

ANUARIO de INVESTIGACIÓN en LITERATURA INFANTIL y JUVENIL

Nº 8, 2010

ISSN: 1578-6072

LA ESCUELA EN LA ÚLTIMA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Fermín Ezpeleta Aguilar7

LAS NORMAS PRELIMINARES EN LA LITERATURA JUVENIL TRADUCIDA AL EUSKERA

Jose Manuel López Gaseni 29

HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN ESPAÑA: NUEVAS APROXIMACIONES CRÍTICAS

Rosa Marta Gómez Pato 45

LA ACTUALIZACIÓN DE UN CLÁSICO JUVENIL: AVENTURAS DE PIRATAS EN EL ÁMBITO HISPÁNICO

Nieves Martín Rogero 69

PETER PAN EN EL CINE (Parte I)

Alfonso Muñoz Corcuera 85

LAS REPRESENTACIONES DE LA DIÁSPORA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL VASCA

Mari Jose Olaziregi Alustiza 111

BETWEEN OPEN ADVENTURE IN FOREIGN LANDS AND CONFINED LIVING IN PORTUGAL

Sara Reis da Silva 123

CLÁSICOS PARA NIÑOS EN LA ESPAÑA FRANQUISTA: UNA EDUCACIÓN PATRIÓTICA

María Victoria Sotomayor Sáez 139

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

Universida_{de}Vigo

EDITORES / EDITORS

Veljka Ruzicka Kenfel
Universidad de Vigo
kenfel@uvigo.es

Celia Vázquez García
Universidad de Vigo
celiavg@uvigo.es

Lourdes Lorenzo García
Universidad de Vigo
llorenzo@uvigo.es

Secretaría Administrativa/ Administrative Secretary: Ana Fernández Mosquera

Dirección para el envío de colaboraciones/ Address to send contributions: ANILIJ. Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN.

Tel. / Phone: 34 986 812254; e-mail: anilij@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)
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)
Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finland)
Jean Perrot (Univ. Paris, France)
Kimberly Reynolds (Univ. de Surrey, U.K.)
John Rutherford (Univ. Oxford, U.K.)
Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, USA)
Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)
Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K.)



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

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

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

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

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

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

Maquetación / Layout: Tórculo

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

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

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

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil

Edición

Veljka Ruzicka Kenfel
Celia Vázquez García
Lourdes Lorenzo García

Universidade de Vigo

ANUARIO de INVESTIGACIÓN en LITERATURA INFANTIL y JUVENIL

Nº 8, 2010

ARTÍCULOS

LA ESCUELA EN LA ÚLTIMA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Fermín Ezpeleta Aguilar7

LAS NORMAS PRELIMINARES EN LA LITERATURA JUVENIL TRADUCIDA
AL EUSKERA

Jose Manuel López Gaseni 29

HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL EN ESPAÑA: NUEVAS APROXIMACIONES CRÍTICAS

Rosa Marta Gómez Pato 45

LA ACTUALIZACIÓN DE UN CLÁSICO JUVENIL: AVENTURAS DE PIRATAS
EN EL ÁMBITO HISPÁNICO

Nieves Martín Rogero 69

PETER PAN EN EL CINE (Parte I)

Alfonso Muñoz Corcuera 85

LAS REPRESENTACIONES DE LA DIÁSPORA EN LA LITERATURA
INFANTIL Y JUVENIL VASCA

Mari Jose Olaziregi Alustiza 111

BETWEEN OPEN ADVENTURE IN FOREIGN LANDS AND
CONFINED LIVING IN PORTUGAL

Sara Reis da Silva 123

CLÁSICOS PARA NIÑOS EN LA ESPAÑA FRANQUISTA: UNA EDUCACIÓN
PATRIÓTICA

María Victoria Sotomayor Sáez 139

RESEÑAS / REVIEWS

CHIMENO DEL CAMPO, A.B. 2009. *El Preste Juan. Mito y Leyenda en la Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 128p. ISBN: 978-3-631-58935-9.

Alexia Dotras Bravo 159

LLUCH CRESPO, G. (Coord.) (2009). *La literatura per a infants i joves: una proposta d'anàlisi*. Monográfico de Caplletra. Revista internacional de Filologia, 46, 115-236. ISSN 0214-8188.

Victoria Sotomayor Sáez 163

RAMOS, A. M., J. A. GOMES, S. REIS DA SILVA, B. A. ROIG RECHOU y M. NEIRA RODRÍGUEZ (Coords.) (2009). *A Memória nos Livros: História e Histórias*. Porto: Deriva Editores. 175 p. ISBN: 978-972-9250-63-7.

Ana Belén Moreda Rodríguez 167

ROIG RECHOU, B.A., SOTO LÓPEZ, I. y NEIRA RODRÍGUEZ, M. (Coords.) (2009). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. 427 pp. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. ISBN: 978-84-9914-026-1.

Lourdes E. Salgado Viñal 176

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 187

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS..... 191

HOJA DE SUSCRIPCIÓN/ ORDER FORM FOR SUBSCRIBERS..... 195

LA ESCUELA EN LA ÚLTIMA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Fermín Ezpeleta Aguilar
Universidad de Zaragoza

(Recibido 18 febrero 2010/ Received 18th February 2010)

(Aceptado 11 abril 2010/ Accepted 11th April 2010)

Resumen

A partir de un amplio repertorio de narraciones infantiles y juveniles se indaga en la representación literaria que los autores hacen de la escuela de las últimas décadas. La modalidad en la que encajan de modo natural las peripecias académicas es la psicoliteratura. Corriente ésta que recupera algunas de las marcas caracterizadoras del subgénero *Bildungsroman* o novela de formación, en tanto que un narrador niño o adolescente, casi siempre en primera persona, puede evaluar los logros y fracasos de su propio proceso educativo. A través de la lectura de este conjunto narrativo se extrae una visión contrapuesta de la institución educativa. Por un lado, el instituto suele ser espacio donde se proyectan comportamientos y actitudes del discente no bien encauzados. Es además lugar que propicia educación sentimental, y lugar del que surgen personajes estudiantes y profesores presentados como estereotipos. La escuela primaria, sin embargo, recibe un tratamiento casi siempre positivo, al ser representada como espacio de aprendizaje integral de los alumnos.

Palabras clave: escuela, instituto, psicoliteratura, novela de formación, narrativa infantil y juvenil.

Abstract

This paper is a study of an ample repertory of infantile and juvenile stories of the school of last decades. The mode in which the books fit naturally the academic stories in is the *psicoliteratura*. This mode recovers some of the check marks of the subgenus *Bildungsroman* or novel of formation, in so much that a narrator, a little boy or an adolescent, almost always in the first person, can evaluate achievements and failures of his own educational process. A contrasting vision of the educational institution is extracted through the reading of this narrative set. On the one hand, the secondary school is usually space where not very good students' behaviour is projected. It is besides place that propitiates sentimental education. The characters of students and professors are presented as stereotypes. The elementary school, however, receives an almost always positive treatment, being represented as a space of integral learning of the pupils.

Key words: school, secondary school, "psicoliteratura", novel of formation, infantile and juvenile narrative.



1. Géneros narrativos pedagógicos y psicoliteratura

La escuela, en tanto que institución significativa, suele estar presente en la literatura de todas las épocas, y los autores apresan esa parcela de la realidad vinculada casi siempre al tramo formativo en las primeras edades de los personajes protagonistas de las historias. Pero la literatura, aparte de reflejar tal realidad a modo de espejo, ha consagrado subgéneros, sobre todo narrativos, que son aptos para modelar historias en las que lo sustantivo es precisamente el proceso de aprendizaje, con participación relevante del profesor o de la institución educativa¹.

Por un lado, la "novela pedagógica" (*Tendenzroman*), que prospera en el caldo de cultivo de la Ilustración y que tiene como modelo *Télémaco* de Fénelon, con una

estructura rígida en la que un maestro adoctrina a su discípulo, normalmente con telón de fondo de viaje formativo. El otro modelo, más fructífero, es la “novela de formación” o *Bildungsroman*, cuyo paradigma es *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe, novela escrita un siglo más tarde que la de Fénelon². Presenta una estructura más holgada que su antecesora al ser capaz de absorber el proceso de maduración de un héroe de edad adolescente o de juventud, y en ella no está ausente un guía capaz de embridar los impulsos del héroe. Aparte del maestro o institución educativa, aparecen otros elementos que coadyuvan a la educación del personaje; y, muy importante, añade un proceso de autorreflexión del discente. Se trata, en fin, de un modelo que ha sido capaz de albergar buena parte de la gran novela realista del XIX³ y que ha sido retomado por los autores de novelas para niños y jóvenes en todos los ámbitos geográficos.

Antonio Rodríguez Almodóvar señaló hace algún tiempo cómo este subgénero, cuando acoge peripecias escolares, suele presentar altas dosis de motivación para el lector joven, debido a la identificación natural entre el destinatario con el mundo recreado. El conocido estudioso del cuento tradicional reclamaba una especial atención a esa serie literaria a la hora de diseñar planes de lectura para escolares adolescentes⁴. Y ciertamente, una de las orientaciones más fructíferas de la narrativa infantil, y sobre todo juvenil, de los últimos años en España es la que se ha dado en llamar psicoliteratura. Cuando se plasma en el género narrativo, no puede dejar de reconocerse el entronque de esa orientación con el viejo género alemán de formación.

La psicoliteratura recibe otras etiquetas frecuentadas por los críticos, tales como libro psicológico, de superación de problemas, relato intrapsíquico, libros de familia, novela psicológica, o incluso novela pedagógica. Estas dos últimas denominaciones no parecen muy acertadas, en tanto que tales marcas están consagradas por la tradición crítica para aludir a otros subgéneros narrativos. La psicoliteratura, en todo caso, conecta con la estructura de la novela de aprendizaje, en tanto que arranca de una cierta inmadurez inicial para avanzar hacia la superación y, por lo tanto, educación del personaje. (Vásquez Vargas, 2003: 81). La crítica destaca los rasgos distintivos del subgénero poniendo el foco unas veces en el conflicto interior del personaje (Gómez Cerdá, 1990: 43); o bien, en la capacidad que muestra el escritor para narrar desde el personaje (Lage, 1991: 53; 1995: 30). Gemma Lluch (1996), en un artículo en el que se hace eco de la bibliografía anterior, analiza las

características de la psicoliteratura desde el punto de vista de la narratología: los paratextos, los personajes y actantes, el modo y la voz narrativa. Entresaca relaciones hipertextuales con la novela realista del siglo XIX y con los medios de comunicación de masas y el reportaje periodístico (26).

Tabernerero y Dueñas (2004: 221-294) han insistido precisamente en esa idea en un trabajo que glosa eficazmente las marcas de las distintas modalidades narrativas, a partir de un inventario de novelas españolas de las últimas décadas⁵. En buena parte de esa producción narrativa, en mayor o menor medida y con mayor o menor grado de pericia, los autores liban en la tradición genérica del *Bildungsroman*. Es cierto que el formato alemán clásico prefería el maestro filósofo⁶ como guía del discente, aunque con la importancia de los internados religiosos como centros educativos a finales del XIX y principios del XX, el personaje colectivo del claustro de profesores de estas instituciones se convierte en un referente inexcusable de un grupo de novelas de muy alta calidad, comunes en todas las literaturas. Tal vez el paradigma de la novelística europea sea *Retrato de un artista adolescente* de James Joyce; y en el ámbito español, *A.M.D.G.* (1910) de Ramón Pérez de Ayala⁷.

En todo caso la literatura para niños y jóvenes desde que apareciera la novela clásica de Hughes, *Tom Brown en la escuela* (1857), se ha servido de este subgénero para hacer circular la aventura⁸. Es el caso de Enid Blyton, con la serie de *Torres de Malory*; y dentro de la literatura española, *Celia en el colegio* (1932), de Elena Fortún, para destinatarias niñas; y *La vida sale al encuentro* (1955), de Martín Vigil, para lectores muchachos⁹. Con todo, en las últimas décadas ha caído en desuso el subgénero, a pesar de algún rebrote reciente, motivado por la serie televisiva, *El internado*, emitida por una cadena de televisión española desde 2007. En época de postmodernidad, y desde la década de los ochenta, los autores españoles, alguno de los cuales ha tenido como ocupación laboral la tarea docente, no pueden desatender la indagación sobre la escuela para plasmar en sus novelas, sea como telón de fondo o como motor de las historias, reflexiones o instantáneas de la institución académica actual. Y vamos a comprobar cómo el centro escolar, más el instituto que el colegio, funciona en muchas de las historias como síntoma de los males sociales del momento.

2. El centro escolar en la literatura infantil y juvenil española actual

2.1. *El instituto*

Abundan tramas que focalizan espacios urbanos marginales de grandes ciudades, como la Barcelona recreada en la exitosa serie de *Flanagan* debida a Martín y Ribera, en la que el instituto es el punto de partida que posibilita unas historias que se decantan, eso sí, hacia la zona de la narrativa de detectives. El instituto donde cursa estudios el muchacho protagonista que se hace llamar Flanagan funciona como microcosmos del mal social general. Debe éste resignarse en un primer momento a soportar algún abuso de sus compañeros para que el autor pueda levantar acta de la realidad de la violencia escolar (*Todos los detectives se llaman Flanagan*, 1996; *Flanagan, sólo Flanagan*, 2000), aunque, paradójicamente, el personaje se convierta, por elevación, en héroe detective capaz de desentrañar tramas de mayor fuste, como violaciones de menores (*Alfagann es Flanagan*, 2006) u otros asuntos similares.

Algo de eso ocurre en algunas novelas de Emili Teixidor (*El crimen de la Hipotenusa*, 2005; o *El crimen del triángulo equilátero*, 2007), con un centro escolar convertido también en pretexto para la ideación de la aventura policíaca, sin dejar por eso de acusar episodios de violencia escolar o de marginalidad, como consecuencia de la falta de afecto que asola a los escolares postmodernos (por ejemplo, la asociación asesina de ex alumnos en *El crimen del triángulo equilátero*). O, en la misma línea, las novelas de Lalana-Almárcegui (*Primera plana*, 1998), de Bárbara Pastor (*Desde mi infierno*, 2007); o *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón (2003). Conjunto de novelas, en fin, que parecen mirar de reojo a clásicos contemporáneos de otras literaturas, como la serie de Joachim Friedrich, en la que se plantean casos policíacos relacionados con el mundo académico bajo la dirección de la pandilla de detectives Charly&Company (*El caso del grito en la sala de profesores*).

Es copioso el material narrativo que incide en el motivo de la xenofobia a partir del reducto escolar, tal y como acontece en novelas como *¿Dónde estás Ahmed?* (Valls, 2000), con otro instituto de Barcelona en el que tiene lugar la anécdota de racismo a cuenta del alumno marroquí llegado al centro escolar; o algunos de los relatos que integran el libro del escritor y profesor Agustín Fernández Paz (*Muchachas*, 2006, traducido del gallego): “Un curso con Anna” o “La primera meta”, en los que se levanta acta también de la discriminación y del racismo en la escuela.

El motivo de las malas compañías que provoca la caída en la droga es materia con la que se componen algunas historias juveniles. Así, *El agujón del diablo* de Ricardo Alcántara (1991), donde un escolar adolescente desorientado no puede sustraerse a los influjos negativos de su medio. El ambiente familiar contribuye a la deriva peligrosa del protagonista. Problemas relacionados con el sexo y el alcohol son los que dan cuerpo a la novela de Lola Gándara, *Brumas de octubre* (1994), con descripción de ambiente estudiantil en un instituto durante todo un curso escolar. El alumno narrador en primera persona es el que da cuenta de los comportamientos adolescentes mal encauzados.

El acoso escolar, el *bullying*, tiene asimismo lugar en institutos marginales como el de las afueras de Madrid que aparece en *Desde mi infierno* (Pastor, 2007): se insiste aquí en el motivo de las drogas y la inmigración. Se trata, en definitiva, de un relato que testimonia la degradación de algunos centros escolares en los que los docentes han claudicado definitivamente. Pero la novela que mejor capta esta nueva realidad de los años noventa es *Las furias* (1999) de Jordi Sierra i Fabra. Se convierte ésta en una requisitoria en toda regla de algunas desviaciones en los usos y costumbres de los institutos del presente. En esta obra se disecciona el problema de los “niños llavero” y de la violencia escolar en sus grados más extremos. Otras derivaciones de la violencia escolar tienen que ver con las bandas relacionadas con el fútbol, como refleja la novela de M^a Carmen de la Bandera, *Sentir los colores* (2000). Aquí el adolescente, de doce años, se deja influir por las pandillas formadas en la propia escuela, a pesar de los esfuerzos del cuerpo docente por reconducir una situación que va empeorando por la condición de la familia desestructurada del protagonista.

Mal ambiente del que tampoco se libran los colegios privados de pago, como el centro al que acude el adolescente de la novela *Callejón sin salida* (1997) de Gemma Lienas, quien se ve inmerso de golpe en el tráfico de drogas para intentar situarse en el nivel económico de la mayor parte de sus compañeros de extracción social alta, a diferencia del protagonista¹⁰. Otro tanto ocurre con el colegio en el que cursa segundo de bachillerato el protagonista de *El curso en que me enamoré de ti* (2004), de Blanca Álvarez. Se constata la desorientación de unos padres que pagan un colegio de elite, pero en el que campan por sus respetos las bandas neonazis. O el colegio “Alberto Magno” de la novela de César Mallorquí, *El último trabajo del señor Luna* (1997), el primer centro del país con un programa específico para estudiantes superdotados. El

protagonista, de doce años, sufre todo tipo de acoso físico y psíquico, y se ve envuelto también en ambiente de traficantes de droga.

Pero, claro está, el instituto es lugar que propicia la amistad y los primeros amores, de tal suerte que los autores no omiten el componente de educación sentimental, imprescindible en las novelas clásicas de formación¹¹. La última literatura juvenil presenta a escolares adolescentes que experimentan los primeros amores dentro de las aulas del instituto, tal y como sucede en la novela de Lorenzo Silva, *El cazador del desierto* (1998). Además de una descripción realista del ambiente de un instituto de Getafe de los primeros años noventa, importa sobremanera el relato del enamoramiento por parte del protagonista de una compañera de clase durante el primer trimestre del curso. Amores parecidos aparecen evocados en *Los amores lunáticos* (2002), con dos amigos, ya universitarios, que recuerdan las relaciones sentimentales adolescentes de la época del instituto en Carabanchel. No falta nunca en la novelística de este autor la reflexión sobre la incidencia de estas experiencias en el proceso de formación de los personajes, demostrando un conocimiento aceptable del subgénero de aprendizaje. Incluso, como ocurre en esta última novela, se hace valer el componente de educación artística o literaria, decantando la pieza hacia los dominios del *Künstlerroman* o novela de artista¹². Gracias a la profesora de literatura, el protagonista comienza a interesarse por la poesía. Asunto éste que también conformaba la materia narrativa de *El tesoro de Fermín Minar* (1992), de Dimas Mas, donde el profesor particular de Lengua y Literatura hacía descubrir al escolar los tesoros de la literatura.

El primer amor escolar es materia también de *Y decirte alguna estupidez por ejemplo te quiero* (1995), de Martín Casariego, novela juvenil en la que tiene presencia un protagonista de quince años enamorado de una compañera. Narración ésta, como otras del autor, en la que se absorbe el problema de la relación y la convivencia entre escolares adolescentes en ámbito escolar. En *No es tan fácil saltarse un examen* (1999), de Luchy Núñez, hay conflicto sentimental entre adolescentes y a la figura del profesor le cabe desempeñar la función de antagonista, en este caso, con final infeliz, al modo de lo que ocurre en algunas entregas de psicoliteratura de los últimos tiempos¹³. Lo mismo sucede con la profesora Martínez en la novela *Las barbaridades de Bárbara* (1997), de Rosa Montero, ambientada ahora a finales de los ochenta. En *No es un crimen enamorarse* de José María Plaza (1995) tampoco falta el enamoramiento de

estudiantes de bachillerato. O, del mismo autor, *En septiembre llegó el desastre* (2002) donde el protagonista, de catorce años, ha dado el estirón en verano y afronta el nuevo curso de segundo de la ESO. *Bildungsroman* narrado, como buena parte de esta literatura, en primera persona como recurso de autenticación de la realidad contada¹⁴. Uno de los jóvenes protagonistas de *Los amores lunáticos* (Silva, 2002) recuerda cómo se enamoró, en este caso de su profesora de Lengua, en los tiempos del instituto, haciendo bueno el conocido motivo de *flirt* entre profesor-alumno¹⁵. En fin, primeros amores que se deslizan incluso en relatos para niños de primero de primaria como el que da cuerpo al libro de Marisa López Soria, *Ramón enamorado* (2002): ahora el niño protagonista se planea ingenuamente si está verdaderamente enamorado de su compañera Patricia.

Suele estar presente en las historias juveniles la dicotomía entre profesores innovadores que quieren modernizar los modos educativos en el aula y los que se resisten al cambio. La profesora Silvia, que sustituye a un profesor titular de cuarto de ESO (*Desde mi infierno*, Pastor, 2007), representa el paradigma de maestro innovador que quiere dar la vuelta a los usos y costumbres tradicionales con los que se gobierna el instituto público, aun a riesgo de poner en evidencia a los compañeros de profesión. En *Dónde estás Ahmed* (Valls, 2000), el profesor de Literatura aparece ponderado una y otra vez por la estudiante protagonista, aunque se permita caricaturizar a algún otro maestro al que define como “curioso espécimen de modernillo, medio calvo, treintañero, con unos dientes modelo Bugs Bunny, machacados de nicotina y un pendiente minúsculo en la oreja izquierda”. Asimismo, la profesora de Lengua en *Primera plana* (Lalana-Almárcegui, 1998) se ajusta al mismo perfil que el anterior, puesto que, desde su condición de nueva en el centro, decide innovar metodologías mediante la puesta en marcha de un periódico escolar que propicia además la investigación detectivesca. El personaje principal así lo atestigua: “Estábamos aprendiendo mogollón en clase de Lengua de Marga Morán, eso había que reconocerlo” (p. 51).

La galería de tipos docentes que recorren la novela *Las furias* (Sierra i Fabra, 1999) responde al perfil de docente claudicante, que tal y como testimonia alguno de ellos (capítulo 23, pp. 57-59) no educan y no quieren complicaciones, puesto que “lo de la vocación del profesor pasó al olvido”¹⁶. De todos ellos, el protagonista, Mauricio Murillo, de cincuenta años, pusilánime e introvertido, se convierte en emblema del

profesor mártir de los nuevos tiempos. Debe soportar burlas y agresiones sin cuento de sus propios alumnos. La novela deja bocetos de otros tipos profesoriales habituales de los institutos de los años noventa, con el profesor de baja por depresión u otros maestros, conocidos con los mote de “Señorita Greenpeace” o “Señor Amnistía Internacional”, alias todos ellos hartos elocuentes de las propuestas pedagógicas encarnadas. La figura de la psicopedagoga aparece en la novela de Teixidor, *El crimen de la Hipotenusa* (2005), participando en el interrogatorio que tiene lugar tras la desaparición misteriosa de la profesora. O tipologías como el profesor prepotente, conocido por los estudiantes de *No es tan fácil saltarse un examen* como “El Chulo”.

No falta tampoco la semblanza de alumnos compañeros del protagonista adolescente. Es normal así que los autores dibujen estereotipos como el “matón” (en *Alfagann*, 1996, de Martín-Ribera; o en *Jota de corazones*, 2003, de Jesús Olmo); el “inteligente”, el “pusilánime”; la “chica popular” (*El diablo en el juego de rol*, 1991, Martín)¹⁷. Por no hablar de la galería de tipos líderes violentos marginales cuyo prototipo puede ser el alumno *Zequi*, cabecilla de los amotinados contra el profesor Murillo en *Las furias*.

2.2. La escuela

La escuela rural es el centro temático en torno al cual gira alguna de las historias en las que los personajes son aún niños, y que tienen receptores asimismo de edad infantil. Es verdad que existen novelas en las que tiene alguna presencia la escuela urbana marginal. Tal es el caso de la celebrada serie de Elvira Lindo, con niño narrador que da cuenta de su mundo infantil¹⁸ y con algún protagonismo de la escuela ubicada en el barrio de Carabanchel Alto. Por ejemplo, en *Manolito Gafotas* (1994), *Pobre Manolito* (1995), *Los trapos sucios de Manolito Gafotas* (1997), o *Manolito tiene un secreto* (2002): a partir del boceto de alumnos compañeros del protagonista surgen instantáneas de la práctica docente. La escuela en esta ocasión vuelve a funcionar como microcosmos de la marginalidad ambiente, con un Manolito que siente miedo al rechazo y libra su lucha por sobrevivir en el grupo. Con todo, la mirada limpia de este narrador posibilita que el receptor reciba un mensaje sedante en tanto que se ensalzan en última instancia algunos valores básicos como la amistad, la confianza o el cariño, tanto en las relaciones familiares como escolares.

Todo un clásico del retrato realista de la escuela rural resultó ser la novela de Lucía Baquedano, *Cinco panes de cebada* (1981), *Bildungsroman* en el que la lucha

por el afianzamiento de una vocación profesional, en medio de las hostilidades del ambiente, sirve de levadura para la maduración del personaje principal, maestra. Se describe aquí al modo realista la dura condición social de la joven maestra rural en los años sesenta, con acuse de recibo de la confrontación entre usos y costumbres rurales y el anhelo de la más halagüeña vida urbana por parte de las nuevas generaciones. Novela ésta que conecta además con otras narraciones de experiencias profesionales magisteriales plenas, como las escritas por Dolores Medio o por Josefina Aldecoa¹⁹.

En esta misma línea otras autoras de calidad, como Monserrat del Amo, en alguno de sus cuentos reeditados en 2006, abocetan con mirada lírica la “escuela de Villacampos”, en ambiente de soledad y aislamiento; en ellos la autora recrea el ambiente de niños que acuden a la escuela comarcal procedentes de otras poblaciones vecinas. Buen pulso narrativo alcanzan las producciones de José Antonio del Cañizo, quien había demostrado su talento para fundir técnica y corazón a la hora de valorar la escuela rural en *El maestro y el robot* (1983). Más recientemente vuelve a demostrar su sensibilidad en *El castillo invisible* (1996), aprovechando la nueva querencia de algunos escritores que funden misterio y vivencias escolares. Sin olvidar, claro está, *A la sombra del maestro* (1995) de Juan Farias, con protagonista maestro, que se produce asimismo en medio de las dificultades del ambiente rural.

Días de clase (2004) de Daniel Nesquens presenta un *performance* con personajes escolares de primaria, convertidos en narradores de historias fantásticas, mientras los demás niños asimilan lecciones de ternura y amor. Apelación a los valores de amistad y vida que aparece también en el relato de Paloma Bordons, *Quiero ser famosa* (1994). O en *Cleta y yo* (2002) de esa misma autora, quien plantea el asunto de la dificultad de adaptación de una niña de nueve años como consecuencia de la separación de sus padres. En fin, Emilio Sanjuán certifica desde hace ya algún tiempo su amor a la escuela, enviando mensajes educativos que conjugan el esfuerzo con el aspecto lúdico, como en *Las vacaciones de Simón, Simón* (2006), donde el travieso protagonista puede vivir aventuras con los amigos a la vez que se esfuerza por aprobar en septiembre la asignatura pendiente.

Sensibilidad y compasión hacia los niños disminuidos psíquicos es la materia del relato de Fina Casalderrey, *Alas de mosca para Ángel* (1998), en ambiente de escuela rural. Materia ésta que ya había sido tratada de forma magistral por una autora como

Carmen Kurtz en su inolvidable *Chepita* (1979). O también narraciones en las que la escuela aparece contextualizada, por vía fantástica, en épocas de princesas y caballeros medievales y que posibilitan la aparición del auxiliar mágico (*No lleves hadas al cole*, 2005) de Paloma Bordons, sin ocultar nunca el dato realista de juegos y exámenes. Otras novelas retoman la fantasía como nutriente de la ideación de argumentos escolares como *La escuela de piratas* (2005) de Fernández Paz, destinada a niños de ocho años, con una escuela rural que se desplaza mágicamente; o *El lápiz de Rosalía* de Antón Cortizas (1992) donde se aprovecha el elemento mágico para vituperar los métodos antiguos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

A veces se reflexiona sobre los problemas de convivencia que produce la inmigración en relatos con receptores infantiles, como el de Roberto Santiago, *Dieciocho inmigrantes y medio* (2002); o, al amparo de la alegoría o la fábula, relatos con protagonistas animales, destinados a lectores de corta edad, como *El cocodrilo Juanorro* (1997) de Pablo Zapata y Juan Luis Urmeneta, o *No quiero un dragón en mi clase* (2000) de Violeta Monreal, con lecciones de tolerancia y aceptación de los alumnos “diferentes”. En fin, psicoliteratura en estado puro, ahora ya no necesariamente en espacio rural, que volvemos a encontrar en narraciones infantiles como *Gafitas* (1994) de Carmen Vázquez-Vigo, en las que ventila con tono amable el trauma de tener que ponerse gafas en contexto escolar.

Otras narraciones como *Timo Rompebombillas* (1986), de Alfredo Gómez Cerdá, presentan a maestros ayudantes del alumno tímido y agresivo que tiene dificultades de integración en el aula, con el concurso, aquí también, de la figura del psicólogo del colegio. Autor éste, por otra parte, que había dejado buenas páginas con tratamiento de la materia académica en otras novelas juveniles como *Con los ojos cerrados* o *Sin máscara*. Mirada tierna y humorística es la que proyecta Fernando Alonso en la historia para niños de *Sopaboba* (1988), con propuestas lúdicas y llamamiento a la lectura de cuentos y ficciones en detrimento del libro escolar, y para conjurar traumas motivados por el exceso de responsabilidad que algunos padres exigentes inculcan a sus hijos en las primeras etapas escolares. En parecida clave está trazada la peripecia de *Los hijos del trueno* (2004) de Lalana y Almárcegui, con denuncia humorística del fracaso escolar actual. Motivo este último desarrollado asimismo en la novela *La huida* (1988) de Antonio Martínez Menchén, con un protagonista niño de trece años que obtiene malos resultados en el

colegio, imputables por las instancias editoriales a la desconexión de los contenidos enseñados con los intereses reales del niño.

Modalidad de psicoliteratura que acoge también algunos relatos para los más pequeños bajo el marbete de “cuentos para el primer día de clase”, destinados a producir en el niño receptor algunas dosis de motivación ante el reto de afrontar el primer contacto con el centro escolar. Dentro del largo listado consagrado a esta suerte de subgénero específico encontramos títulos de referencia como *La clase* (1989), de Isidro Sánchez; *Mila va al cole* (1998) de Teresa Durán; *El bollo de los viernes* (1998) de Patxi Zubizarreta; *Olivia no quiere ir al colegio* (1997) de Elvira Lindo; *En la escuela* (2005) de María Luisa Torcida; o *¿Me acompañas a la escuela?* (2004) de José Castro y Cuca Canals, con reivindicación siempre de la escuela como espacio lúdico rico para los afectos, tal y como se refleja de modo paradigmático en *Mi primer día de colegio* (2004) de Violeta Denou.

Puede ocurrir que en alguno de esos textos se introduzca el elemento de la tolerancia con la multiculturalidad tal y como sucede en el relato citado de Teresa Durán; o en el de Vicente Muñoz Puelles, *Niños de todo el mundo* (2006); o bien en el de Patxi Zubizarreta, que valora asimismo la aceptación de los niños que viven en regímenes diferentes del de la familia tradicional. O en otros como *Un puñado de besos* (2001), de Antonia Ródenas, en el que se apela a la afectividad de los propios alumnos para superar algunos conatos de agresividad infantil. Todo este material literario filtra pues, por encima de todo, valores pedagógicos que han de ser asimilados por los infantes.

Cotejando los distintos libros infantiles, obtenemos un primer acercamiento a las pautas pedagógicas que informan la relación entre el docente y el discente. De la tipología de maestros, en efecto, se desprende una mirada sobre la práctica educativa en la escuela de los últimos años, sazónada además por los distintos estereotipos de escolares; caracterizados, eso sí, esquemáticamente, como es normal en el género. Cuando el maestro tiene a su cargo cursos de primaria, sobre todo en su primer estadio, la visión obtenida es casi siempre positiva. La señorita Paula de *Días de clase* (Nesquens, 2004) es literalmente “angelical”: tiene una sonrisa dulce y narra muy bien los cuentos, además de transmitir a sus alumnos afectividad y confianza. Es verdad que en la serie de *Manolito Gafotas*, la *sita* Asun representa unas maneras pedagógicas

insatisfactorias, pues se dirige a los alumnos con exabruptos, con el consabido “sois unos delincuentes”. El niño narrador satiriza asimismo las actividades extraescolares que plantea la profesora, como los disfraces de paloma para conmemorar el “Día de la Paz” (*Manolito Gafotas*, 1994); o la representación del belén viviente, con papeles de ovejas y pastores asignados a los propios niños (*Manolito tiene un secreto*, 2002). En todo caso, la mirada humorística diluye cualquier posible crítica a los modos pedagógicos de la escuela.

El maestro del pueblecito andaluz, en *El castillo invisible* (Cañizo, 1996) exhibe vocación por su oficio haciendo valer el emblema de que todo buen maestro es un poeta. La defensa de la actividad y de la creatividad como motores de la buena pedagogía está en la base de esta propuesta, que acoge la anécdota de los escritores en el aula, poniendo en marcha actividades como juegos carnavalescos con disfraces de personajes literarios. Con un bagaje pedagógico de corte tradicional se presenta a la profesora de Anuca en *Quiero ser famosa* de Bordons (1994), insistiendo en la clase de tipo magistral.

La mirada sobre la escuela vieja en *Carlos Baza Calabaza* de Emilio Sanjuán (1988) se salda con la puesta en escena de un maestro que combina los métodos memorísticos con las actividades vivenciales al aire libre, tales como el cultivo de huerto y granja escolares. En todo caso, el autor nunca priva a la figura magisterial del aura de asesor modélico, tal y como vuelve a constatarse en *Simón, Simón* (1989); y como acontecía con la novelística, en la década de los setenta, de Carmen Kurtz, en títulos como *Chepita*²⁰, donde el maestro era asimilado a la figura bondadosa del padre; o en la serie de *Óscar* (*Óscar en el laboratorio*, 1971, *Óscar, corazón de púrpura*, 1964), con el maestro Don Rufino, emblema también de humanidad. En contraposición, no suele estar ausente la tipificación canónica del maestro risible descrito con trazos esperpénticos, iniciada casi siempre con la asignación de onomástica humorística: quizás la obra que mejor recoja este motivo sea *El maestro Ciruela* (1994), de Fernando Almena, quien designa a su protagonista mentor con el nombre de Teófanos Ciruela Notengo²¹.

En *Dieciocho inmigrantes y medio* (2002) de Roberto Santiago, se dibuja la figura de un director autoritario que toma decisiones tajantes contra los alumnos inmigrantes. El profesor, que se enfrenta a la problemática nueva de la diversidad

de alumnos inmigrantes en *Un megaterio en el cementerio* (2007) de Lalana, pone el grito en el cielo cuando recibe en el aula a uno de esos estudiantes. La *sita* Espe, en *Manolito Gafotas*, psicóloga del colegio, es percibida con mirada irónica. Ésta entrevista al propio Manolito, al que lo único que le pasa es que “es muy hablador”. O, en fin, la figura del maestro “buenazo”, que aparece bien representada por el personaje “Don Manuel” en *Sopaboba*, de Fernando Alonso.

En cuanto a la semblanza de alumnos, es normal que los autores dibujen estereotipos como el “vergonzoso”, la “guapa”, el “despistado”, el “sabelotodo” (*Días de clase*, 2004, Nesquens). Tal vez la novelita que mejor recoge un buen muestrario de tipos de alumnos sea *El empollón, el cabeza cuadrada, el gafotas y el pelmazo* (1999) de Roberto Santiago, destinada a niños de nueve años y en la que figuran, junto con los roles designados por el título, otros como el “matón”, el “pelota”, el “chivato” o el “ligón”.

Conclusión

Parece cierto que los novelistas son conscientes de las virtualidades que conserva el viejo género de la novela de aprendizaje, al incorporar en sus producciones algunas de las marcas del género alemán. Así, el relato en primera persona a manos del narrador niño o adolescente, que a veces es capaz de reflexionar y evaluar los hitos del proceso formativo (sobre todo, en los casos de la psicoliteratura juvenil). La presencia sistemática de la escuela, especialmente el instituto pero también otras instituciones académicas, se convierte en elemento que aporta asimismo un rendimiento seguro a las expectativas del lector, al que además se apela insistentemente mediante distintos recursos narrativos, buscando una implicación activa en el proceso lector.

Es verdad que por su propia naturaleza la psicoliteratura, fundida en esquemas de aprendizaje, adelgaza o esquematiza algunos de los elementos que integraban el género clásico en plenitud. Con todo, el corpus considerado permite un acercamiento a la realidad educativa del momento. Se extrae, es verdad, una mirada ambivalente de la escuela española actual, con acuse de recibo de algunas dificultades para encauzar el fenómeno de la heterogeneidad y la marginalidad de sectores importantes del alumnado. Hay en este sentido un mensaje repetido que insiste en presentar el centro escolar como microcosmos del mal social general. Se aprecia asimismo el apunte de

nuevos modos pedagógicos que no acaban de insertarse correctamente en la dinámica educativa. Cuando se focaliza la escuela primaria en sus niveles inferiores pesa mucho más la consideración halagüeña de la institución académica, que es vista como centro de verdadero aprendizaje integral de los escolares.

Notas

- ¹ Para un repaso panorámico de la presencia del personaje docente en la novelística española, puede consultarse nuestro libro (2006), síntesis de tesis doctoral, *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875-1939)*.
- ² La novela pedagógica, con antecedentes en la literatura clásica (*Ciropeedia* de Jenofonte; diálogos clásicos), tiene puntos en común con el *Bildungsroman* al modo del *Wilhelm Meister* (1796) de Goethe. En ambos esquemas se desarrolla un tema educativo, aunque con la diferencia de que en el *Tendenzroman* se transmite un programa pedagógico coherente a cargo de un profesor, mientras que en la novela de aprendizaje se focaliza el proceso de autoconocimiento. En la pedagógica se demuestra la pertinencia de la enseñanza trasladada por el profesor al discípulo. El mentor cobra más protagonismo y conforma con el discípulo la llamada “pareja pedagógica”.
- ³ Resulta evidente que novelas importantes de la literatura francesa e inglesa producidas en el siglo XIX ofrecen lazos temáticos y formales con los “*Bildungsromane*” alemanes. Es el caso de títulos tan significativos como *Le Rouge et le Noir* y *La Chartreuse de Parme* de Stendhal; *Le Père Goriot* o *Illusions Perdues* de Balzac; *Emma* de Austen; *The Mill on the Floss* de Eliot; y *David Copperfield* y *Great Expectations* de Dickens. Novelas todas ellas que encajan ciertamente dentro del género de la novela de formación.
- ⁴ Antonio Rodríguez Almodóvar considera muy adecuadas para los alumnos novelas cuyo asunto principal sea precisamente el tránsito por la edad de la adolescencia. Y se lamenta de que ese tipo de libros no han figurado, en los años de la escritura de su trabajo, en las listas de libros *recomendados* en el colegio o el instituto. “Existe un complejo temor, entre las instituciones y los profesores, a que tales libros lleguen quizá demasiado pronto a los que han sido siempre sus destinatarios naturales” (Rodríguez Almodóvar, 1995: 20). Señalaba títulos, a modo orientativo, como *Diario del artista adolescente*, de Joyce; la *Carta del padre*, de Kafka; *Las tribulaciones del estudiante Törless*, de Musil; el *Diario* de Ana Frank; *El guardián entre el centeno* de Salinger; *A.M.D.G.* de Pérez de Ayala; *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa; *Primer amor* de Turgueniev.
- ⁵ Señalan que “esta clara tendencia al didacticismo por parte de autores y editores junto al deseo de instalarse en terrenos de interés para el lector adolescente hacen que dentro de la narrativa juvenil actual se prodigue la novela de aprendizaje, esto es, aquella que da cuenta del proceso de formación de un adolescente o de un joven que, claro está, es propuesto como modelo de maduración para el lector. Por lo general, se incide en el aprendizaje afectivo y sentimental más que en el ideológico y, de hecho, a nuestro juicio, la orientación hoy tan en auge que se ha dado en llamar psicoliteratura ha de ser considerada como una versión actualizada y adaptada al público juvenil de la tradicional “novela de aprendizaje” o *bildungsroman*” (Dueñas&Taberner, 2004: 268-269).
- ⁶ Una marca caracterizadora que hay detrás de las grandes novelas formativas clásicas alemanas (*Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe; o *La montaña mágica* de Mann) es el sustrato filosófico a partir del cual se construyen. Sus autores, siempre rodeados de preceptores y maestros, sientan predilección por el estudio de los temas filosóficos, a la par que desempeñan ellos mismos, en

momentos importantes de sus vidas, el trabajo de profesores o educadores. Michael Beddow (1982: 5), en este sentido, reivindica para el *Bildungsroman* las virtualidades extraordinarias del género para comprender la naturaleza humana desde claves filosóficas, aspecto que no puede ser aprehendido por la mera exposición o argumentación ideológica o por una obra de ficción excesivamente mimética de la realidad.

- ⁷ La narrativa de internados en España en época naturalista aporta ejemplos significativos como la novela de Alejandro Sawa, *Criadero de curas* (1888), en espacio de seminario; la de José Zahonero, *Barrabás* (1890), en colegio “lazarista”. Las novelas de contenido antijesuitico de las dos primeras décadas del XX hilvanan una serie que arranca en la novela de Gabriel Miró, *Los amores de Antón Hernando* (1909), con definitiva versión posterior en *Niño y Grande* (1922); *A.M.D.G.* (1910) de Pérez de Ayala como paradigma, y las novelas de Oleza (*Nuestro Padre San Daniel*, de 1921; y *El obispo leproso*, de 1926) del propio Miró. Otros autores como Azorín (*Confesiones de un pequeño filósofo*, 1904) levantan acta de sus recuerdos en internado escolapio; Rafael Sánchez Mazas (*Pequeñas memorias de Tarín*, 1915) en internado de los Sagrados Corazones; o Federico Carlos Sainz de Robles (*Mario en el foso de los leones*, 1925), hace lo propio con un seminario castellano.
- ⁸ La novela, ambientada en los años treinta del siglo XIX, cuenta la historia de un niño rural del suroeste de Inglaterra quien, gracias a su esfuerzo, es admitido en Rugby. Seth Lerer, que dedica a esta novela suficiente espacio en su último libro, entiende que “Tom Brown es una especie de Robinson del colegio y en él encuentra las herramientas para salir adelante”, de modo que “el colegio se yergue como un barco imaginario” (2009: 246).
- ⁹ La novelística de Elena Fortún marca un hito en la historiografía de la literatura infantil y juvenil glosado convenientemente por la crítica (por ejemplo, en García Padrino, 2001: 65-95). La novela señalada aporta, precisamente, un interesante repertorio de literatura infantil y de juegos tradicionales. Por lo que se refiere a la narración de Martín Vigil, no cabe tampoco ocultar la buena acogida que el público de los años cincuenta le dispensó, al calor del éxito de una determinada literatura religiosa, en esquemas de aprendizaje. Colegio religioso de jesuitas, ahora, como el evocado en la novela de Rafael Sánchez Mazas, *La vida nueva de Pedrito de Andía* (1951).
- ¹⁰ El motivo de las drogas se convierte en un clásico de la psicoliteratura, tal y como refleja Lage Fernández en el listado de novelas sobre este asunto que ofrece en sus artículos (1991: 57-58; y 1995: 32).
- ¹¹ Se trata de una marca de las novelas de formación, y presenta una consideración que oscila entre la cruda aventura sexual al tratamiento matizado con componente de educación sentimental.
- ¹² La novela de artista canónica del Romanticismo alemán presentaba héroes que seguían un camino formativo relacionado con el arte, con decantación hacia la pintura o la literatura preferentemente. La psicoliteratura juvenil actual no pocas veces da cabida también a protagonistas novelescos que se sienten estimulados por las enseñanzas musicales, pictográficas o literarias.
- ¹³ Así lo corrobora Teresa Colomer (2007: 166) cuando señala que “en la literatura infantil y juvenil actual hay muchas obras que no adoptan la norma del final feliz sino que terminan con la aceptación del conflicto, dejan el final abierto u optan por un desenlace claramente negativo”. Y señala como ejemplos los finales de *Historia medio al revés* de Ana María Machado; *Filo entra en acción* de Nöstlinger, o incluso, *Las brujas* de Dahl.
- ¹⁴ Para Lage Fernández (1995: 28) “la primera de las características de este tipo de libros (la psicoliteratura) es el recurso de la primera persona para dar un tono supuestamente autobiográfico y conseguir la identificación”.

- ¹⁵ Motivo que puede encontrarse en otras narraciones como en *Con los ojos cerrados* de Alfredo Gómez Cerdá, y que, en todo caso, tiene tratamiento anterior en la gran narrativa realista española como por ejemplo, *El amigo Manso* (1882) de Galdós, o *El amor catedrático* (1910) de Martínez Sierra.
- ¹⁶ Narradores de calidad no dejan de hacerse eco en algunas novelas recientes de las deficiencias de la educación española de los últimos años: José M^a Guelbenzu, Luis Landero o Benjamín Prado, entre otros.
- ¹⁷ La narrativa de colegios, ya desde el siglo XIX, presentaba como una de sus marcas de subgénero el esbozo de distintos alumnos, ajustados asimismo a estereotipos. En estas novelas tenían cabida tipos como el alumno desapicado, el glotón, el sonámbulo, el experimentado en relaciones sexuales o estereotipos similares.
- ¹⁸ La serie de Elvira Lindo evidencia una de las marcas de la psicoliteratura última: la estrecha relación hipertextual con los medios de comunicación de masas. El protagonista niño, tal y como advierte Gemma Lluch (2003: 190), observa el mundo con una mirada influida por los medios de comunicación, y en particular por la televisión.
- ¹⁹ Tanto *Diario de una maestra* (1961) de Dolores Medio como *Historia de una maestra* (1990) de Josefina Aldecoa son narraciones adscritas a la corriente del realismo social, la primera de ellas en los momentos de plenitud de esa corriente narrativa y la segunda, fuera de época; pero en los dos casos las autoras realizan un esfuerzo importante de documentación para dar testimonio de los ideales educativos de la época de la Segunda República. Desde luego se trata de obras que no encajan en los parámetros de la literatura juvenil.
- ²⁰ Mercedes Gómez del Manzano, en su libro sobre el protagonista-niño en la literatura infantil, se hace eco de la novela *Chepita* como una pieza significativa en la que la autora, Carmen Kurtz, “apunta la superación del niño mediante la incidencia del maestro y de los padres” (1987: 147). Y relaciona este título con relatos infantiles japoneses como *Harugoma no Uta*, de Hiro Miyagawa y *Owari no Nai Michi* de Akira Nagay.
- ²¹ Caracterización del tipo del maestro que conecta desde luego con la tradición de la novela realista española del XIX. Recuérdense, a título de ejemplo, los nombres con los que Galdós designa a algunos personajes maestros de escuela: Patricio Sarmiento, Don José Ido del Sagrario, o Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias. Ni qué decir tiene que en todos los casos aparecen descritos de acuerdo con el patrón que suministra la época: cortos de luces, pedantes y risibles. Respecto al personaje de *El maestro Ciruela*, Lage Fernández señala que a partir de la caracterización negativa el autor avanza hacia la salvación de valores positivos. “El personaje de Teófanos Ciruela Notengo está estirado hasta el esperpento y resulta algo irrisorio, aunque la lectura positiva del tipo pueda ser lo difícil que resulta ser buen maestro: ponerse a la altura del niño y preocuparse por sus problemas” (1996: 49).

Referencias bibliográficas

4.1. Literatura infantil y juvenil

ALCÁNTARA, R. (1991). *El aguijón del diablo*. Madrid: Alfaguara.

ALMENA, F. (1994). *El maestro Ciruela*. Madrid: Susaeta.

