

Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil

Volumen 10

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Blanca-Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)
Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)
Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)

SECRETARIAS / ASSISTANTS

Ana Fernández Mosquera (Univ. Vigo)
Isabel Mociño González (Univ. Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

Eulalia Agrelo Costa (USC); M^a Jesús Barsanti Vigo (Univ. de Vigo); Margarita Carretero González (Univ. De Granada); M^a José Corvo Sánchez (Univ. de Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Mar Fernández Vázquez (USC); Carmen Ferreira Boo (USC); Cristina García del Toro (Univ. de Castellón); Esther Laso y León (Univ. de Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Sara Reis da Silva (Univ. Do Minho, Portugal); Carina Rodrigues (Univ. de Aveiro, Portugal) Beatriz Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo); M^a del Carmen Valero Garcés (Univ. de Alcalá de Henares); Manuel Vieites García (Univ. de Vigo).

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)
Pedro Cerrillo (Univ. de Castilla-La Mancha, España)
Teresa Colomer (Univ. Autónoma de Barcelona, España)
Sandra L. Beckett (Brook University, Ontario, Canada)
Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Alemania)
José António De Magalhães (Univ. de Porto, Portugal)
Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)
Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)
Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)
Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)
M^a José Olaziregi Alustiza (Univ. del País Vasco, España)
Isabel Pascua Febles (Univ. de Las Palmas de Gran Canaria, España)
Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos (Univ. Aveiro, Portugal)
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)
Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)
Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K)
Celia Vázquez García (Univ. de Vigo, España)

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) forma parte de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales: ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, LATINDEX, MLA, LLBA, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, REBIUN y DIALNET.

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 (9) 86 + 812254; E-mail: anilij@uvigo.es

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

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 packing in Spain); 15€ (including cost of postage to rest of the world)

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño Et Maquetación / Design Et Layout: Tórculo Artes Gráficas, S.A

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

Ilustración de cubierta 2012: Dani Padrón

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

ISSN: 1578-6072

Depósito legal: VG-978/ 2001

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 10, 2012 · ISSN: 1578-6072

'DROWNING IDEOLOGY': THE REWRITING OF 18 TH CENTURY SHIPWRECK STORIES FOR THE 20 TH CENTURY YOUTH <i>Marijn Brouckaert</i>	09
AN NA'S <i>A STEP FROM HEAVEN</i> : BLEAK REALITIES, A HOPEFUL FUTURE <i>José Carregal Romero</i>	21
LA NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL SOBRE GITANOS: UNA VISIÓN PANORÁMICA <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i>	33
LA REESCRITURA DE BRUJAS Y PRINCESAS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL GALLEGA DEL SIGLO XXI <i>María del Carmen Ferreira Boo</i>	47
LA PRESENCIA DE <i>NURSERY RHYMES</i> Y DISNEY EN <i>SHREK</i> Y <i>SHREK 2</i> . EL PAPEL DE LA INTERTEXTUALIDAD EN <i>DREAMWORKS</i> <i>Pilar González Vera</i>	57
EL RETO DE ELABORAR UN CORPUS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA DE ADOLESCENTES RETICENTES A LA LECTURA <i>Ana María Margallo</i>	69
LA DEFINICIÓN DE LA LIJ DESDE EL PARADIGMA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA <i>Xavier Mínguez López</i>	87
URBAN AND RURAL LANDSCAPES IN PORTUGUESE PICTURE STORY BOOKS: REIFICATION AND PERCEPTIONS <i>Ana Margarida Ramos y Rui Ramos</i>	107
SALMA LA CAPERUCITA AFRICANA <i>Avelino Rego Freire</i>	123

LAS AVENTURAS DEL BARÓN DE MÜNCHHAUSEN: LA CREACIÓN DE UN MITO LITERARIO Y SU PRIMERA VERSIÓN CINEMATOGRAFICA ALEMANA <i>Mónica Rodríguez Gijón</i>	135
METALEPSIS E HIPERTEXTUALIDAD: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS METAFICCIONALES EN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS <i>M^o del Mar Ruiz Domínguez</i>	155
PANORAMA HISTÓRICO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL NICARAGÜENSE DESDE LOS AÑOS 60 HASTA LA ACTUALIDAD <i>Xelo Santonja Ricart</i>	173
EL CAMPO DE LA LITERATURA DESTINADA A LA INFANCIA EN ARGENTINA: ENUNCIACIÓN DE LOS DESAPARECIDOS <i>Ignacio L. Scerbo</i>	195
"EDUCANDO LA SENSIBILIDAD": INTRODUCCIÓN A LA POESÍA INFANTIL <i>Anabel Sáiz Ripoll</i>	207
EL INICIO DE LA HISTORIA Y LA APERTURA AL ESPACIO FICCIONAL <i>Eva María Villar Secanella</i>	223

Libros reseñados

<i>Barcia Mendo, E. y J. Soto Vázquez</i> (2010) Glosario de literatura infantil y juvenil. Algunas aportaciones desde Extremadura <i>(Hanna Maartens)</i>	237
<i>Fernando A., A. Mesquita, A. Balça y S. Reis da Silva</i> (coord.) Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens <i>(Mar Fernández Vázquez)</i>	241
<i>Myers, L.</i> (2012) Making the Italians. Poetics and Politics of Italian Children's Fantasy <i>(Fermín Ezpeleta)</i>	247
<i>Ramos, A.M. (autora) / Dias, A. (ilustração da capa)</i> (2010) Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em diálogo <i>(Mar Fernández Vázquez)</i>	255
<i>Ramos, A.M. y I. Mociño González</i> (eds.); <i>L. Lorenzo, B. A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel</i> (coords.) (2011) Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil. Estudios 1 <i>(Ana Fernández Mosquera)</i>	255

<i>Ramos, R. y Fernández Mosquera A. (eds.); L. Lorenzo, B. A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (coords.) (2012)</i> Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad cultural. Estudios 2 (<i>Teresa Nandín Vila</i>)	259
<i>Reis da Silva, S. (2010)</i> Encontros e reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil (<i>Carmen Ferreira Boo</i>)	261
<i>Rodríguez Rodríguez B. M y S. Reis da Silva (eds.); L. Lorenzo García, B. A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (coords.) (2012)</i> Literatura Infantil y Juvenil e Identidades. Estudos 3 (<i>M^o Jesús Barsanti Vigo</i>)	267
<i>Roig Rechou, B. A., I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.) (2011)</i> O álbum na Literatura Infantil y Xuvenil (2000-2010), ilust. Carmen Franco (<i>Ana Belén Moreda Rodríguez</i>)	269
<i>Roig Rechou, B.A., I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.) (2012)</i> A narrativa xuvenil a debate (2000-2011) (<i>Alexia Dotras Bravo</i>)	273
<i>Roig Rechou, B.A. (coord.) (2011)</i> A crítica e a Literatura Infantil e Xuvenil (<i>Soledad Ríos Santomé</i>)	275
<i>Valriu, C. (2010)</i> Imaginari compartit. Estudis sobre Literatura Infantil i Juvenil (<i>Carmen Ferreira Boo</i>)	279

ANEXO: I Premio Internacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil convocado por la Asociación ANILLJ

REESCRIBIENDO PETER PAN: LA INDEFINICIÓN DE UN MITO CON MÚLTIPLES ORIGINALES	287
REWRITING PETER PAN: THE VAGUENESS OF A MYTH WITH MULTIPLE ORIGINALS	327

Autor: *Alfonso Muñoz Corcuera*

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 10, 2012 · ISSN: 1578-6072

'DROWNING IDEOLOGY': THE REWRITING OF 18 TH CENTURY SHIPWRECK STORIES FOR THE 20 TH CENTURY YOUTH <i>Marijn Brouckaert</i>	09
AN NA'S <i>A STEP FROM HEAVEN</i> : BREAK REALITIES, A HOPEFUL FUTURE <i>José Carregal Romero</i>	21
NARRATIVE ON CHILDREN AND YOUTH GYPSIES: AN OVERVIEW <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i>	33
REWRITING OF WITCHES AND PRINCESSES IN GALICIAN CHILDREN'S LITERATURE IN THE XXI CENTURY <i>María del Carmen Ferreira Boo</i>	47
THE PRESENCE OF NURSERY RHYMES AND DISNEY IN <i>SHREK</i> AND <i>SHREK 2</i> . THE ROLE OF INTERTEXTUALITY IN DREAMWORKS <i>Pilar González Vera</i>	57
THE CHALLENGES OF SELECTING ENGAGING READINGS FOR RELUCTANT READERS: HOW TO CHOOSE THE RIGHT BOOKS FOR YOUNSTERS <i>Ana María Margallo</i>	69
CHILDREN'S LITERATURE DEFINITION FROM THE DIDACTICS OF LANGUAGE AND LITERATURE PARADIGM <i>Xavier Mínguez López</i>	87
URBAN AND RURAL LANDSCAPES IN PORTUGUESE PICTURE STORY BOOKS: REIFICATION AND PERCEPTIONS <i>Ana Margarida Ramos / Rui Ramos</i>	107
SALMA THE LITTLE AFRICAN RIDING HOOD <i>Avelino Rego Freire</i>	123
THE ADVENTURES OF BARON MÜNCHHAUSEN: THE CREATION OF A LITERARY MYTH AND ITS FIRST GERMAN FILM VERSION <i>Mónica Rodríguez Gijón</i>	135

METALEPSIS AND HYPERTEXT: ANALYSIS OF THE METAFICTIONAL PROCESSES IN TWO PICTUREBOOKS <i>Mª del Mar Ruiz Domínguez</i>	155
HISTORICAL OVERVIEW OF THE NICARAGUAN CHILDREN'S LITERATURE FROM THE SIXTIES UNTIL THE PRESENT TIME <i>Xelo Santonja Ricart</i>	173
CHILDREN'S LITERATURE IN ARGENTINA: ENUNCIATION OF THE DISAPPEARED <i>Ignacio L. Scerbo</i>	195
"EDUCATING SENSITIVITY": INTRODUCTION TO CHILDREN'S LITERATURE <i>Anabel Sáiz Ripoll</i>	207
FICTIONAL PACTS, CONSTRUCTING IDENTITY <i>Eva María Villar Secanella</i>	223

Marijn Brouckaert
marijn.brouckaert@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona

(Recibido 24 octubre 2011/
Received 24th October 2011)
(Aceptado 1 mayo 2012/
Accepted 1st May 2012)

‘Drowning Ideology’: The Rewriting of 18th Century Shipwreck Stories for the 20th Century Youth

*‘DROWNING IDEOLOGY’: LA REESCRITURA
DE HISTORIAS DE NAUFRAGIOS PARA LOS
JÓVENES DEL S. XX*

Resumen

En 1934 António Sérgio publica la *História Trágico-Marítima* que alcanza la 11ª edición en 2008. El libro –ahora adaptado para la juventud– consiste en una compilación de historias sobre naufragios escritas originalmente durante la época de los descubrimientos portugueses. La fuente directa de Sérgio fue el historiador (y adaptador) del siglo XVIII, Bernardo Gomes de Brito, cuya compilación de aquellos manuscritos de los siglos XV y XVI aspiraba a formular normas ideológicas, indicando al lector la omnipotencia de Dios. Una comparación estructural entre ambos textos, basada en la teoría de adaptación de Linda Hutcheon (2006), revelará una transformación fundamentalmente ideológica a través de los siglos. Si nos centramos en los extractos eliminados o reescritos por Sérgio, en el cambio del papel de los personajes alegóricos y en las alteraciones al nivel del narrador se revela una tendencia secular y nacionalista. El hecho de que la representación de la era de los descubrimientos portugueses hacia los lectores jóvenes de la 11ª edición no ha cambiado torna estas conclusiones muy actuales.

Palabras Clave: naufragio, António Sérgio, *história Trágico-Marítima*, descubrimientos, adaptación.

Abstract

In 1934 António Sérgio publishes *História Trágico-Marítima (Tragic Maritime History)* which attained its 11th edition in 2008. The book contains a compilation of shipwreck stories that were originally written during the Era of the Portuguese Discoveries, and are now adapted for the youth. Sérgio's direct source was the 18th century historian (and adaptor) Bernardo Gomes de Brito, whose compilation of those 15th/16th century manuscripts was to form an ideological precept for his readers by reminding them of the almightiness of God. A structural comparison between both texts, reinforced by the theory of adaptation of Linda Hutcheon will reveal a fundamental ideological transformation over the centuries. By focusing on the extracts that were eliminated or rewritten by Sérgio, on the change in the role of the allegorical characters, and on the alterations on the level of the narrator, a secular and nationalistic tendency is revealed. The fact that the representation of the Era of the Portuguese Discoveries towards the young readers of the adaptation's 11th edition remains unchanged makes these conclusions a very topical subject.

Key words: shipwreck, António Sérgio, *história Trágico-Marítima*, discoveries, adaptation.

1. Introduction

"*Tragic Maritime History – which describes chronologically the Portuguese ships that were wrecked since the beginning of the Indian trade route*"¹ is the extensive title of an equally extensive work, published in 1735 in the then-kingdom of Portugal. This *História Trágico-Marítima* (from now on 'HTM') holds various adaptations² of 15th and 16th century shipwreck stories that introduce the reader to a both unknown and horrible *tranche de vie* on board the ships. The 18th century adaptor Bernardo Gomes de Brito is absent in the archives, so the only historical facts known about him are that he was a historian at the Royal Academy of Portugal, and that in 1736 an additional work was published (Madeira, 2005: 25).

Two centuries later, anno 1934, a children's adaptation of the work of Gomes de Brito is published in Portugal. The dictatorship that had been installed eight years earlier directly affected the life of the adaptor, António Sérgio, who was considered a political enemy. Accordingly most of his writings were blacklisted during the Salazar regime. However, his children's adaptation of the HTM underwent five reissues until the death of the dictator, and reached its 11th edition in 2008. Until now a clear explanation for this paradoxical success has not been formulated, given that Sérgio's production of children's literature has hardly received any attention from researchers even though he wrote and translated a total of eight books for the youth. Although this study will not lead to an answer on this paradox, the attention paid to Sérgio's work for children will illustrate an interesting ideological transformation that occurred in two hundred years. The 18th century religious connotation of the text is secularised to underline the power of the Portuguese nation.

To illustrate this transformation the children's adaptation of the HTM will first be positioned in Sérgio's youth-oriented literary production. Thereafter the children's adaptation will be submitted to comparative textual analyses, based on *A Theory of Adaptation* by Linda Hutcheon (2006). Above all Hutcheon's definition of an adaptation that takes into account the text as a formal entity, as well as the creation and reception processes, offers the opportunity to trace Sérgio's ideological influence and its effects.³ For this textual comparison the 11th edition of the children's adaptation the HTM will

1 "História Trágico-Marítima – Em que se escrevem chronologicamente os naufrágios que tiverão as naus de Portugal, depois que se poz em exercício a Navegação de Índia" (Brito, 1735: n. pag.).

2 Some researchers consider Gomes De Brito as a copyist or transcriber. Nevertheless, enough evidence is available to prove that the original texts were thoroughly revised by the 18th century historian to appear in the HTM. Giulia Lanciani analysed 19 original manuscripts, comparing them with their textual appearance in the HTM, and concluded that the manuscripts are "frequently subject to considerable textual alterations and reductions, on the verge of re-writing" (Lanciani, 1979: 8). Leal traces three antecedents of a story that appears in the HTM and points out that Gomes de Brito inserted a new ending (Leal, 1996: 111). Koiso organises the alterations in eight categories: words and expressions that not appear in the first edition; extracts where the first edition contains more descriptions; the use of other words or expressions without losing the original meaning; the use of words or expressions changing the original meaning; changes considering the wind direction, changes regarding the numbers, differences in the use of dates; and finally differences in gender, subject and object (Koiso, 2004: 65-158).

3 Linda Hutcheon supplies in her *A theory of Adaptation* three angles to approach the adaptation: from a formal point of view, seen as a process of creation, and as a process of reception (Hutcheon 8). To see the adaptation as formal entity refers to an analysis of the text by means of the terms formulated by structuralists like Gérard Genette, Shlomith Rimmon-Kenan, and Mieke Bal. As confirmed by Herman and Vervaeck in their manual for narratology: "this way of narratology [the structuralist way] remains an indispensable step" (Herman and Vervaeck, 2005: 50). To see the adaptation as a creative and as a receptive process Hutcheon does not offer a direct course, but maps a detour past three elements that influence these processes: the adaptor, the public and the context. Explaining her idea of *adaptors* Hutcheon appears to contradict the statements of New Criticism and the post-structuralists, since Barthes declared *La mort de l'Auteur* (1968). Hutcheon aspires to trace the intentions of the author by analyzing the structural changes in the text in comparison to the originals,

be used. A comparison between three editions (1934, 1974, 2008) proves not one letter was changed in the body of the text since 1934.

1.1 Positioning the adaptation of the HTM in the life and work of António Sérgio

António Sérgio de Sousa was born the third of September 1883 in the Portuguese colony Daman. He entered military college, but in 1910 when the Portuguese republic was formed, he left the navy. Mota states that this decision is a first example of the continuous dialogue between Sergio's life and the political context that surrounds him (Mota, 2000: 9). The most remarkable examples of this interaction are his three months as Minister of Education; his voluntarily exile to Paris and to Santiago de Compostela, when the 28th of May 1926 Salazar achieved power; his obligatory exile to Madrid after a short period of amnesty; his four confinements during the dictatorship; his life as a "*autor de combate*" writing to reform the pedagogy, politics, and culture in Portugal; and therefore the blacklisting of a big part of his oeuvre. As a consequence of his agitated career as a political writer a lot of legends surrounded the person of António Sérgio at the moment of his death the 24th of January 1969. Only two months later Eduardo Lourenço felt the necessity to publish *Sérgio como mito cultural*, an attempt to separate myth from reality and to define the role Sérgio played in the Portuguese society during the first half of the 20th century (Pinho, 2008: 8). Sérgio himself had a great share in the mythologization of his person. Famous among researchers is a 1958 interview, where Sérgio is asked whether he considers himself a professor, writer, economist, or sociologist. His answer follows without hesitation: "*maybe a philosopher, a sociologist, and a social reformer... and a pedagogue*" (Nòvoa, 1994: 501). Now, half a century later, most researchers agree that Sérgio was above all an idealist: "He was it [an idealist] in a very convinced way: not only on an epistemological level, but also because he pursued his ideals like no other" (Mota, 2000: 55).⁴

A general look at his youth-oriented literary production proves his idealism accompanied him in all his projects. So far not one study has been dedicated to Sérgio's apparent passion for this very specific literature. In 1983 in the national *Diário das Notícias*, Raul Rego wonders already: "*Does anybody remember Sérgio as a writer for children?*" (Rego, 1983: 14).⁵ Seventeen years later Mota mentions in his article various children's novels from the pen of Sérgio; however the children's adaptation of HTM does not appear on the list. Nor does Sérgio's translation of Ruyard Kipling's *Captains Courageous* (1897), or the children's story *O navio dos brinquedos* (1914). Mota registers *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água, Na Terra e no Mar, Contos Gregos*, and *Os Conselheiros do Califa*, all published by Sa da Costa Editora. The investigator concludes that this entire oeuvre reflects a clear moralizing intention, and he quotes *Os Conselheiros do Califa* as a criticism against authoritarian regimes. Also the so-far ignored translation of *Captains Courageous* and the story *O navio dos brinquedos* contain a clearly moral intention. Kipling's novel tells about Harvey Cheney, the son of a multimillionaire that falls off a transatlantic steamer and is saved by a Portuguese fisherman. He is

and additionally taking into account extra-textual comments of the author on his intentions (e.g. the preface). However, also Hutcheon sticks to the text: "*Off course these statements can and must be confronted with the actual textual results*" (Hutcheon, 2006: 109). A second way to discover the creative process behind an adaptation is to focus on the *context* including the historical, the material, the cultural context, and the reception of the adaptation (e.g. was the work a 'hype'?). Thirdly the *public* of an adaptation can be traced using the 'Rezeptionästhetik' as Iser and Jauss defined it.

- 4 "*António Sérgio, que sempre se afirmou idealista era-o no sentido total do termo: não só no plano epistemológico, mas igualmente porque perseguiu, de forma impar, os seus ideais*" (Mota, 2000: 55).
- 5 "*Quem se lembra do Sérgio como escritor para crianças?*" (Rego, 1983: 14).

obliged to enroll in the ship's company led by the firm Disko Troop, and discovers a life with different values than his existence as a rich boy. In *O Navio dos brinquedos* Sérgio communicates the moral directly at the end of the story:

The Americans are hardworking people, well-groomed, and very helpful. For this reason the Portuguese children have to be hard workers, organized, and friends with each other, so that one day when they are grown-ups, they can have children capable of doing the same as those American children; and Portugal can resemble that strong, hardworking, well-organized country, from the land that Columbus discovered a long time ago (...)" (Rego, 1983: 14).⁶

Not only is the importance of moral confirmed in these two works by Sérgio, but together with the *História Trágico-Marítima* and *Na Terra e no Mar* a predilection for the maritime theme can be assumed in his children's literature production.

1.2 Sérgio's textual treatment of the HTM

The limited attention paid by investigators to Sérgio's production of children's literature can partly be explained by the absence of sources where the author exposes his ideas on the matter. In this respect there is no source available where Sérgio expresses the reasons why he adapted the HTM. However, following Hutcheon's theory a thorough comparison between the adaptation and its source can reveal displacements of meanings and maybe some of the adaptor's intentions.

The clearest difference between the HTM and its children's adaptation is that the original 1017 pages bound in two volumes have been downsized to 159 pages. António Sérgio selected five narratives out of the 12 compiled by Gomes de Brito: *Naufrágio de Sepulveda, A tragédia dos Baixos de Pêro dos Banhos, O triste successo da nau S. Paulo, As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho, and A catástrofe da nau Santiago*. Every one of them was subject to eliminations of passages and rewriting of the content. In an attempt to make some of the adaptation mechanisms perceptible, the following textual analysis is divided in three topics: the eliminated or rewritten passages, the modification of the role of the allegorical characters, and the changes on the level of the narrator.

1.2.1 Eliminated or rewritten extracts

1.2.1.1 The prefaces

In his preface Gomes de Brito first of all thanks the king Don João V for the "royal asylum" he and his colleague historians receive in the recently founded Royal Academy for Portuguese History.⁷ Thereupon the historian declares with bravado that through his book the shipwrecked vassals arrived at a more fortunate harbour.⁸ "Ja perdem o horror de lastimosos, na fortuna de dedicados" expresses

6 "Porque os Americanos são pessoas muito trabalhadoras, muito aranjadas e que gostam de se ajudar umas às outras. Por isso devem os meninos portugueses ser trabalhadores, ordenados, amigos uns dos outros, para que um dia quando forem homens possam ter filhos capazes de fazer o que fizeram os meninos americanos e Portugal se venha a parecer com aquele país forte, trabalhador, bem arranjado, da terra que Colombo descobriu há muito tempo (...)" (Rego, 2983: 14).

7 "Como V. Magestade, por sua Real grandeza, se fez Augusto Protector da Historia erigindo a sua Preclara Academia; parece que permittio aos afortunados Historiadores deste Seculo a gloria de recorrer ao seo Real azilo (...)" (Brito, 1735: n. pag.).

8 "ja perdem o horror de lastimosos, na fortuna de dedicados; conseguindo eu para aquelles Vassallos desta Coroa (que agora o saõ de V Magestade com melhor estrella) nos seos naufragios o mais felis porto" (Brito, 1735: n. pag.).

Gomes de Brito: the fact that a text is dedicated to the vicissitudes of the shipwrecked crew turns their fortune less miserable. The preface is followed by comments of the censors of the Crown and of the Santo Officio.⁹ Given that without these bureaucrats the work could not be published, the compilation of Gomes de Brito had to match their ideology. The principal representative of the Crown is Fr. Francisco Xavier de Santa Tereza, a Franciscan academic at the Royal Academy, who approves the printing of the manuscript because he discovers nothing against the "spirit of the prudent Royal Laws, and the effective decisions of Your Highness".¹⁰ The principal representative of the Santo Officio is José Troyano, who approves print because he finds in the narratives traces of the Divine mercy.¹¹

However no prefaces appear in the adaptation of Sérgio, and neither do the comments of the censors. Following the theory of Hutcheon it can be assumed that Sérgio silences the objectives of the 18th century historian, allowing the narratives to acquire a new purpose in his version.

1.2.1.2 Religious extracts

Numerous interventions of António Sérgio illustrate his relationship with religion. In 1927 Sérgio published an essay titled *Sobre cristianismo e cristãos, verdadeiros e falsos* (On Christianity and Christians, genuine and false ones), where he questions the interference of politics in religious matters.¹² He criticizes the organizational structure of the Church that is based on the administrative organization of the Empire (Sérgio, 1976: 186); the way power is abused to Christianize (Idem 184); and the conviction that there exists a political power granted by God (Idem 184). To Sérgio true Christianity lies in moral awareness:

The only process that is not arbitrary, the only way not entirely fantastic, the only honest way (...) to get to a legitimate conception of God is based on Socratic humanism; our species' most valid and most pure of all western contributions to religion. (...) We can only speak of an intellectual religion when (...) our rigorous critical intellectualism can tune the social organization to the prospect of charity, which is a characteristic of true religion (Idem 187-188).¹³

To Sérgio religiosity is inherently connected to a critical and intellectual posture, based on his interpretation of Socrates' philosophy. However, the HTM is filled to the brim with what Sérgio would call "*cristianismo falso*". The 18th century narratives promote a religious doctrine controlled both by the state and by an administrative organ of the Church (i.e. the Santo Officio), and urge the reader not

9 The Santo Officio was a juridical inspectional organ without penalization right (as opposed to the inquisition). During the 16th century king D. João III of Portugal (1521-1557) added various duties to the office of the Santo Officio. One of those assignments was the monopoly to issue a license to print with as final objective literary censorship: this way the divulgation of pagan books was controlled and impeded (Farinha, 1989: 101-163).

10 "*espírito das prudentes Reaes Leys, e determinações acertadas de V. Magestade*" (Brito, 1736: n. pag.).

11 "*Que outra couza lemos nas amargolas folhas deste livro, senão os despojos de hum naufragio, que são avisos da Divina misericórdia, para escaparmos dos rigores da sua ira*" (Brito, 1736: n. pag.).

12 "*(...) é a união com a política (...) que perverte a religião dos Ocidentais. A subordinação a César (e a mamão) do que deve ser de Deus*" (Sérgio, 1976: 180).

13 "*(...) o único processo que não é arbitrário, a única maneira não apenas fantástica, a única honesta, (...) de chegar a uma legítima concepção de Deus residirá portanto no humanismo de um Sócrates, a mais válida e a mais pura das contribuições do Ocidente para a consciencia religiosa da nossa espécie. (...) Será uma religião de carácter intelectualista, quando (...) o nosso rigoroso intelectualismo crítico conseguir aperfeiçoar a organização social consoante o anseio de amor fraterno que é próprio de verdadeira religião*" (Idem: 187-188).

to question God's will.¹⁴ The first sentence of the preface of captain Sepulveda's shipwreck illustrates this point clearly:

What is being told in this Shipwreck, is to make men fear the punishment of the Lord, and to be good Christians, bearing in mind the fear for God, so they do not break his Commandments.¹⁵

Sérgio not only eliminates the prefaces, but also biblical terminology, sermonizing monologues, and demonstrations of faith of characters. Where he cannot simply eliminate the excerpt, Sérgio secularizes the phrases. In *A tragédia dos Baixos de Pêro dos Banhos* Sérgio is interested in a phrase that states nobody died until they start to lose hope: "Because of the mercy God showed to us we had hope we would be saved; and that is why everybody lived until January; and not one person died during five months. And seeing that time was passing by and nobody came to help us, people started to get sick and died".¹⁶ Sérgio summarizes: "Once faded the hope, the bodies were on the wane: they started to get sick and died".¹⁷ Another example is "with God's will we passed the canal"¹⁸, changed by Sérgio in "because of luck they passed the canal".¹⁹ God's will is transformed into his secular alter ego: luck, destiny. Even the extracts where Sérgio does mention God or applies 'catholic language' are less religious than they seem. In the story of Jorge de Albuquerque Coelho the captain refuses to surrender saying that "God would never want, nor allow that the boat he travelled with would give up without a fight".²⁰ Sérgio reduces this religious answer to "No, for God's sake!".²¹ Turning the captain's exclamation into a popular oral expression Sérgio reduces the presence of God in the sentence.

1.2.1.3 Past pastiche

More than once the creative touch of the adaptor is visible in the children's version. A first example is the insertion of direct speech. In the children's adaptation a lot of dialogues appear, as well as desperate exclamations, orders, and aural effects. "Reef down the sail, quickly! Take down the sail!"²²; "Bang! Bang! Bang! , three loud blows resounded and shook up the ship."²³; "Unload! Unload! Unship the cargo! Unload!"²⁴; "Man overboard!!"²⁵; "We are lost, Holy Mary help us all!"²⁶; etc. In structuralist

14 Madeira argues that this doctrinal message was already present in the 15th/16th century stories as they were bound to the Counter Reformation (Madeira, 2005: 151).

15 "*Cousa he esta que se conta neste Naufragio para os homens muito temerem os castigos do Senhor, e serem bons Christãos, trazendo o temor de Deos diante os olhos, para não quebrar seos Mandamentos*" (Brito, 1735: 3).

16 "*Assim que com estas misericordias que Deos conosco uzava, tihnamos esperanças que nos salvariamos; e assim viveo toda a gente até Janeiro; e não falleceo pessoa nenhuma em cinco mezes. E vendo nós que passava o tempo e ninguem vinha por nós, logo a gente começou a adoecer, e morrer*" (Brito, 1735: 202).

17 "*Minguado a esperança, decaiam os corpos: começaram a adoecer e a morrer*" (Sérgio, 2008: 72).

18 "*Quiz deus levarnos pelo meyo do canal*" (Brito, 1735: 209).

19 "*Seguiram por sorte pelo canal*" (Sérgio, 2008: 75).

20 "*Nunca Deus quizesse, nem permitisse que a Nao, em que elle vinha, se rendesse sem pelejar*" (Brito, 1736: 15).

21 "*Não, por Deus!*" (Sérgio, 2008: 129).

22 "*Amaina, amaina rápido! Amaina tudo!*" (Sérgio, 2008: 62).

23 "*Pum! Pum! Pum!, três fortísimas pancadas estoiraram, retremendo a nau.*" (Sérgio, 2008: 28).

24 "*Alija! Alija! Alija carga! Alija!*" (Sérgio, 2008: 134).

25 "*Homem ao mar!*" (Sérgio, 2008: 94).

26 "*Estamos perdidos! Valha-nos Nossa Senhora*" (Sérgio, 2008: 61).

terms Sérgio modifies the time in the narration: the duration of the events converge with the duration of their representation. The effect is that the reader has the feeling he/she is living those 'scenes' (Herman and Vervaeck, 2005: 66). The use of direct speech also accelerates the rhythm and intensifies the action of the narrative. In some cases the direct speech inserted by the adaptor is addressed to the (implicit) reader. In the story about Jorge de Albuquerque Coelho the captain conspires with his officers against the French that captured them. After the narrator informs the reader through indirect speech that the captain explains the plan, he continues in direct speech and subsequently asks himself (and the reader) a question:

"It's secret, did you hear me? Very secret! Trust me!
What if they succeeded? What would happen then?"²⁷

The creative touch of Sérgio also shows comparing extracts in indirect speech. In some cases Sérgio pursues a 'pastiche': he imitates the original text, but does not copy it entirely. A characteristic example appears in *A tragédia dos Baixos de Pêro dos Banhos*: "In great peace everybody retired to their cabins: the night was very serene, and there was a clear moon and little stern wind".²⁸ The children's adaptation narrates: "One by one the passengers retired in great peace to their cabins. The night was beautiful and serene, full of silvery lustre because of the clear moon, and the ship navigated with a stern wind".²⁹ Sérgio does not always aim for a 'pastiche'. In some cases his rewriting of the text comes along with a reinterpretation, as illustrated with the religious passages. In such a way the next extract is not only an example of the secularization of the text, but it also illustrates the literary intention of the adaptor. The captain of the São Paulo believes to be close to land. The crew starts to celebrate, but many of them will never see the coast. The narrator warns the implicit reader this will happen, and gives a divine reason for it: "But nothing happened, and God punished our sins, and interfered with our thoughts because they were totally against his Divine Will".³⁰ Sérgio does a big literary effort to maintain the prevision of the disaster without mentioning God: "spume on the waves, clouds on the wind, nothing, swaying dreams on a fragile ship".³¹

1.2.2 The role of the allegorical characters

A typically narrative characteristic of Gomes de Brito's HTM is the use of allegorical characters. The protagonists find themselves unable to escape horrifying situations or solve their life-threatening problems because they are caused by God's will (Madeira, 2005: 195). Also Moniz detects this impotence of the characters³², and according to Custodio it is exactly this powerlessness that turns them into 'martyrs'³³. Madeira agrees that there only exists one way out of the impasse: to ask forgiveness and

27 "Segredo, ouvistes?... Muito Segredo! Confiai em mim! Se teriam êxito? Que daria aquilo?" (Sérgio, 2008: 134).

28 "Foi-se cada hum recolher a seo gazalhado: a noite era muito serena, e fazia luar claro com pouco vento a popa." (Brito, 1735: 173).

29 "Os passageiros, um a um, foram-se recolhendo ao seu gasalhado, numa grande paz. Era a noite bela e muito serena, toda prateada pelo luar claríssimo, e singrava a nau de vento em popa." (Sérgio, 2008: 60).

30 "Assim ficou tudo no ar, e castigou Deos nossos peccados, e atalhou nossos pensamentos, por serem estes contrarios em tudo à sua Divina vontade." (Brito, 1735: 413).

31 "Espumas nas ondas, nuvens ao vento, nada, sonhos baloiçados num madeiro frágil." (Sérgio, 2008: 96).

32 "Por mais importante que seja, não basta a competência para dirimir todos os problemas emergentes em viagem realizada em tão precárias condições" (Moniz, 2001: 245).

33 "Reduzido a um mártir, este homem, atingido de morte, entrega-se à benevolência divina, expressando a sua Fé, de forma pungente e aflitiva" (Custodio, 1992: 142).

help from God. For this reason it can be concluded that the characters are allegorical: at the same time they represent both the inherent culpability of the human being and the correct way to reach salvation (Madeira, 2005: 190).

A good example is Jorge de Albuquerque Coelho, who suffers an attack of French Lutheran corsairs. The captain decides to defend himself with the argument that "God would never want, nor allow that the boat he travelled with would give up without a fight."³⁴ Once captured, Albuquerque is allowed to have dinner with the French officers, but when they prohibit him to bless the food with a Christian cross, the Portuguese captain prefers to have dinner with his incarcerated crew. Another moment he is offered liberty under the condition his crew stays behind on a piece of wreckage. The narrator uses this situation to expose a good answer of a true Christian, using three expressions to define the French: "Albuquerque did not want to accept (...) and leave his Christian companions behind; he preferred to die then escape from them accompanied by Lutherans, enemies of God, and heretics".³⁵ Sérgio only mentions that the captain would never abandon his crew and attenuates the offence of the other religion: "*because he would never abandon his people*".³⁶ After they escape, their ship is heavily damaged facing a storm, and during the agony that follows Albuquerque reveals himself to be a truly messianic figure: he eats less than the rations of the others³⁷ and he even proposes to consume his body in case he dies³⁸. However Sérgio maintains this elements of the narrative, he adds a conclusion in his adaptation, absent in the 18th century manuscript: "A man that commands in a liberal way, employing goodness and persuasion, is admirable in every way".³⁹ This liberal way of depicting the captain strongly opposes the ideology of the HTM, where the captain makes his decisions to execute God's will. When Sérgio states that the captain's posture is liberal, he guides the attention away from the original exemplary Christian behaviour.

Something similar happens in the narrative on the *Sau Paulo*. Sérgio eliminates the preface where the narrator warns the 18th century reader for the upcoming stream of calamities, death, and hunger; and explains that all this could have been prevented by faith in God (Brito, 1735: 354). Sérgio knocks over what Barthes would call the 'cardinal function' of God in the narrative, and puts the blame mainly on the incompetent pilot. Indeed, the pilot commits some fatal errors, but the narrator of the 18th century text makes it very clear he does not want to blame anyone. He refers to an anecdote of Pliny, saying he does not want to make the same mistake as the cobbler of Apelles, who was immortalized in the saying 'Sutor, ne ultra crepidam': 'let the cobbler stick to his last' (Brito, 1735: 359). "Even if I knew" states the narrator: "it would cost me a lot to write something that would accuse somebody of such a serious matter; because I believe that what we should fear is actually the

34 "*Nunca Deus quizesse, nem permitisse que a Nao, em que elle vinha, se rendesse sem pelejar*" (Brito, 1736: 15).

35 "*Albuquerque não quiz aceitar (...), e deixar seus companheiros cristãos, preferia morrer que escapar delles em companhia de Lutheranos, inimigos de Deus, e herejes* (Brito, 1736: 32).

36 "*pois jamais desampararia a sua gente*" (Sérgio, 2008: 138).

37 "*O mantimento repartia Jorge de Albuquerque por fua mão com todos, dando a cada hum mayor quinhão do que tomava para sí, couza que a todos nos fazia espantar, ver quaõ pouco comia, e quanto trabalhava de noite e de dia, (...)*" (Brito, 1736: 34).

38 "*Abriose a alma a Jorge de Albuquerque de lastima e compaixão, e arrazaraõse-lhe os os olhos de agoa quando ouviu este espantoso requerimento, por ver a que estado os tinha chegado sua necessidade, e lhes disse com muita dor (...)* que elle em quanto fosse vivo tal não havia de consentir, e que depois delle morto, podiaõ fazer o que quizessem, e comello a elle primeiro." (Brito, 1736: 47, 48).

39 "*Homem para comandar liberalmente, pelo bondade e pela persuasão, e de todo ponto admiravel*" (Sérgio, 2008: 139).

mysterious judgement of God".⁴⁰ Sérgio eliminates the passages on the anecdote of Pliny and the role of God's will, and reduces thirty pages with descriptions of hunger, illness, and storms, to focus mainly on the mistakes of the pilot. First he navigates too much due south, upon which he gets lost going east, while "all the others who knew about that [about navigation] judged it was time to go northwards".⁴¹ The climax of his 'guilt' is illustrated when a girl falls into the water, but the pilot refuses to turn the ship and she drowns (Sérgio, 2008: 95). Besides emphasising the mistakes of the pilot, Sérgio also comments on them. When the narrator of the 18th century HTM mentions a second time that the pilot keeps going east, the narrator of the children's adaptation exclaims "What mania drives him?!"⁴² In structuralist terms the role of the pilot changes from a passive allegorical character ('victim' of the "mysterious judgements of God") into an active character that makes mistakes, despised by the narrator. Again not only the power of God's will is eliminated, this time the character becomes an example of what happens when an incompetent man takes the lead.

1.2.3 A nationalist narrator

As mentioned before Sérgio's idea of democracy opposed Salazar's regime. However, Sérgio does not disapprove nationalism or patriotism (totally in accordance with the political tendencies of early-twentieth century 'Europe') but he aims at a more international attitude: Portugal as a metropolis.

We are a colonial country and I believe we should keep it that way; we always were a country of navigators, innovators, cosmopolitans and I believe we should keep it that way; if I am not mistaken, to reach this goal we should first organize seriously our metropolitan base (...). Let's say that Portugal is a 'parent company' with subsidiaries spread all over the world. This being said, what is now the idea I want to propose? That the parent company should be solid, a centre of labour and of strong creation, so that the organism made up of subsidiaries turns out profitable and consolidated.⁴³

This patriotism of Sérgio reflects in his adaptation of the HTM, above all when a group of survivors encounters 'others': slaves, or an indigenous population. The text always remains respectful, but Sérgio is very adamant with the differentiation between the Portuguese and the 'others'. An explicit example is found in the story about the ship Sao Paulo. At one moment epidemics afflict the crew, and Gomes de Brito's text only mentions the outbreak of "many and big sicknesses"⁴⁴. However, Sérgio inserts a body count that is absent in the 18th century version: "five Portuguese died, and four slaves".⁴⁵

40 "(...) e ainda que o soubera, me pezará muito escrever couza que pudesse condenar alguém em materia tão grave; e porque na verdade cuido, que mais temos nesta parte que temer os occultos juizos de Deos" (Brito, 1735: 359).

41 "Todos os outros que disse entendiam julgavam que já era tempo de irem tomando o norte" (Sérgio, 2008: 92).

42 "Que mania a sua!" (Idem: 96).

43 "Somos um país colonial e creio que devemos continuar a sê-lo; fomos um país de navegantes, de inovadores, de cosmopolitas, e creio que devemos continuar a sê-lo; simplesmente, se não estou em erro, para podermos sê-lo de maneira plena releva primeiro organizar a sério os nossos alicerces metropolitanos (...). Digamos que Portugal é uma casa-mãe de sucursais espalhadas pelo mundo inteiro. Posto isto, qual é a ideia que eu quis propor? A de que a casa-mãe deverá ser sólida, e um centro de trabalho e de criação pujante, para que resulte proveitoso e assegurado o organismo formado pelas sucursais" (Mota, 2000: 14).

44 "(...) com nos adoecer toda a gente; com que passámos muitas, e muy grandes enfermidades, e enfadamentos." (Brito, 1735: 359).

45 "Cinco Portugueses faleceram então, e quatro escravos" (Sérgio, 2008: 87).

Another example of the differentiation between the Portuguese and the "others" is Sérgio's intervention on the level of the narrator. A first example is the story *A tragédia dos Baixos de Pêro dos Banhos* where a shipwrecked crew meets a tribe on a beach (Brito, 1735: 209). In Gomes de Brito's text the narrator relates in first person and differentiates 'the others' defining them as "negros".⁴⁶ This differentiation separates the indigenous population from the 'I' that is narrating. In this moment, the reader has already been presented to the narrator: his name is M. Rangel, a survivor of the shipwreck and writer of the story (Brito, 1735: 190). In other words, the narrator is the fictitious author. This implies that when the narrator uses 'I' or 'we' he refers to himself and a group of survivors of the shipwreck, which *does not include the reader*. Sérgio changes the extradiegetic and homodiegetic narrator into an extradiegetic and heterodiegetic narrator. The third person in Sérgio's adaptation refers to a narrator who did not live the incident, and M. Rangel becomes a character of the story: "*Rangel, seeing this, took a rope and started to moor with his own hands*".⁴⁷ This narrator feels the necessity to admit he/she did not write the narrative: "*three persons were chosen to command: Diogo da Rosa, Gaspar de Barros, and Manuel Rangel, who wrote the history of this shipwreck*".⁴⁸ In other words, Sérgio's narrator positions him/herself after the events. A second effect is that this narrator offers the possibility to refer to the shipwrecked crew as an explicit subject of the verbs. Most of the time however, the narrator does not name this group. They are referred to via the third person of the verb (personal pronouns are not obligatory in Portuguese grammar), and in one occasion they are described as "*os sobreviventes*": "*the survivors*" (Sérgio, 2008: 72). However, the moment the tribe appears in the narrative, it seems that the narrator feels the necessity to categorize this group of survivors. He uses two terms to insert them as subject of the phrase: "the Portuguese", and "ours": "Four hours later, a group of black people with boats came to the place where ours were stationed".⁴⁹ This implies that both the narrator and the implicit reader have a Portuguese nationality. The use of "*ours*" connects the lives of the shipwrecked crew with the inhabitants of a nation. The aforementioned encounter in Gomes de Brito's text between 'us, the shipwrecked crew' with 'the others' changes in Sérgio's text into an encounter between 'us, the Portuguese' with 'the not Portuguese others'. The exact same situation appears in the stories about Jorge de Albuquerque Coelho and about the ship Sao Paolo. In the first Sérgio changes the 18th century extract "they started talking to us, saying that we should come down"⁵⁰ into "they came to speak with our people, intimidating them so they would surrender"⁵¹. In the history on the Sao Paolo, Sérgio copies the phrase "however they turned out to be bad people, one day they caught

46 "*Procurámos então de buscar couza que comessemos , e tomámos caranguejos , que cozemos , e assamos ; e estando nós assim dissêrão algumas pessoas que lhe dêssemos licença para hirem pelo mato a ver fe achávaõ alguma agoa para beber nas tocas dos pãos : e tanto que foraõ pelo matto viraõ alguns negros , e o primeiro que os vio no lo veyo dizer (...)*" (Brito, 1735: 209)

47 "*O Rangel, vendo isso, tomou uma corda, e começou a amarrar as suas próprias mãos*" (Sérgio, 2008: 79).

48 "*elegeram-se três pessoas para comandar: Diogo da Rosa, Gaspar de Barros e Manuel Rangel, que escreveu a narrativa deste naufragio*" (Sérgio, 2008: 69).

49 "*Passadas sobre isso umas quatro horas, veio uma parte dos negros dos barcos até o sítio onde estavam os nossos*" (Sérgio, 2008: 79).

50 "*Se puzerão a falla connosco, dizendo que nos dessêmos: (...)*" (Brito, 1736: 13).

51 "*(...) vieram a fala com a nossa gente, intimando-os a que se rendesse, (...)*" (Sérgio, 2008: 127).

some of ours, killed us and ate us".⁵² The HTM tells that the shipwrecked crew was eaten, but the changed narrative focus in the children's adaptation implies they were eating us, the Portuguese.

A similar situation appears in the story on Manuel de Sousa Sepúlveda. The big difference with the other texts is that the 18th century version also uses an extradiegetic and heterodiegetic narrator. However, in the 18th century HTM the narrator does not show him/herself, while the children's adaptation starts with the words: "I will tell you the story of those who were on board the galleon S. João".⁵³ From then on the story goes on in third person, but every now and then the narrator shows him/herself through comments on the events: "They left the 3rd of February and crossed the Indian Ocean past the east side of the island of Madagascar, that went by the name of S. Lourenço in those days. Five weeks later they were 25 miles away from the famous Cape of Good Hope".⁵⁴ Once again the narrator reveals he is from a time posterior to the events, when S. Lourenço is already called Madagascar and when the Cape of Good Hope already is "famous". In Brito's text the island of Madagascar does not even appear. There the narrator helps the reader to locate the ship by referring to trading posts as "*Coulão*" and "*Cochim*" (nowadays Kollam and Kochi in India).⁵⁵ This change in Sergio's text implies that the narrator could perfectly be a contemporary of the 20th century reader, while the original narrator uses a geographical register of a by-gone era. In one occasion the narrator of the children's adaptation goes a step further. The next extract from the 18th century HTM is written in a heterodiegetic perspective: "When the locals saw the Portuguese removed from their weapons (...) they immediately started to separate them, to rob them and to drag them into the bushes. And once they arrived there, they let them naked, without leaving a single piece of cloth on them, and receiving a lot of strokes they were kicked out of the village".⁵⁶ In Sergio's text both phrases are turned into one and three times the 20th century narrator can't resist emitting a homodiegetic exclamation: "They divided us, they beat them, they robbed us, they carried us along the bushes, (...) and with a lot of beatings they were kicked out".⁵⁷ Three times the 20th century narrator dissimulates he/she took part in the events. Given the fact that this narrator already profiled him/herself as a contemporary of the reader, the use of the homodiegetic perspective allows the reader to feel *included* in the group of shipwrecked crew. This empathy-boosting writing technique turns the history of a group of shipwrecked sailors into a narrative on the vicissitudes of a nation.

52 "Porém, revelaram-se gente má; apanharam um dia alguns dos nossos, mataram-nos, e comeram-nos" (Sérgio, 2008: 106).

53 "Vou contar-vos a história dos que embarcaram no galeão grande S. João" (Sérgio, 2008: 9).

54 "Partiram pois a 3 de Fevereiro, e atravessaram o Oceano Índico a leste da ilha de Madagáscar, que se chamava então de S. Lourenço. A cinco semanas da partida encontravam-se a vinte e cinco léguas do famoso Cabo da Boa Esperança" (Sérgio, 2008: 10).

55 "E partio tão tarde por hir carregar a Coulaõ, e lá haver pouca pimenta, onde carregou obra de quatro mil e quinhentas, e veyo a Còchim acabar de carregar a copia de sette mil e quinhentas por toda com muito trabalho por causa da guerra que havia no Malavar" (Brito, 1735: 5).

56 "Tanto que os Cafres virão os Portugueses sem armas, (...) os começarão logo a apartar, e roubar, e os levarão por estes matos, cada hum como lhe cahia a forte. E acabado de chegarem aos lugares, os levãrão já despidos, sem lhe deixar sobre si cousa alguma, e com muitas pancadas os lançavão fora das aldeias" (Brito, 1735: 31).

57 "Apartaram-nos, bateram-lhes, robaram-nos, arrastaram-nos por esses matos, (...) e com muitas pancadas os lançavam fora" (Sérgio, 2008: 21).

Conclusions

A general look at the youth-oriented literary production of Sérgio proves a predilection for both a maritime theme and for a clear moral message. However the textual comparison between the children's adaptation of the HTM and its source allows us to reveal more specific aspirations of Sérgio concerning this work.

Sérgio withdraws from the 18th century manuscript the catholic message that all flows from God's will. The elimination of the original prefaces and comments of Gomes de Brito's censors clears the way for a non religious reading of the narratives. Sérgio conducts a secular reading of the text through the rewriting of some passages, and the new role of the allegorical characters in the stories. The role of God's will behind the calamities is replaced by destiny or faith and the role of the allegorical characters is no longer passive, caused by God's will, but active. The actions of the allegorical characters become direct causes of the progress of the narrative. In the story on the S. Paolo the narrator blames the incompetence of the pilot as main reason for the disaster, while in the story on Jorge de Albuquerque Coelho it is the exemplary liberal attitude of the captain that brings the survivors home safely.

Secondly the 20th century adaptor provides the story with a new nationalistic connotation through adjustments on the level of the narrator. On the moments that the survivors meet 'others' the narrator of the children's version feels the urge to differentiate them from each other. He does so using the terms 'the Portuguese' and 'ours'. In combination with the change of identity of the narrator this modifies the subject of the action. The narrator no longer relates about a shipwrecked group where he was part of and that does not include the reader, but about the fortunes of a nation. Every reader that has the same nationality as the Portuguese implicit reader is now included in the group.

Considering both the removal of the religious denotation and the stimulation of a nationalist connotation, the HTM for the youth no longer tells stories that illustrate through countless disasters how almighty God is. Enhancing the empathy on a nationalistic basis, the narrator of the children's adaptation tries to make the young Portuguese readers experience the difficulties that their nation confronted, and the sacrifices they made to get home safely, and more generalised to accomplish the discoveries.

WORKS CITED

- BRITO, B.G. (1735). *História Trágico- Marítima – Em que se escrevem chronologicamente os naufrágios que tiverão as naus de Portugal, depois que se poz em exercicio a Navegação de India. Tomo primeiro, offerecido à Augusta Magestade do Muito Alto e Muito Poderoso Rey D. João V, Nosso Senhor*. Lisbon: Lisboa Occidental Congregação do Oratório. (The 2nd tome has the same title, but is dated in 1936).
- CARVALHO, A. (1996). *Acerca dos relatos de naufrágio – significações narrativas e semânticas*. In Carvalho, A. and Seixo, M.A (Ed.) *A História Trágico-Marítima: Análises e perspectivas* (pp.14–65). Lisbon: Edições Cosmos.
- CÚSTODIO, P. B. (1992). *História Trágico-marítima: do herói ao anti-herói*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- FARINHA, M.C.J.D. (1989). "Ministros do conselho geral do Santo Ofício." *Memória*, nº 1, 101-163.
- FERNANDES, R. (2008). "António Sérgio: Notas Biográficas." *Revista Lusófona de Educação*, nº12, 13-28.

- HAMELINE, D. and Nóvoa, A. (1990). "Autobiografia inédita de António Sérgio." *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29, 141-171.
- HERMAN, L. and Vervaeck, B. (2005). *Vertelduivels: Handboek verhaalanalyse*. Antwerpen: Vubpress|Vantilt.
- HUTCHEON, L. (2006). *A theory of adaptation*. London: Routledge.
- KOISO, K. (2004). *Mar, medo e morte: aspectos psicológicos dos naufragos na história trágico-marítima, nos testemunhos inéditos, e noutras fontes*. Cascais: Patrimonia.
- LANCIANI, G. (1979). *Os relatos de naufrágios na literatura portuguesa dos séculos XVI e XVII*. Lisbon: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- LEAL, M. L. (1996). A relação do Naufrágio da nau São Tomé, três versões. Carvalho, A. and Seixo, M.A (Ed.) *A História Trágico-Marítima: Análises e perspectivas* (pp.111-116). Lisbon: Edições Cosmos.
- MADEIRA, A. (2005). *Livro dos Naufrágios*. Brasília: Editora UNB.
- MONIZ, A. M. A. (2001). *A história trágico-marítima: identidade e condição humana*. Lisbon: Colibri.
- MOTA, C. A. M. G. (2000). *António Sérgio Pedagogo e Politico*. Porto: Cadernos do Caos Editores.
- NÓVOA, A. (1994). "António Sérgio (1883-1969)." *PROSPECTS: the quarterly review of education*, vol. 24, nº 3, 501-518.
- PINHO, R.M. (2008, October 6). *Eduardo Lourenço e a análise da ideia de Razão em António Sérgio*. Text presented by the author on the Congresso International Eduardo Lourenço in the Fundação Calouste Gulbenkian, Consulted 01/09/09, www.eduardolourenco.com/6_oradores/oradores_PDF/Romana_Valente_Pinho.pdf
- REGO, R. (1983). "O navio dos brinquedos." *Diário de Notícias*, 1st of May 1983, 14.
- RUDYARD, K.; Sérgio, A. (translator). (1988). *Lobos do mar*. Lisbon: Vega.
- SALEMA, A. (1983). "António Sérgio, o crítico literário e prosador." *Revista Colóquio/Letras Notas e Comentários*, nº76, 56-58.
- SÉRGIO, A. (1914). *O navio dos brinquedos*. Lisbon: Biblioteca da Renascença Portuguesa..
- SÉRGIO, A.; Barata, M. (il.) (1934). *História Trágico-Marítima – Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Lisbon: Sá de Costa Editora.
- SÉRGIO, A.; Barata, M. (il.) (1974). *História Trágico-Marítima – Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. Lisbon: Sá de Costa Editora.
- SÉRGIO, A. (1976) *Ensaio VI*. 2nd edition, Lisbon: Sá de Costa Editora.
- SÉRGIO, A.; Letria, A. (il.) (2008). *História Trágico-Marítima – Narrativas de naufrágios da época das conquistas*. 11th edition, Lisbon: Sá da Costa Editora.
- VITORINO, C. (1996). *A palavra de Jorge de Albuquerque. Ensaio sobre Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque vindo do Brasil no ano 1565*. In Carvalho, A. and Seixo, M.A (Ed.) *A História Trágico-Marítima: Análises e perspectivas* (191-208). Lisbon: Edições Cosmos.

José Carregal Romero

Universidade de Vigo
jose_carregal@fastmail.fm

(Recibido 19 febrero 2012/
Received 19th February 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/
Accepted 1st June 2012)

An Na's *A Step from Heaven*: Bleak Realities, A Hopeful Future

*AN NA'S A STEP FROM HEAVEN:
REALIDADES DESOLADORAS, UN FUTURO
ESPERANZADOR*

Resumen

El libro de An Na, *A Step from Heaven* (2002), es una novela de iniciación que relata el crecimiento emocional de su protagonista, Young Ju, tras haber emigrado desde Corea hasta Estados Unidos con cuatro años de edad. A través de la perspectiva de la protagonista, los lectores se ven implicados en las crudas realidades en las que su familia irremediamente se encuentra. Estas condiciones incluyen pobreza, marginalización social, desorientación cultural y violencia en el ámbito doméstico. Sin embargo, la novela no tiene una visión totalmente fatalista, ya que Young Ju será capaz de superar todas estas dificultades para construir un futuro mejor. En el presente trabajo trataré de demostrar que, en nuestro mundo global y multicultural, novelas como *A Step from Heaven* son necesarias para conseguir que los lectores jóvenes comprendan estas complejas y duras realidades sociales. Para cualquier niño o adolescente en condiciones similares, siempre será positivo encontrar libros cuyos protagonistas, como es el caso de Young Ju, les ofrezcan un ejemplo de fortaleza, valentía y optimismo.

Palabras clave: novela de iniciación, diáspora, emigración, hibridización, multiculturalismo, violencia de género.

Abstract

An Na's *A Step from Heaven* (2002) is a coming of age novel that follows the emotional maturation of its protagonist, Young Ju, who migrated from Korea to the United States at the age of four. Through the heroine's perspective, readers become involved in the grim conditions the family is forced to face, such as poverty, social marginalization, cultural dislocation and domestic violence. However, the novel avoids a totally tragic and fatalistic approach to its subject matter, since Young Ju is finally able to overcome all suffering and find the promise of a better future. As will be argued, novels such as *A Step from Heaven* tackle harsh and complex issues- widely present in today's multicultural and globalized world – that need to be understood by young adults for them to grow awareness of these social realities. For children and adolescents in similar conditions, it is always reassuring to read books peopled with individuals who, as in the case of Na's heroine, set a positive example of endurance, courage and optimism.

Keywords: coming of age novels, diaspora, hybridity, gender violence, migration, multiculturalism.

1. Introduction

An Na's *A Step from Heaven* (2002) is a novel which narrates the story of a Korean girl, Young Ju, who, at the age of four, migrated to the United States with her parents. Stylistically, *A Step from Heaven* is a first person narrative which follows the emotional maturation of this young protagonist, as reflected in her language and personal experiences. Through the use of vignettes, readers have insights into different episodes of Young Ju's life, which are meaningful memory recollections that trace her progress as she grows up from childhood into adolescence and early adulthood.

Through Young Ju's perspective, readers witness the grim realities the girl is exposed to, such as poverty, cultural dislocation, alienation and domestic violence. Moreover, *A Step from Heaven* also exposes the hardships that many immigrant families are forced to confront in a new country. However, the novel avoids a totally tragic, pessimistic and fatalistic approach to its subject matter. More importantly, Young Ju is finally able to overcome all suffering and find the promise of a better future. In this respect, readers sense not only Young Ju's fears, frustrations and anxieties, but also her courage, optimism and endurance in the face of adversity.

In 2002, *A Step from Heaven* received the Michael L. Printz Award for excellence in Young Adult Literature.

2. A Young Adult Novel of Migration

One of the main topics in An Na's *A Step from Heaven* regards the experience of migration and diaspora. Novels of migration for adolescents, according to Vázquez (2004), often portray the protagonists' experience of belonging to two different worlds, as well as their personal maturation while they negotiate their family and social spaces. These narratives, Vázquez argues, "are concerned with themes relevant to an adolescent such as leaving home, the assertion of independence and feelings of placelessness" (357). Other popular novels of migration tracing the vicissitudes of growing up in-between two worlds are: Esmeralda Santiago *When I was Puerto Rican* (1994); Julia Álvarez *How the García Girls Lost their Accents* (1991); Geraldine Kaye *Comfort Herself* (1984); Bali Rai (*Un*) *arranged Marriage* (2001); Rukshana Smith *Sumitra's Story* (1982) and Bich Minh Nguyen *Stealing Buddha's Dinner* (2007).

Though she was born in Korea, the author of *A Step from Heaven*, An Na, grew up in San Diego. Because of her life experiences, the writer is sensitive to the positive and negative aspects of living in-between two different cultures. As the writer herself declares,

A Step from Heaven grew from a need to express some of the longings and frustrations that I felt as an immigrant growing up in America [...] As with all writing, the novel draws on past emotions, but the story is not my life. What the protagonist and I do share are some of the feelings of yearning, joy, and shame that come with trying to negotiate a foreign culture. (2000)

In her novel, the author describes the slow process of adaptation of a migrant child in a different country. This new space is first depicted as foreign and strange, an alien world where the child is forced to live. As Young Ju grows up, she relates more naturally with her culture of adoption, which will be an essential part of her own identity. As a diasporan individual, the author writes on this subject from a privileged position. In the words of Wisker, "as part of living in two imaginary spaces (at least), at once holding two cultures or more in their minds, memories and histories, diasporan writers

are uniquely placed to negotiate a dialogue between their countries of origin, adoption and return” (2007: 30). In broad terms, diasporan writing tends to rely on the concept of negotiation, which excludes assimilation and fosters dialogue between cultures (Chow, 1993: 25).

3. Social Demotion and the Subversion of the “American Dream”

In this section of the paper, I would like to argue that social class is another determinant factor as regards the protagonist's perception of herself and her family in relation to her life as a child being educated in the United States. In this respect, not only does culture establish a difference between these two worlds, but also social class and the marginalization of the protagonist's parents, which makes Young Ju develop feelings of shame towards her family. In this sense, An Na seems to inscribe a critique on the conditions that many immigrants are forced to endure as part of the American underclass.

Traditionally, the West has been too often depicted by the mass media as the land of opportunity and prosperity, while the oppressive realities of a significant number of people remain obscured. In her novel, the author demonstrates how a large amount of immigrants are lured into a false image of the so-called First World. Affected by the ideal of the American Dream, Young Ju's parents joyfully celebrate the possibility to build a better future in the United States. The girl's perspective allows readers to discover how she saw bliss and happiness in her parents' eyes at the very mention of what she misunderstands as “Mi Gook” [America]. In fact, “Mi Gook”, becomes a “magic word” (13) – an imagined place where people can make much money and live in big and beautiful houses. Just arrived in America, little Young Ju remembers how happy her parents were to be in Mi Gook – “many jobs, big houses, good schools, make a living, they say back and forth” (29).

However, immigration to the United States occasionally means social demotion as is the case of Young Ju's family. Unfortunately, for her parents, moving to America meant much more work for much less money. Apa, her father, has no other option but to do gardening work and clean offices. No longer a fisherman, he soon regrets the decision to migrate to the United States, where he is forced to re-adapt himself to a debased position. Moreover, during those first years, he has to overwork to sustain the family. Eventually, the same holds true for Uhmma, the mother, who starts to work after she has given birth to their second child, Joon Ho. Their precarious situation is prolonged through years, even though Apa and Uhmma have had two jobs each. Apa's hands, “rough and peeling from his cleaning job” (42), and Uhmma's “yellowed calluses formed by years of abuse from physical labour” (154) illustrate the excessive toil that they had to go through. In a land of plenty, as poor immigrants, both Uhmma and Apa are relegated to cheap labour force and social marginalization. This phenomenon, according to Pajo (2008), can be too often perceived on a global scale

Contemporary migration involves a dramatic paradox. Much of what is considered international or transnational [...] migration today transforms people of a wide range of social standings [...] into laborers at the bottom social ranks of the countries towards which they migrate. (1)

Despite all their efforts, the family could hardly afford a house of their own in America. Contrary to what they expected, their new life in the United States meant a severe economic decline for the family. When the family moves to the house they have rented, child Young Ju is shocked by what she observes, “old brown paint peeling off. Old brown grass flying away. Crisscross metal fence all

around" (35). In addition, all along her childhood, the idea of owning a new, big house becomes a permanent aspiration never to be fulfilled, which is reminiscent of *The House on Mango Street*, a masterpiece by Chicana author, Sandra Cisneros. In this novel, Esperanza, a small child living in a "barrio", longs for a house she could be proud of:

I knew [...] I had to have a house. A real house. One I could point to. But this isn't it. The House on Mango Street isn't it. For the time being, Mama says. Temporary, says Papa. But I know how those things go. (1984: 5)

In An Na's novel, Young Ju bears the same frustration. In her analysis *A Step from Heaven*, Habegger also remarks how "Young Ju unfortunately felt trapped within both her harsh physical environment and within her restricted social environment" (2004: 36). Her small, crumbling house embodies the child's reduced social sphere. However, the house on the hill, situated in a middle-class neighbourhood, is the place where they "were supposed to live but never got a chance to" (74).

Around her classmates, Young Ju grows awareness of her social class, as she notices how, at the school fair, the other children can drink lemonade or go on all rides, which makes her feel ashamed – "I turn around one last time to look at all the things we could not do because we had only one line of tickets" (50). Her shame is also present when, at the grocer's, her mother gives the clerk hundreds of pennies which, more than once, "have saved the weekly groceries" (77). The small girl, as she sees the clerk snarling, cannot but feel humiliated – "I inch away from Uhmma, pretend I am not that woman's daughter. Not a poor Oriental who saves pennies like gold" (77).

In her teens, Young Ju not only demonstrates to be a hard-working student who achieves high grades, but she is also socially integrated in the American culture. However, she hides aspects of her life from her best friend, Amanda. What is more, Young Ju's self-effacement in front of Amanda's parents may originate from her feelings of embarrassment as regards her family life. When Amanda's parents drive her home from school, Young Ju tells them that she lives in one of the houses on the hill so that they will not see her actual home and neighbourhood.

In this respect, *A Step from Heaven* immerses readers in the harsh realities of many immigrant families, whose expectations become shattered by poverty and deprivations. Moreover, the author brings to light the abusive and oppressive working conditions that a large amount of immigrants have to endure, raising awareness of these grim realities about First World economies. Young Ju herself perceives these stark differences between her own life and the life of her classmates. However, the protagonist, as she matures, does set a positive example in her strong resolution to improve herself and help her family, both affectionately and financially.

4. Inscribing Cultural Difference through Language

The novel's cultural duality, both American and Korean, is effectively displayed through An Na's use of language throughout the story, colouring the narrative with images and perspectives through which Young Ju's Korean identity is articulated. Moreover, language becomes another space of cultural negotiation. In *The Empire Writes Back*, Ashcroft *et al* (1989) define this stylistic device as "language variance", whereby "language is adopted as a tool and utilized in various ways to express widely differing cultural experiences" (39).

In the novel, Young Ju's first experience of cultural dislocation takes place when she is newly arrived in America. At her aunt Gomo's, readers share the de-familiarising perspective of the child,

who finds herself in a whole new world. As Vázquez convincingly argues, Young Ju's discovery of the toilet and roll paper is presented in such a way that "she gives the reader the idea of the gap between cultures" (360):

This room has a funny seat with pink fur on it. Soft. I wonder what kind of animal in Mi Gook has pink fur. I sit on the fur seat. There is a fat ball of snowy paper on the wall. When I pull on the end, it rolls out like a long tail of smoke (26)

Another example of this de-familiarising perspective for the Western reader relates to the time when Young Ju tries "Ko-Ka Ko-la", which she defines as "dirty black water" (28). When tasting it, the child is disgusted by Coke's flavour and texture – "Ahya! It hurts. This drink bites the inside of my mouth and throat like swallowing tiny fish bones" (28). Everyday examples like this one highlight social differences, thus sensitizing the reader about the slow process of adaptation for any individual who faces such cultural dislocation.

Another aspect to be studied in this section is the learning of a foreign language and how this process is described by the author. Additionally, Na's novel reflects how linguistic alienation is an important obstacle that many immigrants have to overcome. The chapter in which Young Ju is in her first year of school exemplifies the experience of linguistic alienation. The English words that she hears appear as chunks of sound adapted to the phonemic qualities of her Korean language. One of the effects is that readers sense the protagonist's confusion:

"Tee es Yung," the witch teacher says.
"Wah ko um, Yung," they say (31)

In spite of her initial fear and disorientation, the chapter concludes with a very positive message of personal improvement – "I know little Mi Gook words now. But someday I will know all of them. In the future" (34). As the narrative progresses, she will prove to be successful in her commitment. That is a more complex issue for her parents, who, apart from being older and not being educated in America, spend almost all day labouring. In fact, Young Ju can socialize with other children and be a participant of the "American life". Uhmma and Apa, who, on their arrival in America, had no knowledge of English, put their hopes on Young Ju for her learn the language and teach them – "Apa says the teacher will know everything and I should listen hard because then I have to teach him and Uhmma what I learned" (30).

In her process of learning, the young protagonist will discover how languages encode a set of social practices which are accessed with difficulty by those who are not entirely familiar with a given culture. These intricacies of language, which many native speakers take for granted, are fully and effectively exposed by the author. As a young girl, Young Ju is not yet familiar with all the uses of the verb "to go":

I have found that the dictionary doesn't always explain everything. Like "going". Ever since the beginning of fourth grade, Amanda and some of the girls in my class talk about going with this boy, Jimmy. I pretend to understand, but in the dictionary it says "go" and "going" mean action, moving, and lots of other things like business transactions. None of it makes sense to me. Where would Jimmy go with someone? (54)

Another linguistic experience for the reader concerns the use of Korean words in the novel, which inscribes cultural hybridity in the very texture of the novel. According to Aschcroft *et al*, "uses of

language as untranslated words do have an important function in inscribing difference [...] In this sense they are directly metonymic of that cultural difference which is imputed by linguistic variance" (53). It would be plausible that, in order to render Young Ju's voice more lively and sincere, the author decided to keep certain words untranslated – mainly those which bear a more emotional attachment to the heroine. Many of these relate to her family, such as Uhmma, Apa and Halmoni (the girl's grandmother in Korea). Her mother's song during their journey to the U.S. has a meaning not accessible to most readers, but it remains part of the girl's private realm. Untouched by translation, it is a song with a high sentimental value for the protagonist:

San toki. Toki ya. Uh deer u ga nun yah. Ghang choung. Ghang chou dee men su. Uh deer u ga nun yah. (25)

5. Negotiating Identity: Growing up both American and Korean

An Na's *A Step from Heaven* can also be considered a coming of age novel in the sense that it depicts the emotional maturation of its protagonist from childhood into adolescence. This section focuses on how Na's heroine is forced to negotiate her own identity while belonging to two different and sometimes opposing worlds; her American social life and her Korean household. Since she is an immigrant girl, notions of cultural heritage and gender expectations constrain her own personal development.

In this respect, language also becomes another contentious area of everyday life for individuals who, like Young Ju, are caught between two different cultural and linguistic spaces – "I do not understand why I have to speak Korean at home so I will not forget where I come from. Why did we move to America if I am to speak English only at school?" (55). While her parents have acquired little command of English, Young Ju is already fluent in this language. Because of their life experiences, the process of acculturation is not the same for each individual.

As an adolescent, Young Ju realises how the gap between her own life and that of her parents increasingly widens. Despite her father's former desire for Young Ju to fully assimilate into American culture when she was a child, Apa eventually wants her to revert to the supposed qualities of silence and obedience that a Korean girl should have. In this sense, the author dramatises how Apa's notion of Korean identity serves the purpose of legitimising his own sexist beliefs – thus demonstrating how notions such as culture or identity become too frequently mixed with other aspects that relate to patriarchy and gender imperatives. Curiously enough, Apa also believes in the stereotype of what it means to be an American girl: "Supposedly, American girls do not study, they are boy-crazy, and they do not think of anyone but themselves" (105). Defying those prescribed ideas on American or Korean girlhood, neither Amanda nor Young Ju conforms to stereotypes, as they are both preoccupied about their own academic progress and share a long and sincere friendship.

Even though she is not allowed to see Amanda, Young Ju rebels against Apa's authority but has no other option but to tell lies when she is asked where she has been. Though it is not an overt act of rebellion, Young Ju demonstrates her will not to act according to all of Apa's dictates. By not rejecting those cultural traits which Apa considers to be American, Young Ju is not refusing her Korean heritage, but asserting her own need for personal independence. The conflict over being "too American" or "a good Korean girl" amounts to simplistic views on identity which Na's novel undermines. "Hybrid identities", as argued by Herteis, "can also be expressed through personal choice"

(2009: 11). Contrary to essentialist and prescribed ideas, hybrid identities can be considered to be the result of the confluence of myriad cultural traits that defy "fixed, binary notions of identity" (McLeod, 2000: 219). Young Ju is, in this sense, participant in the configuration of her own identity, inevitably both American and Korean because of nurture and culture.

6. Sexism, Gender Violence and Resistance against Patriarchy

In this coming of age novel, sexism is another social reality that the heroine has to confront. The birth of her little brother, Joon Ho, marks the first moment in the narrative when Young Ju is socialised into notions of gender difference. When her parents arrive home with the new-born baby, Young Ju's perceptions focalise on Apa. That day, he holds the baby and even changes Joon Ho's diapers. Mesmerized and full of hopes, Apa declares that his son would make him proud in the future. Immediately after, Young Ju tells the family that she can become President one day. Apa laughs at her. According to him, that is no realistic prospect for a girl. Hurt, our protagonist feels that the "cut of Apa's laugh is still open" (41). Curiously enough, this instance of sexist thinking, though belonging to this Korean family, can be extrapolated to the whole nation of the United States, as, for the time being, no woman has in fact been elected President.

