularity⁶ has run parallel with negative criticism and diverse accusations of “tastelessness”, “racism”, “mysogynism”, “sexism”, “fascism”, “ageism”, “violence”, “vulgarity”, “sadism”, “occult overtones”, and “promotion of criminal behaviour”, among others (see Heins, 1961; Bouchard, 1972; Cameron, 1977; Itzin, 1985; Rees, 1988; Landsberg, 1988; Kjos, 1996). The criticism available takes sides feeding into this controversy, each party believing to be holding the banner of “truth” and claiming, thus, to be “right” and to have far better

“knowledge” about child readers and the impact of Dahl’s books on them than their fellow critics. However, as this article will argue, these two apparently irreconcilable positions actually depart from the same preconceptions. The disagreement originates in the critics’ arguments being based on beliefs and not on “knowledge”, as they claim. Hence, praising or condemning Dahl will depend on whether the critics’ own subjective views about “children”, “children’s literature” and the “influence” of reading coincide or not with other critics” and with Dahl’s own understanding and beliefs about “children” and “children’s literature” as constructed in his books.

2. Dahl’s supporters

Those critics who support Dahl highlight his positive values and are anxious to demonstrate that his books are “good for” children and that there is nothing harmful in them. Spanish critic Lage, for instance, traces the didactic and pedagogic aspects of Dahl’s books and sums them up as follows:

Pedagogía paterno-filial (el padre ideal), cómo contar cuentos, corriente emancipadora, elogio de la fantasía y el ingenio, rol masculino-femenino, educación de los superdotados, pedagogía no represiva, normas para escribir un buen libro infantil, crítica a defectos de la sociedad, enunciados morales. (1993: 17)⁷

Lage feels uneasy about some aspects of Dahl’s writing though: “Caza furtiva en *Danny*” [poaching in *Danny*], “pigmeos esclavizados en *Charlie*” [enslaved pygmies in *Charlie*], “tías egoístas, perezosas y crueles que maltratan a su sobrino en *James* [selfish, lazy and cruel aunts who batter their nephew in *James*] (16) but concludes that Dahl’s most positive traits have priority, because they are more abundant, over his less desirable features (“contravalores”) [countervales]⁸.

Shields and Hollindale not only stress Dahl’s educational values but also transform negative accusations into very positive attributes as well. Both critics agree that contrary to the general view that Dahl is an amoral writer, he is actually conservative and moralistic. “His own prejudices come through quite clearly” (Shields, 1998: 41), Shields points out, referring to the strong authorial presence of Dahl’s narrators. *Matilda’s*, for instance, “opines directly on issues such as parenting and education and continues his pro-literature anti-television drive” (1998: 41). For Shields, the subversion for which Dahl has been so frequently criticized works in fact to *question* not to undermine society’s institutions like family and school. It is the “unquestioning acceptance of them” (41), claims this critic, that Dahl is

concerned with, not their removal. Thus, *Matilda* “is resolved with the banishing of Miss Trunchbull but the school remains” (41). For this matter, Hollindale has noted that all orphan or neglected children in Dahl’s books find a surrogate parent. Family is a very important feature. *Matilda* ends up finding a foster-parent in her schoolteacher Miss Honey, Sophie in the *Big Friendly Giant*, the nameless narrator of *The Witches* in his grandma, and James in the peach insects. Hollindale even ventures to say that Dahl’s books are “all love stories, in their way” (1999: 143). Furthermore, Shields is of the opinion that “Roald Dahl’s perceived subversiveness is merely a mask, a strategy intended to liberate the written word in the eyes of the child from a rather respectable, confined image compared to the television. It is a means of ... stimulating an interest in reading” (1998: 41). Hollindale agrees with Shields but he goes much further; Dahl’s books are fantasies that “cause children to rethink the human being” (1999: 147). He agrees with critic Petzold that probably Dahl’s purpose was to “teach their readers not what it really means to be an adult, but how to avoid growing into the kind of adults we see around us daily” (Petzold cited in Hollindale, 148). Eventually, Hollindale ends up comparing Dahl with Jonathan Swift and affirms that “Dahl is a satirist for children” and “like most satirists he is filled with anger and disgust at the gulf between his ideal and what adult humans actually do” (148). His presumed vulgarity, bathroom humour, and depiction of physically repulsive adults are the result of taking “a magnifying glass to ordinary adult humankind” (149) disrupting the norms of size and distance to show that “human beings are not so wonderful a species as we think” (146).

Thus, these critics are showing that in opposition to what is usually proclaimed about Dahl’s books, that “they do not teach moral values” (Barlow, 1994: 22), they do contain positive messages and are, therefore, beneficial to children⁹. Whether all critics agree that it is “good” and appropriate that children should question the world and the society they are living in, and what’s more, the adults they are surrounded by, is a different story. Dahl’s detractors, as it will be seen, certainly do not find this a welcoming idea at all. Among other issues, they are concerned that the negative depiction of adults in his books may have a negative effect on young readers.

The pleasure that reading Dahl’s books may provide children with is also an argument used by his supporters to claim that Dahl’s fiction is good for them. Campbell, for instance, declares “I would expect child readers to realise instinctively that this is not the sort of book from which to learn about social attitudes, or in

which to look for models for one's own future behaviour. What one does find in it is an abundance of pleasure" (1981: 111). Dahl's humour is a value praised by these critics who defend the amusement of his books as a liberation in contrast with the didactic stance that challengers of Dahl look for. Dahl himself likes to see himself as a non-indoctrinator, an entertainer: "My only purpose in writing books for children ... is to encourage them to develop a love of books. I'm not trying to indoctrinate them in any way. I'm trying to entertain them" (cited in West, 1988: 73-74). Entertainment and pleasure, however, are not free from didacticism and ideology, as Dahl's supporters wish to suggest. Entertainment and pleasure form part of the liberal humanist vision that seeks to enlarge and ennoble people's lives. As Dahl himself puts it: "Life becomes richer if you have the whole world of books around you and I'll go to practically any length to bring this world to children" (74).

Other critics in favour of Dahl defend his work brandishing the results of questionnaires and interviews with children, claiming hence to hold the "truth" from children themselves, and, in consequence, contending to know more about young readers than other critics do. This is the "I'm-right-you're-wrong" attitude that permeates Dahl's criticism. An example is Van Renen's reader-response research on *Danny* when he concludes that: "Parents, teachers or librarians who prefer to keep Dahl away from children surely misunderstand or ignore the way in which children respond to his work" (1988:11). *Danny* has been accused of promoting criminal activities and confusing children into believing that poaching and child driving are acceptable activities because they appear in a book. The fears that children may be tempted to copy these actions or that they might see them as "right", are, according to Van Renen, falsely founded. Children's responses to questionnaires reveal to him that "they thought that poaching was wrong, but somehow this did not affect their admiration for Danny and his father" (7). This critic's reader-response work (see also his master's dissertation, 1986) is a point of reference for supporters of Dahl. West, for example, defends *George's Marvellous Medicine* from charges that it is "advocating mercy-killing for ailing members of the family" (*The Economist*, 1981: 108) by quoting Van Renen's study on the reaction of a group of school children in relation to this book: "He [Van Renen] found that "few respondents were prepared to take the situation seriously"; they felt "that the events of this fantasy would find no ready transfer to real life"" (cited in West, 1990:116). Another critic, Culley, was determined to prove with questionnaires that accusations that Dahl's vocabulary was limited and repetitive were wrong

and also that his books, in contrast with what was generally believed, encouraged children to read and even helped to improve their spelling:

As one child put it, “I would read lots more of his books because the words make me interested in the story.” An extreme example of the children’s fascination with Dahl’s use of language is furnished by the high proportion of children that spelled words like *froboscottle*, *whizzpopping* and *snozzcumber* correctly. (1991: 68)

For Dahl’s supporters, children are not powerless fiction victim readers, unable to tell the difference between fantasy and reality. They are not passive recipients that act and behave automatically to the models and attitudes depicted in the book, but are regarded as competent readers who can question and reflect on the values that are presented to them through the books. “Influence”, however, is possible and we have seen how these critics trust that Dahl’s book will affect children in a positive manner, although they do not seem to expect an immediate cause-effect reaction. In short, for these critics, Dahl is or can be a “good” writer for children, and “hopefully” readers will be positively affected by the values presented in his works.

3. Dahl’s detractors

Dahl’s detractors obviously do not agree with the aforementioned view and maintain exactly the same position his followers hold but vice versa: “They are wrong. We are right”. Children, for them, are very impressionable, extremely vulnerable creatures that need constant adult surveillance. These critics take for granted that children will immediately spot the “racism”, “ageism”, “sexism”, “criminal promotion”, “violence”, “sadism”, “vulgarity”, “misogyny”, “subversiveness”, “disrespectful portrait of adults” and “false view of life” that Dahl is supposedly cultivating in his books. The assumption is that children will inevitably reproduce these attitudes with the obvious negative consequences for the child and future society. Thus, according to this criticism, young readers will start thinking that women are evil (*The Witches*), that grumpy grandmothers should be poisoned and killed (*George’s Marvellous Medicine*), that fat children should be disliked (*Charlie*), that stealing, poaching and farting are acceptable (*Fantastic Mr Fox*, *Danny*, *The BFG*), and that bearded people are dirty and that ugly people have ugly thoughts (*The Twits*): “The adult reader, of course, won’t take such statements seriously [Mr and Mrs Twit’s physical description] ... but this is a book for relatively young children. Do we want them to think that all ugly people are evil, that all physically attractive people are virtuous?” (Rees, 1988:147).

For these critics, an eye must be kept on what children read, especially if the books in question are written in the realist mode like *Danny*. The latter are regarded as the most dangerous because, unlike fantasy, realist fiction does not include wondrous elements that supposedly help to create a distance between the book and the reader. In this sense, Dahl's fantasies are considered less worrying. Books like *Danny*, however, as maintained by Dahl's detractors, can confuse children because they will not realise that what they are reading is also fiction with its own set of conventions and, consequently, young readers will perceive everything as "real".

Dahl's opponents are most suspicious about "amusement", which they do not regard with benevolent eyes, as Dahl's supporters do, but with deep distrust. The underlying idea is that corrupting messages are transmitted to children under the disguise of the humour device. Critic Landsberg, for example, sustains this view. In a book significantly entitled *The World of Children's Books: a Guide to Choosing the Best*, she suggests that if a book is popular it must be carefully examined in case there are subliminal messages underlying the apparent harmless entertainment. As she herself puts it, "When – or perhaps especially when – an author is gigantically popular with all kinds and categories of young readers, I believe an adult should be alert to nuance, tone and symbolism that may carry a surprising undercurrent of meaning" (1988:87). About Dahl in particular she warns, "I think it is useful for adults involved with children's reading to pause and consider the possible sources of his success, and to weigh his acknowledged strengths against what I think is a disturbing subtext" (88). Barker criticises the "unsupportable distinction between textual messages and devices" (1989:109) that this position assumes. He argues that the distinction between "message" and "device" is the result of a subjective arbitrary decision based on each critic's particular views of children's literature: "Those elements we dislike, for whatever reasons, are unacceptable "messages." Those which are not part of that dislike are a disguise put over the text and a mode of entrapment" (99). Most critics, however, do not acknowledge this and are convinced that detrimental messages can be instilled unawares into the child's mind through seemingly innocent amusing texts.

Barker has also pointed out that some critics work backwards because what they do is first to take a problem externally defined and then search the books for evidence of their response to that problem (115). That is, if we want to find out why, for instance, children are getting rougher and wilder these days, the literature

available for them must be examined. Two articles where we can find this standpoint are Honan’s “Roald Dahl, Writer 74, Is Dead; Best Sellers Enchanted Children” and Itzin’s “Bewitching the Boys”. Both critics blame Dahl as the source of inspiration for misbehaviour. Both articles’ titles already stress the effect of Dahl’s power on children (“enchanted”, “bewitching”) which suggests a situation of almost helplessness on the part of the reader, a spell under which the child reader loses all self-control. Honan explains how Dahl’s *The BFG* was suspected to be responsible for the fact that a prowler had sneaked into Buckingham Palace and had then sat down on Queen Elizabeth’s bed for ten minutes before being discovered, just as it occurs in a scene of *The BFG* published soon after the incident. The suspicion that Dahl’s book had incited this man to commit such an offence forced the publishing-house to clarify matters. According to Honan,

Mr Dahl was soon absolved of responsibility when it was determined that his book had been circulated only within the publishing industry. The perpetrator of the actual break-in could not have been prompted by the book, one editor said, “unless he’s a reader for the Book-of-the-Month Club”. (1990: 3)

It should be observed that the editor’s answer does not actually dismiss the possibility of the influence of the book as the inspiration of the prowler’s actions, which comes to expose the strong hold that the idea that books can “influence” readers has in our society. Second, Honan does not seem to be aware of the irony that it is an adult who might have been persuaded by a children’s book to commit a crime, when the traditional children’s literature critical approach assumes that adults, unlike children, are not influenced (or at least not as easily influenced as children) by what they read.

One year later, with the publication of *The Witches* (1983), Itzin saw behind the crimes she read about in the newspapers the working hand of Dahl: ““Monster who hated women” ran the headline about the man who couldn’t understand why he should want to torture and kill his baby daughter, but not his baby son” (1985: 13). For Itzin, the reason is “culturally-conditioned misogyny” (13) nourished with the reading of books like *The Witches*. Lines in the book like “A witch is always a woman ... There is no such thing as a male witch” (Dahl, 1983: 9) incite children, Itzin claims, to “the hatred and abuse of women” (1985:13). This critic also saw the pernicious influence of Dahl in the gang-rape of two girls: “Two of the boys were “just” 14: they could as easily be Roald Dahl readers as watchers of video pornography and violence” (13). For Itzin,

The Witches is “dangerous material” whose publication should be “stopped” because it is perfectly clear to her that: “Monsters are made not born. Reading *The Witches* and entering the Puffin Club witch-hunting competition are part of the process ... This is how boys learn to become men who hate and harm women” (1985: 13). Itzin’s views have been refuted with the argument that she conveniently omits to mention the words that follow the famous “misogynist” line in *The Witches* that reads: “On the other hand, a ghoul is always a male” (Dahl, 1983: 9). Tracing antisocial behaviour back to the experience of reading has proved of extreme difficulty precisely because “there are so many factors operating at the same time. Peer pressure, family and community values, religious beliefs and so on – all impinge on the individual to create his or her particular value system” (Goodman Zimmet cited in Lesnik-Oberstein 1994: 121). Also, as Tucker suggests, the question remains “whether such people would have acted in this way anyhow, or whether certain stimulation from outside might have been just enough to trigger them off into specific actions they might not otherwise have considered” (1981: 203). To blame the criminal atmosphere of our times on the reading of certain books is too simplistic an idea. However, censorship and control exist because the belief in the power of books to mould a child into a better or worse person is deeply rooted in our Western culture.