- ALONSO, F. (1988). *Sopaboba*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ÁLVAREZ, B. (2004). *El curso en que me enamoré de ti*. Barcelona: Planeta.
- BAQUEDANO, L. (1981). *Cinco panes de cebada*. Madrid: S.M., 2002.
- BORDONS, P. (1994). *Quiero ser famosa*. Madrid: S.M.
- (2002). *Cleta y yo*. Madrid: S.M.
- (2005). *No lleves hadas al cole*. Madrid: S.M.
- CASALDERREY, F. (1998). *Alas de mosca para Ángel*. Madrid: Anaya (traducción del gallego al castellano de Juan Farias).
- CASARIEGO, M. (1995). *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero*, Madrid: Anaya, 2002.
- CASTRO, J. y CANALS, C. (2004). *¿Me acompañas a la escuela?* Barcelona: Timun Mas.
- CORTIZAS, A. (1992). *El lápiz de Rosalía*. Madrid: S.M.
- DEL AMO, M. (2006). *Cuentos*. Madrid: Castalia.
- DEL CAÑIZO, J. A. (1983). *El maestro y el robot*. Madrid: S.M.
- (1996). *El castillo invisible*. Barcelona: Edebé.
- DE LA BANDERA, M^a C. (2000). *Sentir los colores*. Barcelona: Magisterio Casals.
- DENOU, V. (2004). *Mi primer día de colegio*. Barcelona: Timun Mas.
- DURÁN, T. (1998). *Mila va al cole*. Barcelona: La Galera.
- FARIAS, J. (1995). *A la sombra del maestro*. Madrid: Alfaguara.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *La escuela de piratas*. Barcelona: Edebé.
- (2006). *Muchachas*. Madrid: Anaya.
- FORTÚN, E. (1932). *Celia en el colegio*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

- GÁNDARA, L. (1994). *Brumas de octubre*. Madrid: S.M.
- GÓMEZ CERDÁ, A. (1986). *Timo Rompebombillas*. Madrid: S.M., 2005.
- (1996). *Sin máscara*. Madrid: S.M., 2005.
- (1997). *Con los ojos cerrados*. Madrid: S.M.
- KURTZ, C. (1964). *Óscar, corazón de púrpura*. Madrid: Cid.
- (1971). *Óscar en el laboratorio*. Barcelona: Juventud.
- (1979). *Chepita*. Madrid: Escuela Española, 1985.
- LALANA, F. (2007). *Un megaterio en el cementerio*. Barcelona: Bambú.
- LALANA, F. y ALMÁRCEGUI, J.M^a (1998). *Primera plana*. Madrid: S.M.
- (2004). *Los hijos del trueno*. Madrid: Alfaguara.
- LIENAS, G. (1997). *Callejón sin salida*. Madrid: S.M.
- LINDO, E. (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.
- (1995). *Pobre Manolito*. Madrid: Alfaguara, 2000.
- (1997). *Los trapos sucios de Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara, 2002.
- (1997). *Olivia no quiere ir al colegio*, S.M., Madrid, 2008.
- (2002). *Manolito tiene un secreto*. Madrid: Alfaguara.
- LÓPEZ SORIA, M. (2002). *Ramón enamorado*. Barcelona: Edebé.
- MALLORQUÍ, C. (1997). *El último trabajo del señor Luna*. Barcelona: Edebé.
- MARTÍN, A. (2002). *El diablo en el juego del rol*. Zaragoza: Edelvives.
- MARTÍN, A. y RIBERA, J. (1996). *Todos los detectives se llaman Flanagan*. Madrid: Anaya.
- (1996). *Alfagann es Flanagan*. Madrid: Anaya.
-

- (2000). *Flanagan sólo Flanagan*. Madrid: Anaya.
- MARTÍN VIGIL, J. L. (1955). *La vida sale al encuentro*. Barcelona: Juventud, 1993.
- MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1988). *La huida*. Madrid: Espasa Calpe.
- MAS, D. (1992). *El tesoro de Fermín Minar*. Madrid: Anaya.
- MONREAL, V. (2000). *No quiero un dragón en mi clase*. Madrid: Anaya.
- MONTERO, R. (1997). *Las barbaridades de Bárbara*. Madrid: Alfaguara.
- MUÑOZ PUELLES, V. (2006). *Niños de todo el mundo*. Valencia: Algar Editorial.
- NESQUENS, D. (2004). *Días de clase*. Madrid: Anaya.
- NÚÑEZ, L. (1999). *No es tan fácil saltarse un examen*. Madrid: S.M.
- OLMO, J. (2003). *Jota de corazones*. Madrid: S.M.
- PASTOR, B. (2007). *Desde mi infierno*. Madrid: Anaya.
- PLAZA, J. M^a (2002). *En septiembre llegó el desastre*. Barcelona: Edebé.
- (2005). *No es un crimen enamorarse*. Barcelona: Edebé.
- RÓDENAS, A. (2001). *Un puñado de besos*. Madrid: Anaya.
- RUIZ ZAFÓN, C. (2003). *Marina*. Barcelona: Edebé, 2007.
- SÁNCHEZ, I. (1989). *La clase*. Barcelona: Parramón.
- SANJUÁN, E. (1988). *Carlos Baza Calabaza*. Madrid: Susaeta, 1993.
- (1989). *Simón, Simón*. Madrid: Bruño.
- (2006). *Las vacaciones de Simón, Simón*. Madrid: Bruño.
- SANTIAGO, R. (1999). *El empollón, el cabeza cuadrada, el gafotas y el pelmazo*. Madrid: S.M., 2005.
- (2002). *Dieciocho inmigrantes y medio*. Barcelona: Edebé.

- SIERRA I FABRA, J. (1999). *Las furias*. Madrid: Alfaguara.
- SILVA, L. (1998). *El cazador del desierto*. Madrid: Anaya, 2003.
- (2002). *Los amores lunáticos*. Madrid: Anaya.
- TEIXIDOR, E. (2005). *El crimen de la Hipotenusa*. Barcelona: Planeta.
- (2007). *El crimen del triángulo equilátero*. Barcelona: Planeta.
- TORCIDA, M. L. (2005). *En la escuela*, Zaragoza: Edelvives.
- VALLS, M. (2000). *¿Dónde estás Ahmed?* Madrid: Anaya.
- VÁZQUEZ VIGO, C. (1994). *Gafitas*. Madrid: S.M.
- ZAPATA, P. y URMENETA, J. L. (1997). *El cocodrilo Juanorro*. Madrid: Bruño.
- ZUBIZARRETA, P. (1998). *El bollo de los viernes*, Barcelona: La Galera.

4.2. Estudios

- BEDDOW, M. (1982). *The Fiction of Humanity. The Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOMER, T. (2007, primera reimpresión). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DUEÑAS, J. D. y TABERNERO, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 13 (pp.221-294). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- EZPELETA, F. (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- GÓMEZ CERDÁ, A. (1990). Libro psicológico. Relato intrapsíquico. Superación de problemas. En VV.AA, *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana (72-77)*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987). *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (1991). La psicoliteratura o libros de familia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 26, 52-58.
- (1995). Psicoliteratura o libros de familia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 69, 26-36.
- (1996). La figura del maestro en la literatura infantil. *Amigos del Libro*, 34, 43-50.
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- LLUCH, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 21-28.
- (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 72, 16-22.
- VÁSQUEZ VARGAS, M. (2003). La actual narrativa infantil y juvenil española. *Filología y Lingüística*, XXIX (1), 61-84.

Correspondencia: *Fermin Ezpeleta Aguilar*- Facultad de Educación de Zaragoza. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: ferminez@unizar.es

LAS NORMAS PRELIMINARES EN LA LITERATURA JUVENIL TRADUCIDA AL EUSKERA

José Manuel López Gaseni
Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco

(Recibido 18 febrero 2010/ Received 18th February 2010)

(Aceptado 11 abril 2010/ Accepted 11th April 2010)

Resumen

El objetivo de este trabajo es sacar a la luz las normas preliminares que gobiernan la literatura juvenil traducida al euskera, en especial las referidas a qué tipo de textos se seleccionan para ser traducidos y publicados para el público juvenil. Para conformar el corpus de estudio, se toma como punto de partida un trabajo anterior sobre la literatura juvenil traducida (López Gaseni, 1999), y se describen las nuevas colecciones lanzadas posteriormente. El paradigma de análisis aplicado es el propuesto por Toury (1980, 1995, 2004) en el marco de la Teoría de los Polisistemas y los Estudios de Traducción.

Palabras clave: literatura juvenil, traducción literaria, normas de traducción

Abstract

The aim of this paper is to show the preliminary norms that govern the literature for young people translated into Basque, especially those referred to what kind of texts have been chosen to be translated and published as literature for young people. The corpus of translated books was built on the basis of a previous paper about translated literature for young people (López Gaseni, 1999), and afterwards we describe the new series published later. We assume the methodology proposed by Toury (1980, 1995, 2004) within the framework of the Polysystem Studies as well as Translation Studies.

Key words: literature for young people, literary translation, translation norms.



1. El debate en torno a la Literatura juvenil

En un trabajo anterior (López Gaseni, 1999), hicimos un repaso de las numerosas controversias de las que ha venido siendo objeto el establecimiento, definición y aceptación del término Literatura juvenil, al igual que lo fue hace ya casi un siglo el de Literatura infantil, hoy plenamente aceptado.

En primer lugar, parece ser que la aparición del concepto de Literatura juvenil data de la década de 1970, con un objetivo a la vez comercial, que buscaba ampliar mercados mediante productos específicos dirigidos al público juvenil; y educativo, como un intento de corregir los bajos índices de lectura de los jóvenes una vez superada la enseñanza obligatoria (Colomer, 1999: 148-149). Más tarde, la ampliación generalizada de la enseñanza obligatoria hasta alrededor de los 16 años retroalimentó el mercado y llevó a la fabricación de una literatura juvenil específica.

En segundo lugar, y dado por sentado que la Literatura juvenil, al igual que la Literatura infantil, se define por su universo receptor más que por otras características temáticas o estilísticas, el público receptor de la Literatura juvenil, también denominada “narrativa para adolescentes”, “literature for older children”, “teenage fiction” e, incluso, “literature for young adults”, iría desde el final de la infancia hasta el final de la adolescencia, es decir, se situaría en una horquilla desde los 11 hasta los 19 años, en su interpretación más amplia.

Como tercera cuestión, cabe preguntarse cuál es el *corpus* que constituye la Literatura juvenil. Al igual que ocurrió en el ámbito de la Literatura infantil, hay un primer *subcorpus* de obras no específicamente dirigidas a los jóvenes, pero leídas habitualmente por ellos; de nuevo nos encontramos ante una “literatura ganada”, compuesta por títulos (o adaptaciones de los mismos) que van desde *La Odisea*, de Homero, hasta *El señor de las moscas*, de Golding, o *El guardián entre el centeno*, de Salinger, pasando muy especialmente por la narrativa de aventuras de los siglos XVIII y XIX. Hablamos, por supuesto, de literatura canonizada, ya que los jóvenes suelen ser lectores habituales de todo tipo literatura popular para adultos.

El otro *subcorpus* está constituido por obras escritas de forma específica para los jóvenes, que en general tratan temas sociales o personales cercanos a la realidad de los jóvenes urbanos de las sociedades postindustriales (relaciones personales, problemas psicológicos, drogas, sexo, violencia, paro, amenaza nuclear...), en ocasiones reflexionan sobre el pasado cercano (las guerras, los totalitarismos, los genocidios) y, a veces, se asoman a conflictos del tercer mundo que igualmente pueden ser del interés del público lector juvenil (la explotación infantil, la causa palestina, las hambrunas). Esta literatura juvenil específica tiene un fuerte componente educativo y de integración social, que ha generado un debate debido a que en ocasiones está reñido con otros objetivos igualmente educativos pero de carácter estrictamente literario. En efecto, la novedad temática no viene acompañada de novedad estilística alguna, más allá de las voces en estilo directo que tratan de reflejar el habla coloquial de jóvenes de distintos estratos sociales (véase, Lluch, 1996). En definitiva, citando a Teixidor (1995), a menudo esta literatura “se dirige más a formar buenos ciudadanos que buenos lectores”.

2. Descripción del subsistema de la literatura juvenil traducida al euskera (1995-2009)

Una buena parte de las tendencias de la Literatura juvenil que se acaban de mencionar se encontraba reflejada en una serie de traducciones al euskera analizadas en López Gaseni (2000), cuyo último período abarcaba las traducciones realizadas entre 1975 y 1995. En los primeros años de dicho período se continuó con la traducción de la “literatura ganada”, obras clásicas y de aventuras inicialmente dirigidas al público adulto y adaptadas ahora a las capacidades lectoras del público juvenil: obras de Verne,

Salgari, Kipling, Stevenson, London, Twain, Scott, Stowe... A partir de mediados de los años de 1980 comenzaron a introducirse autores que escribían específicamente para el público infantil y juvenil, como Hinton, Féraud, Gripe, Preussler, Zimnik, Härtling, Nöstlinger, Durrell, Ende, etc.

En la década de 1990 las editoriales comienzan a renovar muchas de sus colecciones y a crear otras nuevas que responden a segmentos de edad que anteriormente no estaban cubiertos. Unido a ello, también se puede apreciar un cambio de tendencia en la temática de las obras dirigidas al público juvenil.

A continuación, pasamos a describir las nuevas colecciones y las traducciones que incorporan a partir de 1995, basándonos en un catálogo de literatura juvenil traducida al euskera elaborado para este fin.

2.1. Colecciones de la editorial Elkar

La colección “Branka” (Proa), de la editorial Elkar, comenzó su andadura en 1990 y dejó de publicar nuevas obras en 2002. Entre 1995 y 2002 se publicaron treinta y cuatro traducciones de diversa procedencia y temática. Así, se pueden encontrar clásicos ingleses como Doyle, Stevenson o Stoker; obras de los gallegos Fernández Paz, Docampo o Aleixandre; o autores catalanes como Simó, Hernández o Llobet.

“Xaguxar” (Murciélago) sustituyó a “Itzul” (Traducciones) a partir de 1991 y publica literatura juvenil en su serie roja. Desde 1995 ha publicado treinta y tres traducciones, de una variedad de autores que incluye a Gosciny & Sempé, Rodari, Härtling, Morpurgo, Schmitt y un largo etcétera.

“Klasikoen kutxa” (Caja de clásicos), colección iniciada en 1998, recupera a los clásicos de aventuras en adaptaciones para jóvenes: Verne, Dickens, Salgari, Kipling, Longfellow, Fenelon, Wilde, hasta un total de ocho traducciones.

La colección “Harry Potter”, un fenómeno que la literatura juvenil vasca no podía dejar pasar, se inició en 2001, cuatro años después de su lanzamiento en inglés; a partir de entonces, siguió el mismo ritmo de las ocho entregas originales, con la publicación de la última de ellas en 2008.

Tras la desaparición de la colección “Branka”, los responsables de la editorial Elkar decidieron distinguir con mayor claridad la oferta destinada a los lectores jóvenes. De ese modo, crearon la colección “Taupadak” (Latidos), con tres secciones paralelas, cuyo único distintivo era el color del lomo y el título identificativo: una más o menos centrada en temas del corazón, con el consiguiente título de “Bihotz taupadak” (Latidos del corazón); una segunda más centrada en el llamado realismo psicológico y social, llamada “Bizi-taupadak” (Latidos de la vida); y una tercera dedicada a la novela negra y de terror, bajo el título de “Izu-taupadak” (Latidos de terror).

“Bihotz-taupadak” se inició en 2001, y hasta la fecha ha publicado cuatro traducciones, tres del catalán, con obras de Alapont y Llobet, y una del alemán (Arold). “Bizi-taupadak” comenzó su andadura en 2003, y ha publicado una sola traducción, de la gallega Casalderrey. “Izu-taupadak”, por su parte, inició su publicación en 2004, y cuenta en su haber con cuatro traducciones, de Fernández Paz, Swindells, Stine y Martín.

Para llegar a la franja más adulta de los lectores jóvenes, Elkar puso en marcha en 2006 la colección “Ateko banda”, cuyo nombre es una metáfora marítima de la franja intermedia que todavía no es la edad adulta (alta mar) ni la adolescencia (aguas costeras). En esta colección se han publicado tres traducciones, de Bukowski, Stevenson y Fernández Paz.

2.2. Colecciones de la editorial Erein

La editorial Erein dio inicio a la colección “Auskalo bumeran” en 1997, y hasta la actualidad ha publicado la traducción de Ruskin *Urrezko ibaiaren erregea* (1998), una obra de aventuras; y una serie de traducciones que pueden ser consideradas como autoayuda de ficción para jóvenes, como la obra de Durán *Nahiago nuke mutila banintz!* (1999), en torno a la educación sexual; *Alde hemendik, makal hori!* (2001), de Ladiges, sobre el abuso del alcohol; *Joan-etorriko txartela* (2002), de Lienas, con el tema de fondo de la anorexia; y *Utzi droga hori, kopon!* (2001), de Kekulé, sobre la drogodependencia.

“Gure klasikoak” (Nuestros clásicos) es una colección que a partir de 2000 intenta acercar a los jóvenes el imaginario de la literatura clásica por medio

de adaptaciones encargadas a escritores de prestigio. Así, la colección cuenta con una versión de la Odisea, *Ulises* (2000); las *Metamorfosiak* (2001), de Ovidio; dos volúmenes dedicados a las historias del Antiguo Testamento (2002); *Mila gau eta bat gebiago* (2002), una selección de los cuentos de las Mil y Una Noches; y otra de las narraciones de caballerías, con el título de *Arthur erregearen heriotza* (2005).

Por otra parte, la colección “Perzebal”, iniciada en 2001, se inició con los dos primeros títulos de la famosa tetralogía de Mankell en torno al personaje del joven Joel Gustafson. Con el tiempo, la colección se ha ido diversificando con obras del realismo psicológico, y con alguna que otra obra de aventuras. En total se han publicado doce traducciones.

“Bioleta saila” (Colección violeta) es otra colección que apela a los jóvenes de la franja más adulta. Iniciada en 2003, dos de los cinco títulos publicados hasta la actualidad son traducciones, en concreto dos novelas negras de Pullman.

La colección “Oroimenean barrena” (A través de la memoria), iniciada en 2003, trata de recoger testimonios, unas veces históricos (contra el nazismo, etc.), y otras veces más personales, como los distintos diarios de Carlota. Cuenta con seis títulos, todos ellos traducidos, de Taylor, Lienas, Quint, Frank y Grossman.

Por último, en la colección “Molly Moon” se ha publicado dos títulos a partir del año 2006.

2.3. Colecciones de otras editoriales

Gero-Mensajero comenzó a publicar la colección “Noski” en 1991, y ha publicado tan solo cinco traducciones desde 1995, todas ellas obras clásicas de Hawthorne, Shelley, Stoker, Defoe y Schiller. Al igual que otras editoriales, Gero-Mensajero ha iniciado la diversificación de sus colecciones; así, en 2003 comenzó a publicar la serie “Kika supersorgina”, con dieciséis títulos hasta la fecha; en 2006 hizo lo propio con “Judy Moody”, con siete títulos; y otro tanto con “Futbolari basatiak” en 2008, con dos títulos. Asimismo, en 2007 dio inicio a la publicación de la trilogía “Fairy Oak”, de la italiana Gnone.

Alberdania dio inicio a su colección juvenil “Ostiral saila” (Colección Viernes) en 1993, y cuenta con cuatro traducciones desde 1995 hasta la actualidad; una de ellas es un texto anónimo de la tradición francesa, y el resto son obras de Gavalda, Sepúlveda y Valentine.

La editorial **Ibaizabal** cuenta con dos colecciones para jóvenes; la primera de ellas es “Gaztaro bilduma” (Colección juventud), inaugurada en 1994, con una sola obra traducida, *Otsoaren begia* (1999), de Pennac; la segunda es “Ameslari” (Ensueño), que comenzó su andadura en 2002 de forma paralela y con el mismo diseño de la colección “Alandar” de Edelvives. Todas las obras de “Ameslari”, un total de catorce, proceden de dicho fondo; se trata de autores contemporáneos y de una temática variada que va desde el compromiso social hasta la intriga, pasando por la narración histórica y la ciencia ficción.

El fondo de Alfaguara, publicado junto con la editorial Desclée hasta 1992, pasó a publicarse bajo el sello de **Alfaguara-Zubia** a partir de 1993. En el período que nos ocupa ha publicado diez traducciones juveniles, de autores como Martínez de Lezea, Martín o Pérez-Reverte.

Desclée, por su parte, dio inicio a la colección “Epotxak eta erraldoiak” (Enanos y gigantes) en 1993. Desde 1995 ha publicado quince traducciones en su colección roja, a partir de doce años. Son autores americanos, franceses, alemanes, sudamericanos... La temática de las obras es también muy variada.

La colección “Ziaboga” de **Bruño** comenzó su andadura en 1990, en su franja juvenil ha publicado seis traducciones desde 1995, la mayoría de ellas de autores españoles.

Edebé-Giltza inauguró la colección “Periskopia” en 1993, y ha publicado un total de trece traducciones en el período que nos ocupa. En concreto, se trata de las traducciones al euskera de las obras ganadoras del premio Edebé de literatura juvenil, cuyos originales eran obras en castellano (8) y catalán (5).

Anaya-Haritza inició y finalizó en 1995 la publicación de su colección juvenil “Espazio irekia” (Espacio abierto), con un total de nueve obras, procedentes de su fondo editorial en castellano. Se trata de obras tanto policíacas como de realismo psicológico.

Aizkorri, emparentada con la editorial leonesa Everest, inició en 1997 la publicación de la colección “Topaleku” (Punto de encuentro), que alterna obras vernáculas y traducidas. Las traducidas hasta la fecha son nueve, todas ellas de autores actuales.

La editorial navarra **Pamiela** renovó en 2003 su anterior colección de infantil y juvenil, y creó “Gazte literatura” (Literatura juvenil), que cuenta con tres traducciones, dos de Orueta y una de Fernández Paz.

3. Cuantificación del *corpus* y análisis de las normas preliminares que gobiernan la literatura vasca traducida

El concepto de “norma” fue introducido por Toury (1980) en el campo de los Estudios de Traducción. Toury propone una perspectiva descriptiva de dichos estudios, para lo que integra los Estudios de Traducción propiamente dichos, surgidos en los Países Bajos de la mano de investigadores como James S. Holmes (1978, 1988), José Lambert (1978, 1987), Theo Hermans (1985) y otros, y la Teoría de los Polisistemas, de Itamar Even-Zohar (1990), que considera la literatura traducida como un importante *corpus* que ayuda a comprender la actividad y el funcionamiento del sistema literario en el que se inserta.

Toury propone una metodología de estudio de las traducciones literarias basada en el referido concepto de “norma”, que refleja regularidades de la actividad traductora en un contexto determinado, bien sea un sistema literario en su conjunto, bien en una parte del mismo. Para ello, propone tres tipos de normas que se corresponden con las diferentes etapas del proceso traductor: las normas preliminares, las normas operacionales, y la llamada norma inicial. Las normas preliminares se refieren a la selección de las obras objeto de traducción, a si es lícito traducir desde una lengua puente, si habría que explicitarlo, si los nombres de los traductores aparecen en las portadas o se relegan a la página de créditos, si se hace mención del título original, etc. Las normas operacionales se refieren a las decisiones que se toman en el proceso de traducción: distribución y segmentación de los materiales, selección de los elementos lingüísticos y literarios, etc. Finalmente, la norma inicial, de rango superior a las anteriores, es la que establece si una determinada traducción

se adhiere a las normas del sistema de origen, a las del sistema meta, o en qué punto se sitúan en el *continuum* entre ambas tendencias.

En este trabajo nos hemos centraremos en el estudio de las normas preliminares. Esto significa que buscaremos regularidades en la selección de los textos literarios objeto de traducción que puedan indicar, por ejemplo, la existencia de una política literaria por parte de las editoriales, o al menos, de tendencias comerciales o gustos literarios en un determinado sentido. Además de ello, analizaremos el grado de permisividad en el uso de lenguas puente a la hora de llevar a cabo las traducciones. Como puede apreciarse, ambos aspectos están interconectados, ya que, por ejemplo, la rigurosidad en la exigencia de traducir exclusivamente desde las lenguas de origen podría limitar la selección de las obras objeto de traducción.

La metodología propuesta por Toury (1980: 122-139) indica que de modo previo al estudio de dichas normas es necesario realizar un estudio cuantitativo del *corpus*, para disponer de datos como cuáles son los principales sistemas de origen, los autores más traducidos, las editoriales y los traductores más activos del sector, etc., de modo que podamos situar convenientemente la literatura traducida en un contexto más general, que en nuestro caso es el sistema de la literatura infantil y juvenil vasca.

En el caso que nos ocupa, en el período entre 1995 y mediados del 2009 hemos contabilizado un total de 244 traducciones dentro de la literatura para jóvenes. Esto supone alrededor de un 65% de la producción total de literatura juvenil en lengua vasca. Este es un dato importante, que muestra la gran dependencia de la literatura juvenil respecto de la producción exterior.

Atendiendo a las lenguas de origen, predomina el inglés, con un 25,8% del total; le siguen el castellano, con un 20%, y el alemán, con un 15%; a continuación se encuentran el catalán, con un 14,2%, y el francés, con un 12%. Más minoritarios son el gallego, con un 5,6%, y el italiano, con un 4,3%.

En comparación con los datos del período 1975-1995 (López Gaseni, 2000), las dos lenguas de origen que se encuentran en primer lugar no varían; el inglés por ser el mercado literario más poderoso, y el castellano porque algunas editoriales asociadas con otras de ámbito español han traducido una buena parte de

sus catálogos, en los que figuraban muchos autores de lengua española. El alemán ocupa el tercer lugar, desplazando al francés del período anterior, quizá por el interés que viene despertando la literatura en esa lengua ya desde los años de 1980, cuando empezaron a llegar obras del realismo crítico.

Por otra parte, si sumamos las lenguas del Estado español, vemos que llegan al 40%, dato significativo de hasta qué punto la literatura vasca recurre a los repertorios de su entorno más próximo.

Inglés	25,8%
Castellano	20%
Alemán	15%
Catalán	14,2%
Francés	12%
Gallego	5,6%
Italiano	4,3%
Sueco	2,15%
otros	0,95%

Tabla 1. Lenguas de origen de la literatura juvenil traducida

Así, entre los autores más traducidos, dejando aparte los autores de series como “Harry Potter”, “Kika supersorgina”, “Judy Moody”, etc., se encuentran el gallego Fernández Paz (7%) y el catalán Sierra i Fabra (1,75%). En cuanto a los autores vascos que escriben en castellano, encontramos a Martínez de Lezea, Calleja y Balzola, con un 2,15% entre los tres.

Más de dos tercios (68%) de las obras son contemporáneas, publicadas originalmente menos de un siglo atrás; y todas las obras traducidas son del género narrativo.

Por editoriales, la que más traducciones ha publicado ha sido Elkar, con un 39% del total; le siguen a mucha distancia Erein, con un 13,5%, y Gero-Mensajero, con un 13,1%; con aproximadamente la mitad de traducciones que estos últimos, se hallan Ibaizabal y Desclée, con un 6,1% cada una; y Edebé, con un 5,3%.

Elkar	39%
Erein	13,5%
Gero-Mensajero	13,1%
Idiazábal	6,1%
Desclée	6,1%
Edebé-Giltza	5,3%
Alfaguara-Zubia	4,1%
Anaya-Haritz	3,68%
Aizkorri	3,68%
Bruño	2,4%
Pamiela	1,2%

Tabla 2. Traducciones de literatura juvenil publicadas por editoriales

La labor traductora está, como es habitual, muy repartida. Con todo, los traductores más prolíficos son Iñaki Mendiguren (8,55%), Mari Eli Ituarte (8,1%), Aitor Arana (5,85%), Lurdes Auzmendi (4,95%), Xabier Mendiguren Bereziartu (4,5%), Antton Olano (4,05%), Iñaki Ugarteburu (3,15%) y Pello Zabaleta (2,7%).

Hay que tener en cuenta que Iñaki Mendiguren es el traductor de la serie “Harry Potter” y Mari Eli Ituarte lo es de “Kika supersorgina”. Asimismo, Aitor Arana puede ser considerado como un “traductor de editorial”, ya que firma prácticamente todas las traducciones de la editorial Ibaizabal.

Iñaki Mendiguren	8,55%
Mari Eli Ituarte	8,1%
Aitor Arana	5,85%
Lurdes Auzmendi	4,95%
Xabier Mendiguren Bereziartu	4,5%
Antton Olano	4,05%
Iñaki Ugarteburu	3,15%
Pello Zabaleta	2,7%
Otros	58,15%

Tabla 3. Traductores de literatura juvenil

Por último, cabe preguntarse cuántas obras de este corpus de la literatura juvenil han sido traducidas directamente desde sus lenguas originales. Este es un dato de difícil cuantificación, ya que prácticamente nunca se explicita en la página de créditos. Sin embargo, basándonos en datos indirectos (las lenguas a las que cada traductor se declara capaz de traducir) podríamos estimar que algo más de la mitad, alrededor de un 53% según nuestros cálculos, ha sido vertida al euskera directamente desde sus lenguas originales. Como dato anecdótico, digamos que el único libro que indica expresamente que se trata de una traducción directa es *Zaldun trigrelarruduna* (1999), de Xota Rustaveli, en el que se explicita “traducido del georgiano por Xabier Kintana”.

4. Conclusiones

A la vista de todos estos datos, podemos pasar a resumir las normas preliminares que gobiernan la literatura juvenil en lengua vasca.

En primer lugar, en lo que respecta a la **selección de las obras** objeto de traducción, parece evidente que el interés de las editoriales por ampliar la oferta, tanto cualitativa como cuantitativamente, ha conducido a un cambio de paradigma con respecto a períodos anteriores. Por un lado, se han ampliado los segmentos de edad con colecciones dirigidas a jóvenes que ya se encuentran en la veintena, es decir, que ya no son “teenagers” o adolescentes. Por otro, se ha producido una diversificación temática de las colecciones, de modo que en la actualidad están claramente identificadas las colecciones en las que los jóvenes pueden encontrar relatos de amor, relatos de terror, narraciones psicológicas con protagonistas con quienes se pueden identificar, obras de tema social y solidario, narrativa de temática histórica, etc. Cada joven tiene al alcance de la mano las lecturas con las que mejor se pueda identificar.

En este nuevo contexto, resulta necesario acudir a las ferias y mercados internacionales en busca de títulos con los que ir alimentando todas esas colecciones, con lo que las editoriales cada vez tienen más asumida la necesidad de comprar los derechos de determinadas obras y encargar traducciones solventes.

Los títulos que se buscan ahora, a diferencia de períodos anteriores, son obras de “género” o temática específica; así, se recurre a autores especializados en obras de terror, novela romántica, novela histórica, etc.

Otro fenómeno nuevo es la rápida traducción y comercialización de best-sellers como “Harry Potter”, “Judy Moody”, “Kika”, “Eragon”, aunque sorprendentemente otros no han cuajado, como en el caso de la magnífica trilogía de “La materia oscura”, de Pullman.

Las mencionadas hasta ahora son tendencias innovadoras, lo cual no quiere decir que en la periferia del sistema no sigan reproduciéndose tendencias anteriores, como la publicación de clásicos de aventuras, obras adscritas al realismo crítico, etc.

Desde el punto de vista de la formación lectora, la vitalidad mostrada por el sistema a la hora de crear colecciones nuevas para atraer el interés de los jóvenes puede interpretarse como un paso atrás, ya que la mayoría de los textos de nueva introducción forman parte de la llamada psicoliteratura (Lluch, 1996), es decir, un tipo de literatura popular de lectura fácil, que difícilmente prepara al lector para acceder a textos literarios canónicos más complejos en su edad adulta.

En segundo lugar, en lo referente a la obligación de realizar las **traducciones directamente desde la lengua original** o la licitud de utilizar versiones puente para llevar a cabo las traducciones, hay que partir de la consideración del bajo estatus que todavía padece la literatura infantil y juvenil en el contexto cultural en general y editorial en particular. Desde este punto de vista, en períodos anteriores ha existido una gran permisividad para utilizar lenguas puente, que se va reduciendo a medida que la literatura infantil y juvenil gana prestigio y los traductores como parte de la institución hacen valer su visibilidad y sus derechos.

El sistema de la literatura vasca cuenta hoy con traductores profesionales muy bien formados, capaces de traducir de la práctica totalidad de las lenguas de cultura del mundo. El problema es que, con cierta frecuencia y debido a la baja consideración que acabamos de mencionar, las editoriales no proporcionan al traductor el texto original, sino una versión puente del mismo en castellano.

Por esa razón, el hecho de que buena parte de los textos seleccionados (20%) proceda del sistema de la literatura española, y alrededor de otro 20% del catalán y gallego no debe ser interpretado como una realidad impuesta por la falta de traductores capacitados, sino más bien por la ya mencionada cercanía y accesibilidad de dichos textos.

Con todo, el hecho de que más de la mitad del *corpus* estudiado haya sido traducido desde las lenguas originales es, de por sí, un avance importante con respecto a períodos anteriores.

En tercer lugar, el **nombre del traductor** no aparece en las portadas prácticamente nunca, y se relega a la página de créditos y, cada vez con más frecuencia también se lleva a la página de título.

Por último, tampoco es muy frecuente mencionar el **título original**, y menos aún la editorial y año de la publicación original.

Referencias bibliográficas

- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- EVEN-ZOHAR, I (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 11, 1.
- HERMANS, T. (Ed.) (1985). *The Manipulation of Literature*. Londres: Croom Helm.
- HOLMES, J. S.; Lambert, J. & Van Den Broeck, Raymond (Eds.) (1978). *Literature and Translation*. Leuven: Acco.
- HOLMES, J. S. (1988) *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- LAMBERT, J. (1987). Un modele descriptif pour l'étude de la littérature comme polysysteme. *Contextos*, V/9, 47-67.
- LLUCH, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos*, 9, 21-28.
- LÓPEZ GASENI, J. M. (1999). La literatura juvenil traducida al euskera. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 17-23.
- (2000). *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta itzulpen estrategiak*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.

TEIXIDOR, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ*, 72, 8-15.

TOURY, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. The Porter Institute of Poetics and Semiotics. Tel Aviv: Tel Aviv University.

----- (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

----- (2004). *Los estudios descriptivos de traducción y más allá: Metodología de la Investigación en Estudios de Traducción*. Madrid: Cátedra.

Correspondencia: *Jose Manuel López Gaseni*- Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura / Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. C/ Juan Ibáñez de Santo Domingo. 01006 VITORIA- GASTEIZ. Correo electrónico: josemanuel.lopez@ehu.es

Gómez Pato, R. (2010). Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: Nuevas aproximaciones críticas. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 45-68. ISSN 1578-6072

HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN ESPAÑA: NUEVAS APROXIMACIONES CRÍTICAS

Rosa Marta Gómez Pato
Universidad de Santiago de Compostela

(Recibido 18 febrero 2010/ Received 18th February 2010)

(Aceptado 25 abril 2010/ Accepted 25th April 2010)

Resumen

Este artículo presenta una primera aproximación a la historia de la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en España desde el siglo XVIII, época en la que comienza la LIJ tal como se entiende hoy en día, hasta la actualidad. El trabajo no sólo permite recorrer el canon de la literatura traducida para niños y jóvenes en España, sino también estudiar las circunstancias que condicionaron el establecimiento de este canon. Se examina pues las distintas estrategias adoptadas por el traductor, su valoración de los conceptos de infancia y juventud, su consideración como intermediario cultural, educador y creador, su horizonte cultural y hermenéutico y la implicación de todos estos hechos en el resultado final de la traducción. El artículo hace referencia puntual a los autores y lenguas traducidas, al papel del editor y a la posibilidad de desarrollo individual e intelectual de las mujeres ilustradas como autoras y traductoras.

AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 45-68.

Palabras clave: historia, literatura infantil y juvenil en España, estrategias de traducción, recepción.

Abstract

This article offers a preliminary approach to the history of translation of literature for children and young people in Spain from the eighteenth century to the present. The study not only revises the canon of literature translated in Spain, but also analyses the circumstances which conditioned the establishment of this canon. Therefore, the various strategies adopted by the translator are examined, as well as his/her assessment of the concepts of childhood and youth. The article also deals with the figure of the translator as a cultural agent, educator and creator, focusing on his/her cultural and hermeneutic position and the influence of all these factors in the resulting translation. Throughout the article many authors and works translated from different languages are mentioned. This study deals also with the importance of the editor's role and mentions the particular case of enlightened women who had the chance to develop both as individuals and as intellectuals due to their activities as authors and translators.

Keywords: history of translation, literature for children and young people in Spain, translation strategies, cultural history, reception.



Introducción

En este trabajo confluyen dos campos de investigación que han empezado a cobrar especial relevancia a partir de las últimas décadas del siglo XX: la historia de la traducción y la literatura infantil y juvenil (a partir de ahora LIJ). En la actualidad existen numerosos trabajos en torno a la historia de la traducción en España. Faltan, sin embargo, estudios que aborden de manera exhaustiva la historia de la traducción de la LIJ y cómo ésta se ha llevado a cabo a lo largo del tiempo en nuestro país. Este hecho puede tener que ver con la posición periférica que este género ha ocupado y, en ocasiones, todavía ocupa en la investigación.

Una de las dificultades que encontramos para la realización de este trabajo, fue que no disponíamos de catálogos históricos de las traducciones de libros infantiles y juveniles. Además muchas de las primeras ediciones de las traducciones de LIJ están sin fechar, sin datos fundamentales como el nombre del traductor/a e incluso sin el nombre del autor/a; y algunas de estas primeras ediciones están ya desaparecidas. Nos han sido de gran ayuda algunos trabajos sobre la historia general de la traducción y de la edición en España como los de Lafarga y Peganaute Rodríguez o los de Sánchez García, así como investigaciones publicadas sobre la LIJ, como el estudio de Merino Álvarez o los significativos trabajos de Bravo-Villasante¹. Con respecto a las investigaciones sobre la LIJ se han consultado trabajos sobre la recepción de clásicos infantiles y sobre las características de la traducción de esta literatura. Hemos rastreado bibliotecas y hemerotecas, e Internet nos ha ayudado también a realizar este recorrido por la historia de la traducción de LIJ en España, que deseamos suponga un modesto avance en el conocimiento de la historia de la traducción de textos infantiles y juveniles y despierte el interés para nuevos trabajos de investigación.

1. Los comienzos de la traducción de la LIJ en España

Hasta el siglo XVIII no puede decirse realmente que el niño ocupe un lugar de relevancia en la sociedad en general ni suscite en los escritores el suficiente interés como para que éste aparezca como protagonista principal de sus obras o sea considerado receptor de las mismas. El concepto moderno de infancia y juventud y, con él, el nacimiento de la LIJ, aunque apareció en el siglo XVII relacionado con las nuevas ideas sobre educación, no se consolidó hasta el siglo XVIII. Es en este siglo cuando filósofos, intelectuales, pedagogos y escritores comienzan a considerar el niño como un ser autónomo y a establecer la infancia y la juventud como etapas diferenciadas en la vida de un ser humano. Asociado a este fenómeno nace una literatura destinada a un público infantil cuyo comienzo es datado por muchos especialistas a finales del siglo XVIII y principios del XIX (Bortolussi, 1985; Bravo-Villasante, 1968; Hürlimann, 1959). En España, al igual que en muchos otros países europeos, no se puede hablar de LIJ propiamente dicha con anterioridad al siglo XVIII. No obstante, siempre existieron antes obras aisladas, como nanas, villancicos, canciones, textos para el teatro, cartas, diálogos, fábulas y toda una tradición popular que incorporaban narraciones fantásticas y aventuras. Pero estos textos no estaban adaptados, por lo general, a los conocimientos y capacidades intelectuales de los niños y su finalidad

principal era educar a los niños y niñas, predominando en ellos el aspecto didáctico y moralizador sobre el carácter creativo-literario².

En España, en el siglo XVIII nace el género de las fábulas destinadas a la infancia. Muchas de éstas procedían de otras lenguas, así, por ejemplo, a finales del siglo XVIII, en 1777, el escritor y erudito Tomás de Iriarte tradujo catorce fábulas de Fedro. Otras fábulas traducidas que tuvieron gran repercusión en España a comienzos del siglo XIX fueron las *Fábulas* de Jean Pierre Claris de Florian, vertidas libremente por don Gaspar Zavala y Zamora, y publicadas en Madrid en 1809. En el prólogo se puede entrever cuál era entonces la práctica traductológica: el traductor tenía total libertad para eliminar pasajes, modificar o ampliar el original. El texto está claramente dirigido al lector infantil, y así se puede observar en el comentario que el propio traductor incluye a su traducción, en el que justifica las estrategias elegidas a la hora de trasvasar el texto. Así Gaspar Zavala y Zamora afirma buscar “un estilo más claro y sencillo; prefiriendo el que le comprendiesen los niños, para quienes parece que se inventó principalmente este género (...)” (cit. por Bravo-Villasante, 1989: 171). Por lo que, continúa el autor: “(...) En muchas he aclarado la moral, o política que envuelven, y que dejaron escondida en sus pomposos ropajes nuestros fabulistas, creyendo acaso capaces a los niños de desentrañarlas” (cit. por Bravo-Villasante, 1989: 171).

Bajo el aspecto de cuentos o historias, estas fábulas debían comenzar a formar a los niños en la moral y la política. Muchas traducciones de fábulas se incluían en los libros de lectura para la escuela y también en las revistas o publicaciones periódicas que comenzaron a aparecer por esta época, dirigidas a un lector juvenil. Así, en 1798 se publica en España la primera de las revistas dirigidas a un público lector joven con el título *La Gaceta de los Niños*. En las ediciones escolares encontramos fábulas de Iriarte y Samaniego, pero también de Esopo y Fedro, o de los escritores alemanes Ch. Gellert, J. W. L. Gleim o G. E. Lessing.

Tomás de Iriarte fue también el traductor de la obra *El nuevo Robinsón* del reconocido intelectual alemán de la época, J. Heinrich Campe. Esta obra, que se convertiría en uno de los primeros bestsellers europeos, fue traducida al español en 1789, sólo diez años más tarde de la edición original. El subtítulo español de esta novela pedagógica da muchas pistas de la LIJ de la Ilustración y de una práctica

empleada a la hora de realizar una traducción de esta literatura en España y en aquel siglo. El subtítulo reza: “*Historia moral, reducida a diálogos para instrucción y entretenimiento para niños y jóvenes de ambos sexos, escrita recientemente en alemán por el Señor Campe, traducida al inglés, al italiano, al francés y de éste al castellano con varias correcciones por D. Tomás de Iriarte*”. En aquel momento, muchos intelectuales recibían una educación francesa, y el francés y la cultura francesa desempeñaron hasta bien entrado el siglo XX un papel importante, también como lengua y cultura puente para la recepción de otras lenguas y sus textos (Fernández 1996; Toledano 2001-2002). En muchos casos se realizaban traducciones a partir de versiones, traducciones o adaptaciones en francés de obras en otras lenguas. Iriarte vertió pues el Robinson alemán a partir de la fuente francesa. El escritor y traductor, que tampoco se ceñía escrupulosamente al texto original, se preocupó, sin embargo, por la traducción en España y por la defensa del español frente a la introducción desmesurada e infundada de galicismos, e incluso criticó el uso excesivo de arcaísmos que introducían algunos escritores. *El nuevo Robinsón* gozó de un enorme éxito en España, algo que constatan las numerosas ediciones del libro que se publicaron en 1800, 1804, 1806, 1809, 1817, 1823, 1825, 1829, etc. No obstante, habría que esperar al año de 1826 para encontrar la primera traducción del Robinson del escritor inglés Daniel Defoe, como veremos más adelante. Otras robinsonadas traducidas al español en esta época fueron *El Robinson de doce años*, de Mme. Mallès de Beaulieu, del que hay una edición de Madrid de 1830, y *El Robinson suizo* de Wyss, publicado en Madrid en 1841 (Fernández, 1973: 19).

Junto a las fábulas, en el siglo XVIII se tradujeron también importantes relatos de escritoras francesas ilustradas como los de Jeanne Marie Leprince de Beaumont o Madame de Genlis. Los textos de Leprince de Beaumont contaron entonces entre los más traducidos de autores extranjeros. Diez obras suyas tuvieron versión castellana entre la década de 1770 y los primeros años del siglo XIX. En ellos los nombres y costumbres allí relatadas se españolizan. El *Almacén de los niños*, publicado por primera vez en francés en 1757, fue traducido al español en 1778 por Mathias Guitet. El largo título en español muestra claramente la intención y el programa de la obra en su recepción: *Almacén y biblioteca completa de los niños o diálogos de una sabia directora con sus discípulas de la primera distinción. A las cuales [sic] se hace pensar, hablar y obrar a las señoras jóvenes según el género e inclinaciones de cada una. Preséntaseles los defectos de su edad y se les demuestra de qué modo pueden*

corregirlos, aplicando tanto a formarles el corazón como a ilustrarles el entendimiento. Se les da un compendio de la historia sagrada, de la fábula y de la geografía, todo ello hecho de reflexiones útiles y de cuentos morales para entretenerlas agradablemente. En el *Almacén* aparece el relato *La bella y la bestia*, la versión escrita más conocida de esta historia sobre la que se basarían casi todas las traducciones o adaptaciones posteriores. Otros libros traducidos de esta autora fueron *El Almacén de las señoritas adolescentes* de 1760 (titulado en su primera traducción *Biblioteca completa de educación para las señoras y jóvenes*), traducido por Josef de la Fresa y publicado en 1779 y 1780, y *La nueva Clarisa*, traducido por José de Bernabé y Calvo en 1797. En aquel momento hubo muchas mujeres traductoras como Cayetana de la Cerda (condesa de Lalaing) o Antonia Río que tradujeron respectivamente *Las Americanas* y las *Cartas de Mme. de Montier* de Mme. Leprince de Beaumont; o Ana M. Muñoz que realizó la traducción del tratado educativo *Conversaciones de Emilia* de Mme. d'Épinay. Las traductoras escogían textos de otras mujeres con las que se identificaban, de manera especial de escritoras francesas, cuyas obras eran fundamentalmente de carácter pedagógico y moral. Con la traducción de estos textos, las escritoras, tal como apunta Mónica Bolufer, encontraban “la posibilidad de afanzarse en un status, el de la mujer de letras, todavía titubeante y ambiguo” en aquella época (Bolufer, 2002: 60). Rousseau y Armand de Berquin tuvieron también una amplia recepción en España y junto con sus traducciones se publicaron muchas imitaciones de sus obras en las que los niños son los protagonistas. Así pues, los textos de autores franceses penetraron con mayor facilidad, y muchas traducciones de escritores extranjeros se realizaban a partir de la versión francesa.

En este primer período se detecta igualmente un auge de traducciones de textos que, en un principio, fueron concebidos como textos dirigidos a un lector adulto. La adaptación de obras para adultos en lecturas infantiles y juveniles era frecuente sobre todo en una época en la que no existía el concepto de autor infantil y juvenil ni estaba conformada todavía una literatura específica para la infancia y juventud. El *Gulliver* de J. Swift, publicado en 1726 en su versión original, no llegó a España hasta el año 1793, año en el que se publicó una traducción a partir de la versión francesa³. El *Robinson Crusoe* de D. Defoe publicado en 1719 no apareció en español hasta 1826 en una versión para niños, publicada en París por la imprenta de J. Smith a partir de un texto en francés. En la tardanza de la recepción de este texto en España influyó la traducción que ya existía de *El nuevo Robinson* de Campe, así

como el hecho de que el traductor de la obra, ya citado anteriormente, Tomás de Iriarte, considerase más útil para los niños esta obra y no se atreviese a contravenir la prohibición del texto de Defoe que emitió la Inquisición en 1756 (Fernández, 1996: 76). Toledano (2001) identifica como primera versión del libro de Defoe la traducción titulada *El robinsoncito o aventuras de Robinsón Crusoe dispuestas para la diversión de los niños* e indica que la tardanza de esta traducción al español se debió a que hubo que esperar a que se publicasen las primeras versiones francesas destinadas a un público infantil y juvenil. Éstas servirían después de base para la traducción al castellano. Se dejan observar aquí algunos de los condicionantes que desempeñaban un importante papel a la hora de llevar a cabo o no la publicación y traducción de determinados textos para la infancia y juventud, entre otros, la recepción de la obra como un texto para un lector infantil y/o juvenil, la existencia de una versión francesa, y la existencia de otras traducciones del mismo género o tema que gozaban de gran éxito.

Las editoriales, imprentas, escritores, traductores e intelectuales escogían aquellos textos de LIJ para traducir con los que ellos mismos, el lector y en general la sociedad de aquel momento en España pudiera identificarse, esto es, cuando los valores educativos y morales, pero también las pautas sociales y de clase que aparecían en estas obras extranjeras coincidían con las que predominaban en la época ilustrada española (Bolufer, 2003). De este modo, a menudo, en la propia elección de la obra infantil o juvenil a traducir funcionaban criterios de mercado, pero también en gran medida de afinidad temática y/o programática, como cuando, por ejemplo, en ellos la intención pedagógica era muy marcada. Si encontraban buena acogida, estos eran reeditados.