As she grows up, Young Ju becomes aware that being a girl or a boy entails "natural" differences that no dictionary can define. As a teenager, the protagonist remarks how Joon Ho has no regular chores at home, chores that she herself had when she was his age. In this respect, Millet's *Sexual Politics* (1972), a touchstone of feminist theory, provides interesting arguments in relation to sexism and patriarchy as cultural facts affecting the emotional development of children:

Because of our social circumstances, male and female are really two cultures and their life experiences utterly differ and this is crucial. Implicit in all the gender identity development which takes place through childhood is the sum total of the parents', the peers', and the culture's notions of what is appropriate to each gender by way of temperament, character, status, worth, gesture and expression. Every moment of the child's life is a clue to how he or she must think and behave to attain or satisfy the demands which gender places upon one. (31)

Other episodes of the novel focus on how the father exerts violence on his children. When Apa forbids Young Ju to see her best friend, Amanda, his daughter's reaction is to ask timidly for a reason. Young Ju's question unleashes Apa's violence and fury, as he claims that no good Korean daughter would dare to ask for an explanation. In a different chapter, little Joon Ho is playing Lego in the garden when Apa orders him to clean up and get himself ready to visit aunt Gomo. The child's reaction is to whine and complain. The father, unable to control his own strength and thirst of violence, kicks Joon Ho in the stomach in order to teach him a "lesson". He wants his son to know how to be a "man", since boys must not cry. Just afterwards, when Young Ju accidentally breaks one of his brother's Lego pieces, Joon Ho slaps her hard across the face. The cycle of violence is re-enacted. In fact, many boys have been educated to repress their feelings and resolve their conflicts through violence. For that reason, as Jordan advocates, there is a need of new role models for boys in which plain aggression would be viewed as a cowardly act of violence and not as a sign of masculine power (1995: 81).

Throughout the narrative, it is hinted that Apa's sense of masculinity lies on the figure of the patriarch who must provide for his family, but whose authority is never to be questioned. According to him, women must be subservient and grateful to the head of the family. In the United States,

the family's conditions undermine his power and his own sense of masculinity. After all, Uhmma's work outside home is as needed as his. On the other hand, his little command of English makes him dependent on Young Ju on several occasions, which is a source of anxiety for Apa. However, it must be emphasised that on no account should these circumstances condone gender violence, since it finds its roots in sexist beliefs deeply ingrained in most societies.

The traumatic experience of gender violence is in fact an overarching presence throughout the narrative. *A Step from Heaven* opens with an idyllic episode in Korea, where little Young Ju bathes in the sea with her father, who teaches her how to swim. However, the following chapter shows how this beautiful scenario is desecrated and torn apart by the father's drunkenness and sheer violence. Though the first episode of gender violence takes place in Korea, this situation continues once the family has moved to the United States. Blaming Uhmma for their decision to migrate, Apa feeds his frustration on alcohol and self-imposed isolation, to the extent that he considers it a punishment to spend a whole Sunday morning with his wife and children. He becomes increasingly abusive and threatening.

Needless to say, the most victimised one by Apa's violence and drunkenness is his wife, who has endured brutal physical abuse for long years of silence and enforced submission. The traditional role of wives and mothers is one that fosters self-sacrifice and blind obedience to the patriarch of the family, who must exert his power. In her well-known essay, "If You Can't Say Something Nice, Don't Say Anything At All" (1990), Canadian writer Margaret Atwood is eloquent when she argues that, traditionally, women were expected "to assuage pain, to give blood till they drop, to conciliate, to be selfless, to be helpful" (21). In Na's novel, Uhmma is the main target of Apa's frustration and aggressive behaviour. In his masculine egocentricity, he even believes that it is his own right to beat her up whenever Uhmma speaks up or dares to contradict him.

Fortunately, the close bond that is created between Uhmma and Young Ju is instrumental for them to cope together and eventually defeat Apa's tyrannical behaviour. Regarding Uhmma, her sacrifices will have a clear reward: that of giving Young Ju an education in the United States so that her daughter enjoys the opportunities that she was deprived of. Probably, this belief is what provided her with the strength that she needed in order to endure such long hours of work and her painful relationship with her husband. As concerns Young Ju, it is no coincidence that the young girl's memories tend to focus more on her mother than on any other character. One of the reasons why this is the case might be observed in Uhmma's pride for her daughter's outstanding academic progress, which boosts the protagonist's self-confidence.

Later in the narrative, a more mature Young Ju, terrified at the sight of her mother's large and dark bruises, asks Uhmma why Apa does that to her. Significantly, this is the first instant in which mother and daughter acknowledge together Apa's cruelty and the urgent need to put an end to his violence. Reaching the end of the novel, Apa brutally beats Uhmma up in his usual state of drunkenness. In fear for her mother's life, Young Ju summons up the courage to call the police to protect her. Young Ju's brave action is followed by her father's refusal to go back to his family. Young Ju's mother is saved.

With Apa gone to Korea, a new life starts. In order to adapt to their new circumstances, Uhmma starts to work "three jobs back to back" (142) and both Young Ju and Joon Ho take up part-time jobs to cooperate in the family's economy. The outcome of all their efforts is the possibility to purchase their own house, the one that they can finally call home. Young Ju cannot restrain her happiness when walking into their new house – "I twirl around the empty dining room and think about flying again. Going up, up, up" (148). Her determination to study at college thanks to the

grant she got will also set her apart from the traditional role of a "Korean girl" that Apa tried to inculcate in her.

In a heartfelt and moving epilogue, the daughter expresses her gratitude and love for Uhmma. Young Ju, who will start college, has achieved such fruitful prospects thanks to her mother. In fact, Uhmma's hands— a symbol of strength, abnegation and suffering — "worked hard to make sure our hands would not resemble hers" (154). This recognition goes together with the hopes that the scars of the past will pave the way for a much better future:

I study these lines of history and wish to erase them. Remove the scars, the cuts, fill in the cracks in the skin. I envelop Uhmma's hands in my own tender hands. Close them together. Like a book. A Siamese prayer, I tell her, I wish I would erase these scars for you. (155).

Concluding Remarks

In our multicultural and globalized world, a novel such as An Na's *A Step from Heaven* sets a positive example of a young Korean girl who, despite facing severe hardships, can manage to construct a promising future for herself. For children and adolescents in similar situations, it is always reassuring to read books peopled with individuals like them — to let them know that they are not alone in their predicaments, that others have experienced the same. In an interview in her website, An Na makes a very interesting remark:

I think books about an experience other than white suburban life are becoming more and more commonplace. When I was growing up, I didn't have access to stories about people who looked like me, or felt like me. Now I can go to the library and there is a choice. You have writers like Jacqueline Woodson, Linda Sue Park, David Levithan, all creating lives and stories that reflect a broader experience. This is so important for young people. *To know that these "other" lives and stories count.* I hope this isn't a trend. *I hope this is about changing our world.* (emphasis added)

In this paper, *A Step from Heaven* has been studied from a number of perspectives that include social marginalization, cultural dislocation, linguistic alienation and gender violence. These are hard and complex issues that are widely present in today's society and need to be understood by young adults, thus promoting sympathy with individuals who, like Young Ju, confront such bleak realities — because, after all, changing minds is also about "changing our world".

Bibliographic References/ Referencias bibliográficas

- ASHCROFT, B. et al. (1989). *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-colonial Literatures*. London and New York: Routledge.
- ATWOOD, M. (1990). "If You Can't Say Something Nice, Don't Say Anything At All!". *Language in Her Eye: Views on Writing and Gender by Canadian Women*. Eds. Liba Scheier et al. Toronto: Couch House Press.
- CHOW, R. (1993). *Writing Diaspora: Tactics of Intervention in Contemporary Cultural Studies*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- CISNEROS, S. (1984). *The House on Mango Street*. New York: Vintage.
- HABEGGER, L. (2004). "Why are Realistic Young Adult Novels so Bleak?: An Analysis of Bleak Realism in *A Step from Heaven*". *Indiana Libraries*, Vol. 23, 2, 34-40.
- HERTEIS, A. (2009). "Constructed Identities and appropriated spaces: an explanatory study of South Asian identity and space in Toronto". *Theses and dissertations*. Retrieved June 19, 2012, from <http://digitalcommons.ryerson.ca/dissertations/509>
- JORDAN, E. (1995). "Fighting boys and fantasy play: The construction of masculinity in the early years of school". *Gender and Education*, Vol. 7, 1, 69-85.
- MCLEOD, J. (2000). *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- MILLETT, K. (1972). *Sexual Politics*. London: Abacus.
- NA, A. (2000, April). *An Na biography*. Retrieved June 21, 2012, from <http://apa.si.edu/Curriculum%20Guide-Final/annabio.htm>
- _____ (2002). *A Step from Heaven*. London: Allen and Unwin.
- PAJO, E. (2008). *International Migration, Social Demotion, and Imagined Advancement: an Ethnography of Socioglobal Mobility*. New York: Springer.
- SPEAK (Penguin Putnam paperback imprint) (n.d.). *Interview*. Retrieved February, 1, 2012, from <http://www.anwriting.com/interviews.html>
- VÁZQUEZ, C. (2004). "Two Worlds, a Single Ticket: the Construction of a New Hybrid Identity in Post-colonial Adolescent Narratives of Migration". *About Culture*. Ed. Elizabeth Woodward Smith. Santiago de Compostela: Universidade da Coruña.
- WISKER, G. (2007). *Key Concepts in Postcolonial Literature*. New York: Palgrave Macmillan.

Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(Recibido 3 febrero 2012/
Received 3rd February 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/
Accepted 1st June 2012)

La narrativa infantil y juvenil sobre gitanos: una visión panorámica

*NARRATIVE ON CHILDREN AND YOUTH
GYPSIES: AN OVERVIEW*

Resumen

A partir de un repertorio de cincuenta títulos, se da una visión panorámica del tratamiento que recibe la cultura gitana en la narrativa infantil y juvenil española, incluyendo traducciones de referencia de otras literaturas. Se constata que hay una tupida red de relatos en los que el protagonista gitano, niño o adolescente, da soporte a narraciones adscritas a los subgéneros habituales de la LIJ. De la lectura cruzada de este conjunto se extrae información sobre la evolución histórica de esa etnia y sobre sus dificultades para la adaptación. Se atestigua, en todo caso, la adecuación del tema gitano para la ficción y la facilidad para la transmisión de valores.

Palabras clave: narrativa infantil y juvenil, gitanos, valores, multiculturalismo.

Abstract

From a repertoire of fifty titles, it gives an overview of the treatment to Roma culture in child and adolescent fiction Spanish, including translations from other literatures reference. It is found that there is a dense network of stories in which the protagonist gypsy child or adolescent narratives supports attached to the usual sub-genres of fiction for children and youth. Cross-reading of this set is extracted information on the historical evolution of this community and the difficult to adapt. It is noticed the adequacy of gypsy theme for fiction and the ease of transmission of values.

Key words: fiction for children and youth, Roma, values, multiculturalism.

1. Un tema de la literatura universal

Las principales disciplinas artísticas se han mostrado receptivas para convertir la cultura gitana en objeto de su tratamiento¹, aunque tal vez hayan sido los narradores quienes han sentido una fascinación especial por esa etnia, debido a la historia novelesca de movilidad y persecución de un pueblo caracterizado por sus costumbres apegadas a lo humano que a la vez propenden a la fantasía y al mito. Emigrados originariamente en el siglo X desde la India, los gitanos se van extendiendo a lo largo del mundo no sin encontrar oposición. Su historia en Europa, desde sus primeros asentamientos en el siglo XV, arroja el saldo de cinco centurias de discriminación y persecución. Liberados en los

1 A manera de ejemplo, han desarrollado artísticamente el motivo gitano pintores como Caravaggio, Brueghel, Goya, Julio Romero de Torres; músicos como Falla o, en época actual, y dentro del suelo hispánico, Camarón de la Isla, Joaquín Cortés, Ketama o Azúcar Moreno; o cineastas como Vicente Escrivá en su cinta *Montoyas y Tarantos*.

últimos tiempos, los romaníes afrontan un proceso de integración no siempre satisfactorio, tal como queda reflejado expresivamente en las obras literarias.

Pueden desde luego señalarse los eslabones de una serie literaria que da cabida a este motivo desde los mismos orígenes del pueblo gitano hasta culminar en la actualidad, con reflejo muy significativo en la última literatura infantil y juvenil. Y es que los autores están atentos a apresar las facetas más sugerentes que brotan del imaginario de esa colectividad, hasta el punto de poder conformar rutas de lectura que ilustran gráficamente acerca de las pulsiones básicas y de la evolución histórica de ese pueblo. La literatura universal, como ha estudiado José Ortega (1990: 91-100), proporciona testimonios de alta calidad literaria en los distintos géneros². Autores como Shakespeare han dado cabida en sus dramas a personajes gitanos (*Otelo*, 1604; *Antonio y Cleopatra*, 1607, *La tempestad*, 1611); poetas como Baudelaire, Verlaine han hecho lo propio en sus poemas; un novelista como Víctor Hugo, en *El jobabado de Notre Dame* (1831), ha narrado la desdichada historia de la gitana Esmeralda; o más tarde Zola también ha descubierto en el motivo una veta rica para la narración. Una obra como *Cien años de soledad* (1967), de García Márquez, concede algún protagonismo a la cultura gitana a través del universo mágico construido en torno al personaje Melquíades. Estos autores y otros más, en fin, se han sentido atraídos por el misterio y el espíritu nómada de esa cultura.

La novela picaresca española rinde tributo al motivo en la obra de Jerónimo de Alcalá, *El donado hablador* (1626), aunque haya sido Cervantes en la novela ejemplar *La gitanilla* (también de *El coloquio de los perros*), quien haya hecho "del gitano el tema central de sus obras" (Ortega, 1990, 93). La vida azarosa de Cervantes le lleva a un conocimiento aceptable del pueblo gitano, del que proyecta una imagen basada en la exaltación de la vida nómada en contacto con la naturaleza y en la asimilación al personaje literario del pícaro, al modo de la visión que la literatura del XVI y el XVII ofrece de esa etnia. *La gitanilla* (1613) y el *Romancero gitano* (1928), de García Lorca, han quedado como obras canónicas de enorme carga simbólica que apelan a conceptos universales de belleza, gracia o libertad y opresión, encarnados magistralmente por los personajes literarios gitanos que dan cuerpo a esas dos obras.

Las colecciones costumbristas españolas en época del Romanticismo recogen con facilidad este motivo al hilo del pintoresquismo con el que el autor de *La Biblia en España* (1843), George Borrow, impregna el asunto, especialmente en la obra *The Zinicali* (1841). Esta obra, en la que básicamente se da una visión bonancible del gitano, ha quedado como un hito bibliográfico que ejerció influencia en otra de las creaciones literarias canónicas, como es la novela corta de Mérimée, *Carmen* (1847), que a su vez inspiró a Bizet en el conocido libreto operístico del mismo nombre. Por no hablar de la labor de una de las pioneras de la literatura infantil en la España del XIX, Cecilia Böhl de Faber, *Fernán Caballero* quien, en su trabajo de recolección de cuentos populares, concede también alguna importancia al folclore de los gitanos o, más tarde, el novelista Juan Valera en *Morsamor* (1899) y en algún otro relato³.

La propia literatura infantil y juvenil clásica del siglo XIX da cabida a peripecias y a aventuras de personajes gitanos. Baste recordar títulos de gran éxito popular de Julio Verne como *Miguel Strogoff*, o *Un castillo en los Cárpatos*, publicados por entregas en el *Magasin d'Education et de Récréation* en

2 Puede consignarse el artículo de Antonio Villanueva (2002: 69-73) como cala didáctica en la que se espigan algunas referencias literarias sobre temática gitana.

3 Existe una tesis doctoral en francés, de Bernard Leblon (1982), sobre el tratamiento que han recibido los gitanos en la literatura española.

1876 el primero y en 1892 el segundo, y que han pasado a la historiografía literaria como modelo de la novela de aventuras y de la novela de terror, respectivamente.

2. Subgéneros narrativos de la LIJ

Por lo dicho, no resulta extraño que un motivo temático rico como este pase con naturalidad a la última literatura infantil y juvenil⁴, teniendo en cuenta sobre todo la preocupación de los autores por el tratamiento de los valores, con continuados llamamientos al receptor para que respete la diversidad cultural⁵. Pero sobre todo, teniendo en cuenta la ligazón especial entre el fondo folclórico de tradición oral de esa cultura y las formas narrativas (también las poéticas) que acompañan la actividad cotidiana de los gitanos, pues ello hace posible la recogida de un abundante material de cuentística en diferentes antologías (muy representativo es el repertorio de Diane Tong, *Cuentos populares gitanos*, traducido al español por Alfonso Gómez Cedillo en 1997).

Tanto los subgéneros narrativos realistas como los fantásticos van a resultar adecuados para verter historias que recrean el mundo gitano. Novelas policíacas⁶ juveniles como *No te laves las manos, Flanagan* (1993), de Andreu Martín y Jaume Ribera; relatos de aprendizaje para infantes como *Pequeña romaní* (2006), de Patricia Geis; narraciones realistas de intencionalidad social, como los de Pilar Corcuera en sus *Vivencias gitanas*, ambientadas en un barrio periférico; relatos históricos en contextos convulsos, como *Muscha* (1995), de la escritora alemana Anja Tuckermann; o relatos fantásticos para niños de ocho a diez años con protagonistas animales, como *La loba y el gitano* (1991), de Günther Feustel.

Formatos sugerentes como el cómic, el libro álbum, el CD o el filme de animación se muestran asimismo como receptáculos adecuados para la ideación de estas historias. Los cuentos hilvanados por medio de viñetas que componen el relato citado, *Vivencias gitanas*, de Pilar Corcuera; cómics como alguna de las conocidas entregas de la serie de *Tintín* de Hergé de comienzos de los años sesenta; *Historias de Frasquito* (1994), de Carles Cano y Paco Jiménez; o *Yoska 1* (1989), de Edurne Goikoetxea, que contiene incluso una hoja didáctica de pasatiempos; o, en soporte de CD, los cuentos maravillosos de un "gitanico navarro" en los que se recoge la voz y el canto del gitano Fabián. En fin, álbumes infantiles extraordinarios como el traducido del francés, *Melodía en la ciudad* (2010), de Benjamin Lacombe; o *La gitana de la selva* (1980), de Pinin Carpi; o películas de animación como la producida por la factoría de Walt Disney en 1996 sobre *El jorobado de Notre Dame*.

- 4 Roberto Alonso García (2004: 3-40) se ha ocupado en un artículo de hacer una indagación didáctica sobre esto. Partiendo de la conexión de la realidad del mundo gitano con la diversidad cultural y los valores, establece un corpus comentado, formado por veintidós relatos de narrativa infantil y juvenil, que tratan el asunto de manera principal. Este listado queda jerarquizado según las edades del receptor. Añade algunos libros más, que quedan excluidos en nuestro repertorio, puesto que en ellos los gitanos son protagonistas secundarios o episódicos. Nuestra aportación arranca, lógicamente, de esta primera aproximación al asunto.
- 5 Siempre se han relacionado los valores de la cultura gitana con la espiritualidad oriental del lugar de procedencia. Estos valores tienen que ver con la importancia concedida a la palabra otorgada, la experiencia de los mayores y la libertad individual, si bien se somete esta a normas familiares superiores. El gitano, en fin, se muestra orgulloso de sus raíces y aspira a guardar fidelidad a su familia y a su pueblo. En todo caso, la crítica didáctica encuentra en estas literaturas un instrumento para formar lectores multiculturales. Esta postura queda resumida, entre otros muchos lugares, en Carmen Diana Dearden (1995: 29-37). O en Rafael Grasa (1988: 93-97) quien, en su preocupación por no transmitir una visión racista, establece en su artículo una serie de criterios de selección de libros infantiles.
- 6 Rebasando el ámbito de la literatura infantil y juvenil, y dentro del género narrativo actual de detectives, merece ser destacada la novela de Cruz Smith Martín, *Gitano en ámbar* (Barcelona Ediciones B, 1995). Está construida como thriller policíaco en torno a un personaje principal, detective gitano en Nueva York. Se trata de una novela publicada originariamente en inglés en 1971 con el título *Gipsy in Amber*.

3. Hacia una ruta didáctica de relatos

La literatura infantil y juvenil española sobre gitanos, incluidas las traducciones de las literaturas extranjeras, se presta a la conformación de un *corpus* que puede ser explorado desde el punto de vista didáctico. A esta tarea vienen dedicándose asociaciones y grupos de trabajo de profesores que tienen encomendada la enseñanza a alumnos gitanos, normalmente dentro de los programas escolares reglados de educación compensatoria. A título de ejemplo, el *Boletín del Centro de Documentación (Asociación de Enseñantes con gitanos)* se ha convertido en una publicación didáctica de referencia. O la *Fundación Secretariado Gitano*, con su "maleta de material de educación intercultural", que contiene interesantes orientaciones didácticas que buscan la superación de los indeseables estereotipos, a los que no siempre se sustraen algunos escritores. En fin, y siempre a título de ejemplo, otros materiales como *Guías de lecturas y libros para la igualdad y la convivencia*, editadas en Granada; o la muy reciente guía de literatura infantil y juvenil *Haurrak ijito herria ezagutzen /Los niños conociendo el pueblo gitano* editada en 2010 por el Gobierno vasco ejemplifican el interés suscitado por este asunto. En todo caso, las posibilidades didácticas que puedan presentar estos relatos han de fundamentarse en la capacidad de sus autores para armonizar información, sugerencia y estímulo pedagógico, sin incurrir en el didactismo. El recorrido por las distintas narraciones de este tipo lleva a trazar el panorama crítico a partir de una somera categorización temática que en sí misma presenta valor pedagógico.

4. Oralidad y folclore

La vinculación de la cultura gitana con aspectos del folclore como la fiesta, el rito y la música se atestigua en buena parte del repertorio de literatura infantil y juvenil. El viejo relato del ilustrador Juan Ferrándiz, *Una aventura en Sevilla* (1967), emula la famosa novela ejemplar de Cervantes, al dar vida a una gitanilla que embauca a las personas que le rodean haciendo sonar sus castañuelas. Las novelitas y relatos de Marta Osorio pueden funcionar como cifra de los distintos aspectos sugeridos por el corpus total aquí considerado⁷. En la serie de relatos del personaje Manuela o en *Romaníes* (1988) hay un muestrario significativo de coplas populares flamencas, con alusiones o recreaciones de las fiestas más queridas por los gitanos. En *Manuela en el campo* (1995) se describe la celebración de la fiesta de Navidad; en *Manuela y la noche mágica* (2004) se evoca el hechizo de la Noche de San Juan en medio de las hogueras; en *Manuela en las fiestas* (2004) se describe la celebración del Corpus en Granada en torno al Sacromonte; el mismo escenario precisamente donde tiene lugar la acción de *El gato de los ojos color de oro* (1992), en ambiente granadino y con la presencia de los turistas que contemplan los modos gitanos como espectáculo cargado de exotismo⁸. En el relato para destinatario

7 Así, la novela *Romaníes* presenta un rendimiento didáctico indudable, como evidencia su frecuente uso en los ámbitos escolares de Educación Compensatoria. Se trata de una narración de calidad que ha merecido a Marta Osorio el Premio Nacional de Literatura Infantil y el Premio Lazarillo. Puede decirse que en ella están contenidos los distintos motivos esparcidos en el corpus total aquí comentado. Hay recopilación de literatura popular; aparecen reflejos expresivos de la vida familiar; se alude en ella a los distintos oficios característicos; hay noticia histórica acerca de la persecución sufrida por el pueblo gitano; está presente el intento de adaptación y de normalización a través de la presencia de la escuela y, muy importante, hay ensoñación y poesía en la mirada infantil del personaje gitano. Con razón se ha señalado que "la autora más preocupada por la cultura de los gitanos, de los romaníes, hasta ahora, sea la andaluza Marta Osorio" (García Padrino, 2006: 95).

8 Otras celebraciones rituales de fuerte contenido simbólico en el pueblo gitano son los bautizos, los "pedimientos" y, de modo especial, las bodas y los entierros. El valor del luto riguroso queda bien glosado, por ejemplo, en el relato de Marta

infantil de seis años, *Pequeña romaní* (2006), de Patricia Geis, están presentes la fiesta, el baile y el canto. El álbum de Benjamín Lacombe antes citado, *Melodía en la ciudad* (2010), tiene como telón de fondo la melodía alegre del circo.

Es conocida la atribución a esta etnia de ser maestra en la transmisión del patrimonio folclórico narrativo de tradición indoeuropea en los distintos lugares donde se asienta. Por ello no resulta difícil que en las antologías de cuentos populares gitanos se ponga de manifiesto el valor del relato tradicional transmitido de generación en generación, y se da el caso de que alguno de esos repertorios está reunido por autores gitanos, como *Jani y la luna* (2007), seis cuentos recogidos por Soraya Motos de su abuela, para darlos a conocer a las siguientes generaciones. Se añade además vocabulario en caló⁹ con notas didácticas explicativas a pie de página. La antología *Narraciones gitanas* (1985), de María Pilar Diezhandino, presenta asimismo historias narradas por protagonistas gitanos que reivindican su cultura. La recopilación más rica es la titulada *Cuentos populares gitanos* (1997), debida a Diane Tong y formada por ochenta cuentos orales de tradición romaní procedentes de más de treinta países diferentes. Buena parte de ese material ha sido grabado por su editora en sus viajes a Grecia y a Nueva York, y en esos relatos se deja siempre testimonio del modo de vida y de los valores de la cultura gitana. Dentro de esta obra, merecen consignarse los tres cuentos de procedencia española, *La casa encantada* (pp. 120-121); *Orígenes gitanos* (p. 166) y *Comeréis pero no trabajaréis* (p. 184).

Por su parte, en los *Cuentos populares de los gitanos españoles* (2011), Javier Asensio acredita igualmente un trabajo etnográfico de campo en mercadillos y ferias de ganado que da como resultado la puesta en limpio de la tradición oral de cuentística contemporánea, de temática legendaria y maravillosa no pocas veces. Muy especiales resultan las historias maravillosas recogidas y publicadas por el gitano navarro Fabián Amador Jiménez en 2008, tratante de ganado y contador de historias. Es frecuente que, incluso en relatos más reelaborados artísticamente, se activen trucos narrativos para señalar el carácter oral de lo contado. Es el caso de *La gitana de la selva* (1980), de Pinin Carpi, con un polichinela que actúa como narrador y que se ve interrumpido continuamente por el narratorio colectivo infantil.

5. Viajes, historia y aprendizaje

La condición de pueblo itinerante en permanente movimiento es el eje natural que vertebra un grupo de relatos en los que el viaje funciona como motor de las historias. Es el caso de *Pohopol* (1986), de Ricardo Alcántara, donde el desplazamiento en carreta de una familia gitana da pie a la exaltación de la vida nómada al aire libre; o *Pequeña romaní* (2006), de Patricia Geis, donde el viaje propicia el contacto con la naturaleza y la afinación de la sensibilidad musical de la protagonista. En *Patatita* (1985), de Pilar Molina, se ilustra cómo la vida de pueblo en pueblo llevada a cabo por una familia de gitanos feriantes supone la incitación a la aventura; y en buena parte de los cuentos colectados por Diane Tong el viaje es el gran asunto dinamizador de unas narraciones de las que se desprende siempre la loa a la libertad y al nomadismo.

Osorio, *Romanies*.

9 El habla de los gitanos españoles se denominaba caló. Hoy queda enfundada en la gramática castellana o, incluso de las otras lenguas habladas en la Península, con la inserción en aquella falsilla de algunas voces en romanó, alguna de las cuales es incluso de uso común en el habla paya. El término "romanó" designa a la lengua gitana universal procedente de la familia indoeuropea, relacionada con las lenguas actuales de la India.

Del viaje se deriva la aventura, el descubrimiento y el aprendizaje, como corroboran algunos relatos de Marta Osorio (*Manuela en el campo*, 1995; *Manuela en el mar*, 1994), que muestran el candor de la niña gitana ante el descubrimiento de la naturaleza y del mar. En *Historia de Pimmi* (traducido en 1983), de Ursula Wölfel, por su parte, se narran las aventuras de otra niña gitana; en *La gitana de la selva* (traducido en 1980), de Pinin Carpi, se insiste en la exaltación de la naturaleza con la intervención ahora del auxiliar mágico. Como prototipo de relato de aventuras puede valer *El joven Indiana Jones y la venganza gitana* (1991), de Les Martin, un texto ambientado en los años veinte que incorpora el tratamiento de una peregrinación religiosa en la zona de la Camarga francesa: hay que insistir en que el ingrediente del rito o de la celebración suele ser una anécdota recurrente en todos estos relatos¹⁰.

En ocasiones el motivo del viaje puede ir ligado al subgénero narrativo histórico en relatos que focalizan momentos especialmente convulsos. El cómic bilingüe de 2011, *Miguel y Nekane. El pueblo gitano en la historia*¹¹ es un libro de conocimientos¹² que combina datos históricos reales insertos en un marco de ficción. El recorrido del mismo ilustra sobre los hitos del pueblo gitano, desde el siglo XV con su llegada a Europa procedente de la India, pasando por la época de la Ilustración con la deportación llevada a cabo en España por el marqués de la Ensenada; llegando a otras épocas del siglo XX, como la Guerra Civil o la época del Holocausto nazi; momento este último ciertamente convulso que arrojó un saldo de cientos de miles de gitanos asesinados. Un relato como *Muscha* (1995), de Anja Tuckerman, gira precisamente en torno a un argumento de persecución nazi, con un protagonista, Josef, sobre el que recaen humillaciones sin cuento; en *Historia de Pimmi* (1983), de Ursula Wölfel, para destinatarios en edad de enseñanza primaria, se cuentan asimismo aventuras de niños gitanos que se extravían de la familia en el contexto de la persecución de los gitanos durante la Segunda Guerra Mundial¹³.

6. Libros de familia: los sentimientos

En relación con la modalidad narrativa del aprendizaje, es frecuente la presencia del personaje abuelo con funciones pedagógicas que son canalizadas a través del diálogo con un nieto niño o adolescente. Es un modo de salvaguardar los valores de la familia como núcleo fuerte generador de afectos y a la vez de avalar, por medio de la autoridad patriarcal, la autenticidad de los hechos históricos contados. Tal ocurre en *Cuento de Ladislás*, de Francesc Blay, Julia Lisbona, Jesús Salinas, Miquel Salvador y Manuel Granell. Se trata de un relato que transmite la historia y las costumbres del pueblo gitano a través de la charla del nieto con el abuelo, convertido este en depositario de la tradición. Puede

10 Es verdad que en los últimos tiempos el culto de la Iglesia Evangélica de Filadelfia parece opacar otras manifestaciones religiosas tradicionales de los gitanos, tales como las romerías y peregrinaciones católicas o las misas flamencas.

11 El cómic debido a Josema Enrique, David Martín y Rafa Jiménez puede encontrarse, acompañado de una unidad didáctica destinada a escolares de la ESO, en la web www.futurogitano.com. Editado por las instituciones vascas de Guipúzcoa, recrea de forma monográfica cada una de las épocas y concede extraordinaria importancia a la diferencia de trazo y de técnica de las ilustraciones, según sea el grado de dificultad del momento histórico focalizado. El marco espacial salta de lugares del País Vasco como Loyola o Zarautz a otros escenarios alejados.

12 Como libro de conocimientos para destinatario infantil hay que consignar, de Thomas Acton, el titulado *Gitanos* (1983). Se cuenta en él la historia de ese pueblo y considera con eficacia aspectos de su lengua, su religión y sus costumbres.

13 Un estudio documentado de referencia sobre la historia de los gitanos es la síntesis de la tesis doctoral de Javier Aguirre Felipe (2006). Este libro, de 572 páginas, contiene exhaustiva bibliografía comentada. Más divulgativo, y bastante anterior, es el libro colectivo coordinado por Teresa San Román (1986), en el que se dedica algún espacio a los tópicos historiográficos y a la evolución y contexto histórico de los gitanos españoles.

decirse lo mismo del cómic *Yoska 1* (1989), de Edurne Goikoetxea, donde el personaje abuelo desvela a su nieto los orígenes del pueblo gitano. Algo de esto ocurre en *La loba y el gitano* (1991), de Feustel. *Romaníes* (1988), de Marta Osorio, se articula igualmente en torno a un diálogo instructivo entre abuela y nieta, del que se desprende la confrontación de los nuevos tiempos frente a los antiguos. No hay que perder de vista que en la cultura gitana la autoridad descansa en los mayores sobre los más jóvenes y en el hombre sobre la mujer. Es significativa, por ejemplo, la figura del "tío", como hombre de respeto al que una comunidad gitana le otorga funciones de mediación ante los conflictos.

Estos libros de familia (en terminología de Lage Fernández, 1995: 26-36) pueden narrar problemas de convivencia o, al modo de lo que sucede en general en la psicoliteratura, procesos psicológicos entre los que no falta el del primer enamoramiento. Al mismo tiempo el componente retórico del *delectare* puede quedar subrayado mediante la ambientación pintoresca, apoyada a veces en las alusiones y recreaciones de los oficios característicos desempeñados por los gitanos: vendedores ambulantes, tratantes, feriantes de circo. Del conjunto de cuentos de la antología de Diane Tong, siempre con carga psicológica, se desprende un listado de los oficios habitualmente asignados a la etnia gitana: músicos, artesanos, chalanes, adivinos, y de forma repetida los trabajos de herreros o caldereros¹⁴ (*De cómo el gitano fue al cielo, Alifi y Dalifi, El herrero gitano, El pájaro*). En *Patatita* (1985), de Pilar Molina, se ilustra la vida dedicada al circo, con un personaje-niño que sufre la reprimenda de la familia por la pérdida del perro en uno de los pueblos donde la familia daba su función. En el relato se apuntan de algún modo los problemas domésticos de convivencia del protagonista niño, que comparte hogar con una familia extensa formada por sus padres, un tío y su abuelo.

El álbum ilustrado de veinte páginas de Benjamín Lacombe, *Melodía en la ciudad* (2010), ofrece una historia tierna de enamoramiento: la atracción que un niño siente por una muchacha gitana que actúa en un circo familiar del que provienen las melodías alegres que funcionan como leitmotiv de la historia. En este caso, el clima sentimental queda potenciado, sobre todo, a través de unas ilustraciones que oscilan entre los dibujos oscuros y los de intenso colorido, según la evolución anímica del personaje¹⁵. Federica de Cesco en su novela juvenil traducida del alemán, *El niño que soñaba con un caballo* (2010), da forma literaria al proceso de enamoramiento que experimenta un niño hacia una muchacha gitana, incorporando además alguna indagación psicológica sobre los motivos de los miedos y los deseos. El cuento *La gallina negra* (2002), de Sebastián Porras Soto, que combina aventura y misterio, recrea el enamoramiento enloquecido del joven gitano protagonista. En *El muchacho del río* (1985), de Michel Aimé Baudouy, el chico protagonista libra la batalla con los miembros más próximos de su familia. Aspectos formativos y emocionales dan forma asimismo al relato de Gonzalo Moure, *Maíto Panduro* (2002), articulado ahora en torno a la comunicación epistolar entre el hijo y el padre encarcelado quien, al ser analfabeto, puede acertar finalmente a comunicarse mediante dibujos y pictogramas¹⁶. Este relato, desde la omnisciencia narrativa en tercera persona, alcanza una calidad

14 A título de anécdota, calderero fue el autor de la primera novela escrita por un gitano: *Les Ursitores* (edición inglesa, Londres, Chapman and Hall, 1941). Fue Matéo Maximoff, escritor francés de ascendencia étnica gitana romaní nacido en el barrio chino de Barcelona. Sus obras fueron escritas en el dialecto de los "calderas" y en francés, y en ellas se tienden puentes entre las culturas paya y gitana.

15 Recuérdese el relato clásico de Myriam Sanna, *El príncipe gitano* (1963), con final en boda del príncipe, sumergido definitivamente en ambiente de la cultura romanó, con una chica gitana.

16 El relato, en efecto, plantea un aspecto nuclear al poner en relación la condición tradicional de pueblo ágrafo que ha caracterizado a la cultura romanó desde sus orígenes y la incorporación de las últimas generaciones a la escolarización institucionalizada. Recientemente sale a la luz algún caso de escritor culto gitano en el ámbito hispánico, tal es el caso de Joaquín Albaicín (Madrid, 1966-), autor y conferenciante de calidad con varios títulos en su haber, entre los que destacan

muy estimable a partir de la armonización de la parte visual y textual, con ilustraciones de dibujos y *collages* debidos a Fernando Martín Godoy, y con descripciones expresivas de la realidad.

7. Los animales y la naturaleza

La exploración sobre las emociones de los niños y adolescentes gitanos queda a veces reflejada en relatos en los que aparecen animales sobre los que se proyectan sentimientos de los personajes. Pueden aparecer lobos (*La loba y el gitano*); gatos (*El gato de los ojos color de oro*); perros (*Patatita*); o burros (*Me llamo Tano*, de Lola Casas, 2002) pero, de todos los animales, el caballo es el que aparece con más frecuencia en las narraciones para simbolizar casi siempre el concepto de libertad. Ocurre en *Romanies* (1988), de Marta Osorio, donde se presenta la relación afectiva de un antepasado de la niña protagonista con el caballo, Lucero. Lo mismo acontece en la novela juvenil para adolescentes de doce años, *El niño que soñaba con un caballo* (2010), de Federica de Cesco; o en el cuento para niños de ocho años, *El robo del caballo de madera* (1989), de Joaquín Aguirre Bellver¹⁷. La naturaleza es agente educativo en el relato de Patricia Geis, *Pequeña Romani* (2006). El componente mágico asimismo puede aparecer en relatos de este tipo o en otros, en los que está presente la exaltación de la naturaleza, como *La gitana de la selva* (1980), de Pinin Carpi, quien toma como falsilla la pintura de Henri Rousseau para modelar una historia de niños sobre fieras en un marco natural mágico. Tampoco faltaban dosis de realismo mágico en el cuento citado de Joaquín Aguirre Bellver.

8. La “normalización”: la escuela

Las transformaciones sociales de las últimas décadas hacen mella en la cultura gitana, por más que se ponga de manifiesto en los relatos la resistencia al cambio. Por ello el motivo de la adaptación a las nuevas formas de vida puede filtrarse como tema de las historias. Los cuatro cuentos que contiene la antología *Cuentos gitanos* (1996), de Manuel Reyes Muñoz, Florentino Núñez, Eva Montoya y Carlos Núñez Nieto, tienen como eje temático este asunto. O el cómic, dirigido a escolares de primaria, que ilustra el paso de la chabola a la vivienda normalizada: *Historias de Frasquito* (1994), de Carles Cano y Paco Jiménez.

Uno de los ámbitos en los que se plasma con más nitidez ese intento de “normalización” o de “adaptación” es el de la escolarización. Por ello abundan los relatos que presentan la asistencia de niños gitanos a las aulas regularizadas. Unas veces será para mostrar la inadaptación como *La loba y el gitano* (1991), de Günther Feustel, texto en el que el rechazo a la escuela provoca en el niño gitano deseo de evasión. Ello se logra a través de las charlas con su abuelo pastor en convivencia con los animales. Otras veces, como en la narración para adolescentes *La del último banco* (1982), de María Halasi, se narra un proceso de integración escolar con maestros y maestras que experimentan también un reciclaje positivo, llegando a acreditar un alto grado de tolerancia con la niña gitana recién escolarizada en la ciudad de Budapest.

Sucede a veces que la figura del maestro aparece ponderada hasta tal punto que, gracias a sus buenas condiciones humanas, consigue que el estudiante gitano progrese de forma significativa. Tal

En pos del sol: los gitanos en la historia, el mito y la leyenda (1997) o *La Estrella de Plata. Cuentos* (2000).

17 Una película de referencia cargada de simbolismo, y que capta el poder de la animalidad en la cultura gitana, es *Tiempo de gitanos* (1988), de Emir Kusturica. En ella el personaje principal traba una fuerte amistad con un payo.

ocurre en *Maito Panduro* (2002), de Gonzalo Moure. Allí la maestra Susana logra que el niño, a la vez que mejora su competencia lingüística, se enriquezca como persona. Libros de conocimientos como *Ostelinda: yo vengo de todas partes* (1998), de Carmen Garriga, presentan a una niña protagonista que da testimonio de normalización escolar. Relatos, en fin, como *El gato de los ojos color de oro* (1992), de Marta Osorio, y *Alerta blanca* (1989), de Emilio Ortega, dan participación a protagonistas gitanos que acuden regularmente a la escuela. Un relato como *Zincaló* (1994), de Carmen Díaz Garrido, atestigua del mismo modo las bondades de la escolarización experimentadas por un muchacho gitano a quien su abuelo ha llevado al colegio: el muchacho consigue merecer finalmente el aprecio de cuantos le rodean.

El motivo de la escuela puede ir soldado al de la discriminación o marginación que ha sufrido la etnia gitana en un contexto social hostil. Por este camino no es difícil encontrar algún relato homologable a tantos otros que en los últimos años dan respuesta a la problemática de la inmigración, y que conforman un auténtico subgénero de máxima actualidad. En el relato *La del último banco* (1982), de María Halasi, la niña gitana protagonista, que sufre en los primeros momentos desprecios por parte de la comunidad escolar, logra finalmente la normalización. Hay que considerar que hasta la llegada masiva de inmigrantes, la literatura infantil y juvenil española no disponía de referencias internas para el tratamiento de la cuestión de la inmigración, puesto que, como recuerda Jaime García Padrino (2006: 94), "durante mucho tiempo, la única realidad cultural distinta a la que se consideraba como "española" y presente en nuestro país era la gitana, contemplados desde la perspectiva de su vida nómada y desarraigada".

9. La discriminación

Y es que uno de los temas centrales que recorre las historias con personajes gitanos es el de la discriminación y maltrato al que ha sido sometido ese pueblo. Ortega (1990: 90) señala que "el componente social, o sea, la preocupación por las causas de las distintas formas de discriminación contra el gitano, no aparecen realmente hasta el siglo XX". Para este estudioso Federico García Lorca es el primer gran autor que ha sabido configurar estéticamente "la opresión natural e histórica sufrida por este pueblo" (Ortega, 1990: 90). En la última literatura infantil y juvenil son casi siempre los modos expresivos realistas los que mejor sirven para la recreación de estas situaciones, adobadas muchas veces de estereotipos que los mediadores se encargan de señalar.

De ahí que de estas historias se desprendan claves de lectura acerca de la superación de los prejuicios que han ido unidos siempre a los gitanos. En *No te laves las manos, Flanagan* (1993), de Andreu Martín y Jaume Ribera, la acción transcurre en un barrio marginal de Barcelona donde conviven payos y gitanos. Un personaje gitano víctima es sin embargo considerado culpable por el conjunto social y, para invertir esta creencia, deberá aplicarse a fondo el joven detective protagonista. Algo similar ocurre en el cómic de Hergé de la serie de *Tintín, Las joyas de la Castafiore*, publicado por entregas desde el año 1961, con los gitanos de nuevo como chivos expiatorios sobre los que recae el cuerpo del delito cometido por otros sectores sociales verdaderamente corruptos. *La loba y el gitano* (1991), de Günther Feustel, gira en torno a la anécdota de la intolerancia del sistema escolar hacia los niños gitanos. El mismo motivo, pero resuelto de forma positiva, da cuerpo a la historia de María Halasi, *La del último banco* (1982).

En *Los niños del mar* (1991), de Jaume Escala, álbum ilustrado para adolescentes que invita a una lectura solidaria, se recrean una vez más situaciones veristas de discriminación. En *El muchacho del río* (1985), de Michel-Aimé Baudouy, el chico protagonista sufre una doble marginación: la de la

sociedad paya que lo desprecia por ser gitano y la de los suyos, por querer llevar una vida diferente. En *Historias de Pimmi* (1983), de Ursula Wölfel, hay ambivalencia en el tratamiento del motivo de la discriminación, puesto que aunque se señala la marginación sufrida por el personaje, las voces editoriales apuntan también algunos impulsos solidarios hacia la comunidad gitana. Otros relatos como *Alerta blanca* (primera versión en catalán de 1989), de Emilio Ortega, contienen un cierto canto a los valores de generosidad y de solidaridad que pueden darse en la colectividad paya hacia los gitanos: en este caso asumiendo encargos de cuidado y protección del niño gitano desvalido. El relato *Un billete de ida* (1996), de Didier van Cauwelaert recrea la peripecia de un niño perdido criado por una familia gitana en un barrio de Marsella. En un texto clásico de la literatura infantil española como *Silvestrito* (1986), de Avelino Hernández, se lanzan lecciones inequívocas de defensa de los gitanos; y lo mismo cabe decir, por ejemplo, de *Archipiélago García* (1998), de Alfredo Gómez Cerdá, aunque en estos dos libros el asunto gitano no sea tema principal.

10. Conclusión

En suma, el corpus de narrativa explorado permite comprobar que existe en la literatura infantil y juvenil una consistente red de relatos en español, a la que pueden sumarse algunos títulos extranjeros traducidos de referencia, cuya temática es el mundo gitano. Normalmente se focaliza en ellos la anécdota de un protagonista niño o adolescente a través de cuya voz se filtra un mensaje que invoca los valores de tolerancia y de comprensión, con la puesta de manifiesto de capacidades para la fantasía y la ensoñación.

Estos argumentos pueden aparecer en los subgéneros narrativos habituales de la literatura infantil y juvenil, tanto realistas como fantásticos, incluyendo los nuevos soportes. Se constata que los autores aprovechan el filón costumbrista para recrear la vertiente humana, cuando no la legendaria, del asunto. Siempre, en todo caso, se busca la apelación, como es normal en la LIJ, a los sentimientos y a las vivencias para lograr así la identificación con el receptor. El género narrativo muestra una gran potencialidad para construir argumentos basados en el folclore y la oralidad, la magia, la aventura, el viaje, el aprendizaje, el conflicto familiar, el sentimental, la historia, los animales y la naturaleza, y los modos de vida poco halagüeños. En fin, un buen número de relatos infantiles y juveniles incluyen la institución escolar como símbolo del proceso de normalización en el que se encuentra inmerso el pueblo gitano en las últimas décadas.

Narrativa infantil y juvenil sobre gitanos

- ACTON, Thomas (1983). *Gitanos*. Madrid: Espasa-Calpe (libro de conocimientos).
- AGUIRRE BELLVER, Joaquín (1989). *El robo del caballo de madera y otros cuentos*. Madrid: Anaya. Ilustraciones de Javier Serrano.
- ALCÁNTARA, Ricardo (1980). *Pohopol*. Barcelona: La Galera. Ilustraciones de Asun Balzola.
- AMADOR JIMÉNEZ, Fabián (2008). *Cuentos maravillosos de un gitano navarro*. Pamplona: Pamiela. Recopilación de Javier Asensio García y Helena Ortiz Viana. Clasificación de Carlos González Sanz.
- ASENSIO SERRANO, Javier (ed.). (2011). *Cuentos populares de los gitanos españoles*. Madrid: Siruela.
- BAUDOUY, Michel-Aimé (1985). *El muchacho del río*. Madrid: Espasa Calpe. Ilustraciones de Tino Gatagán. Traducción de Elena del Amo de la Iglesia.
- BLAY, Francesc y otros (s/a). *Cuento de Ladislás*. Valencia: Dirección General de Centres i Promoció Educativa.
- CANO, Carles y GIMÉNEZ, Paco (1994). *Frasquito: propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Editorial Federación de Asociaciones Romaníes de Andalucía.
- CARPI, Pinin (1980). *La gitana de la selva*. Barcelona: Edhasa. Traducción de Pico Estrada.
- CASAS, Lola (2002). *Me llamo Tano*. Barcelona: La Galera. Ilustraciones de Raúl Nieto.
- CAUWELAERT, Didier van (1996). *Un billete de ida*. Madrid: Alianza Cuatro.
- CORCUERA, Pilar y ARISTIMUÑO, Arantza (1995). *Vivencias gitanas*. Vitoria: Asociación Gitana Gao Lacho-Drom.
- DE CESCO, Federica (2010). *El niño que soñaba con un caballo*. Madrid: Siruela. Traducción del alemán por Ángeles Camargo.
- DÍAZ GARRIDO, Carmen (1994). *Zincaló: corteza de pan*. Segovia: Caja-Segovia. Dibujos de Cueva Crístóbal Díaz.
- DIEZHANDINO, María Pilar (1985). *Narraciones gitanas*. Santander: Tantín.
- ENRIQUE, Josema, MARTÍN, David y JIMÉNEZ, Rafa (2011). *Miguel y Nekane. El pueblo gitano en la historia*. San Sebastián: Asociación Gitana por el Futuro de Gipuzkoa. Gobierno Vasco. Faceta artística: Josefa Enrique, Arkaitz González y Gorka Ortega.
- ESCALA, Jaume y SOLÉ, Carmen (1991). *Los niños del mar*. Madrid: Siruela.
- FERRÁNDIZ, Juan (1967). *Una aventura en Sevilla*. Barcelona: Ediciones Edigraf (cuento troquelado).
- FEUSTEL, Günther (1991). *La loba y el gitano*. Barcelona: La Galera. Ilustraciones de Luis A. Bernal. Traducción de Silvia Komet.
- GARRIGA, Carmen y GIMÉNEZ, Anna (1998). *Yo vengo de todas partes*. Barcelona: La Galera. Fotografías de Anna Jiménez.
- GEIS, Patricia (2006). *Pequeña Romani*. Barcelona: Combel.
- GOIKOETXEA, Edurne y MERINO GARCÍA, Iñaki (1989). *Yoska 1*. Bilbao: Cáritas Diocesana.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo (1998). *Archipiélago García*. Madrid: Espasa-Calpe.
- HALASI, María (1970). *La del último banco*. Barcelona: Juventud. Traducción de Mariano Orta Manzano.
- HERGÉ (Georges Rémi) (1997, 1963). *Las joyas de la Castañore. Las aventuras de Tintín*. Barcelona: Juventud. Traducción de Concepción Cendrera.
- HERNÁNDEZ, Avelino (1986). *Silvestrito*. Valladolid: Miñón. Ilustraciones de Alberto Castro.
- HINDES GROOME, Francis (1987). *Cuentos gitanos*. Madrid: Miraguano Ediciones. Traducción de Ramón Martínez Castellote.
- LACOMBE, Benjamín (2010). *Melodía en la ciudad*. Edelvives. Ilustraciones del autor.
- MARTIN, Les (1991). *El joven Indiana Jones y la venganza gitana*. Barcelona: Molino. Ilustraciones de R. Escolano.

- MARTÍN, Andreu y RIBERA, Jaume (1993). *No te laves las manos, Flanagan*. Madrid: Anaya.
- MOLINA, Pilar (1985). *Patatita*. Madrid: S.M. Ilustraciones de Marina Seoane.
- MOTOS, Soraya (2007). *Jani y la luna y otros cuentos de Soraya*. Bilbao: Kale Dor Tayiko (grabación sonora).
- MOURE, Gonzalo (2002). *Maito Panduro*. Zaragoza: Edelvives. Ilustraciones de Fernando Martín Godoy.
- ORTEGA, Emilio (1989). *Alerta blanca*. Barcelona: Ediciones B.
- OSORIO, Marta (1988). *Romanies*. Madrid: Anaya. Ilustraciones de Carlos Molinos.
- (1992). *El gato de los ojos color de oro*. Madrid: Susaeta. Ilustraciones de Sula Goldman.
- (1992). *Manuela*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- (1994). *Manuela y el mar*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- (1995). *Manuela y el campo*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- (2003). *Las historias de Manuela*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- (2004). *Manuela en las fiestas*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- (2004). *Manuela y la noche mágica*. Barcelona: Edebé. Ilustraciones de Violeta Monreal.
- PICHEL, Rosa (1995). *Valentín con los gitanos*. Hemma Ediciones (troquelado). Ilustraciones de Carlos Busquets.
- PORRAS SOTO, Sebastián (2002). *La gallina negra*. Barcelona: De Vecchi.
- REYES MUÑOZ, Manuel y otros (1996). *Cuentos gitanos*. Madrid: Asociación Romí Sersení.
- SANNA, Myriam. (1963). *El príncipe gitano*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- TONG, Diane (1997). *Cuentos populares gitanos*. Madrid: Siruela. Traducción de Alfonso Gómez Cedillo. *De cómo el gitano fue al cielo* (pp. 31-33); *Alifi y Dalifi* (p. 91-105); *La casa encantada* (pp. 120-121); *El herrero gitano* (pp. 152-154); *Orígenes gitanos* (p. 166) y *Come-réis pero no trabajaréis* (p. 184); *El pájaro* (p. 187-190).
- TUCKERMANN, Anja (1995). *Muscha*. Madrid: Bruño. Traducción de Rosa Pilar Blanco.
- WÖLFEL, Ursula (1983). *Historia de Pimmi*. Barcelona: Noguer. Cubierta d R. Riera Rojas; ilustraciones de Paquita Borrás; traducción de Mercedes Conill.

Otras referencias bibliográficas

- AGUIRRE FELIPE, Javier (2006). *Historia de las itinerancias gitanas: de la India a Andalucía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- ALONSO GARCÍA, Roberto (2004). "Los gitanos en la literatura infantil y juvenil", *I Tchatchipen*, 46, 33-40.
- BORROW, George (1999). *Los Zincali. Los gitanos en España*. Sevilla: Portada Editorial S.L. (traducido por Manuel Azaña del original inglés de 1841).
- DEARDEN, Carmen Diana (1995). "La literatura infantil y juvenil como útil aproximación y comprensión de la diversidad cultural", en AA.VV. *24 Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil. Memoria*. Sevilla. Madrid: OEPLI, 29-37.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2006). "Literatura infantil e interculturalidad", en GARCÍA PADRINO, Jaime y otros, *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia", 89-111.
- (2007) "Literatura infantil e interculturalidad: el proyecto europeo Only connect", en *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores*. Pedro Cerrillo y Cristina Cañamares (coords.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 125-132.

- GRASA, Rafael (1988). "El racismo en los libros infantiles y juveniles", *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 93-97.
- LAGE FERNÁNDEZ, Juan José (1995). "Psicoliteratura o libros de familia", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 69, 26-36.
- LEBLON, Bernard (1982). *Les gitans dans la littérature espagnole*. Toulouse: Institut d'Études Hispaniques et Hispano Américaines. Université de Toulouse-Le Mirail.
- ORTEGA, José (1990). "Los gitanos en la literatura", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 481, 91-100.
- SAN ROMÁN, Teresa. (1986). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- VILLANUEVA, Antonio (2002). "Interculturalidad: gitanos y literatura", *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 191, 69-73.

María del Carmen Ferreira Boo

verinesa@yahoo.es

Universidad Santiago de Compostela

(Recibido 2 abril 2012/

Received 2nd April 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/

Accepted 1st June 2012)

La reescritura de brujas y princesas en la literatura infantil y juvenil gallega del siglo XXI

*REWRITING OF WITCHES AND PRINCESSES
IN GALICIAN CHILDREN'S LITERATURE IN
THE XXI CENTURY*

Resumen

Se analizan los diferentes procedimientos empleados en la reescritura de los arquetipos de brujas y princesas de los cuentos de transmisión oral en diferentes obras de la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI, bien mediante la conservación de sus características o bien mediante la parodia, subversión, caricaturización o inversión de roles, adaptándose a la sociedad actual y reivindicando el papel activo de las mujeres y la igualdad de sexos. Se indican las constantes y variantes de estos personajes desde el hipotexto al hipertexto, en cuanto a sus características físicas y psíquicas, su función en la trama, su simbolismo y las referencias intertextuales, tanto a nivel textual como paratextual.

Palabras clave: reescritura, bruja, princesa, hipotexto, hipertexto.

Abstract

It discusses the different procedures used in the rewriting of the archetypes of witches and princesses of fairy tales and retold in different works of children's literature Galician twenty-first century, either by preserving their characteristics or by the parody, subversion, caricature or inversion of roles, adapting to society and claiming the active role of women and gender equality. It shows the constants and variations of these characters from the hypotext to hypertext, in their physical and psychological characteristics, their role in the plot, its symbolism and intertextual references, both textual and paratextual.

Key words: rewriting, witch, princess, hypotext, hypertext.

1. Acerca de la reescritura de los cuentos de transmisión oral en la Literatura Infantil y Juvenil

Los cuentos de transmisión oral, además de sus valores pedagógicos y psicológicos inherentes para el proceso de formación y aprendizaje del niño (Colomer, 1998; Bettelheim, 1992), tuvieron un papel relevante en la constitución, conformación y consolidación de la Literatura Infantil y Juvenil (vid. Bravo-Villasante, 1979; Tames, 1985; Cervera, 1991), por sus características temáticas, estructurales y estilísticas adecuadas a la infancia. De modo que la literatura de transmisión oral ha sido uno de

los pilares en la formación del sistema literario infantil y juvenil pues "toda esta actividade oral está na base da literatura infantil propiamente dita, é dicir, a literatura de autor, e será fonte continua de recreación e de adaptación por parte dos escritores" (Roig, 1996b: 96).

Su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil ha sido tal que el cuento de transmisión oral ha servido de modelo a los escritores para elaborar fielmente cuentos literarios dirigidos a la infancia y la juventud pero, a partir de los años setenta, siguiendo las propuestas de Gianni Rodari en la *Grammatica della fantasia* (1973), se han modificado esos modelos literarios y se ha explotado su potencialidad intertextual, incidiendo sobre todo en el humor y la desmitificación de esos referentes compartidos, provocando que

los cuentos populares se han subvertido o se han convertido en un entramado para la confección de variantes más complejas o más próximas a las corrientes literarias actuales, (...) tanto sirven para reivindicar valores en auge -como el feminismo, por ejemplo-, como para abastecer de elementos tradicionales el juego desmitificador emprendido por la literatura infantil (Colomer, 1998: 185-186)

El empleo de las conexiones intertextuales como recurso y estrategia empleada por los escritores en la elaboración de nuevas adaptaciones, versiones y recreaciones a partir de textos anteriores ha provocado que, en ocasiones, se haya recurrido

a la manipulación (reelaboración, si se prefiere) colectiva, inconsciente y tácita de relatos y cuentos tradicionales con el fin de ajustarlos a nuevos criterios y escalas de valores, acordes con el sentir y con la evolución de los momentos históricos y sociales (Mendoza Fillola, 2001: 163).

2. El arquetipo de las brujas: de los cuentos de transmisión oral a la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI

En los cuentos de transmisión oral la figura femenina se representa desde una doble óptica: positiva, por medio de hadas o princesas, o negativa, por medio de la bruja. Vamos a apuntar las principales características de los arquetipos de la princesa y la bruja en los cuentos de la transmisión oral para después analizar obras de la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI que recuperan con diferentes finalidades estas imágenes femeninas, empleando diferentes procedimientos.

La bruja es un personaje simbólico que existe desde la antigüedad, a través de leyendas y cuentos tradicionales de todas las culturas. A partir de la época medieval se define como una mujer solitaria y heredera de la tradición secular que conocía los remedios naturales. Sus atributos físicos típicos son la apariencia de mujer vieja caracterizada por su fealdad, vestida con ropas oscuras y andrajosas, con olor rancio que habita en un lugar solitario y alejado de núcleos habitados debido a su rechazo social, como el bosque, la montaña u hondonada, en casas o cuevas misteriosas, acompañada de animales repulsivos que muestran pobreza y aislamiento.

A pesar de que el cristianismo condenó y persiguió con dureza la brujería, pues se le relacionaba con los ritos satánicos, las tradiciones paganas subsistieron en los cuentos tradicionales y, durante el siglo XVII, se fraguó la apariencia de la bruja asociada a lo feo, caracterizada por la vejez, suciedad, verrugas, vello y marcas en la piel.

Mientras que una parte de la crítica académica interpreta a la bruja como una manifestación de misoginia, otra cree que "no se debe tomar literalmente la figura de la bruja. No se trata de una

persona real, sino de una representación de las fuerzas psíquicas que operan en la psique del niño” (Cashdan, 2000: 31).

Si se analizan los cuentos actuales se puede constatar que conviven dos tipos de brujas: la tradicional, con apariencia aterradorante, y la de apariencia normal o atractiva con comportamiento humanizado (Valriu Llinás, 1998, 2007). En cuanto a los atributos específicos como la escoba voladora, remanente de la imagen estereotipada de la bruja, aparecen muchas veces desmitificados en los cuentos infantiles al recurrir a modernas escobas. Otros objetos como la marmita y el mortero, asociados al canibalismo, son motivos frecuentemente eliminados en los cuentos modernos. Las nuevas brujas viven en lugares limpios y luminosos con aspecto de laboratorio o casitas pequeñas y abigarradas y el poder más empleado es la transformación, que se aborda con una óptica cómica y desmitificadora, poniendo este poder en manos de brujas incompetentes que enredan las transformaciones.

La profesora e investigadora Caterina Valriu (1998; 2007) concluye que, según su caracterización, se pueden encontrar tres modelos básicos de brujas: la bruja estandarizada que simboliza la encarnación de las fuerzas del mal y que responde a los esquemas preestablecidos y popularizados; la bruja humanizada, personaje más estructurado con densidad psicológica, que aparece preferiblemente en los libros juveniles; y la bruja desmitificada mediante la comicidad con el rol trastocado y que en lugar de miedo da risa, en obras juveniles e infantiles de tono humorístico y desenfadado.

El empleo mayoritario de la figura de la bruja, presentándola de modo humorístico y amable en las obras de Literatura Infantil y Juvenil actual, ha generado una visión de este personaje en la que, como señala Beatriz Fernández Herrero (1997: 217-249), las brujas no dan miedo, son seres amables que prefieren practicar la bondad que usar maléficamente sus poderes y que emplean sus poderes para ayudar a las personas. Sus formas de presentación en la literatura infantil actual son variadas: la que identifica a las brujas con los problemas ecológicos de la actualidad; como personificación del mal, pero con apariencia de una mujer actual; como una mujer normal aunque con poderes mágicos y rarezas que ayuda a las personas; y, la más innovadora, que presenta una transvaloración (la bruja se convierte en la representante del bien, proponiendo valores que actualmente se presentan como deseables en la sociedad). En este último modelo abundan los casos de la bruja con apariencia de niña que aspira a ser bruja pero sin aceptar la maldad, sino esforzándose en hacer el bien.

Como se puede seguir por los *Informes de Literatura*¹ en la producción de Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI² el personaje de la bruja se ha empleado sobre todo en situaciones humorísticas conseguidas a partir de la modernización, la desmitificación y la ruptura de estereotipos, parodiando su arquetipo en obras dirigidas sobre todo a un lector autónomo (de 6 a 11 años) que posee un intertexto lector ya desarrollado por las lecturas anteriores de cuentos de la transmisión oral sin subvertir y que le permiten identificar las relaciones intertextuales entre hipotexto e hipertexto.

En el álbum ilustrado *A bruxa regañadentes* (OOO, 2005), de Tina Meroto, incluido en la colección “O”, dirigida a niños de 3 a 7 años, y realizado a partir de un cuento tradicional, se establece una relación hipertextual con el cuento “Hansel y Gretel”, recogido por los hermanos Jakob

1 Único observatorio que se realiza en Galicia de y sobre Literatura en gallego, un proyecto de investigación, dirigido por Blanca-Ana Roig Rechou, realizado en el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades y que se puede consultar en la página web www.cirp.es y también en los volúmenes publicados en CD-Rom.

2 Para este estudio no se han tenido en cuenta las obras de Literatura Infantil y Juvenil traducidas al gallego, solo las escritas originariamente en lengua gallega.

y Wilhelm Grimm, pues se realiza una reescritura protagonizada por tres hermanos que desobedecen las advertencias de su madre de que no se adentren en el bosque porque vive una bruja con dientes de hierro que come a los niños y que con los huesos hace la valla que rodea la casa. Los niños, desoyendo las advertencias de su madre, entran en el bosque, definido como enorme, oscuro y extraño, y la sensación de miedo se intensifica cuando se pierden en la profundidad boscosa. Los tres hermanos encuentran la casa de la bruja y se quedan a dormir pero el más pequeño no concilia el sueño y le pide por tres veces alimento, momento que aprovechan para huir. En la huida emplean los objetos mágicos de la bruja para escapar (una pastilla de jabón, un peine y un cuchillo). En la narrativa textual de este cuento solo se menciona una de las características de la bruja, que aparece denominada como vieja con dientes de hierro, por lo que se hace imprescindible acudir al discurso visual que ofrecen las ilustraciones de Maurizio A. C. Quarello para poder completar la visión de la bruja. En las ilustraciones destaca la expresividad de los personajes que presentan una estética gótica, muy en sintonía con la temática de la historia, conseguida mediante la combinación de colores matizados con el predominio de gamas de negros y grises. En la narrativa visual que propone Quarello la bruja aparece representada con sus atributos típicos (vejez, fealdad, barbilla, nariz y uñas muy afiladas, ropas oscuras y dientes de hierro con forma de sierra). En esta adaptación se emplea el arquetipo de la bruja estandarizada (Valriu, 2007), malvada que practica el canibalismo y vive en el bosque, porque se dirige a prelectores que todavía están en proceso de formación de su intertexto lector y todavía necesitan afianzar sus referentes literarios.

Carlos Mosteiro (Santo André de Xeve, Pontevedra, 1955) en *Unha bruxa ben rara* (Ediciones SM, 2006), Premio O Barco de Vapor 2006, juega con este personaje de la esfera de los agresores ya que, como se indica desde el título, se trata de una bruja que no se adscribe al arquetipo, caracterizada con debilidades y torpezas. Aunque su aspecto físico no delata su rareza pues se describe como fea, sin dientes, con escoba voladora de boj, verruga en la nariz, manos con terribles uñas, que viste harapos negros llenos de remiendos y sombrero viejo y descolorido de pico, el narrador deja claro desde el inicio del relato que hay cosas que no coinciden con su naturaleza

maléfica. Pues se informa al lector que no se conoce ninguna víctima de sus trastadas, maleficios, embrujos o mal de ojo, además de que conduce mal la escoba, tiene una carcajada que esconde cierta dulzura, nariz pequeña y voz suave. Por sus peculiaridades Raruxa ha sido desterrada por las "Valedoras de las Buenas Costumbres Brujas" al bosque de Benlaces, al incumplir ciertos puntos del "Decálogo Meigo" debido a una maldición familiar que les concedía belleza y bondad. Tampoco la descripción del bosque en donde vive Raruxa coincide con la que se ofrece en los cuentos de transmisión oral ya que es el lugar de reunión de los chiquillos de las aldeas para jugar al fútbol y burlarse de la bruja que, al tratar de asustarlos con hechizos, se pone más en ridículo pues no consigue hacer ningún hechizo al derecho. Pero aunque es objeto de burla de los chiquillos, éstos no dudan, con un acto de solidaridad, en rescatarla cuando Raruxa desaparece del bosque. Finalmente, Raruxa, la bruja más buena del mundo, montará una autoescuela para brujas.



Mosteiro juega con este personaje utilizando la parodia para su caracterización y el procedimiento de la inversión de roles, al cambiar la función de agresor, asumida en los cuentos de transmisión oral, por la de víctima, al ser perseguida en una "caza de brujas" de su propia especie. Hay que apuntar también la carga irónica de los antropónimos de las brujas, nombradas como Raruxa, Ferdinanda Papaxouvas, Recareda Malauva, Recesvinda Malapécora y Máxima Caradeporca, que acentúan la desmitificación, y el empleo del humor en las fórmulas de los hechizos: "Por Tralilirí, por Tralilirón/Vou facer que estouredes/E fagades booom!" (Mosteiro, 2006: 19).

Siguiendo a Valriu (2007), Raruxa pertenece al tercer tipo de bruja, es decir, aquella que está desmitificada por el procedimiento de la comicidad y la parodia (Genette, 1989), al mostrarla como un ser falto de capacidad de adaptación y poco competente en su oficio, que realiza por inercia.

La acción del relato se rompe con unas cartas de la madre de Raruxa, Felicidade Ben Rara, que permiten el cambio de la voz narradora. En estas cartas Felicidade habla de las peculiaridades de su familia, de la infancia, de su belleza, de la caída en un filtro de enamorar y de los problemas con las "Valedoras dos Bos Costumes Meigos" por no ser una bruja en condiciones. También se reproduce el *Decálogo meigo* en el que se indican sus deberes y obligaciones, se habla de su dieta y de los instrumentos de brujería.

Por lo tanto se realiza un juego intertextual que transforma al personaje de la bruja de los cuentos de transmisión oral para adaptarla a la sociedad e intereses de los niños, adquiriendo caracterizaciones diversas de modo que, como indican Perera y Ramón (2003: 519),

la mayoría de las brujas modernas no inspiran terror porque, o son buenas, o no consiguen que sus fechorías den resultado ya que su torpeza y su ingenuidad se lo impiden (...) El lector consigue descubrir a unas brujas caracterizadas con humor, con debilidades y torpezas comunes a todos los mortales, hasta nos podemos encontrar manuales de cómo llegar a ser brujas.

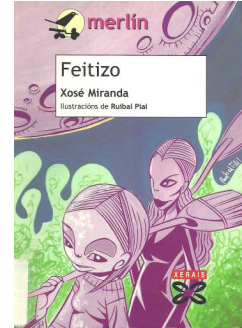
Por último en *Feitizo* (Edicións Xerais de Galicia, 2001), relato estructurado en trece conjuros, Xosé Miranda (Lugo, 1955) elabora el personaje de la bruja rompiendo con su arquetipo, pues ofrece mujeres bellas y presenta una familia de brujas totalmente socializada que vive en una casa limpia y ordenada. Marta es una bruja adolescente que lucha por defender sus derechos a tener una vida normal, propia de su edad. Xoana, su madre, es buena cristiana, da limosna, está afiliada a Manos Unidas, confiesa y comulga, amiga del cura y de las beatas, trabaja en una oficina pero asiste el sábado al Aquelarre. Xoana, que se define como muy guapa, alta, con grandes ojos, negros y brillantísimos, y sin una arruga, que siempre viste de negro riguroso intenta por todos los medios que su hija herede todas sus habilidades. Además se preocupa por estar bella pues en su tocador tiene cremas hidratantes, champús y acondicionadores, crema depilatoria, geles nutritivos y de limpieza facial, lápices de ojos y labios pero también ungüento de brujas (una pomada hecha con grasa de cerdo, polvo de rabo de lagartija, unto de sapo y huesos de difuntos molidos) que sirve para volar. Xoana tiene poderes de "mal de ojo" y sabe preparar filtros de enamorar. Y tampoco falta la presencia de la escoba mágica que barre sola y un cuarto cerrado en el que viven dos sapos grises, feos, repugnantes y babosos; una tortuga, las arañas y los *demachiños*³, ayudantes de las brujas. A su hija Marta se presenta con la rebeldía

3 Cuba, Reigosa y Miranda (1999: 98) los describen como demonios familiares, microscópicos, invisibles, errantes, aliados de las brujas, causantes de embrujos y enfermedades. Son los artifices de los ruidos inexplicables, de los fenómenos extraños, capaces de meterse en la comida o en la saliva para pasar adentro del cuerpo. La caja de demachiños la tienen las brujas con más poderes en casas protegidas por animales encantados.

generacional propia de la adolescencia que la hace enfrentarse a su madre, que no quiere que sea novia de Ricardo. Xoana empleará diferentes estrategias para sacarle la idea a su hija: le echará el mal de ojo a Ricardo, traerá a su sobrina Berta, etc. Pero Marta prepara un filtro mágico a su prima Berta con el que la transforma en una verdadera bruja con garras en las manos, la nariz ganchuda y fea, uñas largas y afiladas, pelos por las orejas, dedos retorcidos, voz ronca y masculina y dientes cariados.

Sin embargo aunque se actualiza el personaje de la bruja, dotándolo de características humanas, conserva elementos típicos que lo caracterizan: como la escoba mágica, que acabará por heredar los poderes ante la renuncia de Marta.

La humanización de Marta llegará hasta sus últimas consecuencias al conseguir casarse con Ricardo y renunciar a sus poderes mágicos. En este caso, Marta pertenece al segundo tipo de bruja establecido por Valriu (2007), la humanizada, pues se puede observar a lo largo de la narración su proceso de maduración y como evoluciona psicológicamente el personaje.