Conclusions

As we can see, the argument about the positive or negative influence of Dahl is based on particular notions about how children approach texts and interpret them. Some defend that Dahl is “good” for children because he is fun and harmless, and reader-response research is there to prove this contention. Others argue that Dahl is invisibly pouring dangerous messages in the children’s ears and that his books should be kept away from them. Apparently, the two sides of the debate are sustaining different positions, but actually they are all discussing the same issue. Both claim knowledge of the child. Both believe in the “power” of books to affect children, to teach “proper” values, to help them develop a pleasure in reading and to show them models and mirrors of what they should become. Both rely on the assumption that they know what is best for children and how they will respond to the text and be influenced by it. Both sides, furthermore, present their arguments as “knowledge” when actually they are expressing *beliefs* about what is best for children, what children are like and how they relate to books. That is, the core of the debate lies actually in clashing views of “children”, “children’s literature” and the “influence” of reading. The result is an inconclusive endless debate which has

its roots in the liberal humanist stance that still pervades much of CL criticism and which Dahl’s criticism exemplifies.

Notas

¹ See Pinset’s (1997) and Knowles & Malmjkaer (1996) studies on language and ideology in children’s literature which mirror the tension inferred in Hunt’s quotation.

² Bruno Bettelheim’s *The Uses of Enchantment* (1976) claims that fairy tales can provide unconscious satisfied relief to children if, for example, heroes are rewarded and villains punished. According to him, a child must be offered stories with satisfying endings – “consolation”- to make them feel psychologically safe: “Consolation is the greatest service the fairy tale can offer a child: the confidence that, despite all tribulations he has to suffer, not only will he succeed, but the evil forces will be done away with and never again threaten his peace of mind” (147). See also Yu’s psychobiography article on Dahl (2008). Here the victimized fictional children of his books are regarded as projections of the self seeking ‘to sooth a traumatic memory’ (160) from Dahl’s childhood experience. In Wei’s own words (reminiscent of Bettelheim): ‘In *James and the Giant Peach* and *Charlie and the Chocolate Factory*, in using childhood experiences that involve adults, Dahl seems to transform his self into other personas who can act with a consoling intention’ (160).

³ For the liberal humanists led by F.R. Leavis during the 1920’s and 30s, reading literature “made you a better person” (Eagleton 30) and education was necessary “to develop a rich, organic sensibility in selected individuals here and there, who might then transmit this sensibility to others”. (29)

⁴ Reading promotion activities, recommended booklists, and in general the insistence that children should read books (but not just any book) reveals the faith in literature as a vehicle of education, socialisation and improvement of the child’s mind. Literacy is the crusade for these critics and educationalists. Librarian Ann Harding, for example, says: “our role in terms of modelling the skills and the enjoyment of reading, in sharing an enthusiasm, even a passion, for books is a crucial one ... Watching a child experience the full magic of books for the first time is a wonderful sight. How inspiring to know that our actions have played a crucial part in turning that child into a reader” (1998).

⁵ “Influence” together with “appeal”, “identification”, “memory”, and “observation” are terms traditional of the children’s literature critical framework. Unlike the most recent theoretical approaches which tend to be text-based and regard the child not on biological and developmental psychology deterministic terms but as a socio-cultural construction and, therefore, a site of complex meanings and discourses about “childhood” (see Lesnik-Oberstein 1994; Rose 1984), traditional children’s literature criticism centres around the child as reader and the child as “real”. For this kind of criticism, children *are*/ children *like* children *enjoy*. It is paradoxically a world of singulars that ignores the plural. It celebrates the “universal child” and absolute knowledge of and control over readers is assumed. Thus, it is taken for granted that since critics were once children themselves (*memory*) or because they work with them, or have children of their own (*observation*), they are in the position of claiming full understanding of their subjects. This means that they will be able to predict how children will react when reading about certain characters (*identification*), how a book will help or harm them (*influence*), or what books have the right ingredients to become successful with children (*appeal*). Selecting “good” books for the child reader is, ultimately, at the core of this approach because it is considered that, if given the appropriate suitable books to read, children will hopefully contribute to the improvement of society in the future.

⁶ If sales figures stand for popularity, then Roald Dahl must be one of the most popular writers in Britain. Nineteen years after his death in 1990, his books still make best selling numbers in bookshops

and keep coming up among the top ten in the lists of the most borrowed and most favourite books in libraries and national surveys. In the World Book Day Poll in spring 2000 “over 40,000 adults and children voted Roald Dahl the country’s favourite author” (*Books For Keeps* 2000:14)

- ⁷ Father-son pedagogy (the ideal father), storytelling skills, a tendency towards emancipation, a tribute to fantasy and wit, male-female roles, talented children education, non-repressive pedagogy, rules to write a good children’s book, criticism against society’s defects, moral messages (My translation).
- ⁸ In the field of education itself, the pedagogical potential of some of Dahl’s books has been explored by teachers in the curriculum of primary schools. See Ovens’ article “Coming to a sticky end” (a science-based project inspired in *Charlie and the Chocolate Factory*), Barlow’s “A right *Charlie!*” which is an introduction to geographical concepts like keys, direction, symbols, co-ordinates and scale based on the same book, and Casas’ “¡Hello Roald!”, the account of an ambitious project carried out by fifth grade students on seven of Dahl’s children’s books. Lage and other critics have been quick to point out that Dahl is now part of the National Curriculum in Britain, a clear sign for them that he is a “safe” writer and not the “corrupting” monster his opponents suggest.
- ⁹ Two other critics in the line of Shields and Hollindale are Sarland and Van Renen. Sarland discussing the presumed subversion of Blyton and Dahl defends these authors by arguing that “within avowedly undesirable ideological frameworks, both writers develop stories that specifically challenge those very frameworks, even though they are not finally overthrown” (1983:171). Likewise, Van Renen has observed that “Revealing the uglier side of human nature and questioning some of the assumptions we take for granted cannot be “subversive”, because it is honest and not taken to extremes ... Dahl’s balance of honesty and discretion, together with his humour, make *Danny* a positive learning experience”. (1988:10).

Bibliographical References

- BARKER, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*. Manchester: Manchester University Press.
- BARLOW, L. (1994). A Right Charlie! *Junior Education*, September, 22-25.
- BETTLEHEIM, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Thames and Hudson.
- BOURCHARD, L. (1972). A New Look at an Old Favourite: *Charlie and the Chocolate Factory*. In MacCann and G. Woodard (Eds). *The Black American in Books for Children: Readings in Racism*. New Jersey: Scarecrow Press.
- CAMERON, E. (1972a). McLuhan, Youth and Literature, Part I. In P. Heins (Ed.) (1977). *Crosscurrents of Criticism: Horn Book Essays 1968-1977*. The Horn Book. Accessed March 14, 2002, http://www.hbook.com/exhibit/article_cameron1

- _____ (1972b). McLuhan, Youth and Literature, Part II. In P. Heins (Ed.) (1977). *Crosscurrents of Criticism: Horn Book Essays 1968-1977*. The Horn Book. Accessed March 14, 2002, http://www.hbook.com/exhibit/article_cameron2
- _____ (1973). McLuhan, Youth and Literature, Part III. In P. Heins (Ed.) (1977). *Crosscurrents of Criticism: Horn Book Essays 1968-1977*. The Horn Book. Accessed March 14, 2002, http://www.hbook.com/exhibit/article_cameron3
- CAMPBELL, A. (1981). Children's Writers: 6 Roald Dahl. *School Librarian*, June, 108-114.
- CASAS, L. (1989). ¡Hello Roald!. *CLIJ*, 35 (January), 43-45.
- CULLEY, J. (1991). Roald Dahl-It's About Children and It's for Children-But Is it Suitable? *Children's Literature in Education*, 22 (March), 59-73.
- DAHL, R. (1961). *James and the Giant Peach*. New York: Knopf; (1967) London: Allen and Unwin.
- _____ (1964). *Charlie and the Chocolate Factory*. New York: Knopf, (rev.ed., 1973); (1967). London: Allen and Unwin.
- _____ (1970). *Fantastic Mr Fox*. New York: Knopf; (1970). London: Allen and Unwin.
- _____ (1975). *Danny, the Champion of the World*. New York: Knopf; (1975). London: Jonathan Cape.
- _____ (1980). *The Twits*. London: Jonathan Cape; (1981) New York: Viking Kestrel.
- _____ (1981). *George's Marvellous Medicine*. London: Jonathan Cape; (1982). New York: Knopf.
- _____ (1982). *The BFG*. London: Jonathan Cape; (1982). New York: Farrar, Straus and Giroux.
- _____ (1983) *The Witches*. London: Jonathan Cape; (1983). New York: Farrar, Straus and Giroux.
-

- _____ (1988). *Matilda*, London: Jonathan Cape; (1988). New York: Viking Kestrel.
- Dahl Favourite Children's Author (2000). *Books for Keeps*, no 122, May, 14.
- EAGLETON, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell, (2nd ed).
- For Immediate Disposal. (1981). *The Economist*, 26th December, 108.
- HARDING, A. (1998). Messages from Matilda. *Youth Library Review*, 24, (Spring). Accessed July 6, 2000, http://www.la-hq.org.uk/groups/ylg/archive/ylr24_8.htm.
- HEINS, E. (1961). Review of *James and the Giant Peach*. *Library Journal* 86:20, November, 4036.
- HOLLINDALE, P. (1999). Roald Dahl: the conservative anarchist. In *Proceedings from the 5th Annual British IBBY/MA Children's Literature Conference at Roehampton Institute*. London: National Centre for Research in Children's Literature.
- HONAN, W.H. (November 24, 1990). Roald Dahl Writer 74, Is Dead; Best Sellers Enchanted Children. *The New York Times Book Review*. Accessed January 11, 2001, <http://www.roalddahlfans.com/articles/obit.php>.
- HUNT, P. (Ed.).(2001). *Children's Literature*, Oxford: Blackwell.
- _____ ed. (1991) *Criticism, Theory and Children's Literature*. London: Basil Blackwell.
- ITZIN, C. (1985). Bewitching the Boys. *Times Educational Supplement*, December 27, 15.
- KJOS, B. (1996). Matilda spells m-a-g-i-c [1996]. Accessed December 19, 2001, <http://www.crossroad.to/text/articles/msm1196>.
- KNOWLES, M. and MALMKJAER, K. (1996). *Language and Control in Children's Literature*. London: Routledge.

- LAGE FERNÁNDEZ, J.J. (1993). Roald Dahl: un volcán de ternura. *CLIJ*, 47, 12-17.
- LANDSBERG, M. (1988). *The World of Children's Books: A Guide to Choosing the Best*. London: Simon and Schuster.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (1994). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press.
- OVENS, C. (1992). Coming to a sticky end, *Child Education*, (October), 52-53.
- PINSET, P. (1997). *Children's Literature and the Politics of Equality*. London: David Fulton.
- REES, D. (1988). Dahl's Chickens: Roald Dahl. *Children's Literature in Education*, 19:3, 143-155.
- ROSE, J. (1984). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- SARLAND, C. (1983) The Secret Seven vs *The Twits*: Cultural Clash or Cosy Combination?. *Signal*, 42 (September), 155-171.
- SHIELDS, J. (1998). Roald Dahl-Subversive. *Children's Books in Ireland*, 19 (Autumm), 40-41.
- TUCKER, N. (1981). *The Child and the Book: A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: CUP.
- VAN RENEN, C. (1986). A critical review of some of Roald Dahl's books for children, with particular reference to a "subversive" element in his writing, some responses to his work and its place in the education of the child, dissertation in partial fulfillment of requirements for M Ed degree, Rhodes University.
- _____ (1988). Danny and the Champion of the World: Roald Dahl and the Establishment. *CRUX*, 22:1(January), 3-11.
- WEST, M.I. (1988). *Trust Your Children: Voices Against Censorship in Children's Literature*. New York: Neal Schuman.

_____ (1990). The Grotesque and the taboo in Roald Dahl's Humorous Writings for Children. *CLAQ*, 15:3, 115-116.

YU, CHEN WEI. (2008). Power and its Mechanisms in Children's Fiction: The Case of Roald Dahl. *International Research in Children's Literature*, 1:2, 155-167.



Correspondencia: Laura Viñas - Departamento de Filología Moderna. Universidad de Castilla-La Mancha. Email: laura.vinas@uclm.es

RESEÑAS / REVIEWS

DOLLE-WEINKAUFF, B., EWERS, H. & JAEKEL, R. (Eds.). (2007). *Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien: von der Verherrlichung bis zur Ächtung eines gesellschaftlichen Phänomens*. (Jugendliteratur – Theorie und Praxis). 200 pp. Weinheim; München: Juventa-Verl. ISBN 10: 3-7799-0452-7.

Las acciones violentas y la disposición a llevarlas a cabo constituyen en la actualidad dos de las cuestiones más problemáticas a las que deben enfrentarse tanto adultos, como niños y jóvenes, pues a ellos, escolares y jóvenes en fase de formación con edades comprendidas entre los diez y los dieciséis años, principalmente, también les afecta de forma directa.

Los medios confieren una relativa pero especial importancia al comportamiento violento de estos niños y jóvenes, que viven con una realidad como fondo que puede llegar a ser muy dispar, ya sea como producto del fenómeno de la migración en algunos casos o de una orientación radical de derechas en otros. Y lo cierto es que se ocupan de ello de forma recurrente, provocando oleadas de crispación y de escándalo público que son aprovechadas por todas las esferas políticas con los fines más diversos.

La presente obra se dedica precisamente al estudio de estos medios como soportes de contenido violento destinado al público infantil y juvenil y, aunque de modo preferente se centra en la literatura, como medio de representación tradicional, también presta atención a otros menos tenidos en cuenta hasta la fecha, como los comics, los juegos de ordenador y la música pop y sus videoclips.

En el tratamiento expuesto en el conjunto de trabajos que la integran no se desdramatiza el comportamiento violento de los jóvenes escolares, ni se condena el uso que los medios y la política hacen de él, pero tampoco se ignora la parcialidad con la que unos y otra suelen enfrentarse a ellos.