En cuanto a la traducción como práctica cultural de la época, ésta no se diferenciaba mucho de la creación o de lo que en la actualidad se entiende por adaptación o realización de nueva versión a partir de un texto ya publicado. La traducción permitía a los autores y autoras participar muy activamente de la vida cultural del momento. A ello también hace referencia Bolufer en su excelente trabajo sobre traducción y creación en la actividad intelectual de las mujeres ilustradas españolas con las siguientes palabras:

(...) para los traductores, realizar la versión de una obra extranjera (...) les proporcionaba ingresos, les permitía presentarse como personas cultivadas y al corriente de las nuevas

tendencias intelectuales, a la vez que le facilitaba un medio donde volcar sus propias ideas a través de la elección del texto a traducir y de las modificaciones que introducían en él. A este respecto, cabe recordar que en el mercado editorial del Antiguo Régimen, en ausencia de un concepto moderno de propiedad intelectual y de derecho de los autores sobre su producción, las traducciones podían ser versiones muy libres del texto original, que lo adaptaban al contexto nacional y a las exigencias de la censura, omitían o extractaban partes e incluso añadían nuevos elementos a la redacción del autor (Bolufer, 2003).

La intervención activa del traductor o la traductora sobre el texto era muy habitual también en la traducción de LIJ y, si cabe, incluso más acentuada en ésta, ya que el traductor subrayaba la función pedagógica y/o incluía aspectos morales en el texto a través de añadidos aclaratorios, refranes y proverbios propios de la cultura de llegada. La obra podía así acabar transformada en algo distinto del original.

2. La traducción de LIJ en el siglo XIX

La LIJ del siglo XIX también se caracteriza por su marcado carácter educativo y moralizante, algo que comienza a cambiar en el último cuarto de este siglo y en el que influye la creación de editoriales que se especializan en la publicación de LIJ. Una de las pioneras fue la editorial de Saturnino Calleja. Fundada en Madrid en 1876, la editorial Calleja, reunió en ediciones de bajo precio, pero con buena impresión y excelentes ilustraciones (Fernández, 1996: 77), el tesoro de los cuentos clásicos y publicó, entre otras, traducciones de Perrault, Grimm, Andersen, Defoe, La Fontaine, Madame d' Aulnoy o Edith Nesbitt. En 1884 esta editorial sacó a la luz sus primeros cuentos y no sólo cubrió el vacío que existía hasta entonces de publicaciones para la infancia y de traducciones, sino que se convertiría en una de las primeras editoriales que concedieron enorme importancia a las ilustraciones de estos textos. Los editores, conscientes del público a que se dirigían y con afán pedagógico, incluyeron cuidadas ilustraciones de animales, de los lugares en donde ocurrían las aventuras, de los protagonistas, de escenas de la vida cotidiana, etc. Dibujantes e ilustradores como Pellicer, Tomás Padró, Moliné, Apeles Mestres, entre otros, se convirtieron en los pioneros del cómic español. En cuanto a las traducciones de historietas con ilustraciones, hay que destacar la primera publicación en Barcelona, en 1881, de las *Historietas ilustradas* de Wilhelm Busch, las famosas aventuras de Max y Moritz. Estas historietas satíricas en verso publicadas en 1865 en Alemania tendrán

una amplia difusión en España a finales del siglo XIX, y serán de nuevo reeditadas con éxito en la década de los ochenta del siglo XX en catalán y español.

Entre los cuentos clásicos traducidos en España a partir del siglo XIX destaca la colección *Cuentos de hadas* de Ch. Perrault, que se publica por primera vez en 1824 y en donde aparecen relatos tan conocidos como *Barba Azul*, *La hermosa del bosque durmiente* o *El gato con botas*, tal como nos indica Carmen Toledano en su artículo “Traducción y adecuación de literatura para adultos a un público infantil y juvenil”. Según esta investigadora, en 1839 aparecen por primera vez los *Cuentos fantásticos* del famoso autor romántico alemán E.T.A. Hoffmann, y las primeras recopilaciones de cuentos de H. Chr. Andersen y de los hermanos Grimm se publicaron en 1879 y 1896 respectivamente, en ambos casos bajo el título *Cuentos escogidos*. Los cuentos de los hermanos Grimm se popularizaron a finales del siglo XIX a partir de las adaptaciones anónimas publicadas por la editorial Calleja. Es interesante apuntar que no muchos años más tarde, a comienzos del siglo XX, entre 1919 y 1921, se publicó la primera traducción de estos cuentos al catalán, realizada por Carles Riba. Carlos Fortea en una breve pero magistral introducción a la traducción y adaptación de los cuentos de Grimm nos muestra cómo ésta “contribuyó de manera decisiva a la emergencia del cuento popular como género literario”, inspiró a numerosos autores autóctonos y provocó así mismo que el canon de lectura de los cuentos de los hermanos Grimm leídos en Alemania se distanciase del que leían aquí niños y jóvenes (Fortea, n.d.). Tal como apunta Fortea, las estrategias utilizadas para la traducción de estos cuentos –la adaptación, naturalización, reducción y expansión– provocaron una mayor demanda del género. Las editoriales publicaron entonces nuevas traducciones de otros cuentos, cuentos autóctonos y reeditaron otros famosos. En las adaptaciones y reediciones de los textos originales famosos se llevaban a cabo numerosos cambios y modificaciones, libertades que se tomaban los editores, especialmente en esta literatura dirigida a los niños que ocupaba una posición periférica con respecto a la literatura “más seria” para adultos. Así, por ejemplo, la traducción de los cuentos de Grimm creó un cuerpo textual que se diferenciaba en ciertos aspectos de las ediciones alemanas originales, tal como señala Fortea:

En la medida que las traducciones y adaptaciones respondieron cada vez más a las exigencias editoriales de promover el mercado en crecimiento de la literatura infantil -y al imaginario de la sociedad burguesa adulta sobre la infancia-, el canon internacional de los cuentos

de Grimm fue alejándose del canon leído en Alemania y se caracterizó por la selección de cuentos con final feliz, desplazamientos argumentales que expurgaban los rasgos que se juzgaban socialmente inaceptables -como la supresión de escenas violentas o crueles que los Grimm habían conservado-, o la dependencia de las ilustraciones. En la actualidad, este cuerpo textual es enorme (Fortea, n.d.).

En la segunda mitad del siglo XIX, en 1859 se publican las *Aventuras de tres rusos y tres ingleses en el África Austral*, la primera obra en español de Julio Verne. También en esta época aparecen muchas obras que junto con el caso de *Los viajes de Gulliver*, que ya citamos anteriormente, son buenos ejemplos de la adaptación de literatura adulta para niños. Aparecen las primeras traducciones de *La cabaña del tío Tom* de H. B. Stower, una adaptación de 20 páginas en 1847 y la obra completa en 1852; se publica en español la adaptación de *David Copperfield* de Dickens en 1871. Durante el siglo XIX se pudo seguir el movimiento de la literatura infantil extranjera gracias también a la creación de la Biblioteca Infantil (1884) y los cuentos de la Biblioteca Económica de la Infancia en 1864 con traducciones del inglés y el francés (Pascua, 2002: 93). En la colección literaria biblioteca *Arte y Letras*, publicada en Barcelona entre 1881 y 1890 por los impresores más notables de la época, aparecieron también numerosas traducciones, entre otras los cuentos de Andersen y la novela de Ch. Dickens *Oliverio Twist* en 1883. Esta biblioteca reunió buenas traducciones de obras novedosas o de prestigio en ediciones muy cuidadas. Las fábulas siguieron igualmente ocupando un lugar destacado en la literatura dirigida a niños y jóvenes. En 1888, el escritor, filólogo y crítico español Juan Eugenio Hartzenbusch publicó y tradujo numerosas fábulas. En su obra *Fábulas*, publicada en 1888, recoge algunas versiones de fabulistas alemanes como Ch. Gellert, F. von Hagedorn o G. E. Lessing. También en ese año aparece la primera traducción al español de los *Cuentos de Alhambra* de Washington Irving, realizada por José Ventura Traveset y reeditada por Espasa Calpe desde principios de siglo.

3. La traducción de LIJ en el siglo XX

Recién iniciado el siglo XX, en 1901, salió a la luz la *Biblioteca Perla*, primera serie de la *Biblioteca de cuentos para niños*, editada en Madrid en 150 tomos. La editorial Sopena de Barcelona realizó también una importante labor de divulgación de la Literatura Infantil, mostrando un especial esmero en las ilustraciones. Además

de la editorial Calleja y Sopena, las editoriales Seix-Barral y Juventud publicaron también a principios del siglo XX traducciones de autores clásicos. Poco a poco van apareciendo en estas editoriales y colecciones novelas traducidas en las que el carácter lúdico, creativo y estético prima sobre el principio pedagógico. Es necesario apuntar que el nombre del traductor o del posible adaptador de la obra literaria casi nunca aparecía en los textos publicados y, a veces, ni siquiera el de los autores de los cuentos originales. La omisión del nombre del traductor fue una práctica frecuente incluso hasta finales del siglo XX en esta literatura dirigida al lector infantil. Los sueldos que recibían era miserables y esto influiría también en la calidad de las traducciones.

También a comienzos del siglo XX, en concreto en 1900, apareció la primera versión castellana de la famosísima obra de Carlo Collodi *Pinocchio*, publicada en Florencia con el título *Piñoncito o las aventuras de un títere*. Su aparición en España tuvo lugar en 1912 y su traductor fue Rafael Calleja, quien publicó una versión “bastante españolizada” (Lorenzo, 2002: 59). De aquí nació una de las series más conocidas en los años 20 y 30. También la obra de la francesa Gyp, seudónimo de Sybille-Marie-Antoinette de Riquetti de Mirabeau (1850-1932), y de la Condesa de Ségur tuvieron una amplia recepción en España. *El Casamiento de Chiffon* de Gyp fue publicado alrededor de 1910 en versión de María de Atocha Ossorio y Gallardo. Los libros de la Condesa de Segur *Las desgracias de Sofía*, *Las memorias de un burro* o *Las niñas modelo*⁴ serán leídos por todos los chicos y chicas, especialmente a partir de la década de los 40. Otro autor de literatura juvenil muy traducido al español a partir de 1900 y editado por las editoriales Calleja y Maucci fue el escritor y periodista italiano Emilio Salgari.

En Barcelona la editorial Juventud, fundada en 1923 por José Zenderera, publica en 1925 *Peter Pan y Wendy*, en traducción de la escritora M^a Luz Morales y dará a conocer antes de la Guerra Civil obras como *Mary Poppins* de Pamela Travers, *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll y *Heidi* de Johanna Spyr, esta última publicada en 1929. Otra editorial emblemática de este período es Molino de Barcelona, fundada en 1933, especializada en literatura popular y orientada principalmente al lector juvenil. Esta editorial publicaría con gran éxito *Las Travesuras de Guillermo* en 1935 de R. Crompton, en traducción de Guillermo López Hipkiss. También en 1931 aparece la traducción del alemán por Eloy Benítez de *Emilio y los detectives* de Erich Kästner en la editorial Orgis.

La Guerra Civil Española trajo consigo no sólo miseria económica sino también miseria humana e intelectual y provocó la desaparición y el exilio forzado de muchos escritores e intelectuales. Una vez finalizada la guerra, el aislamiento de España con respecto al exterior y la censura férrea afectará también a la recepción de obras extranjeras. A este respecto, Cendán Pazos señala, por ejemplo, que en 1943 los editores recibieron una circular en la que se instaba a que las lecturas destinadas a los niños debían ser rigurosamente edificantes y pedagógicas: “Solamente deben publicarse aquellos cuadernos en los que se reconozca un notable valor educativo, para lo cual los editores deberán seguir la tendencia de buscar argumentos en la literatura popular española o de la antigüedad clásica y , en general, sobre temas heroicos y morales” (Cendán, 1986: 52). Así pues, habrá que esperar a los años cuarenta para volver a encontrar traducciones de obras extranjeras, aunque éstas estarán sometidas a la censura del Ministerio de Información y Turismo. Se reeditan también algunas obras ya publicadas como *El viento en los sauces* (Barcelona, 1945), traducida por el poeta catalán Marià Manent y publicada por la editorial Juventud, y la serie *Guillermo* de la autora R. Crompton. Al igual que en los años 50, los libros favoritos para traducir eran principalmente aquellos de aventuras o los libros con temas religiosos o con una elevada carga didáctica. No obstante, se siguen publicando muchos cuentos y obras basadas en la tradición popular con intención moralizante. En esta época destacan también las traducciones de series. Sigue faltando en muchas traducciones el nombre del traductor y en general se nota la ausencia de traductores especializados.

3.1. La década de los 50

En la década de los cincuenta se encuentra ya bastante narrativa traducida, eso sí todavía vigilada por las instancias censoras, incluso hasta los ochenta. En el *Decreto de 24 de junio de 1955* se fija la ordenación de publicaciones infantiles y juveniles y en él se apunta que estas publicaciones deben adaptar su contenido a la especial psicología de sus lectores y respetar los principios religiosos, morales y políticos que fundamentan el Estado español⁵. No obstante la censura ya no es ahora tan férrea y en España se encuentran ya las traducciones de obras de Blyton, Brunhoff, Kästner, Jansson o Rodari. Se publican autores que han tenido o tienen mucho éxito en la cultura de partida y cuyo éxito normalmente se repite en España. Durante este período las editoriales Molino y Juventud siguen dando a conocer en España obras muy importantes de la LIJ (Pascua, 2002: 94).

Con la instauración de los Premios Nacionales de Teatro Infantil –en 1956 se convoca el Concurso Nacional de Teatro Infantil y desde 1967-68 se inicia la Campaña Nacional de Teatro), se encuentran referencias, aunque esporádicas, a representaciones orientadas a un público infantil y juvenil. Un ejemplo de adaptación de clásicos extranjeros, o incluso de apropiación, pues en la solicitud para ser representada no figura el nombre del autor original es la obra *La isla del tesoro* que representará el grupo *Los Títeres*, Teatro Nacional de Juventudes de la Sección Femenina de F.E.T. y de las J.O.N.S. en el teatro Goya de Madrid (Merino cit. en Lorenzo, 2002: 75). Además de la obra de Stevenson, se traducen textos de Lewis Carroll como *Alicia en el país de las maravillas* para ser representadas, y a las que el aparato censor, consolidada ya la política aperturista en el seno del MIT, en 1969, no pone ninguna traba. También en la década de los cincuenta aparecen los premios Lazarillo. Este galardón, el más antiguo de la LIJ española, fue convocado en el año 1958, año en el que se creó también el INLE (Instituto Nacional del Libro Español).

Comienza en esta época la influencia de medios de difusión externos al libro en su edición, como la televisión o el cine. No obstante, el no reconocimiento de la autoría del traductor o el plagio seguían siendo prácticas comunes. A la segunda de ellas se refiere Fernández López con las siguientes palabras:

Este predominio de los clásicos se debe probablemente a la ausencia de derechos de autor lo que facilita las versiones libres de bajo costo y una venta asegurada por ser obras muy conocidas. En la mayor parte de los casos es imposible, sin analizar individualmente los textos, juzgar si son traducciones, adaptaciones, versiones reducidas o simples plagios de otras traducciones, ya que es común en este tipo de obras que desaparezca el nombre del traductor (Fernández, 1996: 94).

3.2. *Las décadas de los 60 y 70*

En las décadas de los 60 y 70 se produce el despegue de la LIJ y de la traducción de LIJ proveniente de otras lenguas. Ya en los años 40 se había producido el despegue de esta literatura en España, afianzándose en los 50. Editoriales como Bruguera, Toray, Juventud, Molino o Sopena crean colecciones específicas y sacan al mercado ediciones completas orientadas al público infantil y juvenil. No obstante, las editoriales siguen acudiendo a productos de venta asegurada, como los textos clásicos, y publican

numerosas reediciones. Esto supone que el estilo de las traducciones clásicas de finales del XIX y de principios del XX se mantiene prácticamente inalterado. Van surgiendo cada vez más autores españoles, aunque hay tiradas masivas de obras extranjeras, en donde prima la traducción de series de aventuras y series juveniles. E. Blyton se convierte en la escritora más leída y vendida en todo el mundo con sus famosas series *Los Cinco*, *Los siete secretos* o *La traviesa Elisabeth*. Otros textos famosos traducidos al español en los años 60 son la serie de libros infantiles *El pequeño Nicolás* de Sempe-Goscinny, publicado en Barcelona en 1962 por la editorial Vergara. Esta obra influyó posteriormente en series españolas como la del madrileño *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo. También, en ocasiones, se traducen originales que en su lengua y cultura original estaban dirigidos a un lector adulto.

Para los más pequeños se publican series como la del oso *Winnie the Poo*. Se van conformando poco a poco los aspectos fundamentales de las publicaciones para la infancia y se concederá mucha importancia no sólo al contenido, sino también a la ilustración y al formato del libro infantil. Como podemos ver, los títulos de obras francesas van dejando paso a aquellos provenientes de la literatura en lengua inglesa. En la década de los 70 se produce el boom de la LIJ anglosajona.

En lo que atañe a la noción de traducción (como proceso y como producto), ésta sigue ligada a la adaptación durante estas décadas. Se acomodan textos originales a la lengua y cultura de llegada y se reeditan traducciones existentes que a veces vuelven a adaptarse. A menudo es difícil saber, a no ser que se realicen análisis individuales, si estas traducciones se basan en el original, en una traducción ya realizada a otro idioma, con frecuencia el francés, si son adaptaciones o simples copias de versiones anteriores. La censura provocaba estos procesos de adaptación, que podían ser previos, de auto-censura por parte de autores, traductores y editores, o posteriores, con lo que estas adaptaciones tenían que realizarse para incluir las modificaciones propuestas por el aparato censor (Merino, 2002; Rabadán, 2000). No obstante, a menudo las adaptaciones provenían del propio traductor, o venían dadas por criterios de mercado.

En estas décadas la combinación inglés-español en la LIJ traducida es la más voluminosa y representativa. Ya en los años 60 y especialmente a partir de los 80 aumenta el número de traducciones y adaptaciones procedentes de otras lenguas y

también el número de traducciones al resto de las lenguas oficiales del estado español. Tras la restitución de la democracia se da una apertura al exterior, lo que facilitará la aparición de numerosas traducciones como las series de Tintin, Astérix, las obras de Michael Ende o Tolkien, etc. Este aumento hizo que se llegase a afirmar que España era un país de traducciones. Si revisamos periódicos, suplementos culturales o revistas de aquellas décadas podemos encontrar listados de libros infantiles y juveniles recomendados, por ejemplo, para regalar en Navidad. Ahí podemos observar el predominio de las traducciones de LIJ⁶. Éste va aumentando progresivamente en España, hasta tal punto que el investigador Fernando Cendán, en su estudio sobre la evolución de la LIJ en España desde 1935 hasta 1985, llega a hablar del “riesgo” de que el aumento de las traducciones a partir de mediados de los sesenta pueda dejar sin efecto el predominio de las ediciones de autores españoles. En su trabajo ofrece en tablas un buen resumen de la evolución en cifras del número de traducciones publicadas en España desde 1965 hasta 1985 (Cendán, 1986: 92). Según este estudio, las traducciones llegaron a representar el 50% de los títulos infantiles y juveniles. Durante estas décadas el mayor número de traducciones corresponde, correlativamente, a originales en lengua inglesa, francesa y alemana. No obstante, también se traducen libros infantiles y juveniles procedentes de otras lenguas como el italiano, el danés, el sueco, el japonés, el holandés o el portugués, entre otras. En la actualidad el inglés continúa a ser el idioma que más se traduce.

Así pues, en los años 60 y 70 continúa la tendencia a versionar y a adaptar el texto original a la cultura meta, lo que, por ejemplo, implicaba la modificación de los espacios en los que se desarrollaba la acción, el cambio de nombres propios, de costumbres alimentarias, etc. Esta tendencia de modificar los nombres propios u otros elementos idiosincráticos de la cultura de origen era frecuente hasta no hace muchos años y se daba en mayor medida cuanto más pequeños eran los lectores a los que iba dirigida la traducción realizada y, de manera especial, en las lenguas oficiales de las comunidades autónomas de Galicia, Cataluña y el País Vasco. La mayor intervención en las traducciones en estas lenguas oficiales, que van desde modificaciones de antropónimos, ampliaciones u omisiones, hasta la introducción de refranes, proverbios y elementos idiosincráticos de la cultura y lengua de llegada, estaba relacionada con la intención del traductor y/o editor de revalorizar y fortalecer la lengua y la cultura de dicha comunidad autónoma⁷.

3.3. *El boom en la década de los 80*

Podemos afirmar que la LIJ vivirá su época dorada en los años 80. La industria editorial para niños y jóvenes alcanzará cifras espectaculares en 1986, colocando a nuestro país en el tercer puesto mundial (Fernández, 1996: 80). En muy pocos años, en concreto de 1980 a 1984, casi se llega a duplicar el número de títulos editados en las otras lenguas del Estado español, período que coincide con la puesta en marcha de los Estatutos de las Comunidades Autónomas y sus Leyes de Normalización Lingüística, en donde se trata de garantizar y promover el uso y conocimiento de las lenguas propias. Serán las comunidades autónomas con más de una lengua oficial las que más renueven su catálogo de traducciones de LIJ. Esto viene motivado por el hecho de que estas comunidades tienen que satisfacer en un período relativamente corto una gran demanda de traducciones a las lenguas autonómicas, tal como sucedió, por ejemplo, en Galicia en los años 80, al introducirse el gallego en la enseñanza primaria y secundaria. Con respecto a las lenguas autonómicas, el catalán tiene un mayor peso cuantitativo, incluso en la actualidad, frente al euskera y al gallego.

Se produce pues una explosión de traducciones de LIJ y en la elección de estos textos para traducir y publicar se empieza a valorar en mayor medida que los textos que se editan sean textos recientes, obras de calidad y/o textos antiguos que todavía no han sido publicados en España pero que son de indudable interés. El número de traductores especializados que trabajan para una o varias editoriales va aumentando poco a poco. En ello influirá también el avance de las investigaciones en traducción y la creación en varias universidades de los estudios de traducción e interpretación. De igual modo la mayor consideración de la LIJ en el ámbito científico y académico influirá en la publicación y selección de textos dirigidos a la infancia y juventud. De todos modos a pesar de la explosión de la traducción de esta literatura en España, el número de traductores especializados aumenta lentamente y estos a menudo se dedican a las series. Muchos son traductores ocasionales, de una sola obra, y pocas editoriales tienen a un traductor con el que trabajan de manera fija. También en este período aparecen las empresas traductoras, agencias, etc. que trabajan para varias editoriales. No obstante, es importante añadir que, todavía en esos años, en muchas de las obras no aparece el nombre del traductor, algo que no hace más que mostrar la falta de consideración social y la invisibilidad a la que todavía muchas veces se somete el trabajo de estos profesionales.

Junto a las nuevas traducciones se siguen publicando traducciones de autores consagrados y textos que han obtenido un enorme éxito en su país, series y muchos libros de divulgación. El éxito comercial es más fácil con autores que se sabe que venden, a pesar de que las editoriales también son conscientes de la necesidad de refrescar las traducciones ya realizadas. Aparecen editoriales madrileñas de nueva creación, pero Barcelona sigue siendo la principal potencia editorial. Las editoriales se preocupan cada vez más por una buena calidad textual (Alfaguara) y gráfica (Montena). Entre algunas de las editoriales representativas que publican LIJ traducida hasta este período, destacan, por ejemplo, Alfaguara, SM, La Galera, Anaya o Xerais.

Otro fenómeno de los 80, relacionado con el cambio de mentalidad en la sociedad española, y que afectará también a la traducción, es la publicación de obras recientes en los mercados extranjeros con una temática relacionada con los problemas cotidianos y reales del mundo actual: soledad, medioambiente, marginación, drogas, etc. Se traduce *Alarma en Patterick Fell* de Fay Sampson, publicado por SM en 1983 con traducción de Álvaro Forqué, que aborda el tema de los residuos nucleares; *Suelta el globo* de Ivan Southall, también en SM con traducción de Jesús Valiente, publicado en 1980, cuyo protagonista es un niño que sufre un tipo de parálisis cerebral; o *La gran Gilly Hopkins* de Katherine Paterson en la que aparece una niña que ya ha sido adoptada varias veces. En esta época hallamos también libros con mensajes pacifistas, a menudo ambientados en la Segunda Guerra Mundial, como *Cuando Hitler robó el conejo rosa* de Judith Kerr, publicado ya en 1978 por Alfaguara en traducción de María Luisa Balseiro. Destacan los textos de Christine Nöstlinger que ya se publican en España en la década de los 70 y que tendrán enorme éxito, incluso en la actualidad, como exponente europeo de la literatura infantil y juvenil antiautoritaria. No hallamos, sin embargo, en estos años poesía infantil traducida, y la obra *Peter Pan* de Barrie será uno de los pocos textos teatrales traducidos para niños. Poco a poco el aumento de autores españoles que publican LIJ con una gran calidad estético-literaria rebaja la necesidad de cubrir con traducciones este ámbito de la literatura, a pesar de que también, cada vez más, hay muy buenos traductores formados.

En esta década cabe mencionar también el auge de traducciones procedentes del sector audiovisual, realizadas en el ámbito de la subtitulación y el doblaje, por mencionar dos de las modalidades más extendidas en este campo. El gran impacto de esta actividad continúa en la actualidad demostrándose en términos numéricos (cine,

televisión, video, DVD), y es consecuencia del increíble desarrollo de la industria audiovisual, pensemos solamente en las traducciones de la historia de la saga de los Star Wars o en Harry Potter. Sin duda, no podemos descuidar estos trasvases semióticos y la importancia del sector audiovisual, con una elevada capacidad de influencia sobre receptores en formación a la hora de llevar a cabo una revisión rigurosa del mercado de la LIJ, pues muchos de estas obras, transformadas en textos multimedia, han adquirido gran popularidad tanto en la cultura origen y en la meta gracias a la adaptación audiovisual⁸.

3.4. A modo de conclusión: Pasado, presente y futuro de la traducción de LIJ en España

La traducción de LIJ en España empezó en nuestro país con pasos titubeantes, y fue avanzando de forma lenta pero progresiva. Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo, las estrategias adoptadas en la traducción de LIJ fueron mudando desde finales del siglo XVIII, fecha en la que se puede datar el comienzo de la traducción de LIJ en España, atendiendo a la aparición en esta época del concepto moderno de infancia y con él el de literatura infantil. Al principio, el papel del autor/a y traductor/a como autoridad incuestionable, la consideración de la actividad traductora continuadora de la propia actividad creativa, la ausencia del concepto moderno de propiedad intelectual o de los derechos de autor y la primacía de la función educativa del libro infantil y juvenil, también como transmisor y favorecedor de los valores vigentes en cada sociedad y época, influyeron enormemente en el proceso y resultado de la traducción. En los primeros años de la actividad traductora de esta literatura, tiene enorme importancia la necesidad de darle a las niñas y niños textos adaptados a sus capacidades intelectuales y acordes con los requisitos formales y conceptuales que cada sociedad y momento imponía (Toledano, 2001-2002: 106).

La influencia de la cultura francesa en el siglo XVIII y XIX, de determinadas corrientes pedagógicas extranjeras, la actuación de instituciones censoras, así como la adecuación de obras dirigidas a adultos para lectores infantiles y juveniles, desempeñaron un factor decisivo en el proceso de traducción, edición y publicación de esta literatura. En el caso de mujeres traductoras, en este primer período, la necesidad de participar en el escenario intelectual de su época, de adquirir conocimientos y la necesidad de encontrar el reconocimiento que su marginación social impedía,

así como la identificación con los valores transmitidos por el libro original, influyó también en la elección y traducción de los textos que estas mujeres realizaban. Otros acontecimientos históricos como la Guerra Civil y la censura posterior fijarán la selección y traducción de libros para la infancia y juventud.

En la actualidad, las editoriales apuntan la excepcional calidad de la obra como el criterio principal que se tiene en cuenta a la hora de llevar adelante una traducción de LIJ. No obstante, un mercado cada vez más globalizado, en donde las grandes empresas y multinacionales terminan por absorber a las pequeñas empresas editoriales, con los consecuentes cambios en la consecución de determinados objetivos empresariales y en la relación entre traductor y editor, influyen en la elección y el resultado final de las traducciones. La globalización, los movimientos poblacionales, la interculturalidad, los avances tecnológicos y de las redes de comunicación, así como una tendencia más internacionalista basada en el respeto a otras culturas son otros de los aspectos a tener en cuenta en el análisis de los textos traducidos de LIJ. El libro infantil y juvenil busca principalmente entretener, despertar la curiosidad, desarrollar la conciencia crítica del niño y confrontarlo con los problemas universales del ser humano y con aquellos presentes en las sociedades actuales como la protección del medio ambiente, el maltrato infantil, la violencia de género, el paro, la homosexualidad, la ruptura y conformación de nuevos núcleos familiares, etc. Junto con el tratamiento de estos y otros temas, el éxito alcanzado por la obra en su país de origen y/o en otro país europeo, especialmente en Francia o en Gran Bretaña, los premios conseguidos por la obra original y los intercambios editoriales que se producen en las ferias internacionales del libro infantil y juvenil, como la de Bolonia o Buenos Aires, van a determinar la selección y traducción de textos dirigidos a un público infantil y juvenil.

En lo que respecta a las traducciones de LIJ a las otras lenguas oficiales del estado español, gallego, euskera y catalán, en la actualidad el hecho de no encontrar el libro en su traducción al castellano puede favorecer su traducción a las otras lenguas oficiales, cuando ésta es realizada por una editorial de una de las autonomías con lengua propia. Sin embargo, cuando estas traducciones son encargadas por grandes editoriales españolas, éstas cuentan casi siempre con su traducción al castellano, ya que las editoriales acostumbran a comprar los derechos para su publicación en las otras lenguas oficiales del estado español, lo que implica que a menudo se traduzcan

los mismos libros en todo el territorio español. En lo que atañe a las lenguas originales, el mayor número de traducciones corresponde a textos en lengua inglesa, francesa y alemana, por este orden⁹.

Los importantes avances en los estudios de traducción, de psicología infantil y de LIJ así como la mejor formación de traductores especializados favorecen una mayor calidad de las traducciones y el desarrollo de esta literatura. Los estudios de traducción y de literatura infantil y juvenil están experimentando un notable impulso en el ámbito investigador. A este enriquecimiento contribuyen tanto la creación de programas de postgrado y cursos como los proyectos y grupos de investigación vinculados a asociaciones o universidades, a nivel nacional e internacional. También otras circunstancias, como la importante creación de la ya destacada Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), la convocatoria de premios, la organización de exposiciones y congresos, etc., permiten que cada vez exista una mayor visibilidad de esta literatura y su traducción. En nuestras librerías y bibliotecas hayamos traducciones excelentes y nuevas lecturas, versiones y adaptaciones de los clásicos. De igual modo, la existencia de una literatura infantil y juvenil autóctona de gran calidad hace que se busque siempre un equilibrio razonable entre producción nacional y traducción.

Todavía queda mucho por hacer, nuevas investigaciones sobre la traducción de LIJ y sobre su didáctica, formación de grupos de investigación e intercambios con especialistas y traductores de otras comunidades y países, nuevas traducciones y estudios sobre la traducción de poesía y teatro infantil y juvenil, el análisis, el fomento y el desarrollo de una crítica rigurosa y seria de estas traducciones, premios a la labor del traductor/a de LIJ, etc. Sin embargo, creemos que la historia de la traducción de esta literatura sigue el buen camino. Atrás queda la invisibilidad del traductor, aunque no la falta de reconocimiento social de su trabajo como una labor compleja y necesaria, capaz de ampliar nuestro sistema cultural, enriquecer nuestra infancia y juventud y por lo tanto nuestra vida.

Notas

¹ Véase bibliografía.

² Para una información más detallada sobre la historia de la Literatura Infantil y Juvenil pueden consultarse los siguientes trabajos: Colomer, T. (1998). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*.

Madrid: Síntesis Educación; Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa: panorama histórico*. Mexico: Fondo de Cultura Económica; Hurlimann, B. (1968). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Juventud: Barcelona y Steinlein, R. (2004). *Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur: Gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.

- ³ En *The reception of Jonathan Swift in Europa*, de Hermann Josef Real se reseñan bibliográficamente las ediciones españolas de las obras de Swift desde 1793, 294.
- ⁴ *Las niñas modelo* (novela para niñas) por Sofía Rostopchine (Condesa de Segur). Traducción de Matilde Ras. Obra ilustrada con 107 dibujos de María Luisa Villardefrancos. M. Aguilar (184 pp.).
- ⁵ Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) 22 y 23 de julio de 1955.
- ⁶ Véase por ejemplo las recomendaciones del suplemento cultural Blanco y Negro de ABC del 26 de diciembre de 1979: <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/blanco.y.negro/1979/12/26/070.html> [Última consulta 10/03/10].
- ⁷ Sobre este tema véase por ejemplo el análisis de las primeras traducciones de los cuentos de Grimm al gallego realizado por Rosa Marta Gómez Pato en “Consideraciones en torno a la traducción de Literatura Infantil y Juvenil Alemana”. En *STIAL II Simposio sobre la traducción / interpretación del / al alemán*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003. Cd-Rom. Sobre la historia de la traducción de LIJ al gallego véase la investigación de Rosa Marta Gómez Pato, “Estado actual da traducción da Literatura Infantil e Xuvenil en lingua alemana ao galego” (2000). Véase bibliografía al final de este trabajo.
- ⁸ Para más información sobre este tema véanse el novedoso trabajo de Veljka Ruzicka Kenfel (ed.) (2008). *Diálogos intertextuales: Pocahontas. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*. Frankfurt/M.: Peter Lang o el importante estudio de Lourdes Lorenzo García y Ana María Pereira Rodríguez (2001). Doblaje y recepción de películas infantiles en Isabel Pascua Febles (coord.), *La traducción: estrategias profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 193-203.
- ⁹ Para una información más detallada sobre la situación actual de la traducción y del libro infantil y juvenil en España en los últimos años pueden consultarse los informes del Ministerio de Cultura, el amplio documento de la Fundación SM con cifras, estadísticas y tendencias de la LIJ actual o los importantes trabajos de investigación, informes y recursos que ofrece el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez dirigidos a todas las instancias y profesionales interesados en la materia. Véanse las siguientes páginas web: <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Traduccion.pdf>, www.grupo-sm.com/Anuario/Anuario_2009.pdf y <http://www.fundaciongr.es/wfunfs/>.

Referencias bibliográficas

BOLUFER PERUGA, M. (2002). Pedagogía y moral en el siglo de las luces: las escritoras francesas y su recepción en España. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*. Nº 20, 2002. Enseñanza y vida académica en la España Moderna. Disponible en web: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1404/1/RHM_20_10.pdf [Última consulta: 10/03/10].

- BOLUFER PERUGA, M. (2003). Traducción y creación en la actividad intelectual de las ilustradas españolas: El ejemplo de Inés Joyes y Blake. En G. Espigado Tocino y M^a J. de la Pascua (Eds.), *Frasquita Larrea y Aberán. Europeas y españolas entre la Ilustración y el Romanticismo*. Cádiz, Ayuntamiento del Puerto de Santa María-Universidad de Cádiz-Junta de Andalucía, 137-155. Disponible en web: <http://www.uv.es/iued/somos/publi/puerto.htm> [Última consulta: 10/03/10].
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1968). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- CENCERRADO, L. M.; YUSTE, E.; EGIDO DE ARRIBA, R. (2007). Traducción y literatura infantil y juvenil: ¿Quién es quién en España? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 201, 29-33.
- CENDÁN PAZOS, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Pirámide.
- CERRILLO, P. (2001). *La literatura infantil en el S. XXI*. Cuenca: Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA Y CALLEJA, E. (2006). *Saturnino Calleja y su editorial: los cuentos de Calleja y mucho más*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (1989). La traducción de la literatura infantil y juvenil anglosajona en España desde los años 40. En J. L. Chamosa González et al. (Coord.), *Fidus interpres: actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Historia de la Traducción*, Vol. 2, León: Universidad de León, 140-147.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (1996). *Traducción y Literatura Juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ MONTESINOS, J. (1973). *Introducción a una historia de la novela en España en el siglo XIX*. Madrid: Castalia.

- FORTEA, C. (n.d.). *Introducción al cuento de 'El rey rana o Enrique el Férreo' de los Hermanos Grimm*. Traducción de Carlos Fortea. Disponible en web: <http://www.saltana.org/1/pros/32.html> [Última consulta 10/03/10].
- GÓMEZ PATO, R. M. (2000). Estado actual da traducción da Literatura Infantil e Xuvenil en lingua alemana ao galego. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García, L. Lorenzo García (Eds.), *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 173-187.
- GONZÁLEZ CASCALLANA, B. (2003). *Translation and Intertextuality. A Descriptive Study of Contemporary British Children's Fantasy Literature in Spain (1970-2000)*. León: Universidad de León.
- HÜRLIMANN, B. (1959). *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten*. Zürich: Atlantis.
- LAFARGA, F.; PEGENAUTE RODRÍGUEZ, L. (Coords.) (2004). *Historia de la traducción en España*. Salamanca: Ambos Mundos.
- LORENZO GARCÍA, L.; PEREIRA RODRÍGUEZ, A. M^a; RUZICKA KENFEL, V. (Eds.) (2002), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat.
- MARIZZI, B. (n.d.). 'El nuevo Robinsón' de Joachim Heinrich Campe, en la traducción de Tomás de Iriarte (1789). Disponible en web: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12482517557023753087624/p0000001.htm#I_0 [Última consulta 10/03/10].
- MERINO ÁLVAREZ, R. (2002). Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco. En L. Lorenzo García; A. M^a Pereira Rodríguez; V. Ruzicka Kenfel (Eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, 69-90.
- PASCUA FEBLES, I. (2002). Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales. En L. Lorenzo García; A. M^a Pereira Rodríguez; V. Ruzicka Kenfel (Eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, 91-113.

- RABADÁN, R. (Ed.) (2000). *Censura y traducción inglés-español: 1939-1985. Estudio Preliminar*. León: Universidad de León.
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. (2001). La edición de libros infantiles y juveniles. En J. A. Martínez (Dir.), *Historia de la edición en España, 1836-1936*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- TOLEDANO BUENDÍA, C. (2001-2002). Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 27-28, 103-120.
- TOLEDANO BUENDÍA, C. (2001). Robinson Crusoe naufraga en tierras españolas. *Babel: Revue Internationale de la Traduction. International Journal of Translation*, Vol. 47, 1, 35-48.
-

Correspondencia: Rosa Marta Gómez Pato- Dpto. de Filología Alemá - Facultade de Filología. Universidade de Santiago de Compostela. Avda. de Castelao, s/n. 15782 Santiago de Compostela. La Coruña. Correo electrónico: Gomez.pato@usc.es

Martín Rogero, N. (2010). La Actualización de un clásico juvenil: Aventuras de piratas en el ámbito hispánico. *ALLIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 69-83. ISSN 1578-6072

LA ACTUALIZACIÓN DE UN CLÁSICO JUVENIL: AVENTURAS DE PIRATAS EN EL ÁMBITO HISPÁNICO

Nieves Martín Rogero
Universidad Autónoma de Madrid

(Recibido 8 septiembre 2009/ Received 8th September 2009)

(Aceptado 15 abril 2010/ Accepted 15th April 2010)

Resumen

El personaje del pirata protagoniza una de las modalidades de aventura más tipificada en la narrativa clásica juvenil. Aunque su rastreo literario puede remontarse a los siglos XVI y XVII —su presencia se constata en el *Quijote*, y también constituye uno de los múltiples obstáculos que deben salvar los héroes en la novela bizantina—, no es hasta el siglo XIX cuando adquiere verdadera entidad gracias a las inolvidables representaciones de autores de alcance universal, como R.L. Stevenson, W. Scott, J. Verne o E. Salgari. En España las obras de estos autores fueron muy difundidas a lo largo del siglo XX, a partir de traducciones y adaptaciones, y su eco resuena con nostalgia en la obra de algunos escritores actuales. Las aventuras de piratas en la sociedad globalizada de nuestros días adquieren un nuevo sentido, ya que aparte de ofrecer a los lectores en formación el descubrimiento de tierras lejanas permiten el contraste

con la propia cultura desde el presente, además de contribuir a la nacionalización de un arquetipo literario. En el ámbito hispánico alternan los escenarios exóticos, desde el legendario mar Caribe en la novela de Fernando Martínez Gil *El juego del pirata* hasta las costas orientales en la trilogía de Juan Madrid iniciada con *Los piratas del Ranghum*, y se combinan con los autóctonos, como el océano Atlántico que baña Fisterra en *Bala Perdida*, del autor gallego Manuel Rivas.

Palabras clave: novela de aventuras, piratas, literatura española.

Abstract

Of all the different literary modes within young adult literature, the pirate adventure story is perhaps the most typified of all. We can trace its origins back to the sixteenth and seventeenth century, where we can find examples of pirates featuring in classics such as Cervantes' *Don Quijote* and as the one of the main obstacles that the Byzantine hero must overcome in the Byzantine novels. Nevertheless, it is not until the nineteenth century, and due to the contribution of world classic authors such as R.L. Stevenson, W. Scott, J. Verne or E. Salgari, that the pirate becomes a well-established literary figure. In Spain, the work of these famous writers was made widely available in translations and adaptations all throughout the twentieth century. In fact, they are still a source of inspiration for some current Spanish authors whose work echoes and is tinged by nostalgia for this Golden Age of the adventure story. In our current globalised society, the pirate adventure story acquires new connotations, given that it allows young adult readers to discover foreign lands as well as to draw comparisons and contrasts with one's own culture from a twenty-first century perspective. In addition, the pirate adventure story contributes to the nationalization of a literary archetype. In the Spanish literary field, in particular, we find exotic settings, from the legendary Caribbean Sea in Fernando Martínez's *El Juego del Pirata* to the Eastern shores of the trilogy by Juan Madrid starting with *Los Piratas del Ranghum*. These settings alternate with Spanish natives ones, such as the Atlantic Ocean that washes Fisterra in *Bala Perdida* by the Galician writer Manuel Rivas.

Key words: adventure stories, pirates, Spanish literature.



1. Introducción

El personaje del pirata es tan antiguo como la historia de la navegación, debido a ese afán de conquista, más o menos legitimada, que siempre ha caracterizado a la humanidad. El rastreo de saqueadores a bordo de embarcaciones podría remontarse a la antigüedad clásica, existen testimonios históricos sobre piratas griegos que atacaban los barcos del floreciente comercio marítimo fenicio; y en época del imperio romano también se documenta un Mediterráneo infestado de bandidos con base en las costas de Grecia y Asia Menor. Este mismo mar fue el escenario principal de otro grupo de piratas temido en la Edad Media, los berberiscos, que luchaban contra los intereses cristianos y trataban de hacerse con sus riquezas, impelidos en muchas ocasiones por el deseo guerra santa, contrapartida de la cruzada contra el infiel musulmán. En la primera década del siglo XVI el rey Fernando El Católico consiguió someter a tres importantes bastiones piratas: Orán, Bugía y Argel, y levantó una fortaleza en el Peñón de Gibraltar para la defensa del naciente estado español (Calleja, 1999: 103).

Los piratas berberiscos son importantes dentro del ámbito hispánico porque pueblan numerosas páginas de la literatura de sus siglos áureos, el XVI y el XVII. En la primera parte del *Quijote* se relata la historia de un cautivo de los piratas turcos, y en la segunda el hidalgo y su escudero, estando en Barcelona, escuchan el relato de una cautiva cristiana tras la captura de un bajel berberisco. Las historias de cautivos y moriscos, en las que se ponen de manifiesto las relaciones entre enamorados de diferentes religiones, son una valiosa fuente temática no sólo para la narrativa de la época sino también para el teatro, como queda demostrado en *Los baños de Argel* del mismo Cervantes o *Los cautivos de Argel* de Lope de Vega. El primero, que sufrió en su propia persona el cautiverio y perdió un brazo en Lepanto, célebre batalla entre la armada turca y la cristiana, siempre mostró su predilección por la acción y la aventura, y buena prueba de ello es la alta consideración que profesaba hacia su obra póstuma *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. Esta narración se encuadra en otro género representativo del momento, la novela bizantina, en el que los ataques de los piratas constituyen uno de los múltiples obstáculos que deben salvar el héroe y la heroína par conseguir hacer posible su amor.

Estos mismos siglos de Oro de la literatura hispánica fueron el período de apogeo histórico de la piratería; tras la conquista de América se produjo un cambio de escenario y el Mediterráneo cedió protagonismo al Caribe, donde los galeones

españoles siguieron siendo la presa preferida de los filibusteros. Entonces la diferencia entre piratas y corsarios no era muy apreciable. Los segundos se encontraban bajo el mando de una instancia superior, generalmente el gobierno de un país, que les ofrecía la *patente de corso*, una licencia para robar y saquear con el beneplácito de su rey, lo cual confería a la empresa cierto patriotismo. Corsarios famosos como Francis Drake, nombrado *sir* y almirante por la reina Isabel I de Inglaterra, fueron verdaderos héroes para los ingleses, mientras que para los españoles no eran más que viles bandidos —el rey Felipe II ofreció por su cabeza 20.000 ducados de recompensa. (Calleja, 1999: 126). Lope de Vega en su poema heroico *La Dragontea* celebra la muerte del pirata a fines del siglo XVI.

Resulta evidente que el mundo de la piratería puede relacionarse con el espíritu nacionalista en un tiempo marcado por la conquista y las luchas continuas entre las naciones por la hegemonía comercial en el mar, un tiempo en el que la literatura se hace eco del apogeo de aventureros sin escrúpulos que llegaron a ser gobernadores. Pero con el paso de los siglos, y gracias al resurgir del movimiento romántico, el personaje del pirata es despojado de su vileza y sus atributos reales mediante un proceso de idealización. Su figura se convierte en prototipo de ser marginado apátrida y es alabada como fiel exponente de la libertad. *La canción del pirata* de José de Espronceda, el poeta más representativo del Romanticismo español, es un ejemplo de ello.

La existencia en libertad de los piratas y su pleno contacto con la naturaleza, a la que en ocasiones deben vencer para sobrevivir, hizo que se convirtieran en personajes de la novela de aventuras inglesa. Estas narraciones al irse popularizando fueron adquiriendo un marcado carácter juvenil, y en época victoriana se destaca su faceta educativa para los jóvenes —a los que había que inculcar los ideales del imperio británico—, así como su posibilidad de evasión¹. En España la novela de aventuras entronca en la misma época con el género del folletín, caracterizado por la difusión masiva a través de publicaciones periódicas, pero ningún autor llegó a tener el alcance de Stevenson, Verne o Salgari entre el público juvenil². Las peripecias marinas de estos escritores y el retrato inolvidable de algunos de sus piratas llegan a los lectores a través de traducciones, gran parte de las veces adaptadas, y su estela se mantiene en los años del franquismo. Precisamente, estos clásicos de la aventura se convirtieron en las lecturas, difundidas en publicaciones baratas, que alimentaron

los sueños y las ansias de liberación de muchos niños de la posguerra, junto a otros héroes patrios, como Roberto Alcázar y Pedrín, el Guerrero del Antifaz o el Coyote (Martín Rogero, 2008). Este último personaje es el que más encajaría con el modelo de aventuras descrito, ya que se trata de una especie de Zorro, héroe creado por Johnston McCulley, que lucha en contra de los “rapaces yanquis que pretenden destruir la verdadera California”³.

2. Tesoros escondidos en la costa de la muerte

Tras la llegada de la democracia y el *boom* sufrido por la literatura infantil y juvenil en España a partir de la década del 80, la temática de la narrativa se diversifica enormemente. Las aventuras protagonizadas por piratas pasan a ser entonces un pequeño botón de muestra dentro de la ingente producción de libros para niños y jóvenes que se sucede a través de los años. En el presente estudio sólo se tendrán en cuenta las obras que adquieren condición de novelas, aunque sean cortas, obviando por tanto los libros de piratas dirigidos a los lectores principiantes.