3. El arquetipo de las princesas: de los cuentos de transmisión oral a la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI

La imagen que transmiten los cuentos de transmisión oral de la figura de la princesa es bastante compleja, dado que esta figura engloba diferentes tipos de princesas, desde la princesa que aguarda al héroe a la princesa guerrera. Por lo tanto

El análisis de la joven heroína en, y por, sí misma no es fácil: para Propp, la joven heroína giraba en torno a la figura paterna, para Bettelheim, este personaje se une indiscutiblemente a las figuras paternas y maternas, para Marina Warner, la heroína es la clave de la socialización femenina a partir de los primeros tiempos de la civilización occidental por lo que sólo puede entenderse en un contexto socio-económico determinado. Sin embargo, el personaje principal, la heroína, debe entenderse como un personaje autónomo alrededor del cual giran la acción y el resto de los personajes del cuento (Dominguez, 1999: 88)

Caterina Valriu Llinás (1998: 61-63) define la figura de la princesa como la muchacha que finalmente se casa con el héroe, sin embargo no presenta características uniformes en cuanto a su actuación. Diferencia la princesa sumisa y pasiva que espera la llegada del héroe, la princesa que rehúsa al pretendiente y está dispuesta a hacer cualquier cosa para evitar el matrimonio y, por último, la princesa que tiene un carácter competitivo, que no se casará hasta que el héroe no demuestre sus cualidades. Estas princesas desenvuelven diversas funciones como imponer pruebas difíciles, desenmascarar al falso héroe y reconocer al verdadero y su actuación depende de cómo transcurra la acción del cuento.

Cuando la princesa se presenta como heroína del relato maravilloso, como heroína-víctima o heroína-salvadora, se caracteriza por la relación con sus padres, con el mundo sobrenatural o maravilloso, con las fuerzas benéficas y las maléficas, con el poder establecido con el otro sexo y con sus iguales.

Sin embargo este arquetipo posee unas características físicas y psicológicas genéricas compartidas por todos los tipos de princesas: juventud, belleza, falta de poderes especiales, mágicos o sobrenaturales, realiza su peripecia en solitario con ayuda de un auxiliar mágico, sus actuaciones son respetuosas, humildes y caritativas con los adultos, los débiles y los animales, tiene una actitud

férrea, habilidad e ingenio, usa de manera adecuada el objeto mágico y obtiene recompensa en forma de matrimonio, fortuna o poder.

Siguiendo los *Informes de Literatura*, en la producción de Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI el personaje de la princesa se emplea sobre todo para desmitificarla y modernizarla de acuerdo con las posturas feministas actuales que reivindican la igualdad de géneros, aunque también se mantiene, en menor medida, la imagen estereotipada que han transmitido los cuentos de transmisión oral.

El álbum ilustrado *A Princesa do Caurel* (OOO, 2006)⁴ realizado por Patacrúa, pseudónimo de Marisa Núñez (Sarria, Lugo, 1961), e ilustrado por Javier Solchaga, incluido en *The White Ravens 2007* de la Internationale Jugend Bibliothek de Munich entre los álbumes más hermosos del mundo, se inspira en un cuento acumulativo popular europeo que se carga de elementos identitarios gallegos y se sitúa en el contexto geográfico de la Sierra de O Caurel. Ya desde el título temático designativo, la ilustración de la cubierta y la advertencia editorial "a partir dun conto tradicional europeo" se establece la conexión con el hipotexto, ya que estos tres peritextos remiten al contenido y a la protagonista de la obra, actuando como elementos catafóricos.



El término princesa, presente en el título y la ilustración de la cubierta, produce un horizonte de expectativas en el lector que lo introduce en el mundo del cuento maravilloso, adelantando su temática. En la estructura fija del cuento acumulativo se van insertando, de manera textual y visual, una serie de personajes que se introducen en la acción simple para presentar la respuesta de un acertijo que el narrador propone al receptor. Para que se produzca esa interacción entre receptor y emisor se hace necesaria la imagen como elemento constructivo de la narración, pues si el niño no ve las ilustraciones no puede completar el proceso comunicativo con el narrador, de modo que, como apuntan Victoria Sotomayor y Jesús Díaz Armas (2010: 40),

las nuevas narraciones repetitivas utilizan todos los recursos de los cuentos de fórmula y, dentro de estos, los de los seriados, aunque adaptándolos a una forma de narrar en la que desempeñan un papel fundamental la tipografía y, sobre todo, la ilustración que, o bien refuerza los paralelismos y repeticiones, dando pautas al lector y también al narrador oral, o bien colabora aportándolos ante un texto escaso.

Tanto en el texto narrativo como en las ilustraciones al principio se presenta el personaje arquetípico de la princesa y el elemento que inicia la acción encadenada, el anillo robado por una urraca, al que se unen nuevos elementos (gato, perro, palo, fuego y agua) hasta acabar con un final feliz que cierra la estructura circular: el pastor encuentra el anillo de la princesa y obtiene como recompensa un beso de la Princesa do Courel. El cuento mantiene las características del cuento de transmisión oral ofreciendo la figura de la princesa que necesita de un héroe salvador que encuentre su anillo.

4 La editorial también publicó este álbum en otras lenguas, adaptando el título al contexto geográfico; así p. e. en castellano se titula *La princesa de Trujillo* y en portugués *A princesa de Aljustrel*.

Es el trabajo ilustrativo que ofrece Javier Solchaga el que moderniza el cuento al unir tradición y modernidad, empleando referentes del mundo tradicional pero también elementos urbanos o vanguardistas mediante la técnica de la macrofotografía. Solchaga presenta objetos modernos cotidianos a los que les imprime un nuevo significado para crear los personajes, jugando con planos fotográficos y con diferentes ángulos, para dar sensación de movimiento y crear nuevas narraciones visuales que amplifican la narrativa textual.

Sin embargo en *Vanesa non quere ser princesa* (Sotelo Blanco Edicións, 2004), de Xosé A. Perozo (Llerena, Extremadura, 1951), se rompe con el estereotipo del personaje de la princesa que tiene que ser liberada por un príncipe de su hechizo y que se casa y vive feliz con él, rechazando el modelo de sociedad patriarcal del cuento de transmisión oral en el que la mujer está supeditada al hombre. Aunque la protagonista, la pequeña Vanesa, tiene la posibilidad de tener todas las virtudes de una princesa, gracias a su madre que invoca a las hadas de los cuentos, la niña puede escoger su destino libremente ya que el hada más vieja le concede la libertad de elección. Oponiéndose



al deseo de su madre, Vanesa en vez de ser princesa prefiere escoger una profesión diferente cada día de la semana: maestra, doctora, arquitecta, jueza, periodista, actriz de teatro, astronauta y escritora.

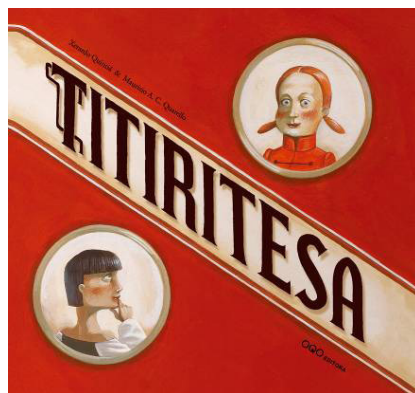
Por lo tanto es un cuento que emplea el personaje de la princesa para desmitificarlo pero mantiene el enfrentamiento entre los personajes femeninos (madre-hija) que dejan en un segundo plano la presencia paterna. También desde los paratextos se rompe con el estereotipo de la princesa pues la ilustración de la portada presenta una niña vestida de astronauta junto al título temático que adelanta el tema principal desmitificador: la negativa de Vanesa de ser princesa y la libertad de elección.

En el álbum narrativo *Titiritesa* (OOO, 2007) Xerardo Quintiá (Friol, Lugo, 1970) defiende la libertad de las princesas para hacer su vida. Empleando la estructura, las funciones y los personajes del cuento maravilloso (Propp, 2006), se narra la historia de la princesa Titiritesa del reino de Trasantonte, iniciada con la fórmula introductoria estereotipada. La princesa Titiritesa es una princesa heroína, decidida y valiente que sueña con explorar el mundo en un caballo azul, mientras que su madre sólo quiere que se case y, ante la falta de entendimiento, decide marchar del reino. Siguiendo las funciones de Propp, tras el conflicto familiar inicial y la prohibición de la madre, que quiere que aprenda a comportarse y que se case igual que las demás princesas, se inicia la acción de alejamiento de Titiritesa, que escapa de su palacio y emprende un viaje de ida, acompañada de su ayudante, el burro Bufaldino. Llega al reino de Pasadomañá en el que la hija del rey Godofredo, Wendolina, está secuestrada por el monstruo Paposete Dumbocado. Tras vencer al monstruo, iniciará el viaje de vuelta en el que las dos princesas, Titiritesa y Wendolina, descubrirán que están enamoradas. Al regresar a palacio, tendrá lugar su reconocimiento y el deseo de matrimonio.

Como se ha podido observar, el relato cuenta con las características típicas de los cuentos de transmisión oral: la progresión lineal, la intemporalidad, las fórmulas de inicio y cierre, la estructura simple y los personajes. Al igual que sucede en los cuentos tradicionales, la relación paterno-filial, que se deteriora en la situación inicial y se reestablece al final, es el detonante de la acción posterior que desarrollará la trama. El personaje del héroe está encarnado por la princesa que tiene un papel

activo, también aparece el auxiliar, el burro humanizado Bufaldino y no el caballo como sería de esperar, con el que se acentúa la parodia del hipotexto, y la princesa que espera a ser rescatada.

La historia se complementa con la narrativa visual de Maurizio A.C. Quarello, a partir de ilustraciones figurativas en las que emplea un estilo próximo a la caricatura y rompe también con el arquetipo de princesa. Las dos princesas aparecen retratadas con pantalones y no con largos vestidos como sería lo esperable, presentando un aspecto que no es la imagen arquetípica, pues además Wendolina tiene el pelo corto. Por lo tanto, es un cuento que innova y reescribe los cuentos de transmisión oral al otorgar a la princesa un papel heroico activo, reivindicar la igualdad de sexos e introducir en la Literatura infantil el tema tabú de la homosexualidad, concretamente el lesbianismo, que aparece tratado con naturalidad.



Referencias bibliográficas:

- AGRA ROMERO, M^a. X. (coord.). (1997). *Corpo de Muller. Discurso, Poder, Cultura*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, col. Ensaio, n.º 80.
- BETTELHEIM, B. (1992). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, col. Serie general. Las ideas, n.º 24.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A. (1ª ed. 1959).
- CANO VELA, A. G. & Pérez Valverde, C. (coords.). (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CASHDAN, S. (2000). *La bruja debe morir*. Madrid: Editorial Debate.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, col. El árbol de la memoria.
- CUBA, X. R. et alii. (1999). *Diccionario dos seres míticos galegos*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, B. (1999). *Hadas y Brujas*. Huelva: Universidad de Huelva, col. Arias Montalvo, n.º 40.
- FERNÁNDEZ HERRERO, B. (1997). "Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos". In Agra Romero, M^a. X. (coord.) (1997): 217-249.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, col. Persiles, serie Teoría y crítica literaria.
- LLUCH, G. (coord.). (2007). *Invenición de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia, n.º 16.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia, n.º 3.
- MEROTO, T. (adapt.). (2005). *A bruxa regañadentes*. Pontevedra: OQO Editora, col. O. Contos de pedir de boca. Ilustrado por Maurizio A. C. Quarello
- MIRANDA, X. (2001). *Feitizo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Merlin, n.º 109, de 11 anos en diante, 68 pp. (ISBN: 84-8302-623-6). Ilustrado por Fernando Ruibal Piai

- MOSTEIRO, C. (2007). *Unha bruxa ben rara*. Madrid: Ediciones SM, col. O Barco de Vapor, n.º 39. Ilustrado por David Pintor.
- PATACRÚA (adapt.). (2006). *A Princesa do Caurel*. Pontevedra: OQO Editora, col. O. Contos a pedir de boca. Ilustrado por Javier Solchaga.
- PERERA SANTANA, A. & RAMÓN MOLINA, E. (2003). "Las brujas de Roald Dahl en la tradición literaria infantil". In Cano Vela, A. G. & Pérez Valverde, C. (coords.) (2003): 513-522.
- PEROZO, X. A. (2004). *Vanesa non quere ser princesa*. Santiago: Sotelo Blanco Edicións, col. Bolboreta. Ilustrado por Xaime Asensi.
- PROPP, V. J. (2006). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, col. Arte, n.º 21.
- QUINTIÁ, X. (2007). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO Editora, col. O. Contos a pedir de boca. Ilustrado por Maurizio A.C. Quarello.
- ROIG RECHOU, B. A. (1995). "A literatura infantil e xuvenil: consideracións xerais", en *Boletín galego de Literatura*, n.º 14, 119-135.
- (1996b). "A Literatura infantil e xuvenil en galego dende 1900 a 1950", en *Boletín galego de Literatura*, n.º 15-16, 77-105.
- (coord.) (1996-2009). *Informe de Literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- TAMES, R. L. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Santander: Universidad de Santander, col. Ensayos sobre literatura infantil, n.º 3.
- VALRIU LLINÁS, C. (1998). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Mallorca: Editorial Moll.
- (2007). "Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas". In Lluch, G. (coord.) (2007): 81-108.

Pilar González Vera

pilargv@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(Recibido 7 marzo 2012

Received 7th March 2012)

(Aceptado 30 mayo 2012/

Accepted 30th May 2012)

La presencia de *nursery rhymes* y Disney en *Shrek* y *Shrek 2*.

El papel de la intertextualidad en DreamWorks

THE PRESENCE OF NURSERY RHYMES AND DISNEY IN SHREK AND SHREK 2. THE ROLE OF INTERTEXTUALITY IN DREAMWORKS

Resumen

La saga *Shrek* se ha caracterizado por revolucionar el mundo de la animación proporcionando una visión irónica de los clásicos y recurriendo en muchos casos a referencias pertenecientes a películas Disney. La continua presencia de alusiones a cuentos clásicos, a sus adaptaciones realizadas por la factoría Disney y a canciones infantiles con fuertes lazos culturales, como son las *nursery rhymes*, a través de distintos canales proporciona un atractivo y prolífico campo de estudio. Es así cómo el siguiente artículo tiene como objeto de análisis el papel de la intertextualidad en las películas *Shrek* y *Shrek 2*. El estudio se centra en el uso de canciones infantiles, *nursery rhymes*, y su traducción en estas películas de animación, así como el recurso de la intertextualidad y la contratextualidad en la producción del humor.

Palabras clave: traducción audiovisual, Shrek, Disney, canciones infantiles, cuentos tradicionales.

Abstract

The *Shrek* saga has been characterised by revolutionising the world of animation by providing an ironic view of the classics and, in many cases, relying on references to Disney films. The continuous presence of allusions to classic fairy tales, to their Disney adaptations and to children songs with strong cultural bonds like the nursery rhymes, through different channels becomes an attractive and prolific field of study. Thus, this paper aims to analyse the role of intertextuality in *Shrek* and *Shrek 2*. The study focuses on the use of nursery rhymes and their translation in these animated films, and on the strategies of intertextuality and contratextuality in the production of humour.

Key words: audiovisual translation, Shrek, Disney, nursery rhymes, traditional tales.

1. Introducción

A finales de los 90 el mundo de la animación experimentó una revolución a través de la introducción de la tecnología pionera CGI (*Computer Generated Images*). Este impacto se materializó en el año 2002 con la implantación de una nueva categoría dedicada a la animación en los Oscar (Deleyto, 2003: 296) y en la que dos productoras, Disney y DreamWorks, se erigen como grandes rivales. La primera, considerada como la productora de animación por antonomasia, se caracteriza por retratar y difundir los cuentos tradicionales potenciando la defensa de los valores tradicionales-familiares. Por su parte,

DreamWorks SKG, surgida en 1995 de la unión de Spielberg, Katzenberg, antiguo directivo de Disney, y Genffen, se presenta como un soplo de aire fresco con películas como las pertenecientes a la saga *Shrek*: *Shrek* (2001), *Shrek 2* (2004), *Shrek The Third* (2007) and *Shrek Forever After* (2010). *Shrek* supuso un éxito de taquilla gracias al diseño gráfico en el que a través de la tecnología se obtenían imágenes y movimientos muy similares a los del mundo real y a un elaborado guión que consiguió atraer y deleitar tanto a pequeños como a mayores. El éxito logrado dio lugar a que se produjeran otras tres películas con las que se completa la saga y en las que se repite la fórmula de la primera. La locuacidad del guión reside en gran medida en las grandes dosis de humor basado muchas veces en elementos semióticos como la intertextualidad o la connotación (Barthes, 1973). Por ello, este artículo pretende analizar el papel de la intertextualidad y la contratextualidad en la producción del humor en *Shrek* y *Shrek 2*. En primer lugar se analiza el recurso de la intertextualidad viéndose ésta cristalizada en la introducción de canciones infantiles tradicionales de la cultura anglosajona en el texto origen. Su análisis incluye el de su traducción y adaptación en la cultura meta, subrayando el contenido cultural implícito en este recurso. Asimismo, la contratextualidad se verá plasmada en las continuas alusiones a los cuentos de hadas y su función cómica en el texto.

2. Intertextualidad en *Shrek*

Como indicábamos, a pesar de tratarse de una película de animación, *Shrek* se caracteriza por no estar destinada únicamente a un público infantil, sino por la combinación de elementos típicos de las películas infantiles y otros más complejos transmitidos a través del recurso de la intertextualidad. La intertextualidad es un proceso semiótico a través del que se relacionan elementos textuales con otros encontrados en otros textos. Según Agost (1999: 103), la intertextualidad puede definirse como:

la aparición, en un texto, de referencias a otros textos (orales o escritos, anteriores o contemporáneos). Estas referencias, denominadas también ocurrencias textuales, funcionan como signos que el espectador ha de saber descifrar si quiere comprender el significado total del texto.

La importancia de estos signos en el proceso de significación es subrayada asimismo por Genette (1989: 10), quien entiende que la plena comprensión de un enunciado implica "la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo". Hay que destacar que estas referencias tienen frecuentemente un origen socio cultural y este hecho tiene relación con la finalidad que se persigue al recurrir a éstas. El uso de las referencias intertextuales puede contribuir al proceso de extranjerización: gracias a la introducción de elementos de la cultura origen se produce una asimilación de las referencias originales, caso de las canciones infantiles como veremos a continuación (§2.1), o bien a la diferenciación de otros textos, contratextualidad, caso de alusiones a películas Disney (§2.2).

1.1. Canciones infantiles - *Nursery rhymes*

Las tres etapas evolutivas del hombre (niñez, juventud y madurez) están marcadas por distintos tipos de humor. Tal y como señala Cancelas y Ouviaña (2010: 73-74), en la primera etapa, el humor es un simple juego con el que divertirse y su único objetivo es entretener. En la juventud, el humor es más complejo y en la madurez el resultado de la armonía interior alcanzada. Dentro del primer estadio se enmarcan las *nursery rhymes*, término que se emplea para designar los poemas tradicionales

destinados a los pequeños británicos y que datan a partir del S. XIX (Carpenter y Prichard, 1984: 383). Esta poesía lúdica y popular de tradición oral, en la que su narración es acompañada por palabras, gestos, música y movimiento, tiene como objetivo entretener y relajar a los pequeños. El humor recogido en estos poemas se trata de un humor blanco, que proviene en muchos casos "from situation, that is, incongruous happening that make children laugh. The cow jumping over the moon, the barber shaving a pig. These situations are funny to a small child" (Lukens, 1999: 20).

No podemos olvidar el hecho de que las películas de *Shrek* han sido concebidas como textos dirigidos a un público infantil. Por ello, no resulta extraño que el texto origen se encuentre salpicado por numerosas referencias a distintas *nursery rhymes*, claros exponentes de la lírica infantil y representaciones del humor anglosajón. Tanto en *Shrek* como *Shrek 2*, podemos encontrar ejemplos de este tipo de canciones tradicionales recogidas por Opie y Opie (1951) bien sea de forma visual o de forma lingüística. La referencia visual a la *nursery rhyme* *Three Blind Mice* se produce en las dos películas a través de la introducción de personajes, tres ratones caracterizados de ciegos con un bastón y unas gafas oscuras en distintos momentos de las películas. El primer momento tiene lugar al principio de *Shrek*, cuando el ogro descubre que su casa ha sido invadida por personajes de cuentos populares (Ejemplo 1), en *Shrek 2* la audiencia se reencuentra con estos personajes a los que podemos ver cooperando en el rescate de Shrek emulando a Tom Cruise en la película *Misión Imposible* (Ejemplo 2).

Ejemplo 1. The Three Blind Mice
Shrek
(00:13:50)



Ejemplo 2. The Three Blind Mice
Shrek 2
(01:05:05)



En lo relativo a las referencias lingüísticas a *nursery rhymes*, observamos cuatro casos. En los ejemplos 3 y 4 se produce una alusión repetida a uno de los personajes populares de estas canciones, Muffin Man. *The Muffin Man* es, asimismo, el título de una *nursery rhyme* que tradicionalmente se canta de la siguiente manera:

Children form a circle with one person in the centre. Those in the circle dance in a ring around the one in the middle, singing the first verse. They all stand still while the 'middleman' sings the second verse and afterward, he or she chooses one (or more) children to join him/her in the middle of the ring. Continue singing the verses until all children have been chosen. Then all sing the final verse¹

1 www.kiddles.com/mouseum/m027.html

El ejemplo 3 recoge el momento en el que este personaje aparece por primera vez. La escena presenta a Lord Farquaad interrogando al hombre jengibre. A modo de tortura, vemos a Jengibre sobre una cinta de repostería mientras es amenazado por Lord Farquaad con mutilarle una de sus piernas de galleta:

Ejemplo 3. *The Muffin Man*

Shrek (00:16:30)	
Gingerbread man: Okay, I'll tell you. Do you know the muffin man? Farquaad: The muffin man? Gingerbread man: The muffin man. Farquaad: Yes, I know the muffin man, who lives on Drury Lane? Gingerbread man: Well, she's married to the muffin man. Farquaad: The muffin man?	
Hombre Jengibre: De acuerdo os lo diré. ¿Conocéis vos, conocéis a Mambrú? Farquaad: ¿Has dicho Mambrú? Hombre Jengibre: Sí, Mambrú. Farquaad: Sí, me suena mucho Mambrú. ¿Mambrú se fue a la guerra? Hombre Jengibre: Sí, mire usted, mire usted qué pena. Farquaad: No sé cuándo vendrá	

El diálogo entre Jengibre y Lord Farquaad en el texto origen recoge las líneas principales de la canción:

Do you know the muffin man?
Oh, yes, I know the muffin man, that lives on Drury Lane.

La canción que tiene como protagonista a un hombre que hace madalenas, *Muffin Man*, cobra sentido dentro del texto al tratarse Jengibre de una galleta. Esta asociación no se presenta en el texto meta, sino que se opta por remplazar la referencia original por líneas de otra canción popular infantil de la cultura meta, *Mambrú se fue a la guerra*. La sustitución en este caso contribuye a la función cómica propiciada por la falta de sentido de la respuesta de Jengibre. Sin embargo, la relación entre la profesión de *Muffin Man* y Jengibre queda plasmada en la adaptación de la *nursery rhyme* en el ejemplo 4. El diálogo entre Shrek y el hombre jengibre es una reproducción de la canción, en la que Shrek cita el final del primer verso, que sería "Oh, do you know the muffin man", y Ginger Bread contesta citando el segundo verso, "Oh, yes, I know the muffin man, that lives on Drury Lane". Las alusiones a Muffin man y a Drury Lane de la canción original carecen de significado para la audiencia meta; por ello, la traductora Sally Templer se decanta por la explicitación de la profesión de *muffin man*, pastelero, y por mantener la rima sencilla a través del nombre Jero que rima con pastelero.

Ejemplo 4. *The Muffin Man*

Shrek 2 (1:06:40)	
Shrek: Do you still know the Muffin man? Gingerbread man: Sure, he lives in Drury Lane	
Shrek: ¿Conoces a Jero el pastelero? Hombre Jengibre: Desde luego, él me horneó el primero	
[Shrek: Do you know Jero the pastry cook? Gingerbread man: Of course, he baked me first]	

Por su parte, en el ejemplo 5 también se recoge otra famosa *nursery rhyme*, *Jack and Jill*. La canción, que se trata en realidad de una parodia, cuenta con varias versiones, aunque todas ellas comparten las primeras líneas:

Jack and Jill went up the hill
To fetch a pail of water.
Jack fell down and broke his crown,
And Jill came tumbling after²

En el Ejemplo 5 podemos ver cómo parte de la letra se intercala en el guión de la película:

Ejemplo 5. *Jack and Jill*

<i>Shrek 2</i> 00:51:02	
Girl: Here, I fetched a pail of water. [...] I'll say. I'm Jill. What's your name?	
Chica: Ten, el cubo de la lechera lleno de agua. [...] Yo me llamo Jill ¿y tú?	
[Girl: Here, the pail of the milkmaid full of water. [...] My name is Jill, and you?]	

Cuando Shrek despierta en un granero rodeado de mujeres, una de ellas dice traer un cubo de agua como sucede en la canción: "Jack and Jill went up the hill / To fetch a pail of water". Además, el hecho de llamarse Jill ayuda a la audiencia origen a relacionar "to fetch a pail of water" con la canción protagonizada por una mujer de igual nombre.

Por el contrario, en la versión meta de *Shrek 2*, la referencia del nombre de la mujer no sugiere nada a la audiencia meta que no comparte el trasfondo cultural anglosajón, aunque sí lo hace la expresión "cubo de la lechera". Esta referencia puede ser entendida por la audiencia meta como una alusión al cuento popular de la lechera, que contiene una moraleja para los pequeños, y narra la historia de una lechera que soñaba con las cosas que podría hacer tras vender el cubo de leche que llevaba hasta que, despistada, tropieza y sus sueños se desvanecen.

El último caso de referencia intertextual a una famosa *nursery rhyme* se encuentra en *Shrek 2*:

2 http://www.rhymes.org.uk/jack_and_jill.htm

Ejemplo 6. *Little Miss Muffet*

<i>Shrek 2</i> 01:01:00	
Announcer: The coaches are lined up as the cream of the crop pours out of them like Miss Muffet's curds and whey.	
Locutora: Ahora que van despacio, de las carrozas surge y corre la crema de la crema como por el monte las sardinas tralará.	
[Announcer: Now they go slowly, from the coaches come and run the cream of the cream through the mountain the sardines tralara.]	

La escena muestra a una presentadora de televisión comentando la llegada de los famosos al baile real. En el discurso de la versión origen, la locutora incluye la expresión "curds and whey", que proviene de la *nursery rhyme* *Little Miss Muffet*:

Little Miss Muffet
Sat on a tuffet,
Eating her curds and whey;
Along came a spider,
Who sat down beside her
And frightened Miss Muffet away³

Nuevamente, nos encontramos ante una *nursery rhyme* perteneciente a la cultura anglosajona y que no tiene correspondiente en la cultura meta. Ante la carencia de una versión en la cultura española, la traductora se decanta por sustituir la referencia a "Miss Muffet's curds and whey" por "crema de la crema" y "por el monte las sardinas tralará" en la versión meta. La primera es una traducción literal de la expresión "crème de la crème" sinónima de "la flor y nata" y la segunda, "por el monte las sardinas tralará", tiene su origen en la canción infantil *Vamos a contar mentiras*, popular entre la audiencia meta.

Como se puede observar, las *nursery rhymes* juegan un papel significativo en las películas de *Shrek* y, a su vez, sus vínculos culturales hacen de ellas una fuente de conflicto para el traductor. El hecho de que, en la mayoría de los casos, estas canciones no cuenten con versiones en la cultura meta ha llevado a la traductora a sustituirlas por otras asociadas a la cultura meta, manteniendo el tipo de humor basado en lo absurdo y potenciando la influencia de las canciones populares infantiles españolas, en este caso, entre la audiencia meta.

1.2. Cuentos de hadas tradicionales

Las películas de animación se caracterizan por la inclusión de clichés, considerados por Sebeok (1986: 829) como un tipo de intertextualidad. La saga *Shrek*, perteneciente a este género de películas, muestra la misma tendencia, incluyendo ciertas expresiones y clichés repetitivos de los cuentos de hadas. La repetición de estructuras en los cuentos viene provocada por el deseo de familiarizar al niño con el texto. De este modo, el niño reconoce este tipo de textos y hace las historias suyas:

3 http://www.rhymes.org.uk/little_miss_muffet.htm

El niño ha asimilado las palabras ya incrustadas en su cerebro, y no puede admitir modificación alguna que le desnaturalice el íntimo conocimiento. A pesar de esto seguirá pidiendo el mismo relator, para comprobar, regocijado, que las palabras se han hecho luz en su espíritu, que el cuento le ha entregado su secreto, y que le pertenece como una parte de él mismo (Fortún, 1991: 25).

Esto explica que la traducción de los cuentos de hadas siga las convenciones de la cultura meta, adoptando rasgos distintivos de los cuentos. Ejemplos de frases empleadas de forma repetitiva en los cuentos son:

Ejemplo 7

Película	Versión original	Versión doblada
<i>Shrek</i> 00:00:10	Narrator: Once upon a time	Érase una vez
<i>Shrek</i> 01:01:52	Fiona: My only chance to live happily ever after	Mi única posibilidad de ser feliz y comer perdices

De este modo, se observa cómo la película comienza empleando, tanto en el texto origen como en el meta, la fórmula tradicional con la que comienzan todos los cuentos clásicos, *érase una vez* (*once upon a time*) y termina con la frase "live happily ever after", que es adaptada en el texto meta y sustituida por otra más propia de la cultura meta y con la que concluyen los cuentos, "ser feliz y comer perdices".

La intertextualidad en *Shrek* "also leads to *contaminatio* [contamination] and, again, contemporisation/renewal of classical and post-classical models as far as the story tellers in the *cornice* [the framework's intradiegetic level] are concerned" (Santangelo, 2008: 14-15). En el caso de las películas de *Shrek*, la intertextualidad conlleva una renovación de los clásicos, además de cobrar una dimensión más amplia al presentar ejemplos de contratextualidad. Por una parte, *Shrek* podría considerarse una versión renovada del clásico *La Bella y la Bestia*, aunque con un final algo distinto en el que Bella resulta ser en realidad una ogroogresa (cf. DRAE). Por otra parte, nos encontramos con casos de contratextualidad en los que las referencias intertextuales procuran evitar que el texto –las películas de *Shrek*– sean relacionadas/identificadas con otros textos, en nuestro caso con las películas de Disney. DreamWorks se apoya en alusiones a Disney con el fin de establecer una marca diferenciadora entre ellas, convirtiéndose la intertextualidad en una herramienta de la ironía y la parodia. Son muchos los guiños que encontramos a otros cuentos clásicos y popularizados por Disney y en los que los personajes son parodiados.

Uno de los ejemplos más significativos es la referencia y parodia realizada del cuento de *Blancanieves*. Tanto en *Shrek* como en *Shrek 2* nos encontramos con diversas referencias a la historia. En *Shrek 2*, el rey acude para contratar los servicios del Gato con Botas a una lúgubre taberna llamada "The Poison Apple"; esta clara referencia a la manzana envenenada de Blancanieves es transmitida a la audiencia meta a través del subtítulo del letrero: "La manzana envenenada":

Ejemplo 8

Shrek 2

00:26:21



La parodia de Blancanieves se produce en *Shrek*, donde la primera visión que tenemos del personaje popularizado por Disney se produce en una de las primeras escenas de la película, cuando el ogro regresa a su casa y ésta ha sido invadida por personajes de cuentos. Es entonces cuando ve a los siete enanitos con Blancanieves y exclama:

Ejemplo 9

<p><i>Shrek</i> 00:12:50</p>	
<p>Shrek: Oh, no, no, no. Dead broad off the table.</p>	
<p>Shrek: Oh, no, no, no. La chica muerta fuera de la mesa.</p>	
<p>[Shrek: Oh, no, no, no. The dead girl out of the table]</p>	

Shrek se refiere a Blancanieves como "dead (girl)" de forma despectiva. El adjetivo alude a la historia de Blancanieves, que se encuentra sumida en un profundo sueño, como si estuviera muerta hasta que el beso de un príncipe la despierta. La naturaleza mortecina del personaje es parodiada en otro momento de la misma película, donde el Espejo Mágico de la madrastra de Blancanieves también aparece convertido en presentador de un programa de citas al estilo del programa *Blind Date*:

Ejemplo 10

<p><i>Shrek</i> 00:17:17</p>	<p>Farquaad: Evening. Mirror, mirror on the wall. Is this not the most perfect kingdom of them all? Mirror: (chuckles nervously) So, just sit back and relax, my lord, because it's time for you to meet today's eligible bachelorettes. And here they are! Bachelorette number one is a mentally abused shut-in from a kingdom far, far away. She likes sushi and hot tubbing anytime. Her hobbies include cooking and cleaning for her two evil sisters. Please welcome Cinderella (shows picture of Cinderella). Bachelorette number two is a cape-wearing girl from the land of fancy. Although she lives with seven other men, she's not easy. Just kiss her dead, frozen lips and find out what a live wire she is. Come on. Give it up for Snow White! (shows picture of Snow White) And last, but certainly not least, bachelorette number three is a fiery redhead from a dragon-guarded castle surrounded by hot boiling lava! But don't let that cool you off. She's a loaded pistol who likes pina coladas and getting caught in the rain. Yours for the rescuing, Princess Fiona!</p>
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Farquaad: Buenas tardes. Espejo, Espejito Mágico. Decid, ¿no es este el reino más perfecto y feliz?

Espejo: Milord os suplico que os pongáis cómodo, porque ya sin más dilación veremos lo más florido del mercado: las solteritas de oro.

La solterita número uno es una reclusa víctima de torturas psicológicas que vive en un país muy lejano. Le gusta el sushi y el jacuzzi. Entre otros pasatiempos le gusta guisar y limpiar para sus dos hermanastras. Demos la bienvenida a la Cenicienta (muestra una imagen de Cenicienta). La solterita número dos utiliza capa y viene del país de la fantasía. Aunque viva con siete hombres, no es una ligona. Besa sus fríos labios mortales mortecinos y descubrirás cuánta pasión despierta en ella. Un fuerte aplauso para Blancanieves (muestra una imagen de Blancanieves). Y por último aunque no por ello la peor, la solterita número tres es una famosa pelirroja encerrada en un castillo custodiado por un dragón y rodeado de ardiente lava, pero que ello no os enfríe el ánimo. Ella es pura dinamita, le encanta la piña colada y bailar bajo la lluvia. Lista para ser rescatada, la princesa Fiona.

La escena parodia a dos de las princesas Disney más famosas, Blancanieves y Cenicienta. Su descripción, tanto en el texto origen como en el meta, contrasta con la de Fiona, la princesa DreamWorks. Mientras las princesas Disney son pasivas como Cenicienta, que es definida como "reclusa víctima de torturas psicológicas" (*mentally abused shut-in*) y cuyos pasatiempos incluyen "guisar y limpiar" (*hobbies include cooking and cleaning*), contribuyendo a la imagen estereotipada de la mujer como perteneciente al ámbito doméstico; o como Blancanieves, de quien se acentúa nuevamente su relación con la muerte en "sus fríos labios mortales mortecinos" (*her dead, frozen lips*) como sucediera en el ejemplo 9 en el que Shrek se refiere a Blancanieves como "la chica muerta" (*dead*). Estos perfiles chocan frontalmente con el de la representante de DreamWorks que, como asegura el Espejo, "es pura dinamita" (*a loaded pistol*). A través de las referencias intertextuales a iconos Disney se establece una comparación entre las dos compañías rivales que es aprovechada por DreamWorks para ridiculizar a su contrincante.

Ejemplo 11

Shrek 2

(00:03:15)



Otra referencia clave a un cuento popular utilizada en más de una ocasión en *Shrek* es la realizada al cuento de *Caperucita Roja*. Por una parte, se observa una referencia visual a Caperucita a la que se ve ir a casa de la abuelita con la cesta de comida y, por error, entrar en la casa de los recién casados, Shrek y Fiona, de la que sale inmediatamente despavorida.

Por otra parte, podemos distinguir al lobo de *Caperucita* que aparece como ocupa de la casa de Shrek y cuya parodia es el resultado de verlo disfrazado de abuelita, con un camisón y gorro de noche rosa que contrasta con su voz ronca.

Ejemplo 12

Shrek
(00:12:50)



La alusión al cuento se hace más explícita en el diálogo mantenido por Asno y Dragona en *Shrek*. Asno, acorralado por Dragona, repite el conocido discurso de Caperucita en el cuento popular al encontrarse al lobo disfrazado de su abuelita, donde la niña reflexiona sobre el tamaño de los dientes de su supuesta abuelita:

Ejemplo 13

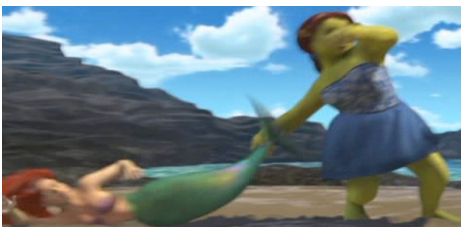
<i>Shrek</i> 00:33:10	
Donkey: Oh, no, No! (the dragon roars) Oh, what large teeth you have. (the dragon growls) I mean white, sparkling teeth. I know you probably hear this all time from your food, but you must bleach, 'cause that is one dazzling smile you got there.	
Asno: Oh no, no. (la dragona ruge) ¡Qué dientes tan grandes! Y qué blancos y brillantes. Seguro que tu comida ya te lo habrá dicho pero, ¿qué marca de blanqueador usas? Porque tienes una sonrisa radiante.	
[Donkey: Oh, no, No! (the dragon roars) What large teeth you have. And what white and sparkling teeth. I am sure you are told but, which brand of paste do you use? Because you have a dazzling smile.]	

La comicidad de la situación proviene del uso de una referencia intertextual que en el texto original se produce en una situación dramática, el lobo a punto de devorar a Caperucita, y que se emplea en el texto de *Shrek* con toques cómicos, el flirteo de Asno con Dragona en un intento de salvar la vida.

Por último, hay que señalar que las películas de *Shrek* se apoyan también en casos de intertextualidad visual siempre asociados a una función cómica. Ejemplos de ello es la referencia a la *Sirenita* en *Shrek 2* donde vemos a Fiona coger por los pelos a una sirena pelirroja de gran parecido al personaje Disney que intenta besar a Shrek y arrojarla al océano donde es devorada por los tiburones; lo que podría considerarse una metáfora de DreamWorks ganando la batalla a Disney, si tenemos en cuenta que *Tiburón (Jaws 1975)* es una de las películas más famosa de Steven Spielberg, cofundador de DreamWorks, y *La Sirenita* es emblemática de Disney (Ejemplo 14).

Ejemplo 14

Shrek 2
(00:03:00)



Otros ejemplos de intertextualidad visual con tintes cómicos son las referencias a las imágenes popularizadas por Disney de los personajes de Campanilla y Capitán Garfio. Así, vemos a Campanilla encerrada en un bote y utilizada por Shrek y Fiona a modo de farolillo (Ejemplo 15); o al Capitán Garfio, tocando el piano en la tétrica taberna en la que el Gato con Botas ofrece sus servicios (Ejemplo 16).

Ejemplo 15

Shrek 2
(00:03:30)



Ejemplo 16

Shrek 2
00:25:36



Conclusiones

Las películas de la saga *Shrek* se han caracterizado por proporcionar un giro de ciento ochenta grados a la fórmula de los cuentos de hadas tradicionales, distinguiéndose a su vez de otras películas de animación por el ingente número de referencias culturales y la alta carga de intertextualidad. La variada temática de los referentes intertextuales nos ha llevado a limitar su estudio en este artículo centrándonos en las alusiones a canciones infantiles arraigadas en la cultura origen y a cuentos tradicionales popularizados en la mayor parte por la productora Disney.

En las películas de *Shrek*, destaca el papel de las canciones infantiles de origen anglosajón conocidas como *nursery rhymes*. Tras recoger los ejemplos de *nursery rhymes* observados en *Shrek* y *Shrek 2*, hemos podido observar su relevancia en el texto y su trasmisión a la cultura española. En *Shrek* y en *Shrek 2*, hemos encontrado un total de cuatro referencias lingüísticas y una visual a *nursery rhymes*. Como sucede con la referencia visual a la canción *Tres Ratones Ciegos* que se repite en *Shrek* y *Shrek 2* a través de la imagen de tres ratones con gafas oscuras y bastones de invidentes, la referencia lingüística a la canción *Muffin Man* se repite en *Shrek* y *Shrek 2*. Las otras tres referencias lingüísticas aluden a las *nursery rhymes* *Jack and Jill*, *Little Miss Muffet* y *Three Blind Mice*, esta última reforzando la referencia visual a esta misma canción. La presencia de las alusiones a *Muffin Man* y a los *Tres Ratones Ciegos* por medio de personajes en *Shrek* y *Shrek 2* permite a la audiencia familiarizarse con los personajes de la saga y sirve a su vez de nexo de unión entre las dos películas. Asimismo, se puede concluir que se produce un incremento sustancial en el uso de este recurso humorístico y que la estrategia aplicada para su traducción, en la mayoría de los casos, ha consistido en sustituir las anglosajonas *nursery rhymes* por canciones populares infantiles propias y arraigadas en la cultura meta.

Finalmente, en lo que respecta a las referencias a cuentos tradicionales, en *Shrek* se advierte que su uso está vinculado a la contratextualidad. Así, hemos podido ver cómo las películas de *Shrek* suponen una cómica e irreverente parodia de cuentos tan populares como *Blancanieves*, *Caperucita Roja* o *Peter Pan*. Por medio de alusiones a personajes popularizados por la factoría Disney, *Shrek* consigue parodiar a su mayor rival en el terreno de la animación, bien sea a través de referencias intertextuales lingüísticas o visuales.

Material de análisis

Shrek. (2001). Adamson, A. y Jenson, V. Traducida por Sally Templer.

Shrek 2. (2004). Adamson, A. Asbury, K. y V. Conrad. Traducida por Sally Templer.

Referencias bibliográficas

- AGOST, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- BARTHES, R. (1973). *Mythologies*. London: Paladin.
- CANCELAS y OUVIÑA, L. (2010). "Donde reside el humor... en Babylon, en Cheshire o en Banbury Cross" en ANILIJ. *El humor en la literatura infantil y juvenil*. Vigo: ANILIJ y Grupo VARIA: 71-86.
- CARPENTER, H. y M. Prichard. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- DELEYTO, C. (2003). *Ángeles y demonios. Representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- FORTÚN, E. (1991). *Pues señor...Cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*. Barcelona: Olañeta.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*. Madrid: Taurus.
- LUKENS, R.J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- OPIE, I y P. OPIE. (1951). *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford: Oxford University Press.
- SANTANGELO, E. (2008). "Renewal through the Classics: Irony, Parody, Intertextuality in the Decameron". *Graft&Transplant* 1 (1): 14-23.
- SEBEOK, T.A. (ed.) (1986). *Encyclopedic Dictionary of Semiotics, vols. 1-3*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ana María Margallo

anamaria.margallo@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

(Recibido 31 marzo 2012/

Received 31st March 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/

Accepted 1st June 2012)

El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura¹

THE CHALLENGES OF SELECTING ENGAGING READINGS FOR RELUCTANT READERS: HOW TO CHOOSE THE RIGHT BOOKS FOR YOUNSTERS

Resumen

La tarea de seleccionar las lecturas adecuadas para la formación literaria de los alumnos de secundaria cuenta con escasa tradición escolar en nuestro país. Las listas con recomendaciones de lecturas suelen proceder de ámbitos externos a los centros, como las editoriales o los organismos relacionados con la promoción lectora. Esta situación ha conducido a la multiplicación de guías de lectura en las que se agrupan los títulos con criterios temáticos, lo cual da escasas pistas sobre su idoneidad para las necesidades formativas de cada lector. En este artículo se defiende la necesidad de adaptar los criterios de selección de las lecturas a las características de cada contexto escolar, lo cual requiere especificar el tipo de destinatario al que se dirige y las funciones formativas que se propone. Para mostrar un modelo de elaboración del corpus que adopte estos criterios didácticos, en este artículo se elaboran categorías de selección de las lecturas adecuadas para un destinatario concreto, los adolescentes reticentes a la lectura, y unos objetivos explícitos, el de iniciarles en el hábito lector y hacerles avanzar en su capacidad de interpretar los textos literarios. Los criterios de selección se ilustran con numerosos ejemplos, la mayoría álbumes ilustrados, un género que debería formar parte del corpus de lectura que se ofrezca a estos adolescentes.

Palabras clave: educación literaria, selección de lecturas, corpus, lector adolescente, álbum ilustrado, hábito lector

Abstract

Selecting appropriate literature for students in secondary school has little tradition in our country. Usually, the recommendations lists come from Publishers or reading promotion organisation. This has led to the multiplication of reading guides in which the titles are grouped thematically but that give few clues as to their suitability for the training needs and skills of each reader. This article advocates for establishing selection criteria according to the characteristics of each school context by focusing on the recipient and on which is the educational propose of the readings. To assess how to create a selection following suitability criteria, this article offers guidelines to choose appropriate readings

1 Este artículo utiliza algunos resultados de la investigación "La interpretación de álbumes ilustrados en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes" (I+D: EDU2008-02131), concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Se han adaptado las conclusiones sobre el corpus de lecturas adecuado para los alumnos inmigrantes recién llegados a los de un contexto escolar con el que mantiene algunos puntos de conexión, el de los adolescentes reacios a la lectura. Este trabajo se inscribe en las líneas de investigación del grupo GRETEL, dirigido por Teresa Colomer y reconocido por la Agencia AGAUR de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación de calidad con financiación (2009SGR1477).

for a specific recipient: teen reluctant readers. Also, by setting up the construction of reading habit as its specific didactic objective, the article offers an itinerary to make students' progress in their ability to interpret fictional texts. The selection criteria are illustrated with numerous examples, mostly picturebooks—a genre that should be part of the readings for these adolescents.

Key words: literary education, selection of readings, corpus, adolescent reader, picturebooks, reading habits

Introducción

Uno de los retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de la selección de los textos literarios adecuados para consolidar el hábito lector de los alumnos de secundaria, así como para hacerles avanzar en su competencia literaria. Desde que los clásicos dejaron de alimentar de manera exclusiva el corpus de lecturas de las clases de literatura de secundaria, se ha abierto la posibilidad de utilizar una gran variedad de textos que incluye el folklore, la literatura infantil y juvenil, o los que proceden de la cultura popular². La apertura del corpus es consecuencia del nuevo modelo de educación literaria que incluye entre sus objetivos, más allá de conocer el patrimonio literario nacional, la adquisición de hábitos lectores y el progreso en la capacidad de comprender los textos literarios. Sin embargo, esta ampliación de los objetivos de la enseñanza de la literatura no ha ido acompañada de una reflexión sobre los textos más adecuados a los nuevos fines. Y esta reflexión parece necesaria en un ámbito, el de la selección de lecturas, que se acostumbra a dejar en manos de instancias externas a la escuela, y respecto a unas lecturas, como las de literatura infantil y juvenil (LIJ), sobre las que la mayoría de los docentes apenas ha recibido formación. Cuando el objetivo de la enseñanza literaria se reducía al conocimiento de la literatura nacional, la selección de los clásicos más representativos de cada periodo literario venía marcada por el canon. En cambio, decidir los textos adecuados para fomentar el hábito lector y para progresar en la interpretación exige conjugar conocimientos sobre las necesidades lectoras de cada contexto escolar y sobre literaturas, como la LIJ y la que procede de la cultura adolescente, con las que los docentes están poco familiarizados y cuya constante expansión dificulta la actualización de los conocimientos sobre su producción.

El currículum da pocas pistas sobre las lecturas a través de las que se vehicula la formación de lectores literarios. La sugerencia que hace el currículum de ámbito nacional de utilizar obras "adecuadas a la edad" apenas se ha concretado en los de cada autonomía. Tomando como ejemplo el catalán, vemos que la consolidación del hábito lector se liga a la lectura de obras de literatura infantil y juvenil y de literatura tradicional y popular. Para trabajar la interpretación literaria se proponen cuentos, relatos breves, mitos y leyendas de diferentes culturas, poemas, textos dramáticos... También se apunta la conveniencia de utilizar manifestaciones culturales cercanas a los alumnos—canciones, material audiovisual— para adentrarse en el análisis de otros lenguajes estéticos. Las orientaciones de los modelos de currículums abiertos y poco prescriptivos que se han adoptado en nuestro país se limitan, por tanto, a señalar la entrada de nuevos tipos de textos en las aulas de secundaria sin concretar las lecturas adecuadas para atender a los nuevos objetivos relacionados con la formación del lector literario.

La elección de las lecturas adecuadas para cada contexto escolar es una tarea compleja en la que deben intervenir criterios didácticos. Dejar esta decisión únicamente en manos de cada centro no

2 Díaz-Plaja (2009) y Lluç (2010) han explorado las manifestaciones de la cultura popular adolescente y su posible utilización en la enseñanza obligatoria de la etapa de secundaria.

sólo es excesivo sino arriesgado puesto que se trata de un terreno con poca tradición escolar por lo cual, en muchos casos, la selección acaba dependiendo de las sugerencias ocasionales de los docentes o del catálogo de novedades de las editoriales que hayan visitado el centro.

En respuesta a la necesidad de afrontar el reto de confeccionar un corpus de lecturas desde la didáctica, este artículo se propone mostrar un modelo de elaboración de los criterios operativos para decidir los libros que resultan adecuados en un contexto escolar determinado. En esta línea, han sido muy útiles las reflexiones de Colomer sobre los factores que deben orientar la confección de un corpus de lecturas:

"Elaborar una selección –o la propuesta de un canon – requiere siempre explicitar la función que debe cumplir en un contexto determinado." (Colomer, 2005: 180)

"...clarificar el "para quién" y el "para qué" ayudaría a progresar (...) en la reflexión sobre cómo lograr la máxima calidad de lectura para el máximo número de lectores." (Colomer, 2005:188)

En nuestra propuesta empezamos por concretar estos dos componentes del corpus: las características de los destinatarios a quienes se dirige y las funciones que debe cumplir en un contexto determinado. Nos parece, en efecto, que toda propuesta de lecturas debe explicitar su ámbito de actuación si pretende ir más allá de un listado de recomendaciones más o menos vagas y aspira a presentar los libros que considera adecuados para un contexto específico. Por ello, el primer paso en la elaboración de este corpus ha sido la elección de sus destinatarios, en este caso esos adolescentes reticentes a la lectura cada vez más numerosos en las aulas de secundaria, y la explicitación de las funciones que se propone cumplir, aquí el fomento del hábito lector y el avance en la interpretación de textos literarios.

En los dos apartados siguientes se explica la incidencia de cada uno de estos factores, destinatarios y funciones escolares, en la elaboración de los criterios de selección utilizados para elaborar el corpus y se incluyen sugerencias de lecturas que ilustran estos criterios.

1. Criterios de selección de lecturas para los adolescentes reticentes

Entre los alumnos de las aulas de secundaria está muy definido un perfil de adolescente que hace gala de su militancia antilectora y se resiste a cualquier sugerencia de incorporar la lectura a sus hábitos de ocio. En muchos casos, esta actitud constituye una marca definitoria de género mediante la que los chicos se reafirman en sus prejuicios sobre el carácter femenino de la lectura y convierten su rechazo en un gesto de afirmación de su masculinidad ante el grupo³. Con frecuencia, esta postura se da en los llamados lectores débiles que, según la investigación de Manresa (2011), se caracterizan por leer entre ninguno y cinco libros al año, por su escaso interés por las lecturas propuestas por la escuela y por su preferencia por los cómics, revistas, narraciones de terror y de ciencia ficción, en el caso de los chicos, o realistas en el caso de las chicas. Utilizan como criterios para seleccionar sus lecturas la brevedad y la presencia de imágenes y se detecta un crecimiento de sus lecturas en pantalla.

Se podrían buscar las razones que subyacen en estas reticencias lectoras en unas relaciones poco satisfactorias con las lecturas propuestas por la escuela, en un entorno familiar culturalmente débil en el que no son habituales las prácticas sociales lectoras, o en la reñida competencia con

3 Algunos estudios (Baudelot, 1999; Détrez, 2006) han mostrado el papel de la lectura de ficción en la construcción de la identidad sexual que se asocia, a partir de la adolescencia, a lo femenino.

otras aficiones, de gratificación más inmediata que la lectura, en la disputa por ocupar el tiempo de ocio de estos jóvenes. Sea cual sea la combinación de factores en la configuración de estos perfiles lectores, lo cierto es que en la mayoría de los casos va asociada a dificultades en la lectura, palpables en la necesidad de marcar con el dedo o en ir articulando con los labios el texto a medida que lo van leyendo. En efecto, hay una relación de causa-efecto, que actúa en las dos direcciones, entre una práctica escasa de la lectura y un dominio precario de las habilidades lectoras. Tras el rechazo visceral de la lectura se oculta a menudo el deseo de evitar las dificultades de una lectura poco fluida en la que no se han automatizado las estrategias de descodificación. Se crea así un círculo vicioso: el esfuerzo de concentración que para este tipo de lector requiere la comprensión del texto le lleva a soslayar la práctica lectora continuada que le proporcionaría eficacia a su lectura.

Si aspiramos a cambiar las relaciones de este tipo de alumno con la lectura literaria, debemos ofrecerle textos fáciles de leer, que no le desanimen por su extensión o su dificultad⁴. En este sentido, la brevedad será una condición deseable. Así, además de poemas y relatos cortos, podemos ofrecer géneros de reciente introducción en nuestra lengua como los haikus o las minificciones que han hecho de la condensación su seña de identidad. Otra característica de los textos que facilita su lectura es su proximidad con situaciones comunicativas familiares para el lector. En este sentido los textos teatrales que reproducen situaciones comunicativas identificables en un lenguaje coloquial pueden ser un buen recurso. Finalmente, un tipo de texto muy adecuado es el que recurre a la imagen, como las novelas gráficas y, sobre todo, los álbumes ilustrados, género en expansión que ha ampliado su franja de destinatarios, inicialmente infantil, a los adolescentes en los que encuentran un público favorablemente predispuesto hacia los lenguajes visuales.

En el rechazo hacia la lectura de estos jóvenes, además de las dificultades de lectura y de comprensión, interviene otro factor que se desprende de estas dificultades: no haber experimentado la vinculación personal con la literatura. En efecto, la imposibilidad de una lectura autónoma y fluida bloquea las conexiones entre el texto y el lector e impide el contacto placentero con los libros. Nos encontramos, por tanto, ante lectores que, excepto si vivieron y aún recuerdan las lecturas en voz alta de la infancia, carecen de experiencias de lectura gratificantes, que ignoren que la lectura puede ser un encuentro que les revele partes de sí mismos, que ponga palabras a sus sentimientos o pensamientos más íntimos. Y, como sabemos, del descubrimiento de esta potencialidad de la literatura surge, en muchos casos, el germen del deseo de leer.

Así como el corpus puede atender a las dificultades para leer de estos alumnos con textos que permitan salvar estas dificultades gracias a la brevedad, a la proximidad o a la imagen, también les puede mostrar que la literatura se juega en el terreno personal con textos por los que se sientan concernidos. La necesidad de tener encuentros significativos con las lecturas parece más perentoria en etapas de desorientación vital como la adolescencia. En esta edad, que se ha asimilado con un periodo de crisis en el que el individuo busca apuntalar su identidad, pueden ser decisivas lecturas estimulantes que contribuyan a dar sentido a la propia experiencia. Como se ha advertido desde la antropología de la lectura (Petit, 2001, 2009), resulta aventurado determinar las lecturas que cumplirán esta función porque en el encuentro de cada lector con el libro que provocará una experiencia relevante intervienen

4 Los tipos de textos que aquí se proponen resultan adecuados también para los alumnos inmigrantes recién llegados cuyas dificultades de lectura tienen que ver con el desconocimiento de la lengua del país de acogida. En Margallo (2008, en prensa) se exponen los resultados de una propuesta de corpus para este tipo de alumnos que mantiene concomitancias con la que aquí se presenta.

factores inesperados y sorprendentes. El corpus de lecturas que aspire a facilitar el contacto personal con los textos ha de desplegar una variedad de lecturas de calidad, con densidad significativa. Para mostrar a estos no lectores el poder de los textos literarios hemos de presentarles libros potentes; no podemos perder el tiempo con lecturas banales o intrascendentes que les confirmen en sus prejuicios sobre la irrelevancia de la literatura. En nuestra propuesta de corpus, la aspiración a suscitar experiencias de lectura decisivas se ha traducido en la elección de textos de calidad y en la preferencia por los textos radicales, que no dejen indiferente al lector.

Presentamos a continuación ejemplos de algunas obras adecuadas para responder a las dos características que nos han parecido más relevantes del destinatario del corpus: sus dificultades de lectura y su carencia de vínculos personales con los textos literarios. Tener en cuenta a la vez ambos criterios de selección supone equilibrar el fácil acceso a los textos y su densidad. Se ha de estar muy atento para que los textos que presentan ayudas para los lectores poco hábiles no sean simples porque cualquier asociación con lo infantil provocaría su inmediato rechazo por unos adolescentes que no quieren que se les relacione con la etapa que acaban de superar. En los álbumes ilustrados de Shaun Tan o Jimmy Liao se equilibra de manera brillante la relevancia de los contenidos y el protagonismo de unas imágenes sugerentes que invitan a desentrañar sus distintos niveles de lectura. Las obras de ambos autores serán una buena carta de presentación de este nuevo tipo de texto que alejará cualquier prejuicio sobre el carácter infantil del género de los álbumes. Otra forma de adentrarse en la narrativa son las minificciones, en las que el cuento se depura y se reduce a sus elementos esenciales. Entre la larga lista de cuentistas que ofrece la biblioteca digital Ciudad Seva⁵, los relatos brevísimos y contundentes de Marco Denevi resultan muy adecuados para los destinatarios del corpus. Un buen autor para iniciarse en la poesía es Bertold Brecht, sobre todo en los poemas en los que aborda la crítica social de manera directa y radical. En la web *viu la poesia* ⁶ la búsqueda de poemas visuales o sonoros permite el acceso a textos que sorprenderán al lector por su integración de distintos soportes. Finalmente, en algunos textos teatrales actuales hemos encontrado ejemplos que, por su agilidad y proximidad con situaciones comunicativas cotidianas, facilitan el acceso de los destinatarios del corpus al género dramático. Por ejemplo, los monólogos de la compañía *T de teatre* o los textos recogidos en *Dramaticulària*⁷.

2. Criterios de selección de lecturas para la formación de lectores literarios

El tipo de destinatario que acabamos de describir determina las funciones que debería cumplir su contacto con los textos literarios en un contexto escolar. Creemos que hay dos objetivos que la escuela debe plantearse en la formación literaria de estos adolescentes reacios a la lectura. Por una parte, ha de vencer sus resistencias iniciales y poner las bases para la construcción de un hábito lector. Por otra parte, ha de proporcionarles instrumentos que les permitan avanzar en su capacidad de interpretar los textos literarios. Ambos objetivos se retroalimentan: para que el contacto de estos jóvenes con los libros sea duradero y acabe cuajando en un hábito lector consolidado han de progresar en su capacidad de disfrutar y entender textos progresivamente complejos. A su vez,

5 <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/mini/minicuen.htm>.

6 <http://www.viulapoesia.com>.

7 En este caso se ha mantenido la referencia a obras en catalán puesto que esta selección de textos se dirigió a las aulas de secundaria de Cataluña.

para que su lectura literaria vaya siendo más rica e incorpore distintos niveles de interpretación es esencial que cuenten con un bagaje de lecturas que les proporcione los referentes necesarios para construir una mirada experta sobre el texto. En este sentido son significativos los estudios sobre hábitos lectores de los adolescentes (Manresa, 2009) que han redefinido en qué consiste un buen hábito lector, incorporando a la cantidad de textos leídos su diversidad y complejidad así como la adquisición de criterios valorativos sobre las lecturas.

Las funciones escolares que se priorizan en el corpus coinciden con dos de los objetivos de la educación literaria que el currículum señala para la etapa de secundaria⁸:

Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.

Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. (Real Decreto 1631/2006: 732).

Las características del destinatario al que se dirige este corpus nos llevan a concentrarnos en los objetivos que confluyen en el de hacer buenos lectores. Descartamos, de momento, el tercer objetivo de esta etapa sobre el conocimiento de las obras del patrimonio nacional porque nos parece que sólo tendrá sentido abordarlo cuando se hayan puesto las bases para que estos alumnos, con un rechazo muy marcado hacia la lectura, hayan establecido contacto con la literatura. En todo caso, la presencia de los clásicos estará limitada en esta fase a los textos que cumplan con las características que en el apartado anterior nos parecieron adecuadas para atraer a estos lectores recalcitrantes.

Es cierto que en el contexto escolar en el que nos movemos puede resultar utópico conseguir hacer buenos lectores. Pero quizás parte del problema estriba en que a menudo los docentes concentran sus esfuerzos en la metodología para abordar la lectura de los textos sin plantearse lo que puede aportar la renovación del corpus que se pone en circulación. Se prueban distintas formas de acceso a los textos –lectura libre o guiada, optativa u obligatoria– y diferentes actividades –discusión, preguntas de comprensión más centradas en la lengua o en la interpretación, relación con versiones filmicas, etc.–. En cambio, se dedica poco esfuerzo a reflexionar sobre los títulos que pueden resultar más adecuados para formar lectores. En los siguientes apartados mostraremos cómo relacionar la selección de lecturas con las funciones formativas que se persiguen abre nuevas perspectivas a la educación literaria en secundaria, tanto porque permite abrir el corpus a libros poco conocidos pero que pueden resultar muy rentables, como porque amplía el campo de actuación del docente.

2.1. Qué textos para fomentar el hábito lector

El primer paso para iniciar a estos alumnos en el hábito lector es quebrar su militancia antilectora con textos que diluyan sus prejuicios ante la lectura. Este objetivo va muy ligado a la necesidad, ya explicada, de mostrarles que pueden establecer vínculos personales con la literatura a través de textos con los que experimenten encuentros significativos. Así, a los criterios de selección dirigidos a dar respuesta a esa necesidad de contactar personalmente con la literatura –variedad, calidad, densidad significativa y capacidad para provocar encuentros estimulantes con la lectura–, se les añaden los que traducen el objetivo formativo de promover hábitos lectores. En nuestra propuesta de corpus

⁸ En esta primera fase de la educación literaria de este tipo de lector dejamos de lado el tercer objetivo de la educación literaria relacionado con el conocimiento del patrimonio literario nacional.

nos hemos distanciado de los criterios temáticos que acostumbran a proponer las guías de lectura habituales. Nos interesa más seleccionar los textos a partir de los efectos que provocan en el lector porque este tipo de mirada permite recoger las lecturas adecuadas para provocar determinadas experiencias en un lector que mantiene relaciones de rutina y hastío con la literatura. Los criterios en los que se ha traducido el objetivo de iniciar a estos alumnos en la formación de un hábito lector aspiran a interpelarlos utilizando vías distintas:

- *Las emociones*. Gonzalo Moure desarrolla en su hermosa conferencia "Emoción" la idea de que los textos que realmente hacen lectores no son, contra lo que tiende a pensarse, los que recurren a la vía fácil de la identificación con el protagonista o al enganche con un argumento en el que se asiste al siempre previsible enfrentamiento entre las fuerzas del bien y el mal. Frente a la tendencia a recurrir a lecturas "divertidas" y triviales, Moure defiende que la vía para hacer lectores pasa por los textos que sugieren una emoción, los que no acaban de explicarlo todo y tocan alguna tecla interior. Son los textos que contienen verdadera literatura, los que están llenos de preguntas, de emoción y de ambigüedad los que, al marcar la diferencia con las ficciones que llegan a los jóvenes a través del cine, están en condiciones de hacer lectores. Nuestro corpus realiza una apuesta en este sentido proponiendo lecturas que sean a la vez fuente de emociones y reto intelectual. En este tipo de propuestas utilizamos álbumes ilustrados porque, como señala Silva-Díaz, "Las narraciones ilustradas pueden ayudar a los adolescentes a crear este espacio de conexión entre la literatura y sus vidas al poner al alcance palabras e imágenes para dar nombre y organizar experiencias que no saben expresar" (2009: 163).

De los autores que sugerimos en el apartado anterior, Shaun Tan y Jimmy Liao, destacan dos álbumes excepcionales en su manera de abordar las emociones. La riqueza visual con que las imágenes de *El Árbol rojo*, de Tan, sugieren los estados de ánimo de la protagonista y desgranar los matices de la tristeza invita a compartir las resonancias emocionales que el álbum provoca. *Desencuentros*, de Jimmy Liao, es una propuesta compleja, dirigida a jóvenes y adultos, con elementos del álbum y la novela gráfica. La reflexión del poema inicial sobre la belleza de las incertezas se desarrolla luego en la historia de dos jóvenes destinados a encontrarse después de los numerosos desencuentros en los que se cruzan sin verse. Las imágenes transmiten emociones matizadas ligadas a la soledad y a la búsqueda.

Otro ejemplo de álbum adecuado para emocionar es el premiado *El hilo de la vida*, de Cali y Bloch, en el que se traza el recorrido vital del protagonista a partir de la imagen metafórica de un hilo rojo. La combinación de un texto sencillo y unas imágenes depuradas resultan conmovedoras cuando muestran la pérdida de los seres amados y la necesidad de esperanza.

- *La reflexión*. Tradicionalmente se ha definido la adolescencia como una etapa caracterizada por la búsqueda de respuestas. Y una de las dimensiones de la literatura es la de ayudarnos a comprendernos mejor a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. En la búsqueda de significación que nos define como humanos, los libros son un aliado porque, como dice Bradbury en *Fahrenheit, 451* "cosen las piezas y los pedazos del universo para hacernos con ellos una vestimenta". Leyendo, en efecto, nos leemos también a nosotros mismos y a los otros e hilvanamos un relato significativo con lo que de otra forma serían sólo fragmentos inconexos. Cuando este afán de interrogación existencial se alimenta de la lectura, se convierte para algunos lectores en un motor de búsqueda: "Durante mucho tiempo esperé que existiera el libro que lo explicara todo" (Bergounioux, citado en Petit, 2009: 111). El objetivo de esta vía de acceso a la literatura es mostrar a los destinatarios del corpus las formas en que los libros permiten canalizar sus inquietudes existenciales.

En la propuesta de lecturas para la reflexión distinguimos entre las que hacen pensar en un nivel intimista sobre el sentido de la propia existencia y las que proyectan la reflexión en una dimensión social sobre cuestiones en torno al mundo que les rodea. Entre las numerosas lecturas que podrían ilustrar la función de profundizar en la búsqueda de sentido, escogeremos dos álbumes en los que esta función se traduce de maneras distintas. *Noche de tormenta*, de Lemieux, invita al lector a descubrir la relación entre las preguntas existenciales que se hace la protagonista y su traducción gráfica. Las variadas formas en las que las ilustraciones traducen, sugieren o expanden cada una de esas cuestiones constituyen una manera hábil de poner al lector en la tesitura de hacer suya cada interrogación, por lo que se produce un traspaso muy eficaz entre las preguntas que se hace la protagonista y las que debe hacerse el lector para dar sentido al diálogo entre texto e imagen. *La cosa perdida*, de Tan, es un álbum complejo y ambiguo que da una dimensión simbólica al relato de la búsqueda de un lugar para esa cosa perdida. En este caso, la reflexión existencial va ligada al desarrollo narrativo.

Junto a sus preocupaciones por dar respuesta a sus preguntas sobre el sentido de su propia vida, el adolescente también necesita definir su propia postura hacia la comunidad. En esta edad toman cuerpo las inquietudes sociales: se empieza a explorar el mundo y a preocuparse por las cuestiones de justicia, libertad, preservación de la naturaleza... La atención a lecturas que le ayuden a conocer y opinar sobre aspectos sociales parece esencial en este momento. Los álbumes y el poema que ejemplifican este criterio comparten una visión radical de cuestiones como la guerra, la xenofobia y la explotación que no deja espacio a la indiferencia e incita, por tanto, a construir una postura propia ante estos problemas sociales. *El enemigo*, de Cali y Bloch, adopta un enfoque individualizado de la guerra que pone en evidencia el sinsentido de los enfrentamientos bélicos. *La isla*, de Greder, es un álbum descarnado sobre los efectos perversos del miedo al extranjero. El lapidario poema de Brecht "Maneras de matar" denuncia con contundencia las formas de violencia estatal sobre el individuo.

- *La sorpresa*. Una manera eficaz de desmontar los prejuicios hacia la lectura de los adolescentes es asombrarles con libros audaces que rompan sus esquemas y amplíen su concepción de lo literario. Mostrarles obras inesperadas será una estrategia inteligente para despertar su curiosidad y hacerles contemplar los libros con otros ojos. Entre los tipos de libros adecuados para producir este efecto de sorpresa incluimos los que establecen nuevas formas de relación con el lector, los que los ponen en contacto con géneros que no suelen frecuentar y los que abordan temas tabú o recurren a la transgresión.

Para renovar la imagen que estos adolescentes tienen de la literatura, resultan muy rompedores algunos álbumes que exploran nuevas formas de participación del lector. Por ejemplo, álbumes en los que el protagonismo de las imágenes demanda formas nuevas y muy activas de lectura que invitan al lector a participar en el juego. Así, la serie de Thomson y Gonsalves que empezó con *Imagina un día*⁹ en la que los cuadros del pintor Gonsalves se transforman gracias a la técnica del *trompe l'oeil* para proponer cruces entre el mundo representado y el real que el lector ha de descubrir. O las propuestas imaginativas que Messenger multiplica en *Imagina* para retar al lector a encontrar elementos escondidos o a resolver enigmas visuales. En esta misma línea destaca el poco convencional álbum sin texto *La casa* en el que Innocenti invita al lector a reconstruir la historia europea en las ilustraciones detallistas sobre las transformaciones de una casona de campo desde mediados del XVII hasta nuestros días. Los álbumes también han explorado otras formas de participación en la narración, como la que

9 En Editorial Juventud están publicados también los otros libros de la serie: *Imagina una noche* e *Imagina un lugar*.

propone la impactante novela gráfica sin texto *El número 73304-23-4153-6-96-8*, de Thomas Ott, en la que el lector es quien debe reconstruir el hilo narrativo relacionando las partes de un número con los quiebros en el relato. O el ya clásico *Los Misterios del señor Burdick*, de Allsburg, en el que las imágenes y el breve texto que las acompañan aspiran a actuar de desencadenante de la historia que el lector ha de imaginar. Sin duda, este tipo de propuestas desconcertará a los adolescentes que pueden sentirse seducidos por la invitación gozosa a sumergirse en la dimensión lúdica de participar en la lectura de imágenes o en la reconstrucción de la narración.

Otra forma de renovar la imagen que tienen los adolescentes de la lectura es poner a su alcance obras que les facilitan el acceso a géneros a los que no están habituados o que rechazan sin conocerlos. Suele ser éste el caso de la poesía, un género que se aprende a apreciar en la adolescencia pero con el que han mantenido un contacto lastrado por el formalismo con el que tiende a presentarlo la escuela. Sería una lástima desaprovechar la oportunidad que brindan algunas ediciones de acceder a la poesía de una manera estimulante. Resulta muy sugerente, por ejemplo, la edición de *Media Vaca* del *Libro de las preguntas*, de Pablo Neruda, en el que las ilustraciones en forma de collage de Isidro Ferrer dejan abierto el camino para la interpretación de las preguntas que componen la larga oda de Neruda. Otra aportación notable del mundo de la edición a la poesía es el original *Cien mil millones de poemas*, un homenaje a Raymond Queneau en el que la editorial Demipage separa en lengüetas troqueladas los versos de diez sonetos de distintos autores para que el lector se aventure a armar los nuevos sonetos que surgen de las múltiples combinaciones posibles. Finalmente, en esta misma línea que potencia la participación del lector en el acto poético, resultan muy interesantes las aportaciones de la poesía digital. Para que los adolescentes experimenten los insospechados efectos que adquiere la interacción con la pantalla cuando se pone al servicio del lenguaje poético, vale la pena hacerles explorar los poemas digitales de diversos autores que se recogen en *Epínome*, un proyecto de Calvo y Valdeolmillos.

Los libros transgresores, bien por acercarse a temas tabú, bien por su tono gamberro y provocativo constituyen un anzuelo infalible para captar la atención de los no lectores más aferrados a su pose. La crudeza con la que el álbum *Juul* aborda el acoso que desemboca en la automutilación lleva a muchos educadores a rechazarlo por su dureza. Pero, precisamente, la radicalidad de la propuesta puede ser un elemento que desestabilice la concepción anquilosada que los destinatarios de este corpus tienen de la lectura. Otro álbum desgarrador, *El libro triste* de Rosen y Blake, afronta de manera directa un tema tan poco habitual como el dolor del padre que ha perdido a su hijo. La reflexión sobre la pérdida resulta convincente por el logrado tono de sinceridad que imprime profundidad y madurez al tratamiento de los matices del dolor. El contundente relato *Qué blanca tan bonita soy*, de Dolf Verroen, ofrece una visión estremecedora del racismo mediante el contraste entre la voz infantil aparentemente ingenua y la violencia de la historia de racismo que narra. La naturalidad con la que la niña explica los aspectos más escabrosos del racismo produce un efecto desolador. Además de su gran calidad literaria, estos libros abordan con valentía temas que, o se orillan, o se presentan de forma edulcorada a los más jóvenes. Precisamente, creemos que estos destinatarios pueden agradecer que se les ofrezcan estos temas sin enmascaramientos.