Frente a las acciones violentas de los adultos –hombres en su mayoría que de forma ocasional o en peleas organizadas se enfrentan unos a otros, o bien ejercen la violencia dentro del ámbito familiar–, la protagonizada por los niños y por los

jóvenes rompe muchas creencias sociales asentadas sobre la inocencia y la pureza de los menores, causando preocupación y alarma social, pues se percibe como una amenaza que puede acabar con la paz que persigue nuestra civilización. Los adultos, que ignoran que lo que hacen los niños y los jóvenes es imitar el comportamiento de los mayores que les rodean en su día a día, se sienten defraudados por las nuevas generaciones y las creen merecedoras de castigo. Su queja, que puede ser interpretada como una maniobra de distracción para limpiar el comportamiento propio con el castigo de los jóvenes violentos, encuentra difusión en los medios, donde estas acciones provocan un escándalo público tan desmesurado que justifica el poder hablar de una demonización de la juventud.

Este libro se distancia de ello para ahondar en el tratamiento crítico de la representación de la violencia en los medios. Y por esta razón, se centra principalmente en la literatura, ya que en los otros medios citados, como igualmente sucede en las películas, la violencia está más al servicio de la diversión y del entretenimiento y este planteamiento crítico no tiene por qué estar presente obligatoriamente.

En la actualidad, existe en el mercado una nueva literatura juvenil política, cuyo significado todavía no ha sido reconocido por la crítica y que aún no ha llegado convenientemente a las escuelas. Con temas relacionados tanto con la violencia cotidiana, como la motivada por cuestiones políticas, como la xenofobia entre determinados grupos juveniles radicales, estas nuevas novelas pueden servir como materia de discusión y de debate con fines pedagógicos en las clases de alemán, en las que los maestros deben actuar como intermediarios entre la literatura y el alumnado.

Este es el objetivo principal que persigue esta obra con sus primeras seis aportaciones: cada una de las dos presentadas por Hans-Heino Ewers y por Sibylle Nagel, así como la elaborada conjuntamente por Florian Michael Gürtler y Timm Oliver Weber y la de Judith Hoffmann.

Los dos primeros trabajos, de Ewers y Nagel, ofrecen una panorámica sobre el análisis literario del radicalismo extremista juvenil y la disposición a la violencia motivada por cuestiones políticas. En esta línea se encuentra también el segundo de Nagel –el cuarto en este volumen–, que profundiza en la novela de Frederik Hetmann *Wir sind alle Fremde hier*. El tercer trabajo, de Ewers de nuevo, relaciona la literatura de temática sobre la violencia juvenil de índole política, que alcanzó su expresión máxima en los primeros años de la década de los noventa, con la literatura de temática

sobre la violencia cotidiana, como la protagonizada por niños y jóvenes en el ámbito escolar y que a lo largo de dicha década pasó a convertirse en un tema cada vez más visible en los medios públicos. Los restantes trabajos también se desarrollan en esta línea y tienen la escuela como fondo: el de Gürtler y Weber, en quinta posición en este libro, se ocupa de la novela de Morton Rhues *Ich knall euch ab!*, que trata sobre los actos violentos protagonizados por jóvenes enloquecidos, deprimidos o traumatizados que asaltan armados sus centros escolares con la intención de destruir y de matar a quienes se encuentren; y el trabajo de Hoffmann, quien aborda el tema del *mobbing* escolar a partir de las novelas *Kein Wort zu Niemandem* y *...und raus bist du!*, de Jana Frey y Johanna Nilsson, respectivamente.

De los demás medios citados se ocupan las restantes tres aportaciones finales: la de Bernd Dolle-Weinkauff sobre el diseño de la violencia en los comics; la de Claudia Heberer, Jennifer Höhler y Holger Müller sobre el posible daño que los contenidos violentos de los juegos de ordenador pueden causar en los jóvenes y la de Simone Greyl, Lucie Höhler y Katja Knieriem sobre las imágenes violentas que dominan cierto sector del panorama musical actual, el protagonizado por figuras como Marilyn Manson, Eminem, Rammstein y Slipknot.

El sentido de estos tres últimos trabajos es el de servir como complemento al objetivo principal perseguido en este libro: dentro de una obra dedicada principalmente a poner en conocimiento de los docentes una selección representativa de la producción literaria reciente de temática violenta destinada al público infantil y juvenil, concretamente están concebidos para proporcionar una visión introductoria sobre el tratamiento concedido a los contenidos violentos por aquellos medios no tradicionales de los que tanto los niños como los jóvenes son usuarios habituales.

María José Corvo Sánchez
Universidad de Vigo
mcorvo@uvigo.es



LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya y Juan Rabasseda. 590 pp. (Título original: *Children's Literature. A reader's history, from Aesop to Harry Potter*, Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 2008). ISBN: 978-84-9892-004-8

De hito de la historiografía literaria cabe calificar la reciente aparición de esta nueva *summa* de la literatura infantil que ha valido a su autor, filólogo medievalista de la Universidad de California, el premio del National Book Critics Circle Award 2009; galardón que viene a sumarse a otros muchos recibidos a lo largo de su carrera por este profesor judío americano. La obra, que explora en buena medida la gran literatura universal, ha sido traducida al español por Teófilo de Lozoya y Juan Rabasseda.

Como indica el título original inglés, se trata de una historia de los lectores que busca los rastros de lo que han ido escuchando y leyendo los niños en Occidente. En la estela de investigaciones canónicas en lengua francesa que indagan en las mismas cuestiones (tales las obras de Paul Hazard o de Philippe Ariès), la propuesta de Seth Lerer parte de la objeción radical a la tesis sentada por el último de los dos autores anteriores y alimentada por no pocos estudiosos de los distintos ámbitos, cual es la idea de que la infancia es un invento moderno, y que por lo tanto difícilmente podría hablarse de concepto de literatura infantil antes de la modernidad. Todo lo contrario, para Seth Lerer, la infancia es un sistema cuyo valor estético y social viene determinado por las relaciones existentes entre quienes producen, comercian y leen los textos. Podría incluso decirse que “las formas de la literatura infantil son característicamente premodernas, pues conservan las técnicas de la alegoría, la fábula moral, los relatos de aventuras y el simbolismo” (p. 28), recursos todos ellos que hunden sus raíces en la tradición clásica y en la Edad Media.

Para trazar este nuevo mapa de la literatura infantil, el autor estructura la materia en un capítulo introductorio, en el que plantea estas bases teóricas, seguido de quince capítulos, formulados bajo títulos sugerentes que jalonan un amplio recorrido desde la Antigüedad clásica hasta las épocas recientes. El libro se cierra con un epílogo que sirve para reafirmar el anclaje de la propuesta dentro de las nuevas disciplinas académicas como la Historia del Libro o, incluso, la Historia de la Familia.

En los dos primeros capítulos (“Habla niño: la literatura infantil en la Antigüedad clásica”; “Ingenuidad y autoridad: la fábula de Esopo y su vida en la posteridad”) deja sentado que las fábulas de Esopo suponen la matriz de la que surgen las distintas orientaciones literarias en la tradición occidental. Con fuerte carga pedagógica, se convierten en esencia de la lectura y “constituyen un sistema literario, a través del cual el niño puede reimaginar las instituciones, los individuos y los lenguajes de la experiencia cotidiana” (p. 63). Por eso no ha habido otro autor tan íntima y exhaustivamente asociado a la literatura infantil como Esopo.

En el capítulo tercero (“La corte, el comercio y los monasterios”) se prueba que hubo literatura para niños en la Edad Media, tanto en latín como en lengua vernácula: “Todo un mundo verbal e imaginativo ricamente estructurado” (p. 95). Por un lado, las adaptaciones cristianas del legado clásico; por otro, material como manuales de cortesía y de comportamiento que instruyen a los niños acerca de cómo actuar y cómo hablar. El fuerte componente de “cristianización” se manifiesta, entre otros muchos aspectos, en la presencia constante del “Cristo niño” que hace de toda la Edad Media cultural una especie de “aetas puerorum”. En ámbitos cortesanos, comerciales y monacales se promueven los géneros más conocidos de la literatura infantil: canciones de cuna, cartillas, abecedarios o libros de oraciones. Materiales todos ellos que preparan a los infantes para los aprendizajes de la lectura y la escritura; objetivos éstos presentes siempre en la literatura infantil de todas las épocas.

A partir de aquí se pone el foco especialmente en la geografía anglosajona, al considerar “el impacto puritano en la literatura infantil del siglo XVII” (capítulo cuarto). Proliferan entonces los relatos de redención y conversión con el inevitable motivo temático de la muerte de los niños. Literatura destinada a enseñar que incluso en la infancia la vida tiene un objetivo moral. El niño se convierte en una “joya preciosa” bajo la tutela del padre: tal presupuesto subyace en piezas clásicas como *A Token for Children* (1671) de J. Janeway; o *Pilgrim’s Progress* de Bunyan, libro éste último imprescindible en todos los hogares y escuelas durante dos siglos para las primeras lecturas de niños británicos y norteamericanos.

John Locke (capítulo quinto: “Juguetes y juegos de la mente”) con su teoría filosófica ejerce en los últimos trescientos años mayor impacto que ningún otro pedagogo. Sus escritos ayudan a conformar la instrucción infantil y contribuyen a modelar la literatura destinada a los más jóvenes. Tal impacto se basa sobre todo en

el subrayado de “los particulares de la experiencia sensorial, en su atracción por los juguetes del mundo y en su creación de un lenguaje figurativo de los mismos”. De ahí que el legado del filósofo tenga que ver con la proliferación de relatos sobre juguetes y la producción de cuentos de animales que hablan y actúan, al hilo de la revitalización de la fábula esópica, promovida por el mismo Locke.

El capítulo sexto (“Canoas y caníbales”) glosa el influjo extraordinario que tiene la publicación del *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe. Este libro sintetiza la tradición puritana y la epistemología lockista, dado su insistencia en los datos, los inventarios y la preocupación por la salvación. *Robinson Crusoe* inunda pronto las aulas de Europa dando lugar a no pocas imitaciones. En esa misma estela se sitúan clásicos de la literatura juvenil como *La isla del tesoro* (1883) de Stevenson; o *La isla misteriosa* (1874) de Julio Verne; y ya en el siglo XX, *Winnie the Pooh* de A. A. Milne, entre otros muchos, todos ellos con peripecias localizadas en islas apartadas.

El siguiente capítulo (“De islas a imperios”) muestra, siempre pegado al terreno anglosajón, cómo en época victoriana la geografía imaginativa del niño pasa de las islas al continente. Y el autor encuentra en el subgénero de novelas colegiales el mejor expediente para plantear metas educativas. Se trata de educar al lector a la vez que el protagonista gana aprendizaje dentro de la historia. La novela paradigmática es *Tom Brown en la escuela* (1857) de Thomas Hughes. Hay todo un corpus literario que invoca una retórica de la aventura, del deporte y de la nueva tecnología como medios que capacitan a los nuevos jóvenes para ejercer el control del continente.

El capítulo ocho, “Más allá de Darwin” pondera el influjo de este patriarca de la intelectualidad británica en el ámbito de los libros infantiles. La importancia de Darwin reside “no sólo en los ideales de la ficción, el imperio, la pedagogía y la evolución del hombre”. Reside también en su manera particular de contar la historia de su vida. Importa sobre manera, para Seth Lerer, el tono de imaginación darwiniana como modelador de la literatura de ficción de finales del XIX y principios del XX. Lo que antes parecía fantasía, con Darwin puede convertirse en realidad. Algunos puntos teóricos de *El origen de las especies* subyacen no pocas veces en la literatura de tema selvático de Kipling, H.G. Wells o Dr. Seuss.

En “Malhumorado y raro: lo sensato y lo absurdo” se desarrolla la idea del sinsentido como componente dinamizador de la imaginación. En la novelística de Dickens ya puede percibirse el germen del “nonsense”, que cuaja más adelante en la

obra emblemática de Lewis Carroll o de Edward Lear. Los movimientos de vanguardia (dadaísmo, futurismo o surrealismo) no hacen sino vigorizar esta orientación literaria, instalada ya en la literatura infantil desde mediados del siglo XIX.

El capítulo diez indaga en el cuento de hadas como género que nace a partir de los cuentos populares del pasado europeo. Toda la labor de compilación y ordenación por familias de estos relatos tiene mucho que ver con el desarrollo de la filología en el siglo XIX. Los cuentos de Perrault y de J. M. Leprince de Beaumont pasan a lengua inglesa en el siglo XVIII. La labor de los Grimm con sus *Cuentos para niños y para la familia* (1812-1815) supone un importante esfuerzo de estilización y depuración de algunas excrecencias groseras. Andersen, por su parte, hace un cuento de hadas de su propia vida. Precedentes, en suma, con los que dialogan los relatos de Grahame, Nesbit, Tolkien o la misma autora de *Harry Potter*, en una labor de “conversión de la paja en oro”, como se señala metafóricamente en el título de este capítulo.

En “Teatro para niñas” (capítulo once) el autor atribuye las notas de “domesticidad”, “deseo” e “interpretación” a las ficciones para niñas; libros en los que las destinatarias pueden perderse leyendo, escribiendo o recordando. Como obra paradigmática señala *El mago de Oz* de Baum. En todo caso, la constelación de imágenes verbales y plásticas de este tipo de literatura, incluso en pleno siglo XX, observa pautas de convencionalismo propias de mediados de época victoriana.

“Pan en el jardín” (capítulo doce) explora lo que el autor denomina mentalidad eduardiana en la literatura infantil. Encuentra como emblema “la gran merienda a la hora del té”, mentalidad de una nueva época relacionada con la puesta en valor de lo oculto, lo fantástico y lo espiritual. Ahí están los cuentos de terror y de fantasmas. En este espacio se sitúan algunas de las obras más conocidas de la literatura infantil de la época: *Peter Rabbit*, *Peter Pan*, *The Wind in the Willows*, *Anne of Green Gable* o *The Railway Children*.

El capítulo trece “Qué gusto da” discute la contribución de Estados Unidos a la creación del canon del libro infantil de la década de 1920, a través de la promoción de premios y de bibliotecas para menores, que orientan el devenir de los productos literarios. En el capítulo catorce (“Saber distinguir las cosas. El estilo y el niño”), el autor pone el acento en la conducta y el estilo que se traslada desde los libros a los destinatarios de las primeras edades. La América de mediados

de siglo XX alumbró algunos de los libros clásicos más famosos que ponen en valor el estilo como desiderátum que debe ser alcanzado: una de las referencias es *Stuart Little* de E. B. White. En sentido inverso, la fealdad y la suciedad, pues las conductas negativas aparecen también como motivo temático recreado en parte de esa literatura, que en última instancia remite al *Struwelpeter* alemán y que tiene en *Pinocchio* de Collodi uno de los hitos más significativos. Libros que invocan, en suma, una y otra vez el componente pedagógico del que difícilmente se sustrae la gran literatura para niños, con apelaciones a la vida natural, a la autorregulación o a la inserción correcta en la sociedad.