Si se tiene en cuenta la historia y la geografía española, uno de los lugares que presenta mayor dificultad para la navegación es La Costa de la Muerte, una franja de la costa gallega, extendida entre Finisterre y Malpica, en la que han tenido lugar muchos naufragios. En este escenario el autor gallego Manuel Rivas —Premio Nacional de Literatura en 1996— sitúa las peripecias que giran en torno a Bala Perdida, “el último pirata de esta parte del mundo” (Rivas, 1996: 29). Y ese enclave perdido, donde en la antigüedad se determinaba el fin de la tierra conocida, es Atlán, un lugar imaginario que muestra la añoranza nacionalista por un antiguo reino de Galicia, según se percibe en el mapa de los preliminares de la novela. Ésta es una de sus descripciones:

Sobre el suelo húmedo abrillantado por los focos, hombres y mujeres se afanaban en acarrear hielo y arrastrar cajas de madera donde los peces semejaban finos y delicados lingotes de plata de un tesoro arrancado al mar. Siempre me gustó mucho esta parte de la ciudad de Atlán. Es como la puerta a otro mundo. Y la gente aquí habla con desvergüenza, con una música especial en las palabras, sin importarles el qué dirán. (31)

El autor se preocupa por crear una ambientación localista, y ello hace que la aventura, al margen del exotismo que caracteriza otras muestras del género, adquiera un sabor autóctono.

Se trata de una novela de acción trepidante, con referencias al cómic —se incluyen muchas onomatopeyas para expresar la risa, los rugidos o el caminar tortuoso de los piratas— y al cine, pero en la que también existe espacio para la crítica social. Bala Perdida se encuentra al margen de la ley, sobre todo la del gobernador Don (no necesita más nombre para que quede patente su autoritarismo), quien en tiempos pasados amenazó con cerrar el periódico “Celtic News” por no rendirle pleitesía. Rosa Ribeiro O`Flaherty es quien lo dirige tras la muerte de su padre, un corresponsal de guerra idealista. Y el idealismo parece ser un rasgo de familia, pues la joven descubre que Bala Perdida es el hermano de su abuelo, fusilado en la guerra civil española. El pirata resulta ser entonces un disidente político abocado por las circunstancias a una existencia de prófugo, como Sandokan de Salgari o el capitán Blood de Sabatini. Su imagen encajaría en la categoría de personaje maldito, más que en la de malo, según Fernando Savater, buen conocedor y defensor a los clásicos juveniles (Savater, 1998).

La trama comienza *in medias res* —recurso común en la novela de aventuras bizantina—, cuando el Zaratrusta se desplaza a la altura de Finisterre con rumbo a un puerto del Mar del Norte. El barco es capitaneado por Herr Dokdor, un nazi cruel que lleva soñando desde 1945 con el disfrute de un tesoro proveniente de la exterminación de los judíos durante la segunda guerra mundial. El abordaje de los piratas del Libertad, capitaneado por Bala Perdida, dará al traste con sus planes, al hacerles abandonar el botín. La instancia de la tercera persona cede pronto el testigo al personaje de Rosa Ribeiro, quien se convierte en la voz y el foco narrativo del resto de la novela. El personaje adolescente adopta un papel protagonista, muy propio de la narrativa de aventuras juvenil, reservando para el pirata el papel de iniciador o maestro, también característico (Toda Iglesia, 2002). Lo que resulta más sorprendente es que sea una chica; los filibusteros se muestran un poco contrariados al encontrar a una mujer como directora del *Celtic News*, pero a su capitán no le importa, ya que lo esencial es publicar en el periódico el hallazgo del tesoro saqueado por los nazis, con objeto de hacerlo llegar a sus verdaderos dueños. El afán de justicia, unido a la defensa del medio ambiente —se alude a que el Libertad está harto de encontrar barcos con residuos radiactivos, especies prohibidas o basura química—, constituyen algunos de los ingredientes que aderezan una narración muy bien escrita en la que encuentra cabida el humor a la vez que el estilo poético.

La obra de Consuelo Jiménez de Cisneros *Aún quedan piratas en la “Costa de la Muerte”*, Premio Ala Delta 1994, presenta una trama y un lenguaje más sencillo. En ella los personajes piratas quedan más desdibujados, al centrarse la historia en la búsqueda de un tesoro oculto a consecuencia de otra contienda, la guerra civil española. Un narrador omnisciente introduce el viaje de un adolescente a casa de sus tíos, que viven en un pueblo costero de La Coruña. La época en la que se desarrollan los hechos remite en mayor medida a la actualidad: Héctor ha suspendido algunas asignaturas, y sus padres lo envían a un lugar tranquilo para que estudie. En esta narración se destaca el proceso de maduración del joven, fiel al modelo de novelas de crecimiento o bildungsroman, quien alejado de la cotidianidad empieza a dejar al margen los videojuegos para interesarse por la lectura; el desván de la casona familiar, como en muchas otras obras literarias, se conforma como el espacio propio para la ensoñación (Martín Rogero, 2008: 176), al guardar la biblioteca del abuelo. Uno de los libros que debe resumir para clase, desde la versión original inglesa, es *La isla del tesoro*, por ello las citas abundan a lo largo de la narración. Las referencias intertextuales son utilizadas por el autor con ánimo de contribuir a la educación literaria del joven lector, recurso recurrente en la literatura juvenil (Martín Rogero, 2003), al tiempo que se convierten en un elemento clave de la intriga. En una traducción antigua, adquirida en 1912, el mapa garabateado de la isla oculta un mensaje cifrado por el abuelo, antes de ser ajusticiado en plena guerra. Y Héctor y su prima Carolina, después de muchos años, son quienes lo descubren. Las indicaciones llevan a un nicho del cementerio, donde el entonces joven revolucionario escondió las riquezas que había conseguido reunir —joyas valiosas, monedas de plata antigua...— para su mujer.

Los detalles localistas también se aprecian en esta novela, donde se incide en una Galicia mágica y supersticiosa. En sus páginas aparece transcrito en gallego el conjuro que acompaña al ritual de la queimada⁴ y se cuelean referencias a leyendas como la de San Andrés de Teixido —que también aparecía en la obra de Manuel Rivas—, una ermita a la que se debe peregrinar de vivo pues si no lo habrá de hacer el alma en pena una vez muertos. La magnificencia de *La Costa de la Muerte* hace que parezca un lugar insólito, sobrenatural, y ello hace pensar a Héctor que todavía quede allí algún pirata, presto a saquear la riquezas de los naufragios. Presagio que más tarde se cumple, al aparecer dos maleantes en el cementerio para robarles su preciado tesoro.

3. Piratas del pasado: historia, ficción y leyenda

Como indica Seve Calleja en su *Breve historia de la piratería* “en todo intento por contar quiénes y cómo eran aquellas gentes, es casi imposible separar la historia de la literatura, es decir, diferenciar lo que son los datos históricos y bien documentados de las leyendas, las supersticiones y la fabulación de muchos escritores” (Calleja, 1999: 25). Resulta indudable que la imagen pirata más difundida ha llegado a la inmensa mayoría a través de la literatura y el cine, y dentro de la primera parece que los personajes de Stevenson y Salgari son los que han calado más hondo en las recreaciones españolas dirigidas a los jóvenes lectores.

El fenómeno de la intertextualidad, la remisión de unos textos a otros, parece inherente a la historia de la cultura, puesto que el apoyo en la tradición, aunque sea para rechazarla, resulta inevitable. Sus implicaciones didácticas han sido muy debatidas en los últimos años por su contribución a la elaboración del intertexto lector, los conocimientos y experiencias textuales adquiridas a lo largo de la vida (Mendoza Fillola, 2001). El camino trazado por la semiótica (Kristeva, Eco), la teoría de la recepción (Iser, Hauss) y las relaciones intertextuales descritas por Genette en su obra ya clásica *Palimpsestes La littérature au second degré* (1962) ha propiciado una serie de estudios dentro del ámbito hispánico de la literatura infantil y juvenil en los que se destacan las aportaciones del lector al acto de la lectura y, por tanto, su reconocimiento de textos precedentes, la mayoría de las veces clásicos (Lluch, 1998; Mendoza Fillola, Cerrillo Torremocha, 2003). Entre éstos *La isla del tesoro* se resalta como un hipotexto o texto primario *leído* o *legible*, en el sentido en que es reconocible por sus lectores potenciales, y además muestra las preferencias y filiaciones de los autores, que con sus recreaciones le rinden homenaje (Díaz Armas, 2003: 67-70).

En *El viaje de Ramón Cárter a la isla del tesoro*, Premio Ala Delta 1997, José Francisco Ventura realiza una suerte de continuación de la novela de Stevenson, para Savater la narración más pura, la aventura más perfecta, la historia más hermosa jamás contada (Savater, 1986: 41). La aventura de Ramón, un chico de la época actual, comienza al despertarse dentro de un barril de manzanas; y esa experiencia le resulta familiar puesto que ya ha sido vivida a través de la lectura: se encuentra en la mismísima piel de Jin Hawkins al descubrir por azar el amotinamiento de los piratas de la Hispaniola. Pero esta vez el personaje de ficción, ya convertido en adulto, es quien

dirige la nave. La cita del final de *La isla del tesoro* precede la narración de Ventura para activar en el intertexto lector el hecho de que parte del botín quedó enterrado en la isla. Ello hace que el clásico no dé pie a una interpretación concluyente, porque quedan pendientes algunos cabos sueltos; y tampoco la ambigüedad constante de los caracteres legitima el rechazo total de Hawkins a volver a *aquella isla maldita*. La continuación entonces es plausible, pero mantener el estilo, la disposición de lugares, la coherencia de los caracteres, para que, según Genette, el hipertexto se muestre siempre como una prolongación de su hipotexto (Genette, 1989: 202) supone una empresa difícil.

Jean-Ives Tadié en su estudio sobre la novela de aventuras destaca la capacidad narrativa de Stevenson —frente a otros autores, su tratamiento del género es más literario, al desechar los componentes histórico y filosófico— para mantener la tensión, crear una ambientación sugerente y hábiles imágenes visuales y auditivas (Tadié, 1982: 113-148). Otro de los aciertos es la técnica del punto de vista, al hacer compartir al lector la visión aterrorizada del héroe (Tadié, 1982: 116). En *El viaje de Ramón Cáster*, después de una instancia omnisciente, la voz de la narración pasa a ser asimismo la del adolescente, quien transmite su percepción asustada ante un mundo pretérito en el que a veces no es fácil distinguir a un marinero de un pirata. El narrador, al igual que Jim Hawkins, cuenta los hechos desde un presente alejado en el tiempo, y ello le permite hacer ciertos comentarios. La novela contiene grandes dosis de metaficción, ya que Ramón resume a Jim su propia historia, leída en un libro, para que éste no desconfíe; por su parte Jim le confiesa que a la vuelta a Inglaterra el señor Trelawney y el doctor Livesey le indicaron ponerla por escrito. Más tarde le relatará qué fue de sus amigos y por qué decidió volver a la isla, cuando estaba escrito que *yuntas de bueyes y jarcias* no le harían regresar. Una atmósfera evanescente y misteriosa enmarca algunas de las conversaciones en el barco:

—Volvemos a la isla del tesoro, Cáster.

Suspiró profundo. El ojo de buey se iluminó con una luz blanquecina. Imaginé que la luna acababa de emerger en el horizonte, como un fantasma. El capitán se acercó hacia el chorro de luz.

“Qué bella es la luna y qué misterios esconde”, murmuró melancólico. (Jiménez, 1994: 44)

Una vez en tierra firme los peligros acecharan del mismo modo al aprendiz de héroe, quien deberá enfrentarse a la muerte si viene al caso, porque éste es el precio de la

aventura. La peripecia resulta menos intrincada que en *La isla del tesoro*, y Ramón no tiene necesidad de cambiar de bando, de convertirse en pirata e iniciarse en el juego de la simulación para sobrevivir. Ahora no cuenta con un maestro iniciador de la talla de John Silver. Cuando el capitán Hawkins y Cárter llegan al fortín, tomado por el pirata, se produce una negociación para hacerse con el tesoro de un galeón español hundido; pero Silver, fiel a su condición de filibustero, los engaña, y sólo un duelo de honor entre dos hombres de ambos bandos hace mudar la fortuna a su favor. Ventura introduce un nuevo personaje, un tanto superfluo, que no se encontraba en la novela de Stevenson: se trata de la bella esclava del pirata, de la cual cae fulminantemente enamorado el capitán Hawkins. En esta continuación del clásico juvenil el personaje de John Silver es demasiado malvado y no llega a adquirir la hondura del original para provocar la elección moral del personaje adolescente. Ello hace que el desenlace de la novela se resienta, transformado en final feliz estereotipado, con Hawkins y la bella esclava besándose en la cubierta del barco a la luz de la luna.

La aventura además de leída puede ser escuchada de la boca de un narrador experto, que incluye a los oyentes en su relato para que sean capaces de vivir las mismas peripecias; porque, como indica Savater “Lo hermoso de la crónica de la aventura es sentirla como prólogo e iniciación de nuestra propia aventura” (Savater, 1986: 24). En *Los piratas del Ranghum*, de Juan Madrid, unos muchachos escuchan extasiados la interesante vida de Salvador, un viejo pescador de Málaga. Éste fue marino en su juventud y llegó a convertirse en pirata a bordo del Ranghum. El fondo histórico que subyace en sus historias es el de los piratas somalíes, que surcaban el océano Índico y Oriente Medio después de la primera guerra mundial. A los jóvenes oyentes de Salvador les gustaría contemplar a éste como héroe, por eso Carlos, narrador de la fábula de primer nivel, al poner por escrito todas sus aventuras en un cuaderno de tapas negras no duda muchas veces en inventarlas; tal vez porque la ficción en el mundo de la piratería sea más fidedigna que la propia realidad. En el segundo libro de la trilogía, *En el mar de la China*, se hace explícito el poder de la fabulación: “Las historias no son del que las cuenta, también son del que las escucha. Las historias no tienen dueño. Eso es lo más hermoso que tienen las historias” (Madrid, 1997: 107). En esta segunda entrega la intertextualidad se pone de manifiesto a partir de la inclusión del personaje de Sandokán en las correrías de Salvador por Singapur. Juan Madrid ha querido rendir homenaje a los héroes de muchos niños de la posguerra, época en la que se desarrolla la fábula de primer nivel. Las vicisitudes de Carlos y su

hermano, cuyo padre está en la cárcel por razones políticas, alternan de este modo con las de un tiempo lejano en el que la rebelión y el idealismo todavía eran posibles.

La novela de aventuras no es ajena a la transmisión ideológica, y esta circunstancia se puede comprobar en otra novela, *El juego del pirata* de Fernando Martínez Gil, Premio Lazarillo 1986. La acción se sitúa ahora en una pequeña isla de las Antillas, donde la existencia apacible de un adolescente queda perturbada por la aparición en sueños de un antiguo galeón. El tiempo presente vuelve a mezclarse con el pasado, pero esta vez los secretos que esconde deben ser desvelados mediante una investigación metódica. El galeón pertenece a Cara de Perro, un famoso pirata del siglo XVII, contemporáneo de El Olonés y Henry Morgan, citados por Oexmelin en la obra *Filibusteros y bucaneros*⁵, según se indica en la novela. Al autor le interesa que su narración quede bien documentada, y por ello en varias ocasiones se citan clásicos del género, tanto de la historia como de la literatura⁶.

El joven protagonista, junto su profesor de historia y unos amigos, consigue descubrir finalmente dónde se encuentra su tesoro, que en realidad resulta ser una gruta-panteón donde se esconden las estatuas funerarias de Cara de Perro y su amada, la hija desaparecida del antiguo gobernador de la isla. La novela se muestra más compleja que las anteriores, al presentar el proceso de iniciación de un joven a la vida adulta, con las correspondientes pruebas que debe superar el neófito, incluida la muerte simbólica o el descenso a los infiernos (Cambell, 1988), constituidos por las entrañas de la gruta. Y también vehicula un sistema de valores acorde con el ecologismo, la igualdad de la mujer y de las razas. El descubrimiento del santuario de Cara de Pedro impedirá al final el impacto ambiental de la construcción de un aeropuerto sobre las colinas de la Ballena, un enclave de gran riqueza espiritual para los indígenas.

4. A modo de conclusión

El análisis de estas novelas centradas en aventuras de piratas constituye un indicador del desarrollo del género en el ámbito hispánico. Aunque no se trate de un personaje que haya sido muy representado a lo largo de nuestra historia literaria, sí se verifica su influencia y aceptación por parte de los lectores, en su mayor parte niños y adolescentes. En este sentido existen testimonios literarios de las lecturas consumidas en la posguerra, un tiempo gris y vacío que los más jóvenes sólo podían llenar a

partir de la lectura y el juego (Martín Rogero, 2008: 174-177). El personaje sigue conservando la pátina rebelde y libertaria que le proporcionó el Romanticismo, y ello le hace erigirse en representante de la libertad en las novelas juveniles actuales que remiten a esa época. La opresión del franquismo hizo que muchas personas se vieran obligadas al exilio o vivir al margen de la ley, al igual que muchos piratas de la historia y la ficción. El idealismo que éstos encarnan constituye entonces un acicate y los emplaza en un contexto histórico geográfico concreto. Todas las novelas analizadas se desarrollan en algún lugar de la península ibérica y en *El juego del pirata*, aunque el escenario sean las Antillas, el personaje del profesor de historia personifica a un exiliado de la guerra civil española.

Las aventuras de piratas en la sociedad globalizada de nuestros días adquieren un nuevo sentido, ya que aparte de ofrecer a los lectores en formación el descubrimiento de tierras lejanas permiten el contraste con la propia cultura desde el presente, además de contribuir a la nacionalización de un arquetipo literario. En relación con el estado español no hay que olvidar que en él convergen distintos nacionalismos, hecho que queda contrastado en *Bala Perdida*, narración protagonizada por el último pirata del antiguo reino de Galicia.

Asimismo las narraciones actuales dirigidas a la infancia y la juventud son el exponente de un nuevo sistema de valores, como el ecologismo o la interculturalidad. Pero lo esencial, para no perder la condición de auténticas aventuras, sigue siendo transmitir la plenitud que confiere a la existencia el enfrentamiento con lo desconocido. En su contexto los versos de Espronceda no han perdido ímpetu ni atractivo:

Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.

Notas

¹ La vertiente juvenil de la novela de aventuras victoriana queda atestiguada en estudios de la época, como *The Child and His Book* (1892), de E.M. Field, y también en enfoques más recientes, como *Victorian Quest Romance: Stevenson, Haggard, Kipling and Conan Doyle* (1998), de Robert Fraser.

² Algunos estudios han destacado las aventuras marinas de Baroja y su relación con el folletín (Véase Caro Baroja, P. (ed.). (1987). *Guía de Pío Baroja: el mundo barojiano*. Madrid: Cátedra); en concreto, en *Las inquietudes de Shanti Andía* (1911) se describe la vida en un barco negrero, muy similar a la de los piratas.

- ³ El libro de imágenes de Rai Ferrer *La novela de aventuras (Onomatopeya)* (1981) constituye un documento gráfico del tipo de lecturas que alimentó el imaginario de niños y adolescentes durante muchas décadas y, sobre todo, permite resaltar la asimilación del héroe aventurero en España a partir de la creación del Coyote por José Mallorquí, un traductor de inglés de la veterana editorial Molino.
- ⁴ La queimada es una bebida alcohólica tradicional de Galicia; su elaboración va acompañada de un ritual, al quemarse sus ingredientes (orujo, granos de café y peladuras de limón) en una cazuela de barro colocada sobre una hoguera.
- ⁵ Alexander Olivier Oexmelin o Exquemelin (1645-1707) fue uno de los escritores, junto a Daniel Defoe, que tuvo la ocasión de vivir el tiempo de la piratería sobre el que escribió.
- ⁶ El protagonista lee con fruición a Salgari, Stevenson, London, Melville...

Referencias bibliográficas

Novelas

JIMÉNEZ DE CISNEROS, C. (1994). *Aún quedan piratas en la "Costa de la Muerte"*. Zaragoza: Edelvives.

MADRID, J. (1996). *Los piratas del Ranghum*. Madrid: Alfaguara.

----- (1997). *En el mar de la China*. Madrid: Alfaguara.

MARTÍNEZ GIL, F. (1986). *El juego del pirata*. Barcelona: Mogueer.

RIVAS, M. (1996). *Bala Perdida*. Madrid: Alfaguara.

VENTURA, J.F. (1997). *El viaje de Ramón Cáster a la isla del tesoro*. Zaragoza: Edelvives.

Crítica

CAMPBELL, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. London: Paladin, 1988.

CARO CAROJA, P. (1987). *Guía de Pío Baroja. El mundo barojiano*. Madrid: Cátedra.

DÍAZ ARMAS, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En A. Mendoza Fillola, P. Cerrillo Torremocha (Coords.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-97). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- FERRER, R. (1981). *La novela de aventuras (Onomatopeya)*. Madrid: Legasa.
- FIELD, E.M. (1892). *The Child and His Book*. London: Wells Gardner, Darton and Co., 1981.
- FRASER, R. (1998). *Victorian Quest Romance: Stevenson, Haggard, Kipling and Conan Doyle*. Plymouth: Northcote House/British Council.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma.
- CALLEJA, S. (1999). *Los bandidos del mar. Breve historia de la piratería*. Madrid: Espasa-Calpe.
- GENETTE, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- MARTÍN ROGERO, N. (2003). Los límites entre la realidad y la ficción. Algunas muestras de intertextualidad en la narrativa juvenil española. En J.S. Fernández Vázquez, A. I. Labra Cenitagoya y E. Laso y León. *Realismo social y mundos imaginarios: una convivencia para el siglo XXI* (pp. 61-97). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- (2008) El exilio interior de la posguerra en narrativa y la recuperación de la memoria. En A. Pelegrin, M.V. Sotomayor y A. Urdiales. *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39* (pp. 169-184). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A., CERRILLO TORREMOCHA, P. (Coords.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- SAVATER, F. (1976) *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus, 1986.
- (1998) *Malos y malditos*. Madrid: Alfaguara.

TADIE, J.I. (1982) *Le roman d`aventures*. Paris: Puf Écriture.

TODA IGLESIA, M.A. (2002) *Héroes y amigos: masculinidad, imperialismo y didactismo en la novela de aventuras británica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Correspondencia: *Nieves Martín Rogero*- Departamento de Filologías y su Didáctica. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. E-28049 Madrid. Correo electrónico: marianieves.martin@uam.es

LAS CURIOSAS AVENTURAS DE PETER PAN EN EL MUNDO DEL CELULOIDE (I)

Alfonso Muñoz Corcuera
Universidad Complutense de Madrid

(Recibido 12 enero 2010/ Received 12th January 2010)

(Aceptado 20 mayo 2010/ Accepted 20th May 2010)

Resumen

El escritor James M. Barrie, creador del personaje de Peter Pan, tuvo siempre un gran interés por la traducción de sus obras de un medio artístico a otro. Buena prueba de ello es el recorrido que tuvo su personaje más famoso dentro de su propia obra. Desde su nacimiento como personaje secundario en el seno de la novela *El pajarito blanco* en 1902, pasando por su trasvase al teatro –ya como protagonista– en 1904 y su vuelta al ámbito de la novela en 1911, Barrie se preocupó todavía de realizar una adaptación más, escribiendo un guión para la primera versión cinematográfica de la obra que finalmente fue rechazado por los productores del film. Llevado por ese mismo espíritu de preocupación por la adaptación, en este artículo analizaré las distintas películas que han tratado de llevar al personaje creado por Barrie desde el texto a la pantalla, prestando especial atención al tratamiento que ha recibido Peter Pan en el ámbito español.

Palabras clave: Peter Pan, James M. Barrie, adaptación cinematográfica, cine español.

Abstract

The writer James M. Barrie, creator of Peter Pan, always had a great interest in the translation of his works from one artistic medium to another. The tour that his most famous character took in his own work is a good proof. Since its birth as a minor character within the novel *The Little White Bird* in 1902, through its transfer to the theatre –as the main character– in 1904 and his return to the realm of the novel in 1911, Barrie still bothered to make one more adaptation, writing a script for the first film version of the play which was finally rejected by the producers of the film. Concerned about the same problem, in this article I will analyze the films that have tried to bring the character created by Barrie from the text to the screen, with special attention to the treatment that Peter Pan has received in Spanish cinema.

Key words: Peter Pan, James M. Barrie, film adaptation, Spanish cinema.



1. Introducción

Desde el estreno de la obra de teatro *Peter Pan o el niño que no quería crecer* el 27 de diciembre de 1904 en el teatro Duke of York de Londres, la popularidad de su personaje protagonista no ha dejado de crecer. Especialmente a partir de la publicación en 1911 de *Peter y Wendy*, la versión novelada de la historia, que permitió una difusión a nivel internacional mucho más rápida que la que ofrecía la obra de teatro, cuyo texto definitivo no fue publicado hasta 1928.¹ El enorme éxito que tuvo el personaje de Peter Pan, unido a su naturaleza inestable y al acierto que tuvo James Matthew Barrie al definir uno de los arquetipos humanos que más presente se encuentra en el mundo contemporáneo² han hecho que su figura se haya convertido con asombrosa rapidez en parte del imaginario colectivo. En este sentido, resultan fáciles de entender las múltiples reapariciones del personaje en el mundo del arte a lo largo de sus ya más de cien años de historia. Desde su temprano trasvase al cine en 1924 a cargo del director Herbert Brenon, hasta su última aparición literaria en

la novela *Peter Pan de rojo escarlata* escrita en 2006 por Geraldine McCaughrean, pasando por la serie de cómics que el ilustrador francés Régis Loisel publicó entre 1990 y 2004 bajo el sencillo título de *Peter Pan*, sería casi imposible listar la totalidad de las obras que, de un modo u otro, han estado influenciadas por el personaje creado por Barrie.³

Sin embargo no todos los que se han acercado a Peter Pan han sabido captar la naturaleza compleja del personaje. A menudo han simplificado su figura, eliminando algunas de las sugerencias más interesantes que poseía para centrarse en un único aspecto. En lugar de crear una nueva versión que desarrollase las características menos explotadas en los textos del escritor escocés, o que buscase aunar en una única obra lo que Barrie expuso en decenas de manuscritos, se han limitado a mutilar alguno de los textos empobreciendo así el resultado, como tendremos ocasión de ver.

Limitándonos a la presencia de Peter Pan en el cine y la televisión, en los ochenta años que van de 1924 –fecha en que se estrenó *Peter Pan* de Herbert Brenon– a 2004 –año del lanzamiento de la que puede considerarse la última película en la que aparece Peter Pan hasta la fecha, *Descubriendo Nunca Jamás* de Marc Forster–, encontramos diecisiete adaptaciones de media o larga duración. De ellas, tres son series de televisión, cinco son versiones para la televisión de la obra de teatro original, dos son películas de animación que fueron lanzadas directamente en video, y siete son producciones cinematográficas que tuvieron mayor o menor repercusión en las salas comerciales. Los nombres de todas estas producciones, así como los principales datos para su identificación, se encuentran en la tabla de la figura 1.

Nombre	Año	Nacionalidad	Director	Medio
<i>Peter Pan</i>	1924	E. E. U. U.	Herbert Brenon	Cine
<i>Peter Pan</i> (Disney)	1953	E. E. U. U.	Clyde Geronimi Wilfred Jackson	Cine
<i>Peter Pan</i>	1955	Brasil		Serie de TV
<i>Peter Pan</i> ⁴	1960	E. E. U. U.	Vincent J. Donehue	TV
<i>Peter Pan</i>	1962	Alemania Occidental	Paul Verhoeven	TV
<i>Peter Pan</i>	1976	E. E. U. U.	Dwight Hemion	TV
<i>Peter Pan</i> ⁵	1986	Australia	Paul Leadon	Vídeo
<i>El río de oro</i>	1986	España-Suiza	Jaime Chávarri	Cine
<i>Piter Pan</i>	1987	Unión Soviética	Leonid Nechayev	TV

<i>The Adventures of Peter Pan</i>	1989	Japón	Yoshio Kuroda Takashi Nakamura	Serie de TV
<i>Peter Pan and the Pirates</i>	1990	E. E. U. U.	John D. Wilson	Serie de TV
<i>Hook</i>	1991	E. E. U. U.	Steven Spielberg	Cine
<i>Peter Pan</i>	2000	E. E. U. U.	Glenn Casale	TV
<i>Peter Pan 2: Regreso al país de Nunca Jamás</i> (Disney)	2002	E. E. U. U.	Robin Budd Donovan Cook (co-director)	Vídeo
<i>Peter Pan, la gran aventura</i>	2003	E. E. U. U.	P. J. Hogan	Cine
<i>Neverland</i>	2003	E. E. U. U.	Damion Dietz	Cine
<i>Descubriendo Nunca Jamás</i>	2004	E. E. U. U.	Marc Forster	Cine

Fig. 1. Lista de las adaptaciones de Peter Pan al cine y la televisión.

Además de estas diecisiete versiones de media o larga duración, podemos señalar la existencia de otras dos películas que si bien no son adaptaciones de *Peter Pan*⁶, sí que han utilizado la creación de Barrie de alguna forma. La primera de ellas es la comedia para adolescentes *Jóvenes ocultos* (Joel Schumacher, 1987), cuyo título original –*The Lost Boys* (Los Niños Perdidos)– refleja mucho mejor la influencia de *Peter Pan*. En cuanto al argumento, en el film de Schumacher nos encontramos con una banda de vampiros adolescentes cuyo jefe es un hombre de mediana edad que quiere encontrar a una mujer que se convierta en la madre de sus Niños Perdidos. La película es interesante por poner en relación la figura del niño eterno con la del vampiro, cuyos paralelismos han sido señalados rara vez por la crítica.⁷ No obstante, las relaciones con la obra de Barrie son más bien anecdóticas, por lo que no le dedicaré más atención. La segunda película que quería señalar es la comedia italiana *Io, Peter Pan* (Enzo de Caro, 1989), que algunos críticos como Pérez Moran han considerado como una adaptación de la obra de Barrie (2004: 49). Sin embargo en mi opinión la figura de Peter Pan está utilizada en la película de Enzo de Caro simplemente como una metáfora del adulto que tiene un comportamiento poco maduro, por lo que no se puede considerar en ningún caso una versión de *Peter Pan*.

Por otro lado, también se puede destacar la existencia de una enorme cantidad de cortometrajes inspirados en la obra de Barrie, de los cuales únicamente me gustaría nombrar por su antigüedad *Peter Pan Handled*, un corto de animación, mudo, en blanco y negro, escrito y dirigido por Walter Lantz en 1925, que constituye

el primer intento de realizar una versión animada de *Peter Pan*. Finalmente, considero importante señalar la existencia de un guión para un cortometraje titulado *Hortus Conclusus* que nunca se ha rodado, y que está basado en *Peter Pan* de Barrie y en el relato *The Wicked Voice* (La voz maldita), de Vernon Lee. El guión, escrito por el poeta español Leopoldo María Panero, fue publicado primero en 1976 dentro del libro de relatos *En lugar del hijo* y en 1987 junto a su traducción de la novela *Peter y Wendy*.

Pero como anunciaba en el título del ensayo, mi objetivo es centrarme en las adaptaciones específicamente cinematográficas de Peter Pan. Por este motivo dejaré de lado, además de los cortometrajes y las dos películas que ya he señalado, las producciones realizadas para la televisión, centrándome, en las siete películas que en la figura 1 tienen indicado que su medio es el cine y en *Peter Pan 2: Regreso al país de Nunca Jamás*, ya que a pesar de ser un lanzamiento en vídeo, está pensada como una película de larga duración. Por otro lado, dado que mi intención es prestarle una atención especial a las producciones españolas, analizaré también el guión de Leopoldo María Panero.

Sin embargo, antes de entrar definitivamente en el análisis de las películas, me gustaría señalar dos aspectos a propósito de la lista de la figura 1. El primero, muy breve, se refiere a la nacionalidad de las películas. El segundo, a las fechas en que fueron realizadas. Con respecto a la nacionalidad, aparte de la visible abundancia de producciones estadounidenses –situación que por otra parte que no es demasiado sorprendente–, me parece curioso el hecho de que ninguna de las películas haya sido producida en el Reino Unido, a pesar de que las obras de Barrie pertenecen al corpus de la literatura de dicho país. Por último, en lo que se refiere a la cuestión de los años en que se rodaron las adaptaciones, se puede observar en la figura 2 que salvo dos excepciones (las versiones de Herbert Brenon de 1924 y la de Dwight Hemion de 1976), todas las películas se agolpan en torno a tres fechas. El primer grupo se sitúa entre 1953 y 1962, coincidiendo aproximadamente con el cumplimiento del cincuenta aniversario del estreno de la obra de teatro.⁸ El segundo conjunto de adaptaciones se aglutina, sin justificación conmemorativa aparente, entre 1986 y 1991. Finalmente el tercer grupo, situado entre el año 2000 y el 2004, se reúne de forma más que probable en torno a la celebración del centenario del estreno de la obra.

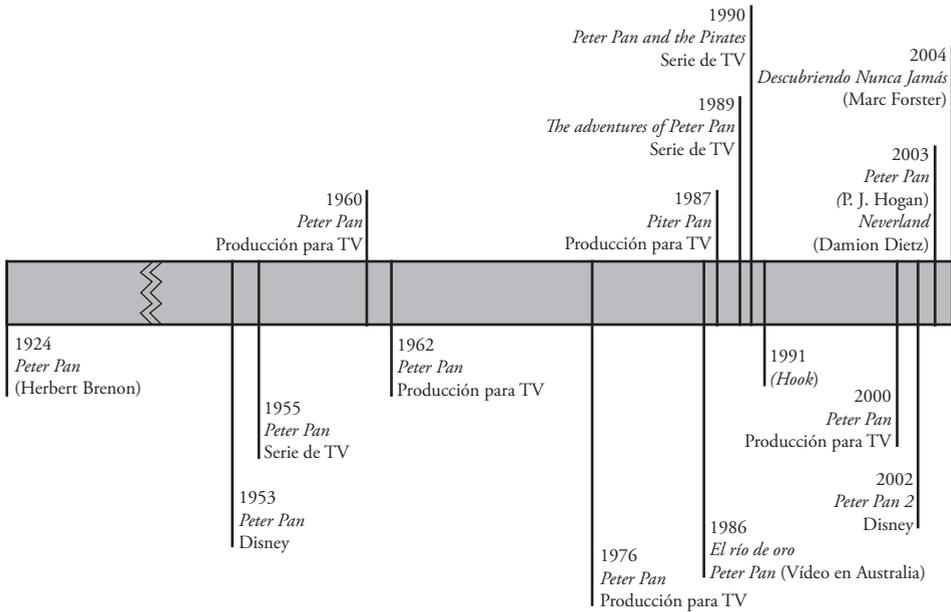


Fig. 2. Fechas de estreno de las distintas adaptaciones

Ciñéndonos a las nueve obras de las que voy a hablar, entre las adaptaciones de *Peter Pan* al cine, encontramos fundamentalmente dos tipos de películas. Por un lado, están aquellas que tratan de plasmar la historia original escrita por Barrie —ya sea teniendo como referente cualquiera de las versiones de la misma—, y por otro lado están las películas que recogen los personajes y la temática de la obra del escritor para crear una historia nueva o para ampliar la trama original a modo de secuelas.⁹ Las diferencias entre ambos tipos de adaptaciones se encuentran, en un primer nivel, en el conocimiento previo de la obra original que necesita el espectador para disfrutar la película en su totalidad. Mientras que una adaptación literal debería contener todos los elementos necesarios para el entendimiento de la historia, haciéndose en buena medida independiente del texto base, en una adaptación libre, para poder disfrutar de los guiños, reflexiones y ampliaciones que presenta la película, el espectador necesita un conocimiento previo de la obra original (Manzano Espinosa, 2006: 266-267). Esto evidentemente no significa que un espectador que desconozca la obra original no pueda disfrutar de una adaptación libre, ya que si es una buena película, debería

bastarse a sí misma. La diferencia es que el espectador conocedor de la obra original podría acceder a un nivel de disfrute y comprensión de la película que no podría alcanzar el otro tipo de espectador. Del mismo modo, el espectador de una adaptación literal que conozca la obra original puede disfrutar al comprobar las variaciones que introduce la película con respecto al texto base, pero si la adaptación es literal, éstas deberían ser poco significativas y encontrarse en el menor número posible, por lo que el espectador que desconoce la obra original no se estaría perdiendo nada relevante.

En otro nivel, también parece que las diferencias entre ambos tipos de adaptaciones se extenderían a la intencionalidad de sus respectivos autores, ya que al realizar una adaptación libre el director parece estar haciendo suya la historia original para transformarla y construir una nueva obra que represente sus propias inquietudes artísticas, mientras que el director de una adaptación literal parece que sólo trataría de transmitir en un nuevo medio las inquietudes artísticas del autor original. Esto podría llevarnos a pensar que las adaptaciones libres precisan de una mayor implicación a nivel personal del director y los guionistas con el mensaje de la película. Sin embargo considero que aún es pronto para asegurar esta intuición, ya que teóricamente el director de una adaptación fiel podría estar completamente involucrado con el mensaje que presenta su película, mientras que el director de una versión libre podría haber aceptado un proyecto de encargo con el que no sienta ninguna afinidad. Evitando realizar aseveraciones simplistas y generalizadoras, tras el análisis de las adaptaciones al cine de *Peter Pan* podremos responder con mayor seguridad si, en este caso concreto, las adaptaciones libres de la obra de Barrie están realizadas con una intención distinta que las adaptaciones literales. En este sentido, con el objeto de hacer más claro mi análisis, analizaré por separado los dos tipos de film. En esta primera parte del artículo hablaré de las versiones literales, y en la segunda parte, que será publicada en el próximo número de esta revista, de las versiones libres.

2. Al pie de la letra

En primer lugar, me gustaría hablar de las versiones que tratan de adaptar literalmente al nuevo medio la obra de Barrie. En este grupo se encuentran el *Peter Pan* de 1924 dirigido por Herbert Brenon, el *Peter Pan* de Disney de 1953 y *Peter Pan, la gran aventura*, dirigida por P. J. Hogan en 2003.

2.1. La primera versión

El enorme éxito que había tenido la obra de teatro *Peter Pan o el niño que no quería crecer*, incluso en Estados Unidos, donde se estrenó en el Empire Theater de Nueva York el seis de noviembre de 1905 (Green, 1954: 159-168), hizo que la cada vez más próspera industria del cine no tardase en interesarse por los derechos para la adaptación al cine de la historia de Peter Pan.¹⁰ Según señala Chaney en su biografía del escritor escocés, Barrie recibió al menos una propuesta de dos mil libras en 1912, y otra de veinte mil en 1918, cantidades muy elevadas para la época pero que fueron desestimadas por el autor (2006: 330-331). Sin embargo, aunque pudiese parecer lo contrario, Barrie estaba en realidad enormemente interesado en las posibilidades que Peter Pan podría tener en la gran pantalla, y pese a haber rechazado todas las propuestas que había recibido, en 1920 escribió un guión de unas quince mil palabras que desgraciadamente nunca llegó a utilizarse. Tras alcanzar un acuerdo en 1921 con la Paramount Pictures para la venta de los derechos de adaptación, Barrie envió su *Scenario for a proposed film of Peter Pan* a la productora estadounidense confiando en que lo utilizaran para rodar la película (Green, 1954: 169-170). Sin embargo el guión fue rechazado, provocando una gran decepción a su autor, que vio reducida su contribución a la película a la simple elección de la actriz¹¹ que representaría el papel de Peter Pan, la joven Betty Bronson (Manzano Espinosa, 2006: 220-222).

La pregunta nos asalta de forma inmediata. ¿Por qué fue rechazado el guión de Barrie? La respuesta que seguramente todo el mundo daría a priori estaría relacionada con el desconocimiento que tendría un autor teatral de las diferencias entre los recursos que debían emplearse en el teatro y en el cine. Sin embargo este no es el caso. Barrie estaba plenamente convencido de que el cine debía definirse a sí mismo principalmente en términos de oposición al teatro, realizando en la pantalla lo que no podía ser hecho en un escenario (Jack, 2001: en línea). En este sentido, el guión de Barrie pretendía aprovechar al máximo las posibilidades que el nuevo medio ofrecía a la obra. Por poner un ejemplo, al tener que prescindir en gran medida de los diálogos de los personajes, Barrie decidió aprovechar que la obra de teatro ya utilizaba gran cantidad de recursos musicales y mímicos, potenciándolos para introducir el menor número posible de intertítulos. Teniendo en cuenta además que la película se dirigiría a un público fundamentalmente adulto, recuperó algunos elementos de carácter sexual relativamente explícitos que se encontraban en la primera versión

manuscrita de la historia –principalmente referidos a la relación entre Tigrilla y Peter Pan–, pero que el autor eliminó en versiones posteriores para adaptar la obra a un público más infantil.

Incomprensiblemente, la Paramount rechazó el guión original de Barrie, que se distanciaba de la obra de teatro tratando de aprovechar al máximo los recursos propios del cine mudo y buscaba conscientemente atraer al gran público, para rodar una película que casi puede considerarse una representación teatral filmada (Manzano Espinosa, 2006: 222). Las diferencias con el original son mínimas, si exceptuamos el hecho de que omite por completo el acto desarrollado en la Laguna de las Sirenas –el cual no se encontraba en la primera versión de la obra teatral, sino que se incluyó en 1905 para la segunda temporada de representaciones (Green, 1954: 103) –, lo que genera algunos problemas de coherencia a pesar de no influir en la interpretación global, como mostraré más adelante. Por lo demás, la película sigue punto por punto el esquema de *Peter Pan o el niño que no quería crecer*. De hecho, la fidelidad llega a tal extremo que la película conserva incluso la escena de la muerte de Campanilla, en la que Peter se dirigía al público del teatro para pedir que con sus palmas la ayudasen a sobrevivir, esperando que el público del cine aplaudiese del mismo modo. Este acercamiento tan literal a la obra, en vez de apaciguar los ánimos de Barrie tras el rechazo de su guión, fue interpretado como un triple insulto a su integridad como escritor, director y teórico, ya que a la vez que escribía el guión, Barrie había escrito sus ideas acerca de cómo debía realizarse una adaptación (Jack, 2001: en línea). En este sentido, Chaney, en su biografía de Barrie, recoge las siguientes declaraciones del autor sobre la película de Brenon: “Sólo está repitiendo lo que ya está hecho en el escenario de teatro... y la única razón para una película debería ser que hace las cosas que no se pueden hacer en un escenario” (2006: 331)¹².

Entrando ya en el análisis de la versión que finalmente rodó Herbert Brenon, podemos suponer que la productora no quiso distanciarse del texto original por miedo a que la adaptación sufriera las críticas del público, ya que en el ámbito anglosajón tanto la novela como la obra de teatro disfrutaban ya en la época de una popularidad inmensa.¹³ Y es que el único objetivo de los productores parece que fue el de conseguir un gran éxito comercial, ya que artísticamente la película no aportaba nada al texto de Barrie. Esta determinación de agradar al espectador y conseguir una gran recaudación en taquilla se ve claramente reflejada en el hecho de que una

de las escenas finales, cuando Peter Pan acaba de vencer al Capitán Garfio y decide quitar del barco la bandera pirata, se grabó en veinte versiones distintas, cambiando la nacionalidad de la bandera que a continuación era izada (Jack, 2001: en línea). Es destacable en cualquier caso que ninguna de esas banderas debió de ser la española, ya que en la versión que actualmente podemos ver en nuestro país la bandera que ondea sobre el barco pirata es la estadounidense.

Precisamente esta escena es una de las que más difiere de la obra original. En la obra de teatro, tras la muerte de su enemigo, Peter decidía que el barco continuara siendo pirata, convirtiéndose él mismo en el sustituto del Capitán Garfio, lo que nos sugiere que Garfio es en realidad la forma adulta de Peter Pan. Sustituyendo la acción original por la que nos muestra a Peter izando la bandera americana, la película de Brenon fortalece la interpretación de que se trata de una simple historia de aventuras sobre unos jóvenes patriotas en la que Peter Pan es el espíritu de la eterna juventud, perdiéndose la posibilidad de interpretar que Garfio es el doble del niño protagonista tal y como sugiere la obra de Barrie. Y es que a pesar de que Peter Pan conserva al menos parte del lado oscuro que le acerca al pirata en la obra del escritor escocés –su comportamiento es especialmente cruel cuando, tras pedirle Wendy que vuelva a Londres con ella, él se dedica a tocar la flauta sonriendo cada vez más al ver la cara de sufrimiento de la niña–, el Capitán Garfio pierde el gran atractivo que poseía en la versión teatral, convirtiéndose en un bufón pretencioso que necesita leer un manual sobre buenos modales para saber lo que es tener buena educación, haciendo muy difícil la identificación entre los dos personajes.

Sobre la única innovación importante en la trama, la ya señalada omisión del tercer acto de la obra de teatro en el que se contaba cómo Peter Pan salvaba a Tigrilla de las manos del Capitán Garfio, destacaba anteriormente que causa algunos problemas de coherencia a pesar de no influir en la interpretación de la obra. Y es que la película enlaza el final del acto dos, en el que Wendy y sus hermanos acaban de llegar a Nunca Jamás y Campanilla ha sido desterrada por Peter, con el principio del acto cuatro, en el que Peter y Campanilla ya se han reconciliado y los niños deciden que ya llevan demasiado tiempo allí y desean regresar a casa. Al no haberse contado ningún episodio de sus aventuras, parece que los niños quieren irse nada más llegar, y que el destierro de Campanilla no ha sido tenido en cuenta, cuando en realidad se supone que han pasado varios días desde su llegada. Del mismo modo, al eliminarse

el rescate de Tigrilla, no se comprende porqué los indios le están tan agradecidos a Peter Pan que deciden protegerle de los piratas, situación que en *Anon: A play*, el primer manuscrito de la obra teatral –donde todavía no existía la escena de la Laguna de las Sirenas– se explicaba por la afición que tenían los piratas a los cuentos que Wendy les contaba a los niños perdidos:

PANTERA (tras escuchar): Pequeña madre blanca contar cuento a niños – precioso cuento.

OTROS: ¡Cuento! ¡Cuento!

TIGRILLA: Pielas rojas sentarse aquí y escuchar precioso cuento. No permitir piratas hacer daño a pequeños niños. (Todos se agachan y escuchan a través de las paredes).

PANTERA: ¡Pielas rojas venir aquí todas las noches, proteger pequeños niños y escuchar los cuentos de la madre blanca! (Todos escuchan deleitados).

OTROS: ¡Wah! ¡Wah! ¡Ugh! ¡Ugh!

[Barrie, 1904]¹⁴

Finalmente podemos señalar que la película no fue el gran éxito de taquilla que la Paramount esperaba, aunque tuvo un resultado aceptable. Su estreno durante las navidades propició que el público infantil pudiese acudir a los cines para verla, arrastrando con ellos a sus padres. Sin embargo, una vez acabadas las vacaciones de Navidad, el público pasó a estar formado casi exclusivamente por adultos que no compartían el entusiasmo de los niños (Jack, 2001: en línea). No obstante, a pesar de no ser el éxito que la compañía esperaba, y de los problemas de coherencia que he señalado en el párrafo anterior, la película obtuvo muy buenas críticas, lo que animó a la Paramount a encargar a Herbert Brenon la dirección de *A kiss for Cinderella*, película que se estrenaría en 1925 y que también estaba basada en una obra de James Matthew Barrie. Al mismo tiempo, el papel de Betty Bronson como Peter Pan también convenció a los productores, que le otorgaron el papel protagonista en la misma (Manzano Espinosa, 2006: 221-222).

2.2. Los dibujos de Disney

Sin duda, la versión más famosa de *Peter Pan*, y la que más influencia ha tenido en las adaptaciones posteriores, es la que la productora Disney estrenó en 1953 (Pérez Moran, 2004: 47). Tal fue su éxito que hoy en día todavía hay gente que se sorprende al saber que *Peter Pan* no es una idea original de Disney, sino una adaptación de una obra literaria. Sin embargo, su proceso de elaboración fue largo, ya que la compañía,

que inicialmente tenía previsto que *Peter Pan* fuese la película que siguiese a *Bambi* (1942) –compró los derechos para realizar la adaptación en 1939–, fue retrasando el proyecto debido principalmente al estallido de la II Guerra Mundial y las consecuentes dificultades económicas que acarreó para Disney (Fonte y Mataix, 2000: 217). Según Manzano Espinosa, parece que el propio Walt Disney sentía una gran debilidad por *Peter Pan*, obra que había querido adaptar al cine desde hacía muchos años, motivo por el cual decidió no arriesgarse a comenzar con la producción de la película hasta que la compañía hubo superado los problemas económicos que la acucieron a finales de la década de los cuarenta (2006: 251-252). En cualquier caso, lo que es evidente es que Disney no reparó en gastos a la hora de producir *Peter Pan*, que precisó de tres años de trabajo y costó alrededor de cuatro millones de dólares (Fonte y Mataix, 2000: 218).