El humor gamberro constituye otra forma de transgresión que, además de divertida, resulta desconcertante para estos adolescentes que no asocian la literatura con la carcajada. Es muy efectivo *El libro de los conejitos suicidas*, de Riley, un cómic descacharrante sobre las sorprendentes formas de suicidarse que idean los conejitos, esos protagonistas blancos y suavemente peludos de los cuentos infantiles que aquí se trastocan en febriles y pertinaces suicidas. También los cuentos del argentino

Luis Pescetti son una opción infalible para la risa con las situaciones disparatadas que lleva hasta el absurdo en *Nadie te creería*.

- *El conocimiento*. Una de las potencialidades de la literatura es la de ampliar nuestra experiencia del mundo al permitirnos asomarnos a otras realidades. Es sabido que una forma de placer lector consiste en conocer, en saber más. Y la literatura permite un descubrimiento vívido de realidades que, sin la verdad de la ficción, no resultan tan próximas. Así lo atestigua esta joven lectora, entrevistada por Petit, que valora más los conocimientos sobre la segunda Guerra Mundial que le proporcionó la lectura de una autobiografía que la que adquirió en la asignatura de Historia:

Me aportó más conocimientos sobre la segunda Guerra Mundial y cómo lo había vivido la gente. Eso se estudia en historia, pero no es lo mismo. Nos hablan de las consecuencias demográficas, pero mientras uno no lo vive... Porque ahí tenía la impresión de vivir esa historia con la gente. Parece muy abstracto cuando el profe dice: "ya ven, hubo cien mil muertos". Uno anota un número y nada más. Cuando leí el libro me pregunté: cómo pudieron vivir todo eso?... (Petit, 2001: 57)

Parece necesario mostrar esta vía de acceso a la literatura a jóvenes que desconfían de la ficción y valoran "lo verídico". En este sentido, se les puede invitar a traspasar las fronteras hacia la literatura adulta con novelas históricas que les permitirán asomarse a otras realidades. Puede ser recomendable, por ejemplo, *Cisnes salvajes*, un retrato impactante de los vertiginosos cambios que ha sufrido China en el siglo XX a través de la historia de tres generaciones de mujeres cuyas vidas nos acercan a la China feudal de las concubinas y a los horrores de la Revolución Cultural. Si hasta ahora el corpus se ha limitado a ofrecer obras breves, en este caso, el volumen de este tipo de novelas puede dar un marchamo de prestigio a los que se definen como no lectores que, al atreverse con libros extensos, sentirán que ingresan en el circuito de lecturas adultas. Otra lectura de adultos que puede ser una excelente introducción a las autobiografías es *Mi último suspiro*, un libro de memorias que permite adentrarse en la apasionante y compleja personalidad de Luís Buñuel cuya sabiduría acercará a nuestros lectores a una visión del mundo desde la madurez. Para conocer seres excepcionales, el género de las biografías dirigido a un público juvenil cuenta con títulos recomendables como los de la colección de Combel. Los dos números publicados hasta el momento de *Historias increíbles*, de Ganges e Imapla, nos acercan a la vida de cinco aventureros y su gesta más famosa, como la de Shakleton en la Antártida o Gertrude Ederle en el Canal de la Mancha. Los libros de conocimientos han experimentado un extraordinario auge gracias a las posibilidades que permiten los avances en la edición. Citaremos sólo una muestra, *La tumba de Tutankamón*, de Green y Slater, en el que las páginas troqueladas dan una dimensión tridimensional al diario personal del arqueólogo que descubrió la tumba de Tutankamón. El uso de lengüetas y desplegables para proporcionar información, imprimen espectacularidad a la lectura interactiva.

En resumen, este apartado ha intentado mostrar cómo desplegar un menú variado de lecturas que produzcan efectos muy diversos en el lector puede ser una estrategia eficaz para despertar el apetito lector de los adolescentes al mostrarles la diversidad de puertas que pueden cruzar en su camino lector. Creemos que pensar en los criterios de selección de las lecturas a partir del tipo de experiencia que aspiran a producir en el lector contribuye a ajustarlos tanto a los objetivos formativos del corpus como a los destinatarios a los que se dirige. Por otra parte, parece necesaria la apertura del corpus para que incorpore nuevos géneros que recurren a la imagen, como los álbumes o la

literatura digital, tanto por la calidad de sus producciones como por su potencialidad para llegar al público adolescente. El objetivo de fomentar el hábito lector ha de ir de la mano de la capacidad de propiciar hallazgos que conviertan la lectura en algo deseable y natural. El profesor que se tome en serio esta dimensión de la formación literaria ha de asumir su rol de mediador y ampliar y dinamizar el repertorio de lecturas que es capaz de ofrecer.

2.2. Qué textos para progresar en la interpretación literaria

A la vez que como mediadores ponemos a disposición de los alumnos una diversidad de textos incitadores, como profesores hemos de tomarles de la mano para enseñarles cómo leer literariamente de manera que sepan disfrutar progresivamente de formas más elaboradas de lectura. Se trata, como formulaba el objetivo del currículum que copiamos más arriba, de que la comprensión de los textos literarios se enriquezca con el conocimiento del funcionamiento del discurso literario. Reconocer las convenciones de género, los temas y motivos de la tradición y los recursos estilísticos no es un fin en sí mismo, sino una manera de profundizar en la lectura. El nuevo modelo de educación literaria supera así los errores en los que incurrió la metodología del comentario de texto que acabó poniendo en primer plano el conocimiento de los géneros, temas y recursos literarios, desconectados del papel que jugaban en cada texto o con una relación tan sofisticada con éste que sólo se podía descubrir con la ayuda del experto.

La importancia del comentario de texto en la formación universitaria de los docentes aún tiene consecuencias en algunas de sus decisiones. En cierta forma, la rigidez de este método es responsable de la inseguridad con la que los docentes se enfrentan a su función de guías de las lecturas que no forman parte del corpus de textos canónicos con los que se ejercitaron en el comentario. A resultas de esa inseguridad, es frecuente que su selección de textos para enseñar a leer coincida con los textos clásicos con los que se sienten más seguros. La apertura del corpus que defendemos plantea un reto a los docentes que no sólo deben despegarse de los textos clásicos, sino ser capaces de mostrar el funcionamiento literario de textos en los que se mezclan la palabra y la imagen.

En cuanto al criterio de selección de los textos adecuados para la enseñanza de la interpretación, nos ha parecido que el desafío es el que mejor resume la cualidad que han de tener estas lecturas de retar al lector para que profundice en los mecanismos de creación de sentido relevantes en cada lectura. O siguiendo a Tauveron (2002, 1999), textos que opongan alguna resistencia al lector, bien por su carácter *reticente* –los textos que presentan deliberadamente problemas de comprensión–, bien por su carácter *proliferante* –los textos polisémicos que posibilitan distintas interpretaciones–. En definitiva, entendemos por textos desafiantes los que contienen algunos obstáculos que, para ser confrontados, exigen que el alumno progrese en su capacidad de interpretar. Se trata de escoger, por tanto, textos que contengan distintos desafíos interpretativos que hagan necesario poner en juego una variedad de conocimientos literarios necesarios para dar sentido a las lecturas y, por ende, avanzar en la educación literaria.

En nuestra propuesta, la superposición de los criterios explicados hasta ahora ha ido conformando un corpus en el que la mayoría de títulos responden al criterio del desafío. Como se muestra en el cuadro 1, el corpus va concretándose a partir de la acción conjunta de criterios creados para adaptarse a los destinatarios y a las funciones formativas. Por ejemplo, la elección de textos de calidad, con densidad significativa y que exploren distintas vías para llegar al lector suele conducir a lecturas que también son desafiantes. Elaborar una clasificación exhaustiva de los diferentes tipos de retos que pueden plantear las lecturas y su relación con la movilización de determinadas estrategias

interpretativas excede las dimensiones y objetivos de este trabajo. Por ello nos limitaremos a mostrar cómo se concreta el carácter desafiante de algunos textos del corpus para ilustrar cómo seleccionar lecturas que permiten una evolución programada de la enseñanza de la interpretación.

Cuadro 1. Resumen de los criterios de selección del corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura



Una particularidad de la muestra que presentamos es la presencia de álbumes ilustrados. En este sentido, nuestra propuesta defiende que este tipo de texto no sólo es apto para fomentar el hábito lector, sino que también puede ser muy adecuado para enseñar a leer literariamente. Como afirman Durán y Durán (2007) la lectura de álbumes ilustrados afianza la adquisición de la competencia narrativa necesaria para interpretar cualquier tipo de relato. Por otra parte, a estos adolescentes acostumbrados a la cultura visual, descubrir los niveles de significado de un texto en el que interviene

la imagen puede ayudarles a familiarizarse con los recursos expresivos que comparten el lenguaje verbal y el icónico. Los álbumes ilustrados, por tanto, al fundamentar su significado en la interacción entre texto e imagen ofrecen un terreno nuevo y lleno de posibilidades para el aprendizaje de los recursos narrativos.

Proponemos a continuación una pequeña muestra de los conocimientos literarios que son convocados en la comprensión de algunas lecturas desafiantes del corpus a fin de mostrar su potencialidad para trabajar el avance en la interpretación:

- *Elementos paratextuales*. Descubrir los efectos expresivos de elementos paratextuales en los álbumes brinda una excelente oportunidad para hacer conscientes a los alumnos del carácter artificioso del libro. Para romper con su idea naif de la literatura como representación transparente de la realidad, nada mejor que hacer que se cuestionen el porqué de elementos del soporte libro. Por ejemplo, en *Voces en el parque*, de Browne, les resultará estimulante relacionar los cambios en la tipografía con las características de las voces a las que se asocia cada tipo de letra. O en *Emigrantes*, de Shaun Tan, sin duda se sentirán impresionados por la magnífica edición del texto y, a partir de aquí, se les puede impulsar a preguntarse por la función anticipatoria de las ilustraciones de la portada y de las guardas o por la intencionalidad de las reproducciones de documentos identificativos que acompañan las páginas de créditos. Entre los numerosos recursos visuales que pueden analizarse en esta novela, destacaremos sólo el uso de los fondos de página oscuros para marcar puntos de vista diferentes. Que los alumnos identifiquen estos cambios de color con la entrada de historias que otros personajes explican al protagonista les permitirá "darse cuenta" de que el libro funciona como un artefacto expresivo que recurre a distintos elementos formales para construir su significado.

- *Punto de vista*. Un álbum magnífico para profundizar en el punto de vista es *Voces en el parque*, de Browne. Ilustraciones y texto se complementan para transmitir los puntos de vista de los cuatro personajes que cuentan una tarde en el parque. Además de la tipografía, que señalamos en el apartado anterior, la perspectiva de cada personaje se caracteriza con recursos que van desde el tono de cada voz al estilo y el colorido de las ilustraciones y a los elementos simbólicos que se intercalan en las imágenes. Analizar los cambios que se producen en cada uno de estos elementos para transmitir la visión de cada personaje constituye un ejercicio eficaz para conocer los recursos de focalización que se ponen en juego en un texto polifónico.

- *Textos polisémicos*. La escuela no acostumbra a enseñar el carácter polisémico de los textos literarios. Se decanta más bien por desvelar "el sentido" que el alumno necesita descubrir de la mano del experto. El premiado y ya clásico *Óscar y la gata de medianoche*, de Brooks y Wagner, es un álbum ideal para que los alumnos comprueben cómo el texto permite distintas interpretaciones siempre que estén fundamentadas en el texto. Así, se pueden hacer emerger de la discusión las distintas lecturas a las que la obra da pie. El triángulo que se forma entre la anciana, su perro y la gata intrusa: ¿es un relato sobre la soledad, sobre el amor posesivo y los celos o sobre la manipulación?

- *Intertextualidad*. Una de las ventajas de trabajar con textos actuales que utilizan recursos textuales y visuales como los álbumes es la variedad de referentes que incorporan y su proximidad con los que el alumno conoce. En este sentido, este tipo de lectura permite que el lector adolescente tome parte activa en la identificación de los referentes que estas obras ponen en juego. Es muy rico en este sentido *El libro de los conejitos suicidas* puesto que para entender algunas de las formas de suicidio representadas es preciso conocer los referentes, muchos de ellos del mundo cinematográfico, a los que se alude. Por ejemplo, *Star Trek* o *La Guerra de las Galaxias*. Iniciarse en el uso de la intertextualidad como estrategia interpretativa utilizando el bagaje cultural que ya poseen, ayudará a

estos adolescentes a entender la rentabilidad de esta clave de lectura que, a medida que crezcan sus referentes literarios, se irá enriqueciendo.

- *Convenciones de género.* Para formarse como lector resulta muy productivo el conocimiento de las convenciones de género en tanto permite activar expectativas lectoras que guían la comprensión. Para hacer conscientes a los alumnos del papel que juegan estas convenciones en las narraciones, puede resultar eficaz hacerlas visibles mediante la comparación de los géneros en los que haya sido vertida una misma historia. Pensemos en el contraste entre el cuento de Andersen *El soldadito de plomo* y su versión en el álbum sin texto de Müller. Hacer emerger las características de cada relato que están ligadas al género en que se inscriben mostrará a los alumnos cómo las diferentes convenciones que rigen el cuento de hadas y un álbum de denuncia social explican las diferencias entre ambas lecturas respecto al tema, los recursos o el desarrollo argumental.

- *Ideología.* Si la educación literaria aspira a formar lectores críticos, parece necesario prepararles para identificar las ideologías que se esconden en los textos literarios. Descubrir que no hay "textos inocentes" y ser capaz de reconocer la ideología latente sólo está al alcance de lectores experimentados. En cambio, los destinatarios del corpus pueden identificar este tipo de intencionalidad con textos en los que el autor utilice la denuncia para poner en evidencia la ideología que pretende criticar. El protagonismo de las cuestiones ideológicas hace visible para estos lectores la dimensión crítica que puede tener su lectura y les pone en guardia hacia otros textos cuya ideología no es tan patente. El relato *Qué blanca tan bonita soy* que presentamos como ejemplo de lectura sorprendente, resulta también adecuado para comprobar la dimensión ideológica de la literatura. Su denuncia del racismo es impactante porque, al adoptar el punto de vista de la niña blanca que ve con naturalidad los horrores del sistema racista en que vive nos muestra el sistema de valores de la sociedad racista desde dentro. Resulta explosiva la combinación del tono de ingenuidad infantil con los valores inaceptables de los que se impregna. Otra lectura adecuada para entrenarse en la identificación de la ideología es *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roal Dahl, porque sus relecturas de los cuentos clásicos, al corregir en clave humorística los supuestos ideológicos de los cuentos originales, constituyen un recurso eficaz para denunciar el machismo o la sumisión al poderoso que en ellos se presentaba como algo natural.

- *Metaficción.* Una tendencia de la literatura llamada posmoderna en la que los álbumes se incluyen es la metafictionalidad entendida como la experimentación con los límites de las convenciones literarias. Como afirma Silva-Díaz, "Al desvelar el funcionamiento de lo literario y la ficción y al reclutar a sus lectores en un ejercicio interpretativo de búsqueda de sentido, las obras metafictionales son potencialmente didácticas" (2003: 179). En este sentido, el estudio de la metafictionalidad contribuye a hacer progresar a los alumnos como lectores, desde la ingenuidad inicial que les lleva a entender la literatura como reproducción de lo real hacia la conciencia de su carácter artificioso. En un nivel más concreto, los textos metafictionales facilitan el aprendizaje de las convenciones con las que juegan en tanto desvelan su funcionamiento. *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, de Scieszka y Smith, es un álbum atravesado por la metafictionalidad porque rompe convenciones de todo tipo: los elementos paratextuales se dinamitan –el código de barras es interpelado por un personaje, el índice cambia de sitio...–, el narrador se enfada con los personajes, los argumentos de los cuentos populares se mezclan y distorsionan... Además de ser un libro sorprendente y muy divertido, ofrece la oportunidad de identificar los elementos narrativos que en la obra se vulneran y reflexionar sobre las funciones narrativas con las que se juega.

Las entradas que hemos señalado en las obras del corpus para enseñar la interpretación muestran la potencialidad de estas lecturas para ejercitar las competencias interpretativas de los destinatarios. Con certeza, se podrían señalar otros recursos igual de relevantes en las obras analizadas, lo cual confirma la riqueza y calidad de estas lecturas. Si la variedad de desafíos que contienen los títulos del corpus, los hace aptos para aprender estrategias de lectura de alto nivel, el hecho de que los textos desafiantes respondan también a los criterios de selección exigidos por el tipo de destinatario al que se dirigen les da muchas ventajas para su explotación didáctica con estos alumnos. Así, su brevedad los hace manejables y posibilita que se pueda dedicar una sesión de clase a la lectura y comentario de una obra. O la relevancia de estos textos, que aspiran a provocar experiencias de lectura significativas, facilita la renovación de las prácticas de comentario con la introducción de la discusión interpretativa. Este tipo de interacción oral en torno al texto resulta adecuada para canalizar las respuestas que este tipo de lectura provoca al tiempo que permite al docente guiar la discusión hacia la construcción conjunta de las estrategias de interpretación que considere relevante aplicar en dicho texto. Los consejos de Chambers (2007) resultan muy útiles para introducir las prácticas de conversación literaria en el aula.

Conclusiones

En este escrito se ha intentado dar respuesta a la necesidad de elaborar corpus de lectura ajustados a cada contexto escolar. La propuesta de criterios de selección de lecturas que se adaptan a las características de un tipo de destinatario y a unas funciones formativas determinadas ha mostrado su potencialidad para incorporar a la selección de lecturas criterios didácticos. Esta nueva perspectiva en la elaboración de los corpus de lecturas escolares implica integrar los conocimientos sobre la realidad escolar con los conocimientos sobre las lecturas. Con ello se da protagonismo al rol de mediador del docente y se favorece una práctica reflexiva que le permita, a partir de los resultados de las experiencias de lectura que proponga a sus alumnos, afinar la selección de los libros que resultan adecuados en cada contexto escolar. Esta visión dinámica de la elaboración del corpus haría deseable que se establecieran circuitos de comunicación entre los mediadores que apliquen esta propuesta de modo que pudiera seguir creciendo.

Otra ventaja del modelo de elaboración del corpus propuesto es su flexibilidad. El carácter abierto de este corpus tiene que ver con la naturaleza de los criterios de selección que se han definido en términos de los tipos de textos – breves, próximos, con imágenes–, de los efectos que pretenden provocar – emocionar, hacer reflexionar, sorprender, ampliar conocimientos– o de sus características – calidad, densidad, relevancia, carácter desafiante–. La definición funcional de los criterios de selección permite que se utilicen para ampliar el corpus con nuevas incorporaciones de textos que encajen en alguno de los criterios. Y también explica los efectos centripetos de la aplicación conjunta de los criterios de selección que, al aplicarse de manera superpuesta, tienden a confluir en unas mismas lecturas en las que se ejemplifica más de un criterio. Se conforma así un corpus abarcable y con unos rasgos definidos que facilitan su aplicación por parte del mediador.

Referencias bibliográficas

- BAUDELLOT, C.; CARTER, M. & DÉTREZ, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil.
- CALVO, L. & VALDEOLMILLOS, P. (n.d.). *Epimone*. Consultada el 23 de marzo de 2012. <http://www.epimone.net/infoES/index.html>
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÉTREZ, C. (2006). "Adolescents et lecture: une questions de «genres»". *Lecture jeune*, 120, 7-13.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009). "Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia". En Colomer, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- DURÁN ARMENGOL, T. & DURÁN CASTELLS, J. (2007). "Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Editorial Trea.
- MANRESA, M. (2011). "Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de la lectura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, 12-24.
- (2009). "Lecturas juveniles: el hábito lector fuera y dentro de las aulas". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.
- MARGALLO, A.M. (2012) "Lecturas para los recién llegados. El paso de personajes a lectores". En Ramos, R. y A. Fernández Mosquera (eds): *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural/ Literatura infantil para a infancia e a juventude e diversidades cultural*. ANILIJ. pp. 313-329.
- (2008). *Utilització dels textos literaris per a la integració i l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat nouvingut. Proposta de corpus*. Licencia de estudios. Consultada el 18 de marzo de 2012. <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1753>
- MOURE, G. (2004). "Emoción" en I Jornadas de Animación a la Lectura. Aranjuez.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*. (5 enero 2007), núm. 5. Consultado el 23/03/2012: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). "Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados". En COLOMER, T. (coord.): *Lecturas adolescentes*. (pp. 151-168). Barcelona: Graó.
- (2003). "«¡Qué libros más raros!» Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 167-192.
- TAUVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- (1999). "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant". *Repères*, 19, 9-38.

Referencias de las obras del corpus

- ALLSBURG, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.
- BROOKS, R. & WAGNER, J. (1999). *Óscar y la gata de medianoche*, Salamanca: Lóguez.

- BROWNE, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. Los especiales de a la orilla del viento.
- BUÑUEL, L. (2003). *Mi último suspiro*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- CALI, D.; BLOCH, S. (2008). *El enemigo*. Madrid: SM.
- (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B. La escritura desatada.
- CHANG, J. (1993). *Cisnes salvajes*. Barcelona: Circe Ediciones.
- DAHL, R. BLAKE, Q. (1987). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Altea.
- GANGES, M.; IMAPLA, (2011). *Historias increíbles*. Barcelona: Combel.
- GREDER, A. (2003). *La isla: una historia cotidiana*. Salamanca: Lóguez.
- GREEN, J.; SLATER, G. (2007). *La tumba de Tutankamón*. Madrid: Bruño.
- INNOCENTI, R.; LEWIS, J. P. (2010). *La casa*. Sevilla: Kalandraka.
- LEMIEUX, M. (2000). *Noche de tormenta*. Salamanca: Lóguez.
- LIAO, J. (2008). *Desencuentros*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- MAEYER, G.; VANMECHELEN, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Lóguez.
- MESSENGER, N. (2006). *Imagina*. Madrid: SM.
- MÜLLER, J. (2005). *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez.
- NERUDA, P.; FERRER, I. (2006). *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- OTT, T. (2008). *El número 73304-23-4153-6-96-8*. Barcelona: La Cúpula.
- PESCETTI, L. M. (2004). *Nadie te creería*. Buenos Aires: Alfaguara.
- RILEY, A. (2007). *Libro de los conejitos suicidas*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- ROSEN, M.; BLAKE, Q. (2005). *El libro triste*. Barcelona: Serres.
- SCIESZKA, J.; SMITH, L. (2004). *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- T de teatre; BELLBELL, S.; ESPINOSA, A.; PLANA, D. (2004). *Això no és vida*. Barcelona: Proa, Ossa Major Teatre.
- T de teatre (1998). *Criatures*. Barcelona: Edicions 62. El Galliner / Teatre, 165.
- THOMSON, S. L.; GONSALVES, R. (2006). *Imagina un día*. Barcelona: Juventud.
- TAN, S. (2006). *El árbol rojo*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- (2006). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- (2005). *La cosa perdida*. Cádiz: Bárbara Fiore.
- VERROEN, D. (2007). *Qué blanca más bonita soy*. Salamanca: Lóguez.
- V.V.A.A. (2011). *Cien mil millones de poemas. Homenaje a Raymond Queneau*. Editorial Demipage.
- (1998). *Duets. Diàlegs teatrals*. Barcelona: Edicions de la Magrana.

Xavier Mínguez López

xavier.minguez@uv.es

Grupo de Investigación ELCIS
Universitat de València

(Recibido 4 abril 2012/
Received 4th April 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/
Accepted 1st June 2012)

La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura¹

*CHILDREN'S LITERATURE DEFINITION
FROM THE DIDACTICS OF LANGUAGE AND
LITERATURE PARADIGM*

Resumen

En este artículo pretendemos proponer una definición de literatura infantil que se adapte a las necesidades de la investigación moderna en esta área. Así revisamos la bibliografía más relevante sobre el tema tanto de nuestro país como de publicaciones internacionales y buscamos soluciones a las dificultades que plantea, en especial, la cuestión de la delimitación del campo de estudio. Así, en nuestra opinión, es importante diferenciar entre dos cuestiones bien diferentes pero que a menudo se mezclan como es aquello que debe entrar en una definición de literatura infantil y juvenil y aquello que deben o pueden estudiar los y las investigadores implicados.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, definición de literatura infantil, teoría de la literatura infantil, literatura.

Abstract

The present paper gives a children's literature definition in order to adapt it to the needing of modern research in dis area. To do so I have checked the bibliography about this subject in Spanish and English and I suggest some solutions to the problems that supposes for the concept. I try to focus, specially, on the boundaries of the area, very often oversized. In my opinion is important to distinguish between the works to be included in a children's literature definition and the works that researchers must or can analyse with the same methodology.

Key words: Children and Young People's literature, children's literature definition, children's literature theory, Literature.

1. Introducción

La multitud de artículos acerca de la definición de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) indica, por una parte, la dificultad intrínseca que supone delimitar este concepto y, por otra, el interés tanto epistemológico como, podríamos decir que incluso ontológico que suscita entre los investigadores. Reflexionar sobre un concepto tan escurridizo como la LIJ supone también reflexionar sobre la infancia, sobre

1 Este artículo ha sido posible gracias a una estancia académica en el National Center for Research in Children's Literature de la Universidad de Roehampton y se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

la literatura y sus límites, sobre el papel de la educación tanto en su creación como en su difusión. Implica también, de manera implícita, preguntarnos a nosotros mismos para qué necesitamos este concepto y qué uso pensamos darle.

En nuestro caso, desarrollamos este concepto desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, por lo cual su desarrollo está muy ligado a las áreas y disciplinas que se relacionan con ella. Evidentemente, la lengua y la literatura, pero también la pedagogía (y, obviamente la didáctica), la sociología o la psicología. Desde una perspectiva didáctica, pues, la LLI tiene un papel fundamental en la construcción de la competencia literaria y del intertexto lector cosa que nos lleva a otorgarle un lugar preminente en la educación literaria de niños y jóvenes.

En otro lugar (Mínguez, 2010) hablamos de los problemas que suponía la definición de Literatura Infantil. En aquel artículo tratamos de agrupar estos problemas en cinco grandes bloques en los que se debatía: a) la prioridad del enfoque holístico o del lector modelo, b) la concepción de la infancia como un constructo social o como una realidad, c) la existencia de mediadores como condición *sine qua non*, lo que implica un doble receptor, d) su consideración como paraliteratura o, simplemente, e) la defensa de la no existencia de la LLI.

Estas dicotomías sobre las que se ha vertebrado el debate sobre la LLI han sido muy a menudo y tal como declara Jones (2006: 290) "en última instancia engañosas e inútiles". En todo caso, estos problemas han dado lugar a diferentes propuestas de definición que intentaban resolver los dilemas que representaban. Veamos, por ejemplo, las definiciones citadas por Valriu (1994:14-16)

Es la obra estética destinada a un público infantil (Marisa Bortolussi)

... En ella se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño" (Juan Cervera)

Es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (Gabriela Perriconi)

Si nos fijamos atentamente en estas definiciones de la década de los 80, se intentaba incluir un gran número de producciones agrupadas en términos intencionadamente ambiguos como "obra estética", "acto de comunicación de carácter estético" o "todas las manifestaciones y actividades". Debemos tener en cuenta que nos encontramos en un momento de particular expansión del libro infantil que conlleva la multiplicación de las manifestaciones artísticas que incluyen al niño: teatro, dramatización, animaciones lectoras, etc. Sin duda estos académicos no querían dejar ninguna creación de interés fuera del ámbito de estudio de la disciplina. El mismo Cervera (1992:193-219) añadió un apartado sobre Juego infantil en su *Teoría de la literatura infantil*.

Por otra parte, también los tres inciden en el hecho de que la LLI debe interesar al niño. Bortolussi lo desarrolla en otro momento distinguiendo entre destinatario (dirigido intencionadamente) y receptor (no dirigido intencionadamente de manera necesaria). Cervera lo dice explícitamente y Perriconi alude a ello como un deber. Estos tres autores trascienden el concepto de lector modelo para ir directamente al mismo lector modelo interrogándolo sobre su respuesta. Para que la LLI sea LLI debe gustar a su destinatario. Como si una novela negra debiera también gustar a los lectores de novela negra para que se considerara como tal, al margen de sus características o la intención del autor.

Finalmente, y a pesar de que en estos tres ejemplos tan solo se vea de manera clara en la última definición, sin duda el tercer componente que aparece de manera cíclica en todas las definiciones

es su carácter educativo. La LIJ es una literatura con objetivos (Perriconi, citado en Valriu i Llinàs, 1994), con funciones (Colomer, 1999) (De Amo, 2003), no es una literatura sin más. Es, en palabras de Sánchez Corral (1995) un discurso "persistentemente moral".

Aunque desde enfoques bastante diferentes, creemos que podemos distinguir en estos intentos tres ideas fundamentales: la cuestión literaria y/o artística, la cuestión del destinatario y la cuestión educativa. Estas tres ideas se repiten en mayor o menor medida siempre que se trata de llevar a cabo una definición de LIJ. Incluso en definiciones más recientes y abiertas como la de Colomer (1999) "entendemos este tipo de literatura como la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria" se desarrollan los objetivos educativos que debe cumplir (pp. 15-42 pero también 107-114) y se valora la adecuación al lector modelo (pp. 182-190).

Reducir a este triángulo las características de la LIJ no pretende excluir otras perspectivas igualmente interesantes como los intentos de definir la LIJ a través del lenguaje (Nodelman & Reimer, 2003), de la forma (Moreno, 2003) o de los temas (Borda Crespo, 2002), sino que trata de ir a la raíz misma del concepto, a un mínimo común que nos permita caracterizar este tipo de literatura al margen del desarrollo de áreas concretas como puedan ser, precisamente, el estilo, el lenguaje o el uso de la fantasía. Afortunadamente, el hecho de que se trate de un objeto artístico, conlleva también que trate de escapar de los moldes en los que los críticos querían encerrarla, de manera que los análisis formales o temáticos no tienen nunca rango universal, sino más bien se adecúan al corpus y a las intenciones de cada investigación.

Veamos, pues, con atención los tres vértices del triángulo.

2. La literariedad de la LIJ

La cuestión literaria tiene diversas vertientes que se concretan, nuevamente, en debates que incluyen la literariedad de la LIJ, la calidad de los libros infantiles, su inclusión en la literatura en general o su relación con el canon literario. En este apartado se ha mezclado muy a menudo la definición de la disciplina, que conlleva una acotación del corpus que se debe estudiar, con la crítica de los libros infantiles y juveniles. La condición de selectiva de la definición de la LIJ fue acuñada por Juan Cervera (1991) pero ha sido seguida por otros autores como De Amo (2003) o Sánchez Corral (1995). Desde nuestro punto de vista, la calidad de un libro no puede ser una condición para su inclusión en una definición. Hablamos, evidentemente, de la calidad que se mide de manera subjetiva para categorizar una obra, no de la calidad que conlleva su inclusión en un determinado canon. Es decir, si una obra cumple las condiciones que desarrollaremos más adelante, de literariedad, adecuación al lector modelo y sesgo educativo, debería ser considerada LIJ sin más. Otra cosa es si tratamos de establecer una historia de la LIJ con las obras más representativas de la época o si tratamos de proponer algún tipo de canon. En ese caso, obviamente la calidad de la obra sería una condición *sine qua non* para su consideración. Pero en ese caso se trataría de crítica literaria no de teoría.

En otro orden de cosas, la relación con la literatura en general pensamos que está bien desarrollada en las obras citadas abundantemente de Even Zohar (2005) o Bourdieu (1991). Conceptos como el de los polisistemas del primero, o el de campo literario del último dan cuenta de la volubilidad del concepto de literatura que incluye en el centro del sistema obras que pueden salir y volver a entrar dependiendo de diversos factores no siempre fáciles de determinar. Zohar Shavit (1986) de hecho habla de la ambivalencia de los libros infantiles que enlaza, más recientemente, con un concepto que

da cuenta tanto de esta ambivalencia como de la volubilidad de la que hablábamos anteriormente. Se trata del *Crossover literature* (Beckett, 2009; Falconer, 2004), es decir, las obras infantiles que pasan a ser consumidas masivamente por adultos y viceversa. Al margen de la consistencia de este concepto y de su dependencia de las variables económicas y de mercado, el caso es que este fenómeno de cruce pone en entredicho algunas de las reticencias que existen sobre la LIJ y su pertenencia a la literatura en general.

Así pues, creemos que uno de los ejes que debe vertebrar el concepto de Literatura infantil y juvenil es precisamente el literario. Eso implica que será considerada LIJ aquella obra que pueda ser considerada literaria. Es obvio que con esta definición tautológica parece que desviamos la problemática de la definición hacia otro campo como es el de la teoría literaria en general, pero las reflexiones de académicos como Salvador (1994) nos dan a entender que es más fácil establecer la literariedad de una obra que la literariedad en sí. Además, la irrupción, sobretudo a partir de la década pasada, de las TIC en general e Internet en particular, han cambiado nuestra relación con la lectura pero también con el mismo canon. Como apunta McGillis (2003: 40):

La web permite hacer accesible una gran variedad de textos y una aún mayor variedad de comentarios de textos. Con tantas voces hablando con franqueza, establecer un canon específico será difícil si no decididamente imposible. Demasiada gente tiene demasiadas nociones diferentes de lo que es literatura y de lo que hace y de lo que es "excelente e importante"

También Peter Hunt (1991) plantea la necesidad de reorientar la definición de literatura tal como es definida por el "establishment" cultural, a pesar de que una de las características de este "establishment" es precisamente la reticencia a definir. Las definiciones se pueden dividir por rasgos, normas culturales, usos de los textos, etc. Según este autor:

[...] es el valor que se le otorga a una obra y no los rasgos que la definen, lo que conlleva su literariedad o no. El texto literario tiene una tendencia a determinados rasgos lingüísticos. Estos son generalmente una función del hecho que el mensaje es lingüísticamente "autosuficiente" y no necesita el contexto de la interacción humana inmediata para ser comprendido. Hay determinados "marcadores" característicos en el texto, como el hecho de que en un discurso normal el emisor y el receptor [...] son marcados como primera y tercera persona; en literatura no es así necesariamente. Pero eso no hace el texto "literatura" en su sentido generalmente aceptado. Es el contexto cultural el que domina la categorización (Hunt, 1991: 51).

Los diversos intentos desde el formalismo o el estructuralismo hasta el más reciente análisis del discurso han topado con problemas de índole teórica que impide el establecimiento de una definición inamovible o definitiva y que nos conduce a una definición dinámica. También nosotros nos inclinamos a definir la literatura en función de su uso más que de su forma y en tal caso, la LIJ es consumida, producida, catalogada y sometida a la crítica en tanto que una forma de literatura socialmente aceptada, integrada en el discurso académico y, cada vez más, en los propios círculos literarios. Es corriente la figura de escritores de prestigio en la literatura canónica dirigida a adultos que hacen su particular intento de escritura para los más pequeños (ejemplos recientes son Isabel Allende o el mismo Nobel de Literatura Vargas Llosa).

No queremos pecar de ingenuos colocando la LIJ en el interior del sistema literario sin ningún 'pero'. La relación con este sistema es más bien compleja. Pero si el caso es determinar la literariedad

de la literatura dirigida a los más jóvenes, esta queda fuera de ninguna duda en los términos que comentamos. Además, creemos que es más rentable que no el intento de definición literaria basada en la forma que, al desarrollarse textos literarios cada vez más complejos, queda obsoleta muy rápidamente.

Aún así, deberíamos apuntar con Hollindale (1997) que añadir el adjetivo "infantil" al término "literatura" ha supuesto al menos dos efectos. Por una parte ha marcado una línea divisoria entre las dos literaturas que intenta reflejar las diferencias entre dos estadios de la vida humana. Por otra, como se ha visto la infancia como una fase preparatoria para la edad adulta y no siempre como una experiencia vital con sus propios valores y singularidad, se ha degradado de acuerdo con una especie de experimento provisional a la espera de las complejidades que han de llegar (Hollindale, 1997: 21). Sin embargo no coincidimos con su idea de que postular un lector modelo niño "por definición inmaduro" implique necesariamente que la etiqueta de "inmadura" se aplique tácitamente para la palabra literatura. Como comenta Hunt (2003), es en realidad una lectura más exigente para los lectores a los cuales no está dirigido el texto.

Creo que es casi ciertamente verdad que muchos de nosotros leeríamos estos textos para niños de una manera mucho más compleja de lo que leeríamos un texto para adultos. Es decir, no estamos leyendo simplemente de la manera como leeríamos libros para adultos – para nuestro propio placer como adultos y para un análisis adulto. Estamos añadiendo nuestra respuesta al lector implícito [...] y leemos como jueces (como intermediarios entre el texto y los niños, juzgamos la adecuación). Así, junto a nuestra lectura adulta, leemos *como* un niño y *para* un niño (Hunt, 2003: 21)

Si nos acercamos a la vertiente crítica que se desprende de este eje de la definición, uno de los valores que se deben buscar en la LIJ es precisamente el de su categoría literaria. Esto nos ayuda, a bote pronto, a distinguir como ya hicieron Díaz-Plaja y Prats (1998) entre libro para la infancia y literatura infantil. El primero no contempla el componente literario ya que se trata de un libro diseñado para edades tempranas, pero no necesariamente con un uso literario: desplegados, libros-juguete, libros de conocimientos, etc. Pero también nos ayuda a establecer como un parámetro de toda crítica de literatura infantil, ahora sí, su calidad literaria. Es decir, un buen libro para la infancia debe ser una buena obra literaria. Podemos matizar o completar esta calidad literaria con su adecuación a la edad o con su componente educativo, pero sin la categoría literaria se nos hace imposible juzgar un libro como bueno, si se nos permite esta veleidad positivista. Esto nos permite hacer una crítica más ajustada de los libros llamados didactistas, en los cuales el componente literario se ve superado por su intención educativa. Aunque también nos permite hacer una crítica más ajustada de aquellos libros teóricamente enfocados a la infancia que, por sus características formales, se alejan tanto de su lector modelo que, a pesar de ser buenos libros no encajan bien en la categoría de Literatura Infantil.

3. La adecuación al lector modelo

Si la primera parte de Literatura Infantil la compone el término literatura, el segundo infantil se refiere obviamente al lector modelo. Existen reticencias de algunos críticos como Rose (1993) y sus seguidores encabezados por Lesnik-Oberstein (2000) sobre si la Literatura infantil pertenece a la infancia o, como defienden, es una construcción del mundo adulto con tintes colonizadores. En términos similares se expresaba Sánchez Corral (1995) cuando afirmaba que se había dejado vacío el espacio del sujeto. Aunque este autor, más adelante, situaba el lector en un lugar preeminente en la definición de LIJ:

El lenguaje literario (infantil) se comporta, por su misma naturaleza, como un paradigma ejemplar en el que la competencia comunicativa del hablante-oyente es una instancia ubicada – por necesidad de codificación y de descodificación – en el interior mismo de los textos artísticos y presupuesta, además, en su funcionamiento concreto (Sánchez Corral, 1995: 34).

También nosotros consideramos que la competencia comunicativa del receptor es una instancia definitoria de la LIJ con Lluch (1998), Mendoza Fillola, Cerrillo&García Padrino (1999) y el resto de autores y autoras ya citados. Es más, creemos que es la que más y mejor define este tipo de comunicación literaria. Como decía con toda crudeza Marisa Bortolussi (1985: 42) "Recordemos que el niño es un ser ahistórico, asocial, analfabeto e inculto, que nace en una sociedad para integrarse y funcionar en ella".

Chambers (2010: 267), al hablar de esta adecuación a sus lectores, lo hace en estos términos:

Quiero decir literatura que estaba de parte de la juventud, que empatizaba con su punto de vista, con sus preocupaciones y sus modos de vida. Una literatura escrita para ellos solo en el sentido de que ellos no eran capaces de escribirla por ellos mismos. No parecía nada de erróneo en ello. Al fin y al cabo, la mayor parte de adultos no pueden escribir por ellos mismo la literatura que leen, por lo cual se podría decir que está escrita en su nombre.

Esta cita nos hace pensar en tres cuestiones relacionadas con el proceso de direccionamiento en las que nos gustaría enfatizar. La primera, como se suele citar a menudo, conlleva que los autores traten de buscar empatía con los intereses de la infancia y juventud. La segunda que sus destinatarios están en otro rango, ya que no son capaces de producir su literatura de igual a igual. Y una tercera que los adultos comparten también estos dos factores, con la excepción de que hay adultos que escriben de parte de otros adultos o por decirlo de otra manera: toda literatura tiene un lector modelo.

La LIJ surge como fenómeno masivo con la alfabetización también masiva de las clases medias y bajas. Es pues un intento de ofrecer un producto asequible a estos nuevos consumidores que se enfrentan al reto de crecer como lectores de la misma manera que deben crecer en otros aspectos educativos y vitales. Es cierto que existen textos enfocados a la infancia anteriores al s. XVIII, pero desde nuestro punto de vista deberían ser considerados más que Literatura infantil, "materiales literarios al alcance de niños y jóvenes" tal y como los categoriza Caterina Valriu (1998: 25-49). Por un lado, porque este material es tremendamente heterogéneo (ver la obra de la misma Valriu o de Bortolussi 1985). Por otro lado, porque una serie de obras autónomas repartidas a lo largo de los siglos no dan para hablar de un concepto consolidado. Que exista un libro sumerio dirigido a niños no quiere decir que se pueda hablar de Literatura infantil sumeria.

Contrariamente a esta idea, John Morgenstern (2001) intenta demostrar que la literatura infantil tiene una entidad propia antes del s. XIX y sitúa el nacimiento de este concepto con el nacimiento de la imprenta y el abaratamiento de la impresión. Se apoya en la existencia de los Chapbooks, una especie de panfletos con material muy diverso que tuvo una amplia distribución a partir del s. XVI. Según este autor, el hecho de que los editores rentabilizaran las tiradas se debía, entre otras razones, a la existencia de un público infantil que era consumidor regular, aunque el público infantil se fundía con el adulto, ya que no había contenidos explícitamente dirigidos a niños (de manera generalizada). Esta sería, pues, una forma de literatura ganada. Para apoyar esta teoría, Morgenstern añade datos sobre la lectura en el s. XVI (que no dejan de ser conjeturas, ya que no hay

datos concluyentes), según las cuales los lectores eran mucho más numerosos (60% hombres, 40% mujeres) de lo que se acostumbra a decir. Creemos que Morgenstern sobrevalora estas cifras, pues declararse lector o ser capaz de escribir el propio nombre no significa leer, como bien demuestra el concepto de analfabetismo funcional. Este autor reconoce, como decíamos antes, que el s. XIX sí que supone un cambio en la relación entre los niños y la lectura ya que, al generalizarse la escolarización (que él diferencia de la alfabetización) se crea un agujero, un vacío entre el niño y el adulto donde se reconocen unas necesidades diferentes en las lecturas. Como bien dice, esta época ve nacer la novela como un género de consumo para las clases medias que acceden así a otra alfabetización. De la misma manera, los niños muestran un nivel de lectura y unas exigencias diferenciadas que dan lugar a la expansión de la LIJ.

A pesar de encontrar muy interesantes algunas reflexiones de Morgenstern, continuamos pensando que la Literatura Infantil "tal como la conocemos –un cuerpo diferenciado de trabajos escritos y publicados para la edificación y disfrute de los niños– solo entró en una forma organizada en el SXIX" (McGillis, 1996: 52), es decir, la información que aporta Morgenstern u otras autoras como Adams (1998), quien habla de la "literatura infantil medieval", es muy valiosa para una historia de la infancia y también para comprobar que el interés en la educación literaria de la infancia tiene una continuidad a lo largo de la historia, pero la LIJ como fenómeno generalizado, normalizado y regularizado, solo puede ser considerada a partir del s. XIX, la escolarización masiva, la industrialización, el surgimiento de las clases medias, etc. Esta arqueología literaria, si se nos permite el término, a pesar de ser realmente fascinante, no da cuenta del fenómeno porque, entre otras cosas, no consigue configurarse como una auténtica tradición literaria. Hay un lazo directo entre Góngora y la Generación del 27, pero no lo hay entre los Chapbooks y *Alicia en el país de las maravillas*, por poner un ejemplo.

Convenimos en que para que un libro pueda entrar de pleno derecho en esta categoría, debe haber sido creado con el objetivo de llegar a esta franja de población que se sitúa entre los 0 y los 18 años. Se puede aducir, con razón, el mismo concepto de literatura de cruce (*crossover literature*), que citábamos anteriormente, pero creemos que no invalida nuestra proposición. La literatura de cruce, llamada en algunas ocasiones literatura ganada, son obras susceptibles de ser leídas por niños y jóvenes, pero no concebidas pensando en este público, con lo cual los aspectos formales, ideológicos e incluso estéticos que presentan no son los esperables para el género. Es cierto que existen autores que escriben con una ambigüedad buscada para poder abarcar ambos públicos. En ese caso nos acogeríamos a la famosa boutade de Townsend (1971: 10) según la cual la literatura infantil es la que aparece en la colección infantil de una editorial. Los paratextos nos ayudarán, pues, a decantarnos en caso de duda ya que, en definitiva, son las editoriales las que deciden en muchas ocasiones a qué público dirigir las obras.

Es evidente que una teoría de la Literatura Infantil sería debería trascender este tipo de matices para establecer con más contundencia el objeto de análisis. Pero recordemos que tratamos una materia de difícil delimitación como es la literatura en la que, además, los autores y autoras pugnan por salirse de los límites que les imponen las normas (como cita Salvador en la paradoja del poeta y el rey). Así pues, en algunos casos abiertamente fronterizos (algunas obras de la editorial Media Vaca o Kalandraka por poner un ejemplo) el análisis se debería hacer sobre la obra en concreto y analizando todos los matices de su creación como propone Lluch (2003). No olvidemos que una teoría de la literatura infantil debe facilitar el análisis de las obras.

Así pues la adecuación al lector modelo tendrá un componente lingüístico importante ya que hay que recordar que esta literatura está dirigida a un público en formación con una competencia

literaria en crecimiento exponencial y que descubrirá palabras, estructuras, recursos, etc., a medida que entren en contacto con los libros. También, inevitablemente, habrá un trasfondo ideológico (P. Hollindale, 1992) que, al tener como objeto una edad en formación tendrá posiblemente un carácter educativo del que hablaremos más tarde. El lector modelo condiciona la producción y también la recepción ya que, si seguimos los postulados de la Estética de la recepción, también los jóvenes lectores construirán los textos de acuerdo a su competencia lingüística y comunicativa y de acuerdo a su propio mundo ficcional, sistema de valores, etc. Lo que queremos decir es que una crítica de la LJJ, además de tener en cuenta los condicionantes de la producción también deberá tener en cuenta los de la recepción e incluir en su metodología los mecanismos de recepción del lector infantil y juvenil. Esta visión, que ya propuso Hunt (1991) con su crítica *childist* no tiene por qué ser predominante, aunque sí que debe estar presente.

En todo caso, existe un pero importante en la definición de LJJ cuando hablamos de lector modelo ya que, siendo exactos, deberíamos hablar de lectores modelos pues hay que incluir de manera obligatoria la figura del mediador, es decir, aquella persona que pone en contacto al lector con el libro. En nuestro trabajo anterior (Mínguez, 2010) proponíamos la noción de prescriptor (un mediador que de alguna manera impone la lectura) para añadir al mediador el matiz imprescindible que tiene en muchas ocasiones de selección y obligación. El personal de una biblioteca tiene como principal objetivo que sus usuarios hagan uso de las instalaciones (si es posible leyendo libros de calidad), un docente, además, buscará como objetivo mejorar la competencia lectora, la competencia literaria, la socialización, etc. Esta multiplicidad de objetivos interfiere en la producción hasta el punto que las editoriales cuentan como asesores con mediadores-prescriptores que traten de anticipar la recepción de los libros en los agentes educativos. Sin duda, una de las consecuencias más evidentes de esta doble recepción en los autores es la autocensura y la censura directa que autores y autoras han declarado en numerosas ocasiones (Ballester & Mínguez, 2005; Gil, 2009; VV.AA, 2010).

Zipet (2001: 44) es bastante radical al hablar de las condiciones de producción cuando afirma:

Hay siempre una audiencia o audiencias implícitas y la audiencia implícita de un libro para niños está constituida primero y sobretodo por un editor/agente/editorial, después por un docente/bibliotecario/padre y finalmente por niños de un particular grupo de edad. Solo raramente, el autor escribe expresamente para un niño o para niños, y ya entonces la escritura se ha llevado a cabo probablemente en nombre de los niños, es decir, para su bienestar o por lo que el autor concibe como la audiencia infantil o infancia.

Y aún añade que "el escritor ha de tener en cuenta muchas más audiencias y censuras que el autor de un trabajo escrito para adultos" (Zipet, 2001: 44). Aunque Zipet no solo alude a la literatura infantil, sino que también habla del libro infantil (cita las campañas de márketing asociadas a un libro), hay que tener en cuenta su punto de vista. Y no solo respecto de la recepción, sino también de la producción. Como dice Hollindale (1997), la construcción de la infancia en la LJJ refleja el hueco entre el adulto que escribe y el niño que lee. Los autores, que ya han pasado esta etapa, crean una infancia ficticia "a través de una amalgama de retrospectiva personal, conocimiento de niños contemporáneos y un sistema de creencias adquiridos sobre lo que son los niños y lo que deberían ser" (Hollindale, 1997: 12). Así, "el autor adulto para niños es siempre obsoleto" (*ibidem*: 22).

Hans Heino Ewers (2009) añade aún una última apreciación acerca de la doble recepción y es el hecho de que esta se ha ido desligando de los paratextos del libro (el prólogo dirigido al padre,

la contraportada con comentarios, etc.) para ceñirse a los epitextos (propuestas didácticas, reseñas informativas, material comercial, etc.) con lo cual la presencia del mediador es más difícil de estudiar, entre otras cosas, por la volatilidad de estos epitextos que, sin embargo, resultan tremendamente influyentes en el circuito del libro infantil.

Para caracterizar la LIJ deberemos contar con la doble recepción de la misma manera que debemos contar con que el principal rasgo de su lector modelo es su escasa competencia lingüística en general y literaria en particular.

4. El componente educativo

En las definiciones que citábamos anteriormente, tan solo una hace referencia explícita al componente educativo de la LIJ pero lo cierto es que este aspecto aparece de manera "persistente" como decía Sánchez Corral siempre que se habla de la materia. Varios autores sitúan el nacimiento de la LIJ en el alejamiento del modelo didactista del s. XVIII y/o el predominio del entretenimiento sobre la educación (Borda Crespo, 2002; Rudd, 2005; Sánchez Corral, 1995), etc. Tanto los escritores y escritoras del s. XIX que intentaban ofrecer un material menos moralista y más divertido a la infancia como los académicos que seleccionan las obras excluyendo el material de este tipo nos conducen a una vía en la que el componente educativo, teóricamente, no formaría parte de una LIJ moderna. Lo cierto es que basta dar un vistazo a las obras contemporáneas para comprobar lo erróneo de esta presuposición. Títulos como *¿Quién recoge las cacas del perro?* o *¿Qué hacemos con la basura?* son bastante indicativos del sesgo de algunas publicaciones. También la denuncia de la censura apoya nuestra visión. Es lógico si pensamos, como hemos señalado en diversas ocasiones, que el público a quien va dirigida esta literatura está en formación, que se consume mayoritariamente a través de las escuelas y que, tal como apuntábamos respecto de los mediadores, pasa por una cadena de filtros y/o agentes educativos (Bassa i Martín, 1994) antes de llegar a los receptores finales. De hecho Borda (2002:15) considera que la conexión con la escuela es una de sus características (y de sus lastres).

En la LIJ, pues, hay un componente educativo innegable aunque no necesariamente moralista ni didactista. Incluso las obras que rehúyen estos modelos abiertamente y tratan de establecer una comunicación de iguales con los receptores (las obras de Roald Dahl, por ejemplo) no pueden rehuir una condición intrínseca al propio ser del libro para niños como que son parte de la educación literaria de sus receptores. Se puede aducir que toda obra literaria forma parte de la educación literaria de sus receptores pero en el caso que nos ocupa, los receptores, por definición, tienen una competencia literaria en desarrollo y sus lecturas son fundamentales para establecer conceptos que van desde lo más básico como el pacto narrativo, hasta las diferentes variedades del discurso literario: polifonía, paradoja e incluso la ruptura de las convenciones literarias. Como afirma Mendoza Fillola et al. (1999: 11) "son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales".

Y también Julie Cross (2004: 67-68) en su artículo sobre el didactismo en la LIJ afirma sin tapujos:

No busco criticar el didactismo como tal, particularmente para este grupo de edad [infantil]. Es inevitable y necesario. No puede dejar de haber, es más, debe haber, algunas instrucciones deliberadas. Por muy positivamente que se vean los niños, tienen carencia de conocimientos y experiencias comparados con la mayor parte de adultos, tan solo por el hecho de no haber vivido tanto tiempo [...]. No hay manera de facilitar

estrategias de lectura gradual, conciencia crítica y destrezas de pensamiento sin, de alguna manera, guiar a los jóvenes lectores de esta edad.

Este camino hasta la fruición de la obra literaria adulta se da a lo largo de los años de educación obligatoria y, en el caso que el alumnado haya adquirido un hábito lector, continuará durante el resto de su vida. En todo caso hay que matizar como hace el mismo Mendoza (1999: 12) que:

Las obras de la Literatura Infantil y Juvenil [...] tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la "gran literatura"; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya está en ellas.

El componente educativo de la literatura infantil no se puede desligar de su propia esencia. Eso no significa que se deba sancionar la literatura instrumentalizada como la llamaba Cervera (1992: 15) ya que, como su nombre indica, es esclava de un objetivo, cosa que no se lleva bien con la obra artística. También es cierto que si examinamos la historia de la literatura, en diversas épocas se ha valorado positivamente una determinada literatura ideológica. Hablamos de la novela de tesis del XIX pero también de la literatura social del s. XX, por no hablar de la literatura medieval o de la tragedia griega. El hecho de que haya un sector de la crítica que eluda dar carta de entrada a la ideología en la literatura, no quiere decir que esta no sea una característica connatural de toda obra literaria como bien nos demostró Hollindale (1992). Evidentemente, que sea inevitable, no significa que sea omnipresente, ni que haya de estar supeditada.

La relación de la LIJ con su componente educativo se puede tomar desde dos puntos de vista. Por una parte el de la educación general del niño a través de la literatura y por otra parte el de la educación literaria.

Para un posible acercamiento a este componente educativo general, podemos utilizar la obra de Bassa i Martín (1994) quien resume el mensaje educativo del libro infantil en diez ítems: el mundo familiar, la visión del niño y el papel hombre/mujer, las relaciones personales y los sentimientos y valores ético-sociales, el mundo de la institución escolar, el mundo imaginario y mitológico-religioso, el mundo del trabajo, el pensamiento ecológico, el mundo cultural, el concepto de país y el mundo exterior. De esta visión se deduce un lazo directo con los aprendizajes sociales y personales del mundo de la infancia junto a algunos que parten y vuelven al mundo escolar y a las materias que se imparten en las aulas. Así, para este autor la educación que transmite el libro para niños, sería, una educación global. Algo así como si debiera contener el saber de la humanidad. No vemos, pues, una gran diferencia con el contenido educativo que debiéramos esperar de un libro para adultos.

Evidentemente, el mensaje variará dependiendo del lector modelo pero el componente educativo no desaparecerá. El ejemplo más claro lo tenemos en el auge de la literatura histórica, un género en el que los adultos no dejan de buscar una cierta formación. Bassa también habla de cómo estos contenidos se adaptan a las diferentes épocas y también a la cultura en la que se producen. Así las cosas, podemos afirmar que el contenido educativo no tiene un carácter exclusivamente formativo, sino que viene determinado por las circunstancias de producción y cambiará con ellas. Aun más: no todo lo que se enseña en los libros es contenido escolar. O en palabras de García Padrino (2001: 3): "Es educativa la literatura infantil y juvenil? Desde luego que sí, pero en la misma medida que la Literatura general".

Junto con las agencias educativas que tratan de llevar el libro infantil hacia un contenido meramente pedagógico, se encuentran también las que tratan de incidir más en la educación literaria.

Teresa Colomer (1996) titulaba un artículo emblemático sobre LIJ "La literatura infantil i juvenil: una escala amb passamà" (la literatura infantil y juvenil: una escalera con barandilla. Más tarde desarrollaría esta idea en su libro también emblemático *La formación del lector literario* (Colomer, 1998). Así pues, para Colomer esta función formativa es la que ha de guiar el crítico en su análisis, pero la función formativa desde el punto de vista de la educación literaria y lingüística de niños y jóvenes. La educación literaria, desde su punto de vista, se da a través de un itinerario de complejidad creciente fácilmente observable a través del aumento y diversificación gradual de los modelos de género literario, las condiciones de enunciación del discurso y la diversificación del tipo de desenlace. El hecho de encontrarnos ante un producto artístico que evoluciona supone la aparición de formas narrativas especialmente complejas desde el punto de vista cognitivo, cosa que consideramos como una muestra de las diferentes sinergias que confluyen en la LIJ.

5. Nuestra propuesta

Así, nuestra propuesta está muy cercana a la de Bressan (1984) quien distinguía un componente estético-literario, un componente sicoevolutivo y un componente ético-pedagógico. O también a la de Ewers (2009: 121-125) quien en su caracterización de los modelos de comunicación literaria infantil también cita estos tres ejes y añade el del modelo que reivindica la narración de tipo tradicional como la auténtica literatura infantil. Matizaríamos la opción de Ewers, ya que en nuestras lenguas la literatura de base folklórica no ha tenido tanta relevancia como para considerarla un modelo por sí sola.

Nuestra idea es más bien la de encontrar un equilibrio entre estos tres componentes que den obras que, por un lado, cumplan con los requisitos de una obra literaria: originalidad, coherencia, uso de recursos rico y adecuado, etc. Por otro lado deben tener en cuenta el destinatario y su competencia lingüística por lo que la forma y, en menor medida, el contenido se adecuarán para que la obra pueda interesar al lector (al margen de si al final lo consigue o no). Y finalmente, unida a esta forma, tendrá presente la educación literaria del receptor y, en menor medida, su educación en general. Insistimos, no se trata de crear obras moralizadoras y didactistas sino más bien de tener en cuenta el material sensible al que nos dirigimos.

Este triángulo que caracterizaría la obra literaria infantil tendría un correspondiente en la crítica literaria de la LIJ que debería atender a que los libros etiquetados como tal cumplieran con ese requisito de forma equilibrada. Un libro que tenga en cuenta la calidad literaria como único requisito tal vez pueda ser un gran libro pero si no tiene en cuenta que el receptor tiene una capacidad limitada de comprensión y que está formando su competencia literaria, posiblemente será un fracaso cuando se tope con el lector final. Por otra parte, una obra que tenga demasiado en cuenta la adecuación al lector, que utilice formas demasiado limitadas y se dirija al lector como un igual, posiblemente de lugar a un libro infantilizado que también suele crear rechazo (Colomer, 1998: 59). Por último, los libros que priorizan excesivamente el componente educativo acaban siendo unos buenos libros para enseñar, pero no para disfrutar como obras literarias. Insistimos, se trata de buscar el centro del triángulo.

6. Una definición

Antes de proponer una definición propia, repasaremos algunas de las que más éxito han tenido en nuestros estudios de LIJ. Una definición de literatura infantil que ha gozado de gran aceptación en

nuestro ámbito es la de Jordi Rubió (1925) (Borda, 2003; Díaz-Plaja & Prats, 1998; Rovira, 1984; 1988). Recordemos que Rubió habla de "aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad le interesa". Acto seguido inicia un delicioso recorrido por la literatura que ha sido escrita para niños hasta la fecha aunque con determinados matices. Por una parte, aunque distingue entre literatura infantil y literatura pedagógica, incluye algunas obras como los cuentos de Schmid de los que lamenta que la realidad se sacrifique "por la finalidad educativa" (Rubió, 1925: 118) o libros de vulgarización científica (*Ibidem*: 121). Curiosamente, renuncia a incluir la novela realista porque "al querer circunscribirse a la vida real, apagan las luces de la fantasía tan indispensables en el escenario infantil" (*Ibidem*: 118). También curiosamente habla de las novelas de aventuras del XIX aunque avisa que una lectura continua de estas obras puede convertir el joven en "alguien que no piensa, de tanto que leen" aspecto que se puede paliar con lecturas de "viajes auténticos de exploradores y misioneros" (*Ibidem*: 124) Insistimos en "curiosamente" porque a pesar de este marcado carácter pedagógico (el mismo autor pide perdón al inicio de su artículo por meterse en el terreno de los pedagogos) y del poco rigor científico - tampoco buscado por el autor que tan solo pretende dar noticia de las obras disponibles para niños y jóvenes en su época- se suele citar como una fuente para la definición de LIJ.

Rubió destaca la literatura que "mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia". Comentábamos antes la dificultad que supone la adaptación excesiva de los textos a la teórica capacidad de comprensión de las diferentes franjas de edad. En general, la capacidad de comprensión siempre es mayor a la de producción. Además, debemos tener en cuenta el reto asequible que debe conllevar siempre una gradación de los contenidos, en este caso, literarios y de comprensión. Por otra parte, una literatura que se adapte a la capacidad de comprensión de la infancia no necesariamente es literatura infantil, aspecto que trata de matizar con la segunda parte de la definición: "que de verdad le interesa". Y ¿cómo se comprueba ese "de verdad"? ¿A qué infancia se refiere? ¿En qué momento histórico?

El problema de este enfoque es evidente: ¿de qué infancia se trata? Aquí sí que resultan interesantes las apreciaciones de Rose (1984) sobre la construcción de la infancia. El autor de LIJ construye su niño ideal al desarrollar su literatura, así como el niño, según decía Jones, construye su texto al leerlo. Eso nos da una gran multiplicidad de niños o, por decirlo de otra manera, una infancia difícil, por no decir imposible, de definir. Tampoco resulta fácil determinar si una obra del XVIII interesa "de verdad" a la infancia o solo le interesan sus adaptaciones como indica O'Sullivan (2004: 21) quien pone en tela de juicio cuál fue realmente la difusión internacional de los clásicos de la LIJ. Su comentario sobre *Alice in Wonderland* es muy revelador:

[...] aunque casi intraducible ha sido traducido a la mayor parte de lenguas [...] La noción de que niños de todo el mundo seleccionaran *Alice in Wonderland* como su libro favorito y que la versión que era leída en su parte del mundo tuviera más que una ligera similitud con otras versiones es poco más que un mito.

Si la definición provoca varios interrogantes no vemos que en la enumeración de títulos haya una clara orientación sobre qué debe ser considerado y qué no debe ser considerado LIJ, ya que se rige mucho por los gustos personales del autor (por ejemplo se decanta más por la literatura fantástica que por la realista y por el cuento tradicional que por el cuento de autor). Mezcla diferentes criterios con la consideración de obras pedagógicas y la no consideración de obras de ficción de poca calidad, siempre según su criterio. Así pues, creemos que la definición de Rubió crea más dificultades de las que soluciona. De todas maneras, en este temprano artículo (recordemos que hablamos del año 1925)

también Rubió apunta implícitamente a los tres ejes que guían nuestra definición: el componente educativo, la calidad literaria y la adecuación al lector. Sin duda se debe valorar su intuición a la hora de valorar estos componentes antes siquiera que surgiera una literatura infantil catalana de calado.

La otra definición que más seguidores ha tenido ha sido la de Juan Cervera (1992:11-12) apuntada más arriba. Aunque la cita sea bastante larga, querríamos aquí reproducir los campos que el catedrático quería incluir en su definición.

La voluntad integradora quiere alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor [...] El afán de totalidad quiere ampliar el marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos en los que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión [...] Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro [...] hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor medida, el disco. Y no sólo esto, sino actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor.

Es obvio que la intención de Cervera era incluir un sinfín de disciplinas que tenían al niño como receptor y que tuvieran "huella de arte". Si la enumeración que él mismo hizo era larga, con las tecnologías de la información y la comunicación aún se debería alargar más ya que podríamos incluir en el término Literatura infantil y juvenil productos como los videojuegos, los blogs, los foros de internet, etc. A pesar de que la obra de Cervera es un referente imprescindible para todos aquellos que se dedican a escribir sobre LIJ, lo cierto es que esta definición resulta por un lado inabarcable y por otro poco consistente. En nuestra opinión, la principal condición de la literatura infantil y juvenil es precisamente su calidad de literatura y aunque en pleno siglo XXI el concepto de literatura continúa siendo caballo de batalla para la crítica, lo cierto es que la academia nunca se ha planteado incluir en la definición de literatura productos como el juego, la televisión o el cine.

La literatura infantil y juvenil tiene como principal soporte el libro y, aunque la irrupción de la escritura hipertextual fruto de las TIC pueda cambiar el modo de lectura, incluso las producciones concebidas para el consumo en pantalla, siguen siendo herederas del libro. Además, desde la irrupción masiva de la literatura infantil en nuestra sociedad, esta se ha hecho un hueco en librerías, bibliotecas, escuelas, etc. con unos rasgos muy determinados a través de los paratextos. Colecciones, ilustración, franjas de edad, etc. definen la inmensa mayoría de lo que se conoce como LIJ y, también muy importante, de lo que se estudia como LIJ. Es por eso que consideramos primordial ceñir el campo de estudio de la LIJ, y disculpe el lector la nueva perogrullada, a aquello que se considera habitualmente LIJ, es decir, la rama de la literatura que tiene como lector modelo a la infancia y juventud.

De todas maneras, la intención integradora no es exclusiva de Cervera ni tampoco exclusiva del ámbito español. También Hollindale (1997) trata de incidir en las diferentes definiciones que reduce a seis categorías. Así según el autor inglés la LIJ puede ser:

1. Un corpus de obras resultado de una combinación de intenciones y decisiones por parte de autores, editores y libreros que incluye un diseño comercial para el mercado infantil;
2. Un corpus de escritura colectiva definida así porque apela al niño actual en las circunstancias prevalentes de la infancia;
3. Un corpus de escritura colectiva definida porque apela o ha apelado a los niños en el presente o en el pasado;
4. Un género de ficciones que se preocupa por la infancia o por las figuras imaginarias y situaciones ampliamente entendidas por los niños como relevantes para ellos y que les es lingüísticamente accesible;
5. Una agrupación de textos con ciertos rasgos en común que les permite establecer transacciones significativas con los lectores infantiles (y que les permite incidentalmente hacer lo mismo con adultos);
6. No denota un texto sino un acto de lectura; cuando hay una transacción voluntaria entre cualquier texto y un niño, este texto es para esta ocasión "literatura infantil" (de la misma manera, cuando una transacción voluntaria ocurre entre un libro para niños y cualquier adulto, para esta ocasión se trata de literatura, no de literatura infantil).

Estas seis categorías se mezclan entre sí dando lugar a diferentes combinaciones. Lo que vemos en las definiciones de Rubió y Cervera es la intención de unir las todas para formar un corpus amplio que dé respuesta a todo lo que en algún momento se ha llamado literatura infantil desde *Robinson Crusoe* hasta *Geronimo Stilton*. Esta idea contrasta con la propuesta radicalmente sincrónica de Peter Hunt (1991: 61-62): "[...] en su conjunto, pues, que un texto fue escrito expresamente para niños que son niños de manera reconocible, con una infancia reconocible hoy, ha de ser parte de la definición". Hunt incide, pues, en la idea de una literatura infantil que caduca con una cierta inmediatez ya que la infancia evoluciona imparablemente. Como dice nuevamente con cierto aire de tristeza Hollindale (1997: 29) "por definición, somos obsoletos".

Es cierto que la LIJ, más que otras formas de literatura, acusa el paso del tiempo de manera dramática, aunque esta visión tan excluyente de la literatura no cuadra bien con el conjunto de las obras que acostumbramos a incluir en la etiqueta y con el hecho de que, de la misma manera que un adulto cambia su punto de vista al leer una obra no contemporánea, el niño también puede adquirir este punto de vista aunque posiblemente no pueda descifrar con el mismo código referencial las imágenes que aparecen. Nos parece muy clarificadora la experiencia que citan Nodelman y Reimer (2003) con alumnos universitarios que leen un poema clásico que declaran haber disfrutado. En cambio lo consideran impropio para niños, a pesar de que las dificultades que prevén para este público son las mismas que ellos mismos han encontrado (palabras desconocidas, sobre todo). Evidentemente, el concepto cambiará inevitablemente como cambiará el concepto "libro" en un futuro no lejano y como cambió en su momento con la aparición de la imprenta, con la aparición de las publicaciones semanales en las revistas, con las ediciones de bolsillo, etc. es decir, podemos definir la LIJ sincrónicamente, pero eso no quita que también sea susceptible de una visión diacrónica en la cual el texto, como la autoría, como el lector irá cambiando. Y este fenómeno tampoco es exclusivo de la LIJ.

Así pues, no consideramos que la idea de Hunt de los libros que "fueron literatura infantil" y que "han dejado de serlo" sea sostenible ya que implicaría que no se podría construir una historia de la literatura. Sí que es cierto que, al ser la infancia un periodo limitado y con fecha de finalización, la tradición literaria se transmite de niño lector a adulto que fue niño lector. Jones (2006: 306) propone el término "literatura generacional" que reflejaría:

[...] que es una literatura escrita, comprada y revisada por una generación de adultos que fueron previamente niños, lo cual apela a una generación de niños que más tarde se convertirán en adultos. La así llamada "literatura infantil" que leí como niña no es literatura infantil sino más bien literatura de mi generación – viene conmigo cuando me hago mayor.

La idea de que los adultos crecen con los libros nos resulta interesante, aunque no podemos compartir ni la idea ni la sensación de que la literatura pertenece a una única generación de niños y que después será sustituida por otra literatura que pertenecerá a una generación diferente. Posiblemente deberemos acudir a una categorización diferente para las obras que sufren más el paso del tiempo y diferenciarlas de otras que se van configurando como clásicos y también, de alguna manera, como una especie de canon aún por determinar, aunque esta sea una tarea más bien de una historia de la literatura infantil y juvenil.

Así pues, no compartimos la idea de una LJ a corto plazo ni tampoco de un lector infantil incapaz de leer obras más allá de aquellas que se le han dirigido directamente. Un ejemplo lo encontraríamos en las obras de Enid Blyton que han sido leídas por miles de jóvenes de diferentes generaciones (incluidas las actuales) desde 1942 en que se publicó el primer título. La edición española, incluso, mantiene la forma de vestir de los protagonistas, claramente desfasada, en las ilustraciones.

También Hollindale reprocha a Hunt esta visión sincrónica de la LJ porque limita el género a constituciones efímeras de su lector, cosa que implica imponer una precisión irreal sobre un concepto cada vez más inestable. Pero sobretodo le reprocha dos puntos que ya hemos visto como es que la restricción a la intención del autor excluye muchos textos que los niños comúnmente "aceptan" y que ningún libro puede ser expresamente escrito por un desconocido niño del futuro "reconocible". Tenemos nuestras reservas sobre el primer punto (la literatura ganada) que ya expresábamos anteriormente, aunque también sobre la segunda, ya que, si Eco (1979) hablaba del lector modelo como "un conjunto de condiciones de felicidades establecidas textualmente que han de ser satisfechas para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado", estaremos tratando con una estrategia discursiva. No existe ningún niño real sino un modelo que podrá adecuarse más o menos a las condiciones que este ha previsto pero que de ninguna manera puede tener más entidad que una hipótesis interpretativa del autor.

En su definición, Hollindale (1997: 28) intenta unir el autor, el texto y el niño. Para este autor la literatura infantil, de alguna manera, deviene: "Cualquier cosa que un niño lee con placer y comprensión es de hecho literatura infantil". Para él, el autor es una persona con interés imaginativo en la construcción de la infancia y que a propósito o accidentalmente usa una voz narrativa y un lenguaje accesible para la infancia. El texto de literatura infantil sería aquel en que esta construcción es presente y el lector, un niño que está aun construyendo su propia infancia y es consciente de esta actualidad. "Cuando estas condiciones coexisten, el evento de la literatura infantil tiene lugar" (*Ibidem*, 29). Así, su definición sería la siguiente:

La literatura infantil es un corpus de textos con ciertos rasgos comunes de interés imaginativo que se activa como literatura infantil por un evento lector: aquel de ser leído por un niño. Un niño es alguien que cree con buenos motivos que su condición de infancia aun no ha acabado (*Ibidem*: 30).