Finalmente, en el capítulo quince Seth Lerer emite un diagnóstico sobre las notas que definen la literatura infantil más reciente. Se constata la abrumadora producción, con libros que sitúan sus argumentos en las calles de la ciudad, en los apartamentos o en patios de colegio que dan a la carretera, pero caracterizados siempre por el distanciamiento irónico instalado en la mirada de los propios protagonistas niños que no pocas veces recurren a la “fantasmada” como estrategia defensiva ante un mundo resquebrajado.

Se trata, en conclusión, de una historia de la literatura infantil compacta, con abundancia de ejemplificaciones y que se inscribe dentro de la literatura universal, al señalar cómo las voces de las grandes piezas canónicas de la tradición clásica (Homero, Horacio y Virgilio, entre otros) impregnan las modernas producciones para los más jóvenes. De la lectura de esta obra se deduce que “el relato infantil es siempre un relato de la propia literatura” (p. 486); y que el aspecto pedagógico está inextricablemente unido a esta literatura, por más que quede preservado el estatuto artístico de las ficciones. Quizás se eche en falta alguna referencia más a otros ámbitos no anglosajones (por ejemplo, la influencia de algunos títulos del *Bildungsroman* alemán en las literaturas infantiles y juveniles europeas). El autor alude, sí, a algunas obras de la literatura infantil francesas o alemanas; o incluso, se hace eco de los desplegables (*pop up*) de la literatura del Este de Europa, pero no consigue alejarse de una cierta identificación de la literatura infantil con la literatura anglosajona.

Por lo demás, la labor de los traductores al español resulta admirable, dado el buen pulso que muestran al ofrecer una versión que mantiene la flexibilidad y el estilo ágil del original. Los mínimos descuidos (uso de “novela de caballería” por el

correcto “novela de caballerías”, en páginas 125, 127, 149) en absoluto empañan el resultado final. A ellos debemos pues agradecer que un libro de interés tan evidente como éste pueda tener un mayor alcance dentro del panorama del hispanismo.

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminezpele@terra.es



MONTERO REGUERA, J. y A. DOTRAS BRAVO (Eds.). (2008). *José Montero Alonso. Antología de poetas y prosistas españoles*. Edición facsímil con prólogo de los autores. Vigo: Universidad de Vigo. Col. Letras de Antiguos, Clásicos y Modernos (LACM). I. 449 pp. ISBN: 978-84-691-7368-8.

En el año 2008 ve la luz de nuevo esta *Antología de poetas y prosistas españoles*, en edición facsimilar realizada por los profesores de la Universidad de Vigo, José Montero Reguera (Segovia, 1967) y Alexia Dotras Bravo (Maracaibo, Venezuela, 1978). Se recupera así la obra de un joven autor de veinticuatro años, que estaba olvidada, una publicación dirigida al lectorado infantil y juvenil en lengua castellana que refleja la preocupación pedagógica de la institución que convoca el Premio Nacional de Literatura del año 1928.

Esta edición facsimilar acoge breves apartados paratextuales que dan noticia de las biobibliografías de los editores y que explican que la publicación nace gracias a la colaboración de los grupos de investigación “Literatura Española” y “Literatura Española de la Edad Media” de la Universidad de Vigo que se inscriben en el “Programa de Estructuración de Unidades de Investigación en Humanidades”, unidad que contó con el apoyo de la Dirección Xeral de Promoción Científica e Tecnolóxica do Sistema Universitario de Galicia.

Esta nueva edición incorpora un “Prólogo” en el que los editores enmarcan la figura de José Montero Alonso y la relevancia de su obra dentro del contexto socio-cultural general y dentro de la Historia de la Literatura infantil y juvenil en particular. Se ofrece así al lector una información complementaria muy útil para ampliar conocimientos y poder acercarse a los textos literarios con una formación e información imprescindibles.

Este prólogo consta de tres partes bien definidas. En la primera, los editores ofrecen un panorama de la importancia del premio y del autor de la antología José Montero Alonso en la conformación de la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil Española. Describen, en un primer momento, los paratextos de la edición original (dedicatoria, miembros del jurado, nota preliminar y juicios ponderativos del autor) para después recuperar la recepción positiva que tuvo la antología en su momento, a través de la voz de intelectuales significados de la época. A continuación, los prologuistas comentan que la antología respondía al tema “Antología de poetas y prosistas con semblanza de autor” que permitía concurrir anónimamente al Concurso Nacional de Literatura, convocado en 1928, y explican el cambio producido en esta convocatoria, en relación con las anteriores en las que se premiaban libros ya publicados, para así evitar lo sucedido en la convocatoria de 1927 en la que, por premiar las mejores obras publicadas, hubo que repartir el premio, ante la calidad de las obras, entre los escritores Concha Espina, Ramón Pérez de Ayala y Wenceslao Fernández Flórez.

En la segunda parte del prólogo, Montero y Dotras ofrecen una biobibliografía del autor José Montero Alonso (Santander, 27/03/1904-Madrid, 26/03/2000), centrándose en destacar su prematura labor periodística en *Prensa Gráfica*, que le sirvió para entrar en contacto con la vida literaria madrileña, sus premios en el ámbito del periodismo y de la literatura, su actividad como docente, como adaptador de autores extranjeros, sus biografías y evocaciones históricas y su labor dramaturgica y literaria.

Y, finalmente, en la tercera parte, la más extensa, los editores trazan una breve historia de la literatura infantil española y contextualizan la aportación de José Montero Alonso. Así sitúan los orígenes de esta literatura en el último cuarto del siglo XIX, destacando la labor editorial de Saturnino Calleja, pionera en la popularización de la literatura para niños mediante la publicación en formatos económicos, además de la recuperación de la literatura tradicional popular gracias al afán instructivo de “instruir deleitando”, mediante versiones o traducciones que se fueron adaptando a las corrientes generales de la literatura imperantes en cada momento histórico, que se complementó con la edición de diferentes publicaciones seriadas como suplementos y revistas que atendían a la literatura infantil. Resaltan el año 1928 como “punto de inflexión” para la literatura infantil por: producirse un cambio en la dirección de la editorial Calleja que la llevó hacia un concepto más comercial y moderno; el inicio de

la segunda etapa de la revista *Gente Menuda* y la animación de la lectura en la escuela primaria que fue recompensada con la concesión del Premio Nacional de Literatura en el año 1928 a la antología que se está comentando, que responde seguramente al objetivo primordial de institucionalizar el acercamiento de la literatura al niño al premiar “un libro de lectura para las escuelas nacionales de niños y niñas”, y al mismo tiempo ofrecer a los adultos un *corpus* literario español que asentase sus bases culturales. En 1932 se ampliaron los galardones, dando cabida a la adaptación o “síntesis literaria” de obras universales, narraciones propias de actualización del clásico instruir deleitando y creaciones originales, con lo que el Estado se alineaba con los movimientos de renovación pedagógicos existentes en ese momento y con la idea de la universalización del derecho a la educación y a la cultura, impulsada por el gobierno republicano y las Misiones Pedagógicas.

Destacan los editores que resulta muy significativa la preocupación del Estado por ofrecer lecturas apropiadas y del gusto de la niñez, preocupación que relacionan con el debate que aún, en cierto modo, ya muy mitigado, sigue perviviendo en la actualidad, que consiste en optar por ofrecer a la niñez textos de la literatura institucionalizada que son adaptados para captar su interés, o bien, crear textos escritos, pensados y dirigidos al lectorado infantil y juvenil.

No hay que olvidar que la canonización en el ámbito de la Literatura infantil y juvenil en España, como apunta Blanca Roig (2008: 336-337), se fraguó a partir de la literatura para adultos que se fue popularizando en los centros de enseñanza primaria y secundaria a través de manuales como las historias literarias, las antologías (como en este caso) y las selecciones. La niñez y la juventud aprendía a leer por medio de obras de la literatura de adultos, a veces adaptadas, de las traducciones de obras clásicas de otras literaturas para adultos y de las traducciones de obras clásicas de otras Literaturas infantiles y juveniles. Además, como indicó Roig, durante mucho tiempo la Literatura infantil y juvenil como literatura emergente no fue considerada en los centros educativos, de ahí que se inicie su planificación a partir de la literatura institucionalizada porque “non se sentiü a necesidade de ter como referente a produción infantil e xuvenil” (Roig, 2008: 337).

A continuación, Montero y Dotras sitúan la producción de Montero Alonso para el público infantil, especialmente su antología, en la que el autor realizó una selección de fragmentos de obras de cuarenta y un autores, pensados como “libro de

lecturas para las escuelas nacionales de niños y niñas”, proyecto que no era fácil pero en el que supo conjugar la sencillez expositiva con los datos literarios, históricos, críticos y teóricos, según la opinión de los editores y de algunos estudiosos como Jaime García Padrino, escogiendo los textos de mayor emoción y valor estético. También llaman la atención sobre el hecho de introducir fragmentos teatrales en una antología de “poetas y prosistas españoles”, presencia que explican por la preocupación de Montero Alonso como crítico de teatro institucionalizado y de teatro infantil. Además enmarcan esta antología bajo el prisma de las ideologías de la época, con lo que justifican la elección de obras “regeneracionistas”, en varios de los autores antologados. Por último, valoran que recupere a Salvador Rueda, un autor olvidado a comienzos del siglo XX, destacan la extensión dedicada a cada autor y el hecho de que las semblanzas ocupen más páginas que los fragmentos textuales seleccionados o a la inversa.

Esta labor de dar visibilidad a Montero Alonso, realizada por los editores, completa la *Historia de la literatura infantil española* (1959), de Carmen Bravo-Villasante, en la que se exponía que la literatura infantil de comienzos del s. XX estaba constituida por biografías y compilaciones de leyendas de diversas tradiciones culturales pero en la que no incluía, en el capítulo dedicado a los libros de viajes y a la recuperación de los clásicos para niños, la labor llevada a cabo por Montero Alonso.

Finalmente presentan y alaban las otras producciones literarias de Montero Alonso para el lectorado infantil como fueron las adaptaciones del *Quijote* y la *Iliada*, la colección “Te voy a contar...” o el cuento *La perrita Pitti* (1945), además de las múltiples colaboraciones en prensa y revistas infantiles.

Tras el prólogo, los editores reproducen comentarios que informan de la recepción de la obra en el momento de su publicación, como son las cartas manuscritas de Valle-Inclán y Pío Baroja a Montero Alonso o la reseña “Un deleitoso paseo literario”, firmada por Fortunio, que lamentablemente se reproduce en un cuerpo de letra excesivamente reducido que impide su lectura.

En cuanto a la edición facsimilar, podemos observar que los editores respetan la edición original en cuanto a la portada, dedicatoria, mención del premio y breve nota introductoria del autor.

Sería de utilidad para el mediador destacar que en esta antología selecciona, a partir de un “canon literario potencial” (Roig: 2005), un grupo de obras de autores

clásicos del polisistema literario español, selección muy próxima al “canon literario-filológico” de Fillola (2003: 363) ya que destaca “el valor y la especificidad de una literatura nacional”. Posiblemente por eso Montero Alonso seleccionó manifestaciones poéticas desde el siglo XII hasta inicios del siglo XX, dando cabida a las principales tendencias poéticas de cada época histórica (mester de juglaría, mester de clerecía, canciones, romances, letrillas, serranillas, coplas manriqueñas, sonetos...).

Si atendemos a los géneros narrativos, advertimos la elección de diferentes subgéneros narrativos (ejemplos, novela picaresca...) y la preferencia por la novela picaresca, genuino género español, que cuenta con unas características fácilmente asimilables por el lectorado infantil y juvenil, pues como apunta Carmen Bravo-Villasante la novedad de este tipo de novela, que tenía como protagonista a un niño pícaro y listo, llamaría la atención de los niños que estarían “atentos sólo a las travesuras de los personajes de su misma edad y que pasarían por encima de las sutiles alusiones sin comprenderlas” (Bravo Villasante, 1979: 24).

En cuanto a la inserción de textos dramáticos en una “Antología de poetas y prosistas”, además de la explicación de los editores sobre la predilección del autor por el teatro, también se puede justificar por otros criterios de selección posibles como pueden ser la forma, pues las manifestaciones dramáticas se concretizan en prosa o verso, la riqueza textual que aportan a la antología y la importancia de este género en la historia de la literatura española, además de la posibilidad de realizar lecturas dramatizadas en la escuela como ejercicio enriquecedor y motivador. En este género se aprecia que Montero Alonso también escogió diferentes subtipos teatrales como el drama histórico, la comedia de enredo, la comedia burlesca, el drama trágico, etc. con preferencia de los argumentos históricos que enlazaban con el espíritu regeneracionista de principios de siglo.

Como se puede constatar al leer la antología, Montero Alonso fue dejando entrever, a través de sus elecciones, sus opciones literarias y sus convicciones, su preferencia por textos que expresaban una visión regeneracionista de España como nación articulada en torno a Castilla y una mentalidad católica, como se constata en los textos elegidos a través de la temática, las formas literarias y los rasgos que caracterizan a la tradición española, y de las semblanzas y textos marcados por un léxico sonoro, preciso y con profundidad psicológica. También es de destacar que al presentar a los autores, los defina o caracterice por la presencia de rasgos definitorios de su identidad

española o de su zona geográfica (como Núñez de Arce, Zorrilla, Ganivet, Azorín y Rosalía de Castro) o que destaque de su estilo la adecuación a la tradición (Bretón de los Herreros, Ventura de la Vega, Zorrilla, Juan Valera, Enrique de Mesa, entre otros). Asimismo, resulta de interés fijarse en la opción de Montero Alonso por composiciones escritas en formas líricas de gran tradición española como son los romances, las letrillas y coplas, la elección del romancero o el teatro, por considerarlos, “las dos creaciones más vigorosas y más genuinas del espíritu español [...] donde está más vivo, más pujante el brío de nuestra raza” (p. 72); por plasmar el fervor religioso y la moralidad católica imperante en España, a partir de composiciones del agustino Fray Luis de León, los carmelitas Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz y el dominico Fray Luis de Granada; y por incluir composiciones como las fábulas, uno de los subgéneros con más intención didáctica por su sencillez, ingenio y enseñanza moral, muy usadas en los libros escolares desde la publicación de las realizadas por Félix María de Samaniego y Tomás Iriarte, autores contrapuestos por la gracia e ingenio del primero frente al dominio métrico y talante satírico del segundo, que adaptaron o reescribieron las realizadas por Esopo, Fedro, La Fontaine y John Gay con un estilo claro, espontáneo, directo con predominio del didactismo, como exige el destinatario infantil.