A pesar de las razones aducidas hasta ahora, creo que de fondo pudo existir otro motivo que animó a Disney a retrasar la producción de *Peter Pan*. No en vano, la compañía había superado en gran medida los problemas económicos en años anteriores, principalmente gracias al éxito de *La Cenicienta* (1950), lo que le había permitido a Disney aventurarse con otro de sus proyectos más deseados, la adaptación de *Alicia en el País de las Maravillas* (1951). Teniendo esto en cuenta, resulta sospechosa la casi coincidencia exacta del estreno de su *Peter Pan* (1953) con el cincuenta aniversario del estreno de la obra de teatro de Barrie, que sería al año siguiente. Pero a pesar de mis sospechas, no he encontrado ningún dato que apoye esta tesis, por lo que sólo puedo apuntarlo como posibilidad.

Entrando en las características de la película, la adaptación es la menos fiel a la obra de Barrie de todas las adaptaciones literales. Esto podría parecer negativo en un primer momento, pero sin embargo, si nos centramos únicamente en la trama, las innovaciones que introduce creemos que se pueden considerar en líneas generales acertadas. Así por ejemplo la expedición que realizan los niños perdidos para capturar algún piel roja aporta dinamismo y permite darles un mayor protagonismo a los indios, que en las últimas versiones de la obra original habían perdido casi toda la importancia que tenían en *Anon*. Del mismo modo, la inclusión de nuevos lugares dentro de la Isla de Nunca Jamás, como la Roca Calavera (en vez de la Roca de los Abandonados) o el Árbol del Ahorcado (en vez del escondite subterráneo sin nombre), hacen la película visualmente más atractiva, diversificando los escenarios

en los que se desarrolla la acción hasta un nivel que las representaciones teatrales difícilmente podían alcanzar. También es muy interesante la parte de la trama que nos muestra al Capitán Garfio tratando de descubrir dónde se encuentra el escondite de Peter Pan –en la obra de teatro lo descubre por casualidad (Barrie, 2005b: 71)–, lo que le lleva a secuestrar primero a Tigridia –en la novela la capturan porque trata de abordar el barco pirata ella sola (Barrie, 2005a: 306)– y posteriormente a Campanilla, quien, habiendo sido desterrada por Peter, se deja engañar por el pirata y le proporciona la información que le pide a cambio de que se lleve a Wendy de Nunca Jamás. De este modo la versión de Disney soluciona el problema del destierro de Campanilla que se presentaba en la película de 1924, pues a pesar de condensar las aventuras en un único día, en el film de Herbert Brenon parecía que el destierro de Campanilla había sido ignorado, mientras que en el de Disney se convierte en la causa de que Garfio descubra el escondite de Peter Pan. Finalmente, es reseñable la decisión de eliminar la escena en la que Campanilla era resucitada por las palmas del público, que tan mal resultado había tenido en la primera adaptación al cine. Sin embargo la situación en la película de Disney es confusa, pues no se muestra cómo consigue el niño salvar al hada.

Sin embargo no todas las innovaciones que presenta la película me parecen igual de afortunadas, dado que, en la línea de la mayoría de sus películas, Disney dulcifica la historia original restándole profundidad, perdiéndose escenas interesantes y pervirtiendo el mensaje original de la misma (Pineda Castillo, 2005: 42-43). Así por ejemplo desaparecen casi la totalidad de las características de Peter Pan que le conectaban en la obra original con el dios griego Pan (Muñoz Corcuera, 2008), limitándose dicha conexión a las orejas puntiagudas con las que es dibujado y a la música de flauta que le acompaña en sus apariciones en la pantalla. Del mismo modo se olvida el lado siniestro del personaje, haciendo casi inviable identificar al patético y mezquino Capitán Garfio, motivo más de burlas que de temor, con el bondadoso Peter Pan, a pesar de que tras la lucha final entre ambos el niño se vista con las ropas del pirata igual que sucedía en la obra de Barrie. Curiosamente, a pesar de los desafortunados cambios que se introducen en el carácter del Capitán Garfio, sí que ha tenido más fortuna el modo en que lo idearon sus dibujantes. El traje rojo, las cejas pobladas y el bigote se han convertido desde entonces en una constante a la hora de caracterizar el personaje, como se podrá ver por ejemplo en *Hook* (1991) y en *Peter Pan, la gran aventura* (2003).

Pero sin duda la gran perjudicada en la adaptación de Disney es la línea de interpretación psicoanalítica, que ha hecho correr ríos de tinta a propósito del arquetípico conflicto de Edipo en la obra de Barrie (Egan, 1982; Geduld, 1971; Rose, 1994; Rudd, 2006; Yeoman, 1998). Y es que Disney huye de la ambigüedad de la obra original y desplaza el foco de interés desde la relación de Peter con las mujeres al paso de Wendy de la infancia a la adolescencia (Crafton, 1989: 36). En este sentido el desencadenante de la aventura es la amenaza del señor Darling al principio de la película, que piensa que es el momento de que la niña se convierta definitivamente en una mujer y abandone el cuarto de los niños.¹⁵ Al mismo tiempo Peter Pan –que al contrario de la figura creada por Barrie, obsesionada por el abandono materno, dice desconocer lo que es una madre– se transforma por completo en “el símbolo de la niñez”, tal y como asegura el narrador nada más comenzar el film, y su relación con la niña nunca se puede confundir ni con la de un marido ni con la de un hijo, pues no se encuentra ningún signo de atracción de Peter hacia Wendy. También se producen cambios en todos los personajes adultos masculinos de la obra, especialmente en el Capitán Garfio y en el señor Darling, que pierden su marcado carácter infantil que les vinculaba al complejo edípico convirtiéndose en hombres maduros.

Sin embargo la principal novedad que aporta la película se encuentra al final de la misma, en la que descubrimos que todo ha sido un sueño de Wendy, lo que obliga a modificar una importante cantidad de elementos. Y es que al ser un sueño, los niños perdidos no pueden regresar con ella a Londres y ser adoptados por los Darling, lo que habría supuesto un atentado contra la idea de familia tradicional que se presenta en la película (Cartmell y Whelehan, 2001: 100). Al mismo tiempo tampoco es posible la escena de *Cuando Wendy se hizo mayor: Una ocurrencia tardía*, en la que Peter regresaba años después para volver a llevarse a la niña. En principio esto también habría sido incompatible con la coda final de la obra de Barrie en la que Wendy transmite la historia de Peter Pan a su hija Jane, que a su vez la transmitirá a su hija Margaret, dando la idea de que se trata de un cuento intemporal y cíclico ligado a la maternidad. Sin embargo la película de Disney soluciona en parte este aspecto incluyendo un comentario del narrador al principio de la película, que asegura que lo que se cuenta en la misma ya ha sucedido otras veces y volverá a suceder, aunque lo desvincula por completo de la figura materna como narradora de historias. Por otro lado, al ser sólo un sueño, la película puede eliminar las perturbadoras escenas en la que contemplábamos a los padres de la niña desolados por la desaparición de sus

hijos, secuestrados por Peter Pan, así como el momento en el que Peter se adelanta a la llegada de Wendy y trata de cerrar la ventana para que la niña piense que su madre no quiere que vuelva y así se quede con él en el País de Nunca Jamás.

Pero al convertir toda la aventura en un sueño de Wendy también se abre una nueva línea de interpretación que no se encontraba desarrollada en la obra original. Y es que se puede considerar el sueño como un reflejo de los temores de la niña a convertirse en mujer, evaluando los pros y los contras de permanecer para siempre como una niña. Incluso se ha señalado la posibilidad de que Wendy estuviese siendo obligada a madurar no por capricho de su padre, sino porque físicamente estaba comenzando su primera menstruación, lo que según Donald Crafton se reflejaría especialmente en la simbología de la luna y en la escena desarrollada en el campamento indio, coloreada por completo en tonos rojizos (1989: 33-52). El País de Nunca Jamás ofrece a Wendy la posibilidad de jugar eternamente, de vivir siempre como si todo fuese una aventura. Sin embargo su sexualidad está desarrollándose hacia la madurez, lo que le hace tener deseos que en el mundo infantil no es capaz de satisfacer. Desde la perspectiva de que se trata de un sueño podemos interpretar que Wendy está valorando la posibilidad de dar salida a sus deseos sexuales en la isla, pero se encuentra con que Peter sólo desea una compañera de juegos, y que sus fantásticas rivales femeninas –Campanilla, Tigrilla y las sirenas– le proponen aventuras mucho más atractivas. Wendy descubre que sus deseos son incompatibles con el mundo de la infancia, y al despertar no duda en asegurarle a su padre que está lista para ser mayor como él le había ordenado. El mensaje que se transmite es que alcanzar la madurez es un objetivo no solo inevitable, sino también deseable (Cartmell y Whelehan, 2001: 99-100). De este modo se elimina también la tragedia presente al final de la obra original, en la que Barrie transmitía la idea de que la elección entre crecer y permanecer para siempre como un niño obligaba en cualquier caso a perder algo valioso.

La película, como era de esperar, se convirtió en uno de los mayores éxitos de Disney en taquilla, que quiso aprovechar la situación para reestrenarla hasta en cinco ocasiones¹⁶, recaudando en total, sólo en Estados Unidos, alrededor de ochenta y siete millones de dólares.¹⁷ Por el contrario, la gran acogida que tuvo por parte del público no se vio secundada por la crítica, especialmente la inglesa. Se acusó a la película de escasa fidelidad al original, llegando a afirmarse que Disney había

asesinado a *Peter Pan* después de mutilar a *Alicia en el País de las Maravillas* (Manzano Espinosa, 2006: 255).

2.3. *La gran aventura del centenario*

De la película dirigida por P. J. Hogan en 2003 se ha dicho que su *Peter Pan* “es probablemente el más fiel de los realizados hasta la fecha” (Pérez Moran, 2004: 48), al mismo tiempo que “no es una película para el purista del texto” (Hollindale, 2005: 212)¹⁸. Sorprendentemente, y aunque los autores de ambas afirmaciones no estarían de acuerdo, los dos tienen razón. La película, lanzada aprovechando la cercanía de la celebración del centenario del estreno de la obra de teatro, se desvía del texto original en numerosos puntos. Sin duda se distancia más que la versión de Herbert Brenon y seguramente también que la versión de Disney. Sin embargo, como el propio Hollindale afirma, “mantiene inequívocamente el espíritu y la esencia de la obra, haciendo uso del arsenal de recursos y efectos especiales de un director moderno para hacer cosas que Barrie habría hecho sin lugar a dudas si hubiese tenido los medios” (2005: 212)¹⁹.

A un nivel textual, la principal innovación de la película, además de algunas escenas que están claramente influenciadas por la película de Disney y que comentaré más adelante, se encuentra en la inclusión de una voz en off que hace de narrador²⁰ y que al final de la película descubriremos que pertenece a la Wendy adulta. Este recurso acerca la película a *Peter y Wendy*, dándole al film un aire de cuento de hadas, a la vez que suple la falta de una escena del tipo *Cuando Wendy se hizo mayor: Una ocurrencia tardía* al igual que sucedía en la película de Disney. Curiosamente, ninguna de las adaptaciones literales de *Peter Pan* ha conservado esta escena, a pesar de que en *Scenario for a proposed film of Peter Pan* Barrie sí la incluyó. Otra novedad importante se produce en el momento en que Wendy, Michael y John llegan al País de Nunca Jamás. De forma inteligente, Hogan hace que los dos hermanos de la niña protagonista, descolgados del grupo, caigan en una trampa de Tigrilla situada en medio de la selva. Pero mientras la pequeña india los está observando jocosamente, es sorprendida por el Capitán Garfio, de modo que los tres infantes acaban siendo hechos prisioneros. A partir de este episodio surgirá una relación amorosa entre John y Tigrilla, desplazándose así los deseos sexuales que la princesa india sentía hacia Peter en la obra original hacia el hermano de Wendy. Finalmente, la última novedad que me gustaría destacar, es la inclusión de un nuevo personaje, la tía Millicent, que

sustituye en parte a la criada Liza de *Peter Pan o el niño que no quería crecer*, pero asumiendo algunas de las características del señor Darling, especialmente referidas al carácter autoritario que éste poseía tanto en la obra de Barrie como en la versión de Disney y que Hogan hace desaparecer de su personalidad.

Siguiendo con los personajes, la película trata de eliminar los aspectos más anticuados de la obra del escritor escocés en lo que se refiere al tratamiento que recibían los personajes femeninos, dándole a Wendy una libertad de acción mucho mayor. Así, mientras que en *Peter y Wendy* la niña era feliz remendando la ropa de los niños perdidos²¹, en la película de Hogan sueña con ser una novelista que escriba sus propias aventuras, y no duda en coger la espada para ayudar a sus compañeros a luchar contra Garfio. Por su parte, el personaje de Peter Pan también recupera en buena medida el espíritu de la obra original. Así por ejemplo, además de un traje más parecido al descrito en el texto que al de la película de Disney,²² formado por hojas de árboles, Peter conserva ese lado más oscuro de su personalidad que le mueve a tratar de matar a los niños perdidos por haber agredido a Wendy, o a pretender cerrar la ventana de su casa para evitar que la niña regrese con sus padres. Incluso se puede considerar que Peter está en realidad secuestrando a Wendy y sus hermanos por su manera de comportarse en la primera escena, interpretación potenciada por los efectos de iluminación, que muestran cómo Peter lleva a Wendy desde su luminosa habitación hacia la oscuridad de la noche.

En cuanto al Capitán Garfio, el personaje de esta adaptación recupera la grandeza que poseía en la obra de teatro, reduciéndose las escenas cómicas en las que se veía envuelto en la película de Disney y rescatándose la vinculación del pirata con el Eton College, al incluir el director un tatuaje del escudo del célebre colegio en el brazo izquierdo del pirata (Friedman, 2009: 204). Por otro lado, en su relación con Wendy podemos entender que Garfio es un Peter Pan que ha crecido, pues la niña se muestra igual de atraída hacia los dos personajes, pero piensa que Peter es sólo un niño, un ser incompleto en comparación con el pirata, que “es un hombre... con sentimientos”. El Capitán Garfio, el adulto, posee lo que le falta al niño Peter Pan.

A raíz de esta situación también podemos ver que el triángulo edípico formado por Wendy, Garfio y Pan es evidente de nuevo. Wendy se ha sentido atraída por el pirata –interpretado por el actor Jason Isaacs, que también hace el papel del señor Darling como ocurría en las representaciones teatrales– desde la primera vez

que le vio, y seducida por él incluso se ha sentido tentada de convertirse en la pirata Flora in Fraganti y traicionar a Peter Pan. Por otra parte, la tensión sexual entre los dos niños está presente desde su primer encuentro hasta el final, en el que un beso de Wendy reanima a Peter, que está a punto de morir después de que las amenazas de Garfio le hayan dejado tan deprimido que es incapaz de volar. Y es que el pirata le ha abierto los ojos sobre el futuro:

CAPITÁN GARFIO: Ella te iba a dejar, Peter. Tu Wendy te iba a dejar. ¿Y para qué iba a quedarse? ¿Qué le puedes ofrecer? Estás incompleto. Prefiere crecer a quedarse aquí contigo. Y ahora echemos un vistazo al futuro. ¿Qué es lo que veo? Si es la bella Wendy. Está en su cuarto, con la ventana cerrada.

PETER PAN: ¡La abriré!

CAPITÁN GARFIO: Me temo que tiene barrotes.

PETER PAN: ¡Pues la llamaré!

CAPITÁN GARFIO: No te oye.

PETER PAN: ¡No!

CAPITÁN GARFIO: Ni te ve.

PETER PAN: ¡Wendy!

CAPITÁN GARFIO: Se ha olvidado completamente de ti.

PETER PAN: ¡No, por favor, basta!

CAPITÁN GARFIO: Pero, ¿qué es lo que veo? Hay otro ocupando tu lugar. Y se llama... marido.

El juego con una escena de *El pajarito blanco* en la que Peter regresaba a su casa y se encontraba la ventana cerrada es claro. La diferencia estriba en que allí era su madre la que estaba al otro lado, y el que había ocupado su lugar era otro niño. Aquí sin embargo tras los barrotes se encuentra “su Wendy”, y el que ocupa su lugar es un hombre adulto, su marido. Huyendo de la explicitud de la obra original, en la película de Hogan, con mucho acierto, se evita hacer demasiado evidente la naturaleza edípica de los sentimientos del niño, y Wendy nunca es aludida ni como la madre ni como la mujer de Peter Pan, sino simplemente como “su Wendy”, lo que puede ser interpretado de las dos formas. Y es que, como en la obra original, Wendy quiere ser su mujer mientras que Peter no sabe lo que quiere.

Que los deseos de Wendy van más allá de los de una simple compañera de juegos queda claro desde la presentación del personaje. Y es que el desencadenante

de la historia, al igual que en la película de Disney, es la amenaza de que la niña debe crecer. Aunque en este caso el motivo aducido es que en su boca se esconde un beso como el de su madre, símbolo de la madurez sexual, “la mayor aventura de todas” según la tía Millicent. Por si quedaba alguna duda, poco después Wendy es castigada en el colegio por dibujarse a sí misma en la cama con un muchacho volando encima de ella. Con esa idea en mente, Wendy se decidirá a viajar hasta Nunca Jamás con Peter Pan, el muchacho que volaba por encima de su cama en sus sueños. Sin embargo en el mundo de la infancia no podrá cumplir sus expectativas porque Peter Pan es incapaz de amar, lo que finalmente le hará decidir regresar a Londres:

PETER PAN: Wendy, sólo es una fantasía, ¿verdad? Que tú y yo somos...

WENDY: Sí.

PETER PAN: Wendy. Es que me sentiría muy mayor si fuera un padre de verdad.

WENDY: Peter, ¿cuáles son tus sentimientos?

PETER PAN: ¿Sentimientos?

WENDY: ¿Qué sientes? ¿Felicidad? ¿Tristeza? ¿Celos?

PETER PAN: ¿Celos? Campanilla.

WENDY: ¿Ira?

PETER PAN: ¿Ira? Garfio

WENDY: ¿Amor?

PETER PAN: ¿Amor?

WENDY: Amor.

PETER PAN: No sé lo que es eso.

WENDY: Yo creo que sí, Peter. Seguro que tú también lo has sentido. Por algo... o por alguien.

PETER PAN: ¡Nunca! Hasta la palabra me revienta.

WENDY: Peter...

PETER PAN: ¿Por qué lo estropeas todo? Nos lo pasamos bien. Te he enseñado a luchar y a volar. ¿Qué más puede haber?

WENDY: ¡Aún hay mucho más!

PETER PAN: ¿Qué? Dime, ¿qué más hay?

WENDY: No lo sé. Me parece que se sabe cuando se crece.

PETER PAN: ¡Pues yo no pienso crecer y no puedes obligarme! ¡Te desterraré como a Campanilla!

WENDY: ¡A mí no me desterrarás!

PETER PAN: ¡Pues vete a casa! ¡Vete a casa y crece! ¡Y llévate tus sentimientos!

La influencia de la película de Disney para desarrollar este aspecto de la obra original es evidente. Pero la huella del film de dibujos animados en esta nueva adaptación de *Peter Pan* no se queda ahí. Además del papel protagonista de Wendy bajo la amenaza de ser trasladada a una habitación propia, Hogan también se inspira en la película de Disney para numerosas escenas, especialmente en relación con los piratas. Así por ejemplo, nada más llegar la Isla de Nunca Jamás, los niños se posan en una nube que evoca los dibujos por su artificialidad mientras son disparados por el cañón pirata. Del mismo modo Hogan le hace un guiño al espectador copiando la escena en que el Capitán Garfio arroja a Wendy por la borda sin que llegue a escucharse el sonido del choque contra el agua, desconcertando profundamente a los secuaces de Garfio. Por su parte, la escena del rescate de Tigrilla se vuelve a trasladar a un escenario distinto al de la Laguna de las Sirenas, aunque distanciándose también de la versión de dibujos animados, ya que esta vez la acción sucede en un nuevo escenario, el Castillo Negro. Otras influencias menores las podemos ver en la inclusión de una escena de fiesta en el territorio de los indios tras el rescate de Tigrilla, en la escena en la que el Capitán Garfio toca el clavicordio para convencer a Campanilla (en la versión de Disney) o a Wendy (en la versión de Hogan) para que traicionen a Peter Pan, en el encierro de Campanilla en el barco pirata y en el vestuario utilizado por el Capitán Garfio y Smee.

Para concluir diré que, a pesar del interés que posee la película, la fidelidad al espíritu de la obra original, y de la coincidencia con el centenario del estreno de la obra de teatro, *Peter Pan, la gran aventura* no consiguió grandes beneficios en taquilla. Según la página web Box Office Mojo, pese a conseguir recaudar 121.975.011 dólares americanos en todo el mundo, sus gastos de producción se estiman en unos cien millones, por lo que sus beneficios estarían en torno a los veintidós millones de dólares,²³ lo que supone una escasa rentabilidad para la inversión realizada.

Notas

¹ En este sentido es destacable que la llegada a nuestro país de *Peter Pan* se produce en 1925 a raíz de la traducción que realiza María Luz Morales de esta novela y que publicó la editorial Juventud bajo el nombre *Peter Pan y Wendy. La historia del niño que no quiso crecer*. En el prólogo, la traductora señala la escasa repercusión que había tenido hasta la fecha la obra de Barrie en España, así como la contribución del cinematógrafo para que el personaje empezase a ser conocido (la primera adaptación de la obra al cine fue *Peter Pan* de Herbert Brenon, estrenada en 1924, acontecimiento que seguramente animó a la editorial Juventud a emprender la publicación de la novela). Para más información se puede consultar el artículo de Fernández López (1993) y el de Rodríguez Espinosa y Acuña Partal (2008).

- ² Existen multitud de referencias sobre el famoso síndrome de Peter Pan y su presencia en el mundo actual. Véase por ejemplo el libro de Dan Kiley *The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up*, publicado en 1983 y que fue la obra que definió el síndrome, o el trabajo de Francesco M. Cataluccio *La inmadurez: la enfermedad de nuestro tiempo*, publicado en su versión castellana en el año 2006.
- ³ La versión inglesa de la enciclopedia virtual *Wikipedia* alberga una entrada acerca de las obras basadas en Peter Pan. Véase: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_works_based_on_Peter_Pan [Consultada el 22 de enero de 2010]. A pesar de tratarse de una lista limitada –de hecho alguna de las películas de las que trataré en este artículo no están recogidas en ella– no deja de ser interesante comprobar la cantidad de trabajos que han utilizado a este famoso personaje.
- ⁴ En realidad esta producción, con distintos directores pero con el mismo reparto y montaje, se emitió en directo en la cadena de televisión NBC en 1955, 1956 y 1960. Le atribuyo la fecha de 1960 porque la representación de ese año fue grabada y comercializada posteriormente en vídeo.
- ⁵ Si exceptuamos las series de televisión, esta es, con cuarenta y seis minutos, la única adaptación en formato de medimetraje.
- ⁶ Como ya he señalado, existen varias versiones de la historia de Peter Pan. En primer lugar aparece como protagonista de una historia secundaria en la novela *El pajarito blanco* (1902), que posteriormente sería editada por separado como *Peter Pan en los Jardines de Kensington* (1906). Posteriormente fue el protagonista de la obra de teatro *Peter Pan o el niño que no quería crecer* (1904), de la pieza teatral de un acto *Cuando Wendy se hizo mayor: Una ocurrencia tardía* (1908) y de la novela *Peter y Wendy* (1911), obras todas ellas publicadas en castellano en un único volumen a finales de 2009 por la editorial Neverland junto al prólogo “Para los cinco: Una dedicatoria” que Barrie escribió para la publicación en 1928 de *Peter Pan o el niño que no quería crecer*. Otros textos menores en los que Barrie desarrolló la historia de Peter Pan y sus compañeros de aventuras son el libro de fotografías *The boy castaways of Black Lake Island* (1901), el primer manuscrito de la obra de teatro de 1904 titulado simplemente *Anon: A play* (1904), el guión cinematográfico *Scenario for a proposed film of Peter Pan* (1920), el relato corto “The blot on Peter Pan” y el discurso “Captain Hook at Eton”. Para más información puede consultarse el libro de R. D. S. Jack *The road to the Never Land: a reassessment of J. M. Barrie's dramatic art* (1991: 164). Con el objeto de facilitar la redacción del trabajo, a partir de este momento utilizaré *Peter Pan* para referirme conjuntamente a todas las obras de Barrie en las que aparece el personaje, ya que las adaptaciones rara vez se basan en un único texto.
- ⁷ Para más información véase el artículo de Jesús Palacios (2003).
- ⁸ A pesar de la coincidencia temporal con el cincuenta aniversario, no se debe subestimar el influjo que seguramente tuvo en esta abundancia de producciones el éxito mundial que consiguió la primera de ellas, la versión animada de Disney de 1953. En cualquier caso, el análisis acerca de si el estreno de la película de Disney se produjo a propósito de la efeméride cronológica lo realizaré más adelante.
- ⁹ Al contrario de lo que ocurre en el campo de la literatura y en el del cómic, en el cine no se ha rodado ninguna precuela de *Peter Pan*.
- ¹⁰ En cualquier caso se ha de tener en cuenta que Barrie era uno de los escritores más famosos de la época y sus obras fueron adaptadas al cine frecuentemente. Chaney señala que durante la vida del escritor se rodaron catorce películas basadas en obras suyas, siendo una de las más conocidas la adaptación de *The admirable Crichton*, una de sus obras de teatro más aplaudidas. La adaptación se estrenó en 1919 bajo el título de *Male and Female*, fue dirigida por Cecil B. DeMille y protagonizada por una de las actrices más importantes del momento, Gloria Swanson (Chaney, 2006: 330-331).

- ¹¹ Desde la primera representación de la obra de teatro, el papel de Peter Pan había sido representado siempre por mujeres.
- ¹² La traducción es mía.
- ¹³ Así se desprende de las declaraciones de Mary Brien, la actriz que representó a Wendy en la película: “Fue realizada según la tradición. Creo que tanta gente conoce la obra que realmente habría echado de menos ciertas cosas si hubiese sido hecha de forma diferente. Lo mismo le ocurre a la gente con la ópera. No quieren que nada quede fuera... No era corriente en aquella época, pero Herbert Brenon... realmente quería que dijésemos el texto tal y como estaba en el guión y en el libro. Y eso intentamos hacer”. Citado por Manzano Espinosa (2006: 331).
- ¹⁴ La traducción es mía.
- ¹⁵ Resulta enormemente curiosa la amenaza de trasladarla a una habitación propia, cuando años antes, en 1929, Virginia Woolf había reivindicado precisamente ese derecho para las mujeres en su célebre ensayo *Una habitación propia*.
- ¹⁶ Fue reestrenada en 1958, 1959, 1976, 1982 y 1989 (Fonte y Mataix, 2000: 217-218).
- ¹⁷ Véase <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=peterpan.htm> [Consultada el 22 de enero de 2010].
- ¹⁸ La traducción es mía.
- ¹⁹ La traducción es mía.
- ²⁰ En la película de Disney también encontrábamos un narrador al comienzo de la misma, pero desaparecía tras los primeros minutos. En el film de Hogan sin embargo el narrador se mantiene hasta el final.
- ²¹ “El momento preferido por Wendy para coser y zurcir era después de que todos los niños se habían ido a la cama. Entonces, como ella decía, tenía un rato de respiro; y empleaba ese tiempo para hacerles ropa nueva y en remendarles las rodilleras, pues era en las rodillas donde más se gastaban los pantalones. «Dios mío, estoy segura de que a veces envidio a las solteras». Y su cara irradiaba una sonrisa al decir esto” (Barrie, 2005a: 289-290).
- ²² A pesar de que el traje de la película de Hogan se parece más al descrito en *Peter y Wendy* y en las acotaciones de *Peter Pan o el niño que no quería crecer*, el de Disney está inspirado en los que se utilizaban en las representaciones teatrales.
- ²³ Véase <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=peterpan03.htm> [Consultada el 22 de enero de 2010].

Referencias bibliográficas

- BARRIE, J. M. (1901). *The boy castaways of Black Lake Island*. London: Published by J. M. Barrie in the Bloucester Road. Consultado el 22 de enero de 2010, http://beinecke.library.yale.edu/dl_crosscollex/brblldl_getrec.asp?fld=img&id=1043203].

- (1904). *Anon: a Play*. Inédito. Manuscrito conservado en la Biblioteca Beinecke de la Universidad de Yale. Consultado el 22 de enero de 2010, <http://www.jmbarrie.co.uk/peterpan/?mode=anon>].
- (1938). *McConnachie and J. M. B.: Speeches*. Londres: Peter Davies.
- (1954). Scenario for a proposed film of Peter Pan En R. L. Green, *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
- (1991). *Peter Pan in Kensington Gardens. Peter and Wendy*. Oxford: Oxford University Press (edición de Peter Hollindale).
- (1995). *Peter Pan and other plays*. Oxford: Oxford University Press (edición de Peter Hollindale).
- (1998). *Peter Pan*. Madrid: Ediciones libertarias (edición de Leopoldo María Panero).
- (2005a). *Peter Pan*. Madrid: Valdemar (introducción por Alfredo Lara López).
- (2005b). *Peter Pan: El niño que no quería crecer*. Madrid: Siruela (introducción por Francesco M. Cataluccio).
- (2009a). *El pajarito blanco*. Sevilla: Barataria.
- (2009b). *Peter Pan: la obra completa*. Madrid: Neverland.
- CARTMELL, D. y WHELEHAN, I. (2001). To die would be an awfully big Adventure»: the enigmatic timelessness of Peter Pan's adaptations. *Cadernos de Tradução*, 7 (1), 93-107.
- CATALUCCIO, F. M. (2004), El drama de la inmadurez. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 176, 30-35.
- (2006). *La inmadurez: la enfermedad de nuestro tiempo*. Madrid: Siruela.
- CHANEY, L. (2006). *Hide and seek with angels: A life of J. M. Barrie*. New York: St. Martin's Press.

- CRAFTON, D. (1989). The Last Night in the Nursery: Walt Disney's *Peter Pan*. *The Velvet Light Trap*, 24, 33-52.
- EGAN, M. (1982). The Neverland as Id: Barrie, Peter Pan and Freud. *Children's Literature: Annual of The Modern Language Association Division on Children's Literature and The Children's Literature Association*, 10, 37-55.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. (1993). «Peter and Wendy», de J. M. Barrie: tres traducciones de un clásico. *Livius: Revista de estudios de traducción*, 3, 77-88.
- FRIEDMAN, L. D. (2009). Hooked on Pan: Barrie's immortal pirate in fiction and film. En A.K. Kavey, y L.D. Friedman (Eds.), *Second star to the right: Peter Pan in the popular imagination*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- FONTE, J. y MATAIX, O. (2000). *Walt Disney: El universo animado de los largometrajes (1937-1967)*. Madrid: T & B.
- GEDULD, H. (1971). *Sir James Barrie*. New York: Twayne.
- GREEN, R. L. (1954). *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
- HOLLINDALE, P. (1993). Peter Pan: The text and the myth. *Children's Literature in Education*, 24 (1), 19-30.
- (2005). A Hundred Years of Peter Pan. *Children's Literature in Education*, 36 (3), 197-215.
- JACK, R. D. S. (1991). *The road to the Never Land: a reassessment of J. M. Barrie's dramatic art*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- (2001). From Drama to Silent Film: The Case of Sir James Barrie. *International Journal of Scottish Theatre*, 2 (2). Consultado el 22 de enero de 2010, http://www.arts.gla.ac.uk/ScotLit/ASLS/ijost/Volume2_no2/2_jack_rds.htm
- KAVEY, A. K. y FRIEDMAN, L. D. (Eds.) (2009). *Second star to the right: Peter Pan in the popular imagination*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- KILEY, D. (1983). *The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up*. London: Corgi Books.

- LORENZO, L. y PEREIRA RODRÍGUEZ, A. M. (2003). Peter Pan en gallego y en español: recepciones diferentes de un mismo mundo imaginario. En A. I. Labra Cenitagoya, E. Laso y León y J. S. Fernández Vázquez. (Coords.). *Realismo social y mundos imaginarios, una convivencia para el siglo XXI*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- MANZANO ESPINOSA, C. (2006). *El espejo, el aviador y el barco pirata (Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry y James M. Barrie)*. Madrid: Fragua.
- MCQUADE, B. T. (1994). Peter Pan: Disney's adaptation of J. M. Barrie's original work. *Mythlore*, 20 (1), 75, 5-9.
- MUÑOZ CORCUERA, A. (2008). Peter y Pan. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, 28 (2), 145-166.
- PALACIOS, J. (2003). Peter Pan era un freak: sobre infancias eternas y otros infiernos. En R. Lardín (Ed.). *El día del niño: la infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Valdemar.
- PÉREZ MORÁN, E. (2004). Peter Pan en el cine: Un dulce porvenir. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 176, 46-51.
- PINEDA CASTILLO, F. (2005). Del cuento a la pantalla: Transgresión e intertextualidad en Peter Pan (1953) y Descubriendo Nunca Jamás (2004). *El Cuento en red: Estudios sobre la Ficción Breve*, 12, 36-49. Consultado el 22 de enero de 2010, http://148.206.107.10/biblioteca_digital/articulos/10-240-3253jil.pdf
- RODRÍGUEZ ESPINOSA, M. y ACUÑA Partal, C. (2008). Traducción, represión y malditismo: las lecturas de «Peter Pan» de María Luz Morales, Terenci Moix y Leopoldo María Panero. En M. J. Hernández Guerrero y S. Peña Martí (Eds.). *La traducción: factor de cambio*. Berna: Peter Lang.
- ROSE, J. (1975). Writing as Auto-Visualisation: Notes on a Scenario and Film of *Peter Pan*. *Screen*, 16 (3), 29-53.
- (1994), *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.

- RUDD, D. (2006). The blot of Peter Pan. En D. R. White y C. A. Tarr (Eds.), *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- WHITE, D. R. y TARR, C. A. (Eds.) (2006). *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- YEOMAN, A. (1998). *Now or Neverland: Peter Pan and the Myth of Eternal Youth*. Toronto: Inner City Books.
-

Correspondencia: *Alfonso Muñoz Corcuera*. Departamento de Filosofía IV (Teoría del Conocimiento e Historia del Pensamiento). Facultad de Filosofía. Universidad Complutense de Madrid. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Correo electrónico: amcorcuera@filos.ucm.es

LAS REPRESENTACIONES DE LA DIÁSPORA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL VASCA

Mari Jose Olaziregi Alustiza

Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco

(Recibido 20 febrero 2010/ Received 20th February 2010)

(Aceptado 14 mayo 2010/ Accepted 14th March 2010)

Resumen

Tras unas breves consideraciones en torno al análisis de las representaciones literarias en el marco de la crítica postcolonial, el artículo reflexiona sobre el interés que ha generado el multiculturalismo en los estudios y congresos del marco ibérico. Una reflexión en torno a la evolución de la representación de la diáspora en la literatura infantil y juvenil vasca completa el artículo. Se analizan, en especial, las conexiones que dichas representaciones tienen con el concepto de identidad vasca impulsado por el nacionalismo vasco tradicional de Sabino Arana. Comentarios en torno a propuestas literarias recientes que apuestan por una identidad vasca híbrida y transnacional cierran el artículo.

Palabras clave: literatura vasca, crítica postcolonial, nacionalismo.

Abstract

After some considerations about the critical Studies that Migrations and Multiculturalism have generated in the Iberian context, the purpose of our paper will be to analyze the representation of the Basque Diaspora in literature for children written in Basque language. Our hypothesis will be that the representation of America was primarily negative until the 1960s. America was seen as a good place to work, but a bad place to die; a place that put at risk the preservation of “Basqueness,” which was rooted, according to traditional Basque nationalism promoted by Sabino Arana, in the Catholic religion, the Basque language, and the Basque race. More recent publications in Basque literature for children, however, have enriched and updated the representation of America in Basque literary texts, presenting new transnational and hybrid identities, identities that are far away from an essentialist and racist concept of the Basque Nation.

Key words: Basque literature, postcolonial criticism, nationalism.



1. Introducción

Este artículo tiene por objeto analizar la representación de la emigración vasca a América en la literatura infantil y juvenil vasca. Para ello, y haciendo nuestros los planteamientos teórico-metodológicos de la crítica postcolonial, consideraremos América como el *Otro* creado por los escritores vascos. Cuestiones referentes a la caracterización y funciones de dichas representaciones, o a los conflictos identitarios individuales y colectivos que plantean serán los ejes de nuestra reflexión.

En cualquier caso, deberíamos apuntar que nuestra aproximación se inscribe en la línea de las investigaciones del ámbito ibérico que han querido incorporar a su discurso crítico una reflexión en torno al impacto que la realidad multicultural y los flujos migratorios contemporáneos han tenido en la creación, mediación y recepción de la literatura para los más pequeños. En este sentido, creo que las conclusiones de uno de los congresos más recientes sobre el tema nos pueden servir de un punto de partida válido para el enfoque que pretendemos plantear. Me refiero al “*IV. Congreso*

Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil”, celebrado el pasado año en Donostia-San Sebastián y cuyo lema: “*Leo diferente: el libro infantil en la diversidad cultural*”, apunta claramente al objetivo que el evento académico pretendía: reflexionar sobre los retos que la nueva realidad multicultural plantea al libro dirigido a los más jóvenes (cf. Olaziregi & Zubizarreta 2009).

En efecto, aunque las migraciones han sido desde tiempos inmemoriales una realidad incuestionable, no cabe duda de que ha sido la época contemporánea la que se ha destacado por un continuo vaivén de poblaciones. Destacan, por su proximidad y por su masificación, las migraciones globales que han seguido a la era postcolonial y, en especial, la manifiesta aceleración de éstas a partir de la 2ª Guerra Mundial. Se trata, como han afirmado algunos estudiosos, de la lógica cultural de nuestros tiempos, de una nueva cartografía humana que habla de diversidad, de hibridaciones culturales, de identidades transnacionales, de una realidad global que, a pesar de su impulso unificador, no debe ni quiere renunciar a la nueva geografía de la diferencia. Multiculturalidad como antídoto a realidades excluyentes que niegan al *Otro*, multiculturalidad como inspiradora de tolerancia. Podríamos decir que nuestra aplicación del enfoque postcolonial irá en la línea de los estudios que, en la senda de lo señalado por Young (2003:2), pretenden el análisis de cualquier cultura que, occidental o no, esté alejada del centro del poder y sea susceptible, por ello, de una lectura política. Se trata, en definitiva, de cuestionar, en la senda de lo afirmado por Homi K. Bhabha (1994), los modos de representación del *Otro*.

Fueron esas, precisamente, algunas de las cuestiones que inspiraron el programa del congreso antes mencionado. Para los objetivos que nos ocupan, la ponencia “*A Fervent Sermon: Multiculturalism in Children’s Literature and Criticism*” de la profesora Karen Sands-O’Connor, de la Universidad de Buffalo (NY, USA), establece un buen punto de partida. Tras una introducción donde la autora resalta el cambio de mentalidad que provocó en la sociedad norteamericana el impacto del atentado terrorista del 11 de septiembre del 2001, cambio que supone el paso de una concepción ideológica afín al multiculturalismo, a posiciones sociales más totalitarias y ultranacionalistas, la profesora norteamericana analiza desde una lectura postcolonial tres narraciones¹ que representan a la comunidad vasca en EEUU². Para ello, se centra en la lectura de tres obras correspondientes a diferentes períodos (1940, 1970, y post 2001), períodos que sirven para ejemplificar la evolución desde

actitudes donde lo multicultural se desvanece a favor de una asimilación cultural del país receptor, hasta otras concepciones donde se defiende el transnacionalismo y una identidad múltiple.

Una de las autoras mencionadas por Sands-O'Connor, Mirim Isasi, sufrió exilio a los EEUU tras la Guerra Civil española y publicó libros como *Basque Girl* (1940) y *White Stars of Freedom: a Basque Shepherd Boy Becomes an American* (1942), escrito este último en colaboración con Melcena Burns Denny y dirigido al público juvenil. Se trata de unos de los pocos libros que representaron a los vascos dentro del corpus de obras norteamericanas anteriores a 1950. El profesor Río (2000) apunta algunas razones que pudieran explicar dicha escasez de libros, como pueden ser, las razones demográficas, es decir, el reducido porcentaje de vascos en la comunidad norteamericana, o la presión de la sociedad estadounidense de aquellos años en favor de la homogeneización o la asimilación cultural e identitaria. De claro contenido autobiográfico, *Basque Girl* narra la añoranza de la propia autora por el País Vasco, un país que, en la senda del nacionalismo tradicional esencialista de Sabino Arana, se describe como católico, vasco-parlante y con un pasado noble. Una identidad nacional, como vemos, unida a un concepto de raza, lengua, religión y tradición que la autora plasma desde el paratexto de la novela. En él podemos percibir a la propia autora delante de una bandera vasca, o *ikurriña*, vestida con un traje regional vasco. El lema sabiniano de "*Jaun goikoa eta legi zara*" (Dios y los Fueros) en dicha bandera no deja lugar a dudas. En cuanto a *White Stars of Freedom*, la profesora Sands O'Connor señala que "the book begins with and is framed by the main character Narbik's quest to become an American citizen. All roads lead to America: being Basque is, in *White Stars*, prelude to but consistent with being and becoming an American" (2009, 4). El periplo vital de Narbik, un muchacho que se exilia a los Estados Unidos durante la Guerra Civil española, ejemplifica a la perfección, tal y como lo ha señalado Estibaliz Ezkerra (2009), un proceso de cambio de ciudadanía que implica renunciar a parte de la propia (*cf. melting pot*).

Ambas obras son ejemplo de representaciones identitarias excluyentes, por cuanto formulan, en último término, dos identidades, la vasca y la estadounidense, que no pueden confluir en la figura del emigrado vasco. Hubo que esperar a la llegada de la novela *Sweet Promised Land* (1957), de Robert Laxalt, para que la cuestión identitaria vasca no estuviera necesariamente unida a una tierra que se añora, el País

Vasco, ni asimilada al nuevo paisaje norteamericano, sino a un tercer espacio, “In-Between” (cf. Bhabha, 1994), un espacio intermedio que la convierte en híbrida y permeable. La alienación y extrañamiento que Dominique, el pastor vasco protagonista de la novela de Laxalt, sufre en su viaje a la tierra natal, es similar al que siente en las montañas de Nevada. La novela dignificó la imagen del emigrante vasco, le dio visibilidad, y se erigió en el iniciador de toda una serie de obras ambientadas en el Oeste americano que han utilizado como arquetipo literario la figura del pastor vasco (Río 2000). Arquetipo que, dicho sea de paso, se utilizó hasta la saciedad en la producción cultural en euskara (literatura, ópera, grafismo...) en las primeras décadas del siglo XX. El tono claramente bucólico de una novela costumbrista como *Jayoterrri maitia* (1910, Querida patria), de Juan Manuel Etxeita, es un excelente ejemplo de lo que decimos. Los protagonistas de la novela, todos pastores, emigran a Sudamérica por razones económicas o amorosas, pero consiguen, al final, regresar enriquecidos a la idílica patria vasca de donde salieron.

Durante décadas, la literatura escrita en lengua vasca representó al continente Americano como un lugar de perdición de la identidad vasca, identidad nacional que incluía una lealtad total al nacionalismo esencialista, tradicionalista y católico que Sabino Arana Goiri (1865-1903) promulgó a finales del siglo XIX. En efecto, aunque las referencias a América aparecen tempranamente en los textos clásicos de literatura en lengua vasca, gracias a los testimonios de misioneros y marinos vascos, o a textos canónicos del siglo XVI, lo cierto es que América se convierte en el *Otro* de la literatura vasca a partir del s XVIII, cuando el término marcado “erbeste” (exilio, destierro), compuesto por las palabras “herri” (pueblo, país) y “beste” (otro), reemplaza a los términos no marcados utilizados hasta la época (p.e. “atzerri”). Es a partir de entonces cuando aparece un nuevo personaje en los textos literarios, el “*amerikanua*” o “*indianua*”, el emigrante vasco que regresa enriquecido (o no) de su periplo americano. Podríamos decir, por lo tanto, que la representación de América como destino de la emigración vasca es mayoritariamente negativa, claramente condicionada por la ilusión del eterno retorno a la tierra madre. América es un lugar donde los vascos emigrantes corren el riesgo de perder su fe, como ocurre en el caso del protagonista de la novela *Ardi galdua* (1918, La oveja perdida), del insigne filólogo y primer presidente de la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia (1918-), R.M. de Azkue, y donde prevalece el vicio, en especial, el de las mujeres (cf. J.M. Hiribarren en su *Montevideoko berriak* [Noticias de Montevideo] de 1853). Un

lugar, en definitiva, que era bueno para el cuerpo, pero no para el alma, como dijo el periodista Hiriart Urruty, en 1905. Uno de los textos “ganados” por la juventud vasca del s. XIX, *Patxiko Txerren* (1890), de A. Apaolaza, contribuyó a difundir una imagen negativa del emigrante a América. Otro autor, Ebaristo Bustintza, “Kirikiño”, cuyos textos *Abarrak* (1918, Ramas) y *Bigarren Abarrak* (1930, Segundas ramas) fueron muy leídos por adultos y jóvenes, y conocieron diversas reediciones incluso en los 80, no dudó en pedir a los lectores en el segundo libro mencionado que no fueran a América, que también se podía hacer dinero en Euskadi.

Para cuando se publicaron los textos de Kirikiño, el nacionalismo vasco de Sabino Arana impregnaba toda la literatura vasca, y lo seguiría haciendo hasta mediados del siglo XX. Incluso las noticias referentes a los 400.000 emigrantes vascos que estaban en el continente americano estuvieron filtradas por esta ideología. El nacionalismo vasco fue heredero del movimiento foralista y de todo un *linaje de Aitor* (cf. Juaristi, 1987) sobre el que erigió una *imagined community* (cf. Anderson, 1991) sostenida, como en la mayoría de los nacionalismos, “por una noble tradición que se remonta a tiempos inmemoriales” (Bhabba, 1990: 45). A partir de aquí, la escritura en lengua vasca tendría por función primordial la de contribuir a la creación de la Nación Vasca. Al igual de lo que ocurriera desde la primera civilización letrada y literaria, la del conjunto de ciudades-estado sumerias en Mesopotamia, hasta los estados europeos como España, Francia, Italia o Alemania (cf. Even Zohar, 1993), también entre nosotros la literatura fue utilizada como factor omnipresente para la cohesión socio-cultural, es decir, para el establecimiento de una identidad y nación, la vasca.

El imaginario y los estereotipos que generó el nacionalismo vasco se hicieron sentir en el rancio costumbrismo que imperó en la narrativa vasca hasta mediados del siglo XX. El cuento para niños *¿Amesa?* (1914) de Karmele Errazti, es un claro exponente del purismo lingüístico promovido por Arana, de la idealización del paisaje vasco y de la entronización del medio rural y del campesino como ejemplo genuino de la vasquidad. El rol que las mujeres tienen en este entorno nacionalista es el de ser transmisoras de la fe católica y la lengua vasca. También están llenos de tópicos costumbristas textos para los jóvenes como *Margerite 'ren ames ixukorra* de J. Guzekitz (1914), *Ipuin laburrak* (1992, Cuentos breves), de B. Garitaonandia, o textos ganados por los jóvenes como el exitoso *Pernando Amezketarra* (1922, Fernando, el de Amezketarra) de G. Mujika. Éste último fue

ilustrado por Juan Zabalo Ballarin, “Txiki”³, quien supo crear un realismo rural y unas caricaturas de personajes del campo que han perdurado hasta hoy, en un estilo que se ha descrito como “poética de la ingenuidad” (cf. Muñoz). A partir de 1932, la influencia del nacionalismo, por cuanto pretende una representación de la raza vasca, es más acusada en la obra de Txiki. A él debemos, además, la ilustración de libros escolares como *Xabiartxo* (1925) y *Umearen laguna* (1920, El amigo del niño), libros didácticos que se erigieron en imprescindibles para el movimiento de escuelas vascas que se generó en los años 1920 (cf. Olaziregi, 2004). Debemos recordar que la escolarización obligatoria era en castellano y que la lengua vasca no obtuvo un status de lengua co-oficial en el País Vasco peninsular hasta la era democrática, tras la muerte del dictador Francisco Franco en 1975.