En esta definición, el mismo autor apunta tres factores que se escapan: que la infancia finaliza gradualmente en nuestra sociedad, la creencia por parte de muchos adultos de que su infancia

continúa viva dentro de ellos mismos y la creencia por parte de otros adultos de que la lectura de libros infantiles es una actividad pueril, perezosa y escapista.

Para la primera puntualización creemos que es muy útil el término *ageuation* que acuña Jones (2006) para hacer referencia a la edad como rol. Es decir, igual que existe el sexo y el género (uno biológico e innato, el otro social y construido), también existe una edad biológica y una edad con la que la persona se identifica. Habitualmente son paralelas, pero en nuestra sociedad las fronteras entre unas etapas y otras se difuminan cada vez más y el proceso que está implicado, tanto de manera consciente como inconsciente, se podría llamar *ageuation*. Como afirma Jones (2006: 291) con buen criterio "la crítica de la literatura infantil ha aceptado a menudo como no problemático el concepto de adulto mientras cuestionaba el de niño".

Con el concepto de Jones, creemos poder contestar a dos de las dudas de Hollindale. Por una parte intentar poner fronteras fijas y cerradas al concepto de infancia o juventud es como intentar determinar como dice Butler (citado en Jones 2006: 291) "cuando empieza y acaba lo biológico, lo psíquico, lo discursivo y lo social". Caso aparte sería la tercera consideración sobre la lectura por parte de adultos de libros de literatura infantil y juvenil. El mismo autor responde de manera apasionada en su libro (1997: 32-43) reivindicando nuevamente (que ya debería bastar) esta literatura. Sus razones incluyen el cuestionamiento del canon, la lectura como adulto de obras para niños o la pureza narrativa de estos libros que permiten narrar historias de manera sencilla, que no simple. Pero nos interesa un poco más la visión de Jones cuando al proponer su concepto de "child literature" afirma que su intención es incluir al lector adulto.

Quando aceptamos que la literatura de niños [*children's literature*] es refundida y entendida como literatura infantil y una vez aceptamos que esta literatura pertenece a los adultos con el niño lector como destinatario del libro, las cosas aparecen más claras. Es la reticencia de muchos adultos a aceptar abiertamente esta literatura como suya [...] la que causa muchas de las dificultades y contradicciones del género. Pertenece a la audiencia de la literatura infantil – pertenecemos como antiguos niños lectores de esta literatura, pertenecemos porque fuimos una vez niños, pertenecemos como autores adultos, editores, compradores y críticos de esta literatura y pertenecemos como actuales lectores de esta literatura (Hollindale, 1997: 306)

Consideramos especialmente inteligente esta reflexión que incluye el adulto en el concepto y borra las líneas divisorias entre las etapas vitales. También Ewers (2009), desde otro enfoque, apunta directamente a un triple destino (niños, mediadores y adultos en general) y hace una clasificación que incluye la consideración de bisémica o monosémica según el mensaje que se transmita tenga una doble intencionalidad o no. Para el autor alemán, existe una literatura para niños con múltiples destinatarios y una o varias lecturas.

Pero volvamos a la definición de Hollindale, aunque se puede deducir fácilmente que no concuerda con nuestra idea de la disciplina. Por una parte por la inmensa dificultad que supondría delimitar el alcance del corpus a estudiar; por otra, por la gran disparidad y eclecticismo del material que se incluiría en esta etiqueta. Reduciéndolo al absurdo, podríamos casi concluir que si un niño en algún momento leyera las instrucciones de un lector de DVD, el prospecto de un medicamento o el envoltorio de un caramelo estas se convertirían por el toque de su varita mágica de lectores en LIJ. Como dice Ewers (1999: 10) con claridad "El hecho de que los niños y jóvenes estén entre los receptores del mensaje literario no es, desde el punto de vista presentado aquí, una razón adecuada para llamarlo "comunicación literaria para niños".

No queríamos acabar esta parte de nuestro artículo sin citar el último trabajo significativo (al menos que conozcamos hasta la fecha) que se ha llevado a cabo hasta el momento en el ámbito anglosajón. Se trata del libro *The hidden adult. Defining Children's Literature* (2008), de Perry Nodelman. Este veterano autor, parte del análisis de seis libros considerados por los expertos como los mejores (y de alguna manera también más representativos) de la literatura infantil. A través de este análisis, Nodelman caracteriza este tipo de literatura individualizando los rasgos comunes más remarcables con lo que da una visión muy aproximada de lo que se puede esperar al leer un libro dirigido a niños. A pesar de la importancia que esta larguísima reflexión tiene, creemos que el método para llegar a sus conclusiones parte de un error de base como es un corpus, si bien simbólicamente representativo, no completamente satisfactorio para llegar a generalizaciones suficientemente fundamentadas. De hecho en su definición existen varios "tiende" o "generalmente" cosa que encaja mal con esta sustancialidad e invariabilidad que buscamos.

No nos detendremos demasiado en la polémica sobre si existe la literatura juvenil ya que creemos que se puede deducir claramente nuestra postura: hay numerosas colecciones de literatura juvenil en el mercado, secciones en las librerías y en las bibliotecas, y un mercado dirigido a los institutos que funciona. Evidentemente, los jóvenes son capaces de leer obras que no han sido pensadas para ellos (volvemos a la Crossover Literature) pero eso no quita que exista una literatura concebida explícitamente para ellos y que, insistimos, se adapta a su capacidad lectora que no es la misma ni por asomo que la de un adulto, que profundiza en su educación literaria aun por completar (al menos en los términos que se le exige a un adulto formado) y que trata temas que se acercan más a sus centros de interés. Cuando leemos comentarios que equiparan la competencia lectora y literaria y los centros de interés de los y las jóvenes con las de un adulto nos planteamos a qué jóvenes se refieren en realidad, si a aquellos que pueblan nuestras aulas, o a aquellos minoritarios que leían obras para adultos y que han acabado siendo profesores de literatura o escritores.

7. Los ámbitos de estudio de la LIJ

Desde el punto de vista del estudio de la LIJ, hay que reconocer que nuestra definición circunscribe excesivamente el corpus al libro de autor contemporáneo. Es por eso que creemos conveniente también definir los ámbitos de estudio de la LIJ que nos permitiría incluir en el estudio diversas obras que se han venido estudiando tradicionalmente bajo este marchamo y que no vemos ningún motivo para que sean excluidas de él. Así, en estos ámbitos de estudio entrarían por un lado obras fronterizas como la paraliteratura o la literatura de tradición oral. Por otro lado incluiríamos también aquellos campos de la creación artística que se nutren de la LIJ y la retroalimentan como son los dibujos animados, el álbum ilustrado o el cómic.

La paraliteratura dirigida a la infancia es muy numerosa y condiciona a menudo la literatura que podríamos llamar de autor. Un caso a estudiar, por ejemplo, sería la progresiva disminución de páginas de los libros para niños en el Estado español, –disminución que el triunfo de la saga de Harry Potter o de Crepúsculo debería poner en entredicho. Posiblemente la existencia de una paraliteratura con poco texto, mucha ilustración y determinados efectos estéticos y lugares comunes, haya alimentado la creencia de que los libros para niños y jóvenes deben ser cortos. Una investigación de este tipo entraría de lleno en el ámbito de estudio de la LIJ. Hay que añadir que los aspectos sociológicos de la paraliteratura para niños y jóvenes afectan a la producción y consumo de la literatura de autor que, en muchos casos, copia algunos de los estereotipos y clichés acuñados por este producto literario.

Por otro lado, también la literatura de tradición oral ha tenido una larga y fecunda relación con la literatura de autor a pesar de que es difícil asegurar qué historias estaban dirigidas preferentemente a un público infantil y juvenil. El caso es que hoy por hoy, el bloque más popular de la literatura tradicional (hablamos de Grimm y Perrault y las versiones de Disney) constituyen en realidad una especie de tradición literaria infantil que facilita el intertexto en unas edades en las que apenas se tienen referentes literarios. Las ensaladas de cuentos a las que aludía Rodari (1997) tienen sentido porque desde muy corta edad el público infantil entra en contacto con estas obras o con intertextos de estas obras (Mendoza Fillola et al., 1999; Mendoza Fillola, 2001).

Por último géneros como el cómic, los dibujos animados y el álbum ilustrado a pesar de que no se consideran canónicamente literatura, beben directamente de ella y también la retroalimentan. Además, la metodología que se aplica en el estudio de la LIJ da buenos resultados cuando se aplica también a estos géneros en los que tan solo la imagen debe tenerse en cuenta por separado.

Sin duda otras investigaciones podrán añadir ámbitos de estudio a esta aproximación. Las TIC ofrecen nuevos géneros discursivos de los que se deberá valorar su literariedad. También la evolución de los videojuegos en un extremo, y la historia de la LIJ desde el origen de la palabra por otro entrarán posiblemente en la discusión. En todo caso, el campo queda abierto.

Conclusiones

Volvemos a Rubió para parafrasear con algunas variaciones su conocida definición. La literatura infantil y juvenil, pues, es aquella rama de la literatura dirigida expresamente al público infantil y juvenil – un público en formación que necesita la adecuación del lenguaje y del resto de recursos literarios para facilitar la comprensión – y que contribuye a su educación literaria.

Los ámbitos de estudio de la LIJ, en cambio, incluyen géneros fronterizos que han sido estudiados tradicionalmente dentro de la marca de LIJ como la literatura de tradición oral y la paraliteratura dirigida al público infantil y juvenil y otros en los que la aplicación de la metodología de análisis y estudio de la LIJ resulta especialmente fructífera como los cómics, los dibujos animados y el álbum ilustrado.

Pensamos que esta diferenciación puede contribuir a la mejora de los estudios sobre LIJ y también a ofrecer una visión más clara de lo que entendemos por literatura para niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, G. (1998). Medieval children's literature: Its possibility and actuality. *Children's Literature*, 26(00928208), 1-1-24.
- BALLESTER, J., & MÍNGUEZ, X. (2005). *La sabateta de vidre*. Catarroja: Perifèric; Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- BASSA i MARTÍN, R. (1994). *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. Palma de Mallorca: Di-recció General d'Educació: Moll.
- BECKETT, S. L. (2009). *Crossover fiction: Global and historical perspectives* (1st ed.). New York: Routledge.
- BORDA CRESPO, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: Teoría y juvenil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BORDA, M. Á. (2003). Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon*,

- literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BOURDIEU, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 89, 3-46.
- BRESSAN, T. (1984). *Sentieri di luce*. Trieste: Astra.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero: Universidad de Deusto.
- CHAMBERS, A. (2010). Finding the form: Toward a poetics of youth literature. *The Lion and the Unicorn*, 34(3), 267-283.
- COLOMER, T. (1996). La literatura infantil i juvenil: Una escala amb passamà. *Articles*, 7, 49-62.
- _____ (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- _____ (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Barcelona: Síntesis.
- CROSS, J. (2004). The inevitable and inescapable didacticism of contemporary popular junior fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(1), 55-70.
- DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2003). *Literatura infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona Màlaga: Aljibe.
- _____ (2003). Literatura infantil y canon formativo en la educación infantil. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 894). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- DÍAZ-PLAJA, A., & PRATS, J. (1998). La literatura infantil y juvenil. In A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei test narrativi*. Milano: Bompiani.
- EVEN-ZOHAR, I. (2005). Polysystem theory (revised). In *Papers in culture research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- EWERS, H. (2009). *Fundamental concepts of children's literature research: Literary and sociological approaches*. New York: Routledge.
- FALCONER, R. (2004). Crossover literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., pp. 556-573). London: Routledge.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años...: (en torno a la literatura infantil española)* (1º ed.). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GIL, C. (2009, 15 de abril). Opinión. *El País*, pp. 10.
- HOLLINDALE, P. (1992). Ideology and the children's book. In P. Hunt (Ed.), *Literature for children: Contemporary criticism*. London etc.: Routledge.
- _____ (1997). *Signs of childness in children's books*. Stroud: Thimble.
- HUNT, P. (1991). *Criticism, theory, and children's literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- _____ (2003). Exploding the canon: Children's Literature and the revolution in criticism. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- JONES, K. (2006). Getting rid of children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 288-315.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (2000). *Children's literature: Criticism and the fictional child*. Oxford: Clarendon Press.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- McGILLIS, R. (2003). What literature was: The canon become ploughshare. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 31-44). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (1996). *The nimble reader: Literary theory and children's literature*. New York: Twayne Publishers.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (1ª ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- MENDOZA FILLOLA, A., CERRILLO, P., & GARCÍA PADRINO, J. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MILLS, C., & WEBB, J. (2004). Selecting books for younger readers. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of Children's literature* (2nd ed.) Routledge.
- MÍNGUEZ, X. (2010). In Comunicación (Ed.), *Una definición altamente problemática: La literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio*. Jaén: Presentado en X Congreso de la SDELL.
- MORENO, A. (2003). ¿Manolito gafotas, literatura infantil? necesidad de nuevos criterios para definir la LIJ. In Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORGENSTERN, J. (2001). The rise of Children's literature reconsidered. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(2), 64-73.
- NODELMAN, P. (2008). *The hidden adult :Defining children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- NODELMAN, P.&REINER, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). Boston etc.: Allyn and Bacon.
- O'SULLIVAN, E. (2004). Internationalism, the universal child and the world of children's literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed.). London: Routledge.
- RODARI, G. (1997). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (3a ed.). Barcelona: Ediciones del Bronce.
- ROSE, J. (1984). *The case of peter pan, or, the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- ROVIRA, T. (1984; 1988). La literatura infantil y juvenil. In A. Comas, J. Molas&M. de Riquer (Eds.), *Història de la literatura catalana* (4a ed.). Esplugues de Llobregat Barcelona: Ariel.
- RUDD, D. (2005). Theorising and theories. how does children's literature exist? In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's literature*. London & New York: Routledge.
- SALVAOR, V. (1994). Els límits del discurs literari. *Articles*, 1
- SÁNCHEZ CORRAL. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario* (1{487} ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens Ga. etc.: The University of Georgia Press.
- TOWNSEND, R. (1971). *A sense of story*. London: Longman.
- VALRIU i LLINÀS C. (1994). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.
- _____ (1998). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana* (2{487}actualizada ed.). Barcelona: Pirene.
- VV.AA. (2010). *Cuestionario literatura.com*. Retrieved 13 marzo, 2012, from <http://www.literaturas.com/v010/sec0511/suplemento/Articulo10octubre.htm>
- ZIPES, J. (2001). *Sticks and stones :The troublesome success of children's literature from slovenly peter to harry potter*. New York etc.: Routledge.

Ana Margarida Ramos

anamargarida@ua.pt

University of Aveiro and Centre for Child Studies,
Portugal

Rui Ramos

rlramos@ie.uminho.pt

University of Minho and Centre for Child Studies,
Portugal

(Recibido 7 abril 2012/ Received 7th April 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/ Accepted 1st June 2012)

Urban and rural landscapes in Portuguese picture story books: reification and perceptions

PAISAJES URBANOS Y RURALES EN LOS ALBUMES ILUSTRADOS PORTUGUESES: REIFICACIÓN Y PERCEPCIONES

Abstract

We have chosen to study a collection of three books published by the Metropolitan Lisbon Area with the purpose to disseminate the natural and cultural surroundings of the Portuguese capital. The selected books combine pedagogical intentionality and aesthetic dimension, recreating the adventures of a girl in natural Portuguese landscapes. The main character visits different natural scenarios and discovers all sort of new special places. With a scientific review, the books emphasize, without losing their literary quality, the environmental diversity of the area, which determinates its specificity. History, geography, geology and biology intersect with magic and wonderful and propose a different way of looking at reality. As we will seek to prove, these books represent, in an original way, various forms of personal and subjective appropriation of space, particularly concerning natural landscape, thereby stimulating a variety of readings and interpretations. Both text and images depict, in their own language and style, the relationship between children and environment.

Key words: Children's literature, illustration, ecoliteracy, nature, environment.

Resumen

Este estudio se centra en una colección de tres volúmenes publicados por el Área Metropolitana de Lisboa con el objetivo de difundir el medio natural y cultural que rodea a la capital portuguesa. Los libros seleccionados combinan intencionalidad pedagógica y dimensión estética a través de la narración de las aventuras de un niño que transcurren en pleno paisaje natural. El protagonista visita diferentes escenarios naturales y descubre una gran variedad de espacios únicos. Desde una cuidadosa revisión científica, en los libros se destaca, sin perder su calidad literaria, la diversidad y riqueza ambiental de un espacio particular y único. La historia, la geografía, la geología y la biología se cruzan con la magia y lo maravilloso para proponer una manera diferente de observar la realidad. El estudio tratará de demostrar cómo estos libros representan de una manera muy original, la apropiación personal y subjetiva del espacio, en particular del paisaje natural, lo que permite una variedad de lecturas e interpretaciones. Texto e imágenes recrean en su estilo y lenguaje específico, la relación del niño con el medio ambiente.

Palabras clave: literatura para la infancia, ilustración, ecoliteracia, naturaleza, ambiente.

1. Introduction

This paper is part of a larger research study carried out within the framework of the project "Environment and ecoliteracy in recent literature for children," which is currently being developed at the Centre for Child Studies at the University of Minho, Portugal.

The research project aims at identifying the lines of intersection between the aesthetic and recreational dimensions of children's literature and its pedagogical possibilities, specifically concerning ecoliteracy (cf.: Capra, 2002).

For this particular study, the analysis will be twofold:

- a) the first analysis is from a linguistic point of view, resorting to the principles of linguistic constructivism (Halliday, 2001) to identify frames and the interpretative repertoire (Fillmore, 1975; Potter & Wetherell, 1987; McKenzie, 2005) of texts¹;
- b) the second analysis is from a literary and semiotic point of view, establishing text-picture relationships and dynamics according to the postmodern theories pertaining to picture books (Sipe, 1998, 2008; Nikolajeva, 2001, Lewis, 2001).

2. Object of study

For this study, a collection of three picture books designed to disseminate the natural and cultural surroundings of the Portuguese capital, published by the *Área Metropolitana de Lisboa* (Metropolitan Lisbon Local Authority) an Lisbon Area in 2003 and 2004, have been chosen. The selected books frame environment in a particular way and combine pedagogical intentionality and an aesthetic dimension. Set in natural Portuguese landscapes, they recreate the adventures of Ana, a teenage girl. In these picture books, *A Minha Terra* (2003) (My Homeland), *Um Oceano de Histórias entre Sintra e Cascais* (2004) (An Ocean of Stories between Sintra and Cascais), and *Montanhas de Verde na Serra de Sintra* (2004) (Mountains of Green in the Sintra Mountain Range), the main character discovers all kinds of new, special places while in contact with nature. The three picture books were the subject of scientific scrutiny and reveal literary quality while emphasizing a diversity of environments. History, Geography, Geology and Biology intersect with magic and wonder and demonstrate a singular way of looking at reality.

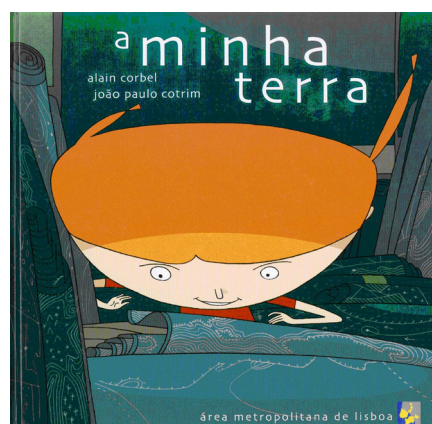


Figure 1 (Cotrim & Corbel, 2003)

1 In a recent article, Lakoff defends that it is imperative to conceptualise (*framing*) the environment correctly and suggests a comprehensive definition of *frame*: "One of the major results in the cognitive and brain sciences is that we think in terms of typically unconscious structures called "frames" (sometimes "schemas"). Frames include semantic roles, relations between roles, and relations to other frames. A hospital frame, for example, includes the roles: Doctor, Nurse, Patient, Visitor, Receptionist, Operating Room, Recovery Room, Scalpel, etc. Among the relations are specifications of what happens in a hospital, e.g., Doctors operate on Patients in Operating Rooms with Scalpels. These structures are physically realized in neural circuits in the brain. All of our knowledge makes use of frames, and every word is defined through the frames it neurally activates. All thinking and talking involves "framing;" (2010: 71-72).

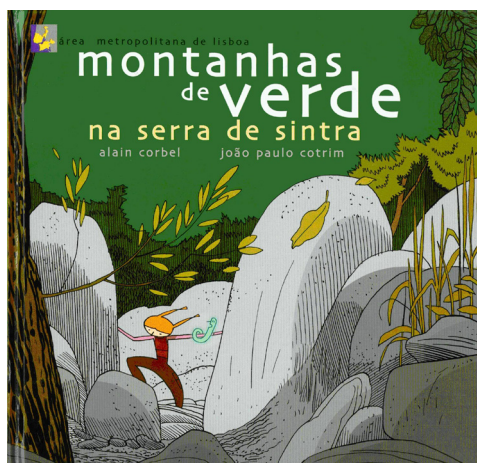


Figure 2 (Cotrim & Corbel, 2004a)



Figure 3 (Cotrim & Corbel, 2004b)

3. Conceptual unit and diversity of objectives

The three picture books which make up the *corpus* of this study work as a trilogy, creating a conceptual unit with internal cohesion (the character, landscape, actions and relationship between the character and the diegetic spaces are all the same). There is also external cohesion which is reinforced by paratextual elements, such as the collection, the format and the graphics. Each book has an introductory preface, which includes the objectives underpinning it. Written by the Head of the *Junta Metropolitana de Lisboa* (Metropolitan Lisbon Local Authority) at the time they were published, the three paratexts, in the form of a letter to the reader, underline the connection between the books and the theme of the environment and present the educational and ludic objectives supporting them. In the first volume, the writer points out that 'the first step towards creating a new ecological and environmental consciousness is increased knowledge of the region where we live and its natural richness. This book aims to initiate that process in a way which is both didactic and fun' (Rosinha, *in* Cotrim & Corbel, 2003² - our translation). In the second book, she goes on to say that 'it is another civic contribution targeted at youngsters, seeking to awaken their ecological and environmental conscience' (Rosinha, *in* Cotrim & Corbel, 2004a). In the third and final book, she reinforces the ideas presented in the previous two by stating that 'it [the book] helps to understand and respect nature' (Rosinha, *in* Cotrim & Corbel, 2004b).

The first volume introduces the protagonist and sets the scene in the geographical area of Metropolitan Lisbon. The inclusion of a magic map allows the heroine to move around and between very different spaces within that area. The transition between pages, whose reading implications have already been analysed by Sipe & Brightman (2009), takes on special relevance here as it is linked to the geographical leaps that occur. The onomatopoeic use of 'Zás' (Whoosh), used almost like a chorus which demarcates the text, expresses those unexpected changes, thus preparing the reader for them, as well as marking the open ending of the narrative, which encourages the reader to go on to subsequent volumes or even go on journeys similar to Ana's.

2 In the books analysed, the pages are not numbered. Therefore, that information is omitted in the references.

This volume, which is the least educationally explicit of the three, surprises the reader by the way it understands the concept of natural heritage, proposing a wide ranging interpretation, capable of integrating the different local landscapes, reliefs, flora and fauna. The instructive aspect of the picture book, which has been revised by a specialist in the field, is not affected by elements of fantasy in the book, which intersect with the factual ones, thereby maintaining plausibility.

The title *A Minha Terra* (My Homeland) evokes the feeling of belonging, seeking to make the reader identify with the natural space surrounding them. Ultimately, the objective of encouraging the understanding of nature through its description is to value it and in due course protect it.

The narrative starts at school, a place which is familiar to the virtual reader, quickly escaping through the fantasy of maps out of the classroom. From that geographical boundary, the narrative unravels at a vertiginous rate, increased by the illustrations, making the most of the moment that the page is turned, encouraging the reader to accompany the character on their travels. The moment when Ana, the main character, goes into the map room, the pages, which are twice as big, suggest moving on to new places, as the colours and focus points change simultaneously. The text articulates with the images, interacting with them systematically, and expresses the concerns the character feels when faced with the unknown, her surprise at the successive discoveries and her constant curiosity and need to know.

The title of the second volume, *Um Oceano de Histórias entre Sintra e Cascais* (An Ocean of Stories between Sintra and Cascais), is built around the play on words using the expression 'an ocean of...' meaning a large quantity or size, with the denotative reference to a large physical expanse of water. The book promises to offer the young target reader a literary genre which is recognisable and usually attractive.

The greatness of the ocean is one of its most salient features, increasing and justifying the fascinated gaze of the main character. It is presented in the first person, seeing as the ocean is anthropomorphed, repeating to a point which is almost comic that it is a 'great storyteller,' a 'gigantic storyteller' (Cotrim & Corbel, 2004a). It claims that it is 'deep and very blue,' 'as big as two worlds, as gigantic as three worlds,' harbouring 'waves of all sizes' (idem, ibidem). This obvious lack of modesty humanises the ocean and makes it familiar, and its insistence on its enormous size causes feelings of admiration and amazement in the protagonist, who despite being able to see very far 'cannot imagine the size of the ocean' (idem, ibidem). The ocean also describes itself as changeable, capable of 'creating horrible storms of all shapes and sizes,' but also *knows* how 'to be sweet and green' (idem, ibidem). In this way, free will is demonstrated through the semantics of these expressions, which contributes to the ocean's humanisation. Its minimalist graphic representation is based on an interdiscursive game with the mythological representation of Neptune/Poseidon, sporting a beard, crown and trident. In this way, it becomes a recognisable and concrete image in the virtual reader's mind, and is no longer an element of nature without definable borders and too large to understand as a unique entity, but concrete and familiar, immense but individual and an active interlocutor.



Figure 4 (Cotrim & Corbel, 2004a)

In the second volume, the authors take advantage of the dimensions linked to the Atlantic and the elements of water in the Metropolitan Lisbon area to create a picture book where reality and fiction and History and myth intersect, with the *Parque Natural Sintra / Cascais* (Sintra/Cascais Natural Park) as a backdrop. Nature, with its variety, diversity, richness and beauty, is the ideal scenario for Ana's new adventures and for the extraordinary discoveries that this curious little girl uncovers along the coastline, with the sea as her company. Once transformed into a character, the sea, who is at the same time storyteller and guide, leads the heroine to discover the specificities of the coastal landscape, drawing attention to the geographical details of the region, the relief, local geology, marine biology and the marine ecosystems and flora, without overlooking its history and its stories.

In terms of content, the picture book incorporates a more didactic dimension, making concepts explicit and explaining phenomena, such as ice ages and thawing, erosion of the bluffs and cliffs, movement of dunes and sand and the four types of sand between the sea and the fixed dunes, including the identification of the species which live there.

As regards the illustrations, attention is drawn to the exploration of the different sections of each image, allowing a lengthy reading of the pages. The representation of the spaces and their inhabitants is often carried out from the point of view of the protagonist, giving it greater importance and resulting in a clear widening of horizons. Besides that, the illustrations reinforce the personification of the sea, collaborating with the text while it proposes the interaction of the protagonist with the natural space around her and its inhabitants, following the same line of fantasy by representing her on the back of birds or flying in the sky.

After discovering the coastline all along the borough of Sintra in the second volume, it is time for Ana to lose herself (and find herself as she discovers many new things...) in the mountain range in Sintra in the third book *Montanhas de Verde na Serra de Sintra* (Mountains of Green in the Sintra Mountain Range).

Once again, the title of this book centres on a play on words with 'mountains of...' evoking a large quantity, as well as taking on the identifiable reference to a part of the landscape. The ludic dimension of the picture book begins with its title and creates pleasurable expectations in the minds of its readers.

In this book, the protagonist discovers secrets, both big and small, held in the Mountain, when she comes into contact with nature and a multifaceted backdrop which is visible to all. History, Geography, Geology and Biology overlap with magic and fantasy and propose a different view of the reality which surrounds us. Surprise is the determining ingredient in the narrative, connecting the scenes and the route of the main character, from discovery to discovery as well as of Nature itself, stating that 'the things around us are like little boxes of surprises!' (Cotrim & Corbel, 2004b).

If in the previous volume, the role of guide is played by the sea, now it is a stone's turn – quickly christened 'Pocket Mountain' – to take on that role, giving explanations for the age of the Mountain and the slow yet progressive evolution suffered throughout millennia, dating back to a time before humans, who have been responsible for the biggest changes in the ecosystems, some of which have been incredibly detrimental. As a particularly rich and diversified ecosystem, the mountain range contains numerous species, different landscapes and even variations in climate. The beauty of the mountain range comes from careful observation using all the senses.

The text includes information about the geological processes in the formation of the mountain range, explicitly identifying the indigenous peoples like the Celts and the Romans, as well as references to human intervention, including buildings such as the *Palácio da Pena* (Pena Palace) by the king

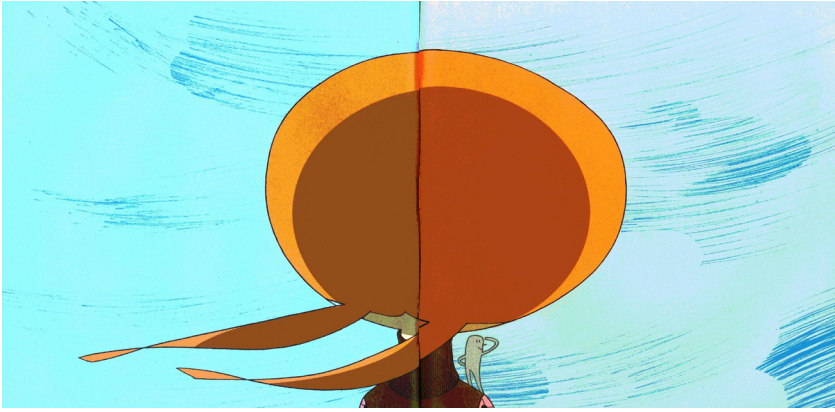


Figure 5 (Cotrim & Corbel, 2004b)

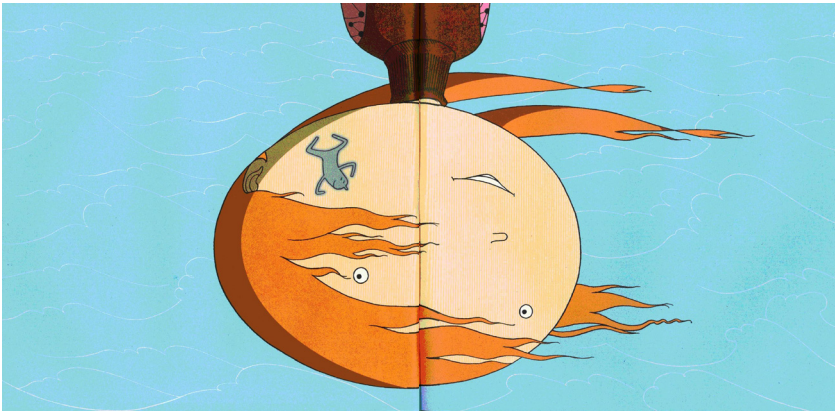


Figure 6 (Cotrim & Corbel, 2004b)

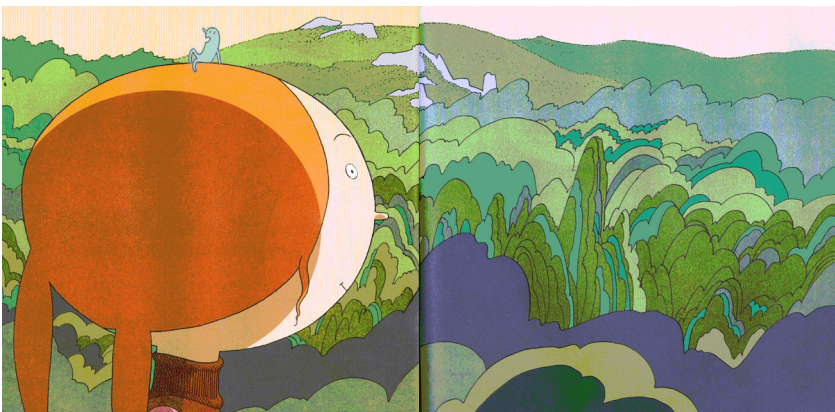


Figure 7 (Cotrim & Corbel, 2004b)

Fernando or the parks and botanical gardens which are characteristic of the 19th century. Furthermore, the information is given without the use of an instructive dissemination discourse in order to provide concrete and precise information about the species there, including the native ones. The connection between Humankind to the mountain range, a special relationship of complicity, is highlighted by the reference to various privileged associations within it. Examples include the case of the Franciscan monks secluded in the *Convento dos Capuchos* (Capuchos Convent), the battles between Christians and Moors, which took place inside the castle, the agriculture on the slopes of the mountain range or the windmills which exploit the natural force of the wind.

In relation to the illustrations, aspects from the previous volumes are maintained, with more realistic illustrations connected to species and physical phenomena, together with a freer and more personal, almost fantastical viewpoint. Attention is given to three consecutive double spreads made up entirely of images where Ana takes centre stage. These pages in quick succession aim to express a feeling of freedom from visiting the *Ermida de Nossa Senhora da Peninha*, (Our Lady of Peninha Chapel), at an altitude of 488m, where there is a fusion of various natural elements such as air/wind, water/sea and land/mountain. In these three double spreads, the absence of verbal discourse is significant conveying instead the sensory feelings experienced by the heroine, which words seem to be unable to articulate. At the end, to reinforce the relief of the landscape, the verbal component is suppressed once again from the pages, where one can contemplate the Sintra Mountain Range:

4. Major issues under analysis

It is possible to identify various *topoi* in this series of picture books, or recurring lines of force, which have special relevance in the conception and the internal cohesion of the trilogy. Some have already been covered briefly in the description of each book of the series but a deeper analysis of the most prominent features follows.

4.1. Genre Hybridity

The expectation of the reader who initially comes into contact with these picture books is to encounter narrative texts. That expectation is also supported by the title of one of the books, which proclaims 'An Ocean of Stories' (Cotrim & Corbel, 2004a), and has the Sea as protagonist, which states repeatedly, as previously mentioned, that it is a great storyteller.

However, the conclusion of a more detailed analysis of these books will identify incomplete and atypical narrative structures. Each picture book has a group of verbal and visual markers which make them similar to classification books of the natural sciences, where one would expect a textual organisation of the explicative kind (according to the description suggested by Adam, 1997).

At a verbal level, there are frequent denomination structures, at times in discursive segments which appear in autonomous sections: 'the estuary is the place where the river runs to rest and the sea takes advantage of that fact to mix its saltiness with the sweetness of the river water' (Cotrim & Corbel, 2003), 'these are the fixed dunes,' 'they are plants which withstand dry spells and strong winds well' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'I am the cork oak tree, I like cool slopes at mid-altitude and non-calcareous soils,' 'I am the oak tree and I thrive on the humidity from the north, but in a gentle climate' (Cotrim & Corbel, 2004b).

As can be seen, besides the actual denomination structure, which establishes a co-referential



Figure 8 (Cotrim Et Corbel, 2004a)



Figure 9 (Cotrim Et Corbel, 2004a)



Figure 10 (Cotrim Et Corbel, 2004b)

relationship between a designated entity and its verbal identification, normally through the use of the verb *to be*, there is a development of its refferentiation/description in these segments which follows a model that clearly overlaps with the discourse of the natural sciences, with the features of each designated element.

The visual dimension takes on an important role, as there are various cases of captioned illustrations which are similar to scientific illustrations, as can be seen in Figures 8, 9 and 10.

It is important to note that in these denomination structures, as well as in other segments of the texts, there is a vast amount of technical vocabulary used, which brings specific terminology of this particular field, described generically here as the natural sciences, to the world of literary discourse. 'egrets', 'otters', 'stone pine tree', 'maritime pine tree', 'peregrine falcon', (Cotrim Et Corbel, 2003), 'consolidated dune', 'sandstone rock', 'limestone or clay cement', 'beach grass', 'herbivorous sauropods', 'peregrine falcon' (Cotrim Et Corbel, 2004a), 'ferns', 'long-eared bat', 'red oak tree', 'Portuguese oak', 'oak tree', 'shrubby' (Cotrim Et Corbel, 2004b), but to name a few.

Lastly, it is important to highlight the fact that there are exact quantifications in the descriptions of the state of things, using a register which also appears to have been imported from scientific discourse: 'more than 900 plants live here,' 'more than 140 different mushrooms,' 'an altitude of 488m' (Cotrim Et Corbel, 2004b).

4.2. Didacticity

The issue of didacticity in these narratives is raised and is strongly associated with both the hybridity of genre and the identified markers. It is true that children's and youngsters' literature is by definition characterised as a triple dimension with ludic, aesthetic and didactic aspects. However, it is important to identify and describe the linguistic markers of the didactic element, which is linked to the pragmatic objective of enabling knowledge.

A number of these markers have been described in the hybridity of genre section.

Others are linked to the use of rhetorical resources which allow the reader to understand the frames which have been evoked. Lakoff points out that framing reality appropriately is a fundamental requirement for the success of environmental discourse. When referring to environmental discourse in the *media* he goes on to say that 'truth must be framed effectively to be seen at all. That is why an understanding of framing matters' (2010: 80).

Among the rhetorical resources identified, it is imperative to highlight the comparisons made and the metaphors created. Both allow the reader to assimilate mental schemata more easily through associating new realities with those which are familiar to the reader: 'just as you have a back and tummy, a head and feet, so does the Mountain-Range-which-is-not-quite-a-mountain offer some parts of itself to the sea breeze'; 'the forest is a palace packed with precious objects which demand the eyes of a princess'; 'foliage wall'; 'it's a welcoming substitute for the entrance to the mountain range (...) it can even look like a palace' and 'a tapestry made up of bits of foliage,' (Cotrim & Corbel, 2004b), among others.

Another frame which clearly indicates didacticity is that of curiosity, surprise and discovery, all typical childhood characteristics or actions. The protagonist is repeatedly described as curious, experiencing successive surprises and making renewed discoveries as she explores the natural and human landscape which surrounds her. The scenery is also portrayed as a continuous box of surprises, making it even more appealing to the reader as they will easily identify with the main character and be taken on a voyage of discovery and learning.

This frame is evoked from the beginning of the first volume in the trilogy, where the initial scene shows Ana playing hide and seek with her school friends. She then enters a classroom she has never been in before and finds maps which 'prevent us from getting lost and help us to find out where things are' (Cotrim & Corbel, 2003).

In addition, there is a vast interpretative repertoire that makes this frame current, where one can find lexemes and expressions such as: 'mysterious journey'; 'the walks and surprises never end'; 'it is worth (...) discovering them' (Cotrim & Corbel, 2003), 'promise the freshness of something new'; 'what pirate and battle secrets must they hide?' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'the things around us are like little boxes of surprises'; 'mysterious green of the woods'; 'a place so enchanted as fairy tales that it smells of mystery'; 'mysterious surroundings'; 'ready to begin discovering the many things which are hidden under each stone' (Cotrim & Corbel, 2004b).

It is important to add that the action of discovery is presented as something positive and as an attractive challenge: 'Ana was never scared of taking risks'; 'this is fun'; 'the dunes are fun to slide down' (Cotrim & Corbel, 2003), 'just the names themselves sound cute' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'I'm just amazed'; 'Ana is satisfied' (Cotrim & Corbel, 2004b).

There is a more autonomous dimension to this frame, because it is so salient in the books under analysis here. It is the dimension of discovery, shown through an interpretative repertoire related to the sense of sight: the protagonist *sees*, *nature is seen*, the landscape *reveals itself*. The verbs of visual perception are frequent: 'Ana can't stop looking around her'; 'Ana would look around as she walked about'; 'I didn't know there were so many things to see in this place'; 'Ana is so absorbed in what surrounds her that she doesn't even see where she is stepping'; 'it's good to be like this, on the banks, looking at the calm water,' (Cotrim & Corbel, 2003), 'you have to let your eyes mature to understand the differences'; 'look at how I build these dunes'; 'look at these details'; 'you can see their [the birds'] abilities'; 'Ana can see far into the distance'; 'Ana only had eyes for the difference in colour, so many and so subtle were the hues of green,' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'couldn't take their eyes off

the ground,' 'as you can see,' 'can you see how the stones take advantage of the force of the wind,' 'the forest is a palace which is filled to the brim with gems which demand the eye of a princess. Ana is an extremely attentive princess' (Cotrim & Corbel, 2004b).

Articulating with visual perception, and evoking a relationship between the individuals and their surroundings, is another dimension, which refers to the aesthetic and ludic components of the books under analysis: the multiplicity of forms of understanding the world. Many of these forms are presented using synaesthesia and suggest a holistic or ecological perspective of reality, within which the individual finds themselves. The interpretative repertoire of this *frame* uses expressions such as: 'the estuary is the place where the river runs to rest and the sea takes advantage of that fact to mix its saltiness with the sweetness of the river water,' 'smelling lavender,' (Cotrim & Corbel, 2003), '[Ana] was hypnotised by the words of the age old Ocean. They tasted of droplets and promised the freshness of something new,' 'would listen to the roaring of the sea,' 'rough cliffs,' 'soft sand,' 'beautiful waves' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'she heard a sound, felt a vibration and smelt the earth after the rain,' 'feel these smells, this green, breathe in the humidity and watch out where you put your feet,' 'the place smelt of mystery,' 'it can even look like a palace full of scents, like this one of moist earth,' 'the ground is both soft and hard, says Ana, touching the blanket of leaves with pleasure, 'Ana allowed herself to be enchanted by the way in which the smells, shapes and textures vied for her attention (...): whispering, dancing, emitting smells, emanating swathes of colour,' 'this scent that I cannot name smells good,' 'I like the creaking of the branches' (Cotrim & Corbel, 2004b).

In this way, all the senses are involved in the perception of the world, being conceived as a multifaceted and complex body with a tangible closeness between the subject who is experiencing the moment and the object being experienced, seeing as some of the senses are only activated if the subject exists.

4.3. Positivism and modalisation

It is possible to accuse these books of taking on a linear positivist attitude, in which the mere exposure to the evidence of the facts would make individuals attuned to the need to alter their relationship with the world in which they live, in particular natural elements, to thereby take on more sustainable forms of behaviour. Reference to aspects of the landscape would be enough for the reader to become more conscientious in relation to it and its conservation. The mention of elements of the sea, flora and fauna would provoke an immediate awakening to the issue, which would bring new perceptions and behaviours *per se*.

It is true to say that the books *show, uncover* and *give evidence of* real aspects which are frequently missed in our everyday inattentive eyes. One such example is illustrated by the following figure, where there is a magnifying glass accompanied by a text which carries out an illocutionary directive act, changing something normally unnoticed and not often seen into something visible, which plays an important role in people's lives: 'Look at these details: it's all sand but there are at least four types from here to there' (Cotrim & Corbel, 2004a).



Figure 11 (Cotrim & Corbel, 2004a)

This attitude is criticised by Lakoff:

'The Trap of Enlightenment Reason

Most of us were brought up with a commonplace view of how we think that derives from the Enlightenment. Over the past 30 years, the cognitive and brain sciences have shown that this view is false. (...)

Folks trained in public policy, science, economics, and law are often given the old, false view. As a result, they may believe that if you just tell people the facts, they will reason to the right conclusion. What actually happens is that the facts must make sense in terms of their system of frames, or they will be ignored. The facts, to be communicated, must be framed properly. Furthermore, to understand something complex, a person must have a system of frames in place that can make sense of the facts' (2010: 72-73).

In the books under analysis, this positivist perspective is balanced by texts which carry out illocutionary directive acts which may or may not have an imposing function, where the deontic value is marked by modal verbs such as 'should' and 'can' as well as other linguistic resources: '[Nature] has so many things to show that it is worth counting up to three and going out to discover them' (Cotrim & Corbel, 2003), 'we cannot waste them [the dunes] with our jumping and hiking,' 'much can be done besides surfing my beautiful waves,' 'you can walk. You have to follow the paths (...) and respect each recommendation so that nothing is destroyed,' 'Nature is fragile and deserves to be treated with a multitude of cares. For everyone' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'we should always be conscious of the wonders of a plant or an animal, even of a name or a landscape like this one' (Cotrim & Corbel, 2004b).

In this way, reference to things and their states creates new realities through concrete perceptions and in consequence through introducing those realities in the symbolic world of each individual. Furthermore, the writer gives the target audience/reader explicit orientation, manifests the modalisation of the elements, and clearly seeks to make their point of view and action principles accepted. In other words, they explicitly encourage ecoliteracy and correct ecological behaviour.

4.4. Natural elements and agency

The final *topos* to be analysed is that of agency of natural elements.

These elements are frequently conceived as passive, suffering human action – an action which almost invariably destroys the landscape. This is the most common frame. However, in the books under analysis, it is possible to identify a systematic representation at the level of syntactico-semantic construction, natural elements as agents of action and of the states represented by verbs. Some examples include: 'the estuary is the place where the river runs to rest and the sea takes advantage of that fact to mix its saltiness with the sweetness of the river water,' 'the Atlantic Ocean thrives on the coastline (...) moistens the cliffs (...) creates good waves for surfing (...) slowly comes to wipe footprints in the sand clean' (Cotrim & Corbel, 2003), 'I [the ocean] do lots of things, such as drawing this coastline,' 'this is what I am: an artist,' 'with the help of some friends, such as the wind or time, more than drawing, I work on sculpting every inch of this coastline,' 'plants well nourished by the humidity drenched winds,' 'it is me [the ocean] that draws the coastline (...), I spend my time stealing kisses [from the bluffs] (...) and so I entertain myself swallowing both large and small pieces of live bluff,' 'I am an artist and I make every place a masterpiece' (Cotrim & Corbel, 2004a), 'with a sea and the sky peeking from behind this wall of foliage,' 'the wood also needs to have a bit of fun, playing one or two pranks,' '[the wood] has suffered many changes over the years,' 'never did

the mountain stop providing firewood or coal,' 'waves of all sizes make me [the ocean] dishevelled' (Cotrim & Corbel, 2004b).

Even the characteristics of nature are brought into play through metonymy: 'Ana allowed herself to be enchanted by the way in which the smells, shapes and textures vied for her attention (...): whispering, dancing, emitting smells, emanating swathes of colour' (Cotrim & Corbel, 2004b).

This linguistic resource is described by Goatly (2001) as *grammatical metaphor* and would be, according to the author, incompatible with *congruent discourse*. He defends that the congruent relationships occur when there is overlap between the syntactic and semantic categories. However, this does not always happen in discourse, and grammatical metaphors are used instead, which take place in unnatural relationships. Goatly considers that some incongruent structures can have a positive effect by expressing the processes, interrelationships and reciprocity in a productive way and not just the results.

In this particular case, it would seem highly productive that the natural elements be presented as active agents and that the discourse presents agency and responsibility of the phenomena explicitly, since it favours an ecological cause and effect viewpoint, demonstrating some natural processes and thus stimulating ecoliteracy³.

5. The visual dimension

From a graphic point of view, the collection is characterised by visual details which indicate difference and ensure unity. Besides the illustrations⁴, one can focus on the square shape of the picture books, the choice of high quality matte paper and the illustrations which take up the entirety of the pages and overlap with the text. In the first and third volumes, there are also autonomous unfolding maps included which situate the action and complement the reading, allowing the reader to identify with and locate textual references. The illustrations, which use the same register, vary slightly from book to book. They explore the games with shapes and colours and use their own language and register without trying to emulate scientific illustrations. Instead, they include realistic concerns, particularly in relation to how the natural species referred to are represented, in order to facilitate their identification. On the other hand, through the representation of the protagonist in relation to the way she interacts with the landscape, the illustrator explores the potential of the suggestion of movement and dynamism, playing with perspectives and attention foci, or recreating successive actions on the same double spread. The action generally takes place in a natural space, either within panoramic images and extremely open shots, or within more closed shots, focusing on representing small elements or details of spaces. This variation can also be seen in relation to perspective, and the visual narrator adopts a similar position to that of Ana, the heroine, so that the reader can identify with her. The landscape is given great prominence, seeing as its role is much more than that of a backdrop next to Ana, and is an important role in the action. The illustrations recreate the scenery respecting its mutability and polymorphism through variations in colour and shape.

³ Cf.: Ramos, 2009.

⁴ In relation to the importance of the relationship between text and image in the field of children's literature, see Ramos, 2010 and Ramos & Ramos 2011.

6. Conclusions

These books represent, in an original way, various forms of personal and subjective appropriation of space, particularly concerning the natural landscape, thereby stimulating a variety of readings and interpretations. Both text and images depict, in their own language and style, the relationship between children and the environment.

The books under analysis incorporate the various dimensions of children's literature, combining aesthetic quality on a literary and artistic level with a ludic component, which reduces the instructive dimension underpinning the picture book by using humour and play.

The instructive dimension is more implicit in the first volume of the trilogy and is discursively explicit in the following editions, resorting to behavioural recommendations which seek to defend and protect the environment. The discourse of scientific dissemination, despite being simple, overlaps with the register of the texts, intersecting with such diverse fields as Geography, various branches of Biology and Geology, among others. The construction of intrigue, along a similar line to the structure of adventure narratives, is linked to ludic aspect of the books, where unexpected events occur in a sequence of surprises and discoveries, a bit like a game of hide-and-seek. The choice between the dreamlike suggestion, which stems from the extraordinary travels of the heroine and her companions, the personified sea and stone, and the realism and referentiality of the spaces visited illustrate how well the various pedagogical and ludic elements of the narrative complement each other.

It is pertinent to highlight the complementary role of Alain Corbel's illustrations, which bring together an expressive, realistic and figurative trend which allows the reader to identify with the places visited as well as the various species and natural elements which characterise them, with another more conceptual and clearly more ludic and personal trend capable of playing with colours, shapes and volumes and redimensioning the text. As a result, the text interacts with this important role with complicity. Covering different scenery from the Metropolitan Lisbon area, the books highlight its richness and variety by exploring the coastline or the inland mountain range. In all three books, the instructive message within them is diluted in adventure narratives and permanent discovery, implicitly activating a feeling of admiration and worth in relation to the surrounding spaces. Drawing the reader in through knowledge, the writers propose a wider reading of the concept of the environment and natural space, connecting the landscape to human activities such as agriculture and fishing as well as tourism, or a merely contemplative or ludic pastime. Furthermore, the spaces are stage to and protagonist of myths and legends as well as historically relevant events. The architecture for example, alters the landscape and becomes part of it.

However, in truth, the real novelty of the collection resides in the fact that Nature, and in particular the scenery, is not presented as an immutable and idyllic backdrop within which human activity takes place. It is portrayed as a live force, constantly moving and acting, with changing landscapes which develop and transform through action, combining and interacting with other elements such as the sea and the wind. This dynamic balance is as much fragile and instable as it is beautiful, providing a spectacle of rare harmony. It is up to Humankind to take on the difficult task of understanding and conserving what surrounds them in order to guarantee its sustainability.

In a similar fashion to what occurs in other works from the world of children's literature, such as *Contos da Mata dos Medos* (Tales from the Wood of Fear) (2003), by Álvaro Magalhães, or the eight volumes of the collection *Pintar o Verde com Letras* (Colouring Green with Letters), or more explicitly in

O Sapo Francisquinho (Francisquinho the Frog) (1998), these three books are editorial projects⁵, which combine the production of literary text to the increased awareness of the ecological consciousness of children, or ecoliteracy, though perhaps more implicitly, localizing the texts, which are based on specific elements of nature, geographically. The books selected are more than just best practice guides, but focus more on the dissemination of natural spaces, focusing the children's attention on them so that they voluntarily want to protect what they know and value and learn to appreciate what is around them. To an extent, these picture books give special attention to the small things which are familiar to us, but which as a result of our daily routines we tend to ignore or devalue. As they are personified in these books, they become of interest in the world of childhood concerns by promoting empathy with the spaces and their inhabitants.

This collection justifies one of the suggestions presented by Lakoff, who states that this is the path to follow to change the point of view of the world in relation to the environment: 'provide a structured understanding of what you are saying. Don't give laundry lists. Tell stories that exemplify your values and rouse emotions. Don't just give numbers and material facts without framing them so their overall significance can be understood. Instead find general themes or narratives that incorporate the points you need to make' (2010: 79-80).

Bibliographical References/ Referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan
- CAPRA, F. (2002). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix
- CORREIA, C. P. (1998). *O Sapo Francisquinho*. Lisboa: Relógio d'Água (illustrations by Susana Oliveira)
- COTRIM, J. P. & CORBEL, A. (2003). *A minha terra*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa (preface by Maria da Luz Rosinha)
- (2004a). *Um oceano de histórias*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa (preface by Maria da Luz Rosinha)
- (2004b). *Montanhas de verde na Serra de Sintra*. Lisboa: Área Metropolitana de Lisboa (preface by Maria da Luz Rosinha)
- FILLMORE, Ch. (1975). 'An alternative to checklist theories of meaning'. In *Proceedings of the first annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley, pp. 123-131
- GOATLY, A. (2001). 'Green Grammar and Grammatical Metaphor, or Language and Myth of Power, or Metaphors We Die By'. In Fill, A & Mühlhäusler, P. (Eds.). *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*, London / New York: Continuum, pp. 203-225
- HALLYDAY, M. A. K. (2001). 'New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics.' In Fill, A. & Mühlhäusler, P. (Eds.). *The ecolinguistics reader. Language, ecology and environment*. London / New York: Continuum, pp. 175-202
- LAKOFF, G. (2010). 'Why it Matters How We Frame the Environment'. *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture*, 4:1, pp. 70-81
- LEWIS, D. (2001). *Picturing text: the contemporary children's picturebook*. New York: Routledge Falmer
- MAGALHÃES, A. (2003). *Contos da Mata dos Medos*. Lisboa / Almada: Assírio & Alvim / Câmara Municipal de Almada (illustrations by Cristina Valadas)

5 It is important to notes that many of these editions have the support of public and private institutions.

- McKENZIE, P. (2005). 'Interpretative repertoires.' In Fisher, K., Erdelez, S. & McKechnie, L. (Eds.). *Theories of information behavior: A researcher's guide*. Medford, NJ: Information Today, pp. 221-224
- NIKOLAJEVA, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland Publishing
- POTTER, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology; beyond attitudes and behaviour*. London: Sage
- RAMOS, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia
- RAMOS, A. M & RAMOS, R. (2011). «Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books». *Children's Literature in Education*, 42:4, pp. 325-339 DOI 10.1007/s10583-011-9142-3 (online first)
- RAMOS, R. (2009). *O discurso do ambiente na imprensa e na escola. Uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- SIPE, L. & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge Research in Education
- SIPE, L. (1998). 'How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships.' *Children's Literature in Education*, vol. 29, nº 2, pp. 97-108
- SIPE, L. R. & Brightman, A. E. (2009). 'Young Children's Interpretations of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks.' *Journal of Literacy Research*, 41. pp. 68-103

Avelino Rego Freire

arego@udc.es

Universidade da Coruña

(Recibido 10 Abril 2012/

Received 10th April 2012)

(Aceptado 1 septiembre 2012/

Accepted 1st September 2012)

Salma la caperucita africana

SALMA THE LITTLE AFRICAN RIDING HOOD

Resumen

Los cuentos infantiles tradicionales se caracterizan por transmitir una enseñanza moral y tener una finalidad didáctica. Estos cuentos tradicionales suponen una rica base y fuente de inspiración para muchos autores que crean multitud de adaptaciones, reinterpretaciones, actualizaciones y recreaciones de los cuentos originales. Hoy en día, los cuentos infantiles contribuyen a desarrollar la imaginación y fantasía de los niños, a crear sus propios mundos interiores y a pensar en lo que sucede en nuestro mundo mostrando temas transversales presentes en nuestra sociedad, como es el caso de la multiculturalidad. Por ello la literatura infantil y juvenil es un excelente instrumento para conocer y profundizar en otras culturas diferentes a la propia. Esto es lo que pretende el escritor e ilustrador Niki Daly, con su obra *La pequeña caperucita africana* (2006). El autor se inspira en el cuento tradicional de *Caperucita Roja* (cuento versionado multitud de veces por diferentes escritores y editores), y reescribe/reinscribe la historia presentándonos a una nueva caperucita llamada Salma, una niña africana que pertenece a otra cultura y tiene otras costumbres diferentes a la caperucita tradicional europea. De este modo el autor nos presenta un cuento moderno que tiene muchas similitudes y diferencias con el cuento tradicional, y que fomenta el interés y el respeto hacia la cultura africana.

Palabras clave: Caperucita Roja, cultura africana, Ghana, reescritura, literatura infantil.

Abstract

Traditional children's stories are characterized by moral teaching and didactic purposes. These folk tales are a broad-based source of inspiration for many authors who have created many adaptations, reinterpretations, updates and recreations of the original tales. Nowadays, children's stories help them develop their imagination and fantasy; explore not only their inner world but also the one outside using cross-curricular issues, such as multiculturalism. Therefore, children's literature is an excellent tool for understanding and exposing them to other cultures besides their own. This is the aim of the writer and illustrator Niki Daly, with his work *Pretty Salma: A Little Red Riding Hood Story from Africa* (2006). The author draws on the traditional tale of Little Red Riding Hood (story adapted many times by different writers and publishers), and rewrites/reinscribes the story introducing us a new Riding Hood called Salma, an African girl who belongs to another culture and has different customs to the traditional European Riding Hood. Thus the author presents a modern tale which has many differences but shares some similarities with the traditional one, and encourages interest and respect in African culture.

Key words: Little Red Riding Hood, African culture, Ghana, rewriting, children literature..

Los cuentos infantiles tradicionales son una referencia cultural indiscutible en el mundo literario. Pero el cuento no nació como género infantil sino como una de las formas más antiguas de la literatura popular de transmisión oral. Se caracterizan por su destinación a un público popular y surgen del folklore, mitos, leyendas, creencias y pensamientos de las distintas sociedades a lo largo de la historia. Las diferentes culturas de todos los tiempos tuvieron la necesidad de mostrar su sabiduría tanto a adultos como a jóvenes para conservar sus tradiciones y costumbres. De esta manera a través de los cuentos se transmitían conocimientos, observaciones, recuerdos, impresiones por vía oral de generación en generación.

El relato oral fue durante siglos el único vehículo de transmisión del cuento, hasta fijarse por escrito, aunque sólo sea en parte y en distintos momentos históricos. El cuento, no surge sólo para deleite de los mayores, sino también para la distracción de los niños, debido a que el cuento contiene elementos fantásticos, que cumplen la función de entretener a los oyentes/lectores y enseñarles a diferenciar lo que está bien y lo que está mal.

Debido a la gran acogida y la demanda que estos cuentos tenían en la audiencia infantil, el cuento popular se integró en la literatura infantil, y el concepto de niñez tal y como lo entendemos en la actualidad empezó a existir. Los cuentos infantiles han sido repetidos una y otra vez a lo largo de la historia. Pero se han ido refinando alcanzando una expresividad que llega tanto a adultos como a la mente no educada del niño. Éstos ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que les sería imposible llegar por sí solo. Por eso decimos que los cuentos infantiles se caracterizan por transmitir una enseñanza moral y tienen una finalidad didáctica.

La atracción por los cuentos infantiles tradicionales ha sido especialmente fuerte en muchos escritores, que en ocasiones se han servido de estos relatos para realizar reescrituras o versiones, ya que

cualesquier forma de subversión literaria, ideológica o estética arranca de la recuperación y re-visión de paradigmas asentados tradicionalmente para re-introducirlos y re-escribirlos desde posiciones que cuestionan el mantenimiento de su entidad (Morales, 2002: 170).

Las reescrituras o versiones de los cuentos infantiles tradicionales pocas veces han superado la historia original, pero casi siempre han servido, para acomodar estos relatos a épocas y momentos distintos de nuestra historia con fines muy diversos. Por este motivo entendemos la reescritura como una de las formas en que se manifiesta la evolución de la literatura, donde el texto se acomoda a un nuevo lenguaje, a un nuevo contexto y a un lector específico. Patricia Venti, define majestuosamente el concepto de reescritura cuando dice:

La literatura, al igual que los espejos, no sólo crea obras, también genera 'duplicaciones' o 'simulacros', propiciando, al mismo tiempo, el exilio de quienes las 'escriben'. Es decir, la estructura narrativa cambia con su lectura, con su reescritura, de modo que el texto en su recorrido especular va superponiendo infinitud de imágenes, máscaras, que socavan la autoridad de la palabra y de su productor, para construir una escritura fragmentaria, *rizomática*. La fractura de la unidad conlleva la pérdida del núcleo, de la referencia absoluta. Sin punto de sutura, la composición unitaria del libro estalla en mil pedazos poniendo en evidencia la apropiación de las referencias. (Venti, 2006)

La mayoría de los autores que reescribieron los cuentos populares realizan una lectura personal de los motivos primigenios del cuento y la reescritura resultante está guiada frecuentemente por esta

primera impresión. Muchos cuentos infantiles han sido versionados y reescritos varias veces, y un ejemplo emblemático de ello durante los últimos siglos es *Caperucita Roja*. Su evolución permite, además, analizar algunos aspectos importantes del progreso de la literatura infantil. Las metamorfosis que ha sufrido dicho cuento han sido innumerables, a lo largo de la historia, y se han producido no sólo en el ámbito de la literatura y del imaginario del pueblo con el que han convivido durante siglos, sino también en el terreno del teatro y el cine. Las versiones de este cuento son innumerables, sin embargo mi objeto de estudio serán la de Charles Perrault, la de los hermanos Grimm, y la del escritor Niki Daly¹ del año 2006.

La figura de Caperucita, nunca ha dejado de interesar a niños, padres, escritores y estudiosos a lo largo de los últimos siglos. Un reconocido escritor y folclorista como es el caso de Antonio Rodríguez Almodóvar confirma esta idea:

De cuantas historias han ocupado la mente infantil desde tiempos inmemorables, ésta de Caperucita es, sin duda, la más enigmática. Bajo esta apariencia tan simple del encuentro de una niña con un lobo en el bosque, se oculta un cúmulo tal de símbolos, que no hay manera de desenmarañar su sentido. Y siguen y siguen apareciendo ediciones, interpretaciones, manejos de todo tipo, como si la humanidad, perdida en el bosque de su propia existencia, tuviera necesidad de explicarse qué demonios hay debajo del color rojo de esa caperuza, o de la temeridad de una madre que manda a su propia hija a cruzar el bosque con semejante atuendo..., como para pasar desapercibida, vamos. Vamos. Ello ha hecho que psicólogos y psiquiatras (Bethelheim, Fromm...) no dejen de merodear también en torno a esta niña atrevida para hincarle, si no el diente, por lo menos el escalpelo. (2004: 3-4)

Los orígenes de *Caperucita Roja*, se remontan a la tradición oral de finales de la Edad Media, en la que se documentan diferentes versiones de la historia de Caperucita. Todas estas versiones de tradición oral eran fruto del folklore popular, de supersticiones de miedos, de leyendas, y de todo tipo de creencias. Debido a su importancia y aportación a la literatura infantil veremos brevemente la evolución de *Caperucita Roja* como cuento escrito.

La primera versión escrita que aparece de *Caperucita Roja* fue publicada por Charles Perrault en 1697 y titulada *Le Petit Chaperon rouge*. Charles Perrault se adentró en los pueblos más pobres y alejados de la capital francesa y recopiló los relatos del folklore popular que eran transmitidos de manera oral. Una vez recopilados estos cuentos publicó su propia versión, las *Histories ou contes du temps passé* o *Historias y cuentos del tiempo pasado* (1697), que incluía elementos tomados del folklore popular. Perrault modificó estos relatos y los adaptó para un público muy concreto, la Corte de Versalles. Para ello suprimió cuanto tenían de vulgar, como el canibalismo o lo escatológico, e integró los elementos populares del cuento en una trama romántica, los acomodó a la sociedad de su tiempo y les añadió rasgos de humor. Sin embargo no suprime la crueldad, pues el lobo devora tranquilamente a la niña en *Caperucita Roja*. Es el único de sus cuentos que acaba mal. Y termina así para que sirva de lección a las niñas de encuentros con desconocidos, tal y como leeremos en la

1 Nicholas Daly (Ciudad del Cabo, 1946-) es un músico, artista, escritor, ilustrador, profesor y editor sudafricano. Su trabajo es reconocido en todo el mundo, y ha recibido algunos de los premios más prestigiosos del mundo de la literatura infantil. Daly destaca por su estilo y su habilidad para representar en sus obras, el mundo desde la perspectiva de un niño. Como escritor, editor y proveedor de talleres artísticos, promueve la creación de una literatura infantil africana, donde se incluye a todas las razas y grupos étnicos, y se caracteriza por su diversión y la observación sutil (Brain, 2008).

moraleja final (Orenstein, 2002). Después de esta primera versión escrita, "la caperucita resultante se aparta del folklore para presentar las características de un cuento moral" (Colomer, 1996: 9).

Tras la auténtica Caperucita, el siglo XVIII se llenó de versiones que imitaban a la de Perrault. Nadie se atrevía a cambiar la historia o, simplemente, a escribirla según la tradición oral de su zona. Pero a principios del siglo XIX los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm recopilaron varios cuentos entre ellos *Rotkäppchen*, la versión alemana de *Caperucita Roja* que hasta la actualidad es la más conocida y leída universalmente. Lo hicieron en su primera edición de los *Kinder-und Hausmärchen* o *Cuentos de niños y del hogar*, publicado en 1812. En esta primera versión los Grimm afirmaron haber aprovechado la tradición oral del campo alemán, recogiendo exactamente lo que los campesinos les habían contado, sin añadir o mejorar ninguna línea o verso. Esta primera versión de los hermanos Grimm no era una lectura fácil ni ligera, y a mayores querían ofrecer una fuente académica en las tradiciones alemanas, pero en ningún momento querían divertir. Con el tiempo los hermanos Grimm crearon una segunda edición que publicaron en 1819. Esta nueva versión iba dirigida al público infantil y la intención de sus cuentos era divertir. Wilhelm escribe en el prólogo de esta edición "hemos eliminado con mucho cuidado cualquier frase no apropiada para niños" (cito desde Orenstein, 2002: 55). Y es en esta edición donde aparece el cuento infantil de *Caperucita Roja* que todos conocemos. Dicha versión dista bastante de la de su predecesor Perrault, ya que los hermanos Grimm eliminaron las implicaciones de seducción de la versión francesa, y también la moraleja sexualmente sugestiva de Perrault (Orenstein, 2002). A cambio, Caperucita vino a representar el niño victoriano e incorporó la importancia del núcleo familiar. De este modo la historia deja de ser parábola sexual para transformarse en la fábula familiar que se conoce por toda Europa.

En la literatura infantil actual, se pueden encontrar múltiples versiones y reescrituras de *Caperucita Roja* (que surgen como resultado de la reelaboración a partir del cuento de la versión de Perrault y de la de los hermanos Grimm), los protagonistas asumen rasgos completamente nuevos acordes con la sociedad en la que nacen y viven. Este es el caso de la versión que hace Niki Daly en 2006 con su libro *Pretty Salma: A Little Red Riding Hood Story from Africa*, traducida en España como *La pequeña caperucita africana*², cuento que se centra en Ghana, un país de África occidental. La historia sigue el viaje de una niña africana, a la que su abuela envía a comprar al mercado, pero con una instrucción explícita: no hablar con desconocidos. Sin embargo, debido a las acciones persuasivas de un personaje sospechoso, el señor Perro, provocará complicaciones y obstáculos en el viaje de regreso a casa de nuestra protagonista.

Daly nos presenta un cuento moderno que tiene muchas similitudes y diferencias con el cuento tradicional europeo de *Caperucita Roja*, y que fomenta el respeto y el interés hacia la cultura africana. *La pequeña caperucita africana* transmite un mensaje convincente, similar al de *Caperucita Roja*, que es socialmente relevante para los niños de todas las edades. Dicho mensaje se centra en el deseo de advertir a los niños sobre el peligro de hablar con extraños.

En el cuento de Charles Perrault y en el de los hermanos Grimm, la niña protagonista la conocemos como Caperucita Roja, y nos la describen como "una pequeña y dulce niña a la que todos cogían cariño sólo con verla (...) [su abuela] le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le quedaba tan bien y no quería ponerse ninguna otra cosa, a la niña la llamaban simplemente

2 Niki Daly se inspira para escribir su texto en el cuento europeo de *Caperucita Roja* y en un cuento de la cultura Tsonga titulado *The Mbulumukhaza*, muy conocido en Zimbabue y Mozambique (Brain, 2008).

Caperucita Roja" (Grimm, 1996: 313). Sin embargo Daly, pone a la niña el nombre de Salma³. En todo el cuento el autor jamás se refiere a Salma como caperucita, sólo utiliza dicho término en el título del cuento, en el que se refiere a ella como la pequeña Caperucita africana. Daly nos hace una descripción física de cómo va vestida Salma, a diferencia de Perrault y los hermanos Grimm que sólo hacen referencia a su caperuza roja. Salma lleva "su pañuelo azul en la cabeza" (Daly, 2006: 2), y no una caperuza roja como en la versión europea de Caperucita, "su ntama de rayas (...) su collar de cuentas blancas y las sandalias amarillas" (Daly, 2006: 2-3). Dicha descripción se complementa con la ilustración, que el propio Daly hace de Salma.



(Daly, 2006: 3)⁴

Si nos fijamos tanto en la descripción como en la ilustración, en el cuento se presenta a una niña africana caracterizada con la indumentaria típica de su cultura. El pañuelo o bandana que se utiliza en África desde la esclavitud para protegerse de los rayos del sol. Pero a diferencia de la caperucita europea que era roja, Salma lleva un pañuelo azul, en palabras del propio autor por "an artistic choice" (Daly, 2012), y porque dicho color es usado en el Kente⁵ africano, tela típica de Ghana, ya que el azul "simbolizes spiritual purity, good fortune, peacefulness, harmony and love related ideas. So I supposed it is a good color for Salma" (Daly, 2012). Salma también lleva la prenda de vestir típica de Ghana, la ntama que la usan como falda, y las sandalias, calzado típico africano, para combatir las altas temperaturas en los pies. Salma lleva el ornamento favorito de las mujeres y niñas africanas, el collar. Siguiendo las tradiciones y costumbres africanas los collares son señal de la transición de la niñez a la pubertad, y cuantos más collares aguantan alrededor del cuello simboliza el grado de madurez de cada persona. En este caso Salma lleva sólo un collar de cuentas blancas ya que es sólo una niña. Toda la indumentaria de la niña se caracteriza por llevar colores cálidos típicos de África y también presentes en el Kente africano.

El cuento de Perrault y los hermanos Grimm comienzan con la fórmula ritual de apertura de todos los cuentos clásicos 'Érase una vez', no hay datos biográficos, ni temporales, ni espaciales, el narrador cumple con la misión de situarnos en otro tiempo y en otro espacio. Caperucita vive en un pueblo, que puede ser cualquier pueblo que cuente con un bosque en donde suceda la trama de la historia y se encuentre la casa de la abuela. Sin embargo la caperucita de Daly se sitúa en Ghana, y nos dice que Salma "vive con sus abuelos en un barrio tranquilo de la ciudad" (2006: 2). El cuento busca una realidad concreta y urbana, y a lo largo del cuento estaremos en los distintos lugares de esa ciudad

3 Salma: "Nombre de origen árabe que se asocia a una persona plácida, tranquila y pacífica" (Vicens, 1998:103). Niki Daly se inspira para la creación de este personaje en una niña refugiada de Ruanda con desequilibrios mentales llamada Salma, y cuando venía del colegio siempre llamaba al timbre de la casa de Daly para hablar con él (Brain, 2008).

4 Agradezco de manera especial a Niki Daly su consentimiento para que pueda usar sus ilustraciones en mi artículo, y sus aclaraciones y explicaciones a las dudas que me surgieron al leer el cuento, y que muy amablemente me respondió y me asesoró en todo momento por correo electrónico.