A través de las elecciones realizadas por Montero Alonso, se ven sus preferencias literarias por autores y obras, manifestadas en la extensión que dedica a las semblanzas o a los fragmentos escogidos de algunos autores, como por ejemplo Jorge Manrique, Miguel de Cervantes o Juan Ramón Jiménez.

Como se destacó anteriormente y los editores dejaron bien claro en el prólogo parece que con la elección de esta antología las instituciones pretendían fijar un “canon escolar” que, según Mendoza Fillola (2003: 363), “puede y debe incluir los clásicos y los contemporáneos de la literatura infantil y juvenil, exponentes de la diversidad del canon literario”, por eso se echa en falta que un autor como Montero Alonso, quien mostró en su labor como crítico, periodista, maestro y escritor su preocupación por el lectorado infantil y juvenil, no escogiese para esta antología obras escritas pensando en el receptor infantil y juvenil de autores clásicos, aunque dichas composiciones pudiesen no poseer el valor filológico y literario de las obras seleccionadas, tal es el caso del romancillo “Hermana Marica” de Luis de Góngora; *Los pastores de Belén*, de Lope de Vega, escrito para su hijo Carlos Félix; el fabulario *Los dichos y sentencias de los siete sabios de Grecia* (1549), del bachiller Hernán López de Yanguas, libro dirigido explícitamente a la infancia mediante una cuarteta impresa debajo del título en la

portada que reza: “Estos bocadillos de oro/me plugo escribir en termos/porque los niños más tiernos/los puedan saber de coro”; *Días geniales o lúdricos* (h. 1626), de Rodrigo Caro; *Cuentos y teatro infantil* (1861), de Juan Eugenio Hartzenbusch o *La princesa sin corazón (Cuento de hadas)* (escrita en 1907), de Jacinto Benavente entre otras, ya que Benavente compuso obras pensadas para el público infantil, concebidas para el proyecto “Teatro de los Niños”, como las adaptaciones *El príncipe que todo lo aprendió en los libros* (1909), *El nietecito* (1910) y *La Cenicienta* (1919); al igual que otros autores que también podrían formar parte de la antología con algún fragmento de las piezas *Farsa infantil de la cabeza del dragón* o *La muñeca irrompible* (1910), encargadas a Valle-Inclán o Marquina, respectivamente.

También creemos que debería haber incluido otro material literario más adecuado a la finalidad de esta antología y a la psicología e intereses infantiles como los villancicos, fragmentos de novelas de caballerías como el *Amadís de Gaula* (1508), *Tirant lo Blanc* (1511) o las *Sergas de Esplandián*; novelas de tipo bizantino; fabularios; relatos como *El Patrañuelo* (1578), de Timoneda; la parte “Canciones para niños” de *Canciones* (1921-1924), de Lorca; *Marinero en tierra* (1925), de Rafael Alberti; *Greguerías* (1917), de Gómez de la Serna; o *La muela del rey Farfán* (obra escrita *ex profeso* para la Función de Inocentes, de 1909, del Teatro de Apolo), de los hermanos Álvarez Quintero, entre otros. Y respecto a la producción femenina, podría haber dado entrada a composiciones como el cuento “El zurrón que cantaba”, de Fernán Caballero; *Vida de Hernán Cortés*, de Emilia Pardo Bazán, para el lectorado adolescente; *Memorias de una niña*, de Elena Fortún; *Cuentos para soñar* (1922), de M^a Teresa León; y *Ternura: Canciones de niños: rondas, canciones de la tierra, estaciones, religiosas, otras canciones de cuna* (1924), de la chilena Gabriela Mistral, entre otras, pues creemos con Carmen Bravo-Villasante (1979: 57) que, para construir una Historia de la Literatura Infantil y Juvenil, debe considerarse la producción dirigida a este lectorado, al igual que otros libros para niños como “tratados de urbanidad” y libros de texto, sin olvidar el libro religioso, el cuento popular oral y la literatura de cordel.

Aunque a grandes rasgos la antología sigue un orden cronológico, no se podría establecer internamente una división por siglos, grupos literarios o unidades generacionales, ya que Montero Alonso opta por una unidad temática con diversos niveles y grados de compromiso social y dificultad léxica y estilística, según los autores que contraponen a lo largo de la antología. Sería de gran utilidad la inclusión de un glosario de términos para los textos que no se recogen actualizados y una mayor

atención a la producción femenina, que aparece escasamente representada sólo por tres mujeres: Santa Teresa de Jesús, Emilia Pardo Bazán y Rosalía de Castro.

Desde nuestra perspectiva de 2009, cuando la Literatura infantil y juvenil ya está consolidada, estamos de acuerdo con los editores en que la antología realizada por Montero Alonso fue de gran importancia en su época y constituye un testimonio imprescindible para trazar la Historia de la Literatura infantil y juvenil española. Por lo tanto, la recuperación y visualización de la figura de Montero Alonso, realizada por José Montero Reguera y Alexia Dotras Bravo, es una aportación importante para llenar vacíos y hacer reflexionar sobre la conformación de la Literatura infantil y juvenil en España, pese a las lagunas que observamos y que decidimos añadir para recoger las consideraciones de prestigiosos estudiosos de la Literatura infantil y juvenil y también para recordar obras que ya existían en su momento con clara intención de dirigirse a los más jóvenes.

Referencias bibliográficas

- BRAVO-VILLASANTE, C. (1959, ed. consultada 1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Ediciones Pirámide S.L.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2003), “El canon formativo y la educación lecto-literaria”. Briz Villanueva, Ezequiel, Francisco José Cantero Serena, Francisco Galera Noguera (ed.). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson, 348-378.
- MONTERO PADILLA, J. (1990), “Algunas consideraciones para una antología literaria destinada a los estudiantes de E.G.B.”, en *Didáctica (lengua y Literatura)*, II, 171.
- ROIG RECHOU, B. (2005), “Literatura infantil y juvenil y canonización”. Utanda, M^a del Carmen, Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coords.). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 185-194.

ROIG RECHOU, B. (2008), “Educación literaria e historias literarias”. VV.AA. *A mi dizen cuantos amigos ey. Homenaxe ao profesor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 333-342.

VERA MÉNDEZ, J.D. (2004), “Nuevos asedios al enclave cultural y literario del novecentismo español” (http://fis.ucalgary.ca/ACH/Congreso_abierto/2004/Juan_Domingo_Vera_Mendez.htm, consultada el 1 de julio de 2009).

Mar Fernández Vázquez y Carmen Ferreira Boo
Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
Universidade de Santiago de Compostela
margramanet2004@yahoo.es / verinesa@yahoo.es



PELEGRÍN, A., M.V. SOTOMAYOR y A. URDIALES (Eds.). (2008). *Pequeña memoria recobrada: Libros infantiles del exilio del 39*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 310 pp. ISBN: 978-84-369-4592-8.

Este interesante e imprescindible volumen colectivo, publicado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), supone el último proyecto en vida de la profesora Ana Pelegrín (Argentina, 1938-Madrid, 2008) con el que se pretende, en un acto de justicia histórica, dar visibilidad a la labor efectuada por los escritores e ilustradores de literatura infantil y juvenil que sufrieron las consecuencias de la Guerra Civil y que tuvieron que vivir en el exilio, tanto de aquellos que emigraron a otros países, como México, Argentina o Cuba, para continuar con su labor creativa, como de los que se quedaron en España pero tuvieron que limitarse por la censura y la autocensura, ajustándose a las imposiciones de la dictadura.

Tras un prólogo institucional, los editores en la “Presentación” parten del contexto de producción de los años 20-30 para mostrar la ruptura que se produjo en la cultura debido a la Guerra Civil. Después ofrecen el contenido de los diferentes estudios y justifican la necesidad e importancia de estudiar a estos autores, que contribuyeron con su creatividad y talento a la cultura infantil, debido

al desconocimiento que se tiene en la actualidad de la Literatura Infantil y Juvenil del exilio, causado sobre todo por el difícil acceso al material.

El monográfico se divide en dos partes: una primera parte compuesta de estudios teóricos que acogen interesantes panorámicas generales sobre la literatura infantil, la ilustración o el teatro y estudios más específicos sobre autores concretos, aspectos puntuales o cuestiones generales sobre la educación literaria que muestran el estado de la investigación así como el panorama de la Literatura Infantil y Juvenil del exilio y justifican la incorporación de estos escritores silenciados y de sus obras a la historia de la Literatura Infantil y Juvenil y a los cánones artísticos, debido a la calidad literaria de sus propuestas renovadoras y a que supieron enlazar con las nuevas tendencias de Europa y América. En estos estudios se refleja la actividad literaria anterior al conflicto bélico y la actividad editorial y educativa realizada en el exilio de estos autores.

En “Una aproximación a los libros infantiles en el exilio español (1939-1977)”, Ana Pelegrín, al hacer una breve pero encomiable síntesis de la producción española entre 1920-1936, caracterizada por la renovación literaria en la poesía, el teatro y la narrativa, destaca la renovación pedagógica y la creación de las Misiones Pedagógicas, sobre todo las aportaciones de Rafael Dieste al teatro de guiñol con la fundación del Guiñol Teatro de Fantoques, junto a Ramón Gaya y Urbano Lugrís, que le llevará a escribir sus farsas, los cuentos de aire juglaresco y las adaptaciones del romancero en un deseo de acercarse al pueblo. Después, gracias a una ardua labor investigadora, analiza la producción de la literatura infantil y juvenil en el exilio de escritores españoles como Rafael Dieste, Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez, Antoniorrobes o Elena Fortún entre otros y la importancia de sus aportaciones a las colecciones editadas en América para la historia de la lectura, como fue el caso de Rafael Dieste que se encargó de la Biblioteca Billiken de la editorial Atlántida en Argentina que contó con la colaboración de Alfonso Rodríguez Castelao para las ilustraciones. Por su parte, el trabajo de M^a García Alonso se concreta en un análisis detallado de las selecciones de libros infantiles de las Misiones Pedagógicas, que impulsaron diferentes propuestas para hacer de la cultura un derecho como las bibliotecas ambulantes o la elaboración de manuales de autores clásicos sin intencionalidad dogmática, mientras que Miquel Desclot presenta una bio-bibliografía de Anna Muriá y analiza su producción y Juan Kruz

Igerabide estudia el proceso de traducción al euskera realizado por el poeta vasco Ormachea, conocido como Orixe, de la obra *Le petit lion*, del poeta francés Jacques Prévert.

La importancia de la producción dramática y de la renovación teatral de los escritores exiliados se aprecia en los interesantes y documentados trabajos dedicados a este género. La profesora M^a Victoria Sotomayor nos ilustra sobre la situación del teatro como género literario y como espectáculo, desde la preguerra hasta la posguerra, y sobre la labor desarrollada en el exilio, en el artículo titulado “Memoria de la escena: el teatro infantil de los exiliados”, que se complementa con las visiones más concretas de Juan Mata en “Tarde de enero de 1923” sobre el interés conjunto de Federico García Lorca, Manuel de Falla y Ermenegildo Sanz por el teatro de títeres para la renovación teatral de la escena que se concretó en la función de títeres que prepararon para representarse en la casa familiar de Lorca o de M^a Jesús Ruíz que analiza la producción dramática para niños de Alejandro Casona durante su destierro escénico en Buenos Aires en “De Sanabria a Buenos Aires: el destierro escénico de Alejandro Casona”.

El volumen también acoge un elaborado artículo, titulado “La imagen exiliada”, de Alberto Urdiales, en el que trata el tema de la ilustración y su importancia en la Literatura Infantil y Juvenil con las contribuciones de pintores, ilustradores y otros artistas. Partiendo de la situación social y profesional de los ilustradores debido a la Guerra Civil, hace un recorrido por el trabajo de los ilustradores exiliados. Estudia, por un lado, la autocensura de Joaquín Sama, Lola Anglada o Ramón Puyol y, por otro lado, el exilio exterior de los que tenían ya una posición consolidada en la ilustración infantil en España, como Salvador Bartolozzi, Federico Ribas o Gori Muñoz, y de los que se dedicaron a la ilustración en el exilio debido a diversas circunstancias como Avel-lí Artís-Genes, José Montero Villa, Elvira Gascón o Alfonso Rodríguez Castelao que ilustró volúmenes de la “Biblioteca Billiken” de la editorial Atlántida, dirigida al lectorado juvenil, y que fue el ilustrador más productivo en su etapa de madurez, destacando su carácter reivindicativo y la tendencia al expresionismo. Finalmente comenta brevemente la labor de pintores que llegaron a la ilustración debido a la guerra como José Bardasano Baos, Manuel Ángeles Ortiz, Ramón Peinador, y los gallegos Uxío Fernández Granell, Luís Seoane y Manuel Colmeiro.

En las contribuciones más específicas, conviene destacar el trabajo de la profesora Blanca-Ana Roig Rechou, “*Memorias dun neno labrego* y la obra de Xosé Neira Vilas” en el que analiza la importancia de los emigrados gallegos a América en la configuración del sistema literario infanto-juvenil gallego, centrándose en la figura de Neira Vilas y en el análisis de su obra *Memorias dun neno labrego*. En primer lugar, realiza un perfil biográfico del autor, destacando su activismo político galleguista para después analizar las características más destacadas de su obra *Memorias dun neno labrego* como son los paratextos, el protagonista Balbino, la crítica social de la religiosidad y de la enseñanza, la reivindicación de la lengua gallega, la estructura en forma de memorias, la técnica realista, la polémica de su autobiografismo o su éxito al adquirir carácter de símbolo y universalidad sus personajes, que llevan a la investigadora a concluir, por una parte, que esta novela no es un libro de literatura infantil pero que funcionó en el sistema infantil y juvenil y que condicionó su obra posterior y, por otra parte, a considerar al autor como el primer clásico del sistema literario infantil y juvenil gallego.

La parte teórica y crítica se cierra con el artículo panorámico de Nieves Martín Rogero, “El exilio interior y la recuperación de la memoria”, en el que hace un exhaustivo repaso de la narrativa infantil y juvenil en España desde la posguerra y analiza aquellas obras que tratan de la guerra y de sus consecuencias.