Al igual de lo que ocurriera en otras literaturas peninsulares, la Guerra Civil española (1936-1939) trajo efectos devastadores en la producción literaria vasca. A los emigrantes existentes en tierras americanas, se les añadieron otros 150.000 exiliados políticos vascos que tuvieron que huir de la represión franquista. Las publicaciones en lengua vasca son prácticamente prohibidas y, en el caso de la literatura para los jóvenes, textos religiosos, compilaciones de cuentos tradicionales, traducciones poco sospechosas ideológicamente, pasan la censura de los años 40. Incluso algunos textos publicados por exiliados como las historias en verso de P. Ormaetxea *Ipuintxuak* (1947, Cuentitos) y *Bigarren Ipuintxuak* (1948), adecuadas, según Xabier Etxaniz para los más jóvenes (Etxaniz, 1997:140), o el libro *Umeentzako kontuak* (1966, Cuentos para niños), escrito por Martín Ugalde, buscaban fomentar el amor por la patria vasca o ofrecer algunas lecturas en euskara en una situación, la del exilio, francamente difícil.

Habrá que esperar hasta la época de los años 80, no sólo para que el sistema literario vasco se consolide gracias al nuevo marco político (Olaziregi, 2004), sino para que la representación de América y del emigrante vasco de un giro reseñable en la literatura infantil y juvenil vasca. *Bi letter jaso nituen oso denbora gutxian* (1984, *Dos letters*) del escritor vasco más universal de todos los tiempos, Bernardo Atxaga, es un excelente ejemplo de lo que decimos (cf. Olaziregi, 2006). El texto muestra la alienación que su protagonista principal, el pastor Old Martin, sufre en tierras norteamericanas. Hace 50 años que emigró a Idaho pero no ha conseguido dominar la lengua inglesa lo cual le ha llevado a la incomunicación con su familia, es decir,

a permanecer en una lengua, el vasco, en una patria que ya no habita. El *Spanglish* (español salpicado de palabras en inglés) del que se vale para narrar la historia da muestra que estamos ante una identidad híbrida⁴ (cf. Olaziregi, 2006).

Los últimos textos que vamos a mencionar corresponden a la década de los años 90 y no han sido traducidos. Nos referimos a *Indianua* (1993, El americano, Ed. Elkar) de Txiliku, y *Lur Zabaletan* (1994, En las amplias llanuras), de Aingeru Epaltza. Se trata de dos novelas de aventuras que sitúan el inicio de la narración al finalizar alguna de las guerras carlistas que asolaron el siglo XIX. Además, ambos protagonistas deciden no regresar al País Vasco y, en este sentido, se alejan de los planteamientos nostálgicos e ideologizados de las narraciones de principios del XX. Un narrador intradiegetico nos presenta en *Indianua* la historia de Juanvargas, un guaraní cuyo abuelo fue un vasco denominado Joanes. Éste, tras una vida llena de altibajos y aventuras increíbles (pasa de ser ayudante de pastor a matón de taberna, comparte aventuras con corsarios y termina sus días aislado con los indios guaraníes), obtiene un alijo de esmeraldas cuya localización dibuja en un mapa y transmite a Juanvargas. Aunque el texto presenta un exceso de aventuras que impide apreciar la evolución interior del protagonista, e incluye tópicos referentes a la nobleza de los vascos, diremos que resulta interesante por cuanto es reflejo del racismo imperante en las colonias, y de las penosas circunstancias que rodearon a muchos vascos que trataron de “hacer las Américas”.

Lur zabaletan es una obra de mayor calado. La obra está dividida en dos partes que corresponden a dos momentos del periplo vital de Pello, un vasco de 17 años que emigra a los Estados Unidos empujado por la miseria reinante en su caserío navarro tras una de las guerras carlistas. La primera parte del libro narra, utilizando dos planos narrativos, el difícil y complicado viaje que Pello, en compañía de sus amigos vascos Mixel y Pettiri, tiene hasta la llegada a los Estados Unidos. Desde que embarcan en Burdeos, pasarán meses hasta que lleguen a su ansiada California, meses plagados de sucesos como el abordaje del barco en el que viajan, el descubrimiento del racismo y esclavismo reinante en los estados del sur, el pillaje y la mentira que reinan en los campamentos de los buscadores de oro... La segunda parte del libro nos sitúa en las llanuras de Nevada y California, llanuras y asentamientos, como el de Sacramento, que harán que cada amigo tome un camino y una ocupación distinta. Como nos indica el título de este segundo apartado, “Erromesa” (Peregrino), el fiasco

de la llamada del oro hará que Pello termine trabajando, al igual que lo hacía en su tierra natal, de pastor. Perdido en los áridos y secos montes de Nevada, aislado, terminará huyendo monte arriba con 200 ovejas robadas a un ganadero explotador y xenófobo. Sus amigos y compañeros de fatigas, los cheyennes, seguirán el mismo destino que él. Planteada de este modo, la narración de Epaltza es un canto contra la colonización y explotación, y un veraz relato de las dramáticas consecuencias que la emigración a los Estados Unidos tuvo en muchos vascos. El final abierto de la obra y la opción que el protagonista hace de permanecer en tierras norteamericanas nos recuerda la opción que muchos emigrantes vascos a América hicieron en su día: la de pasar página e iniciar una nueva vida. Y esa nueva vida pasa por reinventarse como vascos, por asumir una identidad perfilada por paisajes, hablas, razas... diferentes e híbridas. Una identidad, vasca, en definitiva, que se construye, y *deconstruye*, alejada de unas esencias que, ironías de la vida, también fueron construidas por el discurso nacionalista en su día.

Notas

- ¹ Además del texto de Isasi que mencionaremos a continuación, Sands-O'Connor analizó las siguientes narraciones: *Year Walk*, de Ann Nolan Clark (New York: Viking, 1975) y *The Girl who Swam to Euskadi! Euskadinaino igerian joan zen neska*, de Mark Kurlansky (Reno, Nevada: Center for Basque Studies, 2005). Solo Isasi es de origen vasco.
- ² En otro artículo (cf. Olaziregi 2006), reflexionamos en torno a la evolución y las causas de la emigración vasca a América, emigración que se incrementó notablemente a partir del siglo XIX. Sudamérica se erigió en el primer destino de los emigrantes vascos pero, a medida que fue avanzando el siglo XIX y, sobre todo, a partir de 1850 con la llamada del oro en California, dicho flujo migratorio derivó hacia el Oeste Norteamericano. Fue allí donde los vascos, a falta de minas de oro que explotar, volvieron al trabajo para el que fueron solicitados de forma masiva en tierras sudamericanas: al pastoreo. Los datos del censo norteamericano del año 2000 cifra en 57.793 el número total de vascos. California, seguida a distancia de Idaho o Nevada es el estado que ostenta el mayor índice de vascos.
- ³ Ilustraciones como “Peru Fermin Ameriketarantz” de Txiki en el calendario de Argia (1926) captaron a la perfección la realidad socio-económica penosa que rodeaba a los que decidían marcharse.
- ⁴ *Dos letters* no es el único texto de Atxaga que muestra esta hibridez lingüística. Otra novela suya, *Memorias de una vaca* (1992), traducida a diez lenguas, es un excelente ejemplo de lo que decimos. Véase: Olaziregi, 2005.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.

APAOLAZA, A. [1890] (1962). *Patxiko Txerren*. Donostia: Auspoa.

- ATXAGA, B. (1984). *Bi letter jaso nituen oso denbora gutxian*. Donostia: Erein.
Español: *Dos letters*. Barcelona: Ediciones B, 1990. Inglés: *Two Basque Short Stories*. Traducción de Nere Lete. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada, Reno, 2009.
- AZKUE, R. M. (1918). *Ardi galdua*. Donostia: Jesusen Lagundiaren Elaztegia.
- BHABHA, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BUSTINTZA, E. “Kirikiño” (1918). *Abarrak*. Bilbao: Grijelmo.
- (1980). *Bigarren abarrak*. Bilbo: GEU.
- EPALTZA, A. (1994). *Lur zabaletan*. Iruñea: Pamiela.
- ETXANIZ, X. (1997). *Euskal Haur eta Gazte Literaturaren Historia*. Iruña: Pamiela.
- ETXEITA, J.M. [1910] (1988). *Jaioterri maitia*. Bilbo: Labayru.
- ERRAZTI, K. (1914). *Amesa? Umientzako ipuinak*. Bilbo: Grijelmo.
- EZKERRA, E. (2010). Basque Literature Written in Spanish, French and English.
En M. J. Olaziregi (Ed.), *History of Basque Literature*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada, Reno.
- GARITAONANDIA, B. (1922). *Ipuin laburrak*. Bilbo: Editorial Vasca.
- HIRIBARREN, J. M. (1853). Montebideoko berriak. En P. Urkizu (1991).
Bertsolaritzaren historia II. Donostia: Etor.
- ISASI, M. (1940). *Basque Girl*. Glendale (CA): Griffin-Patterson.
- (1942). *White Stars of Freedom: a Basque Shepherd Boy Becomes an American*.
Chicago: Whitman & Cía.
- JUARISTI, J. (1987). *Literatura Vasca*. Madrid: Taurus.
- LAXALT, R. [1957] (2007). *Sweet Promised Land*. Reno: University of Nevada Press.

- LÓPEZ MENDIZABAL, I. (1920). *Umearen Laguna*. Tolosa: Lopez Mendizabal.
- (1925). *Xabiartxo*. Tolosa: López Mendizabal.
- MUÑOZ, J. (2010, Mayo). *Txiki. Jon Zabalo*. Consultada el 12 de mayo del 2010, <http://www.txikizabalo.com>
- MUJICA, G. (1922). *Pernando Amezketarra*. Donostia: Iñaki Deuna.
- OLAIZOLA, J.M. "Txiliku". (1993). *Indianua*. Donostia: Elkar.
- OLAZIREGI, M. J. (2004). Literatura infantil e xuvenil vasca: diálogos desde a marxe. *Boletín Galego de Literatura. Monográfico: Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico*, 32, 2º semestre 2004, 121-139.
- (2005). *Waking the Hedgehog. The Literary Universe of Bernardo Atxaga*. Reno: Center for Basque Studies-University of Nevada, Reno.
- (2006). Dúas Letters de Bernardo Atxaga. En B. Roig-Rechou et al. (Coord.), *Multiculturalismo e identidades permeáveis* (pp. 84-93). Vigo: Xerais.
- RÍO, D. (2000). Presencia de los vascos en la literatura norteamericana contemporánea. *Euskonews & Media* 91, 2000-9, 15-22.
- SANDS-O'CONNOR, K. (2010). A Fervent Sermon: Multiculturalism in Children's Literature and Criticism. In M. J. Olaziregi, & I. Zubizarreta, I. & I. Arroita, *Ponencias del IV. Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil*. Donostia: Erein.
- UGALDE, M. (1966). *Umeentzako kontuak*. Zarautz: Itxaropena.
- YOUNG, R.J.C. (2003). *Postcolonialism: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.

Correspondencia: *Mari Jose Olaziregi*- Facultad de Letras. Dto. de Lingüística y Estudios Vascos. Paseo de la universidad, 5. 01006 VITORIA-GASTEIZ. Correo electrónico: mjolaziregi@euskaltel.net

Reis da Silva, S. (2010). Between open adventure in foreign lands and confined living in Portugal: Portuguese children's literature and the work of Virginia de Castro e Almeida. *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 123-137. ISSN 1578-6072

BETWEEN OPEN ADVENTURE IN FOREIGN LANDS AND CONFINED LIVING IN PORTUGAL

Sara Reis da Silva
University of Minho

(Recibido 22 marzo 2010/ Received 22nd March 2010)

(Aceptado 1 junio 2010/ Accepted 1st June 2010)

Abstract

One of the main tendencies of Portuguese Children's Literature seems to be the fictionalization of a persistent oscillation between the propensity for travelling and for knowing other cultures and a kind of confinement to the native space. In the first four decades of the 20th century, which coincided with a period of decisive political changes in Portugal, some relevant authors wrote stories about travel and adventure. Others were more interested in patriotic or nationalistic themes, as a response to the ideals of Salazar's dictatorial government. On this specific subject, the case of Virgínia de Castro e Almeida (1874-1945), a prolific Portuguese writer, is paradigmatical. In fact, besides the publication of *Céu Aberto* (1907), *Em Pleno Azul* (1907), *História de Dona Redonda e da sua Gente* (1942) and *Aventuras de Dona Redonda* (1943), four important and innovative novels dedicated to juvenile readers, which direct or indirectly reflect her sympathy for other cultures and/or

foreign lands, she was also the author of some titles published in the historical series “Grandes Portugueses”, namely *Dom Fuas Roupinho*, *Fernão Lopes*, *Dom Gualdim e Gil Vicente*, and «Pátria», for example *História da Rainha Santa e do Rei Lavrador* and *História de uma grande batalha de Aljubarrota e da Padeira que matou sete espanhóis*. This paper will reflect upon the mentioned theme(s) by cross-reading these texts of Virgínia de Castro e Almeida, and some selected others published by different authors in the same period.

Key words: Portuguese literature for children and young adults, Virgínia de Castro e Almeida.

Resumen

Una de las principales tendencias en la literatura infantil portuguesa parece ser la ficcionalización de una persistente oscilación entre la propensión a viajar y conocer otras culturas y un cierto confinamiento en el propio lugar de origen. En las primeras cuatro décadas del siglo XX, época que coincide con cambios políticos decisivos en la historia de Portugal, algunos autores relevantes escribieron historias sobre viajes y aventuras. Otros en cambio estaban más interesados en temas patrióticos o nacionales como respuesta a los ideales del gobierno dictatorial de Salazar. El caso de Virginia de Castro e Almeida (1874-1945), una prolífica escritora portuguesa, es ciertamente paradigmático. De hecho, además de la publicación de *Céu Aberto* (1907), *Em Pleno Azul* (1907), *História de Dona Redonda e da sua Gente* (1942) y *Aventuras de Dona Redonda* (1943), cuatro importantes y novedosas novelas dedicadas a lectores juveniles y que reflejan directa o indirectamente su simpatía por otras culturas o países lejanos, también es autora de algunos títulos publicados en la serie histórica “Grandes Portugueses”, como *Dom Fuas Roupinho*, *Fernão Lopes*, *Dom Gualdim e Gil Vicente*, y «Pátria», por ejemplo *História da Rainha Santa e do Rei Lavrador* e *História de uma grande batalha de Aljubarrota e da Padeira que matou sete espanhóis*. Este estudio tratará los temas mencionados realizando una lectura comparativa de los textos de Virginia de Castro y Almeida y otros textos seleccionados de autores de la misma época.

Palabras Clave: Literatura portuguesa para niños y jóvenes, Virginia de Castro y Almeida



1. Introduction

With over twenty titles which include children's books, criticism (often of a pedagogical and doctrinaire nature), travelogues, novels and film scripts, Virgínia de Castro Almeida (VCA) (1874-1945) was, according to some critics, an author of the golden age of children's literature (Gomes, 1997: 22), and together with other Portuguese writers¹, a literary figure driven by political ideals that coincided with those of the Republican Revolution. The concepts of "Progress, Work, Education, Freedom and Country", as Esther de Lemos put it, have a strong presence in her writing for children and young adults, and has determined the inscription of her work within the dominion of "literature with an agenda" (*idem, ibidem*: 21). This label is not completely unfounded, as VCA always demonstrated a particular interest in education themes, which is visible, for instance in books of hers such as *How I should run my home* [*Como devo governar a minha casa*] (1906) and *How we should raise and educate our children* [*Como devemos criar e educar os nossos filhos*] (1908), and, much later, in the task of editing and writing the brochures for the collections "Fatherland" ["Pátria"] (43 volumes) e "Great Portuguese Men" ["Grandes Portugueses"] (the first four volumes in this collection).

Her debut novella, *The Tempting Fairy* [*A Fada Tentadora*]², was written in 1895 under the pseudonym Gi, and had a preface by Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921). Still writing as Gi, VCA published *Stories: a book for children* [*Histórias: livro para crianças*] in 1898. *Blessed* and *Blessed Capital* [*Bendita e Capital Bendito*] followed in 1907 and 1910, respectively, two novels that deal with "notions of corporativism, the cult of Work and Progress" (Pires, 1983: 96), a preoccupation with patriotic education, a subject which, in a very different register, and at the service of Salazar's dictatorship, she took up again later in her historical narratives for the collection "Fatherland".

2. Open Skies and In *Full Blue* [*Céu Aberto and Em Pleno Azul*]: education and living with the Other

From 1907 onwards, VCA edited the collection "A library for my children", and in the same year, she published two novellas for young adults that are still in print in Portugal: *Céu Aberto* [Open Skies] and *Em Pleno Azul* [In Full Blue].

As was noted by Francesca Blockeel (2001: 41), in this diptych, there is a strong presence of educational and pedagogical preoccupations, which are informed by a progressive vision. These concerns are visible, for instance, in multiple references of scientific, historical and cultural nature, in a deliberate attempt at broadening the knowledge of younger characters, and by implication of the potential readers of those texts.

Open Skies tells of a journey by boat to Italy of a bourgeois family – a couple, an adult cousin and three children (two siblings and their cousin). The various dialogues between the adults (Maria, Dinis and Cousin Jeremias) and the children (Rita, Rodrigo and João) revolve around themes like the compass, episodes of Portuguese history, Michelangelo's *Moses*, Gibraltar, Mount Vesuvius, and sea creatures like Portuguese Man o'Wars and electric fish. A predominant feature of this novella is a constant euphoria, namely when historical and cultural themes are discussed, which at times sounds a bit too artificial if we take into account the young age of the children. An imperturbable family harmony³, a certain cosmopolitanism, the references, both implicit and explicit, to the importance of education, of knowing the world and other countries, for example, through travel (regarded as a form of education), and the idea that only sacrifice and serious study – for men and women⁴ – can grant stability and future happiness are features of this book. But along with this openness to the Other, there is an uncomfortable patriotism (or a praise of the national) carried out in a subtle way in references to folk traditions and the feats of the Great Voyages, as well as embarrassing expressions of racism, particularly in its reference to African peoples.

In Full Blue catches up with the characters and themes dealt with in *Open Skies*, who are now going to school in Switzerland. This allows the author to demonstrate the results of the educational programme she argued for in the previous book, each character turning out to be and to act according to the education they received when they were younger.

Both in *Open Skies* and in *In Full Blue*, the swiftness and narrative fluidity that are largely a product of the predominance of dialogue⁵ play an important part in captivating the readers' attention. On this subject, it is interesting to note that VCA doesn't follow a more conventional pattern of including characters' speech in

the text by using a speech verb and punctuation like a colon, inverted commas or a dash. Instead, the signaling of direct speech is done in a way that resembles that of dramatic texts.

Open Skies and *In Full Blue* have become classics of Portuguese children's literature, and Esther de Lemos has written about them that:

“as they were clear windows on the world and its variety, on science, art, nature, the human soul, these books served the ideals of that time better than any type of propaganda. They invited the Portuguese people to progress, work, search, keeping their personality and the love for their land at the same time that they learnt from abroad on so many aspects of life and culture” (Lemos, 1972: 23).

3. *The Story of Mrs Round and her People* and *The Adventures of Mrs Round*: an aesthetic turn

Humour, a certain feeling of unsettlement and an unusual irreverence according to the standards of the time are the dominant notes of *The Story of Mrs Round and her People* [*História de Dona Redonda e sua gente*] (1942) and *The Adventures of Mrs Round* [*Aventuras de Dona Redonda*] (1943). Published nearly thirty years after the first diptych⁶, these books have been said by Sofia de Santo Tirso (?)⁷, Augusto de Santa Rita (1888-1956)⁸ e Olavo d' Eça Leal (1908-1976)⁹ to exhibit a similar style to other literary works of their epoch, and also to the style of contemporary Portuguese authors like Manuel António Pina (1943-)¹⁰, for example.

These two books are a turning point in the work of VCA, who openly declared in the preface¹¹ to *The Story of Mrs Round and her People* her wish to update the style and themes of her writing for children, acknowledging the influence that Lewis Carroll's work had in this approach to her work. It may have been this change in paradigm that justified the Spanish editions¹² of the Mrs Round books.

The characters in these books are two antithetical women, Mrs Round (Portuguese, robust, round and extroverted) and Mrs Krazy (English, thin and reserved), and an ostensibly multicultural group of children¹³: Chico (a Portuguese boy), Dick (an English boy), Franz (a German boy) and Zipriti (a mulatto girl).

Generally speaking, the feel of *The Adventures of Mrs Round and her People* “is reminiscent of the *nonsense* that is so common to English books” (Rocha, 2001: 56) and, according to Natércia Rocha, possesses “a type of humour and fantasy that take us back to the extraordinary work of Monteiro Lobato” (*idem, ibidem*: 63).

However, if the fantastic singles out and structures the diegesis of the book, it is also a device for disguising the support for ideals associated to Salazar’s dictatorship. As Manuel Teixeira Araújo (2008) has noted, one can read from certain passages of this book a critique of sentimentalism, as well as an apology for the family, the Catholic church and the glorification of certain heroic figures of Portuguese history (such as D. Afonso Henriques and Infante D. Henrique).

4. The collections “Fatherland” and “Great Portuguese”: “your fatherland is the most beautiful of all fatherlands”¹⁴

The publication, by the Portuguese National Propaganda Office, of over forty volumes in the collection “Fatherland”¹⁵ started in 1936, with the booklet *Story of King Afonso and Zaida the Moor*; the last title in this series came out in 1944. The collection consists of a series of historical fiction narratives¹⁶, a product of the author’s strong adherence to the ideals of the dictatorship (Gomes, 1997: 32) that “turned out to be an important instrument of propaganda” (*idem, ibidem*: 32) for Salazar’s regime.

A certain informality in the opening of the narrative, and the colloquial language that is close to oral speech that is to be found in the first volume of the collection (*História do Rei Afonso e da Moira Zaida*)¹⁷ are a distinguishing feature of the whole series. The preoccupation with historical truth materialised in the chronological data coexists with a register that, by the profusion of adjectives, imagery, enumerations, for example, of actions are, by definition, subjective, exposing the flattering intentions of VCA¹⁸. This same intention is visible in the semantic and pragmatic implications of the adjectives used in several titles of the collection.¹⁹ The tone of legend-telling that is used in the description of some episodes, along with the sense of fatality and theatricality with which love and other moods are evoked and exacerbated²⁰, are in keeping with the genre of historical fiction, and here, these aspects take on a doctrinaire and apologetic function. Thus, the nature of these texts coincides with the *Instructions for Children’s Literature* put out, years later, in 1950, by the Censorship Office:

“It should be kept in mind that, without turning the history of Portugal into a perpetual apology, it is possible, in stories for children, without betraying the truth, to approach it with a sympathetic spirit, seeking in it what brings the Portuguese people together rather than what divides them, and in this we are particularly fortunate for it is easy to find edifying episodes [in our history]” (1950: 4).

Subjects like the praise of virtue and sensibility²¹, sacrifice, suffering, courage, abnegation, generosity, religion, rewarding for the good and punishment for the wicked, and the power of love²² are common to the titles in this series.

Furthermore, nationalism, a seminal aspect of the propaganda of the dictatorship which shapes the collection, is materialised in the attempt to perpetuate certain collective memories²³ and in the praise of past deeds²⁴, which transpires both in the very title of each booklet and in their content, as nearly all of them are centred on a historical character and the glorification of his/her acts²⁵. It is not surprising then that the author resorts to discursive strategies that aim at exultation²⁶, and that she openly criticised Oliveira Martins and his type of historical perspective.²⁷

As is to be expected from this type of text to a certain extent, prejudice, intolerance and xenophobia²⁸ are present in a most unsettling way, and so is the defense of colonialism²⁹.

From a macro-structural point of view, there was an authorial (and maybe editorial) preoccupation in establishing connections between different volumes in the collection, not only through references to further booklets within the texts, but also by announcing the next titles in the series at the end of each work.³⁰

A brief reference should be made to the graphic design of these booklets, for despite the fact that they seem to fit in with the aesthetic tendencies of their time, it cannot be said that they are appealing. In fact, the tiny print makes reading difficult, especially for younger readers, and the complete absence of illustrations can also put off potential readers.

In 1943, the collection “Great Portuguese Men”, also published by the Portuguese National Propaganda Office, began with the publication of *Dom Fuas Roupinho*, also by VCA, to which *Fernão Lopes* (1944), *Dom Gualdim Pais* (1944)

and *Gil Vicente* (1945) followed. When VCA died (1945), J. Estêvão Pinto (1895-?³¹) took up the writing of the following books in the collection.

Written with very similar purposes as those of the “Fatherland” series, the four books by VCA follow the pedagogical function she thought literature should have, and reinforce Salazar’s ideological agenda: respect for authority, valorisation of the nation, the mythologizing of national heroes, Christian devotion, divine inspiration, obedience, etc. The first book in this series is explicit about the ideological positioning of VCA and the intentions of that work: “With the story of Dom Fuas Roupinho we have initiated a collection called “Great Portuguese Men”. Well, the history of Portugal, which is the most beautiful history out of all histories, is made of nothing but wonders, miracles and carried out by great men, geniuses in war, science, the high ranks of ruling and be ruled, the wisdom of governing, the desire to discover, the power to create and the rare and splendid capacity to adore. But we are no historiographers; we are story-tellers (...) We are story-tellers; and we’re going to tell our stories to the boys and girls of the “Mocidade Portuguesa” [a compulsory organization for children between the age of seven and fourteen, where discipline and nationalist ideals were hammered into them] who are at school and probably know more than we do about the official facts of our past.” (Almeida, 1943: 6).

The apology of the national past and the hyper valorisation of the nation are also visible in the introduction to the booklet dedicated to Dom Gualdim:

“Today, when families or groups take their holiday to travel around the country, maybe it will occur to few of them what that land was like eight hundred years ago, in the dawn of our nationality. They admire the fertile fields peopled with picturesque villages and farms properly looked after, the workers who plough and plant the earth and peacefully collect fruit, the railway line and good roads, the cities and towns with their progressive improving: plumbing, electricity, good ruling and policing, schools, hospitals, asylums, public gardens, factories, all those facilities, security and riches whose extraordinary development over the last few years have been turning Portugal into a model of good governance that is respected in the world. (...) to thank God for the *our daily bread*” (Almeida, 1944: 5). The book about Gil Vicente also opens with a similar introduction.³²

The examples under scrutiny here show how the “Great Portuguese Men” collection, under the guise of Historical account, served the pedagogical and doctrinaire agenda of the political regime of the time.

Conclusion

As António Garcia Barreto stresses, the extensive work of VCA (1895-1945) was written over three regimes: a Monarchy, a Republic and a Dictatorship, and it understandably mirrored those different political and social contexts, thus becoming an important example of the evolution of literature for children and young adults in Portugal.

VCA’s literary, and even biographical, route, the change in her literary vision and in her social and political ideals that can be read from the comparison between *Open Skies* and *In Full Blue* and the titles in the “Fatherland” collection, gesture towards a strong tendency in Portuguese children’s literature towards the fictionalization of the drive to travel and know other cultures and the necessity to conciliate that with confinement to the native space. In the first four decades of the 20th century, which coincided with a period of decisive political changes in Portugal, some relevant authors wrote stories about travelling and adventure. Others were more interested in patriotic or nationalistic themes, as a response to the ideals of Salazar’s dictatorial government.

Notas

- ¹ For example, Ana de Castro Osório (1872-1935), who, following one of the most fertile creative lines of her time – “to show countries, peoples and distant regions, in an attempt to open up to the world (fighting against the isolation of Portugal was a concern of the elites)” (Gomes, 2005: 74), wrote *Felícia and Felix’s Adventurous Voyages at the North Pole* [*Viagens Aventurosas de Felícia e Felizardo no Pólo Norte*] (1922) and *Felícia and Felix’s Adventurous Voyages in Brazil* [*Viagens Aventurosas de Felícia e Felizardo no Brasil*] (1927), two books approved and recommended to be taught at schools.
- ² António Garcia Barreto says of this novella that: “It is a work with open moral and edifying pretensions, a type of language that is at times naïve, and often quite different from that of a twelve year-old. The general idea is that the poor can end up rich through work, dedication and honour, and that some rich, such as the Baron in the story, may very well lose their fortune” (Barreto, 2002: 191).
- ³ *Open Skies* [*Céu Aberto*] depicts an extended version of the family.

- ⁴ The valorization of women, the fight for equality with men, and their right to education were also seminal in VCA's writing and life story.
- ⁵ José António Gomes thinks the style of VCA is influenced by the Comtesse de Ségur (Gomes, 2005).
- ⁶ These two books are part of the collection "The best books for children" ["Os melhores livros para crianças"] by Clássica Editora.
- ⁷ Author of *The Pink Doll* [*A Boneca Cor-de-Rosa*] (1910), with a preface by Maria Amália Vaz de Carvalho. The biography of Maria Sofia (Sophia) de Santo Tirso (Thyrso), specially her birthday, is unknown.
- ⁸ Author of, among other works, *The World of My Pretty Ones* [*O Mundo dos Meus Bonitos*] (1920).
- ⁹ Author of *The Extraordinary Story of Iratan and Iracema, the World's Rudest Children* [*História Extraordinária de Iratan e Iracema, os Meninos mais Malcriados do Mundo*] (1939).
- ¹⁰ Author of, among other works, *Giarfs & Dwants* [*Gigões & Anantes*] (1974) and *Mr. Invention* [*O Inventão*] (1987).
- ¹¹ Further research into the work of VCA would include the study of paratexts, which would contribute towards a reading of her work in terms of chronologic development.
- ¹² There are at least two deluxe editions of these books published by Editorial Yunque, in Barcelona.
- ¹³ Intercultural dialogue was already a strong characteristic of *Open Skies* [*Céu Aberto*] and *In Full Blue* [*Em Pleno Azul*].
- ¹⁴ The complete sentence goes "Your fatherland is the most beautiful of all fatherlands: it deserves all your sacrifices" ["A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios"]. This was a sentence that could be read in 4th grade schoolbooks during the period of the dictatorship, and is evoked by Ribeiro (1994).
- ¹⁵ The 1943 edition of *The Adventures of Mrs Round* [*Aventuras de Dona Redonda*] includes a section of "Works by Virgínia de Castro e Almeida". Here one can read "Ed. Secretariado da Propaganda Nacional – *Colecção Pátria*. Series of 43 historical stories for the people. Booklets of sixteen to eighteen pages, illustrated with colour engravings by Pamela Boden (Pam)."
- ¹⁶ The books that have been read during the preparation of this article are in the bibliography section.
- ¹⁷ Cf. "What I am about to tell you is the History of a prince who was the grandfather of the first king of Portugal. And this happened about nine hundred years ago" ["O que eu vou contar é a História de um príncipe que foi o avô do primeiro rei de Portugal. E isto passou-se há uns novecentos anos"] (Almeida, 1936: 3).
- ¹⁸ Cf. "Here are Leon and Castilla; and after a great battle Afonso was defeated. His troops were dizimated, his kingdom invaded, they killed and burnt as much as they could; and Afonso saved his life by escaping on horseback for those fields" ["Encontraram-se entre Leão e Castela; e depois de uma grande batalha Afonso foi vencido. Desbarataram-lhe as tropas, invadiram-lhe o reino, mataram, queimaram e arrasaram o mais que puderam; e Afonso escapou da morte fugindo a mata-cavalos por aqueles [sic] campos fora..." (Almeida, 1936: 3).

- ¹⁹ Cf. *Story of the Great Fuas Roupinho and other wonders* [*História do Grande Fuas Roupinho e outras maravilhas*], *The Beautiful Story of a family in the time of Queen Maria I* [*A Linda História de uma família no tempo de Dona Maria I*], *The marvellous story of how the great emperor Napoleon I was defeated in Portugal* [*História maravilhosa de como o grande imperador Napoleão I foi vencido em Portugal*]. Note how the adjectives in the last title don't just engrandise Napoleon, but also, by implication, stress the strength and the courage of the Portuguese.
- ²⁰ Cf. "Shortly after, he died. / Weeping and screaming, Zaida lay on the body of the one she had loved so much. And when her maids tried to lift her up, they saw she had also died. / Thus the stong bonds of that faithful love remained unbroken by death. / King Afonso and the beautiful Zaida died together, and together they were buried. And no one should pity them, for if they suffered and fought a lot, they also received from life all the greatest blessings they could get. / And Afonso IV of Castilla, Leon and Galicia was the first Christian king who beat the Moors and conquered half of Spain back from them." ["E pouco depois, morreu. / Lavada em pranto e soltando um grande grito, Zaida atirou-se sobre [sic] o corpo daquele que em vida amara tanto. E quando as aias foram para a levantar viram que se finara também. / Assim os laços tão fortes daquele amor fiel nem pela morte foram quebrados. / Juntos morreram o rei Afonso e a linda Zaida, e juntos foram sepultados. E ninguém tenha dó deles, pois se muito padeceram e lutaram, também pela sua força de ânimo, receberam da vida os maiores bens que ela pode dar. / E Afonso VI de Castela, Leão e Galiza, foi o primeiro rei cristão que, vencendo os moiros, conseguiu reconquistar-lhes mais de metade das Espanhas."] (Almeida, 1936: 13).
- ²¹ Cf. "Portugal owes a great deal to Queen Maria I. She was an educated lady with a good intellect and a kind heart. She managed to surround herself with great honest men, who would do everything for the good of the country. She created the Royal Academy of Science, to which the sciences and humanities in Portugal owe a lot. Education in Portugal also owes a lot to this good queen. Work was done with enthusiasm and faith. / One of the great men chosen by the queen who helped her the most in her work was Pina Manique, police intendant. This man worked tirelessly and lovingly for the good of the country. He knew what he wanted and he possessed a strong austere will and a kind heart (...) the Marques de Pombal had left everything in a big mess. He did many things that brought him fame but as he had no heart, everything he did was hollow and cold; trees that bore no fruit or poisoned fruit. / the good intendant Pina Manique worked with his heart. He cared more about his people than he cared about fame" ["A terra de Portugal deve muito à Rainha Dona Maria I. Era uma senhora muito instruída, de muito boa cabeça e de grande coração. Soube rodear-se de homens honestos e de alto valor, que tudo faziam pelo bem do país. Foi ela quem criou a Academia Real das Ciências à qual a ciência e as letras portuguesas muito deveram. Também muito deve a esta boa rainha a instrução em Portugal. Trabalhava-se com entusiasmo e com fé. / Um dos grandes homens escolhidos pela rainha e que mais a ajudou na sua obra, foi Pina Manique, intendente da policia. Este homem trabalhou sem descanso e com amor para o bem de Portugal. Sabia o que queria e tinha uma vontade austera e forte e um grande coração. (...) O marquês de Pombal deixara tudo em grande confusão. Fez muitas coisas que lhe deram fama, mas como não tinha coração, tudo que fazia era seco e frio; árvores que poucos ou nenhuns frutos bons vieram a dar, e algumas só deram frutos envenenados. / o bom intendente Pina Manique, esse trabalhava com o seu coração. Cuidava mais do bem do povo do que de criar fama."] (Almeida, 1944: 7).
- ²² Cf. "Henrique got better from his wounds and fever and went back to being beautiful and strong as before. His best remedy was the joy of seeing his beloved once again" ["Henrique curou-se das suas feridas e febres e tornou-se outra vez lindo e forte como dantes. O seu melhor ungento foi a alegria de tornar a ver o seu querido amor."] (Almeida, 1937: 15).

- ²³ Such as the maritime adventures, always told in an enthusiastic way. See, for instance, *Story of the Great Seaman that the sea charmed* [*História do Grande Marinheiro que o mar enfeitiçou*].
- ²⁴ Cf. “The Portuguese have to keep these names in their minds and in their hearts. Much precious blood was spilt there, your gransparents’ blood for the glory of your Fatherland, the service of the king, the defence of the Christian faith; many martyres died there for the love of our land, and many heroes were made there, in a rude and strict school of Portuguese captains and soldiers whose fame, during the Discoveries and the wars in the East, filled the world with awe. (...) And in those great works one can say that the stones were cemented with our blood and raised with the strength of our hearts.” [“É preciso que os portugueses de agora fixem bem na memória e no coração estes nomes. Ali correu muito sangue precioso dos nosso avós para glória da Pátria, para serviço do rei, para defesa da santa fé de Cristo; ali morreram muitos mártires por amor da nossa terra e se formaram muitos heróis numa rude e áspera escola de capitães e soldados portugueses cuja fama, depois, nas descobertas e guerras do Oriente, encheram o mundo de espanto. (...) E nessas grandes obras pode-se dizer que as pedras foram cimentadas com o nosso sangue e erguidas com a força dos nossos corações. (Almeida, 1942: 5)».
- ²⁵ Cf. “This was a great day for our land because the Master, who became king João I was one of the best kings we’ve ever had, and the first of the House of Aviz, so glorious, that it turned the Portuguese nation into one of the most famous, rich and powerful countries in the world in that time. And this happened in 1385, i.e., about five hundred years ago. / Now Portugal had a king, praised be the Lord! And what a king!” [“Este foi um grande dia para a nossa terra porque o Mestre, que ficou sendo el-rei D. João I de Portugal, foi um dos melhores reis que tivemos, e o primeiro da dinastia de Aviz, tão gloriosa, que tornou a nação portuguesa numa das mais afamadas, ricas e poderosas do mundo naqueles tempos. E isto foi no ano de 1385, quere dizer, vai em quinhentos e tantos anos. / Agora já Portugal tinha um rei, louvado Deus! E que rei!”] (Almeida, 1939: 4).
- ²⁶ “Back then there was in Portugal a king so determined and so wise that he was called Perfect Prince. He was King João II, the son of King Afonso V, the African” [“Naquele tempo havia em Portugal um rei tão forte de pensar, tão firme de vontade e tão cheio de saber e de juízo, que lhe puseram o nome de Príncipe Perfeito. Era Dom João II, filho de el-rei Dom Afonso V a quem chamaram o Africano (...).”] (Almeida, 1941: 3).
- ²⁷ Cf. “On November 28th the royal family embarked. A Portuguese artist, Oliveira Martins, who used many beautiful words to write a bad and ugly history of Portugal, told this event as something shameful. God forgive him his lies! The departure of the royal family for Brazil was carried out with such dignity and quietness that everybody there had tears in their eyes” [“No dia 28 de Novembro embarcou a família real. Um artista português, Oliveira Martins, que escreveu com muito lindas palavras uma feia e má história de Portugal, contou esse embarque da família real como coisa vergonhosa. Deus lhe perdoe as mentiras que escreveu! A partida da família real para a terra portuguesa do Brasil fez-se com tanta dignidade e sossego que não havia naquele cais de Belém quem não tivesse lágrimas nos olhos.”] (Almeida, 1945: 7)»
- ²⁸ Cf. “And he was right to be admired for the cross is the sign of the Christians and in all those places in Africa no one had be found except for Moors and people with weird religions, who adored idols and spells, as barbarians that they were” [“E tinha razão de se admirar porque a cruz é o sinal dos cristãos e por todas aquelas terras de África não tinham sido encontrados senão moiros infieís ou gentios, quere dizer, gente que tinha religiões esquisitas de ídolos e feitiços, como bárbaros que eram.”] (Almeida, 1941: 3)».

²⁹ Cf. “Thus in a sad way the Portuguese conquest of Tangier ended. But the Moors didn’t enjoy the victory for long; nor did the martyrdom they put the Santo Infante Dom Fernando through, as will be told. Thirty some years later the Portuguese took Tangier and the Moors had their punishment; Portugal kept that North African city, and others, for about two hundred years, and they never fell back into the hands of the infidels.” [“Assim triste acabou desta vez a empresa portuguesa da conquista de Tãnger. Mas o moiros não gozaram muito tempo da vitória que tão caro lhes custou; nem ficou sem castigo o martírio que fizeram passar ao Santo infante Dom Fernando, como será contado. Trinta e tantos anos depois os portugueses tomaram Tãnger e os moiros tiveram seu castigo; perto de duzentos anos conservou Portugal a posse daquela cidade e de muitas outras no norte de África, que nunca mais voltaram a mãos de infieis.» (Almeida, 1940: 13).

³⁰ At the end of vol. 17, it is announced that the next volume will be *History of the Passion and Death of the Infante Santo Dom Fernando* [*História da Paixão e Morte do Infante Santo Dom Fernando*].

³¹ We didn’t find this date (corresponding to the day this writer has died).

³² Cf. “Many people, especially in Portugal, mistake culture for instruction” (Almeida, 1945: 5).

Bibliographical references

1. Works by Virgínia de Castro e Almeida

ALMEIDA, V. de Castro (1936). *História do Rei Afonso e da Moira Zaida*. Colecção Pátria, nº 1. Lisboa: S. P. N..

ALMEIDA, V. de Castro (1937). *História do Grande Fuas Roupinho e outras maravilhas*. Colecção Pátria, Nº 4. Lisboa: S. P. N..

ALMEIDA, V. de Castro (1939). *História da Grande Batalha de Aljubarrota e da padeira que matou sete espanhóis*. Nº 13. Lisboa: S. P. N..

ALMEIDA, V. de Castro (1940). *História da Triste e Gloriosa Empresa de Tãnger*. Colecção Pátria, Nº 17. Lisboa: S. P. N..

ALMEIDA, V. de Castro (1941). *História do Grande Marinheiro que o mar enfeitiçou*. Colecção «Pátria», Nº 23. Lisboa: S. P. N..

ALMEIDA, V. de Castro (1942). *História do grande Dom João, capitão e sábio*. Colecção «Pátria», Nº 31. Lisboa: S. P. N. .

ALMEIDA, V. (1943). *Dom Fuas Roupinho*. Colecção «Grandes Portugueses», Nº 1. Lisboa: S. P. N..

- ALMEIDA, V. de Castro (1944). *Fernão Lopes*. Colecção «Grandes Portugueses», Nº 2. Lisboa: S. P. N..
- ALMEIDA, V. de Castro (1944). *Dom Gualdim Pais*. Colecção «Grandes Portugueses», Nº 3. Lisboa: S. P. N..
- ALMEIDA, V. (1944). *A linda história de uma família no tempo de Dona Maria I*. Colecção Pátria, Nº 40. Lisboa: S. P. N..
- ALMEIDA, V. de Castro (1945). *Gil Vicente*. Colecção «Grandes Portugueses», Nº 4. Lisboa: S. P. N..
- ALMEIDA, V. de Castro (1945). *História maravilhosa de como o grande imperador Napoleão I foi vencido em Portugal*. Colecção Pátria, Nº 41. Lisboa: S. P. N..
- ALMEIDA, V. de Castro ALMEIDA, Virgínia de Castro e (1943). *Aventuras de Dona Redonda*. Lisboa: Livraria Clássica Editora (ilustrações e capa de PAM).
- ALMEIDA, V. de Castro (1964). *Em Pleno Azul*. Lisboa: Livraria Clássica Editora (8ª ed.) (ilustrações e capa de A. Duarte de Almeida).
- ALMEIDA, V. de Castro e (1971). *História de Dona Redonda e da sua Gente*. Lisboa: Livraria Clássica Editora (5ª ed.) (ilustrações de Tom/ Capa de José Cambraia).
- ALMEIDA, V. de Castro e (1988). *Céu Aberto*. Lisboa: Clássica Editora (ilustrações de A. Duarte de Almeida/ capa de José Cambraia) (12ª ed.).

2. Secondary Bibliography

- S./n.. (1950). *Instruções sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Direcção dos Serviços de Censura.
- ARAÚJO, M. (1995). Influência dos contos de fadas na obra de Virgínia de Castro e Almeida. *In Vértice*, II série. Maio-Junho. Lisboa: Caminho, pp. 61-67.
- (2008). *A emancipação da Literatura Infantil*. Porto: Campo das Letras.

- BALÇA, A. (2007). Virgínia de Castro e Almeida e a Coleção “Grandes Portugueses”: os livros para crianças como instrumentos doutrinários. In *LIBEC-LINE Revista em Literacia e Bem-Estar da Criança*, 2, 1-10 (disponível em www.libecline.pt/tp).
- BARRETO, A. Garcia (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, G. (1991). *Fantasia e realidade em Virgínia de Castro e Almeida*. Lisboa: s.n. (texto policopiado).
- BLOCKEEL, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.
- GOMES, J. A. (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Ministério da Cultura/Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- (2005). Literatura Portuguesa para a infância e a juventude: os inícios (período 1900-1945). In *Boletín Galego de Literatura*, 32, 67-102.
- LEMOS, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional / Direcção-geral da Educação Permanente.
- PIRES, M. L. Bettencourt (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.
- RIBEIRO, A. (1994). Ficção histórica infanto-juvenil no Estado Novo: colecção “Pátria” de Virgínia de Castro e Almeida (1936-1946). In *Revista de História das Ideias*. Separata 16. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 161-192.
- ROCHA, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* (Nova edição actualizada até ao ano de 2001). Lisboa: Caminho.

CLÁSICOS PARA NIÑOS EN LA ESPAÑA FRANQUISTA: UNA EDUCACIÓN PATRIÓTICA

María Victoria Sotomayor Sáez
Universidad Autónoma de Madrid

(Recibido 7 septiembre 2009/ Received 7th September 2009)

(Aceptado 30 marzo 2010/ Accepted 30th March 2010)

Resumen

La educación infantil es una de las principales preocupaciones del régimen franquista que se instala en España tras la guerra civil en 1939. Las lecturas escolares e infantiles son objeto de especial atención por su influencia en la formación de las nuevas generaciones en una ideología nacional-católica. Las adaptaciones, antologías de textos para la escuela y, en general, toda clase de reescrituras de los clásicos de la literatura española para niños que se publican en los años cuarenta y cincuenta, se utilizan para educar en una pretendida identidad cultural y patriótica, con fuerte base moral católica y de carácter marcadamente excluyente. Esto se advierte tanto en los prólogos y otros paratextos de las ediciones como en la propia reescritura e incluso en los comentarios de la crítica especializada del momento. El siguiente estudio analiza esta situación, sus causas y pormenores, y aporta textos de diferentes tipos y planteamientos en los que se pone de manifiesto cómo se ha instrumentalizado un

patrimonio cultural rico y diverso para configurar una identidad nacional unívoca y sesgada.

Palabras clave: clásicos, identidad cultural, educación infantil, franquismo.

Abstract

Children's education becomes one of the main concerns for the Franco state that is installed in Spain after the civil war in 1939. Children's texts and childlike readings are object of special attention due to their influence in the formation of the new generations in a national-catholic ideology. The adaptations, anthologies of texts for the school and, in general, all types of rewriting of the classics of the Spanish literature for children that are published in the forties and fifty, are utilized to educate in a supposed patriotic and cultural identity, with hardly catholic moral base and of markedly exclusive character. This it is notified so much in the prologues and other para-texts of the editions as in the own one rewriting and even in the comments of the criticism specialized of the moment. The present study analyses this situation, its causes and details. A variety of texts and approaches are presented showing how a rich cultural patrimony has been exploited and diverse to configure a univocal national identity and slanted.

Key words: classics, cultural identity, children's education, franquism.



1. Introducción

Resulta cuando menos curioso observar en distintos momentos de la historia la fe que se ha tenido en el poder de la ficción para configurar maneras de ser, conductas y creencias colectivas; personajes y situaciones creados por la palabra, hechos de palabras, han sido modelos de conducta para la vida real al servicio de la ideología dominante. Ciertamente, los seres de ficción están hechos de sustancia humana, lo que explica su valor de referente; por esto, en el espacio que va de la complejidad al arquetipo se encuentran las numerosas lecturas, individuales y colectivas, que de ellos

puedan hacerse, desde la identificación liberadora o crítica hasta la lección moral y el modelo ideológico. Es lógico pensar, y así puede observarse en la historia, que los períodos y regímenes totalitarios tienden a imponer la presencia de arquetipos para usarlos como instrumento educativo por su simbolismo elemental, mientras que en las épocas más liberales, democráticas y plurales se favorecen lecturas más abiertas y diversas de los seres de ficción.

Pues bien: el largo periodo franquista que se inicia en España desde la finalización de la guerra civil se encuentra en el primer grupo, especialmente en sus dos primeras décadas (años 40 y 50), y reduce el universo literario a construcciones esquemáticas y magnificadas de alto valor ejemplarizante. Por eso los textos escolares o destinados a la lectura infantil se han seleccionado, interpretado y reescrito con la finalidad de utilizarlos en la formación de una identidad nacional acorde con los principios ideológicos del nacional-catolicismo.