5 El Kente africano es una tela de seda originaria de Ghana que sólo se usa en ocasiones especiales y muy importantes. Dicho tejido está decorado con varios colores (cada color tiene un simbolismo relevante) y diseños llamativos. Estos diseños nos dan información sobre la evolución del patrimonio, la familia y la cultura del país. (Lynch, 2004: 67)

que serán nombrados por el narrador e incluso ilustrados por el propio autor, como son el mercado, el barrio bullicioso de la ciudad, la costa de la ciudad, etc. Del mismo modo se concreta a los personajes del cuento, una niña entre todas, con una familia, una historia y unas características concretas. En el cuento de nuestra caperucita africana el núcleo familiar es muy importante. A diferencia de los cuentos de la caperucita europea, en donde la niña vive con su madre, en la caperucita africana Salma vive con sus abuelos y en el transcurso de la historia no tenemos ninguna referencia de los padres de la niña. Cada miembro de la unidad familiar tiene su rol, la abuela es la encargada de las tareas domésticas, el abuelo va a trabajar contando historias y transmitiendo los conocimientos de la cultura africana a las generaciones más jóvenes de su comunidad, y Salma ayuda a sus abuelos en las tareas cotidianas como puede ser ir al mercado.

Como ya hemos dicho en las versiones europeas Caperucita vive con su madre y ésta le dice que vaya a visitar a su abuela que está enferma y a llevarle (dependiendo de la versión) "torta y tarrito de mantequilla" (Perrault, 2003: 17) o "un trozo de tarta y una botella de vino" (Grimm, 1996: 313). En ambas versiones aparece el ritual del regalo con el que se mantiene la relación entre las generaciones de la misma familia. No obstante en la versión africana es la abuela quien envía a la propia Salma al mercado: "¡Salma!, cariño, tendrías que hacerle un favor a tu abuela que tanto te quiere e ir al mercado" (Daly, 2006: 2). En este cuento la relación entre ambas es la de una madre con su hija, y entre ambas se aprecia que hay un afecto y cariño muy especial, la abuela se dirige a su nieta con mucho amor. Salma no va a comprar al mercado los productos que enviaba la madre a la abuela en las versiones europeas, sino que la niña compra productos típicamente africanos "una sandía gigante, un gallo que miraba con ojos asustados y un refresco de color rosa y unas cañitas de colores" (Daly, 2006: 5). Tanto el gallo como la sandía son originarios de África, el gallo o pollo es un plato tradicional típico de Ghana, y la sandía (perteneciente a las cucurbitáceas) es la fruta típica de África, es la más barata e hidratante en un país que sufre abundantes sequías. Pero el refresco de color rosa y las cañitas de colores son resultado de la colonización de África, se introducen en la cultura africana procedentes de las nuevas culturas que quieren imponer sus costumbres y tradiciones en tierras africanas. Salma no lleva estos productos en una cestita como lo hacía Caperucita Roja, lleva la compra en un cesto en la cabeza, costumbre típica de África. De este modo el autor consigue adentrarnos más en la cultura africana, ya que hay que tener en cuenta que la mayoría de las sociedades en África son matriarcales, y en Ghana concretamente sí lo es, donde las mujeres llevan, literalmente, todo el peso de la familia en la cabeza. El llevar la canasta en la cabeza le permite a la niña o a la mujer, tener los brazos libres para llevar de la mano a los niños, cargar con las herramientas de trabajo de campo, o más canastas, incluso le queda la espalda libre para transportar en la espalda a los bebés.

Los hermanos Grimm introducen en el cuento de Caperucita la advertencia que hace la madre a su hija "cuando salgas ve con cuidado y no te apartes del sendero" (1996: 313). La madre quiere aconsejar a su hija, para que no sufra ningún peligro, porque salirse del sendero es entrar en un



(Daly, 2006: 21)

mundo desconocido, oscuro y peligroso, por ello para atravesar el bosque no hay que salirse del camino. Esta advertencia es un elemento fundamental de la trama, para que finalmente Caperucita entienda la enseñanza didáctica que la historia le expone a ella y a todos los lectores. En la versión de Perrault no aparece dicha advertencia. Al igual que la madre de Caperucita advierte a ésta para evitar futuros peligros, en la versión africana la abuela de Salma le hace también una advertencia: "No te entretengas, ve al mercado y luego derecha para casa, ¿eh? (...) Y NO hables con desconocidos, ¿me oyes?" (Daly, 2006: 3). Con la advertencia explícita tanto de la madre de Caperucita como de la abuela de Salma, permite el propósito final de enmienda, en el que Caperucita y Salma comprenderán la importancia y el valor que tiene dicha advertencia para ellas.



(Daly, 2006: 9)

En todo cuento infantil siempre aparece la figura del malo, y si hablamos de *Caperucita Roja*, a nuestra mente nos viene la imagen del malvado lobo que aparece tanto en la versión de Perrault como en la de los hermanos Grimm. En el cuento de Perrault este malvado personaje es caracterizado como "el taimado lobo" (2003: 17), y el autor nos muestra sus terribles y espantosas intenciones cuando se encuentra a Caperucita en el bosque: "tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió porque unos leñadores andaban por ahí cerca" (2003: 17). Del mismo modo los hermanos Grimm quieren mostrar la maldad del lobo cuando dicen que Caperucita "no sabía lo malo que era aquel animal" (1996: 313). El lobo desde siempre es un animal cuyo simbolismo es muy negativo, tradicionalmente representa el mal, y lo llamaban *bzou*, una especie de demonio u hombre-lobo. El lobo del cuento es un personaje libre que vive en el bosque, es ingenioso porque sabe como embaucar a Caperucita y engañarla para conseguir su objetivo, y finalmente comérsela. Como hemos dicho antes la versión de Niki Daly transcurre en un ambiente urbano africano, en la ciudad de Ghana. Pero una urbe no es el hábitat más apropiado para un lobo, y a mayores hay que destacar que en África los lobos no existen. Por estos motivos Daly introduce la figura de un nuevo villano más acorde al ambiente de una ciudad, un animal típico del continente africano un perro, y dicha elección se debe a que "as there are no wolves in Africa, I replaced the bad character with a dog because Africa has many dogs and most of them starved with their ribs showing" (Daly, 2012). El señor Perro, que así se llama el granuja del cuento, físicamente es escuálido y muestra unas pronunciadas costillas, porque representa a la mayoría de los perros que hay en África, y porque el autor "figured that a starved dog would take chances –a thief through circumstances, rather than nature" (Daly, 2012).

El señor Perro vive "en el barrio más animado y bullicioso de la ciudad" (2006: 6) y aparece muy humanizado. En todo momento está vestido y erguido sobre sus patas traseras, mientras que las delanteras funcionan como brazos. El señor Perro destaca por su ingenio y es el típico villano que se disfraza para engañar. El lobo es ahora el espabilado señor Perro, que aprovechando que Salma es muy despistada y confiada, la engaña para acabar 'convirtiéndose' en la pequeña caperucita.

El hecho de que el señor Perro "wants to take Salma's place and be showered with Granny's love and attention, suggest that it is what he is really after –maybe that's what most villains are really after. They just go about in a rather stupid manner" (Daly, 2012). Estos son los motivos por los que el señor Perro es un granuja, y se caracteriza de esta manera en el cuento.

Daly no sólo introduce cambios en la figura del señor Perro, sino también en los otros personajes del cuento. La abuela de Salma, tiene la función de madre, y se caracteriza por ser una persona sensible y que tiene mucho afecto a su nieta, ambas se quieren mucho. De hecho nieta y abuela tienen una canción que muestra la cariñosa y afectuosa relación existente entre ambas y que cobra gran importancia en la historia para desenmascarar al señor Perro:

¡Oh, Salma, pequeña Salma,
ven y dale un beso a tu abuela,
la abuela que taaanto
y taaanto te quiere! (Daly, 2006:4)

La abuela de Salma no está enferma como la abuela de Caperucita Roja, pero sí es "un poco corta de vista" (Daly, 2006:16), por este motivo el señor Perro logra engañarla, pero a pesar de las artimañas de este villano disfrazado de Salma, la abuela descubre el engaño gracias a la canción que por mucho disfraz que el perro se ponga no puede cantar, él sólo es capaz de aullar.

Otro personaje novedoso y muy relevante en el cuento africano es el papel del abuelo, inexistente en las versiones de Perrault y los Grimm. Salma ve a su abuelo como a una figura paternal y protectora, a la que le pide ayuda y consejo cuando se encuentra sólo y en apuros. Con su ayuda es capaz de resolver el conflicto final del cuento, del mismo modo que lo logra la caperucita de los Grimm con la ayuda del cazador (inexistente en la versión de Perrault, porque no hay solución al problema de Caperucita). El abuelo es el encargado de contar las historias y los conocimientos de la cultura africana a los niños. Así los lectores, tanto niños como adultos, aprecian la difusión de las historias culturales como medio de transmisión de información de generación en generación.

El tema de la violencia y la crueldad está muy presente en la caperucita europea, tanto en los personajes villanos como de los personajes buenos. En el cuento de Perrault la crueldad se aprecia cuando el lobo se come primero a la abuela y luego a Caperucita. Es conocido por todas las palabras rituales siempre idénticas a sí mismas para que la historia se desarrolle del modo previsto:

-¡Ay abuela, qué orejas tan grandes tienes!
-Para poder oírte mejor.
-¡Ay abuela, qué ojos tan grandes tienes!
-Para poder verte mejor.
-¡Ay abuela, qué manos tan grandes tienes!
-Para poder cogerte mejor.
-¡Ay abuela, qué boca tan grande tienes!
-Para poder comerte mejor. (Grimm, 2003: 314)

El discurso previo parece clave, mágico y ritual en la repetición y reproducción al pie de la letra de unos sonidos idénticos, que provocan la tragedia en el cuento de Perrault (Caperucita y su abuela finalmente mueren) y en el de los hermanos Grimm, donde la revancha de la heroína no será menos cruel que el comportamiento previo del lobo. La escena del castigo del lobo es introducida por los

Grimm, en donde el cazador y Caperucita llenan la barriga del lobo de piedras mientras duerme, lo que le provoca la muerte al caerse. En el ataque de un segundo lobo en esta versión de los Grimm, éste también acaba muriendo, la victoria de la abuela y Caperucita se hace patente, cuando consiguen que este lobo se ahogue. El castigo de los dos lobos por su mal comportamiento acaba siendo violento y cruel. No obstante, Niki Daly da un giro en su cuento respecto al uso de la violencia y la crueldad. El señor Perro con su astucia se aprovecha de la ingenuidad de Salma, y le acaba sacando sus cosas, y como no quiere devolvérselas, él mismo amenaza a la propia Salma antes de que regrese a casa de la abuela. Su intención es asustar a Salma, efecto que consigue al decirle "¡Grrrrg! ¡No pienso devolverte tus cosas nunca, jamás de los jamases! ¡Y ahora corre si no quieres que te de un mordisco!" (2006: 12). El señor Perro no quiere comer a Salma, como lo hacen los lobos de la caperucita europea, su objetivo simplemente es asustarla.

Las palabras rituales que provocan la tragedia en la caperucita europea, tampoco están presentes en el cuento africano. El señor Perro se siente feliz al hacerse pasar por Salma en casa de la abuela, él demanda atención y cariño por parte de ésta. La única pregunta que hace la abuela es "¡qué orejas tan peludas tienes! ¿seguro que eres Salma?" (Daly, 2006: 18) y el hecho de encontrarle un rabo a su supuesta nieta es lo que le hace desconfiar aun más de que sí está siendo engañada por alguien. Pero es finalmente la canción que Salma y la abuela tienen la que descubre el engaño del señor Perro al no ser capaz de cantarla y sólo emitir aullidos. Esto provoca que la abuela se asuste y trate mal al señor Perro y lo intente echar de casa, pero éste al verse descubierto gruñe y enseña sus dientes. El temor se apodera de la abuela y acaba escondiéndose en una olla y es el único momento en todo el cuento que el señor Perro se da cuenta de cuál es su situación real y de lo hambriento que está y tiene el pensamiento cruel de comerse a alguien para sobrevivir, cuando piensa: "Mmmmm ...¡qué manjar delicioso! ¡sopa de abuela!" (Daly, 2006: 21).

Siguiendo los cánones del cuento de los Grimm, el villano debe ser castigado, y Daly lo castiga pero no con violencia, lo único que quiere es asustarlo para que escarmiente. Salma con ayuda del abuelo y del pequeño Abubaker, hacen uso de la tradición y las enseñanzas africanas. Para ellos la unión de la comunidad y ayudar a sus miembros es una norma que se sigue de las enseñanzas de sus antepasados. El objetivo de Salma es asustar al señor Perro, y para conseguirlo aprovecharán que el abuelo está "disfrazado de Anansi" (2006: 13), uno de los personajes más populares y temidos de la mitología del África occidental que tiene forma de araña y destaca por su inteligencia e ingenio, y puede transformarse en cualquier criatura (Lynch, 2004: 9-13). Salma decide ponerse "la careta de Ka Ka Ka Motobi, el Hombre del saco" (Daly, 2006: 14), ese monstruo imaginario que no tiene ningún aspecto específico, y considerado como una criatura malvada y destinada a llevarse a los niños que se comporten mal (Lynch, 2004). En África las máscaras se usan en las ceremonias como una manera de apelar a todas aquellas fuerzas que parecen estar fuera del control humano. En muchas tradiciones africanas creen que la máscara y el traje que lleva la persona, la transforman en el espíritu que representa la máscara. Esta representación suele ir acompañada de música y danza, que ayudarán a conectar el mundo de los humanos con el mundo de los espíritus (Lynch, 2004). Por este motivo, Daly proporciona máscaras, vestuario e instrumentos musicales a los personajes para darle más realismo a la historia. Salma "cogió el atumpan⁶ de Anansi y empezó a golpearlo

6 Atumpan: Tambor de origen africano, típico de Ghana. Se caracteriza por ser grande y tener un pie abierto y un cuerpo grande en la tapa, la piel esta batida por dos palillos curvados. Estos son tambores de prestigio usados por los redoblatantes principales para las ocasiones especiales e importantes (Lynch, 2004: 13).

con fuerza, ¡bum-ba, bum-ba! (2006: 15), el abuelo "cogió las maracas y las zarandeo energicamente, ¡chuc-a-chuc-a!" (2006: 15) y el pequeño Abubaker hizo "sonar los palos, ¡cata-clic, cata-clac!" (2006:15). El sonido producido por los tres personajes es un medio de comunicación con los antepasados y dan mucho más realismo y credibilidad al espíritu que están representando y por tanto asustarán más al granuja del señor Perro.

Evidentemente el señor Perro al ver a Anansi y a Ka Ka Ka Motobi, el Hombre del saco y escuchar el estruendo que hacen con los instrumentos, el villano se aterroriza y escapa "arrastrándose con el rabo entre las



(Daly, 2006: 22)

piernas hasta que llegó al barrio más animado y bullicioso de la ciudad" (Daly, 2006: 23). Este es el castigo que el señor Perro sufre por su mal comportamiento, pero no es un castigo tan cruel y violento como el que sufren los lobos de los hermanos Grimm.

Las tres versiones de las que hemos hablado intentan mostrar una enseñanza al final del cuento. La única versión que no tiene un final feliz es la de Perrault, se considera un cuento moral que se centra en la dualidad del bien y el mal que Caperucita no llega a controlar en un momento dado de la historia, y esto le acarreará su propia desgracia. Perrault al final incluye una moraleja (destinada a un público adulto, y no infantil) en la que quiere enseñar a todas las jovencitas que no hay que fiarse de los hombres que actúan como lobos. Al considerarse que esta versión muestra una moral excesivamente represiva y punitiva para los estándares modernos de los hermanos Grimm, éstos decidieron cambiar el final y convertirlo en un final feliz. Los Grimm quieren mostrar un mensaje didáctico relacionado con la necesidad de la obediencia, ya que la niña no ha seguido las instrucciones de su madre y por eso cae en las redes del lobo y es castigada. La presencia en el cuento de la advertencia explícita de la madre, permite el propósito final de enmienda, Caperucita reflexiona y comprende la enseñanza didáctica de sus hechos cuando dice "jamás en mi vida volveré a salir sola del camino en el bosque si me lo ha pedido mi madre" (Grimm, 1996: 316).

La versión de Niki Daly se acerca a la de los hermanos Grimm y tiene un final feliz, el mensaje didáctico que quiere transmitir está relacionado con la obediencia, dado que Salma (al igual que la caperucita de los Grimm) entiende la importancia de la advertencia de su abuela y finalmente comprende la enseñanza didáctica de todo lo sucedido, porque al día siguiente la abuela envía de nuevo a Salma al mercado para comprar ropa nueva, y la niña "no se entretuvo nada y volvió a casa enseguida ¡Y nunca más volvió a hablar con desconocidos!" (Daly, 2006: 25).

A modo de conclusión los cuentos infantiles tradicionales se caracterizan por transmitir una enseñanza moral y tener una finalidad didáctica. Tradicionalmente han tenido un foco muy marcado en la transmisión de una moral específica, que con el paso del tiempo esta 'moral' se ha ido adaptando y evolucionando. Pero estos cuentos han sido y serán la base para versiones contemporáneas, que abren la puerta a las interpretaciones y reescrituras desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Uno de los más estudiados y versionados ha sido el cuento de *Caperucita Roja* de Charles Perrault y de los

hermanos Grimm, ambas versiones han sido la base para readecuar la forma canónica del cuento tradicional, es decir, el relato original a nuevas circunstancias, porque su contenido genera reacciones vehementes, que se traducen en la reescritura contemporánea del cuento.

La confluencia literaria y psicopedagógica a favor de la fantasía y la literatura provocan una proliferación enorme de las versiones modernas de los cuentos populares que ayudan a desarrollar la imaginación y fantasía de los niños, a crear sus propios mundos interiores y a pensar en lo que sucede en nuestro mundo mostrando temas transversales presentes en nuestra sociedad, como es el caso de la multiculturalidad. El cuento moderno *La pequeña caperucita africana* del autor e ilustrador sudafricano Niki Daly es un excelente instrumento para conocer y profundizar en otras culturas diferentes a la propia, concretamente la cultura africana. Daly nos presenta a una nueva caperucita, una niña africana que tiene otras costumbres diferentes a la caperucita tradicional europea. Esta caperucita africana, con la ayuda de sus abuelos y la comunidad a la que pertenece, logrará descubrir su autoestima y lo peligroso que puede llegar a ser hablar con extraños, consiguiendo que la protagonista llegue a pensar lo que sucede en el mundo que la rodea, y a entender la finalidad didáctica de todo lo que ha vivido. Esta nueva versión se verá fortalecida al conseguir que el lector se beneficie del uso de la lengua indígena, del dinamismo del estilo del autor, de los elementos culturales que subyacen a lo largo del cuento y las majestuosas ilustraciones que complementan al cuento. De este modo, la cultura africana da un sentido de autenticidad a la historia, porque el lector conecta con unos conocimientos aborígenes, y fomenta el respeto e interés hacia esta cultura, que ha sido y es medio de transmisión de información y conocimiento de generación en generación en África. En definitiva Niki Daly consigue que su cuento africano se caracterice por su talento literario y artístico y por la sensibilidad con la que toca los temas y personajes antes descritos, y crea de forma majestuosa a su caperucita africana.

Referencias bibliográficas:

- BRAIN, H. (2008). "[How Children's Writers Find Ideas: Niki Daly's Inspiration for Picture Book: Pretty Salma](http://www.suite101.com/content/how-childrens-writers-find-ideas-a54948)" [en línea] Writing for Children@suite 101 [Fecha de consulta: 13/01/2010] <http://www.suite101.com/content/how-childrens-writers-find-ideas-a54948>
- COLOMER, T. (1996). "Eterna Caperucita: La renovación del imaginario colectivo", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 87, 7-19.
- DALY, N. (2006). *La pequeña caperucita africana*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- DALY, NIKI. Re: Pretty Salma. [en línea] 3 marzo 2012. Mensaje electrónico enviado a Avelino Rego Freire arego@udc.es.
- GRIMM, J & GRIMM, W. (1996). "Caperucita Roja". En: Grimm, J & Grimm, W. (Eds.) *Cuentos de los Hermanos Grimm*. (pp. 313-316). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- LYNCH, P. (2004). *African Mythology A to Z*. New York: Chelsea House Publishers.
- MORALES, M. (2002). "Caperucita Reescrita: *The Bloody Chamber* de Angela Carter y *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 45, 169-183.
- ORENSTEIN, C. (2002). *Caperucita Roja al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- PERRAULT, C. (2003). "Caperucita Roja". En: Perrault, C. (Ed.) *Cuentos*. (pp. 15-21). Barcelona: Edhasa.

- RODRÍGUEZ, A. (2003) "Juguemos con Caperucita" [en línea] Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [Fecha de consulta: 16/05/2011] <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/juguemos-con-caperucita-0/html/>
- _____. (2011) "El mundo existe a pesar de los dioses. Web oficial del autor Antonio Rodríguez Almodóvar". [en línea] [Fecha de consulta: 16/05/2011] <http://www.aralmodovar.es/>
- VENTI, P. (2006). "La traducción como reescritura en *La condesa sangrienta*, de Alejandra Pizarnik" [en línea], en *Espéculo*, revista de estudios literarios. Universidad Complutense. [Fecha de consulta: 28/04/2011] <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/pizventi.html>.
- VICENS, O. (1998). *Un Nombre para toda la Vida. Simbología, origen y significado*. Madrid: Ágata.

Mónica Rodríguez Gijón

monica.rodriguez@dfint.uhu.es

Universidad de Huelva

(Recibido 19 febrero 2012/
Received 19th February 2012)

(Aceptado 25 mayo 2012/
Accepted 25th May 2012)

Las aventuras del Barón de Münchhausen: la creación de un mito literario y su primera versión cinematográfica alemana

*THE ADVENTURES OF BARON
MÜNCHHAUSEN: THE CREATION OF A
LITERARY MYTH AND ITS FIRST GERMAN
FILM VERSION*

Resumen

El Barón de Münchhausen, mito literario nacido en Alemania en el siglo XVIII y conocidísimo en la cultura universal, nos presenta al personaje que narra su vida transformada en una mentira repleta de aventuras fantásticas y disparatadas que entretienen y hacen reír. El arquetipo que representa es el del soldado fanfarrón, que sin embargo, ya existe anteriormente en la literatura occidental; igualmente muchos de los motivos de sus aventuras nos remiten al género ya conocido de la literatura fantástica. Su atractivo para todo tipo de públicos, especialmente el infantil y juvenil, hizo que habiendo nacido en la literatura, saltara también a otras disciplinas artísticas como el cine. En los dos ámbitos hay a su vez múltiples versiones y adaptaciones. En el presente artículo se va a realizar un estudio comparativo entre la versión literaria que dio fama universal al mito, esto es, la alemana de Gottfried August Bürger del año 1786, y la primera versión cinematográfica alemana, rodada en 1943 a manos del director Josef von Báky. Ésta fue considerada durante muchos años como la versión filmica clásica del mito. Su guión fue adaptado por Erich Kästner, otro escritor importante para la historia de la literatura escrita en lengua alemana.

Palabras clave: Münchhausen, literatura alemana, literatura fantástica, cine.

Abstract

The Baron of Münchhausen, literary myth, who was born in Germany and who is very known in the universal culture, comes to us like a character, who tells his life transformed into a lie full of fantastic adventures, which make enjoy and laugh. The archetyp which it represents is the "miles gloriosus". That however exists yet in the Literature of Occident; in the same way many of the topics of his adventures take us to the phantastic literature, that it is very well known too. His attractiveness for all publics, specially childhood and youth, provoked that in spite of its birth in literature, would spring to other artistic disciplines like cinema. In the two spaces there is at the same time many versions and adaptations. In the present work it will be done a comparative analyse between the literary version, which it gave universal fame to the myth —the German work of Bürger (1786)—, and the first German filmic version, which it was filmed in 1943 by Josef von Báky. This was considered during many years like the classical version of the myth. Its screenplay was adapted by Erich Kästner, other outstanding writer for the history of the literature written in German language.

Key Words: Münchhausen, German literature, phantastic literature, cinema.

1. Introducción

Münchhausen es el nombre de varios puntos geográficos situados en distintos estados federados de Alemania, al igual que también el apellido de una familia aristócrata que data del s.XII oriunda de la Baja Sajonia. De este linaje han surgido a lo largo de la historia descendientes conocidos, pero sin duda el hijo más famoso de esta estirpe es Karl Friedrich Hieronymus (otra variante de su nombre es Hieronymus Carl Friedrich), *Freiherr* von Münchhausen, también conocido como "el Barón mentiroso".

Este noble alemán nació en 1720 en Bodenwerder, un pequeño pueblo situado cerca de Hannover. El Barón hizo la carrera militar y se enroló como mercenario en el ejército ruso, al servicio del cual participó en las guerras ruso-turcas, lo que le valió para que en 1740 se le nombrara teniente. En 1750 lo ascendieron a capitán de caballería y se retiró para vivir con su mujer en Bodenwerder. Tras la muerte de ella en 1790 y sin haber tenido descendencia, el Barón ya anciano, volvió a casarse en 1794 con otra mujer mucho más joven que él, de la que se separó al poco tiempo con un divorcio que fue sonado y ruinoso. Tres años después en 1797 el Barón moría en su ciudad natal de Bodenwerder (Bürger, 1978: 203-206).

Su etapa como militar del ejército ruso terminó en 1750, al volver a Bodenwerder. Allí se dedicó a sus negocios y a contar sus aventuras vividas en sus campañas de Rusia, lo que pronto le convirtió en famoso, ya que gustaba de contar anécdotas de la guerra vividas por él, pero exagerándolas a niveles que rayaban la fantasía y el disparate. Todo ello dio pie para que todavía en vida, el escritor Rudolf Erich Raspe las plasmará por escrito y las publicara consiguiendo así que el Barón fuera muy conocido. Sin embargo esto perjudicó seriamente al propio Münchhausen, porque le dieron una reputación de mentiroso oficial.

En la actualidad existen varios lugares que reivindicán la memoria del Barón. Por ejemplo, su ciudad natal de Bodenwerder tiene un museo en su honor y la ciudad rusa de Kaliningrado (antiguamente Königsberg) tiene una estatua del Barón montado sobre la famosa bala de cañón. De ser un personaje real saltó a las letras y se convirtió en un mito literario del que se han realizado innumerables versiones y adaptaciones para todos los públicos. Ha sido traducido a multitud de lenguas y se le han incorporado aventuras propias de las tradiciones nacionales. Dada la singularidad de este personaje, su interés también ha saltado a otras disciplinas, como el cine y las artes gráficas, donde podemos destacar a ilustradores como el francés Gustave Doré (1832-1883), cuyos grabados aparecieron en una edición de las aventuras publicada en 1862.

2. La tradición literaria en la figura de Münchhausen

2.1. Las *Münchhausiaden*

Es necesario detenerse en la figura del Barón para poder comprender por qué contaba esas historias que ejercieron tanta atracción sobre sus contemporáneos y que aún hoy día también causan el mismo efecto. Y es que, a pesar de ser un personaje real, hemos mencionado que su temperamento lo dotó de una leyenda que ya durante su vida dio pie a versiones artísticas de distinto tipo. Éstas adornaron la persona del Barón con rasgos propios de la tradición cultural occidental, por lo que muchos de los elementos que aparecen en sus aventuras no resultan nuevos al público que las recepciona, aunque él las presente como tales.

De esta manera, el Barón de Münchhausen recuerda al arquetipo literario de "soldado fanfarrón". Según el *Diccionario de la Lengua Española* (2000: 950), podría definirse como fanfarrón

a aquél "que se precia y hace alarde de lo que no es, y en particular de valiente". Igualmente los temas de sus historias, que pertenecen al género de la literatura fantástica (las *Lügengeschichten*), conocen ya una larga tradición en la literatura universal. No obstante, hay que destacar el grado de originalidad que el Barón de Münchhausen arroja a la literatura alemana y posteriormente también a la universal, ya que impulsa el género fantástico durante la época ilustrada en Alemania, y llegó a ser un personaje de interés recurrente en su cultura popular, convirtiéndose en un mito del que se han realizado numerosas versiones.

Teniendo al Barón de Münchhausen como protagonista, existe un tipo especial de relatos fantásticos que llevan el nombre de *Münchhausiade* (Bürger, 1978: 203 y Wilpert, 2001: 535), que están narrados en primera persona por el propio Barón, el cual se autodescribe siempre superlativamente en cualquier ámbito existente. A través de sus historias se define, por ejemplo, como el mejor cazador, el mejor estratega, el mejor militar —"...denn was Artillerie betrifft, habe ich, ohne mich zu rühmen, meinen Meister noch nicht gefunden —so genau, daß ich meines Zieles vollkommen gewiß war". (Bürger, 1978: 134)—, el mejor jugador, el mejor catador de vinos, el mejor explorador y aventurero, el mejor relaciones públicas y el que tiene más éxito con las mujeres —"Ich weiß nicht, was die Damen an mir finden; aber die Kaiserin ist nicht die einzige ihres Geschlechtes, die mir vom Throne ihre Hand anbot" (Bürger, 1978: 164)—.

Aunque algunos autores le han atribuido historias nuevas, las más famosas y comunes a casi todas las versiones son, por ejemplo, cómo Münchhausen se ató al pico del campanario de la iglesia en una fría noche de nieve y al día siguiente con el deshielo apareció colgado de él, o cómo el Barón cazó de manera sorprendente animales extraordinarios. Además hay que destacar episodios como aquél en el que el caballo de Münchhausen fue dividido en dos mitades, o aquel otro cuando el Barón viajó sobre una bola de cañón, u otro en el que salió de una ciénaga montado en su caballo tirándose a sí mismo de su coleta. También se recuerda con frecuencia aquella vez que el Barón arrojó su hacha tan lejos que llegó a la Luna, hasta donde él se desplazó para recogerla, o su famosa apuesta con el sultán de Turquía por conseguir en una hora de tiempo la mejor botella de vino del mundo.

Todas estas *Münchhausiaden* observan elementos comunes, como por ejemplo su tratamiento subjetivo y su focalización omnisciente. Pero sin duda, uno de los grandes elementos que caracterizan a la *Münchhausiade* es la exageración. Tanto en Raspe como en Bürger se pueden descubrir unas exageraciones tan elaboradas, que provocan que hoy día estas historias fantásticas no sólo sorprendan por su carácter irónico, sino también porque para el narrador el hecho de contar mentiras se convierte en un arte donde la invención cobra interés por ella misma (Bürger, 1978: 216). Pero a pesar de eso, el personaje Münchhausen se presenta a sí mismo como un detractor de la falsedad, no como un amigo de ella (Bürger, 1978: 221), pues para el fanfarrón literario en general, tal y como se puede también identificar en las *Münchhausiaden*, es de vital necesidad que sus interlocutores se crean realmente sus disparates.

Para ello el fanfarrón recurre a varias estrategias: en primer lugar, recalca constantemente durante la narración de sus historias que lo que está relatando es absolutamente verídico (Raspe, 1971: 11). En todas las versiones del Barón de Münchhausen se repite este hecho, hasta el extremo de que en la de Immermann, tras haber contado una historia que a todos sus oyentes les parece completamente descabellada, al final de su relato el Barón insiste en que él nunca miente, porque de niño fue educado por su padre en la premisa de que la verdad es lo más importante y jamás debe ser traicionada, con un método muy original y para él bastante eficaz, que lo convirtió a lo largo de toda su vida en un gran defensor de la verdad:

Ich bekam daher alle Sonn- und Feiertage eine allegorische Figur der Wahrheit, aus Honigkuchenteig gebacken, zu verzehren, nämlich eine unbekleidete Person, die Augen zwei Rosinen, die Nase eine Bamberger Pflaume, auf der Brust eine Sonne von Mandelkernen. Hatte ich nun diese Allegorie mit Wollust verspeiset, so wurde mir dabei unaufhörlich wiederholt: "Süß, wie der Honigkuchen, ist die Wahrheit". Wenn ich mir aber den Magen verdorben hatte und Rhabarber einnehmen mußte, so hieß es im einschärfendsten Tone: "Das ist der bittere Trank der Lüge".

Die Richtigkeit der Methode bewährte sich an mir. Ich bekam wirklich einen unbesiegligen Abscheu gegen das Lügen und kann wohl sagen, daß aus meinem Munde nie ein unwahres Wort gegangen ist, mit einer einzigen Ausnahme, die aber sofort sich bitter an mir rächte. Lange Zeit konnte ich der Wahrheit oder gewisser Wahrheiten nicht denken, ohne daß mir Honigkuchen, Rosinen und Mandelkerne und Bamberger Pflaumen einfielen, endlich erhob ich mich freilich zu gereinigteren Vorstellungen. (Immermann, 1977: 45)

No obstante, tanta insistencia suele ejercer un efecto contrario sobre sus interlocutores, porque paradójicamente está recordando constantemente su mentira. Para reforzar entonces la veracidad ante los incrédulos, el Barón les invita a que ellos mismos participen de esas maravillas (Raspe, 1971: 11). Por ejemplo, en la versión de Bürger, cuando en su décima aventura marina describe los parajes y seres fantásticos que pueblan la Luna, termina su relato diciendo: "Ich gestehe, diese Dinge klingen seltsam; aber ich stelle es jedem, der den geringsten Zweifel hat, frei, selbst nach dem Monde zu gehen und sich zu überzeugen, daß ich der Wahrheit so getreu geblieben bin als vielleicht nur wenige andere Reisende" (Bürger, 1978: 177).

En otras ocasiones el Barón prefiere recurrir a la objetividad científica (Raspe, 1971: 11), pues después de contar algo increíble ofrece una explicación "racional" sobre el tema, que pueda aplacar la sorpresa de sus oyentes. Por ejemplo, nuevamente en uno de sus viajes a la Luna, el Barón describe su maravilloso paisaje y comenta que allí las uvas se parecen al granizo terrestre. Para resultar creíble, el Barón intenta buscar una relación entre el granizo que cae en nuestro planeta y esas curiosas vides:

Die Traubenkerne im Monde sind vollkommen unserm Hagel ähnlich, und ich bin fest überzeugt, daß, wenn ein Sturm im Monde die Trauben von ihren Stielen abschlägt, die Kerne darin auf unsere Erde herunterfallen und den Hagel bilden. Ich glaube auch, daß diese meine Bemerkung manchen Weinverkäufern schon lange bekannt sein muß; wenigstens habe ich öfter Wein bekommen, der aus Hagelkörnern gemacht zu sein schien und vollkommen so schmeckte wie der Mondwein. (Bürger, 1978: 176)

Y cuando ya no es posible explicar científicamente un fenómeno descabellado, el Barón no duda entonces en emplear otra estrategia, esto es, remitir a la autoridad erudita de algún intelectual del momento que haya escrito un libro sobre el asunto. Por ejemplo, para justificar sus viajes al Etna, donde le pasaron cosas asombrosas por él contadas, cita la obra *Tour through Sicily and Malta*, publicada en 1773 por un físico inglés de la época, Patrick Brydone (Bürger, 1978: 181).

En cierta ocasión excepcionalmente toma la palabra otro narrador para contar una anécdota protagonizada por el Barón. La intención de este personaje es insistir también en la veracidad de los hechos que relata Münchhausen. La presentación de su propia biografía descrita por él mismo nos hace pensar que se trata de alguien con la misma personalidad singular del Barón (Bürger, 1978: 124-131).

Un segundo elemento que acompaña a la exageración *münchhausiana* es la fanfarronería. Cuando ambas se juntan se llega entonces a la presentación de un mundo imposible (Bürger, 1978: 223-224), porque en esa narración de cosas maravillosas ya se ha mencionado que Münchhausen es el artífice de todo buen resultado en grado superlativo, sin auxilio ni consejo de nadie, aunque a veces quiera teñir su protagonismo de cierta humildad:

Die Bescheidenheit verbietet es Subalternen, sich große Taten und Siege zuzuschreiben, wovon der Ruhm gemeinlich den Anführern, ihrer Alltagsqualitäten ungeachtet, ja wohl gar verkehrt genug Königen und Königinnen in Rechnung gebracht wird, welche niemals anders als Musterungspulver rochen, nie außer ihren Lustlagern ein Schlachtfeld, noch außer ihren Wachtparaden ein Heer in Schlachtordnung erblickten.

Ich mache also keinen besondern Anspruch an die Ehre von unsern größern Affären mit dem Feinde. Wir taten insgesamt unsere Schuldigkeit, welches in der Sprache des Patrioten, des Soldaten und kurz des braven Mannes ein sehr viel umfassender Ausdruck, ein Ausdruck von sehr wichtigem Inhalt und Belang ist, obgleich der große Haufen müßiger Kannegießer sich nur einen sehr geringen und ärmlichen Begriff davon machen mag. Da ich indessen ein Korps Husaren unter meinem Kommando hatte, so ging ich auf verschiedene Expeditionen aus, wo das Verhalten meiner eigenen Klugheit und Tapferkeit überlassen war. Den Erfolg hiervon, denke ich denn doch, kann ich mit gutem Fug auf meine eigene und die Rechnung derjenigen braven Gefährten schreiben, die ich zu Sieg und Eroberung führte. (Bürger, 1978: 57-58)

De esta manera, él es quien soluciona el conflicto del Peñón de Gibraltar (Bürger, 1978: 132-142), pues cuenta que luchando en el asedio de 1779-1783 (Bürger, 2008: 117, nota nº 2) a las órdenes del general inglés Eliott, al que tenía en gran estima, fue él quien le recomendó la bala más adecuada para disparar el cañón, con tan buen tino que ésta hizo grandes estragos en el campamento enemigo.

El Barón se enfrenta normalmente a casi todos los desafíos en solitario. Si se da el caso de estar acompañado, entonces él será el artífice de todas las soluciones. Y si se da el caso de necesitar ayuda para resolver sus retos, este auxilio poseerá una naturaleza de cualidades sorprendentes que el propio Barón no puede ostentar. Este apoyo puede provenir de objetos fantásticos, de animales o personas. En cuanto a los primeros, por ejemplo, el Barón dice en una ocasión que una de las armas que le ayudaron a defenderse en el asedio de Gibraltar fue la honda que David utilizó contra Goliath, y que él la tiene porque es descendiente en línea directa de Urías (Bürger, 1978: 142-157)¹. En cuanto a la ayuda animal, el Barón se deshace en elogios con sus fabulosos perros de caza y su maravilloso caballo lituano, a los que dedica varias *Münchhausiaden* (Bürger, 1978: 224). Finalmente, cuando la ayuda procede de personas, éstos son sus criados de habilidades asombrosas (Bürger, 1978: 104-108), como el hombre más rápido del mundo, el que tenía el oído más fino del mundo, el mejor cazador del mundo, el más fuerte del mundo y un hombre que podía causar un viento asombroso con su nariz. A pesar de su carácter disparatado, estas ayudas no son producto de milagros sobrenaturales, como podría suceder en los cuentos populares, sino de una mezcla de elementos absurdos y reales (Bürger, 1978: 224), con los que Münchhausen intenta ofrecer una pequeña lógica dentro de lo increíble (Bürger, 1978: 226).

1 Además de la honda de David, existen otros objetos inanimados muy llamativos en la novela de Bürger. Se trata de objetos que de repente cobran vida, como ocurre con aquella corneta rusa que se puso a tocar sola diferentes marchas y con el gabán rabioso que atacaba a otras prendas de vestir.

La *Münchhasiade* plantea conflictos que son solucionados por el Barón rápidamente y de manera ilógica y descabellada. Esto tiene como consecuencia otra característica presente en las *Münchhausiaden*, que es la ausencia total de pesimismo, pues en sus historias todo es posible y todo tiene solución, aunque se salga de los límites de la razón (Raspe, 1971: 12). Una de las anécdotas más conocidas relacionadas con este asunto es el viaje que Münchhausen realiza montado sobre una bala de cañón. Durante un asedio bélico estaban sitiando una ciudad y el Barón se hallaba en su campamento junto al cañón. Cuando éste disparó una de las balas, rápidamente se montó encima de ella rumbo al fuerte enemigo. A esta afirmación tan asombrosa acompaña la ingenuidad y el humor, cuando el Barón cuenta que a mitad de camino se arrepintió, y aprovechando que en ese momento se cruzaba otra bala en sentido contrario, saltó y se montó en ella volviendo así a su campamento (Bürger, 1978: 64-66).

Es absolutamente fundamental para el Barón que estas historias sean narradas ante un público que las crea, por lo que ha de insistir en la veracidad de los mismos. Pero otra cosa es ya la reacción que despierte entre sus contertulios. De esta manera, a las muestras de incredulidad se le suman los ataques de irritación o de risa, porque en realidad la *Münchhausiade* no tiene moraleja ni enseñanza moral, sino simplemente entretiene y hace reír (Raspe, 1971: 13).

Esta reacción última viene además estimulada por el estilo humorístico de las historias: desorbitado, sin lógica y siempre sorprendente. Por ejemplo, el Barón cuenta que en cierta ocasión tropezó en una callejuela de San Petersburgo con un perro rabioso que intentó atacarlo. El Barón se quitó su gabán, lo tiró al suelo y se fue corriendo a su casa. Más tarde los criados fueron a ese lugar a recoger el abrigo y lo colgaron en el armario del Barón con sus otras prendas de vestir. Al parecer el perro había contagiado su rabia al gabán, porque al día siguiente el abrigo, furioso, había hecho jirones a las otras prendas de vestir y hubo que sofocarlo (Bürger, 1978: 44).

Además, a veces el Barón revierte el humor sobre su propia persona. Por ejemplo, en cierta ocasión comenta que tras haber luchado contra el enemigo de forma constante y tensa, su brazo había conservado el movimiento involuntario de golpeo mucho tiempo después de haber desaparecido el enemigo. Para evitar golpear sin querer a la gente tuvo que poner el brazo en cabestrillo durante una semana (Bürger, 1978: 63).

2.2. Antecedentes y fuentes literarias del Barón de Münchhausen

Ya hemos mencionado que el Barón no es el primer personaje que responde al perfil de "soldado fanfarrón", puesto que existen antecedentes en la literatura universal como la comedia latina *Miles gloriosus* de Plauto (ca. 205 a.C) (Raspe, 1971: 10), que presenta a un falso héroe de quien todos se burlan y que, al igual que hace el Barón, inventa historias fantásticas con las que adornar e "inflar" sus experiencias vividas en la guerra.

Otra obra de la Antigüedad latina que también viene a la mente al leer a Münchhausen es la *Vera historia* ("Historia verdadera") de Luciano de Samosata (125-180 d.C.), texto considerado como la primera obra del género de la literatura fantástica en la historia de la literatura universal. Ésta servirá como fuente de inspiración para algunas de las aventuras marineras o los viajes *münchhausianos* a la Luna (Bürger, 1978: 216).

Dentro de la tradición oriental hay que destacar la colección de cuentos *Las mil y una noches* (siglos IX-X), que se tradujeron por primera vez en Occidente en 1704 a la lengua francesa, y que además inspira algunos de los motivos de Münchhausen. Y en la tradición alemana se han visto también antecedentes en la obra del escritor barroco Christian Reuter (1665-1712), en cuya novela

Schelmuffsksys warhafftige curiöse und sehr gefährliche Reisebeschreibung zu Wasser und Lande (1696) describe los viajes de Schelmuffsky por tierra y mar, y en donde podrían encontrarse huellas de las historias del Barón (Bürger, 2008: 9). También hay elementos en textos de Hans Sachs y en el *Finkenritter* (Bürger, 2008: 9), este último un *Volksbuch* de 1560 que cuenta cómicas *Lügengeschichten* en las que se presentan mundos fantásticos².

3. La presencia de Münchhausen en la literatura alemana

La primera aparición artística del Barón de Münchhausen se realiza en la literatura y concretamente en la revista alemana *Vade Mecum für lustige Leute* (ca. 1781 y 1783), donde se publica una colección de historias anónimas con algunas de las anécdotas protagonizadas por él. Aunque fueron editadas por August Mylius, se cree que el autor es anónimo. Aparecieron bajo el título *M-h-s-nsche Geschichten*. (Bürger, 1978: 206).

Está será la fuente de inspiración de la que beberá Rudolf Erich Raspe (1737-1794) para escribir su versión, la cual a su vez se convertirá en la primera novela escrita sobre el personaje. Aunque nacido en Hannover, Raspe tuvo que exiliarse a Gran Bretaña por un escándalo de malversación de fondos. En este lugar fue donde elaboró su novela sobre el Barón de Münchhausen, por lo que la escribió en lengua inglesa y la publicó allí en 1785 con el título *Baron Munchhausen's Narrative of his Marvellous Travels and Campaigns in Russia*, también llamada *The Surprising Adventures of Baron Münchhausen*. La novela de Raspe adquirió un gran éxito y tuvo una segunda edición en 1786.

El poeta alemán Gottfried August Bürger (1747-1794) la tradujo y elaboró su versión en lengua alemana, que apareció en septiembre de 1786. Tras su publicación otros escritores se animarán a escribir versiones, entre las que podemos destacar al autor alemán Karl Leberecht Immermann (1796-1840), cuya novela del año 1839 recrea gran cantidad de escenas no encontradas en las otras dos anteriores y presenta también más digresiones. El título del trabajo, *Münchhausen. Eine Geschichte in Arabesken*, ofrece en su subtítulo la palabra *arabesco*, que es un subgénero de la literatura alemana que consiste en presentar la historia con adornos formados por enredos y entrecruzamientos de escenas de la trama misma —*cfr.* el término *Arabeske* en Wilpert (2001: 42)—, que la convierten en especialmente compleja, pero a la vez acorde con la personalidad fantasiosa y caótica del Barón.

Posteriormente se escribirán más versiones, pero en realidad, las más famosas e importantes son la inglesa de Raspe y la alemana de Bürger. En estas novelas coincide el hecho de que las aventuras no se suceden cronológicamente, ni se produce una evolución psicológica de los personajes. Simplemente es una colección de historias de entretenimiento con el mismo personaje como protagonista.

3.1. La novela de Gottfried August Bürger

Pertenciente al movimiento prerromántico *Sturm und Drang*, Bürger es conocido por sus famosas baladas, además de la novela sobre Münchhausen publicada en 1786. Sin embargo, el éxito de ésta fue tan grande que le ha dado reconocimiento universal. En 1788 publicó una segunda edición ampliada. Esta es la obra más célebre sobre el Barón y su título completo es *Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande - Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen, wie er dieselben bei der Flasche im Zirkel seiner Freunde selbst zu erzählen pflegt*.

2 Cfr.: <http://www.zeno.org/Goetzinger-1885/A/Finkenritter> [Última consulta: 22/03/2011]

El estilo de narrar de Bürger, altamente eufemístico, incrementa el sentido del humor de sus anécdotas, como la historia de la ostería que montó la madre de uno de los personajes que cuenta su vida y que en realidad era un prostíbulo, o la manera en la que el propio Barón relata cómo atendía los favores de Venus dentro del volcán Etna. La presentación de sus historias puede recordar al propio Gulliver, del cual él precisamente menciona su reino de Brobdinag (Bürger, 1978: 170) o las referencias a Shakespeare (Bürger, 1978: 107), concretamente a Sir John Falstaff, famoso personaje de varias de sus obras (Bürger, 2008: 92).

De la lectura de los capítulos se pueden deducir escasos datos biográficos del Barón: fue un aventurero incansable que en su juventud hizo viajes por mar a tierras exóticas como Ceilán, en donde decía tener un tío gobernador. Posteriormente se enroló en el ejército ruso y durante las guerras ruso-turcas fue apresado por los turcos. Después de un tiempo al servicio del Sultán en calidad de esclavo, logró escapar y estuvo navegando por diversos mares. Esa fue una época en la que vivió numerosas aventuras marineras y visitó lugares fantásticos. Sin embargo, la novela se presenta como una colección de anécdotas que están agrupadas por temática, susceptibles de ser divididas en dos partes. Una primera se centra en las aventuras de las campañas del Barón en Rusia, en sus historias de caza y en sus aventuras en la guerra contra los turcos, que incluyen su cautiverio y su fuga atravesando lugares prodigiosos. En este punto se enlaza con una segunda parte en la que se narran las diez aventuras marineras y un capítulo final en el que se describen sucesos maravillosos acontecidos a lo largo de sus viajes por el mundo. Narrando sus propias historias, en ocasiones éstas comienzan con una introducción (Bürger, 1978: 27; 132-133; 104 y 113) y se cierran de forma expresa (Bürger, 1978: 76; 112; 123; 157 y 200), recordando la estructura de los cuentos populares.

De esta manera, la novela arranca con las experiencias vividas a lo largo de su camino hacia Rusia para unirse al ejército. Comienza con un viaje a caballo en una fría noche de invierno, relatando cómo llegó a un pueblo de Polonia en plena madrugada y ató su corcel a un poste que al día siguiente con el deshielo resultó ser la veleta de la torre de la iglesia. Luego tropezó con un lobo que devoró su caballo y el Barón cuenta cómo le puso el arnés y así llegaron velozmente a San Petesburgo. En este lugar conoció a habitantes singulares, como aquel general que tenía una prótesis craneal de plata y que cuando bebía nunca se emborrachaba. Münchhausen cuenta que queriendo encontrar una explicación científica a esto, una noche se colocó detrás del militar y vio que de la placa de plata salían los vapores del alcohol. El Barón les prendió fuego y éstos ardieron con una luz azul alrededor de la cabeza del general como si fueran un halo, dándole el aspecto de un santo. También en San Petesburgo fue donde su gabán cobró vida y se volvió rabioso.

Tras esto Münchhausen dedica gran parte de sus relatos a las anécdotas de caza, que giran siempre en torno a las muchas presas que el Barón caza en poco tiempo y de forma ingeniosa. Se puede destacar aquella vez que consiguió atrapar con un trozo de tocino atado a una cuerda a unas docenas de patos, que queriendo comer el cebo quedaron ensartados en la trailla como perlas de un collar, y más singular fue su vuelta a casa cuando, cansado de acarrear a tantos patos, éstos, que todavía estaban vivos, comenzaron a batir sus alas y llevaron volando al Barón a su casa. Las anécdotas asombrosas se repiten con perdices, con jabalinas ciegas, con jabalíes, con ciervos espléndidos a los que les crecían cerezos en la cornamenta, con osos, lobos y liebres con patas en el vientre.

Los animales de compañía del Barón, que como puede observarse, es un soldado al que le gusta la caza, son fundamentalmente los perros y los caballos, y él los recuerda con cariño, como aquella perra galga cazadora que estando preñada persiguió a otra liebre también preñada, y ambas

dieron a luz durante la persecución, en la que los cachorros de la galga capturaron a los cachorros de la liebre, ofreciendo como resultado una caza aún mayor de la que se presentaba en su inicio.

A continuación Münchhausen relata algunas de sus aventuras sucedidas durante las guerras ruso-turcas, de donde hay que destacar la anécdota del caballo lituano que fue cortado por la mitad durante una batalla. También hay que recordar los episodios ya mencionados de la cabalgada sobre la bola de cañón o la vez que tuvo que salir de la ciénaga tirándose de la coleta. Cuando sufrió cautiverio con los turcos también vivió experiencias increíbles. Le encargaron que cuidara de los panales de abejas del Sultán y le dieron como herramienta una hachuela. Persiguiendo a unos osos que se querían comer la miel, un día les arrojó su hachuela tan lejos que llegó a la Luna y se quedó clavada allí. Para poder subir hasta aquel lugar plantó una habichuela turca, que tal y como él cuenta, eran conocidas por crecer muy rápidamente y alcanzar grandes alturas. Con ella llegó hasta uno de los cuernos de la luna. Buscó su hacha y como la planta de habichuela se había secado, cogió paja y trenzó una cuerda por la que bajó trepando hasta que ésta le falló y cayó a tierra produciendo un agujero enorme en el suelo.

Cuando la guerra terminó Münchhausen regresó a Alemania y como ya no tenía el caballo lituano, tuvo que volver en diligencia. En este episodio el Barón cuenta que portó él solo sobre sus hombros el carruaje durante un trecho del trayecto, y que la corneta del conductor tocaba sola todas las marchas.

Este primer ciclo de anécdotas termina con una nueva muestra de énfasis en la veracidad de los hechos, que enlaza con el ciclo de aventuras marineras que Münchhausen narrará en los capítulos siguientes de la novela de Bürger:

Manche Reisende sind bisweilen imstande, mehr zu behaupten, als genau genommen wahr sein mag. Daher ist es denn kein Wunder, wenn Leser oder Zuhörer ein wenig zum Unglauben geneigt werden. Sollten indessen einige von der Gesellschaft an meiner Wahrhaftigkeit zweifeln, so muß ich sie wegen ihrer Ungläubigkeit herzlich bemitleiden und sie bitten, sich lieber zu entfernen, ehe ich meine Schiffsabenteuer beginne, die zwar fast noch wunderbarer, aber doch ebenso authentisch sind. (Bürger, 1978: 76)

La segunda parte temática de la novela gira en torno a las aventuras marineras. El primer viaje tiene como destino Ceilán. El Barón habla de una tormenta huracanada que levantó multitud de árboles, los hizo volar y luego los devolvió a su sitio. En estos parajes reales pero exóticos, el Barón puede permitirse el lujo de contar anécdotas fantásticas, como la singular caza de un león y un cocodrilo con los que tuvo que pelear al mismo tiempo. En el fragor de la lucha el león se quedó enganchado dentro de la boca del cocodrilo. Cazó a ambos y la piel disecada del cocodrilo se encuentra en el museo de Amsterdam donde según él, el guía relata la historia a los visitantes de forma tan exagerada que lo deja como mentiroso:

Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, meine Herren, wie unangenehm mir die Unverschämtheit dieses Schurken sein muß. Leute, die mich nicht kennen, werden durch dergleichen handgreifliche Lügen in unserm zweifelsüchtigen Zeitalter leicht veranlaßt, selbst in die Wahrheit meiner wirklichen Taten ein Mißtrauen zu setzen, was einen Kavalier von Ehre im höchsten Grade kränkt und beleidigt. (Bürger, 1978: 90)

El segundo viaje marineramente relatado pone rumbo a América del Norte. Cuando estuvieron cerca del río San Lorenzo el buque chocó violentamente con algo que parecía un escollo. Por el impacto del golpe perdieron el timón, los mástiles del barco se abrieron de arriba abajo y al Barón se le metió la cabeza

en el estómago. Cuenta que estuvo así muchos meses hasta que su cabeza volvió a la posición normal (Bürger, 1978: 92-93), siendo ésta una exageración cómica en la que Münchhausen concentra el sentido del humor sobre su propia persona. El escollo resultó ser una gigantesca ballena que furiosa por el golpe, arrancó el ancla del barco y ocasionó una gran grieta en él. Para evitar que entrara el agua, el Barón, otra vez artifice de la solución ante el inminente naufragio, se sentó encima de la fisura haciendo las veces de tapón hasta que el desperfecto pudo ser arreglado. Meses después volvieron a encontrar la ballena, pero esta vez muerta.

La tercera aventura marinera se desarrolla en el Mediterráneo, en concreto en la playa de Marsella. El Barón se estaba bañando en el mar y fue engullido por un enorme pez. En las tres horas y media que el Barón calcula que estuvo en su estómago, se estuvo moviendo mucho para molestar al animal, que nadaba por el mar y fue pescado y muerto por un barco italiano, que lo abrió y cuya tripulación se admiró cuando vio a Münchhausen salir de su vientre.

La cuarta aventura marinera se sitúa en el mar de Mármara, en Constantinopla, por la época en la que el Barón estuvo al servicio de los turcos. El Barón cuenta que un día navegaba por allí y descubrió en el cielo un objeto redondo al que disparó y luego resultó ser un globo de gas. En su interior se encontraba su inventor, un francés al que por accidente se le había desatado el globo y había viajado desde Inglaterra hasta ese lugar.

En la quinta aventura marinera el Barón se sitúa en el Nilo y allí Münchhausen conoce a sus asombrosos criados. En El Cairo vivirán aventuras curiosas en relación con las inundaciones del río. Esta aventura enlaza con la sexta, donde se cuenta cómo el Sultán y él se apostaron conseguir la botella del mejor vino del mundo, y en donde el Barón hizo uso de los servicios de todos sus asombrosos criados (Bürger, 1978: 113-123). Münchhausen cuenta que el Sultán guardaba en secreto una botella de vino tokay que un día le dio a probar, presentándola como el mejor vino del mundo. Sin embargo, el Barón, gran catador de vinos, le indica que ese no es el mejor que él ha probado en su vida, sino que los mejores vinos se encuentran en las bodegas de la emperatriz del Imperio Austro-húngaro M^a Teresa de Habsburgo. Como el Sultán cuestiona este dato, el Barón le propone el siguiente desafío: a pesar de la distancia que separa Turquía de Viena, es capaz de conseguirle en una hora de tiempo una botella de esas bodegas. El Sultán acepta la apuesta y si lo logra, le dará todo el oro que pueda sacar de su cámara del tesoro; pero si falla, le cortará la cabeza. El Barón no está solo en esta aventura, y le encarga la misión a uno de sus criados fantásticos, el que corre con rapidez asombrosa. Antes de partir le entrega una carta para la Emperatriz, a la que el Barón conoce personalmente. Mientras esperan, el Sultán y Münchhausen se beben la botellita de vino aguardando la otra, que supuestamente era mejor. Sin embargo, el criado se retrasa más de lo previsto.

A los cincuenta y cinco minutos de espera sin tener noticias, otro de los criados del Barón, el cazador excepcional que poseía una gran vista de lince, localizó al criado corredor a pocas millas del palacio del Sultán durmiendo bajo una encina con una botella de vino a un lado. El criado cazador le dispara de tal manera que le cae un puñado de bellotas encima y lo despierta. Con este aviso el corredor llega justo a tiempo y el Barón gana la apuesta a los cincuenta y nueve minutos y medio. El Sultán prueba el vino vienés y le gusta tanto que decide quedarse la botella. A cambio paga a Münchhausen que, ayudado por otro criado de fuerza extraordinaria, vacía todo el oro que había en la cámara del tesoro del Sultán y huye en un barco hacia Italia.

En la séptima aventura el narrador de las aventuras del Barón cambia excepcionalmente. Se trata de un compañero de andanzas. Este nuevo narrador presenta otra dimensión de las aventuras del Barón, pero una vez más se trata de una estrategia que tiene la intención de reforzar la credibilidad

de Münchhausen (Bürger, 1978: 124-128). El personaje cuenta que cerca de Constantinopla existía un gran cañón famoso por su gran potencia. El Barón y el narrador quisieron probarlo. Pero el Barón tiró accidentalmente el cañón al mar. Ésta fue la verdadera razón por la que las relaciones entre el Barón y el Sultán se estropearan por completo, ya que el Sultán ordenó que le cortaran la cabeza. Pero una sultana escondió al Barón en su alcoba y lo ayudó a huir hasta Venecia. El narrador cierra la historia diciendo:

Dieser Begebenheit erwähnt der Baron nicht gern, weil ihm da sein Versuch mißlang und er noch dazu um ein Haar sein Leben obendrein verloren hätte. Da sie gleichwohl ganz und gar nicht zu seiner Schande gereicht, so pflege ich sie wohl bisweilen hinter seinem Rücken zu erzählen. (Bürger, 1978: 128)

Tras este capítulo, Münchhausen vuelve a tomar la palabra y en una nueva aventura cuenta cómo ayudó y fue el artífice de la victoria de los ingleses en el asedio de Gibraltar, que ya hemos mencionado en apartados anteriores. En la siguiente aventura marina, la octava, el Barón relata cómo acompañó al capitán Phipps en su expedición al Polo Norte. Estando allí quiso cazar dos osos blancos que vio sobre un iceberg. Al correr tras ellos se resbaló y se dio un golpe. Cuando recobró el conocimiento uno de los osos se lo estaba llevando a su guarida en donde se encontraba una gran manada de osos. El Barón mató a uno de ellos, lo despojó de su piel y se cubrió con ella para pasar desapercibido entre el grupo de animales. Disfrazado así los mató a todos a cuchilladas.

En la novena aventura marinera el Barón vuelve a dedicar su relato a las anécdotas de caza y las combina con las marineras. Cuenta que estando en un barco inglés rumbo a las Indias orientales su perro perdiguero Tray detectó piezas de caza en mitad del mar. El Barón apostó por la eficacia de su perro con los marineros y ganó, pues pescaron un gran tiburón que dentro tenía seis parejas de perdigones, todas vivas.

Los relatos del Barón aúnan escenarios reales y fantásticos. Para describir estos últimos, el autor de la novela ha recurrido a fuentes literarias de la literatura occidental. En la décima y última aventura marinera, que lleva también indicado en el título *Eine zweite Reise nach dem Monde* (Bürger, 1978: 170), el Barón describe con todo lujo de detalles el fantástico paraje lunar. De hecho Münchhausen relata dos viajes a la Luna: uno ya mencionado de rápida ida y vuelta para recoger su hacha de plata, y un segundo en el que llegó a este destino por accidente. El Barón iba en un barco en busca de un reino parecido a uno descubierto por Gulliver, pero en el camino un huracán lanzó la nave hasta la Luna y allí el Barón conoció a seres extraordinarios que tenían unas costumbres muy peculiares.

Después del de la Luna, el Barón realizó más viajes por los mares del Sur, donde llegó a otros lugares fantásticos y conoció a criaturas completamente maravillosas. En cierta ocasión estuvo en Sicilia y quiso visitar el Etna. Cuando llegó, saltó dentro y allí vio a Vulcano y a sus ciclopes en la fragua, que estaban peleando por cuestiones laborales. El dios mitológico ofrece al Barón una explicación disparatada para la formación de las erupciones volcánicas: "Unsere Uneinigkeiten", fuhr er fort, "dauern bisweilen mehrere Monate, und die Erscheinungen, die sie auf der Welt veranlassen, sind das, was ihr Sterbliche, wie ich finde, *Ausbrüche* nennt" (Bürger, 1978: 186).

Pero si gratas eran para él las conversaciones con Vulcano, más le agradaban las que tenía con su esposa Venus. Y un buen día, mientras el Barón ayudaba a la diosa con su *toilette*, Vulcano sufrió un ataque de celos, cogió a Münchhausen por el brazo y lo lanzó fuera del Etna con tanta fuerza que aterrizó en un iceberg en mitad de los mares del Sur. Tiempo después lo recogió un barco holandés con el que llegó a una isla cerca de Australia, que estaba toda hecha de queso. Se trataba de un lugar prodigioso donde habitaban seres de tres piernas. Tras pasar unos días en la isla,

siguieron navegando. Sufrieron un gran naufragio, llegaron a un mar negro cuya agua era vino y fueron absorbidos por una enorme ballena. En el interior del cetáceo encontraron otros barcos con gente viva que llevaban meses esperando dentro de aquel lugar. Encendieron hogueras para obligar al animal a abrir la boca y por fin pudieron salir de allí. Su ubicación era el mar Caspio, desde donde el Barón se dirigió a San Petesburgo.

En este punto Bürger termina su novela sobre Münchhausen, y da a entender que aunque él da por finalizada ahí la narración de los relatos fantásticos, el protagonista de ellos siguió con este estilo de vida durante mucho más tiempo.

4. La presencia de Münchhausen en el cine

Dentro del ámbito cinematográfico existen varias versiones del Barón de Münchhausen. La primera es la muda de 1909, *Les adventures du Baron du Crac* de Emile Cohl, a la que le sigue el cortometraje de 1911 del francés Georges Méliès. Para la siguiente versión habrá que esperar ya al cine sonoro. En 1943 el director Josef von Báký dirige *Münchhausen*, producida por la UFA alemana, que se basó en la novela de Bürger y cuyo guión fue adaptado por Erich Kästner en una situación política y personal sumamente delicadas. Posteriormente pueden destacarse la adaptación checa *Baron Prásil* de Zeman en 1961, la rusa rodada por Mark Zakharov en 1979 y la germano-británica del director Terry Gilliam *The Adventures of Baron Munchhausen* en 1988, en la que participaron actores conocidos como John Neville, Robin Williams, Sting y Uma Thurman.

4.1. *Münchhausen* (1943)

La película *Münchhausen* pertenece al género fantástico, como *El Mago de Oz* o el *Ladrón de Bagdad*, con las que ha sido comparada. En 1943 con motivo del 25º aniversario de la fundación de los estudios alemanes de producción cinematográfica UFA, el ministro de propaganda del régimen nacionalsocialista Josef Goebbels decidió poner en marcha el rodaje de una película que fuera un éxito clamoroso entre el público, el cual le sirviera al mismo tiempo para mostrar la grandeza de la industria del cine alemán y competir con la de Hollywood. De igual manera también se pretendía que el público olvidara por un rato las penurias de la guerra, ya que la película se rodó y estrenó en plena II Guerra Mundial. De entre todos los posibles temas que se barajaron fue elegida la adaptación al cine de la novela *Las aventuras del Barón de Münchhausen* de Gottfried August Bürger. La película no incluyó ningún mensaje político nazi ni fue herramienta de propaganda (Koshofer, 2005a: DVD).

La productora no quiso escatimar ningún detalle con el fin de que el resultado fuera espectacular. Se convirtió en el film más caro de la historia del cine alemán hasta ese momento, se emplearon los decorados más fastuosos y los efectos especiales más avanzados de la época; de hecho, está considerada como la cuarta película a color de la historia del cine alemán. Al principio duraba 134 minutos, pero posteriormente fue recortada, y hoy día sólo son unos 105. Su director fue Josef von Báký, y entre el reparto de actores, muy conocidos en la Alemania de aquella época, pueden mencionarse a Hans Albers en el papel de Münchhausen y a Brigitte Horney en el papel de la zarina Catalina de Rusia. De entre todos los guiones que se propusieron, se eligió el del escritor alemán Erich Kästner. Paradójicamente, el régimen hitleriano había prohibido a Kästner publicar desde 1934. Pero su guión era el que le gustaba a Goebbels, por lo que la UFA facilitó a Kästner en 1942 un permiso especial de la Cámara de Cultura del Reich con el seudónimo de Berthold Bürger, que se le retiró inmediatamente cuando la película fue estrenada (Koshofer, 2005a: DVD).

La UFA rodaba la mayor parte de sus películas en los estudios que tenía en Babelsberg y allí recrearon la ciudad natal de Bodenwerder y los escenarios de la Luna. Sin embargo, para los decorados de Venecia se mandó a todo el equipo a Italia y allí rodaron directamente. Se emplearon miles de extras y para los decorados y vestuario no se escatimó gasto alguno (Koshofer, 2005a: DVD).

Los efectos especiales de la película eran asombrosos para su época. Puede citarse por ejemplo la presentación de la chica de la Luna, cuya cabeza descansa sobre el cáliz de una flor abierta que pende de un cuerpo en forma de fino tallo. O también hay que mencionar el viaje del Barón montado sobre el cañón, que es uno de los efectos técnicos más citados de la historia del cine alemán, porque en aquel momento era muy difícil combinar color y trucos en la misma película. La impresión se consiguió mediante la técnica de retroproyección, creando un efecto de dibujo animado en el catalejo y haciendo que la torre girara después. (Koshofer, 2005b: DVD)

El argumento de la película también se centra, como la novela, en el conjunto de aventuras del Barón de Münchhausen³³. Sin embargo, la adaptación le da un carácter más unitario, pues las contextualiza dentro de un marco narrativo muy concreto. Comienza en un periodo posterior al personaje legendario, cuando un descendiente del Barón de Münchhausen en pleno siglo XX ofrece una fiesta de disfraces ambientada en el siglo XVIII para celebrar el cumpleaños de su anciana esposa en el castillo de Bodenwerder, lugar al que este matrimonio ha vuelto tras mucho tiempo sin habitarlo. Una joven de la fiesta intenta seducir al anfitrión, que lógicamente se ha disfrazado de su famoso antepasado. El Barón la rechaza y la joven, avergonzada, quiere marcharse. Pero su prometido, que desconoce el incidente y es un entusiasta de la figura del legendario Münchhausen, desea volver otro día para saber historias sobre él. Entonces el Barón decide contarles la verdadera historia de su antepasado.

Con este marco narrativo la película retrocede al siglo XVIII y se sitúa en el momento justo del regreso de uno de los múltiples viajes del Barón de Münchhausen a su castillo de Bodenwerder, donde le recibe su anciano padre. La ciudad entera sale en masa a aclamarle. El criado de Münchhausen, Christian Kuchenreutter, que siempre acompaña al Barón en todas sus andanzas, se reencuentra con su mujer e hijos y protagoniza una graciosa escena en la barbería. Tras ser afeitado, Kuchenreutter se aplica en la cara una crema capilar mágica que compró en Francia y con la que rápidamente le crece un gran mostacho que deja perplejo al barbero.

Se mezclan asuntos de admirable naturaleza. Por ejemplo, Kuchenreutter ha fabricado una escopeta con una lente extraordinaria con la que se puede otear el horizonte a muchos kilómetros de distancia. Este instrumento sustituye al criado cazador de vista asombrosa que aparece en la novela de Bürger. Además de eso, estando en el castillo de Bodenwerder, un perro rabioso muerde uno de los gabanes del Barón, que luego arma un gran revuelo en el armario y obliga a Münchhausen a sofocar todas sus prendas de vestir a disparos.

Estando en estas lides, su señor el príncipe Anton Ulrich de Braunschweig le envía un recado para que se reúna con él, ya que debe acompañarle a San Petesburgo para prestar servicio a la zarina Catalina la Grande. El príncipe Anton se ha enamorado de Luisa Latour, una mujer de la que Münchhausen no tiene buena opinión, pero que también los acompañará en su viaje a Rusia.

Durante su camino a San Petesburgo el Barón se aloja en una posada con su criado Christian. En ese momento entra en el mesón el mago Cagliostro, conocido por sus oscuras artes. El brujo sabe

3 También puede encontrarse un argumento de la película en: [http://de.wikipedia.org/wiki/Münchhausen \(Film\)](http://de.wikipedia.org/wiki/M%C3%BCnchhausen_(Film)) [Última consulta: 22/03/11]

de la fama de aventurero de Münchhausen y le propone que se asocie con él para conseguir la corona de Polonia. Pero el Barón rechaza la oferta porque a él no le interesan ni el poder ni la fortuna. En esa posada además se produce el divertido incidente de la corneta que cuando se descongeló tocó sola todas las marchas. Los criados tuvieron que romperla a pedazos para silenciarla completamente.

Cuando Münchhausen llega a San Petesburgo, lo hace en mitad de una ciudad en fiestas. En la feria conoce a una hermosa campesina a la que defiende en un altercado. Esa noche el príncipe Anton y él están invitados a cenar en el castillo de la emperatriz Catalina la Grande de Rusia, pero Münchhausen no quiere ir porque se ha citado con la muchacha. Ésta le manda un carruaje y una misiva indicándole misteriosamente que se reúna con ella montado en ese coche que le conducirá hasta su casa.

La siguiente escena se sitúa en el lujosísimo y brillantísimo palacio de la zarina Catalina de Rusia. La Emperatriz atiende asuntos de gobierno mientras su séquito cena espléndidamente faisán, tartas gigantes y recibe como obsequios piedras preciosas. De repente aparece Münchhausen, pues la orden del cochero era llevarle precisamente al palacio. El Barón se acerca a saludar a la Emperatriz y entonces descubre que es la campesina de la feria. Cuando Münchhausen y la Zarina se quedan solos, ella le propone en privado que sean amantes.

Así lo acuerdan y en ese tiempo también suceden hechos curiosos. Luisa Latour deja al príncipe Anton y comienza a coquetear con Potemkin, consorte de la Zarina. Münchhausen, como vasallo del príncipe de Braunschweig, se ve obligado a comunicar este incidente a la Emperatriz pues el príncipe, que es un invitado de la Zarina, está ofendido y esto podría suponer un problema diplomático. Catalina manda expulsar a Luisa. Furioso, Potemkin reta a Münchhausen a un duelo al cucú; es decir, en un cuarto oscuro donde los contendientes se disparan a ciegas hasta que uno cae muerto. Pero la Zarina interrumpe el duelo a tiempo.

Münchhausen ha resultado herido en una mano y solicita los servicios de Cagliostro, ya que los rumores dicen que en ese momento vive escondido en San Petesburgo, tras huir de las persecuciones que ha sufrido por sus intrigas en Polonia. La casa de Cagliostro es mágica: en ella hay cuadros que se mueven o música de violines que suena sola. El Barón le da las gracias por la curación y le advierte que tenga cuidado, porque la Zarina quiere detenerle para evitar una posible conjura como la de Polonia. Agradecido por el aviso, Cagliostro le regala el anillo de la invisibilidad y le concede un deseo: Münchhausen será eternamente joven. De repente los guardias de la Zarina irrumpen en el aposento y Cagliostro, poniéndose su anillo, se vuelve invisible y escapa de allí.

Tras estas anécdotas maravillosas, el antepasado del Barón interrumpe su historia volviendo brevemente al siglo XX para reafirmar la veracidad de la historia, puesto que sus interlocutores la cuestionan. No obstante, él les pide que realicen un ejercicio de fe.