La segunda parte consiste en un elaborado y rico catálogo bibliográfico, en formato papel y CD, numerado y estructurado alfabéticamente por autores, título y año de publicación, dividido en tres etapas históricas y compuesto de cuatrocientos registros aproximadamente, que acoge obras infantiles publicadas en el exilio o relacionadas con él, de los diferentes géneros y en las distintas lenguas peninsulares. En él se reproducen, con una calidad excelente, las portadas con sus fichas bibliográficas, fruto de un intenso y largo trabajo de investigación, documentación y recopilación de Ana Pelegrín en bibliotecas, archivos y colecciones de todo el mundo para rescatar las obras y los autores del forzado y obligado olvido.

Para finalizar hay que destacar la labor y empeño de todos los estudiosos y colaboradores que pusieron a trabajar junto con Ana Pelegrín para publicar este excepcional monográfico que abre nuevas vías de investigación y que permite conocer y recuperar un material importante, olvidado o silenciado, para trazar la historia de la Literatura Infantil y Juvenil de España, situando en el lugar que le

corresponde el trabajo a favor de la memoria de la educación y de la cultura infantil y rompiendo con el largo, obligado e injusto silencio de la Literatura Infantil y Juvenil del exilio.

María del Carmen Ferreira Boo

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

Universidade de Santiago de Compostela

verinesa@yahoo.es



ROIG RECHOU, B.A. (2008). *La literatura infantil y juvenil gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor / A literatura infantil e xuvenil galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor*. 196pp. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural. Consellería de Cultura e Deporte. Xunta de Galicia.

Con motivo del Día de la Biblioteca, que cada año se celebra el 24 de octubre, se editó este estudio monográfico sobre la Literatura Infantil y Juvenil gallega, anfitriona en esta edición. Es una obra en edición bilingüe, castellano y gallego, en la que la crítica y profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, Blanca-Ana Roig Rechou, ofrece una aproximación a las principales tendencias formales y temáticas de esta literatura en los seis primeros años del siglo XXI. Se trata de un volumen con claro fin instrumental, puesto que está pensado a modo de herramienta pedagógica, y enfocado hacia criterios de selección para bibliotecarios y todo tipo de mediadores, en el que además de describir las tendencias y corrientes que dominaron en este período, también se acerca detenidamente a seis autores y autoras de referencia de dicho sistema literario gallego, lo que se denomina “clásicos contemporáneos”. La obra se abre con una introducción en la que la autora justifica el marco temporal y el número de creadores seleccionados amparándose en una cuestión identitaria gallega: el contar por docenas o medias docenas. También explica otros criterios fundamentales en su selección, como la conjugación de conceptos de “canon” y “clásico”, así como el de innovación, especialmente ligado a la docena de autores jóvenes que iniciaron su trayectoria en el período acotado y que, según Roig Rechou, “aseguran la pervivencia

de la Literatura Infantil y Juvenil”. Del mismo modo, adelanta los criterios de análisis, basados en los presupuestos de las teorías sistémicas, como la atención al contexto y todos los elementos mediadores que influyen sobre el autor y la obra, los peritextos y recursos literarios utilizados en ella, la comparación entre las obras de cada uno de los autores o los elementos más destacados de la recepción por parte de instituciones, críticos y lectorado. De este modo, el análisis se inicia por la producción, en la que se destaca la consolidación de esta literatura, al observar que en el período señalado (2001-2006) contó con tantos títulos (alrededor de 1.200) como en todos los años anteriores de su historia. A continuación se aproxima a las principales corrientes temáticas y formales que se han dado en estos años en la narrativa, en la poesía, la literatura dramática, la traducción y el cómic o historieta, en los que observa, de modo general, una gran continuidad con respecto a años anteriores. En cuanto a la mediación, destaca la mayor formación docente de los mediadores, aunque insuficiente; los cambios significativos en el diseño y número de colecciones que las editoriales gallegas y foráneas han publicado; la aparición de nuevos premios literarios, que incentivan a los creadores; la puesta en marcha de organizaciones de investigadores con un discurso crítico que ayuda en la selección desde sus parámetros metodológicos; y, por último, el papel de difusión de otras instituciones vinculadas a la literatura dirigida a los más jóvenes. En cuanto a la recepción, repasa lo más destacado desde el punto de vista documental, desde comentarios y reseñas críticas, pasando por las monografías sistemáticas y los volúmenes colectivos de análisis sistémicos, historiográficos y comparativos, hasta los informes, guías y anuarios o la recepción, cada vez mayor, en la web y los medios de comunicación audiovisuales. Un análisis en el que se constata que la Literatura Infantil y Juvenil de los primeros años del siglo XXI es, en gran medida, una continuidad de lo que se estaba produciendo en los últimos años del siglo XX, aunque se ponen también de manifiesto aquellos aspectos más novedosos e innovadores de cada tendencia. Un minucioso trabajo que da paso a las “seis llaves”, configuradas por los autores seleccionados, de los que se ofrece una biografía y un estudio de su producción literaria, tanto de la dirigida al público adulto como infantil y juvenil, la que los convirtió en clásicos contemporáneos. Se trata de Paco Martín, Xabier P. Docampo, Fina Casalderrey, Agustín Fernández Paz, Antonio García Teijeiro y Manuel Lourenzo.

Una obra de gran importancia como instrumento o guía en la mediación, pues ayuda a los mediadores entre el libro y la lectura, a recomendar obras literarias de incuestionable calidad con las que fomentar el hábito lector y la educación literaria. Al

mismo tiempo, contribuye a la elaboración de un canon y fomenta el conocimiento entre las literaturas ibéricas, pues en ella se ofrecen elementos de análisis de carácter comparativo, fundamentales para la comprensión y conocimientos mutuos. En definitiva, un volumen que viene a complementar los cada vez más amplios trabajos sobre la literatura infantil y juvenil gallega y que establece criterios de sistematización en una producción cada vez más amplia y variada.

Isabel Mociño González

Universidade de Santiago de Compostela

imocino@hotmail.com



TARRÍO VARELA, A. (Dir.). (2008). *Boletín Galego de Literatura*. Nº 38. 2º semestre 2007. 223 pp. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións Universidade de Santiago de Compostela. Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento da Xunta de Galicia. ISSN: 0214-9117.

Under the direction of Anxo Tarrío Varela, the *Boletín Galego de Literatura* offers and has been offering since 1989 a great variety of literary essays written from a historiographical and critical perspective as well as research studies on literary analysis and theory, poetry, Rhetoric, Hermeneutics and Semiotics. This recently published new volume introduces sixteen papers structured around five sections. “Estudos/ Studies” has been the selected heading to introduce the first section which includes five studies on diverse literary topics.

The first study, “A literatura contra o silencio. Suso de Toro” [“Literature versus silence: Suso de Toro”] by Francesca Blockeel (Lessius University College Antwerpen, K.U. Leuven, Belgium) constitutes an adaptation of the essay “Contra o esquecemento. Home sen nome” by Suso de Toro, published in volume forty-nine of the magazine *Phrasis: Studies in Language and Literature* in 2008.

In a succinct introduction, the authoress quotes as a reference a novel by Jonathan Littel, *Les bienveillantes* (2006), winner of the Goncourt prize of the same year of its publication. Centred on Nazism as a means of massive extermination, the

main character refers the story of his participation in those dreadful concentration camps. The fact of this story being transferred to Galician literature was made possible thanks to the novel *Home sen nome* (2006) by Suso de Toro, where the protagonist, a Spanish hangman, relates the account of some of the crimes committed during the civil war of his country. In the mid-nineties novels began to reflect and ponder on the metafictional aspect of history in order to continue towards an attempt of reconciliation with the historiographical scepticism of the previous decade, the 1980s. Blockeel declares her intention of introducing the readership to the foundations of the current debate on the historical memory and the analysis of its inclusion in the aforementioned novel by Suso de Toro. Hence, she comments on all sections the situation originated by the approbation of the Historical Memory Law in 2007 and connects it to the figure of the writer Suso de Toro and his works. She wonders, by way of conclusion, whether the novel has contributed to the thematic approach of the historic novel and whether it belongs to the third stage of books on the subject of the civil war, that is, the reconciliation stage, according to the nomenclature set up by Ulrich Winter. As a whole, this critical study focuses on the concepts of historical memory and identity, providing thus an intent reading on the novel by Suso de Toro.

Next paper, “O emprego de modelos literarios na sátira política: entre *Iberia e Provenza*” [“The Use of Literary Models in Political Satire: *Iberia and Provence*”] by Simone Marcenaro (Università degli Studi di Genova), thoroughly examines the situation of Galaico-Portuguese and Provençal texts which comprise non-lyrical literary models within the sector of satirical poetry devoted to political themes. It names some strategies of rhetoric and lines of argumentation which had probably been utilised by Occitan troubadours on their composition of polemics of political and ideological nature, transgressing thus the polarity of *canço* and *sirventes*. Marcenaro dedicates the first part of his study to the figures of Afonso Lopez de Baian and Gui de Cavaillon, of whom he briefly explains their social and historical contexts together with some of their songs. On the other hand he relates their poems and epic literature as regards the concept of literary *auctoritas* which evoked images and subjects common to *sirventeses*. Later on he quotes certain songs by Gonçal'Eanes do Vinhal, analogues of political pastourelles and continues with the analysis of two of them: “L'autrier m'anav'ab cor pensiu” by Paulet de Marselha and “En may, can per la calor” by Cerverí de Girona. He adduces as conclusions the fact of those texts disclosing the knowledge and literary taste of the troubadours and the evidence which they bring forward on the late entering of the epic genre in the western side

of the Iberian peninsula. Regarding the convergence of strategies of argumentation amongst Provençal and Galaico-Portuguese texts, he affirms that it does not entail a search for material contact between them. This paper shows an accurate use of all the existent terminology within mediaeval studies alongside a careful and detailed analysis of the situation of Galaico-Portuguese satirical poetry in that period.

Under the heading of “Dos índices onomásticos cunqueirianos: *Merlín e familia* vs *Merlín y familia*” [“A Comparison of the Indices (sic) of Personal Names in Álvaro Cunqueiro’s *Merlín e familia* and *Merlín y familia*”] by María Xesús Nogueira Pereira (Universidade de Santiago de Compostela), the question of paratexts in the aforementioned works is examined. The first section refers to the presence of paratextual elements within the narrative by Cunqueiro, usually characterised by the incorporation of appendices or onomastic indexes. After having noted its distinctive features, Nogueira Pereira establishes a series of functions which are carried out such as the identification of characters, mnemonic techniques and synthetic argumentation, the amplification of the diegesis by means of marginal stories and diverse metaliterary functions. In a second section the authoress considers both the structure and content of the Galician and Spanish versions of *Merlín e familia* through an explanatory graphic before referring in another section to the Galician and Castilian onomastic indexes. It is precisely on those indexes where certain dissimilarities are pointed out as resulting from the comparative analysis of both paratexts and, also, where onomastic questions such as treatment formulae, simplifications, amplifications, reinforcements of formulae, Galician literary antroponymy and toponymy present in the work are dealt with as well as some amplifications of details mainly in the Castilian version. It concludes with the assertion of the intensification of functions such as the cohesion or identification of characters which show some differences between Galician and Castilian onomastic indexes. A paratextual journey, in short, where the theory proposed by G. Genette and other scholars is being used on this topic with great precision.

Mari Jose Olaziregi (Universidad del País Vasco) analyses on her study “Panorama da poesía vasca actual” [“An Overview of Basque Poetry Today”] the situation of contemporary Basque poetry starting from the first book of poems published in Basque language in 1545, *Linguae Vasconum Primitiae*. Thus, the authoress journeys through Basque literature from the 16th century onwards. Within the 20th century, she points out the decades of 1930 -with a generation of poets

formed by Xabier Lizardi and Esteban Urkiaga “Lauaxeta”, of post-symbolic poetry-, the decade of 1950 -with the post-war generation and the first Basque modern novel by J.L. Álvarez Enparantza, *Leturiaren egunkari ezkutua [O diario secreto de Leturia]* (1957) of an existentialist style which intended the aesthetic function to predominate within Basque literature-, the decade of 1960 -with the development of Basque schools or *ikastolas*, the unification of Basque language in 1968 or the political activism against the Franco regime- and the decade of 1970 -with the approbation of the Statute of Autonomy in 1979-.

The following section refers the range of poetical voices which preside over Basque literature. It ponders on a series of topics such as the absence of poetries of rupture, a prevailing tendency towards narrative style, the poetry centred on the daily routine, the wider acceptance of poetical readings and performances which combine music and plastic arts by the readership, the irruption of female voices or the influence of poets on the North American ‘Beat’ generation together with the ‘Dirty Realism’ in some contemporary poets. Next, it relates about those poets with an unquestionable role on the process of development of Basque poetry in the last thirty years, such as Bernardo Atxaga (Astearu, Guipúzcoa, 1951), Felipe Juaristi (Azcoitia, 1957), Joseba Sarrionandia (Iurreta, Vizcaya, 1958), Rikardo Arregi Diaz de Heredia (Vitoria-Gasteiz, 1958), Miren Agur Meabe (Lekeitio, 1962) and Kirmen Uribe (Ondárroa, Vizcaya, 1970). Olaziregi hopes, lastly, that new translations may allow Basque poetry to continue the dialogue with readers all over the world.

Veljka Ruzicka Kenfel and Lourdes Lorenzo García (Universidade de Vigo) carry out an analysis of the task of translation within the field of Children and Young Adults Literature in their study “A tradución de Literatura Infantil e Xuvenil en España e a súa situación particular nas comunidades autónomas bilingües” [“The Translation of Children’s Literature in Spain with Particular Reference to Bilingual Autonomous Communities”] starting from the most recent methodological theories in order to induce to subsequent analyses. In a first section they explain the three basic pillars of the communicative structure of Children and Young Adults Literature. These are the social norms imposed by adults, their receptive capacity and the asymmetry of communication which causes the permanent presence of the adult mediator. As a consequence of this last pillar four different levels of reading are originated, which give rise to a division between children and young adult literary texts. Next section focuses on the analysis of that asymmetry within the translation

of Children and Young Adult Literature texts as a means of access to manipulative strategies as used by translators through various examples of interventionism. The first example is that of interventionisms which intend to sort out the cultural distance -as it is the case in the tale *Oma* [*La abuela*] (1975) by Peter Härtling; in the story *Struwwelpeter* (1844) by Heinrich Hoffmann; in *Wir pfeiffen auf dean Gurkenkönig* (1972) by Christine Nöstlinger; in *Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe* [*Historia do Hänsel malvado, da Gretel malvada e da bruxa*] (1992) by Paul Maar and in *Oh wie schön ist Panama* [*Que bonito é Panamá*] (1978) by Janosh-. Mentioned as censoring interventionisms are the adolescent novel *Ilse Janda, 14* [*Ilse se ha ido*] by Christine Nöstlinger and *Charlie and the Great Glass Elevator* [*Charlie e o grande ascensor de cristal*] (1972) by Roald Dahl. As examples of interventionisms born out of reasons of linguistic politics are some works by Christine Nöstlinger regarded as models of total domestications and works by Wilhelm Busch, *Max und Moritz* (1865) and *Struwwelpeter* (1844) by Heinrich Hoffmann as models of partial domestication together with other works which exemplify interventionisms starting from dialectal variants, songs or diminutive formulae. In the case of interventionisms carried out in order to enhance the style, there is the work by Christine Nöstlinger, *Liebe Susi, lieber Paul!* (1961). As regards interventionisms in footnotes, endnotes or glossaries there are the works *Dás doppelte Lottchen* [*As dúas Carlotas*] (1949) by Erich Kästner and *Maikäfer, flieg* (1973) by Christine Nöstlinger. And, last but not least, some popular interventionisms, *Heidi* (1880) by Johanna Spyri and *Momo* (1973) by Michael Ende. The authoresses conclude that critical analyses to translations show interpretive keys of translation policies of Children and Young Adults Literature in Spain and that critical studies ought to contribute to a higher concern on the side of both editors and translators about the quality of the translations presented before children readers.