2. El valor educativo de la literatura

Como ya señalamos en otro estudio referido a esta época (Sotomayor, 2005a), un régimen político impuesto por la fuerza después de una dolorosísima guerra entre hermanos, tiene como primera tarea la de legitimarse (no olvidemos que es un gobierno ilegítimo, que ha subvertido el orden constitucional) e inmediatamente después la de consolidarse y asegurar su continuidad. Ambas cosas sólo pueden lograrse en el terreno de las ideas, o mejor, en el de las emociones y las creencias: es decir, en una zona más cercana a la irracionalidad que al pensamiento crítico. De ahí la importancia sustancial de la educación, puesto que serán las jóvenes generaciones las únicas capaces de asegurar la permanencia del régimen. De forma meridianamente clara, aunque expresada con ese lenguaje ampuloso que pretende ser solemne propio de estos autores, encontramos dicha idea en uno de los libros de lecturas escolares que hemos consultado para este trabajo:

El Movimiento actual, básico y operativo, en cuya coyuntura España está metida, ha alumbrado a la vez dos generaciones: una –la generación falangista-, que es la que hizo posible la guerra y la victoria y que hoy, desde puestos de responsabilidad, tiene a su cargo la custodia de las esencias de que se nutre la Patria; y otra, la generación que ha empezado a formarse en esa doctrina, dada en el signo de la sangre y que avanza anunciándonos el relevo. De estas dos generaciones es la segunda la que con mayor esmero hemos de guiar, ya que

en ella se hará plenamente tangible el mundo por el cual nosotros hemos luchado y en cuyo necesario y espléndido porvenir seguimos creyendo. (Ávila, 1944: 5)

Son palabras del prólogo escrito por José M^a Gutiérrez del Castillo, Consejero Nacional y Jefe Central del Servicio Español del Magisterio, para el libro de lectura escolar *Flechas*, de Justo de Ávila, de ideología falangista.

La educación se convierte en una prioridad para el nuevo régimen, que pronto promulga leyes y emprende todo tipo de acciones para orientarla de modo acorde a su ideología. De septiembre de 1938, antes incluso de la finalización de la guerra, data la ley de Enseñanza Secundaria, que establece las bases sobre las que debe asentarse el modelo educativo en todos los niveles de la enseñanza. A este modelo se ajustan las posteriores leyes reguladoras de la enseñanza universitaria, en 1943, y la enseñanza primaria, en 1945. Tres leyes en tres momentos diferentes que, en palabras de Ruiz Berrio, “permiten apreciar la transición creciente del nacionalsindicalismo falangista al nacionalcatolicismo franquista.” (1996: 350).

Los postulados sobre los que se asienta explican el importante papel que van a jugar en esta educación la literatura, la lectura y la historia. Postulados que Ruiz Berrio sintetiza con claridad:

Educación católica, pues “el Catolicismo es la médula de la Historia de España”; educación nacional y patriótica, para “extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante”; educación humanística, “camino seguro para la vuelta al Ser auténtico de España”; recuperación de las tradiciones pedagógicas genuinamente españolas y propuesta de arquetipo: los políticos y guerreros de la España imperial del siglo XVI, “todos de formación religiosa, clásica y humanística”. (1996: 350)

En realidad, el propósito último de este pensamiento educativo es definir y restaurar el concepto de *lo español* como esencia de la *nueva España* que se ha instaurado y se proyecta hacia el futuro. Las referencias para configurar este concepto están en la historia, que nos proporciona las claves de lo que ha hecho el auténtico espíritu de la raza en sus momentos de plenitud. Las creaciones artísticas, en particular las literarias y pictóricas, son manifestación de ese genio en plenitud: por tanto, el conocimiento de dichas creaciones y de los personajes y momentos históricos a los que están vinculados son un medio irremplazable para una auténtica y esencial educación

patriótica: “El objetivo primordial que cumple realizar a la escuela de España consiste en cultivar afanosamente el sentimiento patriótico...”. Es necesaria “...una ahincada labor que valore y plenifique lo español hasta convertir al niño de nuestro pueblo en fervido amante y esforzado continuador del espléndido tesoro de posibilidades y el acervo inalienable de tareas que es la tradición histórica de España.” (Maíllo, 1942: 9). Y en el prólogo al *Ejemplario. Vidas de hombres ilustres* se dice algo parecido: “... esta clase de libros, en los que se narra la vida de los grandes hombres, resultan de gran trascendencia para la formación integral del niño.” (P.B., 1942: 7)

Los grandes hombres se encuentran en la historia y en la literatura:

La fuerza creadora del genio español no ha sido jamás superada. [...] Significando lo que significan [los tipos universales de nuestra literatura] para el prestigio imperecedero de la cultura patria, ¿podría encontrarse ningún español medianamente instruido que no se sintiera avergonzado de ignorar su existencia o de tener de la misma una idea vacilante y confusa? (Cabal, 1942: 8)

Las palabras preliminares a una edición escolar del *Quijote* hecha por la editorial Edelvives en 1958 son un ejemplo entre muchos de esta actitud:

El “Quijote” es y será siempre el monumento augusto levantado a la lengua española del siglo de oro. Es el exponente más calificado del pacífico imperio ejercido por España en los siglos de su grandeza política, cuando en nuestro suelo no se ponía el sol.

Por centenares se cuentan las ediciones de la maravillosa fábula de don Quijote y Sancho, y ello en todas las lenguas del orbe. Numerosas son las dedicadas exclusivamente a los niños en nuestra España y sus hijas de Ultramar. Ojalá que esta nuestra, que hoy nace ataviada y hermosa, contribuya a la extensión de nuestra cultura, y por lo mismo, a la exaltación del Maestro de la Raza, don MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA.” (1958: 4)

Tales ideas, repetidas una y otra vez en los manuales escolares, libros de lectura, antologías y ediciones de textos, explican la derivación hacia los arquetipos y la utilización de autores y obras clásicas de nuestra literatura para sustentar en ellos esa idea de lo español que constituye la esencia de la educación patriótica.

La “nueva educación” que se necesita para construir la “nueva España” requiere “nuevos maestros” y nuevos materiales. La elevada tarea que tienen en sus manos educadores, padres y adultos en general exige una atención constante y un

cuidado exquisito de todo aquello que pueden leer los niños, de forma que, mientras por una parte se prohíbe y censura toda aquella literatura proveniente de la etapa republicana (Sotomayor, 2005a), por otra se escriben numerosos libros de lectura para la escuela y se publican clásicos de la literatura española para niños, además de las creaciones dirigidas a ellos que constituyen la literatura infantil (Sotomayor, 2007; Uría, 2004; García Padrino, 1992). En todas estas publicaciones, tanto escolares como infantiles, está presente la finalidad educativa e impregna de forma explícita cualquier contenido, con escasísimas excepciones.

3. Modelos de identidad nacional en la literatura

Los libros escolares ofrecen siempre un prólogo, palabras preliminares, advertencias o dedicatorias donde explican y justifican su contenido, reiterando una y otra vez las ideas educativas antes mencionadas y su vocación de servicio a la Patria. Todos responden a una misma estructura que incluye textos de la literatura española, la literatura popular y, sobre todo, textos creados por los propios autores del libro, donde muestran explícitamente el modelo de persona que quieren formar de acuerdo con las que consideran cualidades identitarias de lo español, que tienen su máxima expresión en la historia, el arte y la literatura del Siglo de Oro. Los escritores y los personajes literarios de los siglos XVI y XVII son los genuinos exponentes de la españolidad, que pronto se convierte en hispanidad, ya que la esencia de lo español está indisolublemente unida a la idea del Imperio, momento histórico en que los hechos muestran que la raza ha llegado a su plenitud.

¿En qué consiste esta identidad española según los libros de lectura escolares? A partir de lo expuesto en un corpus de textos, prólogos, capítulos de libros y comentarios críticos representativos de los años 40 y 50, viene a ser una síntesis de los siguientes rasgos:

- Religiosidad: primera y fundamental característica, entendiéndose que se trata de la religión católica: “pueblo de santos”, dice Maíllo (1943: 15); “soy católico a machamartillo”, dice Menéndez y Pelayo (apud Besabe, 1951: 38); la religión como grito de combate (Besabe, 1951: 40); “raza de santos”, dice Antonio Fernández, porque “también la santidad es dominio de pasiones y combate estrecho y duro con enemigos fuertes” (1937: 88). En un texto aportado por Eugenio de Bustos como cierre de su libro *Vela y ancla*, García Morente concluye que “la imagen

intuitiva que mejor simboliza la esencia de la hispanidad es la figura del caballero cristiano.” (apud Bustos, 1958: 270).

- Es de notar que la religión, el cristianismo o catolicismo, no está en ningún caso presentado como vivencia interior o cuestión de conciencia individual, sino como una creencia colectiva de carácter belicoso, en nombre de la cual se justifican guerras y conquistas que no tienen otro fin que extender el catolicismo a todas las naciones de la tierra. Por eso los santos son héroes, o los héroes, santos: no hay nadie más digno de admiración que aquel que da su vida por defender su religión, como son los héroes de la “Santa Cruzada Nacional”, o sea, la guerra civil: “Los héroes a imitar eran santos o defensores de la Patria, o bien reunían ambos valores” (Gervilla, 1990: 467). La religiosidad se identifica con la siguiente característica de lo español:
- Patriotismo y amor a la independencia de España, lo que significa, al mismo tiempo, vehemencia para defenderla, amor por sus tierras y sus gentes y pasión por engrandecerla aumentando su poder en el mundo. El patriotismo como cualidad de lo español va unido casi siempre al heroísmo, al valor sin límites, el apasionamiento y la lealtad sin fisuras al jefe o caudillo: “raza de héroes” (Fernández, 1937: 88), “pueblo de descubridores y conquistadores”, “pueblo de caballeros esforzados” (Maíllo, 1943: 15), “raza excelsa” que “creó en el caballero español del siglo XVII el prototipo de la espiritualidad, el desinterés, la cortesía y el valor...” (Maíllo, s. a.: 8).
- Virtudes morales. Como consecuencia de la religiosidad, pero más aún, como una forma de moral social, se destaca la pureza de costumbres: “El pudor es la virtud de sus mujeres. La caballerosidad, el respeto a la mujer, es el distintivo de sus hombres.” La castidad “es la flor de las virtudes de la raza.” (Maíllo, 1943: 15).
- Genio creativo: “pueblo de literatos y poetas que han dado a la Historia del mundo las creaciones impares del teatro y el Romancero” (Maíllo, 1943: 15).

El arquetipo español que presenta el franquismo tiene la triple dimensión de santo, héroe y poeta, como lo expresa Menéndez y Pelayo: “... como toda la España histórica, fértil en santo, héroes y sabios.” (apud Besabe, 1951: 38). De igual forma se expresa Josefina Bolinaga en su libro de lecturas para niñas *Nueva raza*: “¡Ah! Quien hubiese engendrado un hijo poeta, para que a Ti hubiera tejido guirnaldas de versos. Un hijo guerrero, para que las proezas de su espada hiciesen florecer en tus labios una

divina sonrisa... Un hijo santo, para con él aumentar una estrella de oro en tu celeste corona...” (Bolinaga, 1952: 167)

Es la figura del santo guerrero, de la monja alférez, el caballero cristiano, el poeta aguerrido y luchador incansable contra las adversidades de la vida guiado por su fe. Es, en suma, el simbolismo que se atribuye a san Ignacio de Loyola, santa Teresa de Jesús, Hernán Cortés o Pizarro, Isabel la Católica, Felipe II, Cervantes o el Cid Campeador.

Sobre este patrón de identidad nacional se utiliza la literatura como instrumento de educación patriótica: “La literatura al servicio de la moral y la religión y la literatura como instrumento para la formación patriótica de aquellos escolares.” (Núñez y Campos, 2005: 175).

La literatura española clásica, donde están los modelos que se deben ofrecer, se presenta a los niños mediante dos cauces principales: la selección de textos en los libros de lectura escolares y la publicación de adaptaciones o ediciones escolares de obras clásicas. Interesa conocer, pues, qué autores y qué textos se seleccionan y cómo se realizan esas adaptaciones para poder valorar los términos concretos de esta instrumentalización.

3.1. Libros de lectura

Es preciso insistir en que los textos que se ofrecen a los niños como lectura no pretenden, aunque así lo afirmen y salvo excepciones, una educación literaria ni estética, sino una educación patriótica en los principios del Movimiento nacional. Por tanto, no importa la calidad de los textos sino su contenido y orientación ideológica.

El estudio de la legislación sobre libros escolares que hacen Carmen Diego Pérez (Escolano, 1998: 225-250) y Sánchez-Redondo (2004), este último dedicado sobre todo a las cartillas de iniciación a la lectura, deja clara la política aplicada a este material escolar por el régimen franquista desde los primeros momentos del enfrentamiento bélico, así como las sucesivas órdenes, comisiones y criterios que se aplicaron desde 1936 hasta finales del siglo XX. Partiendo de que los únicos libros válidos serán aquellos cuyo contenido “responda a los sanos principios de la religión y la moral cristiana, y que exalten con sus ejemplos el patriotismo de la niñez” (cit.

por Diego Pérez, 1998: 227), se propone la elaboración y difusión de libros de lectura consistentes en una colección de fragmentos o textos de “escritores de lengua castellana, en prosa y en verso” (cit. por Diego Pérez, 1998: 231), sin especificar qué autores, naturalmente, aunque está clara la orientación que debía tener su contenido. Así se explican las clamorosas ausencias de autores clásicos, sustituidos por una inmensa pléyade de autores casi desconocidos y una abundante producción de textos didáctico-moralizantes en forma de pequeños cuentos o relatos históricos y biográficos.

En todo caso, hay que distinguir entre los libros de lectura para la enseñanza primaria y las antologías especializadas. Los primeros mezclan textos literarios con otros de naturaleza muy diversa, y por su estructura y características previamente reglamentadas se dirigen a educar en la moral, la religiosidad, el patriotismo y las emociones, pero no en el conocimiento de los clásicos o en la formación de hábitos lectores. En cambio, los textos escolares para secundaria son antologías o selecciones más especializadas que se presentan como historias de la literatura española.

Uno de los más prolíficos autores de libros de lectura, Adolfo Maíllo, justifica su selección con criterios de adecuación a los intereses infantiles y al propósito de educación patriótica:

De entre las mil y una realizaciones inimitables del espíritu hispánico a través de los tiempos, hemos seleccionado aquellas que más puedan interesar y conmover a los corazones infantiles. La biografía caliente de tipo bélico o hazañoso; la poesía popular que canta en romances firmes y netos como la tierra de Castilla la gloria, semihistórica, semilegendaria, de los prototipos y dechados de españolidad... (Maíllo, 1943: 10)

De ahí que su selección para el grado superior incluya sobre todo romances (sobre el Cid y Bernardo el Carpio exclusivamente), dos poemas de Juan del Encina y Lope de Vega de contenido religioso y un fragmento de las *Coplas a la muerte de mi padre* de Jorge Manrique. El resto son textos históricos y biográficos de creación propia.

Para los niños de 8 a 10 años (esa etapa que para el maestro tiene “un tono gris, de tarea indefinida, falta de brillantez” (Maíllo, s.a.: 5)) considera apropiados los cuentos morales, la poesía épica y algo de lírica, y “la anécdota viva que proporciona un consejo de alto valor ético” (s.a.: 6). En este caso selecciona de nuevo romances

alusivos a la historia del Cid y poemas de Lope de Vega, Calderón (“Canción de cuna”), Jacinto Verdaguer, Gabriela Mistral o Juan Ramón Jiménez (“Ya están ahí las carretas”), además de los habituales Marquina, Trueba, Ricardo León y Federico Muelas.

Para los más pequeños, Antonio Arias selecciona “cosas de niños, de su pequeño mundo. Estampas de la vida del Niño Jesús. Alguna página del ayer glorioso de la Patria. Cuentos ingenuos. Fábulas prosificadas, tan del gusto de los pequeñuelos. Poesías netamente infantiles. Alguna canción popular...” (Arias, 1955: 3). Incluye textos de Lope de Vega, Gabriela Mistral, Juana de Ibarburu, Gerardo Diego, Juan Ramón Jiménez, Villaespesa...

Por los mismos derroteros transcurren las selecciones de Ezequiel Solana (actualizadas por sus herederos, ya que muere en 1932), Federico Torres y los equipos editoriales de Edelvives, Hijos de Santiago Rodríguez y Bruño, todas ellas de fuerte implantación escolar.

Puesto que en los libros consultados se repiten prácticamente los mismos autores, aunque el número de textos seleccionados presente notables variaciones de unos a otros, se pueden resumir de la siguiente forma:

1. Edad Media y Renacimiento: absoluta hegemonía de la épica y el romancero, en particular los romances referidos al Cid Campeador. Repetida presencia de Jorge Manrique, con fragmentos diversos de sus famosas *Coplas a la muerte de mi padre* y esporádicamente poemas de Juan del Encina y Garcilaso.
2. Siglos de Oro (XVI y XVII): en este caso, la hegemonía absoluta es de Lope de Vega, con sus villancicos y poesías más populares. También encontramos a Calderón, santa Teresa de Jesús, Cervantes (pequeños fragmentos del *Quijote*), y fray Luis de León. Muy de vez en cuando asoma algún poema de Quevedo, Góngora o san Juan de la Cruz, sin olvidar que la mayoría de los elegidos son de temática religiosa.
3. Siglos XVIII y XIX: algún texto del padre Feijoo o el padre Isla, pero sobre todo los fabulistas Iriarte y Samaniego (mucho más este último, autor de las *Fábulas morales*) son la representación del siglo XVIII. Del controvertido XIX, donde el franquismo encuentra tanto los más ejemplares referentes como a los autores

más execrables, se selecciona a Zorrilla, Martínez de la Rosa, Bécquer y Rosalía de Castro; pero, sobre todo, a Campoamor, Trueba, Gabriel y Galán y Jacinto Verdaguer. Algún relato de Alarcón, Valera y Galdós: de este último, se seleccionan exclusivamente fragmentos de los *Episodios Nacionales*. No hay prácticamente noticia de Espronceda, no existen Clarín ni Blasco Ibáñez, y apenas se menciona al duque de Rivas, Emilia Pardo Bazán, Pereda o Palacio Valdés. Cuando las historias de la literatura deben incluirlos, tergiversan sin problemas su vida y obra para hacerlas ejemplares.

4. Siglo XX: frente a la abundante presencia de Manuel Machado, Pemán, Ricardo León, Marquina y Ramiro de Maeztu, la ausencia absoluta de toda la generación del 27 (con la sola excepción de Gerardo Diego), Antonio Machado, Valle Inclán y la escasa presencia de Juan Ramón Jiménez, Unamuno y otros de nuestros más destacados escritores de este siglo.

Muy significativa es la selección que hace Federico Torres en lo que viene a ser una historia de la literatura española hecha sobre una antología de textos, *Bronces eternos* (1940). Por señalar sólo algunos detalles, mientras que dedica un capítulo entero a Marcelino Menéndez y Pelayo, no menciona siquiera a Clarín en el dedicado a “Las novelas realistas”; el capítulo 39, “Poetas actuales”, incluye sólo a los Machado, Pemán y Manuel de Góngora; el 40 y último, titulado “Literatura de las jóvenes generaciones”, selecciona a Eugenio Montes, Agustín de Foxá y Gerardo Diego. Lindezas semejantes se encuentran en los capítulos dedicados al teatro contemporáneo o el Siglo de Oro, en un libro en cuya portada figura “aprobado por el Ministerio de Educación Nacional para servir de texto a las escuelas”. El comienzo del capítulo 13 dedicado al Siglo de Oro afirma lo siguiente:

Ha llegado la hora de España. Ha sonado la hora de un monarca, un Imperio y una espada. Carlos I ocupa el trono de España, y con él comienzan los primeros pasos de nuestro Siglo de Oro. Las naciones, cuanto más grandes son, más genios producen. Así, las épocas de nuestro máximo poderío son pródigas en figuras relevantes... [mientras que las épocas mediocres] salvo honrosas excepciones, solamente seres mediocres producen. Con Carlos I y con Felipe II –sobre todo con este último–, el genio de España se había encontrado a sí mismo. (Torres, 1940: 34)

Este panorama desolador propio de los años 40 se modifica en parte en los años finales de la siguiente década, tal como se puede ver en dos libros significativos por

su difusión en las escuelas: *Floresta*, de Pla Dalmau (1959) y *Vela y ancla* de Eugenio de Bustos (1958).

Floresta se presenta como el cuarto eslabón de un método completo de lectura. Está enfocado como un libro para el perfeccionamiento de la lectura, y, sobre todo, “iniciación a la lectura literaria”, es decir, “para despertar en el lector el gusto estético” y aficionarle “a la lectura de textos selectos”, tal como se declara en su presentación. Para ello, a los textos literarios acompañan comentarios sobre el estilo del autor, una breve biografía y alguna actividad de comprensión, también breve. No hay la menor alusión al contenido de los textos ni a su valor patriótico, y entre los autores seleccionados figuran algunos poco tratados hasta ahora, como Lorca, Emilia Pardo Bazán, Espronceda, Moratín o Fernando de Rojas, si bien los textos seleccionados son de contenido religioso o popular: “Santiago” (fragmento) de Lorca, “San Francisco de Asís” de Pardo Bazán, “Fiesta de toros en Madrid” de Moratín, “Invocación a Dios” de san Juan de la Cruz, etc.

Vela y ancla, editado por la Delegación Nacional de Juventudes, que abre con un texto-lema de José Antonio (“estudiar es ya servir a España”), es una miscelánea de textos en la que no faltan, desde luego, los habituales: Maeztu, Pemán, Manuel Machado, Jorge Manrique o incluso José Antonio Primo de Rivera, la Biblia y el inevitable *Poema del Cid*; pero encontramos también a Casona, Baroja, Antonio Machado, Blasco Ibáñez, Joan Maragall y Rosalía de Castro, estos últimos con sendos poemas en catalán y gallego. El tono de los comentarios que unen los diversos textos a modo de hilo conductor no es el doctrinario y enardecido de los años 40, y dentro de la ideología del régimen –no podía ser de otra manera– plantea algunas cuestiones que pueden llevar a la reflexión sobre la propia realidad española. Así, como introducción a un texto de Alphonse Daudet titulado “La última clase”, dice:

Pues bien, hace muchos años dos naciones sostuvieron una guerra, dolorosa como todas las luchas. Venció una de ellas (cosa menos frecuente de lo que dicen las historias) y consiguió como fruto una región en que se hablaba el idioma de la otra. Y los hombres debieron cambiar su lengua, cosa que ocurre con frecuencia después de las guerras. Y esto era muy penoso, porque es como si de repente nos robasen todas las palabras. (Bustos, 1958: 72)

Aunque no se prodigan, ejemplos como este de lectura entre líneas se pueden encontrar en otras páginas del libro. (Bustos, 1958: 132, 108).

En ambos casos se advierte un interés por la propia literatura en cuanto lenguaje estético no supeditado exclusivamente al adoctrinamiento, que no existía en los textos anteriores. Han pasado 20 años desde el final de la guerra y se advierten cambios tanto en el tratamiento de los textos escolares como en las iniciativas para la promoción de la lectura (Diego Pérez, 1998: 236-238).

3.2 Adaptaciones de clásicos

El segundo gran cauce para acercar los clásicos de la literatura española a niños y jóvenes son las adaptaciones y ediciones escolares de autores y obras, bien destinadas a la lectura recreativa, bien a uso escolar.

Durante los años 40 se publican ediciones dignas de aprecio, como las que incluye la editorial Boris Bureba en su colección “Te voy a contar...”: *El Quijote*, *Historias de Calderón de la Barca*, *El Poema del Cid* o *Leyendas de mi España*. Estas obras reescriben el argumento del original y lo cuentan con las palabras del adaptador; suelen estar bien escritas y no introducen comentarios ni valoraciones manipuladoras.

También la Librería y Casa Editorial Hernando ofrece en los años 40 y 50 adaptaciones en su “Colección Hernando de Libros para la Juventud”, aunque en este caso hay que hablar de una mayor diversidad de orientaciones que se manifiesta en prólogos y epílogos del adaptador. Así, mientras M^a Luisa León se limita a explicar la biografía y la obra de Tirso de Molina sin comentarios añadidos en *Obras maestras de Tirso de Molina* (1948), Federico Torres las prodiga en su adaptación de *El Lazarillo de Tormes* (1960, 4^a ed.). El valor ejemplarizante de los clásicos es la prioridad, por lo que no duda en afirmar, ante la existencia de continuaciones del *Lazarillo* que dan al personaje un carácter fantástico o poco decoroso, que todas ellas muestran falsedades:

La realidad es que aquel niño nacido en plena corriente del erudito Tormes, después de mil azares se convirtió en hombre de bien.

Más vale así y así conviene dejarle. Ganando el pan con el sudor de su gastada frente y llevando una vida plácida y modesta, acompañado de su mujer y bajo la tutela de un buen clérigo. (Torres, 1960: 115-116).

Curiosa interpretación para este Lázaro irónico y desengañado que no duda en casarse con la barragana del arcipreste de Toledo y aceptar la situación porque, dice del arcipreste, “de tal persona no podía venir sino bien y favor.” No obstante, Carolina Toral afirma de esta adaptación que “tiene los defectos arriba indicados”, a saber: “... no es una obra de la que puedan hacerse fácilmente adaptaciones para la infancia, y de este defecto adolecen las que hasta ahora conocemos, es casi imposible evitar las picardías de Lázaro y los hechos poco dignos de cada uno de sus amos, pues sería deshacer el libro original”. (Toral, 1957, I: 38).

Esto es exactamente lo que ocurre en la adaptación reducida a dos páginas que hace Torre Enciso en la obra *Diez obras maestras de la literatura española* (1941), que la Editora Nacional incluye en la colección “Los mejores cuentos infantiles”. Incluso en el *Catálogo crítico de libros para niños* (1945) que realiza y publica el Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, se afirma que “el valor literario, único que puede aconsejar la lectura de algunas de estas obras, se pierde por completo en este comentario y puede despertar curiosidades malsanas”, por lo que es un libro catalogado como “inconveniente” ya que “perjudica a los pequeños.” (1945: 149).

La utilización ejemplarizante de los personajes literarios explica la abundante presencia del Cid en las ediciones para niños. Mezcla de personaje histórico y literario, el Cid es el prototipo del héroe cristiano adornado de todas las virtudes de la raza: valor, lealtad, amor familiar, religiosidad.

Si bien algún crítico, como Juan Cabal, advierte de la diferencia entre el personaje histórico y el de ficción que protagoniza la obra literaria (Cabal, 1942: 10-11), lo cierto es que todas las ediciones y fragmentos de antologías que se encuentran en esta década de los 40 utilizan al personaje literario como histórico, y esta certeza de que lo que cuentan los romances es la verdad histórica es el fundamento más sólido de su valor ejemplar. Hay obras que se presentan como relatos biográficos y se basan en lo que dice el poema épico y los romances; no en documentos históricos que, muy probablemente, darían otra imagen del héroe castellano. Así es la obra de Andrés Révész titulada *Mío Cid Campeador. Primer capitán de España*, publicada en Plasencia en 1942, que se basa en el *Poema del Cid* como documento histórico: “Timbre de gloria para nuestra Patria la existencia de este libro...” (Révész, 1942: 14). En el capítulo titulado “Final rápido” resume la historia del Cid: “Modelo de caballeros

y vasallos, espejo de las virtudes más arraigadas en la raza –nobleza al soberano y justiciera honradez- la memoria del Cid es llama viva...” (Révész, 1942: 127).

En el apéndice “El Cid en su interpretación humana y familiar” reconoce que se ha escrito mucho sobre este personaje, que unas veces ha sido “desvirtuado por las tendenciosas versiones extranjeras, atentas con mayor o menor ingenio a corroer cualquier reputación española; alabado otras con harto más entusiasmo que erudición...” (Révész, 1942: 129). Lo cierto es que el Cid es un modelo de esposo y padre, “héroe de España”: “Sí: el Cid fue justo, fue honrado y fue ¡bueno!” (Révész, 1942: 136).

Son abundantes las adaptaciones del *Poema* en estas dos décadas y, en general, sin llegar al tono exaltado de Révész, presentan la figura heroica, compendio de virtudes que constituyen la identidad de lo español.

Sobre el conjunto de clásicos editados en estos años, la mayoría del Siglo de Oro, destaca la atención prestada al *Quijote* y su interpretación como magistral creación motivo de orgullo patrio.

Ya señalamos en otro momento (Sotomayor, 2005b: 31) la “adecuación” al momento de ciertas ediciones del *Quijote* para niños que se venían publicando desde casi medio siglo atrás, como la que hace Edelvives introduciendo los retratos de Franco y José Antonio junto al de Cervantes como prólogo a la obra en su edición de 1943, o las referencias a la moralidad y valor educativo de la obra, de la que se han eliminado palabras malsonantes o pasajes poco adecuados para los niños. En este momento, la figura de don Quijote se reivindica como héroe nacional universalmente reconocido, prueba de prestigio internacional en tiempos difíciles.

Las adaptaciones no difieren apenas de las que se han hecho en épocas anteriores, pero sí cambia la intención y el simbolismo que se otorga a la obra cervantina. Así, la que hace Felipe Ximénez de Sandoval para la editorial Atlas en 1947, que en sus “Palabras previas” dirigidas a los jóvenes lectores dice entre otras cosas:

El *Quijote* es un libro alegre y triste, porque es humano y sobre todo porque es español, una de las cosas más serias que se puede ser en el mundo. Vosotros, jóvenes amigos, por ser niños

españoles -¡y no sabéis aún lo que esto significa!-, tenéis el derecho y la obligación de leerlo seriamente, sin deformaciones ni mistificaciones, porque en el *Quijote* está nada menos que el alma de España, es decir, vuestra propia alma. (Ximénez de Sandoval, 1947: 7)

Finaliza estas palabras recordando, de su propia experiencia escolar, el discurso sobre las armas y las letras, “que, veinte años más tarde, habríamos de recordar en las trincheras los combatientes por una España–Dulcinea, a la que los bellacos encantadores querían privar de su hermosísima y eterna fisonomía.” (Ximénez de Sandoval, 1947: 10)

Las ediciones de los años 50, sin embargo, no muestran de manera tan explícita esta apropiación ideológica de don Quijote, manteniéndose las reediciones que se venían publicando de épocas anteriores sin apenas innovación.

En cuanto a alguna figura de nuestras letras fuera del Siglo de Oro, valga como ejemplo la edición de las poesías de Zorrilla hecha por Víctor Mora. En la introducción dice entre otras cosas:

Zorrilla está considerado como poeta nacional. Nada más lógico. España entera se volcó en torno a su figura. El interés con que se esperaban sus publicaciones y sus estrenos revestía dimensiones poco comunes. Menéndez y Pelayo, hablando sobre nuestro poeta, dice que será querido y admirado mientras lata un corazón español y mientras no se extinga la última reliquia del espíritu de la raza. (Mora, 1955: 11)

La selección de poemas responde a las características ya señaladas de la “raza española”: “Primera impresión de Granada”, “Soliloquio” (sobre el Cid en su partida al destierro), “A Isabel la Católica por el descubrimiento de América”, “Vuelta a la Patria”, etc.

La misma actitud ante los clásicos se manifiesta en lo que llama Carmen Diego las “iniciativas particulares para asesorar la elección de libros para la lectura” (Diego Pérez, 1998: 238). En alguna de las valoraciones que aparecen en el *Catálogo crítico de libros para niños* de 1954 se lee: “De positivo valor moral, muy bien adaptada...” (sobre la edición de *La Divina Comedia* que publica Araluce) (1954: 158), “De gran valor literario, moral y patriótico”, sobre la selección de textos de la literatura española titulada *Veladas escolares* (1954: 159) o las palabras que se refieren a la adaptación de *La Jerusalén libertada*, que publica Araluce en 1943: “Godofredo

de Boullon conquista Jerusalén y libera a los cristianos allí cautivos. Es instructivo y propio para niños por su ambiente de guerras y conquistas.” (1954: 223)

Conclusión

Los datos expuestos, que no son sino una pequeña muestra de la intensa actividad editora-educativa que impulsa el régimen franquista en estas dos décadas, revelan la forma en que se utilizaron los clásicos de la literatura para transmitir un modelo de identidad nacional de fuerte base religiosa y sustentado en un concepto de España claramente alejado de la realidad; un concepto que más bien pretendía crear una realidad apoyándose en su particular interpretación de la historia y la cultura.

Los valores de la épica y la mística expresados en la literatura fueron convenientemente utilizados para asentar en niños y jóvenes un prototipo glorioso y admirable, que provocara orgullo patrio y deseos de imitación y que justificara modelos educativos y sociales desde irrefutables concepciones esencialistas. La atención prestada a las lecturas infantiles y escolares desde los ámbitos legislativos, administrativos, pedagógicos y religiosos no hace sino confirmar la necesidad de legitimación para asegurarse la continuidad. Sólo una convencida generación de relevo podía hacerlo y en ello empeñó sus energías el franquismo durante mucho tiempo.

Si logró o no su propósito es cuestión para abordar en otro estudio: como decía Ende en su *Historia interminable*, “ésa es otra historia y debe ser contada en otra ocasión.”

Referencias bibliográficas

- ARIAS, A. (1955). *Cosas y cuentos. Primeras lecturas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- ASIÁN PEÑA, J. L. (1957). *Nociones de Historia de la Cultura*. Barcelona: Bosch, Casa Editorial.
- ÁVILA, J. (1944). *Flechas*. Prólogo de José M^a Gutiérrez del Castillo. Madrid: Afrodisio Aguado.
- BASABE, E, S.J. (1951). *Madre España*. Salamanca: Perficit, 1964 (2^a ed.)

- BOLINAGA, J. (1939). *Nueva raza. Lecturas para niñas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1952 (5ª ed.)
- BUSTOS, E. (1958). *Vela y ancla*. Ilustraciones de Celedonio Perellón y Pablo Núñez. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes.
- CABAL, J. (1942). *Los héroes universales de la literatura española*. Barcelona: Juventud.
- CASTÁN PALOMAR, F. (1949). *Historias de Calderón de la Barca*. Ilustraciones de Zaragüeta. Madrid: Boris Bureba. (Te voy a contar...)
- CERVANTES SAAVEDRA, M. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Zaragoza: Edelvives, 1958. (Edición escolar)
- , *Don Quijote de la Mancha*. Versión para la juventud por Felipe Ximénez de Sandoval. Madrid: Atlas, 1947.
- DALMAU, P. (1959). *Floresta. Iniciación a la lectura literaria*. Barcelona: Dalmau Carles, Pla.
- DIEGO PÉREZ, C. (1998). Los libros escolares de lectura extensiva y literaria. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 225-250). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Diez obras maestras de la literatura española*, adaptadas por C. Torre Enciso. Madrid, Editora Nacional, 1941 (Los mejores cuentos infantiles)
- El Lazarillo de Tormes*. Adaptación de Federico Torres. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1960 (4ª ed.)
- ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. (1959). *Panoramas. Tercer libro de lectura*. Plasencia: Editorial Sánchez Rodrigo, 1961 (4ª ed.)
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. *Nuevas lecturas patrióticas*. Zaragoza: Librería La Educación, 1937 (3ª ed.)

- Gabinete de lectura “Santa Teresa de Jesús” (1945). *Catálogo crítico de libros para niños*. Madrid: Editora Nacional.
- Gabinete de lectura “Santa Teresa de Jesús” (1954). *Catálogo crítico de libros para niños*. Madrid: Dirección General de Archivos y Bibliotecas.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1990). *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada: Impredisur.
- Obras maestras de Tirso de Molina*. Adaptación de María Luisa León. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1948. (Colección Hernando de Libros para la Juventud)
- MAÍLLO, A. (1942). *Lecturas españolas. Grado superior de la Escuela Primaria*. Madrid: Afrodisio Aguado, 1943 (2ª ed.)
- MAÍLLO, A. *Patria. Lecturas escolares para el grado medio*. Zaragoza: Hijo de Ricardo González, s. a.
- NÚÑEZ, G. Y CAMPOS, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- P.B., J.M. (1942). *Ejemplario. Vidas de hombres ilustres*. Barcelona: Miguel A. Salvatella.
- RÉVESZ, A. (1942). *Mío Cid Campeador. Primer capitán de España*. Plasencia: Sánchez Rodrigo.
- RUIZ BERRIO, J. (Dir.) (1996). *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas.
- SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SOLANA, E. (1908). *Recitaciones escolares. Trozos escogidos en verso y prosa para ser leídos o recitados en provecho de la educación, sacados de las obras de los más reputados escritores españoles y americanos, con más de cien biografías y retratos*. Madrid: Magisterio Español, 193-? (Tirada 12, ant. a 1932).

----- (1929?). *La patria española. Trozos escogidos acerca de la grandeza de nuestra patria, características de sus comarcas y vitalidad de su pueblo, dispuestos para servir de lectura en las escuelas.* Madrid: Escuela Española, 1962 (14ª ed.)

SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (2005a). Censura y libros para niños tras la guerra civil española. En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García (Eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 397-412). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

----- (2005b). Cien años de *Quijotes* para niños y jóvenes. En *Catálogo de la exposición Don Quijote para niños, ayer y hoy* (pp. 15-48). Madrid: Ministerio de Cultura, 2005.

----- (2007). El humor en la literatura infantil del franquismo. *Anales de Literatura Española (ALEUA)*, 19, 237-251. Serie monográfica, nº 9, "Humor y humoristas en la España del franquismo".

TORAL, C. (1957). *Literatura infantil española*. 2 v. Madrid: Coculsa.

TORRES, F. (1940). *Bronces eternos. Historia y antología de la literatura española.* Madrid: Librería y Casa editorial Hernando, 1946 (2ª ed.)

URÍA RÍOS, P. (2004). *En tiempos de Antoñita la Fantástica.* Madrid: Foca.

VEGA, L. de. *La Gatomaquia.* Adaptación para la juventud de Jaime Capdevila. Gerona: Dalmau Carles, Pla, [1951]

Veladas escolares. Recopilación de trozos de nuestra literatura antigua y moderna para Fiestas de Navidad y Fin de Curso en colegios, escuelas y catequesis. Madrid: Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, 1943.

ZORRILLA, J. *Sus mejores poesías.* Adaptación de Víctor Mora. Barcelona: Bruguera, 1955 (2ª ed.)

Correspondencia: Victoria Sotomayor Sáez- Dpto. Filología Española. E.U. Formación Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. Carretera Colmenar, km. 15. 28049 Madrid. Correo electrónico: mvictoriasotomayor@uam.es

CHIMENO DEL CAMPO, A. B. *El Preste Juan. Mito y Leyenda en la Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 128 pp. ISBN: 978-3-631-58935-9.

Ana Belén Chimeno del Campo presenta un interesante estudio sobre el Preste Juan, paralelo a sus investigaciones en literatura de viajes, tema de su tesis de licenciatura (2005), igualmente relacionado con su tesis doctoral, recientemente defendida (2009), *El Preste Juan en los libros de viajes de la literatura española medieval*. Forma parte del grupo de excelencia “Literatura Infantil y Juvenil y su traducción”, de la Universidad de Vigo, financiado por la Xunta de Galicia.

La relevancia del estudio radica en la confirmación de un hecho que resulta sorprendente: la supervivencia de motivos y personajes medievales en la literatura actual, en los más variados formatos. La estructura de la publicación, en alguna forma cronológica, muestra ordenadamente la explicación de la leyenda a través de los documentos medievales y las distintas ubicaciones del héroe, para pasar posteriormente a las obras literarias del siglo XX donde su influencia es evidente, e incluso hasta dar como resultado versiones del mito original. Estas obras se condensan en tres novelas, el cómic del universo Marvel y la literatura interactiva, tal como el juego de rol.

Chimeno divide las cuestiones relacionadas con el origen de la leyenda en tres apartados, dependientes de la geografía donde se ubica al Preste Juan. La primera etapa es la occidental, cuyo punto de inflexión es la distribución por las cortes europeas de la Carta del Preste Juan, de 1165, por Otto de Freising, que revela la utopía de un ser cercano a la divinidad, además de rey de reyes. Consiste, por tanto, en un *rex et sacerdos*. La segunda etapa, asiática, establece un lugar y un tiempo para el preste, por lo que comienza la visión histórica del mito y la intención de encontrar su reino. En la tercera y definitiva época comienza el declive del mito, ya que la obsesión por delimitar la ubicación geográfica demuestra la falta de consistencia histórica del Preste Juan y desciende el interés por Asia, aumentando por África. Exploradores portugueses, en su conquista africana, se sienten atraídos por el sacerdote divino, que

sitúan en Etiopía hacia los siglos XIV y XV. Sin embargo, en el siglo XVI, consideran que Abisinia es un reino corrupto e indigno de ser la cuna de un personaje mítico, así que decae finalmente el mito y su vínculo histórico hasta que la sociedad moderna lo relaciona con los mundos de ficción, entrando con paso firme en la literatura y de aquí en la LIJ, como afirma Ana Chimeno.

El segundo bloque temático entra de lleno en la literatura infantil y en el primer representante de la pervivencia de la leyenda del Preste Juan, Karl May, uno de los grandes escritores de LIJ alemana en la transición del XIX al XX que, en *El Reino del Preste Juan*, adapta la historia a la serie de aventuras ubicadas en Oriente Próximo y protagonizadas por Kara Ben Nemsi. En esta novela incluye una versión abreviada de la Carta, lo que parece muy significativo a Ana Chimeno, ya que puede deberse a múltiples factores de intención, estilísticos o desconocimiento de la carta con todos sus añadidos. En la línea de rigor a la que nos tiene acostumbrados, Chimeno del Campo coteja los documentos originales y comenta con pormenor las diferencias. Entre ellas destaca el aporte de May a la leyenda, que no es otro que la confusión de los elementos míticos y los históricos, no solo en lo que respecta a la carta, sino que también funde el relato con noticias posteriores del preste como Marco Polo o John Mandeville.

Juan Miguel Aguilera es el segundo escritor estudiado. Se trata de un autor de ciencia ficción que, con su primera novela en solitario, precisamente la basada en el mito del Preste Juan, ha ganado varios premios europeos. *La locura de Dios* “recrea el viaje fantástico que Ramón Llull, el Doctor Iluminado, emprende en busca del reino del Preste Juan en los primeros años del siglo XIV” (p. 37), que sitúa en Oriente Próximo, partiendo de Constantinopla. La visión del Preste conserva los rasgos tradicionales, además de sumarse otros como la inmortalidad y las capacidades alquimistas. Para Aguilera, la identificación y determinación de los caracteres del reino forma parte fundamental de la obra. También lo designa “Ciudad de Dios”, ciudad del “Desierto de Cristal” y Apeiron. Aunque la geografía de este territorio, en el enfoque de Aguilera, recrea visiones utópicas, la carta medieval no representa tan claramente esa imagen. Esta nueva riqueza del mito suma rasgos como el insularismo, el odio al oro y al dinero, la regularidad de la ciudad, el personaje de El Legislador, las instituciones y las leyes, la uniformidad social, el colectivismo de los bienes, la felicidad colectiva, la ocupación laboral, la educación, el yugo de las voluntades individuales en favor de la colectividad y la atemporalidad.

Umberto Eco en su *Baudolino* (2003) retoma el asunto del Preste Juan haciendo de la leyenda una ficción. La carta del Preste se considera en la novela como un producto de la fantasía de Baudolino, campesino dotado del poder de convertir en realidad aquello que imagina. Este falsea la carta para entregársela a Federico I Barbarroja y que, a su vez, es versionada por Zósimo, un espía griego. Eco recurre a las fuentes originales y a los personajes históricos como Otto de Freising y otros ficcionales: el Poeta, Abdul, Boron, Solomón y Kyot. Chimeno destaca el estudio de las fuentes documentales por parte del escritor italiano, pero señala también una nueva incorporación novelística, la miel verde, sustancia narcótica alucinógena que permite la imagen del reino del Preste Juan, lo que le conferiría menor entidad, mayor apariencia de farsa. Con su habitual rigor, Ana Chimeno ofrece un estudio comparativo de la Carta latina y la usada por Eco, prácticamente iguales. La relación con la leyenda es todavía más estrecha, ya que los personajes inician un viaje a Oriente, hacia el reino del Preste Juan, quedándose a las puertas del mismo, en un intento frustrado por materializar el mito. Hasta en este aspecto, Umberto Eco se muestra como el más fiel autor a la leyenda, de los estudiados por Ana Belén Chimeno.

Quizás lo que resulte más chocante y, por tanto, atractivo, se trata en el capítulo cinco, correspondiente al universo del cómic Marvel. La investigadora llega a la conclusión de que el Preste es un personaje secundario, apoyado por objetos diversos que le otorgan poder y cuya moralidad se pone en entredicho: “nos encontramos con una figura de pasado confuso y de presente indeterminado; unas veces héroe, otras villano, y casi siempre víctima de su propio poder” (p. 85).

Debido a la importancia de la imagen, se hace imprescindible introducir figuras pictóricas del personaje, que responden a un caballero guerrero del Medievo, habitualmente pelirrojo. Los elementos mágicos que le ayudan a alcanzar sus objetivos son la Silla de la Supervivencia, el Ojo Diabólico, la Vara Estelar y la Piedra del Poder. Sus identidades destacadas son las de viajero, caballero cruzado, preste, musa, maestro, guerrero y emisario. Para entrar en profundidad, Chimeno estudia al detalle dos de las aventuras más sobresalientes, poniéndolas en comparación, para llegar a la conclusión de que conserva algunos rasgos de la tradición a los que se suma una visión más humana del personaje, más imperfecta, cercano a la locura, pero que alcanza la sabiduría gracias a la experiencia.

El último punto se acerca a la literatura interactiva, el juego de rol. Destaca una trilogía, titulada *La Búsqueda del Reino del Preste Juan*, cuya primera parte, *Pater*, es la única que ve la luz. Se relaciona con el mensaje del *Apocalipsis* y la lucha entre las fuerzas divinas y las satánicas. La acción transcurre en la Península Ibérica, ubicándose en las ciudades de Santiago de Compostela, Córdoba, Évora e incluso el Sahara. El juego inicia la búsqueda de las reliquias del Preste Juan, del que se habla en el “Códice del Reino de las Maravillas”. Este reino es el último reducto del Bien en la tierra y el preste debe preservarlo. Pierde así su visión más guerrera.

El estudio se complementa con un índice de ilustraciones, bibliografía, filmografía y webgrafía. Por consiguiente, a pesar de su brevedad, demuestra ser un trabajo riguroso y detallado en el que se echa en falta solo una presencia más clara de la LIJ, es decir, ahondar en las razones que llevan a los autores elegidos a preferir unos personajes, estilos, tramas y situaciones como adecuados o exitosos entre el público infantil.

Alexia Dotras Bravo

CLP - Universidade de Coimbra

dotras@hotmail.com

LLUCH CRESPO, G. (Coord.) (2009). La literatura per a infants i joves: una proposta d'anàlisi. Monográfico de *Caplletra. Revista internacional de Filologia*, 46, 115-236. ISSN 0214-8188

La revista de Filología *Caplletra*, que publica el Instituto Universitario de Filología Valenciana, dedica su número 46 al tema “La literatura per a infants i joves: una proposta d'anàlisi”, monográfico coordinado por Gemma Lluch.

El hecho de que una revista internacional de filología dedique su atención en forma de monográfico a la literatura infantil y juvenil, como en su día ocurrió con el *Boletín Galego de Literatura*, evidencia que la investigación en esta materia ha alcanzado una notable relevancia y contribuye al avance del conocimiento en la investigación filológica y literaria general. En este caso, el objeto de estudio en relación con la literatura infantil y juvenil son los métodos de análisis y valoración de unos textos que deben contribuir a la educación literaria de lectores en proceso de formación; textos que en el momento presente ocupan un espacio más que preeminente en el conjunto del sistema literario en nuestro país, tanto por el volumen de títulos publicados como por su interacción con otros productos culturales como los que ofrecen la televisión, el cine, los videojuegos o las redes de comunicación e información, donde suelen estar presentes historias, personajes, recursos y esquemas narrativos procedentes de obras literarias infantiles y juveniles.

En este marco, los artículos que componen el monográfico son especialmente oportunos, ya que responden a una necesidad en el ámbito de actuación de los mediadores y cubren los aspectos más relevantes del tema: los tres géneros fundamentales, la ilustración, la ideología que subyace en estas historias y, en todos ellos, la interferencia de los diversos soportes en los que se dan a conocer.