A continuación reanuda su historia en Rusia, en donde cuenta que tras varios años siendo amante de Catalina, un día ésta lo mandó con el príncipe Potemkin al frente para luchar contra los turcos. Allí conoció al corredor más rápido del mundo, que entrará a su servicio como criado. Potemkin es el comandante y no se decide a atacar el frente enemigo. Münchhausen, en cambio, realiza una labor de reconocimiento y decide que es un buen momento. Deliberando esta cuestión se encontraba junto a un cañón. En ese momento se disparó una bala accidentalmente y él se montó en ella. Cabalgando sobre el proyectil aterrizó dentro de la fortaleza enemiga. El comandante turco lo hace prisionero y se lo manda al Sultán como regalo.

La siguiente escena se sitúa en la corte del Sultán. Dado su carácter ingenioso, el Barón es tomado al servicio del soberano turco como consejero y conversador. Tras varios meses allí llega un buen día una nueva remesa de prisioneros entre los que se hallan Kuchenreutter y el corredor veloz,

cuyo encuentro con Münchhausen es muy emotivo. Uno de los eunucos le cuenta al Barón que el Sultán tiene en su harén una hermosa princesa italiana cautiva y Münchhausen quiere liberarla. Charlando con el Sultán, el Barón le propone una apuesta por conseguir la mejor botella de vino del mundo a cambio de la cautiva. Pero tras ganar el reto, Münchhausen no obtiene a la bella italiana como se le prometió, por lo que enfadado, se pone el anillo de Cagliostro que lo hace invisible, entra en el harén, coge en brazos a la princesa italiana Isabella d'Este, y juntos huyen con los dos criados del Barón en un barco rumbo a Italia.

La siguiente escena es en Venecia en época de carnaval. Allí hay gran cantidad de festejos. Incluso se va a fletar un globo de gas. Isabella y el Barón se convierten en amantes. En esta mágica ciudad se encuentran con Casanova, un buen amigo de Münchhausen con el que compartió andanzas amorosas en el pasado, y que ahora es un hombre anciano que se sorprende de la juventud del Barón.

En otro tiempo la familia de Isabella la había prometido en matrimonio con un hombre viejo, y ahora que había vuelto de su cautiverio seguía en pie el compromiso, pero ella, que no quiere casarse con ese hombre, se esconde con Münchhausen. Una noche, el hermano de Isabella asalta la casa de la pareja acompañado por un grupo de hombres. Isabella es raptada y en la lucha muere el criado corredor de Münchhausen. Al día siguiente el viejo Casanova visita al Barón y le dice que Isabella ha sido recluida en un convento. Münchhausen la visita y ella le dice que ha decidido quedarse allí. Münchhausen, furioso, reta al hermano a un duelo, del que el Barón sale victorioso y el hermano ridiculizado. Kuchenreutter y Münchhausen huyen de allí montados en el globo de gas que los llevará hasta la Luna. Allí contemplan un paisaje extraño donde los habitantes separan la cabeza de su cuerpo y donde el paso del tiempo es mucho más veloz que en la Tierra. En la Luna un día equivale a un año, por lo que Kuchenreutter envejece rápidamente y muere allí. Sólo queda Münchhausen, que eternamente joven, regresa a la Tierra.

La acción vuelve a avanzar doscientos años hasta el siglo XX y el Barón actual, que da por terminado el relato, confiesa a la joven pareja que su antepasado, el de las aventuras increíbles, nunca murió y es él mismo. Los jóvenes se asustan y huyen, quedando solos el Barón con su esposa. Cuando Münchhausen le pidió a Cagliostro el deseo de ser eternamente joven, añadió también la posibilidad de envejecer sólo cuándo él lo decidiera. Viendo el pavor que podía causar entre sus congéneres y contemplando la decadencia física de su mujer, el Barón de Münchhausen decide que ya ha llegado el momento de envejecer para poder vivir los últimos años de su vida en compañía de su esposa, poniendo así también punto y final a la película.

5. Convergencias y divergencias entre ambos textos

La adaptación del texto literario de Bürger al texto fílmico observa varias diferencias. La discordancia más significativa se encuentra en el argumento mismo de la obra. De esta manera, el marco narrativo en el que se contextualizan las aventuras del Barón en el texto fílmico se reviste de modernidad al situar el comienzo en el siglo XX. La escena primera de la película, que comienza con el baile de disfraces y que invita al espectador a pensar en un primer momento en que es pleno siglo XVIII, se altera con diferentes anacronismos como un primer plano de los enchufes de la luz, o el detalle de la joven despechada disfrazada de época pero que sin embargo se marcha de la fiesta montada en un automóvil. En el texto literario en cambio, el marco narrativo lo constituye Münchhausen sentado con unos contertulios, y estos pasajes se traslucen ya bien entrada la novela, sorprendiendo el comienzo del texto directamente con la narración de las campañas en Rusia, sin previa presentación ni contextualización.

En ambos textos se respeta el protagonismo del Barón narrando en primera persona. No sólo es protagonista absoluto de las historias relatadas, sino también protagonista en el acto de narración de las mismas. En el subtítulo de la novela de Bürger se indica esta cuestión, ya que Münchhausen siempre está contando sus aventuras en torno a una botella y sus contertulios, como narratarios, únicamente escuchan (Bürger, 1978: 219). Por su parte, en la película el Barón invita a la pareja de novios un día a su casa para contarles la verdadera y maravillosa historia de Münchhausen, sabiendo que esto puede acarrear serias consecuencias para su propio futuro. Sin embargo, y a pesar de todo, quiere ser él mismo quien deje constancia de su propia historia. Además, en ambos textos se muestra la insistencia del Barón a su auditorio para que crea sus fantásticas historias. Ya hemos mencionado las distintas estrategias que se emplean en el texto literario. En el cinematográfico el Barón también interrumpirá su relato en una ocasión para recalcar la veracidad del mismo.

El subtítulo de la novela y los diferentes encabezamientos y cierres de muchas de sus anécdotas implican un narrador y un narratario. Éste último es el público o auditorio de amigos que le escucha, a los que puede dirigirse en cualquier momento del relato con digresiones o reflexiones variadas originadas a partir de un hecho concreto. El narrador siempre es el Barón; no obstante, en la séptima aventura marina de la novela de Bürger, que tiene por título *Siebentes Seeabenteuer, nebst authentischer Lebensgeschichte eines Partisans, der nach der Entfernung des Barons als Sprecher auftritt* (Bürger, 1978: 124), por primera y única vez uno de los asistentes a las tertulias del Barón y antiguo compañero suyo, tomará la palabra y narrará una historia. En ella cuenta una aventura de la que Münchhausen no sale bien parado. Con este acto de narración, la función de este personaje es reforzar nuevamente la veracidad de las historias de Münchhausen, ya que él mismo dejará constancia de ello. Sin embargo, despierta igual reacción de incredulidad ante el público, ya que este personaje, que ni siquiera dice su nombre pero que sin embargo relata toda su biografía, presenta similitudes con la personalidad del Barón.

No todas las anécdotas que aparecen en la novela de Bürger se narran en la película. Por ejemplo, las escenas de caza, muchas de las aventuras marinas, el primer viaje a la Luna, la salida de la ciénaga tirándose de la coleta y las estancias en la isla de Queso y en el volcán Etna son inexistentes en el texto fílmico. Otras simplemente son mencionadas por el propio Barón al comienzo del texto cinematográfico, como el caballo atado al campanario de la iglesia.

No obstante, sí coinciden muchas otras historias. Por ejemplo, las anécdotas cómicas del gabán rabioso o la corneta que tocaba sola las marchas musicales cuando se descongelaba, también están presentes las andanzas en las guerras ruso-turcas, en la que se destaca la famosa cabalgada sobre la bala de cañón. Al igual que en el texto literario, Münchhausen es hecho prisionero por los turcos, pero allí sus ocupaciones serán diferentes en ambos textos. Igualmente se relata la apuesta del Barón con el sultán de Turquía para conseguir el mejor vino del mundo y finalmente el Barón también realiza un viaje a la Luna. Pero sobre este viaje difiere el modo de llegar al satélite. De esta manera, en el texto literario el Barón arriva en su barco tras una fuerte tormenta, pero en el fílmico es el propio globo de gas —elemento también presente en las dos versiones— el que lo transporta hasta allí. La descripción del mundo selenita también es ligeramente dispar, pero coincide en la descripción de las criaturas que separan sus cabezas de sus cuerpos, su manera de crecer en los árboles y también en su muerte, que se volatilizan y se evaporan como el humo.

Observando el tratamiento que se realiza del propio Münchhausen, se deduce que en ambos textos se presenta la imagen de un hombre encantador, refinado, con una filosofía vitalista de la vida, coleccionista de aventuras al que le gusta viajar, las mujeres, el vino y vivir nuevas experiencias. No obstante, se observa algún matiz diferente. Si bien en el texto literario es un personaje cómico que

provoca risa porque su fanfarronería se presenta en un grado aún mayor y además no tiene reparos en reirse de sí mismo —recuérdese cómo relata la manera en la que se le clavó la cabeza en el estómago—, observamos en cambio que en la película este aspecto desaparece y su imagen se asemeja más a la de un héroe rodeado de cierta dignidad y solemnidad que nunca se pierden, aunque a veces incluso se pueda permitir algún gesto humorístico. Por ejemplo, cuando Münchhausen y Kuchenreutter escapan en globo, el Barón se ve obligado a disparar las dos cuerdas que lo atan a la vez con dos pistolas diferentes, y para ello cada uno de sus ojos apunta a un lado. La comicidad se conserva en el texto filmico con la presencia de algunos personajes comparsa, como el hombre-reloj y el hombre-ábaco de la corte del Sultán.

El resto de los personajes de ambas versiones son secundarios. Éstos difieren en número y presencia, puesto que los argumentos también son distintos. Además del propio Münchhausen, son comunes personajes como el sultán de Turquía o el criador corredor. En cuanto al resto de los criados de habilidades asombrosas, ninguno de ellos se menciona en la versión cinematográfica, que intenta resumir todos estos dones prodigiosos de diversas maneras: en la película el criado Christian Kuchenreutter hace las funciones del criado cazador cuando utiliza su escopeta de lente prodigiosa, y cuando Münchhausen escapa con la princesa italiana en el barco, es él mismo quien sopla las velas que los llevarán rumbo a Venecia.

Como personaje presente en ambos textos, la mujer tiene escaso protagonismo en las aventuras del Barón. En la novela, Münchhausen habla del amor en su sentido más trivial. Como buen fanfarrón, también presume del éxito de sus conquistas amorosas como parte de su colección de aventuras y vivencias, por lo que no suele dar nombres ni describir ninguna relación o mujer que haya dejado una huella emocional importante en su vida. Como símbolo en grado superlativo del amor y de la feminidad, Münchhausen hace una excepción en esto mencionando su aventura amorosa con la mismísima diosa Venus dentro del Etna. Esta relación no terminó bien, ya que el esposo Vulcano, movido por los celos, expulsó al Barón del volcán.

En la película son dignas de mención la esposa del Barón en el siglo XX junto con la joven que intenta seducirlo, y dentro de las historias narradas, puede contarse a Luisa Latour, a la zarina Catalina de Rusia y a la bella cautiva Isabella d'Este. Ninguna de ellas está presente en la novela de Bürger, todas tienen un papel secundario con respecto al Barón y su relación con éste siempre es amorosa, ya que Münchhausen aparece caracterizado en la película como un conquistador que tiene mucho éxito con el género femenino. La Baronesa se presenta excepcionalmente como su gran y verdadero amor, por el que él está dispuesto a sacrificar su eterna juventud. La Zarina y la princesa italiana son presentadas como mujeres de belleza extraordinaria a las que el Barón ama de forma apasionada pero efímeramente, y Luisa Latour está caracterizada como una mujer oportunista que sólo se acerca a los hombres movida por el interés.

Conclusiones

La fanfarronada, historia contada por un fanfarrón, y dentro de ella, la *Münchhausiade*, esto es, la historia contada por el Barón de Münchhausen, se insertan en la tradición literaria dentro del género de las *Lügengeschichten*. La *Münchhausiade* tiene un carácter muy especial. Aunque en ella pueda subsistir siempre un contexto histórico verídico (por ejemplo, las guerras ruso-turcas o el conflicto de Gibraltar), su narrador no siente preocupación por mostrar ni lógica ni coherencia dentro de esos contextos. Por tanto, las *Münchhausiaden* son mentiras que no consisten en la simple negación de la

verdad, sino en la exageración desorbitada de un hecho que en su origen pudo ser en parte verdadero, pero que en el acto de la narración han experimentado una evolución y un desenlace completamente diferentes a lo que racionalmente podría haber sucedido.

De esta manera, la *Münchhausiade*, a pesar de ser una mentira, despierta fascinación porque el narrador elabora a partir de una pequeña verdad (por ejemplo, una caída al agua en un pantano), toda una acumulación de exageraciones que se van originando unas como consecuencias de otras, inventando todo un universo diferente y sorprendente, ya que en ese devenir de la historia, cada vez más artístico y refinado, se sobrepasa la línea de lo lógico, de lo verosímil y de lo congruente. Y sorprende aún más porque el narrador lo hace con la mayor naturalidad del mundo, creyéndose sus propias incoherencias y presentándolas como algo real y natural. Las *Münchhausiaden* también resultan fascinantes porque como el protagonista actuante y el narrador de las mismas es el propio Münchhausen, dichas mentiras no dañan a nadie salvo al propio Barón, que lo presentan como un mentiroso patológico. Tampoco confunden a nadie, puesto que el componente de falsedad es tan evidente que el lector o espectador las recepciona de inmediato como irreales, aunque se les presente como historias verdaderas.

Aunque existen multitud de versiones y adaptaciones de las *Münchhausiaden* a diferentes disciplinas artísticas, en todas ellas se conservan unas líneas comunes que impiden que la personalidad de la *Münchhausiade* se desvirtúe. Al mismo tiempo, cada una de esas versiones se singulariza con respecto a las demás ampliando, resumiendo y modificando los modelos iniciales literarios de Rudolf Erich Raspe y Gottfried August Bürger.

El Münchhausen literario despertó el interés especial del cine, disciplina cinematográfica que encuentra en las aventuras fantásticas del Barón un desafío para la elaboración de sus propios textos filmicos. Resulta irresistible el hecho de comparar versiones de ambas disciplinas. Es por ello que en el presente trabajo se han elegido dos títulos, la novela de Bürger y el texto cinematográfico de 1943. Cada una de ellas son piezas maestras de sus respectivos géneros, por lo que son textos susceptibles de ser analizados detalladamente por separado. El mismo texto literario de Bürger es una adaptación de la novela de Raspe. En este trabajo de re-elaboración, Bürger resumió y eliminó muchas de las aventuras de la edición inglesa, en la cual el Barón peleaba con el mismísimo don Quijote, por ejemplo. En la nueva versión de Bürger la figura de Münchhausen y la esencia de sus aventuras no se deslucían, sino que por el contrario se revitalizaban, siendo así más atractivo para sus coetáneos y generaciones inmediatamente posteriores, que no dudaron en realizar sus propias versiones, como la decimonónica de Karl Leberecht Immerman.

En la adaptación cinematográfica de 1943, es decir ya en el siglo XX, hay que destacar que el guión fue realizado por Erich Kästner, otro autor representativo de la literatura alemana, que se basó fundamentalmente en la versión de Bürger. Kästner deja constancia de una delicada y difícil labor por respetar la esencia del personaje y al mismo tiempo por presentar una versión fresca y moderna para su tiempo. En esta ocasión el medio cinematográfico se enfrentaba al desafío de plasmar en fotogramas los elementos fantásticos presentes en las *Münchhausiaden*, obligando al equipo de técnicos a realizar a su vez un gran alarde de imaginación y pericia. Por supuesto, posteriormente hubo más versiones filmicas de las aventuras de Münchhausen y cada una con su visión diferente, adecuada a los avances técnicos de su época y a las distintas mentalidades de sus adaptadores, que tomaban como referencia la novela de Bürger, pero añadiéndole elementos distintos.

La función de entretenimiento que se observa en las *Münchhausiaden* y la presencia del humor y optimismo constituyen elementos que además de a los adultos, atraen a un público tan exigente y tan

abierto a la fantasía e imaginación como es el infantil y el juvenil. Las reacciones que han despertado en el público a lo largo de todas estas generaciones son de lo más dispar. Una de ellas es la irritación, si se toman desde la perspectiva más real y racional, tal y como paradójicamente insiste el Barón en que así se haga. Sin embargo, si se indaga más allá de esta primera lectura se descubre que la propia insistencia del Barón por la veracidad de sus historias tiene un tono irónico. Más que un insulto al intelecto de mentes rígidas y estrictamente objetivas, hay que tomarlo como una llamada de atención a la mente humana en un mundo donde precisamente esta inteligencia ha sido dirigida en la dirección preferente de lograr un avance tecnicista, frío y escrupulosamente racional. El Barón de Münchhausen se convierte así en el contrapunto que exhala un soplo de aire fresco y que desea estimular la imaginación dormida con un copioso derroche de ingenio enseñando a todos, niños y mayores, que la mente humana puede crear utópicamente un sinfín de mundos posibles y por qué no, también imposibles.

Referencias bibliográficas

- BARREIRO GARCÍA, M.C. (1999). "Kästner en España". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Vol. 119, pp. 16-21.
- BODGAL, K. / KORTE, H. (2004). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: DTV. 3ª ed.
- BOOR, H. / NEWALD, R. (eds.). (1979). *Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*. München, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 9ª ed.
- BÜRGER, G.A. (2008). *Las aventuras del Barón de Münchhausen. Viajes prodigiosos por tierras y mares, campañas y aventuras festivas del Barón de Münchhausen, tal como él suele contarlas en su tertulia junto a una botella*. Madrid: Alianza. Miguel Sáenz (prólogo y trad.).
- BÜRGER, G.A. (1978). *Wunderbare Reisen zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen*. Zürich: Manesse Verlag. Max Lüthi (ed.).
- "Cine". En: *Nueva Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta, 1989.
- CORBINEAU-HOFFMANN, A. (2000). *Einführung in die Komparatistik*. Berlin: Erich Schmidt. 2ª ed.
- Diccionario de la Lengua Española. (DRAE)*. Elaborado por la Real Academia Española. Madrid: 2000. 21ª ed.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- GEDULD, H. M. (1997). *Los escritores frente al cine*. Madrid: Fundamentos. 2ª ed.
- GUBERN, R. (2003). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen. 5ª ed.
- HUESO, A.L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- IMMERMANN, K.L. (1977). *Münchhausen. Eine Geschichte in Arabesken*. München: Carl Hanser Verlag. Peter Hasubek (ed.).
- MARTINI, F. (1965). *Historia de la literatura alemana*. Barcelona: Labor.
- MÍNGUEZ ARRANZ, N. (1988). *La novela y el cine. Análisis comparado de dos discursos narrativos*. Valencia: Ediciones de la Mirada.
- RASPE, R.E. (1971). *Las aventuras del Barón de Münchhausen*. Madrid: Doncel.
- RASPE, R.E. (2001). *Las aventuras del Barón de Münchhausen*. Madrid: Gaviota.
- RODRÍGUEZ GIJÓN, M. (2010). "El vino en el mito del Barón de Münchhausen a través de los escritores alemanes Raspe, Bürger e Immermann". En: *XXXI Jornadas de viticultura y enología de la Tierra de Barros*. Badajoz, pp. 265-273.
- RUZICKA KENFEL, V. (1999). "Erich Kästner, el autor de la gente pequeña". En: *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Vol. 119, pp. 7-14.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.
- WILPERT, G.v. (2001). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner. 8ª ed.

Documentos electrónicos

- BÁKY, J.v., *Münchhausen* (2005). Divisa Home Video. Doc. filmico (DVD).
- BÜRGER, G.A.: *Münchhausen*. En: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/620/1> [Última consulta: 22/03/11]
- <http://www.muenchhausen.ch/> [Última consulta: 22/03/11]
- <http://www.zeno.org/Goetzinger-1885/A/Finkenritter> [Última consulta: 22/03/11]
- GILLIAM, T. (2007). *Las aventuras del Barón de Münchhausen*. Sony Pictures Home Entertainment. Doc. filmico (DVD).
- KOSHOFER, G. y N. (2005)a. "Münchhausen. Ein Film und seine Geschichte". En: "Documentos extra". En: BÁKY, J.v., *Münchhausen* (2005). Divisa Home Video. Doc. filmico (DVD).
- KOSHOFER, G. y N. (2005)b. "Münchhausen. Die Tricks". En: "Documentos extra". En: BÁKY, J.v., *Münchhausen*. Divisa Home Video. Doc. filmico (DVD).
- "Münchhausen (Film)", „Münchhausen“, "Erich Kästner". En: <http://de.wikipedia.org> [Última consulta: 22/03/2011]
- RASPE, R.E.: *The Surprising Adventures of Baron of Munchausen*. En: <http://www.gutenberg.org/dirs/3/1/5/3154/3154-h/3154-h.htm> (1895) [Última consulta: 22/03/11]

M^a del Mar Ruiz Domínguez

mmruiz@ual.es

Universidad de Almería

(Recibido 4 abril 2012/

Received 4th April 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/

Accepted 1st June 2012)

Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados

*METALEPSIS AND HYPERTEXT: ANALYSIS
OF THE METAFICTIONAL PROCESSES IN
TWO PICTUREBOOKS*

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis de dos álbumes metaficcionales, *Cuidado con los cuentos de Lobos* escrito por L. Child e *Interrupting Chicken* de E. Stein, con el fin de descubrir las posibilidades que poseen para la formación lecto-literaria de los jóvenes lectores. Para ello se analizan dos estrategias que se encuentran presentes en este tipo de textos y que permiten cuestionar el funcionamiento de la obra literaria: la metalepsis y la hipertextualidad. En este trabajo se realiza un exhaustivo análisis de los tipos de la metalepsis a partir de los planteamientos de la *Teoría de la narración paradógica*, y se analiza la relación que mantiene con la hipertextualidad y con los intertextos a los que se remite. Mediante estos mecanismos presentes en los álbumes metaficcionales, se promoverá la activación de la conciencia metaliteraria de los jóvenes lectores por cuanto descubrirán, y cuestionarán, la ruptura de las convenciones de los textos infantiles tradicionales.

Palabras clave: metaficción, literatura infantil, metalepsis, hipertexto, álbum ilustrado.

Abstract

In this work, we analyze two picturebooks, *Beware of the Storybook wolves* written by L. Child and *Interrupting Chicken* written by E. Stein, in order to discover the possibilities that they have for young readers reading and literary training. For this reason, we analyze two strategies that are present in this type of text and allow to question the functioning of the literary work: metalepsis and hypertextuality. In this work we realized an exhaustive analysis of the types of metalepsis from approaches to the Theory of paradoxical narration, and we discuss the relationship between metalepsis and hypertextuality. Through these mechanisms present in the picturebooks promote activation of metaliterary consciousness of young readers because they discover, and question, the breakdown of the conventions of traditional children's texts.

Key words: metafiction, children's literature, metalepsis, hypertextuality, picturebooks.

1. Introducción

Entre las investigaciones sobre la adquisición de la competencia literaria de los jóvenes lectores que se están realizando en la actualidad, los álbumes ilustrados ocupan un lugar destacado por cuanto son textos multimodales en los que se produce una fractura de los elementos que han definido las convenciones de los cuentos tradicionales (Amo, 2009). Son textos en los que se cuestiona

“el espacio y el tiempo de la narración, el papel del autor y del lector, los procedimientos de modalización narrativa, –la voz, el punto de vista...–, los personajes, el valor narrativo del argumento, la función del lenguaje, la linealidad de la estructura narrativa, la *mimesis*, etc.” (Amo y Ruiz, 2010: 58).

Frente al texto literario convencional que tiende a ocultar sus técnicas de construcción con el fin de crear el efecto de inmersión en la historia por parte del lector, en los álbumes se pone al descubierto la naturaleza ficticia del texto, su estructura y su funcionamiento.

Muchos de los fenómenos metaficcionales que se producen en los álbumes, aunque no exclusivos de su época (Amo y Ruiz, 2010: 57), son reflejo de las tendencias que se producen en los textos literarios posmodernos (Pantaleo, 2010), es decir, los álbumes son producto de su tiempo. La multiplicidad de significados (indeterminación, ambigüedad, discontinuidad), de alusiones intertextuales (citas, referencias a otros textos, yuxtaposición con otros textos, etc), con una subversión a las normas establecidas (parodia, ironía y sarcasmo) son rasgos que comparten con los textos posmodernos (Sipe, 2008: 31).

Los álbumes metaficcionales son textos, por tanto, que facilitan la ruptura de la frontera entre realidad y ficción (Waugh, 1984), provocando la transgresión ontológica de niveles narrativos (McHale, 1987), el descentramiento y la pluralidad de voces con el propósito de desmontar la lógica del discurso único y del principio de no contradicción y la subversión de los recursos de representación literaria de la realidad (Hutcheon, 1989).

Por otra parte, si la activación de los conocimientos metaliterarios del lector depende de las características del texto objeto de recepción (el género, el estilo, la intencionalidad, el modo de elaboración del uso literario de la lengua, etc.) y si este se convierte en un sólido pilar que sirve de apoyo al desarrollo de la comprensión lectora (Meek, 2001), resultaría esencial seleccionar y ofrecer a los estudiantes textos literarios metaficcionales entre cuyos principios se encuentre la intención de fracturar los elementos que han definido las convenciones de la tradición literaria: su propia naturaleza exige al receptor, por un lado, explorar el sistema de normas del código literario aprendidas a lo largo de toda su experiencia lectora y, por otro lado, frustrar las expectativas convencionales del lector, obligándolo a encarar su responsabilidad en la lectura que está haciendo. En este sentido, este trabajo se inscribe en una línea de investigación fructífera en el mundo anglosajón (McClay, 2000; Sipe, 2008; Sipe & Pantaleo, 2008; Nikolajeva, 2005; Arizpe & Styles, 2004; Lewis, 2001 y Pantaleo, 2006, 2010), cuyos trabajos están enfocados al estudio de los recursos utilizados por los álbumes metaficcionales.

2. ¿Qué es la metalepsis?

Genette señala que la metalepsis es un mecanismo narrativo consistente en la “intrusión del narrador o del narratario extradiegético en el universo diegético (o de personajes diegéticos en un universo metadiegético, etc.) o inversamente” (Genette, 1989a: 290). Se trata de un recurso característico de la literatura posmoderna ya que, a pesar de que se haya recogido en textos de todas las épocas, no es menos cierto que es una tendencia que se acentúa en la práctica narrativa de los últimos tiempos como consecuencia de la necesidad de cuestionar precisamente el proceso de creación literaria, por un lado, y los límites entre ficción y realidad, por otro¹. Malina señala que la metalepsis proporciona

1 Pero, además, es un fenómeno que fractura otros niveles jerárquicos, y no solo el verdadero (desde un punto de vista ficcional), sino también el visual, el cinematográfico o incluso el lógico-matemático (Ryan, 2004).

"an apt tool for depicting and enacting some of the key philosophical reconceptualizations of postmodernity" (2002: 2).

A partir de Genette (1989a, 2004), los principales trabajos que se han ocupado del análisis de los diferentes tipos de metalepsis proceden de las investigaciones realizadas por Ryan (2001, 2004), Fludernik (2003) y el Grupo de Investigaciones Narratológicas de la Universidad de Hamburgo². Ryan, para explicar el concepto de metalepsis, recurre a "the metaphor of the stark" (2004: 439) y señala que la metalepsis es una operación que desafía la estructura de capas de una historia. A su vez, precisa que la metalepsis retórica, definida por Genette (1989a), se recoge en la literatura anterior al siglo XX y se caracteriza porque "interrupts the representation of the current level through a voice that originates in or addresses a lower level, but without popping the top level form the stark" (Ryan, 2004: 441).

Frente a esta metalepsis en la que se producirían incursiones de una voz en otro nivel pero sin llegar a fracturarlo, la metalepsis propia de la dominante ontológica posmoderna definida por McHale (1987: 120) se abre paso entre niveles que resultan "enredados"³ puesto que "ontological metalepsis opens a passage between levels that results in their interpenetration, or mutual contamination" (Ryan, 2004: 442).

Hasta ese momento, la invasión de los niveles narrativos había sido realizada por el ente narrativo jerárquicamente superior, es decir, el autor implícito representado, mientras que los personajes no se daban cuenta de su presencia o la asumían pasivamente. En la literatura posmoderna se invierten estos términos de transgresión, es decir, se rompen las reglas deliberadamente para que los elementos narrativos de niveles inferiores salten descaradamente de un nivel a otro. Se trataría de una ruptura de la organización jerárquica (niveles) de los elementos que conforman el mundo ficcional de manera que ninguno sería superior o inferior con respecto a los demás.

Por su parte, Fludernik, a partir de la clasificación que establece Genette⁴ y de la distinción de Ryan, señala cuatro tipos de metalepsis:

- "Type 1 (Virgi has Dido die): <authorial> metalepsis.
- Type 2 (narrador moves into story with narratee): ontological metalepsis 1: narratorial metalepsis.
- Type 3 (narratee/protagonist exchange): ontological metalepsis 2: lectorial metalepsis.
- Type 4 (while-formula): rethorical metalepsis or discourse metalepsis" (Fludernik, 2003: 389).

Y precisa que la metalepsis "is then no longer a rare, rather marginal phenomenon of narrative texts and a negligible minor term within the architecture of narratological typology" (Fludernik, 2003: 396).

A partir del concepto de *narración paradójica* entendido como el mecanismo que "revela lo contradictorio de la narración según la *doxa* o las formas tradicionales de narrar" (Lang, 2006: 25), el

2 Este grupo, constituido en 2001, está representado por los estudios de N. Grabe, S. Lang, y S. Schlickers, entre otros, bajo la dirección de Klaus Meyer-Minnemann.

3 D. Hofstadter señala que "A Tangled Hierarchy occurs when what you presume are clean hierarchical levels take you by surprise and fold back into a hierarchy-violating way" (1980: 691).

4 Fludernik descarta la *metadiégesis* reducida o *seudodiégesis* que consiste en la ruptura de la narración convencional a cargo de un narrador ficticio no representado, que es suplantado al comienzo y al final del relato por un narrador representado, y que utiliza la segunda persona para apelar al protagonista de la historia, "because I do not consider it to be properly metaleptic" (Fludernik, 2003: 388).

grupo de Hamburgo⁵ ha establecido una clasificación detallada de los mecanismos de infracción. Estos recursos consistirán bien en la anulación de los límites de la narración –sinepsis y epanalepsis–; bien en la transgresión de los límites –metalepsis e hiperlepsis– tanto en el plano de la historia como en el del discurso y en una relación horizontal y/o vertical. Mediante la anulación de los límites y a través de la transgresión o ruptura se cuestionan las convenciones narrativas, de las que el pacto narrativo y el principio mimético forman parte (Lang, 2006: 30-44).

Frente a Genette que, como hemos señalado anteriormente, reserva el término de *metalepsis* para las transgresiones de niveles narrativos, la *Teoría de la narración paradójica* también concibe esta figura para indicar las transgresiones de los límites de orden ontológico (Lang, 2006: 39), es decir, las incursiones de los elementos del mundo narrado en el mundo de la narración. Las rupturas se podrían producir, por tanto, en el ámbito del discurso –transgresiones de límites entre niveles narrativos o diegéticos– y en el de ámbito de la historia –transgresiones de límites entre niveles ontológicos– (vid. Cuadro 1):

- en una relación horizontal, es decir, cuando los elementos aparecen en el plano del discurso y/o en el plano de la historia del mismo relato y/o de otro(s) relato(s) paralelo(s) situado(s) al mismo nivel diegético y/u ontológico (Lang, 2006: 39);
- como vertical, esto es, cuando los elementos aparecen en el plano del discurso y/o en el plano de la historia de otro(s) relato(s) situado(s) a un nivel diegético y/u ontológico inferior o superior a su propio nivel (Lang, 2006: 39).

Cuadro 1. *Formas de la metalepsis según los criterios de la Teoría de la narración paradójica*

Relación Lugar	Horizontal/ Vertical	Ejemplos	
Discurso (transgresiones de límites entre niveles narrativos o diegéticos)	Metalepsis <ul style="list-style-type: none"> • ... del autor • ... del lector • ... del narrador • ... del narratario 	<ul style="list-style-type: none"> • El autor de un relato factual se convierte en el autor de un relato de ficción..... • El lector es protagonista de la historia narrada • El narrador se ficcionaliza como "autor"..... • El narrador extradiegético irrumpe en el relato que está contando..... • El narratario es el protagonista del relato 	<i>Lobos</i> (Gravett) <i>Lobos</i> (Gravett) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler and Martin) <i>"El pollo rollo" El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka and Smith) <i>Interrupting Chicken</i> (Stein)
Historia (transgresiones de límites entre niveles ontológicos)	Metalepsis <ul style="list-style-type: none"> • ... de los elementos o actantes del mundo narrado • ... del personaje (narrado) • ... de la acción o de la estructura proposicional • ... de la estructura ontológica del mundo narrado 	<ul style="list-style-type: none"> • El personaje (narrado) se escapa de la historia y dirige a su narrador..... • Los personajes narrados hablan del "autor"..... • El personaje narrado aparece en el mundo de la narración..... • El personaje narrado se revela como su propio autor..... • El personaje narrado se revela como el propio autor..... • El personaje cambia de historia.... • Se entrecruzan secuencias de la acción del nivel de la narración y con las del nivel de lo narrado 	<i>"Pantaloncitos rojos" El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka and Smith) <i>"La gallinita roja" El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka and Smith) <i>Lobos</i> (Gravett) <i>"La gallinita roja" El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka and Smith) <i>Chester</i> (Watt) <i>Los tres cerditos</i> (Wiesner) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler and Martin)

Fuente: Lang, 2006: 39-41.

5 Esta propuesta se desarrolló entre 2001-2004.

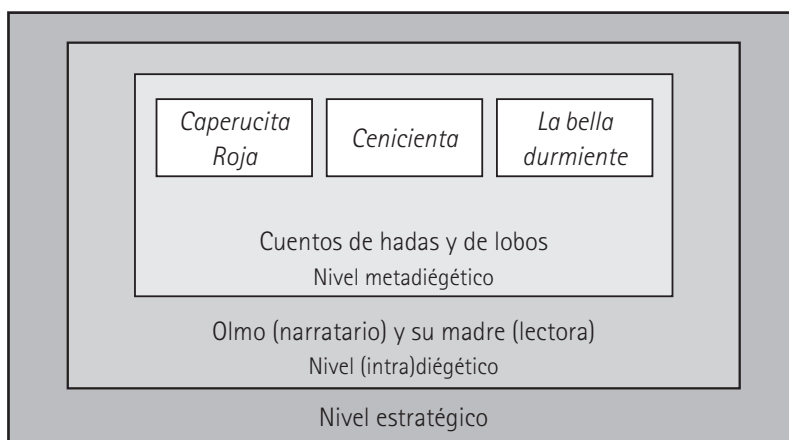
3. Las transgresiones de los límites narrativos en dos álbumes ilustrados

En el trabajo que nos ocupa vamos a detenernos en el análisis de los casos de metalepsis de dos álbumes metaficcionales para jóvenes lectores por cuanto pretendemos, por una parte, destacar los procesos mediante los cuales la metalepsis provoca la ruptura de los límites entre ficción y realidad y, por otro, evidenciar el sentido que adquieren estas transgresiones en las historias que se relatan y cómo, en estos textos, la comprensión requiere además de la apropiación de las conexiones intertextuales que se producen como consecuencia de las transgresiones entre niveles narrativos.

3. 1. Primer álbum: Cuidado con los cuentos de lobos

Este álbum, escrito e ilustrado por Lauren Child, ganador de la Kate Greenaway en 2000, cuenta las peripecias que pasa su protagonista cuando por un descuido de su madre queda en la oscuridad de la noche uno de sus cuentos sin cerrar. Olmo de repente siente un par de presencias extrañas que rodean su cama. Cuando enciende la luz, comprueba que dos lobos de cuentos se han escapado y amenazan con comérselo. La historia transcurre en tres niveles narrativos diferentes (vid. Imagen 1): el nivel extradiegético en el que se encuentra el narrador; el nivel diegético en el que encontramos a Olmo y a su madre y el nivel de procedencia de los lobos hambrientos, el metadiégético.

Imagen 1. Niveles narrativos en el álbum *Cuidado con los cuentos de lobos*



En la página par de la primera apertura⁶ (la página de derechos) encontramos la imagen de Olmo junto a su madre leyendo el cuento de *Caperucita Roja* y, en la página impar, debajo de una de las escenas de este relato, el narrador extradiegético presenta a los protagonistas y a los cuentos de lobos de la literatura infantil tradicional. Como comprobaremos a lo largo de este álbum, y mediante la ruptura de los niveles narrativos, Child juega con alusiones, citas, personajes, escenas de cuentos tradicionales puesto que, tal como precisa el profesor Mendoza, todo texto literario "se crea sobre un ensamblaje de referencias que vinculan la nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores" (Mendoza, 2008: 19-20).

6 Para facilitar el comentario del contenido de los álbumes, y debido a que estos no tienen numeración de página, he numerado las aperturas de cada doble página a partir de la portada del libro.

Por supuesto Olmo siempre comprueba que los cuentos queden bien cerrados al terminar porque "hay un lobo dentro". Pero, en la tercera apertura la trama se complica, uno de los cuentos ha quedado abierto y en la oscuridad de la noche Olmo siente que hay alguien más en su habitación. En la apertura cuarta, nuestro protagonista se encuentra con dos lobos que le acechan con ganas de comérselo. Se trata del "lobo grande del cuento" – con esta apelación, el lector tendrá que activar su intertexto lector para recordar el hipotexto de procedencia- y del "lobito del parche en un ojo" – y en esta ocasión deberá movilizar su intratexto para identificar a este personaje que ha aparecido en un cuento que nuestro protagonista tenía en sus manos en la apertura segunda. En esta apertura se documenta la primera *metalepsis vertical de los actantes del mundo narrado* en el plano de la historia (Lang, 2006: 40) puesto que dos lobos de los cuentos que Olmo estaba leyendo se han escapado del nivel metadieético al nivel intradieético en el que Olmo y su madre conviven, cambiando de estatus ontológico. De esta manera dos *seres ficticios* de estos relatos de repente se han convertido en *seres reales* que perseguirán a Olmo con intenciones no demasiado buenas. Pero también el tiempo y el espacio han quedado en suspenso en el instante en el que los personajes pueden pasar de un marco narrativo a otro y viceversa sin que los mundos narrados se desvanezcan.

Esta violación de la presuposición narrativa de la independencia del mundo narrado respecto al mundo de la narración queda, además, reflejada no solo en el texto e ilustraciones de esta apertura sino también en la tipografía utilizada para indicar las intervenciones de los intrusos procedentes del mundo de la ficción.

En la apertura sexta, Olmo necesita una tarta de gelatina que calme el hambre que sentían los lobos: "De repente se fijó en el libro de cuentos de hadas que había estado hojeando la noche anterior. Lo había dejado abierto por la página que la princesa aburrida se quedaba dormida en su fiesta de cumpleaños".

De nuevo tiene ante sí la solución, debe traspasar el nivel narrativo y colarse en el cuento de *La bella durmiente* que el lector deberá identificar por los indicios que se perciben en la imagen de esta página: dos princesas dormidas, en clara referencia intertextual. La apertura séptima nos sorprende con una *anulación de límites entre niveles narrativos puesto que el narratorio* (Olmo) se cuela en el *mundo narrado* (el cuento de hadas que había estado leyendo) y se convierte en personaje de esta ficción (Lang, 2006: 41). La intrusión unilateral de un personaje de la diégesis en la metadiégesis artística (obra dentro de la obra) rompiendo la barrera que habitualmente separa un nivel de narración de otro se aprecia con claridad en la imagen de esta apertura: las manos de Olmo (personaje del nivel de la narración) aparecen acercándose a la tarta de gelatina (objeto del mundo narrado). Pero, en este mundo de soñadoras, hay alguien despierto que presencia la incursión de Olmo, el hada malvada que odiaba a los niños pequeños sobre todo "después de saber lo que aquellos mocosos de Hansel y Gretel habían hecho a la pobre e indefensa bruja". Con alusiones intertextuales de este tipo, que se localizarán a lo largo de todo el álbum, en las que se parodian los textos canónicos se pretende quebrantar "los conceptos tradicionales de texto, originalidad, autor... y se impulsa una narrativa narcisista, especular, que busca evidenciar o hacer explícitos sus propios mecanismos creativos" (Amo, 2009: 40).

Una nueva transgresión de límites entre niveles ontológicos se produce en la apertura octava. De nuevo en esta ocasión se recoge una *metalepsis vertical de los actantes del mundo narrado* en el plano de la historia (Lang, 2006: 40) en el momento en el que la bruja malvada del *cuento de hadas* salta las barreras narrativas para incorporarse al nivel diegético e increpar a los lobos: "¿No veis que el niño os está tomando el pelo? Los niños pequeños son el aperitivo y la tarta de gelatina es el postre". Es una transgresión del orden ontológico puesto que un personaje ficticio salta al *nivel real* y dialoga con

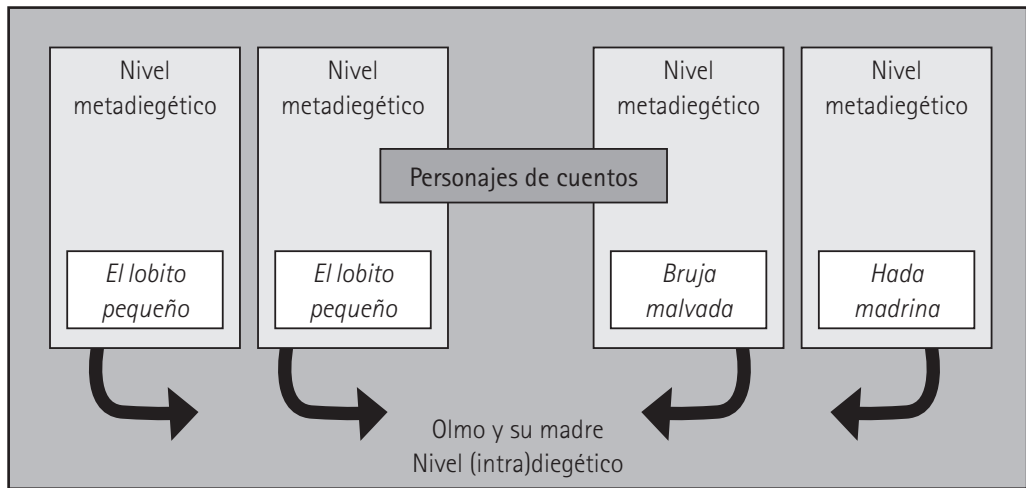
dos personajes ficticios que, a su vez, han transgredido las mismas normas. La frontera entre el *mundo ficticio* y el *mundo real* se subvierte en el momento en el que hadas malvadas y lobos hambrientos comparten el nivel primario, el mundo espacio-temporal de Olmo y su madre. Esta violación de los límites espaciales queda acentuada, una vez más, por la tipografía empleada: las intervenciones del hada malvada se indicarán con una letra más elaborada y rebuscada. Y cuando el hada finalizó su arenga "volvió a meterse en el libro y lo cerró desde dentro de un portazo". Con esta despedida cómica y divertida se evidencia la vuelta al nivel de lo narrado, *que se supone ficticio*, y del que proceden muchos de los personajes que se encuentran en el nivel primario de la narración. Esta sorpresa que producen los trasvases de niveles narrativos los explica Hofstadter de manera muy certera al precisar que "occurs whenever, by moving upwards (or downwards) through the levels of some hierarchical system, we unexpectedly find ourselves right back where we started" (1980: 10).

Las cosas para Olmo se han puesto complicadas en la apertura novena, los lobos se sienten hambrientos y enfadados. Nuestro protagonista debe idear una nueva estrategia para escapar: "agarró el cuento de hadas, buscó la página donde estaba el hada madrina y lo agitó con tanta fuerza que ésta salió disparada del libro". Un nuevo personaje entra en la escena del relato primario mediante la transgresión de niveles ontológicos desmontando otra vez la posible ilusión ficcional y enredando las jerarquías narrativas puesto que "ontological levels will become entangled when an existent belongs to two or more levels at the same time, or when an existent migrates from one level to the next, causing two separate environments to blend" (Ryan, 2004: 442). Se trata de una *metalepsis vertical de los actantes del mundo narrado en el plano de la historia*. Y de nuevo las intervenciones de este personaje, el hada madrina, aparecerán con una tipografía más pequeña y redondeada que la utilizada para los otros actantes. Por otra parte, en la página impar de esta apertura se pretende activar el juego intertextual de los jóvenes lectores cuando el hada madrina al recriminar a los lobos apela sucesos ocurridos en otros relatos "No dejáis de dar problemas... que si derribáis casas de un soplido, que si os coméis a la gente... sin otro motivo porque os viene en gana". Con la irrupción de personajes (Hada madrina, lobo feroz, lobito del parche en un ojo) y sucesos procedentes de relatos tradicionales se está cuestionando el comportamiento de estos protagonistas a la vez que nos remiten a sus respectivos hipotextos. Esta incursión en un mismo nivel narrativo de protagonistas de diferentes relatos canónicos no hace sino acentuar el carácter metafictional e intertextual de este álbum. No obstante, no debemos olvidar que "la comprensión de este tipo de reelaboraciones necesita de la competencia literaria y del intertexto lector para evocar y poner en conexión el nuevo texto con los hipotextos de referencia que incorpora" (Mendoza, 2008: 18).

El hada madrina ha convertido a uno de los lobos (el del parche en el ojo) en bailarina en la décima apertura. Estamos en el nivel intradieгético y mediante esta transformación se ridiculiza -y, a la vez, desmitifica- a este personaje de los cuentos tradicionales. Incluso la misma hada se sorprende de la metamorfosis ocurrida y afirma "pero si este vestido era para Cenicienta". En este sentido, Genette (1989b: 432-439) denomina *transvaloración* al mecanismo que supone un cambio axiológico en el valor atribuido a las acciones, actitudes o sentimientos de un personaje o estereotipo de los cuentos infantiles: Cenicienta no acude al baile, el lobo se convierte en princesa. Pero las parodias de estos arquetipos no surgen únicamente con el propósito de hacerlos más próximos a los lectores y cuestionar el papel que tradicionalmente se les ha asignado, sino que también es "una manera de expresar la autorreferencialidad, la idea de la literatura como tema narrativo. La parodia, por consiguiente, es consustancial a la escritura metafictional" (Amo y Ruiz, 2010: 64).

Y el hada dirigiéndose a Olmo exclama: "Precisamente me sacaste del libro en el momento en el que la iba a enviar al baile". Esta nueva referencia al mundo *ficticio* de procedencia incide aún más en esta transgresión entre niveles ontológicos, del mundo narrado al mundo de la narración.

Imagen 2. Esquema de las transgresiones de límites entre niveles ontológicos que se producen en el álbum *Cuidado con los cuentos de lobos*



La complejidad narrativa se ha ido incrementando (vid. Imagen 2) con estas transgresiones, oscureciendo la frontera el mundo desde el que se narra y el mundo que se narra (Genette, 1989a: 236). Lobos, lobitos, hadas buenas y malas se escapan al encuentro de Olmo en el *nivel real* y el trasvase de éstos de un nivel a otro hace aún más patente la estructura por capas –"stark"–, que Fludernik (2003) utiliza para definir la ruptura de los niveles narrativos.

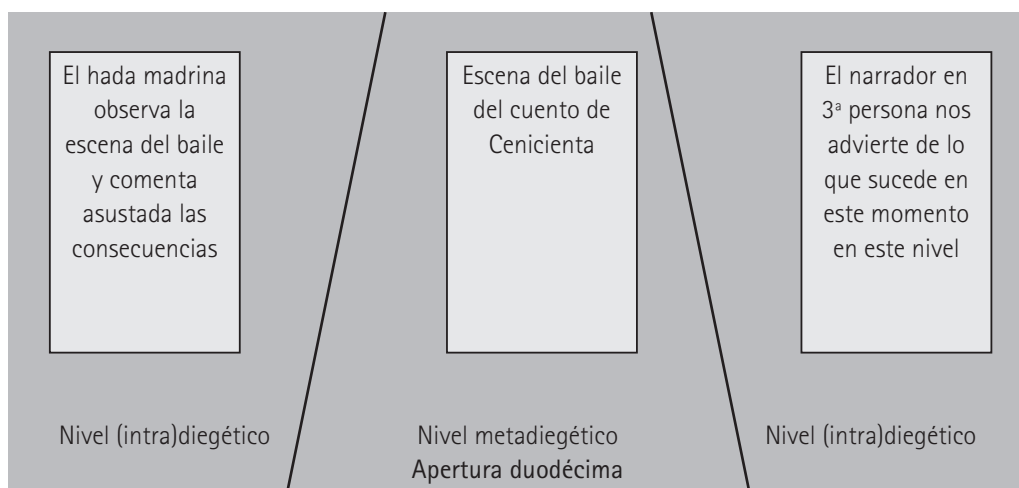
La apertura undécima aparece cargada de humor e ironía puesto que se vuelven a cuestionar los arquetipos de los cuentos tradicionales. En la página par de esta apertura descubrimos al lobito del parche en el ojo mirándose al espejo –nueva referencia, en esta ocasión, a un objeto mágico presente en los relatos infantiles– y se encuentra tan atractivo con su traje de bailarina "que saltó dentro del libro de cuentos de hadas y se fue al baile". Por las pistas intertextuales, los jóvenes lectores descubrirán que se trata del baile del cuento de *La Cenicienta*. Y esta alteración de los límites entre niveles ontológicos resulta muy interesante por cuanto, por un lado, se produce una *metalepsis vertical de un personaje ficticio* que se traslada del nivel intra- al metadieгético y, por otro, si nos fijamos en el mundo de procedencia del mismo, descubriremos que además se ha originado una *metalepsis horizontal del personaje* (Lang, 2006: 40) puesto que un actante (este lobito) que pertenece a un relato de un nivel inferior se ha trasladado a otro relato del mismo nivel narrativo e incluso ha asumido un nuevo rol.

Por otra parte, en esta apertura se revela por primera vez una *metalepsis vertical de la acción de carácter ontológico* puesto que "diferentes secuencias de la acción al nivel de la narración y de la acción al nivel de lo narrado se entrecruzan" (Lang, 2006: 41). Un hipertexto nuevo se ha generado como consecuencia de estos trasvases y rupturas de las fronteras de niveles narrativos: el lobito con su traje de bailarina será en este nuevo relato la princesa del baile. Mientras Olmo asistirá sorprendido

como narratario, por un lado, y como autor *ficcional*, por otro, a las consecuencias de sus acciones y de las intromisiones de estos personajes procedentes del *mundo de ficción*.

Las fronteras entre las acciones de los dos niveles narrativos (intradiegético en el que se encuentra el hada madrina, Olmo y el lobo feroz de Caperucita, y el metadieético en el que vemos al príncipe bailando con el lobito vestido de bailarina) se difuminan en la apertura duodécima (vid. Imagen 3). El tiempo y el espacio se han detenido y convergen de manera simultánea en dos escenas que pertenecen a dos niveles narrativos diferentes. En esta ocasión, y debido a la naturaleza multimodal de los álbumes, los dos niveles narrativos se expresan mediante el uso de dos sistemas de signos diferentes: el visual para indicar la acción que está sucediendo en el nivel metadieético y el verbal para el nivel intradieético.

Imagen 3. Esquema de los niveles narrativos de la apertura duodécima



En la decimocuarta apertura, el hada madrina convertirá al lobo feroz en un gusanito y lo envía de nuevo "al cuento de los lobos". Un nuevo hipertexto ha surgido cuando este personaje transformado se ha reincorporado a su nivel narrativo de procedencia. Por su parte, el hada madrina cansada de su rol y, como si se tratara de un personaje real, decide tomarse unas vacaciones: "iré a un lugar que esté bien lejos de la realeza". Finalmente, y tras este aparente caos, todo volverá a su orden aunque, como hemos visto en el relato, con algunos cambios. Porque a pesar de que la metalepsis niegue las fronteras narrativas, también es cierto que limitará su desestabilización a determinados tipos de oposiciones "it does not throw the fictional world into complete chaos" (Ryan, 2004: 444). Así por ejemplo, un personaje podrá transgredir un nivel narrativo y pasar de uno a otro pero no permanecer de manera simultánea en los dos mundos.

El análisis detallado de las transgresiones narrativas que se recogen en este álbum ha revelado que la violación de los límites ontológicos que se producen inciden y cuestionan las convenciones sobre las que se construyen las narrativas. Los personajes cuestionan su naturaleza ficcional al llamar la atención sobre su procedencia y su comportamiento: "Bueno, la verdad es que estaba un poco harta de vivir dentro de un libro, y de conceder deseos a princesas mimadas". Se juega, por tanto, con el proceso de construcción del texto. Los personajes *ficticios* que rompen las fronteras narrativas

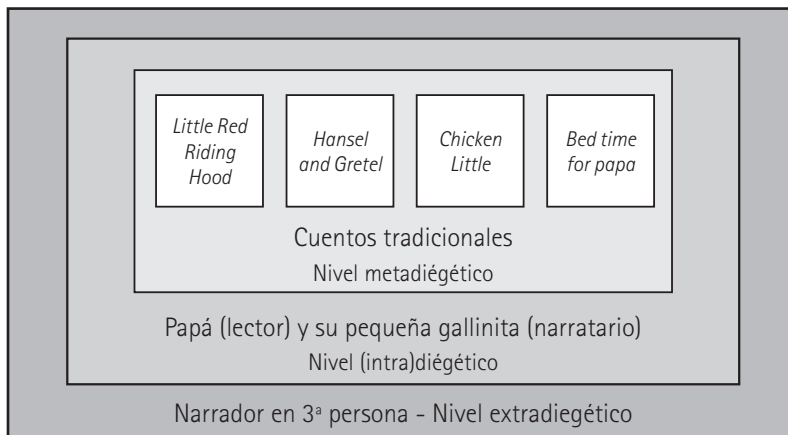
junto con Olmo convertido en un espectador intradieгético y personaje metadieгético han cooperado activamente, con sus intervenciones, en las estrategias textuales de la narración.

Pero, además, las transgresiones de límites entre niveles ontológicos han favorecido el cuestionamiento de los valores y clichés de los personajes de relatos tradicionales y una subversión de las normas y valores establecidos en la literatura canónica. Para ello no sólo se han ridiculizado las historias que allí suceden sino que también se han otorgado nuevos papeles a los protagonistas de las mismas y todo ello como consecuencia del trasvase de los personajes del nivel narrado al de la narración y de las reacciones de Olmo (narratario de las historias que su madre le lee).

3.2. Segundo álbum: *Interrupting Chicken*

El segundo libro que vamos a analizar es *Interrupting Chicken*, álbum escrito e ilustrado por David Ezra Stein, publicado en 2010 y premiado con la Medalla Caldecott Honor en 2011. En esta historia se cuentan las dificultades que tiene el papá de una pequeña gallinita para contarle un cuento a su hija antes de irse a la cama. La gallinita no puede evitar la tentación y siempre interrumpe a su padre en el momento de mayor tensión de la historia, pero aun así necesita que le lean un cuento para poder conciliar el sueño. En este álbum se descubren tres niveles narrativos diferentes (vid. Imagen 4): el primero corresponde al del narrador en tercera persona, el segundo nivel –(el intra)dieгético– está ocupado por el padre y su hija y el último nivel corresponde al mundo de los cuentos que está leyendo el papá de la gallinita.

Imagen 4. Esquema de los niveles narrativos el álbum *Interrupting Chicken*



En la cubierta, y bajo el título, los dos protagonistas de este relato aparecen leyendo un libro. La gallina roja interrumpe a su padre y pregunta "This book is called *Interrupting Chicken*, right papa?" Su padre le responde afirmativamente pero le pide que no interrumpa la historia. A partir de este diálogo podemos inferir que estos personajes están leyendo el libro que tenemos en nuestras manos, su propia historia en la que ellos son los protagonistas. Estamos, por tanto, ante un ejemplo de mise en abyme o relato especular. En términos de la *Teoría de la narración paradójica* se trataría de una *epanalepsis vertical del narrador* (Lang, 2006: 37-38), que consiste en la autorreproducción o autoencajamiento de relatos idénticos.

Comienza esta historia con la presentación por parte del narrador extradiegético de los dos protagonistas en el momento de irse a dormir, la gallinita roja y su padre. El padre advierte a su hija en la apertura tercera que le va a leer uno de sus cuentos favoritos pero debe portarse bien y que esa noche no interrumpa la historia, la hija le promete: "I'll be good".

En la apertura cuarta contemplamos una de las páginas del cuento de *Hansel y Gretel*, relato que el papá de la gallinita está leyendo a su hija. Ante nosotros tenemos la escena en la que la bruja intenta engañar a los hermanos: "What lovely children! Why don't you come inside?". Este nivel narrativo se aprecia no sólo por el texto que tenemos delante sino también por las características de las ilustraciones y la tipografía – el tratamiento de las imágenes de las páginas de este cuento en tonos sepia y con un trazo en tinta de color negro más fino reproducen el estilo de los cuentos tradicionales.

En la apertura quinta descubrimos una *metalepsis vertical del narratario* –la gallinita- que aparece en el mundo narrado –escena del cuento de *Hansel y Gretel* (Lang, 2006: 40). De repente la gallinita ha entrado en el nivel metadieético y, en la página par, interrumpe la escena advirtiendo a los dos niños: "don't go in! She's a witch" y de repente se ha convertido en protagonista del cuento. Para indicar que la irrupción de la gallinita supone la intromisión de un personaje de un nivel narrativo diferente, y que además es el lector empírico de este relato, se ha jugado no solo con el tratamiento de esta imagen, que aparece destacada con los colores vivos, sino también con la tipografía utilizada en sus intervenciones, con una letra a mano y descuidada, de mayor tamaño y en un trazo grueso de color negro. Y este narratario que se ha colado en el nivel metadieético se convertirá en un narrador-autor (García Landa, 1998: 320) que resuelve el desenlace de esta historia de una manera muy distinta a la de su hipotexto, puesto que se inmiscuye en los acontecimientos de la narración secundaria. De esta manera, el *narratario* del nivel intradieético (la gallinita), consciente del nuevo rol adquirido, se dirige al lector para finalizar de manera apresurada la historia: "so Hansel y Gretel didn't. The end!". Y curiosamente el texto de este cuento tradicional ya no se puede leer, ha quedado reducido a unas líneas borrosas.

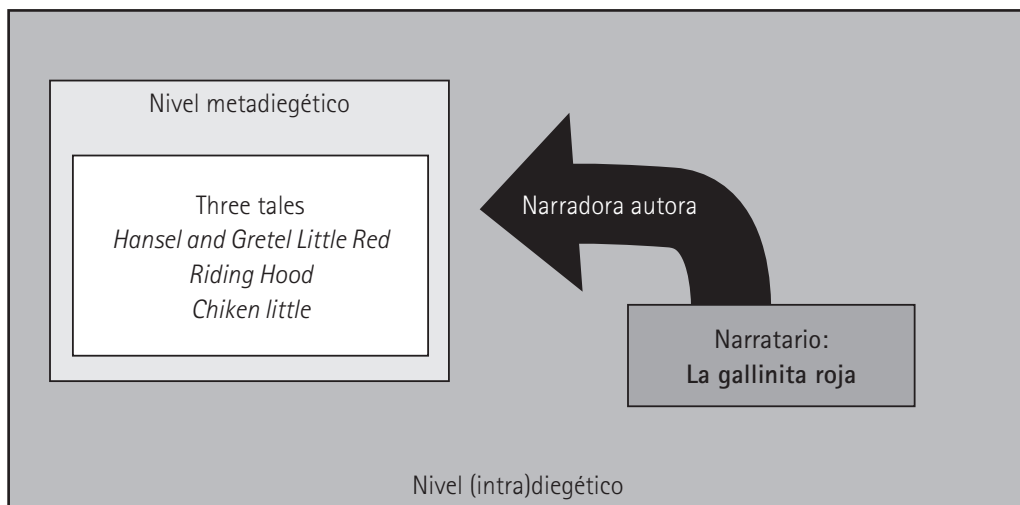
En la séptima apertura descubrimos la escena del cuento de *Caperucita Roja* en la que el lobo se encuentra en el bosque con Caperucita. Al igual que en el cuento de *Hansel y Gretel*, tanto la ilustración como la tipografía de este relato tienen un tratamiento diferente –son formas más cuidadas y tonos más neutros, intentando asemejarse a las ediciones antiguas de los cuentos tradicionales. Pero, en la apertura octava, la gallinita interrumpe esta escena. De nuevo estamos ante una *metalepsis vertical del narratario* –la gallinita- que aparece en el mundo narrado –escena del cuento de *Caperucita Roja* (Lang, 2006: 40). Es la propia gallinita la que, como narradora autodieética se dirige al lector para informarle de que la gallinita saltó y le dijo a Caperucita "Don't talk to strangers!". En la página impar este narratario que se ha introducido en la historia ficticia y convertida en autora resuelve el desenlace: "so Little Red Riding Hood didn't. The end!". Se trata de un narrador-autor poco ortodoxo puesto que, debido a la injerencia no aceptada por parte del progenitor, la gallinita no reproduce los giros gramaticales y léxicos propios de las narraciones tradicionales sino que finaliza el cuento de manera brusca y rápida. En las imágenes de esta página comprobamos que el lobo ha quedado desolado y Caperucita se marcha feliz a casa de su abuelita. También esta vez, la intromisión de nuestra protagonista provoca que el texto canónico desaparezca y apenas queden unas manchas en el lugar en el que antes se podía leer la historia. Y también, en esta ocasión, la imagen en colores vivos de la gallinita contrasta con las tonalidades sepias del cuento tradicional.

En la novena apertura, el padre de la gallinita mira con desesperación, porque "you did it again". Pero la gallinita vuelve a justificar su acción: "but he was a mean old wolf" y vuelve a asegurar que será buena.

Encontramos, en la apertura décima, las páginas de un nuevo cuento tradicional. Esta vez se trata de la escena de *Chicken Little* en la que el pollito va a poner sobre aviso al Ganso Loosey, al pato Lucky, a la Gallina Penny y a toda la granja de que el cielo se va a caer. Tal como ha sucedido con los otros relatos tanto el texto como la imagen aparecen con un tratamiento especial: se ha utilizado una letra de imprenta más pequeña y los tonos suaves presiden las escenas.

En la apertura undécima, la gallinita se entromete en *Chicken Little* para interrumpir a los personajes del nivel metadieético. La gallinita como conocedora de los acontecimientos que van a suceder les advierte: ¡Don't panic! It was just an acorn". Esta alteración en el desenlace de este hipotexto, en el que la gallinita ha irrumpido, provocará que el texto de la versión canónica apenas se pueda leer. Esta intromisión del personaje-narratario del nivel diegético en el nivel secundario supondrá una nueva *metalepsis vertical del narratario* –la gallinita– que aparece en el mundo narrado –en el cuento *Chicken Little* (Lang, 2006: 40). Y, tal como sucede en las *metalepsis* anteriores (vid. Imagen 5), este personaje transgrede los límites y se convierte, por una parte, en narrador del nivel metadieético y, por otro, en autor de una nueva versión de este cuento.

Imagen 5. Esquema de las *metalepsis* verticales del narratario que se dan en el álbum *Interrupting Chicken*



Este narratario del nivel primario pasa a convertirse, en los relatos secundarios, en un narrador intradieético heterodieético, en términos de Genette (1989a), puesto que se trata de un narrador en segundo grado de una historia de la que participa como autor en la resolución de las historias que interrumpe. Mediante estas transgresiones nuestra gallinita, convertida en narrador-autor –y al igual que sucedió con Olmo en el álbum de Child– se ha involucrado en el acto de creación no tanto de los personajes como de los acontecimientos y desenlaces de los tres cuentos tradicionales que se verán alterados.

Pero esta historia no ha terminado, el padre propondrá en la apertura decimotercera que sea ella, la gallinita, quien lea la historia. En la apertura decimocuarta nos encontramos ante las páginas de un cuento muy diferente a los anteriores. Es el relato escrito e ilustrado por la gallinita titulado *Bedtime for papa*. En la página impar leemos este relato: es la historia de una gallinita que se ocupó de su papá, le contó cientos de cuentos y hasta le dio leche caliente pero "he stayed wide awake all". Tanto la tipografía como las imágenes han sido elaboradas por nuestra protagonista convertida, en esta ocasión, en escritora e ilustradora: se trata de una letra infantil, de trazo grueso y poco cuidada, la misma utilizada en sus transgresiones, y de unos dibujos muy sencillos y contruidos con cuatro trazos de ceras de colores. En estas ilustraciones se descubre una referencia intratextual puesto que nos remite a una escena similar que hemos visto en la apertura tercera pero con los roles cambiados, puesto que en esta ocasión el papá está en la cama esperando que su hija le lea un cuento.

En la apertura decimoquinta descubrimos otra doble página del cuento de nuestra escritora presidida únicamente por ilustraciones. Pero curiosamente apenas se pueden apreciar porque los dibujos aparecen aplastados por los ronquidos del padre de la gallinita. De nuevo estamos ante una metalepsis ya que, si nos fijamos, los dos protagonistas del cuento elaborado por la gallinita se asoman asustados y descolocados por la intromisión. Se trata de una *metalepsis vertical de un actante del mundo de la narración* –el padre-narratario– aparece en el mundo narrado –el cuento que ha escrito la gallinita. Es interesante recordar en este punto que los álbumes, por su naturaleza multimodal, obligan al lector a permanecer atento a todas las claves que le ofrecen, incluidas las pistas visuales (Kümmerling-Meibauer, 1999). Y este caso se hace bastante evidente puesto que estos ronquidos no se pueden interpretar únicamente como interrupciones a la lectura de la gallinita sino auténticas intromisiones en el nivel metadieético tal como se aprecia en las reacciones de los personajes de este nivel.

El análisis de este álbum nos ha revelado que en este álbum se incide en el propio proceso de lectura. Por un lado, se ahonda en la idea del lector como verdadero autor de la obra y, por otro, se intensifica su carácter artificial y autoconsciente al mostrar los entresijos de la narración y la posibilidad de alterar los finales de los relatos. La importancia del lector en la apropiación y comprensión del relato queda además acentuada por las transgresiones que se producen entre niveles narrativos del narratario convertido ahora, en el nivel metadieético, en un narrador-autor. La gallinita, consciente de su poder, se dirige de manera explícita al público concluyendo de manera apresurada las historias en las que se ha erigido como creador. Por otra parte, las referencias intertextuales a tres cuentos tradicionales en este álbum no hacen sino reclamar la atención sobre el tratamiento de los respectivos hipotextos. En esta ocasión se alteran los finales de las versiones canónicas y se cuestionan los esquemas de las narrativas tradicionales y el proceso de construcción del texto.

4. Conclusiones

Podemos afirmar, por tanto, que las transgresiones que se producen en estos álbumes, incompatibles con un entorno realista propio de la metalepsis retórica (Ryan, 2004: 444), rompen toda ilusión de realidad, cuestionan la distinción entre ficción y realidad, y desafían a las leyes físicas del mundo en el que vivimos: personajes de cuentos tradicionales que se escabullen a otros relatos, niños perseguidos por los lobos de cuentos que entran y salen de los libros o hadas cansadas de princesas caprichosas, narratarios que interrumpen y cambian las historias a su capricho, y que se enredan y fracturan los

niveles narrativos con total naturalidad. Como señala Patricia Waugh, en este tipo de textos, los personajes, conscientes de su naturaleza ficticia, parece que entran en el mundo real de sus autores para cuestionarlos o para discutir con el lector: "Authors enter texts and characters appear to step into the 'real' world of their authors. Words self-consciously displayed as words appear to get up and walk off the page to haunt the author or argue with the reader" (Waugh, 1984: 102). Mediante estrategias metaficcionales de este tipo en las que se alteran las distinciones tradicionales entre el acto de narrar, el acto de leer y el producto narrado (Spires, 1984: 16) y se plantean las relaciones entre *autor*, *texto* y *lector* se cuestiona el funcionamiento de la obra literaria. El resultado de estos mecanismos es una narrativa que problematiza y cuestiona los límites del "orden ontológico" del mundo narrado mediante la sucesión de hechos contradictorios, la temporalización del espacio y la sustitución de las relaciones causales por contingencias.

Estamos, por tanto, ante texto que, a diferencia de los relatos tradicionales, no extrae su legitimación ni de su "verosimilitud" ni de su coherencia interna, sino del carácter increíble y contradictorio de los hechos narrados y del mismo acto de narrar, una narrativa que, en un gesto narcisista, cuestiona su propia condición de posibilidad al problematizar la narrabilidad y la representabilidad del mundo fáctico (Grabe, et al., 2006). En estos álbumes se incide, mediante estas alteraciones metalépticas, en el mecanismo de creación de un relato dentro de un relato y ello permite que, tal como sucede en *Interrupting Chicken*, se ponga en evidencia al lector y, por ende, al autor en el proceso de creación, ya que se desea destacar la colaboración interpretativa del lector en el proceso de apropiación de sentido de todo texto literario (Eco, 1984: 3).

Por otra parte, este análisis ha puesto en evidencia cómo la metalepsis y las conexiones intertextuales van de la mano en estos álbumes con el propósito de parodiar y fracturar los recursos de la narrativa tradicional infantil. Las transgresiones de niveles ha provocado que personajes, acciones se entrecrucen generando, a modo de patchwork, hipertextos conformados por seres y sucesos acontecidos en otros relatos que ahora adquieren un nuevo sentido. La parodia y el pastiche conviven en estos álbumes y precisamente el mecanismo de la metalepsis ha permitido este encuentro y la reelaboración de nuevos hipertextos a partir de las versiones conocidas. Como hemos visto, en estos álbumes abundan las referencias intertextuales (por alusión, referencia, citación, parodia, imitación de diversos textos) cuyos hipotextos son relatos de la literatura infantil tradicional (*Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*...). La alteración de los finales de los cuentos tradicionales, la incursión de personajes en el nivel de la narración no hace sino destacar la naturaleza intertextual de los textos metaficcionales, puesto que, tal como señala Kristeva "todo texto es un mosaico de citas" (1969: 85).

No obstante, para que se produzca una apropiación de estos textos por parte de los jóvenes lectores, es necesario que ofrezcan nuevos y sofisticados tipos de respuestas acordes con los requerimientos de estos libros, es decir, que pongan en funcionamiento estrategias receptoras más complejas que las necesarias para los textos literarios convencionales (Sipe, 2008: 32). En este sentido, Pantaleo (2004, 2005) precisa que los álbumes son artefactos que potencian en el lector la búsqueda de un mayor número de relaciones inter- e intratextuales, tejiéndose así una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja. Los lectores, por tanto, deberán interactuar con las referencias intertextuales, activando el conjunto de conocimientos y experiencias que mantienen con los hipotextos y que constituyen su repertorio lector para que puedan descubrir las transformaciones que se han producido y sean capaces de reconocerlas para dotar de sentido la lectura.

Pero además, tal como señala Pantaleo, transgresiones narrativas como la metalepsis favorecen la apropiación en los lectores "about different kinds of texts, codes, and conventions, and about writing, reading, and ideology" (2010: 25). El elemento más significativo y relevante de todo proceso interpretativo es la identificación y asociación de los elementos del código literario, es decir, el cómo funciona, las marcas estructurales y recursos literarios de la obra que se lee, en definitiva, al patrón genérico común a otros textos. Pero no se trata únicamente:

"de vincular una obra literaria al género en que se enmarca, sino que se deben reconocer y relacionar los convencionalismos literarios, estéticos y culturales sobre los que se construye el texto y, por consiguiente, su propia naturaleza literaria o su literariedad" (Amo y Ruiz, 2011: 240).

Riffaterre afirma, a este respecto, que "Literariness (...) must be sought at the level where text combine, or signify by referring to other texts rather to lesser sign systems" (1991: 56). En el proceso mismo de recepción, el lector *competente* descubrirá en los álbumes analizados la compleja red de relaciones que existe entre el texto y los textos que le anteceden o le siguen; deberá poner en funcionamiento, además de sus esquemas referidos a las características textuales del género, todos los conocimientos metatextuales en general adquiridos mediante su experiencia lectora. Si el lector no reconociera el architexto y no juzgara el texto en función de los principios que rigen el código literario, no sería posible la lectura literaria; simplemente podría hacer una lectura lineal. Y precisamente para la formación lecto-literaria de los jóvenes lectores, este tipo de álbumes, como los que hemos analizado, son idóneos precisamente por su naturaleza metaficcional. Junto a la activación de la conciencia metaliteraria –que implica el descubrimiento de la ruptura de los esquemas narrativos tradicionales y la puesta en evidencia del propio mecanismo de creación literaria– los álbumes metafccionales les permite tomar conciencia del papel que tienen como lectores en el proceso de recreación del texto (Hutcheon, 1980: 139) a la par que les adiestra en el complejo proceso de recepción intertextual que conlleva la lectura de todo texto literario.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

CHILD, Lauren (2000). *Cuidado con los cuentos de lobos*. Barcelona: Serres.