With the study by Marta Neira Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela), “Textos poéticos e narrativos dirixidos á infancia de Celestino García Romero” [“Poetic and Narrative Texts for Children by Celestino García Romero”] the second section of the *Boletín Galego de Literatura*, entitled “Documentos/ Documents”, opens up. It starts from her research work carried out in 2005 under the direction of Blanca-Ana Roig Rechou with the target of informing readership of the literary production in Galician language between 1863 and 1916 addressed to children and published on most journals of Santiago de Compostela. Neira Rodríguez located several texts reproduced hereby on the authorship of Celestino

García Romero and which appeared in *Catecismo de Santiago*, eventually entitled *Catecismo de niños y niñas*. She classifies those texts according to the numbers of the latter publication. Of religious theme are “Santiago de rapaz. Para o Ano Santo”; “No portal de Belén”; “Os reises en Comoxo”; “O neno morto. Un milagro d’o Santo Apóstol”; “Tolo ou mintireiro?”; “Non ten volta” and “Ninguén pode coma Dios”. Thus, she examines the figures of the narrator, the spaces, characters and language in a concise way to carry on with some other texts whose finality consisted in the religious education of the readership through elements of nature: “Un relós”; “O sol”; “Os paxaros” and “As anduriñas.” Within these texts all lines are briefly analysed together with their structure and contents. This paper proves to be a recovery which will be deemed fundamental for the new historiographical studies on Galician children and young adults literary system.

It now commences the third section of the bulletin, entitled “Encontros/ Rendezvous”. It includes two conversations with two women poets from Ireland and Galicia. The first one, “En Santiago de Compostela con Mary O’Donnell” [“Rendezvous in Santiago de Compostela with Mary O’Donnell”] was conducted by Manuela Palacios (Universidade de Santiago de Compostela). After a short note on the literary path of the writer, she mentions the fact of the interview having been conducted within the frame of the research project “Poesía e xénero: poetas irlandesas e galegas contemporáneas”, [“Poetry and Gender: Contemporary Irish and Galician Women Poets”] financed by the Ministry of Education and Science and with the collaboration of the Xunta de Galicia. The conversation centred on the cultural world of Ireland at the beginning of the 21st century, the situation of both poetry production and reception in current Ireland, the so-called “Women’s Literature”, the new information and communication technologies in the Irish literary system and the books of poems *Spiderwoman’s Third Avenue Rhapsody* (1993) and *The Place of Miracles* (2005) by the interviewee. The conversation ends up with the reference to the narrative aspect in some works by O’Donnell and her poems “Santiago de Compostela” and “Cara ao irlandés desde Galicia” [“Rowing into Irish through Galicia”] are reproduced in both their Galician and English versions.

The second conversation is entitled “En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz” [“Rendezvous in Santiago de Compostela with Agustín Fernández Paz”], carried out in May 2008 by Blanca-Ana Roig Rechou and Isabel Soto (Universidade de Santiago de Compostela). The topics centred on the genesis

of his novels, the relation to the illustrators of his books, the presence of literature in his life, his favourite writers of Children and Young Adults Literature, the narrative world, the re-edition and rewriting of his works, his novels *Cartas de Inverno* and *O único que queda é o amor*, his candidacy to the Astrid Lindgren Prize sponsored by the Swedish government together with the possibility of achieving the National Prize of Children and Young Adults Literature, his trajectory as educator and the question of reading within education, the concept of periphery and the creators that use a minority language, the current panorama of Galician literature and his projects in a non-far away future. Two similar approaches, in a word, towards authors of distant literary systems who have helped conforming his respective systems and which have shed lights on the bibliography of both interviewees.

Next section, “Libros/Books” includes seven reviews of works written in Galician language either critical or descriptive and valorative, as it is the case of *Obra narrativa en galego de Amador Montenegro Saavedra* (2006) edited by Eulalia Agrelo Costas and Isabel Mociño González and reviewed by Marta Neira Rodríguez. It concisely mentions its structure, characters and the fact of belonging to the collection “Narrativa recuperada.” A descriptive and valorative work which points out the great interest of this author in the constitution of Literature in Galicia and in Galician language. María Xesús Nogueira Pereira, in *Cunqueiro e don Hamlet en Lugo* (2007) by Darío Xohán Cabana, points out its monographic and chronicle style and the importance of the press in the redaction of the book as well as certain reticences to the performance of the play in Galician language. Xosé Manuel Dasilva was in charge of the review of the edition of 2004 of *Follas Novas/Hojas Nuevas* by Rosalía de Castro, translated by Xesús Rábade Paredes and Helena Villar Janeiro. He considers the character of poetic anthology of the Rosalian work entitled *Poemas* and published in 2003 as well as other subjects such as the introductory texts, their translations into Spanish, Rosalía as self-translator and the availability of versions in Spanish by illustres translators such as Juan Ramón Jiménez, José Hierro, Alonso Montero or Mauro Armiño. Juan José Varela Tembra deals with *Grandes autores para Pequenos Leitores* (2007) coordinated by José António Gomes and Blanca-Ana Roig Rechou and carried out by several authors such as Veljka Ruzicka Kenfel, Celia Vázquez García, Blanca-Ana Roig Rechou, María Jesús Agra, Isabel Mociño, Marta Neira, Teresa Sixto, José António Gomes, Ana Margarida Ramos and Sara Reis da Silva. A group of works wherein the classics and the canonized works of the studied literature have been accurately selected by following quite justified criteria. Pedro Cerrillo in his review of *La copla en México* (2007) by Aurelio González,

comments on the introduction and the inserted works by collaborators of *Cancionero folclórico de México* and its structure by offering great value material for the scholars dedicated to the study of orally transmitted literature. The facsimile edition of the autographed manuscript of the next book, *Mi bisabuelo*, edited by Jorge Devoto del Valle-Inclán was reviewed by Euloxio R. Ruibal. He places some emphasis on the fact of this volume editorially inaugurating the Biblioteca da Cátedra Valle-Inclán together with the prologue, illustrations, structure and narrator. Mar Fernández Vázquez carries out the review of the book by Darío Villanueva, *Da palabra no tempo* (2007); a compilation of literary essays and studies of which she comments on the prologue, the title and each chapter.

Last section of the bulletin, “Creación”, is conformed by the poetic compositions of Daniel Salgado, “por unha poesía hostil” and “Ruído de fondo (fragmentos).” It also contains some brief biobibliographical notes on the author.

Throughout the volume, a series of illustrations appear by Vicente Blanco Mosquera (Cee, A Coruña, 1974), drafted in dark hues with the function of splitting the different sections which make up the volume.

Thus, *Boletín Galego de Literatura* proffers the reader the possibility of a beneficial approach to all the diverse studies, commentaries or analyses on any given literature, be it within a minority or not. The fact of being written in Galician language opens up a new means of communication which suggests a wider degree of familiarity towards both literature and culture in Galician. Since the year of its creation, in 1989, it has welcomed a great variety of essays and creative writings which allow us to observe the slow but steady expansion of literature in Galician language as well as others. It displays before the reader diverse works which are essential, in their great majority, to theoreticians, critics and researchers, and it is capable of situating itself firmly within the current society, growing more tolerant each day with literary diversity.

Lourdes E. Salgado

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
Universidade de Santiago de Compostela
erea23@hotmail.com



TARRÍO VARELA, A. (Coord.) y B. ÁLVAREZ CÁCCAMO (Ilustracións). (2008). *Xosé María Álvarez Blázquez. Día das Letras Galegas 2008*. 190 pp. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2008. ISBN: 978-84-9887-004-6.

En el año 2008, el Día das Letras Galegas homenajó a Xosé María Álvarez Blázquez (Tui, 1915-Vigo, 1985), quien fue visualizado por sus hijos, amigos y numerosos estudiosos que destacaron su polifacética trayectoria. Entre las monografías que mostraron su vida y obra cabe detenerse en el volumen colectivo realizado por el Departamento de Filoloxía Galega da Universidade de Santiago de Compostela, bajo la coordinación del catedrático Anxo Tarrío Varela, ya que es uno de los pocos que se acerca a la obra infantil y juvenil de Álvarez Blázquez, porque acoge trabajos sobre la literatura de transmisión oral, los cuales influyen en la conformación del sistema literario infantil y juvenil y una bibliografía que recoge las miradas sobre la Literatura Infantil y Juvenil del autor. Aunque me referiré a todos los trabajos que conforman el monográfico, me detendré más en los que, o tratan la Literatura infantil y juvenil directamente, o tratan temáticas a tener en cuenta en la conformación de los sistemas literarios infantiles y juveniles.

Anxo Tarrío en la “presentación” (pp. 7-9) recuerda que el primer catedrático de Filoloxía Galega, Ricardo Carballo Calero, había instaurado en 1970 que cada 17 de mayo el citado departamento aportase una publicación como reconocimiento a la figura homenajada para después destacar que Álvarez Blázquez, objeto de estudio en este monográfico que presenta, no recibió homenajes en vida, aunque luchó denodamente para modernizar Galicia. Tarrío presenta a Álvarez Blázquez como un destacado escritor, editor, arqueólogo e investigador “humanista”. Desglosa los estudios realizados por profesores de la Universidad de Santiago de Compostela que conforman este volumen destacando de cada uno algún elemento. Concluye con un breve apunte de agradecimiento y alabanza de las cuatro pinturas de la profesora y pintora Berta Álvarez Cáccamo, hija del homenajado, que ilustran el monográfico y están realizadas con pintura acrílica y técnica mixta sobre lienzo o manta, en tonos fríos.

En el primero de los estudios, “A miña escolma” (pp. 13-45), Xosé Luís Couceiro repara en las tres antologías de poesía medieval que editó Álvarez Blázquez: *Escolma de poesía galega. I. Escola medieval galego-portuguesa (1198-1346)*, publicada

en 1952; *Cancioneiro de Monfero. Século XIII* (1953) y *Escolma de poesía galega. I. Escola medieval galego-portuguesa (1198-1354)*, publicada en 1975. Couceiro valora la apuesta llevada a cabo por las editoriales Galaxia y Castrelos y aprecia el interés de Álvarez Blázquez por conceder prestigio a la lírica profana medieval al editar “escolmas” o escribir un *Cancioneiro* (1953) de estilo “neotrobadoresco”. Concluye Couceiro que la vigencia actual de las antologías del homenajeado se basa en que éste pretendía “entusiasmar, conquistar” a otros lectores a través de aquellos autores y textos de los que él había disfrutado “intensamente”, unos textos que debido a la ausencia de la Literatura Infantil y Juvenil en esta época, todos los estudiosos consideran que debieron ser del gusto del niño considerado un adulto en miniatura (Roig: 2002).

En el siguiente trabajo, “Dous villancicos de galegos cantados en Madrid e en Sevilla no século XVII” (pp. 47-55), Ramón Mariño Paz analiza lingüísticamente y transcribe dos composiciones conservadas en la Biblioteca Nacional, una cantada en Madrid, en 1676, y la otra, en Sevilla, en 1700. Este estudio sirve para conocer testimonios de gran valor lingüístico del gallego oral que se usaba en los siglos XVII y XVIII, una etapa del gallego poco estudiada sobre la que anima Mariño Paz a investigar. Destaca que en la pieza cantada en Madrid el diálogo que se establece entre los personajes gallego y portugués responde a los tópicos del villancico de tenzón y que ambos emplean un lenguaje impropio de sus códigos lingüísticos propios y muy influido por el castellano. Indica que, por el contrario, el villancico que se cantaba en los matines de la iglesia sevillana de San Salvador recoge formas lingüísticas gallegas, aunque éstas se mezclan con castellanismos y pseudogalleguismos. Incide Mariño en una de las composiciones que constituye el Cancionero infantil aunque los villancicos a los que se refiere sean cultos.

En el tercer estudio, “Xosé María Álvarez Blázquez, estudioso da poesía narrativa popular da Galiza” (pp. 59-82), José Luis Forneiro se centra en la relación que el homenajeado estableció con los romanceros, indicando que esta composición había caído en el olvido tras la guerra civil por parte de los galleguistas articulados alrededor de la editorial Galaxia. Propone como causa de la creación de la colección O Moucho de Edicións Castrelos “sua ânsia por conseguir que os produtos culturais pudesen chegar ás camadas populares”. Como muestra de sus argumentos, Forneiro recuerda acertadamente que el discurso de entrada del tudense en la RAG (Real Academia Gallega) llevaba por título *Cantares e romances vellos prosificados* (1964), y que sobre esta temática publicó los artículos “O romance de *Silvaniña* en Galiza e Portugal” (1956)

y “Literatura popular en torno a Pardo de Cela”. A la luz de las investigaciones de las que se dispone en la actualidad, Forneiro rebate con documentados razonamientos las aportaciones de Álvarez Blázquez sobre la literatura popular, para lo cual analiza las obras ya citadas y las colectáneas *Cantos de Nadal, Aninovo e Reis* (1967), *O libro da caza* (1969) y *Cantares de cego* (1972). Forneiro finaliza su estudio reconociendo el interés y la dedicación del homenajeado a la literatura popular para intentar hacerla visible a los ojos de sus contemporáneos pero afirma que “hoje estão totalmente ultrapassados os trabalhos de estudo e edição da poesía narrativa oral galega” de Álvarez Blázquez. Es de destacar que, a pesar de las razonadas explicaciones de Forneiro, Álvarez Blázquez con estas obras y la creación de la colección “O Moucho” empezó a poner las bases de la Literatura infantil y juvenil gallega.