El artículo de Gemma Lluch, titulado “Dades per a l'anàlisi de narratives per al lector infantil i juvenil”, continuación y ampliación de trabajos anteriores, se sustenta en enfoque teóricos de orientación pragmática, sociológica y sistémica. Por una parte, señala como destinatarios de su trabajo a los mediadores culturales, lo que implica una concepción de la literatura como sistema de sistemas en el que el libro no es más que una parte, y su contenido y función sólo pueden entenderse en relación con los demás componentes de dicho sistema. Por otro lado, al situarse en presupuestos

tan alejados de los puramente textuales, propone un método de análisis para los libros infantiles y juveniles articulado en tres niveles: el contexto comunicativo, los paratextos y el análisis del relato. En los tres niveles hay datos externos al texto que tienen que ver con el entorno social, cultural y educativo, los mecanismos de difusión y comercialización, las relaciones intertextuales, la interferencia con los soportes virtuales y audiovisuales, etc. En definitiva, los circuitos por donde se mueve el libro, que desbordan ampliamente el ámbito escolar.

De forma sucinta y clara, Gemma Lluch desarrolla los elementos concretos de análisis en cada uno de estos tres niveles y lo ejemplifica con el estudio de un texto: *La por que no s'acaba mai*, de Dolors García Cornellá. La propuesta de análisis de los paratextos, basada en la teoría de Genette, aporta nuevos datos al añadir a los genettianos los paratextos virtuales (blogs, miniserias, foros de lectores) y considera la ilustración como un componente del relato que va más allá de una mera función paratextual. Y en el nivel de análisis textual, ampliamente desarrollado por la autora en publicaciones anteriores, la aportación de este nuevo estudio se concreta en el análisis de los inicios y finales del relato, la estructura de los libros para adolescentes y la caracterización de personajes. Ejemplifica esta propuesta con el análisis de *Mila va a l'escola*, de Teresa Duran.

Con este artículo, Gemma Lluch avanza un paso más en su línea de trabajo en torno a la literatura infantil y juvenil que en los últimos años ha dado espléndidos frutos.

Margarida Prats y Ramón X. Roselló se ocupan respectivamente de la poesía y el teatro, temas en los que ambos han trabajado con anterioridad, en sus artículos “La poesia per a infants: estat de la qüestió en llengua catalana” y “L’anàlisi de textos teatrals per a infants i adolescents”. La primera ofrece una interesante reflexión sobre el concepto mismo de poesía para niños, sus implicaciones, alcance y funciones a través de los diferentes soportes y vías de acceso que hacen posible la experiencia poética desde las primeras edades. Aporta una propuesta de análisis articulada también en tres niveles (pragmático, paratextual y textual) y completa su estudio con un panorama del género en lengua catalana.

Roselló, por su parte, propone un modelo de análisis para los textos teatrales, teniendo en cuenta la peculiaridad de un género en el que el texto es solamente una

parte, que no alcanza su verdadero sentido sin la representación escénica: razón por la cual el análisis de libros de teatro debe tener muy en cuenta cómo se realiza la interacción escénica con el receptor a través de la lectura. Tras explicar los diferentes niveles de interacción que se producen (interacción real, entre la obra y el receptor, e interacción ficcional entre los personajes de la obra) y la relación entre ambas, aborda otras cuestiones del análisis teatral como la secuenciación formal y los recursos para suministrar información al receptor, así como los efectos sobre este del punto de vista y de la carga ideológica de la obra.

Este mismo tema, la ideología contenida en los textos para niños y adolescentes, es estudiado por Mari Jose Olaziregui en su aportación a este interesante monográfico: “Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis”. Expone su propuesta a partir del marco teórico que proporciona la crítica postcolonial, centrandose su atención de manera especial en el uso de la lengua.

Tras explicar los presupuestos esenciales de la teoría que sustenta su análisis, señala algunos de los aspectos concretos que revelan la ideología de un texto en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, entre los que llama la atención el contenido racista y/o colonialista de una buena parte de la literatura infantil en lengua inglesa y francesa. Títulos tan conocidos como *Tintín en el Congo* o *El guerrero del antifaz*, y más recientemente el *Aladino* de Disney, son ejemplos de estereotipos culturales o raciales construidos desde una perspectiva imperialista, que muestran el importante sesgo ideológico que se impone a la representación del mundo contenida en ellos. El análisis de personajes en sus aspectos semánticos, funcionales y tipológicos resulta ser un instrumento eficaz para reconocer la ideología de un texto. Junto a él, todos los aspectos relacionados con la forma de contar (el lenguaje, las ilustraciones, el cronotopo, la intertextualidad) proporcionan igualmente herramientas para una lectura crítica. La autora se detiene algo más en el estudio de la cuestión lingüística, a partir del hecho de que “la hibridación de lenguas y registros se ha convertido en un aspecto central de la crítica postcolonial” (213). Algunas narraciones para niños de Bernardo Atxaga, cuya obra la autora conoce muy bien, son ejemplo de hibridación lingüística que reflejan identidades también híbridas o transnacionales.

Por último, Teresa Duran, en el artículo titulado “Eines per a l’anàlisi de la il.lustració” se ocupa de una cuestión en la que es auténtica especialista, con

publicaciones de referencia para cualquier estudioso o interesado: la ilustración en los libros infantiles, su significado y valor y su relación con el texto.

Sólidamente apoyada en hechos reales (avidez por las imágenes en la cultura visual que nos envuelve) y en unos imprescindibles conceptos previos (la ilustración como lenguaje que representa la realidad y como imagen narrativa con significado propio), y tras un breve recorrido por la historia de la ilustración y los ilustradores catalanes del último siglo, aporta una propuesta de análisis de la ilustración que tiene en cuenta la dimensión espacial y temporal de las imágenes, los elementos que determinan su relación con el texto y, con ello, las formas de recepción e interpretación de una obra ilustrada. Es preciso no olvidar que el objetivo último de este estudio y del monográfico en su conjunto, es conocer más sobre la literatura que leen los niños y adolescentes para comprender mejor los mecanismos de esta comunicación y poder operar sobre ellos para apoyar el aprendizaje literario y artístico que forma parte del aprendizaje vital. Por esto, la propuesta de análisis de Teresa Duran adquiere todo su valor al ser producto de una reflexión teórica intensa y ajustada sobre este aprendizaje que fundamenta las pautas ofrecidas para la valoración de imágenes. La ejemplificación de esta propuesta sobre dos obras concretas (*Els animals de la ciutat*, de Muñoz Puelles, ilustrado por Noemí Villamuza y *Fill de rojo*, de Joan Portell, ilustrado por Ignasi Blanch) muestra de manera práctica la validez del análisis, lo que es muy de agradecer por el mediador a la hora de enfrentarse con esta tarea.

En conjunto, un interesante monográfico en el que los autores, además de ser especialistas reconocidos en los temas que abordan, muestran una notable coincidencia en sus planteamientos teóricos y cuyas propuestas de análisis, más allá de su referencia a una literatura concreta como la catalana, son aplicables a cualquier creación literaria para niños y jóvenes.

María Victoria Sotomayor Sáez
Universidad Autónoma de Madrid
Mvictoria.sotomayor@uam.es

RAMOS, A. M., J. A. GOMES, S. REIS DA SILVA, B. A. ROIG RECHOU y M. NEIRA RODRÍGUEZ (coords.) (2009). *A Memória nos Livros: História e Histórias*, Porto: Deriva Editores, 175 pp. (ISBN: 978-972-9250-63-7).

La celebración a lo largo de los años de los “Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil” ha propiciado un fructífero diálogo e intercambio entre investigadores en Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, gallega y, con más irregularidad, francesa, dando lugar a diversas publicaciones monográficas. Es el caso de *A Memória nos Livros: História e histórias*, coordinada por investigadores portugueses y gallegos y en la que participan, fundamentalmente, miembros de la Red Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano”, de la Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil (ELOS), sección de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), y del grupo de investigación interuniversitario “A literatura infantil e xuvenil e a súa tradución”, organizaciones todas ellas que de algún modo surgieron a raíz de la colaboración en estos Encontros.

La temática central de esta publicación gira alrededor de la memoria histórica en las literaturas infantiles y juveniles de los tres sistemas literarios, lo que favorece una lectura comparativa a través de los diversos análisis propuestos, abordados desde perspectivas metodológicas y teóricas complementarias, las cuales se ven enriquecidas con las reflexiones críticas de los propios creadores, de los editores e incluso de los mediadores y sus formadores, un amplio abanico de puntos de vista que permite abordar la temática a través de las posiciones de buena parte de los agentes involucrados en el sistema literario.

El resultado es un conjunto heterogéneo de propuestas que se organiza, siguiendo el diseño de entregas anteriores, en cinco grandes bloques: “Estudios sobre Literatura e Memória”, en el que se recogen los estudios teóricos y panorámicos de los representantes de cada ámbito lingüístico; “A escrita da memória”, en el que se reproducen las conversaciones y reflexiones de los escritores participantes en el evento; “A Edição”, en el que editores de cada uno de los sistemas literarios presentan sus proyectos profesionales y los diferentes enfoques adoptados de la memoria en algunas de las obras que editaron; “Experiências de Promoção da Leitura”, en el que

los mediadores proporcionan datos sobre proyectos llevados a cabo en bibliotecas; y, por último, “Espaços de Formação”, en el que se recogen propuestas vinculadas a la formación de mediadores, tanto a nivel práctico (fundamentalmente bajo la forma de talleres), como teórico (pautas y reflexiones sobre estas prácticas).

Centrándonos con más detalle, en el primer bloque José António Gomes en “Leitura e memória” ofrece un texto analítico, a modo de marco teórico, en el que desarrolla reflexiones sobre el valor de la literatura en la construcción de la memoria histórica y de la lectura como descubrimiento y elemento fundamental en la toma de conciencia cívica y política y en la formación de ciudadanos. Sus reflexiones se asientan en las propuestas de numerosos autores sobre el libro y la lectura, pero también en su propia experiencia de ávido lector, ofreciendo una amplia nómina de títulos y teóricos de referencia, que están en la base de su rica formación humanística y que le sirven para demostrar que conocer nuestra historia es conocernos a nosotros mismos.

A continuación, en “Da Ditadura á Revolução, um percurso através da Literatura infanto-juvenil portuguesa”, Ana Margarida Ramos, Sara Reis da Silva y José António Gomes se centran, inicialmente, en las consecuencias derivadas de la instauración de un régimen dictatorial, el llamado “Estado Novo”, que condicionó la producción dirigida a los más jóvenes a través de la imposición de modelos estéticos y socioculturales volcados hacia el nacionalismo y valores patrióticos. Frente a esta tendencia dominante, los investigadores analizan también aquellas propuestas de creadores que apostaron por la imaginación, la creatividad y cierta innovación, al utilizar recursos como el humor, el *nonsense*, el absurdo y una sutil crítica social. Se detienen en algunos textos que denunciaron veladamente la falta de libertad o las injusticias y que fueron prefigurando la producción posterior al “Estado Novo”, es decir, aquella que se editó después de la Revolução de 1974. Este acontecimiento histórico es considerado como el más relevante del siglo XX en Portugal y analizan como se ha ficcionalizado en la literatura dirigida al público infantil y juvenil, llegando a la conclusión, después de estudiar diferentes títulos, de que se ha convertido en un productivo sema literario con una fuerte dimensión metafórica, a la vez que responde a una estrategia de lecturas diferentes de la historia. Como conclusión de la panorámica, se considera que la revalorización de la memoria histórica es un fenómeno contemporáneo y que a veces responde más a un afán pedagógico (transmisión de la historia) que literario.

En “A memoria histórica a través da LIX en galego”, Blanca-Ana Roig Rechou, Eulalia Agrelo Costas, Isabel Mociño González, Marta Neira Rodríguez y Celia Vázquez García analizan cómo se hizo memoria histórica a través de la literatura dirigida a la infancia y juventud gallega hasta la actualidad. Observan que en la producción más temprana destaca la presencia de elementos diferenciales e identitarios, que reflejan la situación de un sistema emergente que buscaba un discurso de construcción nacional, interrumpido con la instauración de la dictadura franquista, que a diferencia de lo ocurrido en Portugal, en Galicia supuso el silencio y la práctica inexistencia de producción infantil y juvenil hasta los años sesenta, momento en el que se retoma la línea iniciada en los años veinte. Es así como obras actualmente consideradas clásicas de la LIJ gallega iniciaron vías de denuncia, muchas veces de forma simbólica, de la situación de Galicia, como la emigración, la prohibición de la lengua propia o la falta de reconocimiento de rasgos diferenciales, un carácter crítico que también presentan aquellas obras que, desde los años noventa, trataron las consecuencias de la guerra civil. En este amplio recorrido nos parece muy operativo el recurso a estudios anteriores que sirven de plataforma para la selección de los títulos analizados con más atención, a la vez que le permiten al lector contar con más herramientas sobre el tratamiento de esta temática, demostrando que la LIJ es un elemento fundamental para la recuperación de la memoria histórica y la aproximación a hechos o acontecimientos que inciden todavía en la vida diaria, evitando el olvido y la pérdida de la identidad.

Por último, se cierra el apartado dedicado a los estudios con “La litterature de jeunesse et le devoir de mémoire”, en el que Catherine Jordi ofrece una interesante reflexión sobre la necesidad del reconocimiento institucional de hechos históricos que marcaron y siguen marcando la historia de su país y que ella define como el “deber de la memoria”, rastreando su presencia en obras dirigidas al lectorado más joven, en las que detecta una gran tendencia a la alegoría y falta de cuestionamiento de los verdaderos responsables de los males tratados. Temas tan dolorosos como las guerras mundiales, los crímenes contra la humanidad (holocausto nazi), las persecuciones, deportaciones, racismo, esclavitud, colonialismo o la extinción de culturas indígenas son ejemplificados a través de títulos dirigidos a niños y jóvenes de diferentes edades. Además de analizar cómo se abordan estas temáticas, en algunos casos más cargadas de denuncia en la ilustración que en el propio texto, también se llama la atención sobre el escapismo general que se observa en esta literatura de otros temas más recientes

o que inciden directamente en la historia del país, evitando tratar acontecimientos próximos o personalizar, entre otras cuestiones por la presión del mercado, en el que los padres eligen los textos que leen sus hijos y evitan cuestionamientos y propuestas comprometidas, que también existen, como se demuestra a lo largo del estudio.

En el bloque que recoge el encuentro con creadores y creadoras se reproduce la conversación de Miguel Vázquez Freire con la escritora gallega An Alfaya, “Os libros / As palabras da memoria”, en la que reflexiona sobre el tratamiento de la guerra civil, tanto en su propia obra, como en otras del sistema literario gallego, deteniéndose con especial atención en las propuestas de Agustín Fernández Paz, al que considera un autor de referencia tanto por la calidad literaria de sus títulos como por la importante presencia que esta temática tiene en su producción, como ya habían hecho las autoras de “A memoria histórica a través da Literatura Infantil e Xuvenil en galego”, en este mismo monográfico, y muchos estudiosos en otros trabajos¹. La autora identifica elementos recurrentes en su producción, en la de Fernández Paz e incluso en la de otros autores, como es el caso de la presencia amenazante de las sombras, símbolo polivalente, y el ansia de saber de los más jóvenes, que buscan desentrañar el misterio y silencio que rodea su pasado². La autora manifiesta que este aspecto la reafirma en su esperanza en el activismo de las generaciones futuras para construir una sociedad mejor. El diálogo entre Vázquez Freire y Alfaya discurre también por diferentes propuestas, literarias y fílmicas, en las que se recrean las graves consecuencias que provocan los conflictos bélicos, en especial los efectos sobre la infancia, de modo que la autora contrasta su propia visión de los hechos con otras propuestas de plena actualidad y de creadores de diversos contextos culturales, imprimiéndole al debate un sesgo más abierto e interesante.

Por su parte, Agustín Fernández Paz, en la entrevista realizada por Isabel Soto y Xavier Senín, “A escrita da memoria”, responde a cuestiones sobre las diferentes perspectivas y connotaciones que presenta la memoria en sus obras, desde la memoria colectiva o histórica, presente en el denominado “ciclo das sombras” o “trilogía de la memoria”³; pasando por la memoria del presente, recreada en obras que plasman las preocupaciones de la sociedad en la que vivimos; y como memoria personal, por el carácter de autobiografía encubierta que practica en su producción. Desde estos tres ejes Fernández Paz explica que no escribe novelas históricas, sino obras con personajes actuales en las que se ficcionalizan las consecuencias de la guerra civil que

inciden todavía hoy en la vida diaria; que su necesidad de tratar esta temática fue una forma de reaccionar ante la lectura apologética del franquismo en los primeros años del siglo XXI y una forma de homenaje a todas las víctimas anónimas que vieron sus vidas rotas por la barbarie de la guerra. Uno de los aspectos en los que más incide es en la necesidad de conocer el pasado para entender nuestra historia, luchando contra las sombras, el olvido y la desmemoria, fomentada por interpretaciones históricas interesadas. A través de este diálogo se constata la personalidad activista del autor, que entiende la literatura como “memoria fermentada”, una forma de contar la historia a través de los sentimientos de los personajes, dentro de una dinámica de intervención, que se evidencia también en las preocupaciones sociales, ecologistas o de denuncia de las injusticias presentes en toda su producción.

Por último, en este apartado también se transcribe el encuentro con el autor portugués António Torrado, que responde a una dinámica diferente, dado que su propuesta aparece introducida por un sintético texto de Ana Margarida Ramos, “Uma memória, muitas memórias: a escrita para a infância de António Torrado”, en el que marca las cinco líneas temáticas que vertebran el tratamiento de la memoria histórica en la producción dirigida al público infantil y juvenil del autor. Estas líneas se corresponden con las memorias personales, la revisitación de la tradición oral, la adaptación o recreación de textos canónicos, las biografías de personalidades históricas (línea que es la más fructífera de todas ellas) y los hechos de la historia reciente portuguesa. Contextualizada su obra, se reproduce la propuesta del autor, quien bajo el título de “História / Memória / Glória...”, reflexiona sobre el acto creativo y el ansia de buscar en lo más hondo de los hechos, remarcando la capacidad de la ficción para crear y conocer otras realidades, además de la importancia de suscitar entre los más jóvenes el interés por el pasado, aspecto en el que valora especialmente las novelas de carácter histórico.

En el apartado dedicado a la edición se recogen las reflexiones de José Oliveira, de la Editorial Caminho, que en su intervención, “A memória e a edição de livros para a infância e juventude”, habla sobre la necesidad de transmitir el pasado a los más jóvenes y repasa algunas líneas de trabajo desarrolladas por esta editorial, la cual publica diferentes colecciones temáticas sobre la historia portuguesa y de otros países. A continuación evoca sus propias lecturas de infancia y adolescencia, advirtiendo desde su posición actual que no eran propuestas neutras,

sino interesadas en difundir visiones particulares de personajes o acontecimientos, en su caso marcados por la ideología del régimen dictatorial. Es por ello que destaca la importancia y necesidad de intervención del mediador para elegir la perspectiva histórica que se quiere transmitir a los más jóvenes. Por su parte, la representante gallega, Ánxela Gracián, de Sotelo Blanco Edicións, en “Guerra civil. LIX e edición”, define la figura del editor como lector especializado y responsable de suscitar nuevas ideas. A la vez que reivindica una mayor atención para este agente en los estudios académicos, constata que en el sistema literario gallego no se ha plasmado el papel esperado de los editores, puesto que en su repaso por la producción que trata la memoria histórica observa que han actuado como meros propiciadores, favoreciendo la publicación de las propuestas autorales, pero que falta una reflexión seria sobre las necesidades de planificación del sistema. Ve como una debilidad la inexistencia de colecciones temáticas específicas sobre la memoria histórica en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, circunstancia que achaca a las reducidas dimensiones del mercado editorial, aunque destaca que cada vez son más numerosas las propuestas, tanto de creadores gallegos como traducidos. Se cierra este apartado con la propuesta del editor francés Olivier Belhomme, quien presenta brevemente bajo el título de “Il était une fois... L’atelier du poisson soluble” la original filosofía y la línea de trabajo de esta editorial, responsable de la publicación de noventa y cinco títulos a lo largo de diecinueve años. Se destaca que es un proyecto ajeno a las presiones del mercado, con una gran preocupación por la coherencia de su catálogo y en el que un equipo de cuatro integrantes valora cada uno de los proyectos que realizan y posteriormente distribuyen por toda Europa desde su sede en Puy-en-Velay.

Se cierra el volumen con los trabajos sobre promoción de la lectura y prácticas pedagógicas, centradas en iniciativas particulares y en elementos de formación dirigidos a mediadores, respectivamente. En el primer caso se presentan los proyectos llevados a cabo en bibliotecas portuguesas y gallegas, que explican Cristina Taquelim, de la Biblioteca Municipal de Beja, y Concha Costas, presidenta de Espazo Lectura. Taquelim, en “Livros andarilhos. Leituras com miúdos e graúdos”, se centra en la importancia de contar con la colaboración y participación activa del ámbito familiar y escolar en las actividades que desarrolla la biblioteca, de modo que se potencia la construcción de instrumentos de lectura con los que favorecer la formación y autonomía del sujeto lector; Costas, en “Espazo Lectura: ler, contar, dinamizar”, describe las actividades llevadas a cabo por la asociación

que preside, centradas fundamentalmente en iniciativas de promoción de la lectura, pero también en propuestas de carácter teatral y musical, con las que dinamizar y normalizar la lectura y el libro en lengua gallega. A través de estas exposiciones y puestas en común se fomenta el intercambio de ideas y se promocionan vías de actuación a través de las que fomentar la lectura y el hábito lector.

En el segundo caso, se recogen las propuestas de un grupo de especialistas en las que ofrecen elementos interesantes para los mediadores entre el libro y la lectura, como es el caso de Emílio Remelhe/Eugénio Roda, Cláudia Sousa Pereira, Elena Gómez Gálkina, Alexia Dotras Bravo, Ana Belén Chimeno del Campo y Yann Fastier. En “Memor’ando Memor’indo. Oficina em torno da leitura, escrita e ilustração”, Remelhe, jugando con su pseudónimo Eugénio Roda, parte de un texto creativo de *Memoscilária* (2008), en el cual la lectura de un periódico se perspectiva desde la visión de un adulto y de un niño, focalizaciones que le sirven de punto de partida para un taller en el que se trabaja con la metáfora de las memorias de la infancia y su percepción, problematizando formas de reescritura y relectura entre lo verbal y lo visual. En “Promover a leitura entre adolescentes e jovens”, Cláudia Sousa Pereira desarrolla una reflexión con los participantes sobre las dificultades que conlleva la promoción de la lectura entre el público adolescente, sector en el que se constata la bajada brusca del hábito lector. La investigadora portuguesa propone actividades que sean complementarias con las nuevas tecnologías, aprovechando el gran interés que despierta Internet entre los jóvenes. A continuación, en “Narración e vida na memoria”, Elena Gómez Gálkina lleva a cabo una amplia reflexión sobre la profunda crisis actual entre la sociedad y la escuela. Partiendo de los presupuestos teóricos de Maurice Halbwachs, revela el especial interés del concepto de “memoria colectiva”, con el que se evidencian los sufrimientos provocados a generaciones anteriores y permite que los más jóvenes valoren los factores que condicionaron la vida de los mayores, de este modo considera que se mostrarán vigilantes para evitar que vuelvan a ocurrir y para que se amplíe el horizonte de las identidades, fundamentalmente a través del reconocimiento de la dignidad del otro. Sigue el análisis de Alexia Dotras Bravo y Ana Belén Chimeno del Campo, que en “Unha lenda medieval a través da imaxe: distorsión histórica na actualidade”, repasan las lecturas y versiones que desde el siglo XII conoció la figura del Preste Xoán, explicitando las características del personaje y las principales diferencias con el referente, el cual pasó a convertirse en viajero, caballero cruzado, guerrero, musa o

emisario de Ávalon, según los intereses del momento histórico en el que se volvió sobre esta figura. Se detienen con especial atención en las entregas que desde 1966 a 2007 se publicaron en formato cómic. Por último, el ilustrador Yann Fastier reflexiona en “Des livres pour qui?” sobre su propia trayectoria profesional, repasa la importante influencia que ejercieron en él las obras de otros autores de cómic y manifiesta que no diseña pensando en un público concreto, sino que se decanta por una literatura provocadora y sincera.

En definitiva, una obra que conjuga un enfoque multidisciplinar y multilingüístico, con propuestas de carácter complementario, de gran interés para todos los mediadores entre el libro y la lectura, pero también para cualquier interesado en la literatura infantil y juvenil en general o en cualquiera de los tres sistemas a debate. De este modo, Deriva Editores y los coordinadores de este monográfico ofrecen una herramienta indispensable sobre la temática, que no agota las vías de estudio, sino que es un buen punto de partida para desarrollar más dilatadamente cualquiera de los enfoques adoptados. El lector que se enfrente con este volumen constatará los múltiples enfoques y reflexiones en torno al libro, la lectura y la ilustración para niños y jóvenes, cuyo resultado se viene a sumar a los cada vez más numerosos y diversos trabajos teóricos, de los que esta literatura está tan necesitada.

Notas

- ¹ Como, por ejemplo, en Roig Rechou, Blanca-Ana, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords., 2008), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- ² Aspectos sobre los que ya había llamado la atención críticas como Roig Rechou (2008a, 2008b) y Soto López (2008).
- ³ Como denominaron las estudiosas ya citadas a un grupo de obras que giran alrededor del esclarecimiento de esas sombras y el recuerdo de un pasado no muy lejano.

Referencias bibliográficas

ROIG RECHOU, B. A. (2008a). *La Literatura Infantil y Juvenil gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor / A Literatura Infantil e Xuvenil galega no seculo XXI. Seis chaves para entendela mellor*, Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil / Xunta de Galicia. Consellería de Cultura e Deporte. Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural.

ROIG RECHOU, B. A. (2008b). A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta. En Roig Rechou, B. A., P. Lucas Domínguez e I. Soto López (Coords.). *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. 69-102.

SOTO LÓPEZ, I. (2008). Literatura contra a desmemoria: unha lectura de *Noite de voraces sombras*, de Agustín Fernández Paz. En Roig Rechou, B. A., P. Lucas Domínguez e I. Soto López (Coords.). *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. 251-269.

Ana Belén Moreda Rodríguez

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

moreda@edu.xunta.es

ROIG RECHOU, B.A., SOTO LÓPEZ, I. y NEIRA RODRÍGUEZ, M. (Coords.) (2009). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. 427 pp. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. ISBN: 978-84-9914-026-1.

One more year we are delighted to see the release of another volume from the research network “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), centred this time on diverse reflections on Children’s Poetry within the 21st century. This volume gathers a total of ten essays on the particular microcosm of Children’s Poetry, on what we actually understand by these two concepts and on its reception by the expected readership. Special attention has been bestowed upon the relationship and interaction between society in its entirety and this genre of Children and Young Adults Literature which has been progressively awakening quite an interest.

With the rhyme “Había unha vez unha rara escola na que se aceptaban as respostas tolas,” the first section, containing several theoretical considerations by some LIX scholars, makes its beginning. Pedro C. Cerrillo (Universidad de Castilla La Mancha) is the person in charge of offering us readers some introductory thoughts on Children’s Poetry starting from a state of the question which widely opens the doors of literary creation to the tiny ones and which shows them its existence and functioning. His essay is arranged into different sections and sets out with the traditional concept of lyric poetry and with its particularities when confronted to other literary genres. He then explains its genesis in oral poetry by attending to rhythm, one of its constitutive elements and studies its history in depth by taking as the basal point a number of Spanish writers who composed poetry for children, such as Lope de Vega or Góngora in the 17th century; Iriarte or Samaniego in the 18th and Antonio Machado, Lorca or Carme Conde as well as Gloria Fuertes, M^a Luz Uribe or Antonio Gómez Yebra amongst others in the 20th century. In his next section he attempts to establish a definition of the concept of “children creativity,” an expression held responsible for conveying a certain degree of ambiguity in its significance. As his last topic, he analyses the use of poetry at schools: the reluctance of the teacher to deliver it, its quality or lack of it as a proper subject to be taught or even the unwillingness of its being read in a loud and neat voice to help its being better comprehended by the students.

Another lively verse, “No verán o Sol achégase ó meu berce e faime cóxegas para que esperte”, leads us to the next essay, “La poesía en el siglo XXI en el ámbito castellano” [“Castilian Poetry in the 21st Century”], by Jesús Díaz Armas (Universidad de La Laguna). It carries on from the study conducted by Victoria Sotomayor in 2002 on Spanish Children’s Poetry so as to ponder on the current state of children’s lyric in our country. In a first section, he analyses diverse anthologies and adaptations appeared in the 20th century; from poetry anthologies for children -with the subsequent adaptations of classical literature aimed at them- to anthologies based on traditional children’s lyric. Next, he addresses the latest novelties within literary creation directed to children and published in specific editorials and collections, as well as the slow but progressive emergence of Young Adults Poetry. In a last section he writes about certain trends which are being outlined in the panorama of Children and Young Adults lyric, such as compositions of a didactic morale or of jocular nature and those which include some degree of experimentation with language, or even other more modern compositions to be used at school. He points out compositions by Jaime Ferrán or Joaquín González Estrada, based upon calligrams, Japanese *haiku* and the diversion from the English proposals of *nonsense* and *limericks* to Spanish and Galician language in order to conclude with the assertion of the current consolidation of this kind of Children’s Poetry.

“A araña e o verme á praia van nadar. El non pasa da area. Ela non chega ó mar”... is the tender introduction which sets out the essay by Caterina Valriu (Universitat de les Illes Balears), “La poesia infantil en el segle XXI (2000-2008) en llengua catalana” [“Catalan Children’s Poetry in the 21st century (2000-2008)”], written in Catalan language. After a brief remark on the chronological origins and the situation of Children’s Poetry in Cataluña, she dedicates one section to the newest publications in this field, such as those released in collections like *Endevinalles*, *Vull legir poesia!* or *Joies de paper*. She carries on with an analysis of the nuclear themes which occupy the first and foremost position within this kind of poetry: nature and human condition. Later on she devotes some time to the study of the most important stylistic resources employed, such as the onomatopoeia or the allegory. She ends up her reflection with a verbal encouragement to family and scholar mediators to promote this type of poetry.

The study by Blanca-Ana Roig Rechou, Eulalia Agrelo Costas and Marta Neira Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela), “A poesía infantil en

Galicia no século XI”, [“Children’s Poetry in Galicia in the 21st century”], starts right after a group of words which the reader him/herself has to rearrange to be able to enjoy its reading. By way of introduction, some quantitative data are offered on the production of Children’s Poetry against narrative production during the last nine years, by paying special attention to poetry of female authorship. Next section proffers a typology of the current poetical trends, that is, “poetry means game”, “poetry means music”, “poetry means tale” and “poetry means magic”; trends which are examined as regards the compositions which constitute them. The first two deserve a special section wherein features of its history and evolution are emphasised, especially in the period 2000-2008, where some works by Antón Cortizas and Gloria Sánchez are mentioned. Next section is set up by the third trend, “poetry means tale”, which includes publications by Xoán Babarro, Antón Cortizas, Antonio García Teijeiro and Gloria Sánchez amongst other poets of a non-children literary trajectory, such as Pepe Cáccamo, Ramón Caride or Yolanda Castaño. “Poetry means magic” configures the next section, of a greater length, perhaps, than the previous ones, and which, after having defined the trend and indicated its main theme, mentions compositions by Xoán Babarro and his wife, Ana María Fernández, Antonio García Teijeiro and Helena Villar Janeiro together with adult literature writers such as Pepe Cáccamo or Marica Campo. Other authoresses who started writing children’s narrative are also highlighted, as in the case of Concha Blanco and Paula Carballeira. The inrush of new writers such as Elvira Riveiro Tobío and Montse Varela within this trend is also mentioned. In this sense, those subsequent sections which make up the conclusion of this essay refer to some anthologies and translations published during the year 2000 and until 2008, such as those by Xosé María Álvarez Cáccamo and Maria Núñez or Fran Alonso together with diverse translations of foreign literatures. They quote eleven inferences which allude to the importance conceded to the elaboration of anthologies, complex books of poems and collective volumes; to the appearance of specific prizes to award those works by LIX writers and to the upcoming of other writers from institutionalised literature.

The essay by José António Gomes (ESE-Instituto Politécnico de Porto), Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro) and Sara Reis da Silva (Universidade do Minho), “Tendências da nova poesia portuguesa para a infância (2000-2008)”, [“Trends of New Portuguese Children’s Poetry (2000-2008)”] is preceded by the verse “Unha pantasma con asma que nin asusta nin pasma; tuse moito, non ouvea,

pero espirra que rabea.” Written in Portuguese language, it develops the most relevant trends within contemporary Portuguese Children’s Poetry. Thus, they construct their reflection from different periods within Portuguese literary history, being the first one a group of writers whose works had already been edited before the 25th April 1974, such as Matilde Rosa Araújo, *O Livro da Tila* (1957) or Mário Castrim, *Histórias com Juízo* (1969) as well as others belonging to the same generation who published afterwards, such as António Manuel Couto Viana, *Versos de Cacaracá* (1984) or Teresa Rita Lopes, *Jogos: versos e redacções para todas as idades* (2001). As examples of the period formed by the works by writers appertaining to the decade of 1960 they propose the compositions by Luísa Ducla Soares, *A Cavalo no Tempo* (2003) or António Torrado, *À Esquina da Rima Buzina* (2006), wherein certain Anglo-Saxon features and a critical vision of the society of that period may be observed. In the period following the decade of 1970, some writers of *tout court* literature made their appearance, such as Manuel António Pina, *Pequeno Livro da Desmatemática* (2001); Alice Vieira, *A Charada da Bicharada* (2008), Álvaro Magalhães, *O Brincador* (2005) or José Jorge Letria, pseudonym of Luís Infante, *Poemas Pequenininos para Meninas e Meninos* (2003). Next period includes those writers born at the end of the 1950s, such as Amadeu Baptista, *Os Cavalos a Correr* (2008), Luísa Costa Gomes, *Trava-línguas* (2006), Teresa Guedes, *Em Branco* (2002), João Pedro Méseder, *Versos Quase Matemáticos* (2008) or Jorge Sousa Braga, *Poemas com Asas* (2001). They then describe the works of those born during the 1960s, such as Alexandre Honrado, *Palavras para Lavras* (2002) or Nuno Higinio, *O Menino que Namorava Paisagens* (2001) and those of the ones born at the end of that decade, such as João Manuel Ribeiro, *Poemas da Bicharada* (2008) in order to continue with a reference to certain anthologies of Children’s Poetry such as *Com Quatro Pedras na Mão-O Porto cantado por crianças e jovens* (2008). They adduce as conclusions the valuation of oral poetry and the multiplicity of readings proffered by current poetical texts.

The work by Manu López Gaseni and Xabier Etxaniz Erle (Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidade do País Vasco) in their study “Euskal Haur Poesia XXI. Mendean”, written in Basque language and with its correspondent translation into Galician language, “A poesía infantil vasca no século XXI”, [“Basque Children’s Poetry in the 21st Century”], is prompted by the lines “Espalladas no xardín catro follas cantareiras, fanlles cóxegas ás fontes, ás formigas e ás roseiras”. This reflection establishes some precedents within Basque Children and Young Adults Poetry by

means of the work by Jules Moulier “Oxobi”, *Haur-elhe haurrentzat* [*Palabras para niños*, 1944]. The emphasis of their study has its commencement during the first decade of the 21st century, with the three books of poems by Juan Kruz Igerabide, *Hosto gorri, hosto berde / Hoja roja, hoja verde* (Children’s Poetry, 2002); *Munduko ibaien poemak* [*Poemas para los ríos del mundo*] (didactic, 2004) and *Ilargia ezpainetan* [*A lúa nos beizos*] (Young Adults, 2006) and is prolonged until 2004, when the anthology *Haurrentzako euskal poesiaren antologia* [*Antología da poesía vasca para niños*] is released, preceded by another one in 2003 entitled *Zaldiko-maldikoan* [*No carrusel*]. They analyse each one of the books of poems aforementioned on the grounds of their structure and contents, reproducing some of their poems and alluding afterwards to the work by other poets such as Joxantonio Ormazabal, author of the books of poems *Irri eta barre* [*Risos e Sorrisos*, 2002] and *Ilunorduak eta argilaurdenak* [*Penumbbras e escintileos*, 2007] and Antton Kazabon, *Armiarma zuhaitzean* [*A araña na árbore*, 2004] and *Irrikaren distira* [*O brillo do desexo*, 2006]. They also ponder on some poem compilations by authors such as Karlos Linazasoro, *Zein beste mundukoa* [*O doutro mundo*, 2008]; Pello Añorga, *Zuni* [*Teu*, 2006] and Jabi Santa Cruz, *Hiriko baratzean* [*Na horta da cidade*, 2008], which they complete with the mention of the lyric creation by Jon Suárez, *Ilbetea dilindan* [*A lúa chea bambeándose*, 2002]; Xabier Olaso, *Pupuan Trapua* [*Un trapito en la pupa*, 2004]; Ana Urkiza, *Nire hiriko poemak* [*Poemas da miña cidade*, 2006] and Rubén Ruiz, *Sekretuak belarrira* [*Segredos na orella*, 2007].

Veljka Ruzicka Kenfel (Universidade de Vigo), in her essay “Poesía infantil alemá contemporánea” [“Contemporary German Children’s Poetry”], after some verses already mentioned as introduction to the essay by Caterina Valriu, analyses the historical trajectory of German Children’s lyric -also known as *Kinderlyrik*- by unfolding it into five categories according to both structure and intention. She then reviews the genres of German Children’s Poetry: the tale, the sagas and legends and the popular and Children’s lyric as such, in order to comment the situation of this genre from the end of the 19th century until the present day. Of this trajectory she points out the patriotic, national and socialistic nature of the poetry of some periods, above all by its use of the concepts of *Mother Country* and *war*. Special attention is needed by the period from the second half of the 20th century until now, where it may be evidenced a poetry aimed at the youngest children, crowded with antibelligerent and apolitical features similar to the years before 1900. As instances, she mentions

Dieter Mucke and Peter Hacks. Also, she indicates the poetry by James Krüss, “Das Feuer” [“O lume”]; Josef Guggenmos, author of *Was denkt die Maus am Donnerstag?* [“Que pensa o rato o xoves?”], awarded with the National Literature Prize in 1968 and also that by Hans Baumann, “Kinderhände” [“Mans infantís”] and Frantz Wittkamp, “Gestern” [“Onte”]. Another section points to the poetry by Hans Manz, based upon linguistic games, idioms and colloquialisms and which, according to Ruzicka Kenfel, deserves to be translated into Galician language, as she means throughout the next section, in spite of its linguistic complexity. The compilation of poems in question is that of *Die Welt der Wörter*, overflowing with challenges for the translator. She concludes with the mention of the prizes which with Manz was awarded.

Without the foreword of any verse, the paper by Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS) and João Luís Ceccantini (UNESP-FCL Assis), “Poesia brasileira para crianças: uma ciranda sem fim”, comes to the fore. Written in Brazilian language, it opens with a journey through the origins and evolution of Children’s Poetry in Brazil, remarking the creations by Olavo Bilac, *Poesias infantis* (1904) and Henriqueta Lisboa, *O menino poeta* (1943), which Teixeira and Ceccantini analyse in detail and by reproducing the namesake poem and another one entitled “Ciranda de mariposas”. They mention afterwards a poem by Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”, which gives its title to her volume published in 1964, together with “Jogo de bola”, included in the volume. Next, they carry on with the work by Vinicius de Moraes, author of *A arca de Noé* (1970), of whom they mention their compositions, some of them accompanied by music, such as “A casa” or not, such as “O pato”. The following poets they take into account are Mario Quintana, *Pe de pilão* (1968); Sérgio Capparelli, *Boi da cara preta* (1983), including “Pintando o sete”, “Vaca amarela”, “O potrinho azul” and “O menino azul”, namesakes to that by Cecília Meireles. By the latter they indicate the volume *33 ciberpoemas e uma fábula virtual* (1996), of which they attend to the composition “Bits”. They also indicate the volumes by Roseana Murray, *Fruta no ponto* (1986), including “Recado” and *Classificados poéticos* (1991); Fabrício Corsaletti, *Zôo* (2005); Lalau, *Japonesinhos* (2008), with “Grou de Crista Vermelha”; Ricardo Silvestrin, *Observações sobre a vida em outros planetas* (1998), with “Planeta poesia”; José Paulo Paes, “Convite” (1991), reproduced hereby and *Poemas para brincar* (1990), of which they reproduce “Paraíso”, which ends their essay.

Next essay by Celia Vázquez García (Universidade de Vigo), “Introducción á poesía infantil inglesa do século XXI” [“An Introduction to English Children’s Poetry in the 21st Century”], travels through Children’s Poetry in English language within the 19th, 20th and 21st centuries. Starting from the anthologies by Coventry Patmore in 1862 and Lucas, *A Book of Verses for Children* (1897), she reaches one of the first anthologies addressed to boys and girls and released in 1760, *Mother Goose’s Melody*, which included the so-called *nursery rhymes*. She next alludes to a list of common features in poems present in some children anthologies carried out by Morag Styles in her volume *From the Garden to the Street* (1998). Throughout small sections Vázquez García comments and classifies the most important poetic compositions of each century within English literature. She starts the journey in the 18th century with Isaac Watts, *The Divine and Moral Songs for the Use of Children* (1715), followed by scary as well as moving stories by Samuel Taylor Coleridge, Lord Byron and Keats. Already in the 19th century, she focuses on Children’s Poetry by the romantic poets such as Robert Southey, James Leigh Hunt, Thomas Campbell and Charles Wolfe. Special attention is bestowed upon the works by the poet Robert Browning, with *The Pied Pier of Hamelin* (1842), before turning to ponder on the Victorian poets such as Emily Brontë, Charles Kingsley and Kipling, with his poem “If”, included in the volume *Rewards and Fairies*, declared the favourite poem of the English nation in the National Poetry Day in 1995. In the 20th century she points to the new period initiated by Walter De la Mare with his *Songs of Childhood* (1902), followed by Eleanor Farjeon, *Nursery Rhymes of London Town* (1916) and James Reeves with *Complete Poems for Children* (1973). Also, she indicates some of the poets fallen into oblivion during the decades of 1950 and 1960 such as Ian Serrailler or Robert Graves and continues with a selection of American poets such as William Carlos Williams, Emily Dickinson, Langston Hughes, David McCord or Vernon Scannell who since the 19th century already directed their lyric compositions to the youngest readers. She dedicates in this respect one section to British poets of the second half of the 20th century such as Charles Causley and Ted Hughes and another one to the condition of Children’s Poetry at the beginning of the current century, with the coming to light of new concepts like *urchin verse*, coined by John Rowe Townsend, which she proposes to be translated into Galician language as “poesía de barrio suburbano”. It is precisely this proposal which she deals with in her next section, by means of her attempt to define it. Last section endeavours to offer a vision on the linguistic value

of modern Children's Poetry with the poem "Mind your Own Business!"(1974) by Michael Rosen, the poetry by Allan Ahlberg, *Please Mrs Butler* (1984), on life at school and by Jackie Kay, *Three has gone* (1994), with which she concludes.

The paper which puts an end to this first section of the present volume is that by María Jesús Agra Pardiñas, Carmen Franco Vázquez and José María Mesías Lema (Universidade de Santiago de Compostela), "La ilustración en la poesía infantil gallega del siglo XXI (2000-2008)" ["Illustration within Galician Children's Poetry in the 21st Century"]. The paper starts with a general analysis on the state of illustration on the poetical volumes released in Galicia during the last years, through diverse formats, such as albums wherein the text constitutes a poem in itself; visual games harmonised with the presence of poetical compositions or the disposition of words which build up the poem on the page. They add in this respect a selection of ten representative volumes of Galician Children's Poetry which they briefly comment as regards their illustrations. They end with a consideration on the interrelation between the visual game and the poetic text within albums addressed to the youngest readers.

Coming back to the structure of the volume, it now appears a bibliographical selection aimed at literary education of a total number of seventy four titles of great literary quality and representatives of the diverse trends within Children's Poetry in the 21st century, followed by a series of "comments for reading formation", with which it is intended to orient mediators in their task to teach lyrical poetics both to adults and youngsters. These comments are configured by twelve publications, the first one being *Estelas de versos*, by Rafael Cruz-Contarini and Antonio García Teijeiro, published in 2008. Awarded with the Prize "Luna de Aire" of Children's Poetry, Pedro C. Cerrillo points out the predominance of the sensory in their poetry and the illustrations by Fran Collado. Next publication is *Més música, mestre!*, by Miquel Desclot, released in 2001 in Catalan language, of which Caterina Valriu points out the festive imagination which it projects at the time of reading, by the use of puns, together with the composition known as "Tam-Tam" and also a thematic line centred on the comparison between music and the pleasure of lyric language. *Amar e outros verbos* (2002), by Ana María Fernández constitutes the third publication commented. Awarded with the Lazarillo Prize of Literary Creation 2002 and included in the List of Honour of Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil

2002, is analysed by Eulalia Agrelo Costas on the grounds of its structure, formal aspects and thematic and plot contents, centred on the bond between the human being and the social environment around him. Comments go on with *Aire sonoro* (2001), by Antonio García Teijeiro. Agrelo Costas considers its structure and theme, based upon the musical knowledge addressed to an autonomous readership and the multitudinous presence of instrumental sounds, of a variety of feelings embodied by those instruments and the presence of anaphora and parallelism on a morphological level. Next comment is centred on the translations into Galician language of the volumes *Der Struwwelpeter* [Pedro Guedellas, 2001], by Heinrich Hofmann and *Max und Moritz* [Max e Moritz. *Historia de dous pillos en sete trasnadas*, 2001], by Wilhelm Busch. Veljka Ruzicka Kenfel remarks the concepts of infancy and the figure of the child as positive aspects of life and the representative nature of the Biedermeier period. Under a separate heading, she comments on the editorial and linguistical policies of the society receptive to those translations together with the strategies for the standardisation of the goal language, which in this case is a minority language. In *Hosto gorri, hosto berde / Hoja roja, hoja verde* (2002), by Juan Cruz Igerabide, Mari Jose Olaziregi points out the compositions which follow the structure of Japanese *haiku* after having noted down the bio-bibliographical trajectory of its author. Alice Áurea Penteadó Martha considers the illustrated album *Zum-zum-zum* (2007), by Lalau, illustrated by Laurabeatriz. She points out the pattern of the different poems and the presence of humour, games and music in their verses. With “Palavras que não servem para falar”, in *O Limpa-Palavras e outros poemas* (2000), by Álvaro Magalhães, José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva carry out a commentary in Portuguese language of this compilation, paying special attention to each poem. Xabier Etxaniz Erle and Manu López Gaseni are the ones commenting *Pupuan trapua* [Un trapito en la pupa, 2007], reproduced hereby in its original Basque language and its translation into Galician. They point out its traditional character, the use of numbers instead of letters in some of the poems and the presence of game and music. With *Letras para armar poemas. Antología de poesía* (2000), edited by Ana Pelegrín, Jesús Díaz Armas ponders on the selection offered in the volume of poets who composed their poems using Children’s Poetry as such and the balance which in general this anthology shows. Caterina Valriu offers next a comment in Catalan language on *Escaleta al vent* (2002), by Joana Raspall. She points out the maelstrom nature of the current world in some of her poems and the presence of onomatopoeias

in her verses. Last comment is carried out by José António Gomes, Ana Margarida Ramos and Sara Reis da Silva on *Pó de estrelas* (2004), by Jorge Sousa Braga. After a note on the literary trajectory of its author, they remark its main theme based on the relationship of the human being with the world which surrounds him and indicate the illustrations by Cristina Valadas.

By way of conclusion, we may affirm that we have in our hands a volume which offers a contribution of great importance to one of the genres of Children and Young Adults Literature which is acquiring more strength day by day thanks to the permanent effort of poets, mediators, educators, members of the Research Network and, as it could be in no other way, readers who secure the presence of that poetry and most especially Children's Poetry in our lives. It does not only makes reference and examines in detail Castilian, Galician, Portuguese and Brazilian poetry but also the poetry appertaining to the Iberian domain such as Catalan and Basque and that of other European fields such as English and German poetry, allowing once again the access to multicultural knowledge to all those people interested in this genre and placing the baseline for comparative studies. We willingly expect the release of another volume which may carry forth and making visible the vast effort of the LIJMI researchers within this monographic series of great value for the literary field.

Lourdes E. Salgado Viñal

(Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades /
Universidade de Santiago de Compostela).

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 anualmente por la Asociación Nacional de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil.
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 finalizará el 1 de abril y la aceptación se comunicará 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 *ANILIJ* 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 annually by the Spanish Research Society for Children's Literature (*ANILIJ*).
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 April; 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).*