María Xesús Nogueira, en “*Branca cantiga de pedras. Achegamento á poesía de Xosé María Álvarez Blázquez*” (pp. 83-104), realiza de forma rigurosa una aproximación temática y estética a la poesía del escritor de la generación de 1936, y en los poemarios analizados distingue paisajismo y naturaleza, inspiración popular, resonancias trovadorescas y poesía apócrifa, intimismo, poesía social, poesía infantil y otros caminos poéticos. Analiza brevemente *Roseira do teu mencer* (1949-1950), del que destaca la naturaleza animada y recursos propios de la poesía infantil como las enumeraciones, los juegos fónicos, el recurso del juego y las fórmulas tradicionales. Añade que la poesía infantil de Álvarez Blázquez también se recoge en varios textos “salferidos ao longo da súa obra” y en la sección “Poemas inéditos y dispersos” de su obra póstuma *Poesía galega completa* (1987). Hecha en falta que la crítica haya prestado mayor atención a su producción infantil y juvenil. Concluye con criterio filológico que la figura del tudense sufrió las consecuencias de su tardía publicación y consiguiente recepción, que determinó su pertenencia al canon y su influencia sobre autores posteriores, aunque detecta en su poesía las corrientes literarias y circunstancias sociales y políticas de los intelectuales de su época.

Con el siguiente trabajo, “Xosé María Álvarez Blázquez nos inicios da literatura infantil e xuvenil galega” (pp. 107-123), Blanca Roig Rechou cubre con profundo criterio filológico la escasa atención que la crítica presta a la poesía infantil del homenajeado, de lo que se lamentaba María Jesús Nogueira en su estudio. Presenta a Álvarez Blázquez como un intelectual que contribuyó a llevar a cabo una “estrategia de planificación cultural” de la literatura infantil y juvenil gallega pensada y dirigida al lectorado más joven, desde su posición de maestro y con sus aportaciones poéticas.

Roig proporciona un detallado recorrido por esta producción poética de la que analiza minuciosamente *Roseira do teu mencer* (1949-1950) y *O que ben che quer* (2008). Realiza un detallado estudio de las reediciones de 1992, 2007 y 2008 de *Roseira do teu mencer* destacando los cambios de lectorado, editorial y colección y la adición de peritextos que resaltan datos biográficos de Álvarez Blázquez y rasgos fundamentales del poemario, antes de centrarse en un análisis crítico de los paratextos y los recursos temáticos y estilísticos, que beben de las canciones de cuna y de la lírica de transmisión oral: el tono, las reiteraciones, las onomatopeyas, la musicalidad, la rima y el ritmo, las canciones, las adivinanzas, las mentiras, entre otros rasgos propios de la poesía infantil que también comparte la edición de *O que ben che quer*. Clasifica ambos poemarios en cuatro corrientes formales, “poesía é xogo”, “poesía é maxia”, “poesía é música” e “poesía é conto”, de las que explica sus características y reproduce ejemplos. Defiende que el cambio de ilustraciones, en las reediciones de *Roseira do teu mencer*, se debe a una mayor adecuación a la edad del lectorado al que se dirige cada colección, al margen de las diferencias entre las técnicas pictóricas y la concepción de las propuestas artísticas de los tres ilustradores. Concluye que Álvarez Blázquez debió pensar como primer receptor de sus poemas antes en los mediadores que en el lectorado más joven y, aunque no desarrolla su concepción del polisistema literario gallego porque no es objeto de su estudio, ésta queda convenientemente ilustrada en la bibliografía que aporta.

A través de “A censura franquista e Xosé María Álvarez Blázquez” (pp. 125-158), de José Manuel Dasilva conocemos las trabas que sufrió Álvarez Blázquez como escritor en castellano y en gallego y que la impronta de la censura fue de mayor calado en relación a su labor como editor de Edicións Monterrey y de Castrelos. Analiza aquellas obras de escritores gallegos que se vieron modificadas a causa de expedientes desfavorables de los censores que impedían su publicación y reproduce el contenido de dichos expedientes. Concluye que la censura funcionaba como una forma de autocensura por parte de los escritores y que el gallego padeció una “sorte de represión difusa”, no una “persecución explícita” que resultó “se cadra” ser más eficaz para “estigmatizar”, al lograr que quedase relegado a determinados registros literarios. Añade que las anotaciones de los censores en sus expedientes condicionaron el desarrollo de los géneros en la literatura gallega.

Este volumen colectivo se cierra con “Unha achega bibliográfica á recepción da obra de Xosé María Álvarez Blázquez” (pp. 161-190), de Marta Neira Rodríguez,

en la que aporta “unha primeira achega á bibliografía secundaria ou pasiva” sobre el tudense, que tendrá una continuación en el futuro bajo la forma de una bibliografía descrita que sirva de complemento a la recepción que no pudo incluir en este estudio y aquella que fue publicada con posterioridad. Cabe destacar la claridad organizativa de la bibliografía propuesta por Marta Neira, al establecer los apartados generales “Historia da literatura”, “Diccionarios, Enciclopedias e Repertorios”, para después centrarse específicamente en las “Monografías” que versan sobre la bibliografía de Álvarez Blázquez, antes de dar paso a las “Publicacións do autor con peritextos de reflexión” y las “Antoloxías, escolmas e seleccións” y concluir con sus laboriosas investigaciones sobre la “Recepción de Xosé María Álvarez Blázquez nas publicacións periódicas”. Es de destacar que se trata de la primera ocasión en que una bibliografía sobre Álvarez Blázquez recoge su producción infantil y juvenil y en la que se refieren las antologías que han acogido su literatura para el lectorado más joven, además de la recepción de su poética.

Este monográfico dedicado a Xosé María Álvarez Blázquez constituye una aportación muy necesaria para conocer en profundidad la figura del autor homenajeado el Día das Letras Galegas del año 2008 porque plantea diversas perspectivas para enfocar su polifacética figura, lo que contribuye no sólo a reconocer la valía de su obra y de su labor cultural, sino que permite asimismo vislumbrar las dificultades con las que tuvo que lidiar el sistema literario gallego para lograr su conformación. Al mismo tiempo, se puede valorar la producción escrita en gallego por Álvarez Blázquez y por tantos otros escritores que se dieron a conocer gracias a su labor como editor y apreciar el esfuerzo de otras editoriales que han apostado y siguen haciéndolo hoy en día por la literatura escrita en gallego y concretamente por la Literatura infantil y juvenil. Gracias a esta monografía se da visibilidad a un escritor que no había gozado de reconocimientos en vida y también se ofrece una visión plural y multidisciplinar del sistema literario gallego. Como complemento de esta monografía y para un mayor conocimiento de la figura de Xosé María Álvarez Blázquez creo de utilidad realizar un seguimiento de la bibliografía aportada por cada uno de los estudiosos que conforman esta monografía y consultar los *Informes de Literatura*, un proyecto anual de bibliografía descrita de y sobre la producción gallega, que coordina la catedrática Blanca-Ana Roig Rechou, y que se realiza en el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades (www.cirp.es, en el apartado “Recursos”) en la que hay un capítulo específico, de gran peso en el *Informe*, sobre la Literatura infantil y juvenil. En este capítulo se describen no sólo las obras

publicadas en los tres géneros canónicos y los ensayos literarios, de autores gallegos o traducidos, adaptados, versionados y reeditados, sino también la recepción de dichos géneros en las publicaciones periódicas, estableciendo una variada tipología de los artículos publicados en periódicos (estudios y reseñas, artículos de opinión y colaboraciones fijas, entrevistas, notas, presentaciones y escritos varios). Además, se dedica un epígrafe a los premios de la Literatura infantil y juvenil en el capítulo general del *Informe* referido a los premios literarios.

Referencias bibliográficas

ROIG RECHOU, B. (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, dir. y coord.). *Informes de literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

_____ (2002). La literatura infantil y juvenil en Galicia/A literatura infantil e xuvenil en Galicia. Villanueva Prieto, D. y/e Tarrío Varela, A. (coords.). *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción/A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción* (pp. 382-501). A Coruña: Hércules Ediciones.

Mar Fernández Vázquez
Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades
Universidade de Santiago de Compostela
margramanet2004@yahoo.es



VON GLASENAPP, G. & EWERS, H. (Hrsg.). (2008). *Kriegs- und Nachkriegskindheiten*. (= Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser, 57). 519 pp. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 987-631-57456-0.

Los diferentes artículos que conforman este libro se ocupan de estudiar la literatura, también la infantil y juvenil, aunque en esta ocasión como herramienta central de difusión de los recuerdos surgidos en la etapa de la vida comprendida entre la infancia y la juventud y en el tiempo que transcurre durante la Segunda Guerra Mundial y el posterior periodo de posguerra.

Las propuestas focalizan su atención en las diferentes experiencias traumáticas vividas cimentadas sobre dos ejes básicos: por un lado, se toman como base las distintas perspectivas nacionales, abarcando no solo el ámbito nacional alemán o de lengua alemana, sino también el europeo y el de fuera de Europa y, por otro lado, las descripciones, representaciones y arquetipos literarios de la infancia, propios de cada país, se van a intentar ver bajo el prisma de las diferentes percepciones tanto propias como extrañas.

Cada una de las 34 aportaciones que configuran este voluminoso libro se encamina, por tanto, hacia la cultura del recuerdo en general, pero tratando también autores particulares y ocupándose asimismo de la difusión de los textos, de aspectos relacionados con la política literaria nacional, así como de cuestiones relativas a la transmisión literaria.

El origen de este libro está en el encuentro que tuvo lugar en el año 2005 en la ciudad alemana de Frankfurt, organizado por el Frankfurter Institut für Jugendbuchforschung, bajo el título *Jüdische und nichtjüdische Kriegs- und Nachkriegskindheit und -jugend in der (Kinder- und Jugend-)Literatur* en el que tomaron parte investigadores que trabajan sobre temas de literatura infantil y juvenil de más de 20 países.

Este volumen recoge no solo las aportaciones presentadas en el citado encuentro, sino otras contribuciones que se han añadido para intentar presentar una visión lo más completa posible sobre el tema.

En cuanto a la presentación en el libro de las diferentes propuestas, éstas aparecen asociadas en 6 grupos atendiendo simplemente a cuestiones temáticas: en el primero de ellos, se reúnen los trabajos que se enfrentan a cuestiones que tienen que ver, en general, con el estado de las cosas en la literatura infantil y juvenil; el segundo, presenta estudios que tratan sobre temas relacionados con la literatura infantil y juvenil en los países escandinavos; el tercero, aporta artículos sobre la literatura infantil y juvenil en los países del sur y el oeste de Europa; esta perspectiva se completa a su vez con los restantes tres grupos que tratan, respectivamente, esta literatura en los países del centro y el este europeo, los países del Oriente Próximo para, finalmente, incorporar al estudio los países no europeos como Estados Unidos, Corea o Japón.

Cada uno de los artículos que componen este volumen expone variados aspectos, aunque todo ellos ceñidos bajo el tema genérico *Kriegskindheit* y así nos encontramos con trabajos que describen la infancia en el entorno judío durante y después de la Segunda Guerra Mundial, no solo en Alemania, sino también en otros países europeos; otros nos ofrecen cuestiones que tienen que ver con la infancia durante el periodo de guerra dentro del contexto de las historias familiares, así como las distintas formas que existen de recuerdo tales como las autobiografías, los libros ilustrados, el teatro infantil o la ciber-ficción.

Pero además, junto a estas aportaciones que se dedican al tema desde una perspectiva didáctica, se encuentran otras que abordan el tema desde una visión de un país en particular. Este es, sin duda, el grupo de contribuciones más amplio del libro que ofrece la perspectiva desde lugares tan dispares como España, los Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Suecia, Austria, Polonia, Chechenia, Eslovaquia, Hungría, Israel, Turquía, Estados Unidos, Japón o Corea.

En lo que atañe a España dos son las propuestas aportadas y ambas tienen como marco de referencia la Guerra Civil española: en primer lugar, la que presenta Veljka Ruzicka Kenfel, catedrática de la Universidad de Vigo, bajo el título *Kriegskindheit in der spanischen Kinder- und Jugendliteratur. Bürgerkrieg und Zensur*, cuyo trabajo se centra en los recuerdos infantiles que aparecen de una u otra manera en la literatura infantil y juvenil española, teniendo como contexto histórico la Guerra Civil española entre los años 1936 y 1939. Por un lado, la autora presta atención a la literatura que se escribió dentro de España y que tuvo como marco, bien la

correspondiente censura, o bien la inevitable adscripción al régimen y por otro lado, la literatura de los escritores exiliados, sobre todo a Argentina, por sus ideas políticas. En segundo lugar, el artículo que presenta Manuel Montesinos Caperos, catedrático de la Universidad de Salamanca, intitulado *Jorge Semprún's Jugenderinnerungen an Buchenwald in "Was für ein schöner Sonntag!"* en el que estudia los recuerdos que el escritor español de ideología comunista tiene de la deportación que sufrió a la edad de 19 años en el campo de concentración de Buchenwald y que aparecen plasmados en la mencionada novela, ya que dicha deportación marcaría para siempre su vida. Se trata, por tanto, de una novela con un fuerte carácter autobiográfico.

El libro es un interesante tributo al estudio de la literatura en general y de la literatura infantil y juvenil en particular y más concretamente un tributo al estudio de la llamada cultura del recuerdo que en el caso de un periodo de guerra y posguerra se hace si cabe más evidente y en algunos lugares, como por ejemplo en Alemania, su reflejo y repercusión en las obras literarias ha tenido y tiene un peso considerable.

Por último mencionar que la edición del libro ha corrido a cargo de Hans-Heino Ewers y Gabriela von Glasenapp, haciéndose cargo esta última también de la corrección de los textos. Los editores han contado con el apoyo de Aja Dittrich y Regina Jaekel, además de con el de Julia Schulz y Martin Anker.

María Jesús Barsanti Vigo
Universidad de Vigo
barsanti@uvigo.es



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 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 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 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
AILIJ

Hoja de suscripción / Order form for subscribers

Enviar este formulario a: / *Return this form to:*

Secretaría de ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 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 / *Country:*

Teléfono/*Phone:*

Dirección electrónica

Desea suscribirse a AILIJ, a partir del número (inclusive) / *The applicant wants to subscribe to AILJJ 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).*