EZRA STEIN, David (2010). *Interrupting Chicken*. Somerville, MS: Candlewick Press.

GRAVETT, Emily (2008). *Lobos*. México DF: Castillo.

LENDLER, Ian and MARTIN, Witney (2005). *An undone fairy tale*. New-York: Simon & Schuster Books for Young Readers.

SCIESZKA, Jon (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.

WATT, Mélanie (2007). *Chester*. Toronto: Kids Can Press.

WIESNER, David (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.

Referencias secundarias

AMO, J. M. de (2009). "El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 29-43.

AMO, J. M. de y Ruiz, MM. (2010). "Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka". En Mendoza, A. y Romea, C. (Eds.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 57-67). Barcelona: Horsori.

- AMO, J. M. de y RUIZ MM. (2011). "Identificación de las facetas metaliterarias en la recepción del álbum ilustrado". En Ramos, A. M. y Mociño, I. (Eds.). *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 237-257). Vigo/Braga: ANILIJ. / Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1984). *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- FLUDERNIK, M. (2003). "Scene Shift, Metalepsis, and the Metaleptic Mode", *Style*. 37(4), 382-400.
- GARCÍA LANDA, J. A. (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- GENETTE, G. (1989a). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- GENETTE, G. (1989b). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus
- GENETTE, G. (2004). *Metalepsis: de la figura a la ficción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GRABE, N.; LANG, S. y MEYER-MINNEMANN, K.(2006). "De paradojas y paradojas: de un concepto epistemológico a un principio narratológico". En Grabe, N., Lang, S. y Meyer-Minnemann, K. (Eds.). *La narración paradójica normas narrativas y el principio de la transgresión* (pp. 9-18). Madrid: Iberoamericana- Vervuert Verlag.
- HOFSTADTER, D. (1980). *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. New York: Vintage Books.
- HUTCHEON, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge.
- HUTCHEON, L. (1980). *Narcissistic Narrative: The Meta-fictional Paradox*. New York: Methuen.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). "Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony", *The Lion and the Unicorn*, 23, 168-176.
- LANG, S. (2006). "Prolegómenos para una teoría de la narración paradójica". En Grabe, N. et al. (Eds.) *La narración paradójica normas narrativas y el principio de la transgresión* (pp. 21-47). Madrid: Iberoamericana- Vervuert Verlag.
- LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London-New York: Routledge-Falmer.
- MALINA, D. (2002). *Breaking the Frame: Metalepsis and the Construction of the Subject*. Columbus, OH: The Ohio State University Press.
- MCCLAY, J. K. (2000). "Wait a second...": Negotiating complex narratives in Black and White". *Children's Literature in Education*, 31(2), 91-106.
- MCHALE, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. New York: Methuen.
- MEEK, M. (2001). "¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre literatura para niños?". En *Un encuentro con la crítica y los libros para niños* (pp. 15-30). Caracas: Banco del Libro.
- MENDOZA, A. (2008). "Introducción: textos e intertextos para la formación del lector". En Mendoza, A. (Ed.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25)- Barcelona: Horsori.
- NIKOLAJEVA, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press Inc.
- PANTALEO, S. (2004). "Young children interpret the metafiction in Anthony Browne's *Voices in the Park*". *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 211-233.
- PANTALEO, S. (2005). "Young children engage with the metafiction in picturebooks", *Australian Journal of Language and Literacy*, 28, 19-37.
- PANTALEO, S. (2006). "Postmodernism, metafiction and 'Who's afraid of the big bad book?'. *The Journal of Children's Literature Studies*, 3 (1), 26-39.
- PANTALEO, S. (2010). "Mutinuous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks". *Children's Literature in Education*, 41(1), 12-27.
- RYAN, M-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Elec-*

- tronic Media*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- RYAN, M-L. (2004). "Metaleptic machines". *Semiotica*, 150, 439-469.
- SIPE, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- SIPE, L. R. & PANTALEO, S. (2008). *Postmodern picture-books: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- SPIRES, R. C. (1984). *Beyond the Metafictional Mode. Directions in the Modern Spanish Novel*. Lexington: University Press of Kentucky.
- WAUGH, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London and New York: Methuen.

Xelo Santonja Ricart

cireraxelo@hotmail.com

Universitat Autònoma de Barcelona

(Recibido 20 febrero 2012/
Received 20th February 2012)

(Aceptado 1 junio 2012/
Accepted 1st June 2012)

Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil nicaragüense desde los años 60 hasta la actualidad

HISTORICAL OVERVIEW OF THE NICARAGUAN CHILDREN'S LITERATURE FROM THE SIXTIES UNTIL THE PRESENT TIME

Resumen

La producción de literatura infantil y juvenil en Nicaragua ha experimentado un crecimiento notable en los últimos veinte años. Su compleja evolución ha sido poco estudiada por la crítica literaria que se centra en sus orígenes pero no recoge los títulos publicados con posterioridad a los años noventa. Acontecimientos como la guerra y la revolución sandinista en los años 70 y 80, la fuerte presencia de la literatura oral y del material del folklore y la tradición de los grandes poetas y cuentistas de la literatura para adultos, han condicionado de manera singular el lenguaje y la literatura dirigida a niños y jóvenes. Este trabajo presenta una compilación del corpus de obras infantiles de los últimos 50 años producidas por escritores e ilustradores nacionales o que publican habitualmente en el país y propone una clasificación para su estudio en tres períodos diferenciados que se inicia en 1960 con la publicación de las primeras compilaciones sobre poesía popular y cuentos para el ámbito escolar. El análisis parte del contexto histórico-literario para elaborar una caracterización temática y de género y detectar las tendencias más innovadoras. A su vez, se dedica una atención particular a la evolución que experimenta el material del folklore en los libros para niños con vistas al marco común de temas y elementos formales que comparten el conjunto de literaturas infantiles en Latinoamérica.

Palabras clave: literatura infantil nicaragüense, folklore, tradición oral.

Abstract

The production of books in Nicaraguan children's literature has undergone a meaningful increase in the last twenty years. The literary criticism has not paid enough attention to its complex evolution and the existing research focuses on its origins but scarcely studies the works published after the nineties. Events such as the Sandinist Revolution and the war that took place during the seventies and eighties, the importance of oral literature and the literary tradition of the great poets and storytellers, have determined the language and children's literature in a particular way. This paper offers a compilation of the works for children produced in the last fifty years by Nicaraguan writers and illustrators including those who usually publish in the country. The paper presents a classification of the works organized around three different periods which start in 1960 with the publication of

the first collections of folk poetry and stories for children to be used at schools. This analysis takes the historical and literary context as a basis for the description of topics and literary genres as well as the new trends found in children books. Particular attention is given to the study of the evolution of folk tradition taking into account the existence of a common framework of topics and features in Latin-American children's literature.

Keywords: Nicaraguan children's literature, folklore, oral tradition.

Introducción

La literatura nicaragüense para jóvenes y niños supone un campo de creación literaria poco visible aún en el marco de la investigación sobre literatura infantil y juvenil de América Latina. La atención recibida por la crítica especializada del país ha sido intermitente y los escasos estudios existentes¹ se ocupan fundamentalmente de sus orígenes y dan cuenta sólo de los libros publicados hasta principios de los años 90.

La suya es una literatura para jóvenes y niños relativamente joven que, no obstante, ha demostrado un auténtico espíritu de adaptación a los acontecimientos históricos vividos por el país. Su historia más reciente, marcada por la revolución sandinista en los años 70, el posterior conflicto bélico en la década de los 80 y una situación económica frágil, no han favorecido la necesaria estabilidad de un sector editorial que ha vivido signos intermitentes en su desarrollo y que empieza a despegar a partir de 1960. A pesar de estas circunstancias, la creación literaria infantil se ha mantenido a lo largo de décadas y ha adaptado sus formas de expresión y difusión a las diferentes coyunturas políticas y socioeconómicas. Durante los años de la revolución sandinista, por ejemplo, la literatura para niños encontró en el género de los cuentacuentos un medio de expresión eficaz para llegar a una población rural con escaso poder adquisitivo.

El aumento en la producción durante los últimos 20 años es evidente y da muestras de un crecimiento lento pero progresivo. Cabe destacar la extraordinaria calidad de los títulos, tanto en los textos como en las ilustraciones, que dan muestra de un salto cualitativo en su evolución hacia parámetros plenamente modernos y que exigen una merecida atención por parte de la crítica. Con nuestro artículo proponemos un viaje por la evolución de la LIJ nicaragüense del período más reciente y desconocido de los últimos 50 años a través de los géneros y temas que explora. Para ello haremos un esbozo de sus orígenes puesto que en ellos hemos de encontrar rasgos fundamentales que marcarán su evolución posterior.

1. Orígenes y fundamentos de la literatura infantil y juvenil nicaragüense

Una extensa lista de voces poéticas y de narradores de la talla de Rubén Darío, Pablo Antonio Cuadra, Ernesto Cardenal, Pablo Coronel Urtecho, Sergio Ramírez o Gioconda Belli, entre otros, han contribuido de manera esencial a la literatura infantil y juvenil. En este sentido, Nicaragua ha vivido una evolución similar a la de otras literaturas latinoamericanas: en sus orígenes confluyen dos vertientes. Por un lado, una de tipo popular y de transmisión oral que bebe directamente de las fuentes del folklore.

1 Jorge Eduardo Arellano y Vidaluz Meneses, *Literatura para niños en Nicaragua*. Managua, Ed. Distribuidora cultural, 1995 y un breve capítulo en Jorge Eduardo Arellano, *Literatura nicaragüense*. Ed. Distribuidora cultural, Managua 1997.

Por otro, una vertiente culta y escrita desarrollada por las aportaciones de poetas y pedagogos que no crearon específicamente para un público infantil pero al que dirigieron una pequeña parte de su producción.

Los orígenes de esta literatura, como creación consciente y dirigida al público infantil, se pueden situar en el 1888 con la publicación de "El perro del ciego" de Rubén Darío en *La Libertad Electoral de Santiago de Chile*. Darío se inscribe en una corriente inspirada por autores como José Martí en Cuba, Monteiro Lobato en Brasil o Rafael Pombo en Colombia, que promovieron la formación inicial de niños y jóvenes y la importancia de que éstos conocieran y preservaran su identidad cultural. Pero será en 1915 cuando Salvador Calderón Ramírez publique el primer libro orgánico para niñas y niños *Cuentos para mi Carmencita*. De clara orientación didáctica, fue prologado por el propio Darío quien lo consideró el primer libro de literatura infantil nicaragüense.

La producción infantil siguió una evolución discontinua durante la primera mitad del s. XX a la que contribuyeron los poetas modernistas y postmodernistas² con textos de lenguaje preciosista y lúdico y un tono moralizante muy propio de la época. Fue durante esta primera mitad del s. XX cuando la producción literaria incorpora de manera visible y sistemática motivos y materiales del folklore. Esta incorporación responde a la labor del movimiento de Vanguardia que en los años 30 se dedica a la recuperación del folklore nica³. Durante estos años Pablo Antonio Cuadra publica "Jalalela del esclavo" y "Romance de la hormiga loca" y José Coronel Urtecho recupera y actualiza una de las figuras clave en "Pequeña Oda a tío Coyote" publicada en 1931. Figuras que encontraremos, como veremos, en las obras infantiles de los años 80 y 90.

2. El rastro del folclore

La historia de Nicaragua es una historia de confluencias y mestizaje. El país, a camino entre el norte y el sur del continente, supone en sí mismo un territorio intermedio donde confluyen no sólo la flora y fauna de ambos hemisferios sino la tradición oral y la expresión literaria. Eso que denominamos tradición oral nicaragüense conforma un conjunto de fábulas, leyendas y mitos comunes introducidos en parte durante el siglo XVI por esclavos negros traídos de África. La cultura oral indígena precolombina asimiló parte de este material y adaptó a su vez elementos y formas propias del folclore español. Todo este marco común de referencia hace que muchos de los temas y rasgos que se observan en las obras infantiles se puedan rastrear en otras literaturas infantiles latinoamericanas. Como denominador común destaca la importancia dada al elemento natural, las fábulas protagonizadas por animales, las historias de terror con presencia de figuras sobrehumanas - los espantos⁴ que aparecen en los *cuENTOS de camino*⁵ y las leyendas-, el juego del engaño y la picaresca y un fuerte acento en los temas sociales y políticos. Estas historias adoptan en ocasiones la forma clásica de la fábula y sus personajes arquetípicos encarnan los defectos y virtudes humanas y el triunfo del ingenio sobre el poder. Aunque los *cuENTOS de camino* se desarrollaron durante la época colonial, dos de sus protagonistas, tío Conejo

2 Pedro Ortiz, J. Augusto Flores Z., Hernán Robledo, Jerónimo Aguilar Cortés, Aurora Rostand y Arturo Duarte Carrión entre otros.

3 Término utilizado en Nicaragua para referirse a "nicaragüense".

4 Los espantos pueblan los conocidos *cuENTOS de camino* que son los cuENTOS de aparecidos y seres espectrales que habitan la noche: la *Cegua*, el *Cadejo*, la *Llorona*, la *Bruja Chancha*, la *Tatuana*, etc.

5 Los *cuENTOS de camino* incluyen los *cuENTOS de espantos* antes mencionados y los *cuENTOS de animales* protagonizados en su mayoría por las aventuras de *Tío Conejo* y *Tío Coyote* (Arellano: 1997).

y tío Coyote, pueden rastrearse en los cuentos de gran parte de Latinoamérica y su estela es aún discernible en personajes modernos como *Correcaminos* o *Tom y Jerry*.

Con la recuperación del material folclórico, las consecuencias más notables para el campo de la literatura infantil y juvenil fueron, por un lado, la incorporación de un caudal de personajes y elementos que ya formaban parte de las referencias culturales de niños y adultos; por otra, el impulso dado a la construcción de una idea de identidad nacional que habrá de convertirse en uno de los temas más recurrentes desde finales de los años 80.

3. Primer período: la literatura para niños y jóvenes en los años 60

Durante este primer período se detecta una orientación didáctica y aplicada del material del folklore. La producción es todavía muy limitada y las tres obras infantiles, si bien no están pensadas para ser leídas directamente por los niños y niñas, parecen diseñadas para su aprovechamiento en el ámbito escolar. Resulta muy significativa la ausencia total de imágenes.

Los dos trabajos de María Berríos Mayorga *Juegos nicaragüenses de ayer y de hoy* (1960) y *Las adivinanzas de Nicaragua* (1966) son estudios que se ocupan de manera monográfica y amena de temas relacionados con el mundo infantil. Por otro lado, *El Folklore de Nicaragua* (1968) de Peña Hernández supone un exhaustivo estudio recopilatorio del material folclórico. Continúa siendo la compilación más completa de cuentos y leyendas locales aunque cabe destacar que su objetivo es más antropológico que literario, por lo que las diferentes versiones de los textos adolecen de cierta rigidez narrativa. El estudio subraya el origen local de cada una de las figuras y leyendas hecho que cambiará en las publicaciones de los períodos posteriores cuando sean presentadas ante el público infantil como parte de un patrimonio cultural común.

En el terreno poético hemos de mencionar una obra no publicada del poeta Agenor Argüello, *El jardín de Liliana*, escrita en 1961. Este poemario sobre hadas en el que el autor recupera la estética modernista fue hallado en los archivos del estudioso darianista José Jirón.

4. Segundo período: los años de la Revolución Sandinista

La década de los 80 supone el germen del desarrollo de una literatura infantil y juvenil moderna. Durante estos años el material del folklore entra de lleno en la literatura para niños bajo un prisma renovado: sus motivos y figuras se ponen al servicio de una literatura que trata por primera vez de acercar los conflictos sociales y políticos al público infantil y que en ocasiones cae en el adoctrinamiento. Encontramos las primeras obras escritas para la lectura directa de jóvenes y niños y las imágenes irrumpen en los libros hacia finales de la década.

Este segundo período se inicia el 19 de julio de 1979 día en que el FSLN⁶ proclama el fin de la dictadura de Anastasio Somoza Debayle y se da comienzo al período sandinista. Estos años estuvieron marcados por el duro conflicto bélico con la *contra*⁷ y por el bloqueo económico por parte de los EE.UU que asfixiaron el país pese al apoyo internacional recibido y la presencia masiva de las ONG y los movimientos brigadistas.

El cambio político que trajo consigo el gobierno sandinista, con sus luces y sus sombras, se tradujo en un proyecto de democratización de la cultura que condicionó no sólo la vida social y

6 Frente Sandinista de Liberación Nacional.

7 Nombre dado a los diferentes grupos insurgentes que se oponían al gobierno del FSLN.

política sino la expresión literaria que se llenó de claros contenidos políticos. Esta democratización de la cultura, si bien puede considerarse que produjo en el arte cierta uniformidad estética (Wellinga, 1989:165), puso en marcha acciones tan loables como la campaña nacional de alfabetización y se esforzó por acercar el arte y la cultura al pueblo. En palabras del propio Tomás Borge, fundador, ideólogo del FSLN y ministro del interior sandinista:

Hay que convertir a Nicaragua en una enorme biblioteca, en la gran biblioteca de Carlos Fonseca⁸, donde vamos a leer todos. Al mismo tiempo, hay que convertir a Nicaragua en una gran trinchera para defender a la Patria. Una gran biblioteca y una gran trinchera, y que cada nicaragüense porte en sus manos un fusil y un libro

El impulso a la educación y la lectura favorecieron la creación de la fundación Luis Alfonso Velázquez en Managua y la dotación de bibliotecas infantiles por todo el territorio. En 1986 se creó la ANLIJ (Asociación Nicaragüense de Literatura Infantil y Juvenil) que propició el primer concurso nacional de literatura infantil y juvenil “Los niños queremos cuentos” en 1988 que ganó María López Vigil con *Un güegüe me contó*.

A su vez, el impulso al sector editorial dio lugar a la proliferación de nuevas editoriales entre las que destacamos Editorial Nueva Nicaragua y Vanguardia por su divulgación de autores nicaragüenses entre el público juvenil. A pesar de estos datos, las ediciones fueron limitadas y muy modestas. La mayoría de las editoriales – al igual que la propia ANLIJ- desaparecieron con el tiempo y algunas de las ediciones se hicieron con la ayuda de organismos de cooperación, hecho que explica el carácter efímero de la mayoría de ellas.

4.1. La presencia de los géneros de transmisión oral: los cuentacuentos y el teatro infantil

La literatura infantil de este período se adaptó a las circunstancias económicas y sociales adoptando formas de expresión colectivas y de fácil difusión como el teatro y los cuentacuentos. Desde los años previos al triunfo de la revolución sandinista, durante la grave crisis económica y las consecuencias del gran terremoto que asoló Managua en 1972, los cuentacuentos fueron el medio de expresión más eficaz para llegar a una población mayoritariamente rural y empobrecida. Este género adquirió una doble función educativa y de entretenimiento llegando a convertirse en un instrumento de concienciación ciudadana.

Destacaron eminentes oradores como Tomás Borge, uno de los ideólogos y fundador del FSLN, que popularizó cuentos como “El macho malo” sobre la historia de un dictador derrotado por su pueblo o “La historia de Maízgalpa” que acercaba la gesta de Sandino al público infantil. Esta tradición cuentacuentística sigue vigente en la actualidad de la mano de figuras como Mario Montenegro y Salvador Cardenal que explotan la delgada línea entre el género oral y el escrito.

La literatura infantil se reafirma en unos de los temas que mayor proyección tendrá en los años posteriores: el de la representación de los episodios de la historia y las figuras más relevantes que se amplía ahora con los nuevos mitos forjados durante la revolución.

La literatura adquiere una función abiertamente reivindicativa. En esta línea destaca *Un pueblo unido jamás será vencido (lo que pasó en Nicaragua no es un cuento)* de Esther Jakobs. Abiertamente sandinista y casi panfletario, explica el por qué de la insurrección popular contra Somoza y lo hace

8 Fundador junto a Santos López, Silvio Mayorga, Faustino Ruiz y Tomás Borge del FSLN.

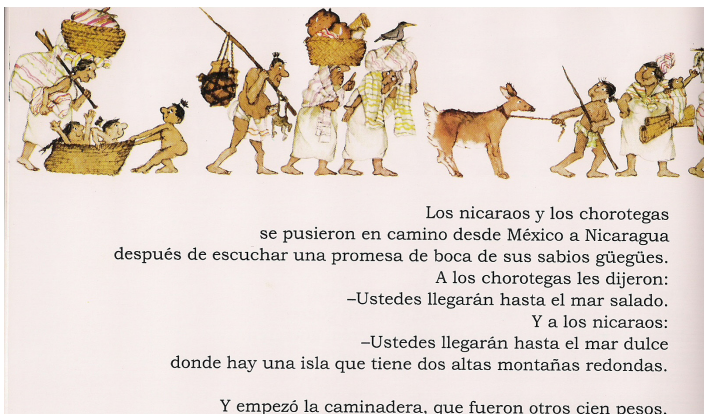
a través de textos breves al pie de ilustraciones en blanco y negro que recuerdan el humorismo gráfico de los años de la dictadura española. Pese a ser publicado en México constituye un ejemplo de las modestas publicaciones propias de los años del conflicto bélico financiadas con ayuda de la cooperación o de editoriales extranjeras.

La literatura como espacio de reflexión sobre la realidad política y social y como producto de gran calidad estética la encontramos en las obras teatrales del poeta y dramaturgo Octavio Robleto. En sus obras, los referentes de los personajes del folclore mesoamericano son reformulados hasta adquirir una dimensión simbólica capaz de vehicular con sutileza temas de actualidad como la denuncia social o la violencia. Estos referentes conocidos y el protagonismo de animales o juguetes personificados facilitan el distanciamiento necesario del público infantil y lo invitan a una reflexión amable sobre valores como la lucha social, la libertad o el respeto hacia la naturaleza.

Teatro para niños (1984) recoge un conjunto de piezas teatrales entre las que destaca "De la guerra feroz entre tío Coyote y tío Conejo". Esta obra supone el primer ejemplo literario de intertextualidad donde diferentes personajes del folclore salen de su contexto habitual e interactúan en nuevos escenarios y aventuras. "La gallina ciega" – articulada sobre el juego infantil del mismo nombre- dramatiza la amenaza de un gavilán hacia los polluelos de una gallina que consigue salvarlos finalmente o "El soldadito de plomo" donde el autor hace una parodia sobre las dictaduras. Otras obras tratan episodios más recientes de la historia del país como "Qué pasó en Monimbó"⁹ sobre la insurrección popular contra el dictador Somoza o "Nació un niño en Niquinohomo" que construye un paralelismo entre la figura de Jesucristo y la de Sandino.

Por otro lado, la labor de compilación y clasificación del material del folclore se acerca definitivamente a las nuevas generaciones con el *Muestrario del folklore nicaragüense* (1981) de Pablo Antonio Cuadra y Francisco Pérez Estrada, que continua siendo un manual de referencia escolar. La antología presenta de manera operativa y amena la poesía popular, los cuentos y leyendas como "El Barco Negro", "Chico Largo del Charco Verde", etc. y la música y bailes más representativos de Nicaragua. La selección de leyendas y cuentos – que no incluyen los espantos pero sí los cuentos de animales- destaca por su expresividad narrativa y parece diseñada para ser leída en voz alta.

4.2. *Un güegüe me contó: el primer libro moderno ilustrado*



9 La figura mítica de Monimbó se enfrentó a la dominación española y fue símbolo de resistencia durante la revolución sandinista.

Esta obra constituye el primer ejemplo de libro infantil ilustrado donde se establece una colaboración entre imágenes y texto sin precedentes. El humor se convierte en la clave para crear un espacio de complicidad y cercanía con el público. Los hermanos Vigil rompieron la rigidez del lenguaje utilizado hasta el momento en los libros para niños y optaron por un lenguaje cercano que reducía la distancia con el lector y daba cuenta del rico léxico del habla nicaragüense.

El libro tuvo una difícil distribución en sus inicios y fue editado en Suecia con ayuda de la cooperación y de la ANLIJ. Años después de su publicación, en 1996, fue vetado por el ministerio en las bibliotecas públicas por contener "malas palabras" a juicio de la Asesora de Valores del ministro Belli, Annabelle Sánchez. La rica expresividad del lenguaje se ha convertido en uno de los rasgos distintivos de los hermanos López Vigil.

Con esta obra se perfecciona la línea temática que apuesta por acercar a las jóvenes generaciones la historia del país y la construcción de su identidad cultural. El uso de las magníficas acuarelas de Nivio López Vigil, el lenguaje vivo y desenfadado o la inclusión de un epílogo con los episodios más relevantes agilizan la lectura de una obra que consigue ser didáctica y amena a un tiempo. El libro busca la complicidad constante del lector que ha de estar atento para captar las ironías de un narrador informal que, en ocasiones, reconoce que la suya es sólo una de las interpretaciones posibles de la historia. Un ejemplo lo encontramos en el episodio de Chepe-Nepej y la tribu de los Managuas que ilustra el momento en que una gran discusión en torno al descubrimiento del maíz originó una erupción volcánica que dio lugar a las famosas huellas de Acahualinca:

Hay otras muchas historias sobre estas huellas. Esta del pinol es una no más, por cuenta no la más cierta. Dicen que sólo iban cazando un bisonte o que salieron de paseo o que hacían viaje con sus maritates o que... A saber

Siguiendo la línea iniciada por Octavio Robleto, en *Un güegüe me contó* algunos personajes del folclore y la mitología popular salen de sus contextos conocidos para adquirir un rol activo y participar en hechos históricos del pasado, mecanismo plenamente innovador muy en la línea actual de algunos cuentos infantiles como los protagonizados por *Les tres bessones* de Roser Capdevila i Valls.

Como conclusión, este segundo período en la literatura para niños y jóvenes en Nicaragua presenta una mayor complejidad temática y formal. La precariedad económica y social durante los años de la revolución y el conflicto bélico condicionó la proliferación de los géneros orales – cuentacuentos y obras teatrales- que constituyeron un eficaz vehículo de transmisión literaria infantil y que convivieron con las publicaciones escritas a lo largo de todo el período.

En cuanto a los temas, observamos cambios relevantes en la línea de recuperación del material del folclore: las compilaciones adquieren un carácter más divulgativo y didáctico; los cuentos y leyendas ganan en agilidad narrativa y quedan desdibujados sus orígenes locales para formar parte de un patrimonio cultural común.

Los recientes acontecimientos de la revolución y el cambio político que supuso el inicio del gobierno sandinista hicieron imprescindible la necesidad de una reconstrucción social y cultural del país. Los intentos de democratización de la cultura durante los primeros años se tradujeron en una voluntad de acercar la cultura al pueblo y de construir una nueva identidad cultural. Esta iniciativa se refleja, como veíamos, en la obra *Un güegüe me contó* y en las recopilaciones de material del folclore publicadas. Tras el cambio político y social se dio entrada a nuevos temas como la reflexión sobre la violencia o el ejercicio abusivo del poder sin precedentes en la literatura para niños del país.

5. El tercer período: desde los años 90 hasta la actualidad

Esta tercera etapa se inicia con un cambio de gobierno que muestra una clara ruptura con el proyecto sandinista. Los últimos años de la década de los 80 estuvieron marcados por el desgaste de la guerra y el bloqueo económico. El país inicia un complejo proceso de paz culminando con las elecciones que dan el poder al partido liberal y que son seguidas por el inmediato levantamiento del bloqueo norteamericano.

Se evidencia una recuperación económica que apuesta por la liberalización y privatización y que deja de lado las políticas sociales. El año 1998 está marcado por la crisis del huracán *Mitch* y la crispación política entre la oposición sandinista y el gobierno. Los sandinistas vuelven al poder en 2006 y gobiernan desde entonces, paradójicamente, a través de pactos con los liberales. La situación económica en los últimos años se estabiliza ayudada por la entrada de Nicaragua en el grupo de los países del ALBA (Alternativa Bolivariana para América Latina y el Caribe).

Llevar a cabo una descripción actual del panorama político, económico y social del país resulta una empresa compleja para la que precisaríamos la necesaria perspectiva que da el paso del tiempo. Podemos apuntar, no obstante, un cambio favorable hacia la inversión en políticas sociales y en educación que se tradujeron en la nueva ley educativa del 2009 dictada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. La educación vuelve a ser gratuita y universal y el aspecto más innovador del nuevo decreto es el apoyo explícito a la escuela rural.

A pesar de estas iniciativas y de las políticas de corte asistencialista y populista que lleva a cabo el gobierno de Daniel Ortega, se empieza a detectar cierto descontento dentro y fuera de las filas sandinistas ante algunas de las actuaciones gubernamentales tales como los pactos con los liberales y algunas multinacionales y la polémica en torno a una supuesta falta de transparencia en las elecciones presidenciales de noviembre de 2011. Estos problemas de gobernabilidad han provocado la retirada de parte de la ayuda a la cooperación por parte de países como EEUU, Suecia, Dinamarca, Noruega o Austria. Este hecho podría tener implicaciones negativas para el campo de la literatura infantil y juvenil dado que la cooperación noruega apoya económicamente el fondo editorial Libros para niños que es el responsable de la mayoría de los títulos publicados y que inicia su actividad editorial durante este tercer período.

5.1. La literatura para jóvenes y niños del post-sandinismo

Toda literatura infantil forma parte de un sistema literario y cultural. En ella, más que en ninguna otra, se hace explícita en mayor o menor medida una doble función. Una, de naturaleza prescriptiva, en tanto constituye una creación consciente construida sobre un sistema de valores que la sociedad pretende transmitir a las jóvenes generaciones; otra, lúdica o artística, en tanto tiene – o debería tener – un valor y calidad artísticas *per se* que hace que las obras seduzcan a los lectores.

Como parte del sistema literario, la literatura infantil en Nicaragua se empapó del cambio de expresión literaria experimentado durante los años 90 y que ya preconizaron algunos poetas y narradores independientes a finales de los 80. Este tercer período trajo consigo una voluntad de despolitización del arte que empieza a liberarse del compromiso político que lo había impregnado en años anteriores. *Despolitización* en cuanto el arte vuelve su foco de atención hacia sí mismo, hacia su propia textura y toma como punto de referencia la individualidad y subjetividad del artista.

Este cambio de parámetro fue especialmente evidente en el caso de la poesía que se rebeló contra las estrictas normas del *exteriorismo*¹⁰ y que redescubre el potencial del lenguaje postulando un retorno hacia la metáfora, el lenguaje abstracto, el uso de la ironía y las posibilidades connotativas de la lengua (Mantero, 2004:18). De manera similar en el campo de la narrativa, el desgaste de la guerra y la derrota del sandinismo propiciaron la reflexión frente al desencanto y los autores vuelven sobre la revolución una mirada crítica e irónica¹¹.

Esta despolitización creciente de la vida social y cultural se manifiesta también en los títulos infantiles y juveniles haciendo que algunos de los temas introducidos durante los 80 desaparezcan por completo o evolucionen. Este es el caso del tema de la revolución que dará paso en algunas obras a una reflexión que evita el adoctrinamiento y busca vías de conciliación con la historia reciente de la que es muestra la novela juvenil *El tigre junto al río* de Christian Santos y que ya inició *Un güegüe me contó* en 1989.

La literatura para niños aligera también su carga de contenidos políticos subrayando su faceta más lúdica y adquiriendo mayor libertad de formas: las imágenes irrumpen en los libros y con ellas, nuevas vías de relación entre el código visual y escrito. Por otro lado, nuevos formatos y técnicas ilustrativas dan cuenta del desarrollo y apertura editorial que empieza a vivir el país. Aumentan las publicaciones y el círculo de autores e ilustradores que crean para el público infantil.

Para comprender la complejidad de este tercer período es necesario dirigir nuestro análisis, en primer lugar, al contexto editorial y de promoción de la lectura; en segundo lugar, a los diferentes géneros cultivados; finalmente, a la aparición de nuevas líneas temáticas y características formales que presentan textos e ilustraciones.

5.2. El despegue editorial en la década de los 90

Hasta principios de los años 90, la publicación de libros infantiles se había realizado a través de editoriales no especializadas como Hispamer o Distribuidora cultural que difundieron antologías del folclore, narraciones y novelas juveniles en ediciones económicas y sin ilustraciones. Algunas instituciones hicieron su aportación a la promoción cultural como el Ministerio de Cultura, la Biblioteca Nacional Rubén Darío¹², la revista 400 elefantes o el Centro Nicaragüense de Escritores. Esta última se dedica a la investigación y difusión de la cultura nicaragüense y centroamericana desde 1990 y se ha convertido en la primera asociación de escritores del país.

Destacó también la labor de editoriales extranjeras como la argentina Troquel y la española La Torre centradas en clásicas antologías poéticas y narrativas de grandes figuras literarias de las que son un ejemplo *Ernesto Cardenal para niños* (1990) o *Los Cuentos infantiles* (2000) de Octavio Robleto.

10 Estilo poético cultivado por Ernesto Cardenal y otros poetas durante los años 80. En palabras de Cardenal "el exteriorismo es la poesía creada con las imágenes del mundo exterior, el mundo que vemos y palpamos, y que es, por lo general, el mundo específico de la poesía. (...) es la poesía objetiva: narrativa y anecdótica, hecha con los elementos de la vida real y con cosas concretas, con nombres propios y detalles precisos y datos exactos y cifras y hechos y dichos. En fin, es la poesía impura"

11 En esta línea encontramos autores como Sergio Ramírez con *Adiós muchachos (memoria sobre la revolución sandinista)* (1999) y sus antologías de cuentos *El reino animal* (2007), *Juego perfecto* (2008) o la reciente *Perdón y olvido* (2009); Gioconda Belli con *La mujer habitada* (1988); Erick Blandón con *Vuelo de cuervos* (1997), entre otros.

12 Encontramos dos títulos de María Berrios Mayorga en los años 60, la obra teatral de Octavio Robleto, la recopilación de poesía realizada por Julio Castillo y la 1ª edición de la novela juvenil de Cristian Santos.

Existe un punto de inflexión en las publicaciones a partir del 2005 relacionado con la entrada en el panorama editorial de las primeras casas especializadas en literatura infantil. En 1993 se crea la fundación y fondo editorial Libros para niños que publica su primer título *Universo de amor y otras locuritas para niños y niñas* en 2003¹³. Esta editorial – la única dedicada exclusivamente a la literatura infantil– ha contribuido desde entonces con 36 de los 73 títulos del corpus¹⁴ y es la responsable del único concurso literario a nivel nacional *La Cabra Antonia*. Su proyecto editorial promueve la labor de artistas nicaragüenses y de América latina, primando trabajos innovadores que huyan de parámetros comerciales o descaradamente didácticos. Sus ediciones, todavía limitadas, destacan por diseños de gran calidad y formatos innovadores y sencillos.

Junto a Libros para niños encontramos Ediciones Centroamericanas Anamá creada en 1993 y responsable de cuatro de los títulos escritos por autores de proyección nacional¹⁵. Anamá distribuye en el país la colección del Fondo de Coedición Latinoamericana que difunde el folclore de Centroamérica y América del Sur.

Con la consolidación de Libros para niños y Ediciones Anamá aumenta la producción y cambia radicalmente su orientación: se introducen nuevos formatos, se perfilan nuevos consumidores dando cabida a primeros lectores y al público adolescente; las ilustraciones irrumpen en los trabajos y con ellas una colaboración más estrecha entre código visual y escrito. Progresivamente se incorporan autores e ilustradores a través de los nuevos canales de promoción como los concursos nacionales y los talleres de formación.

En estos últimos 20 años, las figuras consolidadas de la literatura nacional como Ernesto Cardenal, Octavio Robleto, Sergio Ramírez o Gioconda Belli, ceden protagonismo a autores que se dedican en exclusiva a la creación infantil como los hermanos María y Nivio López Vigil, los cantautores Mario Montenegro o Salvador Cardenal y autores noveles como Lonnie Ruiz, Ovidio Ortega Reyes, Celeste y Carlos González Rivas, Óscar Corea y Alicia Zamora. Cabe destacar también las colaboraciones de artistas extranjeros de la talla de Wolf Erlbruch que ilustró *El taller de las mariposas* de Gioconda Belli. Asimismo la costarricense Vicky Ramos ilustradora de *El caballito de palo* de Mario Montenegro y los *Epigramas* de Ernesto Cardenal o la alemana Christa Unzner-Koebel que ilustró *El perro invisible* de Sergio Ramírez y las antologías de poemas escritos por niños *Me gustan los poemas* y *me gusta la vida* y *Sin arcoíris fuera triste* dirigidas por el poeta Ernesto Cardenal.

5.3. El corpus infantil nica: la elección de género y las nuevas tendencias

Detectamos una presencia mantenida de los géneros propios del folclore con notables diferencias formales: las recopilaciones incorporan ahora ilustraciones y ofrecen interesantes revisiones de los clásicos. Algunas formas de la poesía popular, no cultivadas hasta el momento, encuentran su

13 Este intervalo da buena cuenta de las dificultades de financiación que afrontan las pequeñas editoriales independientes. Libros para niños fue creado por una estadounidense Mary Joe Amani y dependió de ayudas para la cooperación en sus inicios.

14 En este último cómputo no hemos incluido dos títulos que esperan salir a la luz en breve *Mi mamá me quiere* y *Mi papá me quiere* de los hermanos María y Nivio López Vigil.

15 *Historia del muy bandido (...)* y *La balanza de Don Nicolás Sandoval* de María López Vigil, *El taller de las mariposas* de Gioconda Belli, *Coplitás para la luna* de Mario Montenegro y los dos títulos de poesía escrita por niños.

espacio entre las publicaciones tal y como demuestran obras como *Pastorela nicaragüense* (2011) del cantautor Carlos Mejía Godoy.

Las obras teatrales pierden terreno a finales de los 80 aunque pervive la tradición cuentacuentística que sigue siendo un medio de transmisión económico y operativo de la literatura. Esta evolución parece ser similar en otros panoramas infantiles latinoamericanos y europeos.

Por otro lado, se observa una tendencia significativa hacia la mezcla de géneros especialmente en algunas de las obras de autores *integrales*. Este es el caso de Mario Montenegro cuyos cuentos ilustrados por él mismo juegan en los límites de la canción-poema: *Coplititas para la luna* (1999) y *Cantámela otra vez* (2005). Del mismo modo sucede con Salvador Cardenal quien compone e ilustra cuentos sinfónicos o los hermanos Vigil cuya obra *La balanza de Don Nicolás Sandoval* se forjó inicialmente como representación teatral itinerante.

Las obras poéticas suponen una parte considerable del corpus infantil y juvenil – 20 títulos– herencia de su larga tradición en la literatura nicaragüense. Algunos de los títulos responden a la voluntad de difundir la obra de autores como Rubén Darío o Ernesto Cardenal; otros recuperan obras clásicas o de la poesía popular. En general, se detecta un marcado lirismo en el lenguaje utilizado en los libros infantiles y juveniles perceptible incluso en títulos de narrativa.

Por otro lado, las obras narrativas aumentan su presencia en el corpus infantil a partir del período de los años 90 y hacen gala, como veremos, de una mayor variedad temática. De los 46 títulos narrativos, la mayoría se dirigen a la franja de edad entre los 8 y 12 años. La incorporación tardía de las ilustraciones en los libros infantiles y la lenta consolidación del sector hace que sólo muy recientemente se incorporen títulos destinados a primeros lectores. Estos trabajos precisan de formatos específicos y de un enfoque visual que los hace menos asequibles. En estos casos se detecta una preferencia por el género poético que parece más accesible a esta primera franja lectora. Por otro lado, las condiciones sociales y económicas del país hacen que la transición entre infancia y etapa adulta sea extraordinariamente rápida, desdibujándose así el colectivo adolescente y por tanto la necesidad de un producto literario pensado en exclusiva para él.

Entre los títulos de narrativa encontramos una tendencia hacia la experimentación formal: las medidas, el diseño y las ilustraciones incorporan por primera vez técnicas nuevas como el fotomontaje, los grabados o el collage.

5.4. Las obras del corpus y los temas que exploran

Durante esta tercera etapa se mantienen algunos de los temas centrales desarrollados durante los años 80 aunque con cambios significativos. Tras el conflicto bélico y la transición política de 1990, la línea temática de recreación de los hechos de la historia reciente del país pierde el marcado patriotismo de años anteriores. Destaca la novela juvenil *El tigre junto al río* (1996) de Christian Santos que trata de proponer una vía de conciliación con los hechos del pasado: el de las duras vivencias que experimentaron los jóvenes voluntarios participantes en la campaña de alfabetización del río San Juan. Huyendo de los parámetros de la novela testimonial, construye una memoria de la guerra sirviéndose de elementos propios del realismo mágico como mecanismos para enfrentar la realidad. Resulta muy significativo que se opte por el género novelístico para afrontar el análisis de la historia más reciente.

Las otras dos novelas del corpus – *Las increíbles aventuras de Johnny White y Billy Black* (1997) y *La verdadera historia de Johnny White y Billy Black* (2004) de Enrique Alvarado– tratan también episodios de la historia americana aunque en este caso se alejan de las fronteras del

país para proponer dos *westerns* en clave de humor sobre dos personajes míticos del imaginario norteamericano.

Esta tendencia de revisar la historia con voluntad de conciliación comparte espacio con obras como *Ernesto Cardenal para niños* (1990) que recoge poemas escritos y publicados en la etapa del conflicto bélico no escritos específicamente para el público infantil. De clara estética *exteriorista* y con un alto componente de denuncia social y disidencia política, los poemas tratan la realidad cotidiana, leyendas miskitas como "Apalka" o algunos personajes singulares de la historia como "Raleigh". La antología incluye también poemas de exaltación nacional como "La piedra", "Sandino" o "José Dolores Estrada" y de denuncia social como "El algodón". En 2011 se publicó una versión ilustrada de parte de sus *Epigramas* que tratan el tema del amor y la crítica política directa a la dictadura somocista.

Los 90 abren una vía de recuperación y actualización de obras clásicas nicaragüenses que ha dejado interesantes trabajos. Un ejemplo lo encontramos en la reedición del *Apalka* (2007) de Ernesto Cardenal con ilustraciones de Augusto Silva donde los versos libres y el tono críptico del poema contrastan con unas imágenes de línea depurada y color desbordante que aportan modernidad al texto. En esta misma línea, se propone una relectura del clásico de Rubén Darío *A Margarita* dirigida a un público muy infantil. Las sencillas ilustraciones de Álvaro Borrasé consiguen renovar la lectura a través de la concreción y nacionalización del contexto narrativo del poema: en él, el narrador es representado por un león y la receptora del texto, Margarita, aparece rodeada de elementos reconocibles del contexto cultural nica como las máscaras típicas del *Macho Ratón*¹⁶, el lago y los volcanes.

Otro ejemplo de renovación de un clásico a través de las ilustraciones lo encontramos en la edición de *Un pleito* de de la Motte en 2008. Esta traducción de la fábula del s. XVI había sido atribuida a Rubén Darío aunque recientes investigaciones han demostrado que Darío la leyó en una publicación de la época incluyéndola sin cambios en una antología propia. La nueva edición sitúa la fábula en el contexto del s. XXI y facilita un epílogo donde se desentraña el equívoco.

Pero sin duda alguna, los dos grandes clásicos de la literatura nicaragüense y mesoamericana que continúan la línea de recuperación de la identidad cultural iniciada con *Un güegüe me contó* son *Historia del muy bandido, igualado, rebelde, astuto, pícaro y siempre bailador Güegüense* (1995) de los hermanos López Vigil y el *Popol Vuh* con texto e ilustraciones de Nivio López Vigil.

En el trabajo acometido en solitario por Nivio López Vigil se nos propone una insólita reconstrucción en imágenes y palabras de esta obra fundacional maya. Las acuarelas son llevadas al límite de sus posibilidades técnicas ofreciendo imágenes visionarias que recrean la atmósfera críptica del poema. La obra narra la creación del mundo deteniéndose en los diferentes períodos que los seres humanos atraviesan hasta adquirir su estatus de plena autonomía. Gran parte de los referentes son desconocidos por el público, tanto adulto como infantil, pero la colaboración entre el lenguaje y las imágenes ayuda a la comprensión de los pasajes y consigue evocar la magia de la historia y su elevada poeticidad. Un obra compleja y transgresora que fuerza, sin duda, los límites de lo que se considera comprensible para niños y jóvenes.

Historia del muy bandido, igualado, rebelde, astuto, pícaro y siempre bailador Güegüense ofrece una adaptación brillante e inteligible de la representación teatral escrita en el *mangue*¹⁷ hablado de la época colonial. Hasta este momento, el clásico era prácticamente desconocido entre el público. La

16 Baile de origen precolombino que se representa en algunas festividades y que acompaña la comedia-bailete *El Güegüense* o *Macho Ratón*.

17 El *mangue* es una mezcla de castellano y náhuatl que se hablaba entre los siglos XVI y XVII.

obra cuenta la historia de resistencia de un viejo comerciante - *güegüe* significa "viejo" en náhuatl- que burla los intentos del gobernador español por cobrar impuestos astronómicos. *El Güegüense* es una historia de reivindicación de la autonomía indígena pero es, al mismo tiempo, expresión de la confrontación entre dos mundos. Está presente el extrañamiento de los indios respecto a las costumbres españolas: su gusto por la opulencia en tiempo de crisis, la importancia dada al protocolo y el ejercicio abusivo de la autoridad. La lectura que plantean los hermanos Vigil, aun manteniendo el espíritu del original, añade interesantes matices: la crítica a la autoridad y la denuncia social contra los abusos durante la época colonial son más visibles; el papel de la mujer, encarnado en el personaje de la *Suche Malinche*, adquiere un rol enormemente activo y la historia se desprende del carácter formular del original; se potencia la picaresca y el humor del texto original extremando el juego lingüístico y el doble sentido.

Con esta obra se plantea un tema recurrente en la literatura nica que aflora en alguna de las obras para niños y jóvenes más recientes: el del conflicto y choque entre la cultura indígena y la cultura de los conquistadores. En éstas, el escenario se traslada de la época colonial a la actual para explorar el conflicto cultural que viven las generaciones del s. XXI, a caballo entre un mundo globalizado y otro rural anclado en las tradiciones. En esta línea, *Ahuizote* (2005) cuenta la historia de un joven de origen nicaragüense que vive en Miami y que visitará por primera vez Nicaragua en un viaje que pone a prueba los parámetros racionales del mundo al que está acostumbrado. Ya lo dice Kevin, el joven protagonista, al inicio de la historia:

"Hoy pienso la magia como una de las pocas palabras sin sinónimos, algo lejano a los conjuros pronunciados desde un libro extraño, con palabras incomprensibles y murciélagos volando por el aire, más cerca de una colisión de mundos que sin llegar a explicarla, nos deja la sensación de una respuesta encontrada" (p.5).

La diversidad cultural y lingüística del país, pese a seguir siendo una temática secundaria en la literatura, había encontrado una vía de expresión en algunos trabajos de compilación del folclore de los años 80 como *Muestrario del folklore nicaragüense* de Pablo Antonio Cuadra y más recientemente en *Apalka* de Ernesto Cardenal. Encontramos recreación indirecta de las costumbres y modo de vida de las culturas indígenas de la costa Atlántica en obras como *Montaña en Flor* (2005) de Salvador Cardenal Barquero, *La tribu Guanama* (2008) de Pierre Pierson o *El tigre junto al río* (1996) de Christian Santos. Este tema pone de manifiesto la importancia del equilibrio natural en las obras infantiles y juveniles que acabará evolucionando hacia un activismo ecológico muy marcado en algunos de los títulos más recientes.

En *Montaña en Flor* (2005) y *La tribu Guanama* (2008) la comunión con la naturaleza se relaciona con la sabiduría de las culturas indígenas y se establece una interesante relación entre prosperidad económica, respeto por la naturaleza y orden social. Se trata por primera vez de manera explícita el problema de la contaminación de la capital del país -Managua- y del lago Xolotlán. En *Montaña en Flor* los seres humanos son parte integral de la naturaleza que los rodea y un auténtico panteísmo niega toda posibilidad de superioridad sobre el orden natural:

No son dueños de su parcela, dicen, más bien la tierra es dueña del volcán, del río y de todos ellos. (...) Esta familia vive en paz con los animales y respetan las plantas como a sus ancestros, pues creen que los animales fueron vegetación primero (...). Todos ellos trabajan por igual. Mujeres y hombres cazan y siembran, lavan y cocinan. Los niños ayudan en todo, traen agua, cortan leña, recogen semillas y frutos"(...).

Esta interesante reflexión se plantea también en *Un güegüe me contó* y en *La tribu Guanama* que establecen una relación directa entre la actitud de posesión sobre la naturaleza y la existencia de las desigualdades sociales. En *Un güegüe me contó* encontramos en el inicio de la agricultura el origen de las desigualdades entre hombres y mujeres:

*(...) Con el maíz, la agricultura y el tiempo
Fueron cambiando otras cosas.
Y ya no fue tan bueno.
Unos acumulaban montonones de elotes
Y otros apenas tenían.
Las milpas de algunos eran hasta alláaaa...
Y otros sólo tenían un parchecito de tierra.
El que tenía más galillo ése tragaba más pinol.
Y los hombres ordenaron a las mujeres
Que no se movieran de la casa
Y no tenían de otra: no se movían.*

5.5. La revisión y pervivencia del folclore: los cuentos de camino

La revisión y actualización de los personajes de los *cuentos de camino* que ya detectamos en *Un güegüe me contó* (1989) marcó la línea de exploración del material del folclore que retoman cinco títulos de esta tercera etapa. En la línea más innovadora y crítica encontramos el trabajo

Cinco noches arrechadas (2008) de los hermanos López Vigil. El libro es una compilación de cinco de las historias de camino más populares de la cultura centroamericana y nicaragüense - *El cura sin cabeza*¹⁸, *El Cadejo*¹⁹, *La Cegua*²⁰, *La Carreta Nagua*²¹ y *El Caballo de Arrechavala*²². El humor y la ironía en el tratamiento del terror son las claves para captar el sentido de estos espantos clásicos. Al final de los cuentos el narrador se dirige a los lectores con un verso o sentencia humorística que condensa el espíritu renovador del cuento. Sirva de ejemplo la moraleja final del cuento "La Cegua":

*Aunque dormidas a esa hora, todas las mujeres de Totogalpa
supieron en el sueño lo que había ocurrido. Y también se rieron.
y sus risas saltaron de sus petates y de sus tijeras
y las oyeron muchas más mujeres en ciénes de leguas a la redonda.
De Bernardón, a saber. Se dijeron muchas cosas.
La única cierta, que jamás de la vida lo volvieron a ver
Enamorando a ninguna.
Porque desde entonces... con ninguna sube, con ninguna puede.*

- 18 *El cura sin cabeza* cuenta la historia real de un cura - fray Antonio Valdivieso- a quien volaron la cabeza los españoles por defender a los indios. Desde entonces se aparece por las calles de León Viejo.
- 19 *El Cadejo* pertenece a la cultura meso americana náhuatl y está presente en los primeros libros que hablan de la conquista de América. Cada persona posee dos de estos canes antagonísticos que lo acompañan y representan la doble naturaleza de la conciencia humana.
- 20 Bruja o criatura diabólica que seduce a los hombres y se presenta en forma de mujer bellísima. Después del encuentro sexual los hombres pierden el juicio y quedan "jugados de Cegua".
- 21 Se trata de un mito construido a partir de la llegada de los españoles. Estos se llevaban en carreta a los indios para trabajar. En carreta se llevaban también el oro robado aprovechando la oscuridad de la noche.
- 22 Leyenda de la ciudad de León donde el Coronel Joaquín de Arrechavala, jefe de las milicias reales españolas vivió. Hizo fortuna con la usura y cobrando los diezmos de la iglesia. Enterró su tesoro en una *guaca* olvidando el lugar exacto. Desde entonces pena por las calles de León buscando su fortuna.

*Y es que quien a mujer mal le haga
tarde o temprano la paga.*

Merece una atención especial el riquísimo uso del lenguaje donde las expresiones coloquiales del habla *nica* son elevadas a categoría literaria. Esta expresividad consigue, por un lado, rebajar la tensión propia de un relato de terror; por otra, atrae la atención del lector hacia la textura de la historia y por ende hacia el disfrute literario. La utilización de elementos propios de la literatura oral como enumeraciones, onomatopeyas, un acusado sentido del ritmo, aliteraciones, asonancias, proverbios y referencias constantes al contexto de la realidad nicaragüense, hacen estos cuentos especialmente aptos para su lectura en voz alta.

En *Leyendas nicaragüenses* (2008) encontramos una antología ilustrada poco innovadora que incluye por primera vez "Los Zipes", no recogidos en ninguna de las compilaciones anteriores. La de Alejandro Bravo, *Leyendas mágicas de Nicaragua* (2005), plantea una recreación literaria y libre dirigida claramente a un público juvenil. El formato de la edición, como es habitual en Distribuidora Cultural, prescinde de las ilustraciones y se concentra en los textos. La presencia de los espantos se puede encontrar también en uno de los relatos incluidos en *El niño radio y otros cuentos* (2008): "Manuel, Pito Loco y la mujer Garroba" de Luis Felipe Ulloa que sitúa la figura de *la Cegua* en el contexto actual de las bandas juveniles.

Por último cabe volver a la anteriormente citada *Ahuizote* (2005) que, siguiendo un formato de novela breve capitular, reflexiona sobre la pervivencia y sentido de las tradiciones. La festividad de los *Ahuizotes*²³ se convierte en el marco donde se presentan valores identificativos de la cultura nica como la relación con el mundo de la magia y la muerte. El libro utiliza las posibilidades plásticas del fotomontaje y el recurso narrativo del viaje onírico para explorar los espacios simbólicos de dos mundos enfrentados, el mundo hispánico y el mundo indígena precolombino, que darán pie al protagonista a reflexionar sobre el hibridismo de su identidad cultural. Podemos decir que obras como *Ahuizote* no sólo actualizan el material cultural del folclore sino que crean nuevas maneras de dialogar y convivir con él. En *Ahuizote*, las nuevas generaciones de nicaragüenses pueden encontrar caminos para conciliar su memoria cultural dentro de los parámetros de una sociedad moderna y occidental en la que ingresan a través de fenómenos como los medios de comunicación o la emigración.

Un conjunto de títulos exploran temáticas clásicas en el campo de la literatura infantil. Este es el caso de aquellas obras que reflejan el mundo cotidiano infantil a través de historias sencillas e imaginativas habitualmente protagonizadas por animales humanizados. Es reseñable destacar la elección del género poético para tratar este tipo de temas intimistas: *Papitó, contame un cuento* (1996) de Clemente Guido o la bellísima *El niño que buscaba a ayer* (1994) de Claribel Alegría donde las figuras animales y vegetales adquieren una función de apoyo del desarrollo de la estructura narrativa. De igual manera *Los dientes de Joaquín* (2005) donde el clásico catálogo circular de figuras sirve de andamiaje para la búsqueda que emprende el protagonista.

Hay que mencionar también *Ronda para niños: cancionero infantil Nicaragüense* (1990), *Coplitas para la luna* (1999), *Cantámelas otra vez* (2005) o *El caballito de palo* (2006) del cantautor Mario Montenegro y la premiada *El canto del grillo* de Oscar Corea con ilustraciones de Alicia Zamora.

23 Los *Ahuizotes* se celebra en las fiestas de la Purísima de Masaya- la capital del folclore de Nicaragua. En éstas se celebra una procesión donde participan vivos y muertos incorporados a la vida del pueblo mientras dura la fiesta.

Mucho más recientemente detectamos una tendencia hacia temas más introspectivos ligados a procesos psicológicos y emocionales. Estos temas, ya consolidados en la mayoría de las literaturas para niños europeas, se introducen por primera vez en el panorama infantil nicaragüense y dan muestra de los cambios que está experimentando la sociedad moderna enfrentada a nuevos conflictos familiares y sociales.

Por un lado encontramos un conjunto de obras que exploran los cambios físicos y la maduración personal. Johana Camacho e Itzel Chavarría presentan *¿Para qué quiere el ratón mi diente?*. Siguiendo una estructura de búsqueda, el niño irá formulando hipótesis imaginativas y poéticas que contesten su pregunta. El libro fue premiado en el concurso nacional "La Cabra Antonia" de 2008. Títulos como *El vuelo del pajarito de dulce* (2008), *Un naufragio inesperado* (2007) de Ulises Salazar e ilustrado por Lonnie Ruiz y *El alma del invierno* (2008), incorporan temas como la vida en la ciudad o las nuevas estructuras familiares²⁴. *El elefante solitario* (2009) de Salvador Cardenal Barquero explora por primera vez el tema del divorcio y constituye el único ejemplo que lo aborda desde el sentimiento de añoranza de un padre.

El tema de los cambios experimentados en el cuerpo y el proceso de crecimiento que había introducido *Los dientes de Joaquín* (2005) se retoma en un conjunto de títulos para primeros lectores. Existía un vacío significativo en el corpus para esta franja de edad. La editorial Libros para niños introduce en 2008 la colección "Mis sentidos" con textos de Ovidio Ortega Reyes e imágenes de Celeste González Rivas. Los libros exploran cada uno de los sentidos utilizando un lenguaje sencillo y reforzando de manera visual valores como la diversidad, la higiene, el respeto a los mayores y la aceptación de las diferencias, entre otros. La modernidad del producto recae en el formato y el uso de fotografías con las que el público infantil puede identificarse con facilidad.

A lo largo de los períodos estudiados hemos podido comprobar cómo la literatura para niños y jóvenes ha sido un terreno permeable a los acontecimientos políticos y sociales. Durante la década de los 80 algunas obras infantiles denunciaban los peligros de las dictaduras y los abusos de poder. En los últimos años la atención hacia los temas sociales se hace aún más explícita, hecho que no es una sorpresa si tenemos en cuenta que el 60% de la población de Nicaragua es menor de 15 años y constituye el sector con mayor riesgo de exclusión. Temas como el trabajo infantil, el racismo dentro de las propias fronteras o las desigualdades sociales entre ricos y pobres, que en los panoramas infantiles y juveniles de los países europeos se han incorporado de manera más reciente, se reflejan en muchos de los libros para niños.

La literatura actúa como mecanismo de denuncia social en *La balanza de Don Nicolás Sandoval* (1999) de los hermanos López Vigil. La obra constituye la materialización en forma de libro de un proyecto teatral que incluía canciones, juegos, adivinanzas y títeres y que se difundió por todas las escuelas de Managua. El libro presenta a Don Nicolás Sandoval, un científico extravagante y trotamundos, que ha diseñado una balanza capaz de medir la verdad y que demuestra que las desigualdades entre niños no tienen fundamentación científica.

El poeta y otros cuentos del 2007 construye sus historias en el contexto de la dura realidad social nicaragüense y trata problemáticas como el trabajo infantil en la capital, la prostitución y las diferencias entre la vida rural y la ciudad. Más recientemente, la deliciosa *La lechera y el carbonero* (2010) de María y Nivio López Vigil aborda en clave de humor el tema del racismo en la sociedad

24 Es significativa la mayor presencia de la figura materna en las familias especialmente en las áreas rurales donde existe un auténtico matriarcado donde abuelos y, especialmente abuelas, adquieren un rol de figuras subsidiarias.

nicaragüense. En el ámbito de la canción infantil, destaca el profundo acento social de muchas de las canciones del cantautor Mario Montenegro entre las que cabe destacar las populares "El rey burgués" o "El negrito Cuñú-Cuñú".

Los libros para niños y jóvenes de estos últimos 20 años muestran una tendencia clara hacia la experimentación formal. En trabajos como *Un güegüe me contó* el propio narrador se atrevía a cuestionar la veracidad de lo que estaba narrando; en *Los dientes de Joaquín* el sentido lúdico y circular de la estructura narrativa sugería que la historia podía empezar y acabar eternamente. En la misma línea, títulos como *El caballito de palo* de Mario Montenegro dejan al aire la estructura ficcional del relato y nos muestran al personaje saliendo de las páginas del libro y escapando de su propio creador. Esta técnica posmoderna conocida como cortocircuito (Colomer, 1998:96), establece una distancia entre lector y texto que empieza a verse como construcción artificial y literaria.

Algunas de las obras hacen uso de la ironía y la multiplicidad de voces: en *Historia del muy bandido, igualado, pícaro y siempre bailador güegüense* las ilustraciones nos ofrecen información que no encontramos en el texto. Otro ejemplo lo encontramos en *Ahuizote* (2005), *El Taller de las mariposas* (1996) de Gioconda Belli y *Los dientes de Joaquín* (2005) donde textos e imágenes incorporan el recurso de la intertextualidad. También la reciente *La lechera y el carbonero* (2010) de los hermanos Vigil donde se hace un claro guiño a la célebre frase de Rubén Darío "si la patria es pequeña, uno grande la sueña":

*HABÍA UNA VEZ
Una lechera blanca blanquita.
el pelo de maíz dorado.
Se pasaba el día ordeñando
una vaca blanca y delgadita.
Desnutrida la animala.
Pero si la vaca es pequeña uno grande la sueña" (...)*

Estos títulos que están en esta línea de experimentación plantean una lectura más compleja y activa. Los lectores han de atender a una multiplicidad de sentido que los obliga a participar activamente en la construcción del significado. La artificialidad del texto queda al descubierto y la comunicación entre lectores y narradores se hace explícita rompiéndose el tradicional pacto narrativo. Las imágenes establecen un nuevo diálogo con el texto produciéndose situaciones de colaboración pero también de contradicción donde código visual y textual proponen una narración de historias simultánea. Dentro del corpus nicaragüense este tipo de obras son todavía una minoría pero su existencia nos informa de una tendencia en la literatura infantil hacia la experimentación de nuevas formas.

Conclusiones

A lo largo de este panorama de los últimos 50 años hemos detectado una evolución en la producción infantil y juvenil nicaragüense que muestra claros signos de consolidación desde el año 2005. La introducción en el corpus de obras para primeras etapas indica que el sector empieza a afinar su concepto de público y a diseñar productos más adaptados a cada franja lectora. Previsiblemente, esta tendencia se extenderá en un futuro a las novelas juveniles a pesar de que este colectivo de transición está todavía poco definido y el sector editorial nacional debe competir con la producción extranjera de colecciones como "Barco de Vapor" con una amplia oferta de productos para estas edades.

La disminución de la presencia del género dramático ha venido acompañada de un aumento en la producción de títulos narrativos. Por otro lado, la presencia de obras poéticas se mantiene poniendo de relieve la vigencia de la influencia de la tradición poética nicaragüense en el campo literario infantil.

La exploración temática muestra una tendencia hacia la diversificación. En líneas generales, observamos un camino hacia temas más introspectivos que reflejan los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad actual. En el contexto de lento pero progresivo crecimiento económico que experimenta el país, donde el éxodo hacia la ciudad y la emigración son cada día más visibles, entendemos que los temas de denuncia social estarán cada vez más presentes en el corpus. En este sentido, hemos observado un nuevo concepto de infancia como colectivo especialmente vulnerable al que se le reconocen mayores derechos.

Por otra parte, las referencias en los libros infantiles a los episodios de la historia más reciente han pasado a un segundo plano indicando que el país ha avanzado en el camino de reconciliación de la memoria histórica y que hay lugar para contenidos nuevos en la literatura para niños. La línea de títulos que difunden las obras clásicas y de autores relevantes se mantiene en el corpus pero ha iniciado una andadura interesante donde el diseño y las ilustraciones adquieren un papel fundamental.

A nivel formal, observamos una literatura que explora las posibilidades de colaboración entre los códigos textual y visual y que presenta una particular tendencia hacia la mezcla de géneros. La combinación de poesía, cuento y música es significativa en una parte de las obras analizadas y hemos apuntado, entre las posibles explicaciones de este rasgo, la fuerte tradición de los géneros de carácter oral y la presencia de artistas integrales entre el conjunto de autores que se dedican a la creación para niños y jóvenes.

Al mismo tiempo, podemos detectar una tendencia hacia la experimentación formal en una parte del corpus que nos informa de una apuesta por un papel más activo del lector como constructor de sentido y que abre el camino a una línea de obras más transgresoras y posmodernas.

Corpus infantil y juvenil nicaragüense

- ALEGRÍA, Claribel (1994). El niño que buscaba a ayer (cuento infantil). México: CIDCLISC.
- ALVARADO MARTÍNEZ, Enrique (1997). Las increíbles aventuras de Johnny White y Billy Black. Managua: Distribuidora Cultural.
- ____ (2004). La verdadera historia de Johnny White y Billy Black. Managua: Distribuidora Cultural.
- ARELLANO, Jorge Eduardo (2008). Silva de breve ficción. Managua: Centro nicaragüense de escritores.
- BELLI, Gioconda (1996). El Taller de las mariposas. Managua: Anamá.
- ____ (2005). El apretado abrazo de la enredadera. Alemania. Única edición en alemán.
- BERRÍOS MAYORGA, María (1960). Juegos nicaragüenses de ayer y de hoy. Managua. Reeditado por Ministerio de Cultura 2000.
- ____ (1966). Las adivinanzas de Nicaragua. Managua: Ministerio de cultura, 1966.
- BRAVO, Alejandro (2005). Leyendas mágicas de Nicaragua. Managua: Distribuidora Cultural.
- CAMACHO CHÉVEZ, Johana & CHAVARRÍA, Itzel (2009). ¿Por qué quiere el ratón mi diente? Managua: Fondo editorial Libros para niños.
- CARDENAL, Ernesto (1990). Ernesto Cardenal para niños. Managua: La Torre.

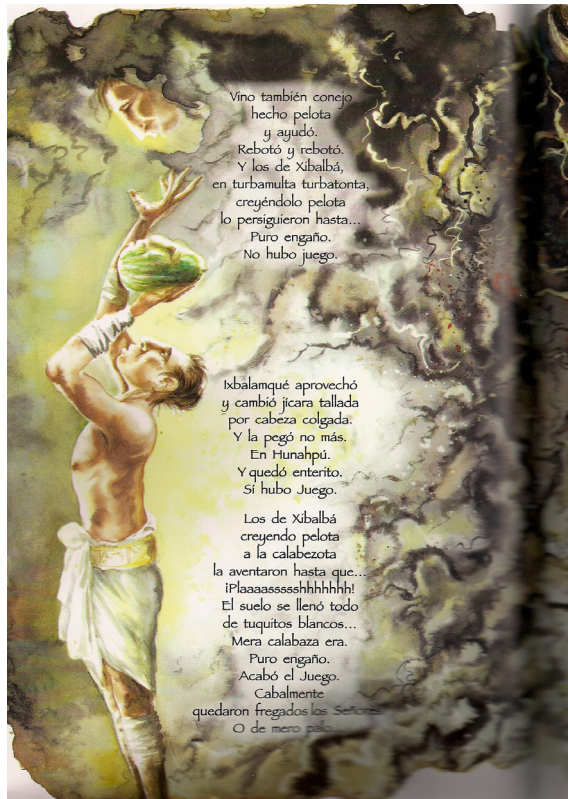
- CARDENAL, Ernesto & SILVA, Augusto (ilustr.) (2007). Apalka. Managua: Libros para niños.
- CARDENAL, Ernesto & RAMOS, Vicky (ilustr.) (2010). Epigramas. Managua, Libros para niños.
- CARDENAL, Ernesto (comp.) (2006). Sin arcoíris fuera triste. Poemas de niños con cáncer. Compilación y prólogo de Ernesto Cardenal, Managua: Anamá.
- CARDENAL, Ernesto (comp.) (2009). Me gustan los poemas y me gusta la vida. Poemas de niños con cáncer. Compilación y prólogo de Ernesto Cardenal, Managua: Anamá.
- CARDENAL, Katia & BORRASÉ, Álvaro (2011). La luna y yo. Managua: Libros para niños.
- CARDENAL BARQUERO, Salvador (2005). Montaña en flor. Managua: Libros para niños.
- CARDENAL BARQUERO, Salvador & RUIZ, Lonnie (2009). El elefante solitario. Managua: Libros para niños.
- COREA, Óscar & ZAMORA, Alicia (grabados) (2008). Cantos del grillo. Managua: Libros para niños.
- CUADRA, Pablo Antonio & PÉREZ ESTRADA, Francisco (Coord.) (1981). Muestrario del folklore nicaragüense. Managua: Hispamer.
- DARÍO, Rubén (2009). A Margarita. Managua: Libros para niños.
- DARÍO, Rubén & NARVÁEZ, Omar (2011). El trópico. Managua: Libros para niños.
- GARAY, Luis (2011). El delantal. Managua: Libros para niños.
- GARCIA CURADO, Anselmo, J (comp.) (2008). Leyendas nicaragüenses. Managua: Hispamer.
- GUIDO, Clemente & SILVA, Fernando (ilustr) (1996). Papió, contame un cuento. Managua: Nueva Nicaragua.
- HOUDAR DE LA MOTTE, Antoine; SÁNCHEZ, Constantino & TORROMÉ, Rafael (2008). Un pleito. Managua: Libros para niños.
- JACOB, Esther & HORGADO, Myriam (ilustr) (1980). Un pueblo unido jamás será vencido (lo que pasó en Nicaragua no es un cuento) (Libro para niños y jóvenes). México: Nueva Imagen.
- LOPEZ VIGIL, María & LÓPEZ VIGIL, Nivio (1988). Un güe-güe me contó. Managua: Wiwili. (Reeditado por Fondo Editorial Libros para niños, 2009).
- _____ (1995). Historia del muy bandido, igualado, pícaro..., Managua: Anamá. (2ª edición. Historia del muy bandido, igualado, pícaro..., Managua: Libros para niños, 2007).
- _____ (1999). La balanza de Don Nicolás Sandoval. Managua: Anamá.
- _____ (2005). Los dientes de Joaquín. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Cinco noches arrechas. Managua: Libros para niños.
- _____ (2010). La lechera y el carbonero. Managua: Libros para niños.
- LÓPEZ VIGIL, Nivio (2009). Popol Vuh. Managua: Libros para niños.
- MEDINA, Cynara Michele (2002). Polvo de ángel. Managua: Ediciones 400 Elefantes.
- MENDOZA, Auxiliadora et al. (2007). El poeta y otros cuentos. Managua: Libros para niños.
- MEJÍA GODOY, Carlos & LÓPEZ VIGIL, Nivio (2011). Pastorela nicaragüense. Managua: Libros para niños.
- MONTENEGRO, Mario (1990). Ronda de niños: cancionero infantil Nicaragüense. Managua: Nueva Nicaragua.
- _____ (1999). Coplitas para la luna. Managua: Ediciones Anamá.
- _____ (2002). El regalo de la nana Engracia. Managua: Grupo de Apoyo a Nicaragua, Japón.
- _____ (2002). El vuelo de los payasos. Managua: grupo de apoyo a Nicaragua, Japón.
- _____ (2005). De jazmines y ventanas. Managua: Libros para niños.
- _____ (2005). Cántamelas otra vez. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Historia de dos sapos y Gonzalo el cocodrilo. Managua: Libros para niños.
- MONTENEGRO, Mario & RAMOS, Vicky (2006). El caballito de palo. Managua: Libros para niños.
- MOYA, Dixon; PILARTE, Enrique; ULLOA, Luis Felipe & MARÍN, Nela (2008). El niño radio y otros cuentos. Managua: Libros para niños.

- ORTEGA REYERS, Ovidio; GONZÁLEZ RIVAS, Celeste; GONZÁLEZ RIVAS, Carlos (2005). Ahuizote. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). El vuelo del pajarito dulce. Managua: Libros para niños
- _____ (2008). Mi boca. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Mi nariz. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Mis manos. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Mis oídos. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Mis ojos. Managua: Libros para niños.
- _____ (2008). Yo en movimiento. Managua: Libros para niños.
- PEÑA HERNÁNDEZ, Enrique (1968). Folklore de Nicaragua. Managua: Nicaragua.
- PEREZ ALONSO, Carlos & CASTAÑEDA, César (2011). El duende del bosque de la memoria. Managua: Libros para niños.
- PIERSON, Pierre (2008). La Tribu Guanama y El alma del invierno. Managua: Hispamer.
- RAMÍREZ, Sergio & UNZNER-KOEBEL, Christa (2008). El perro invisible. Managua: Libros para niños.
- ROBLETO, Octavio (1984). Teatro para Niños. Managua: Editorial del Ministerio de Cultura.
- _____ (1986). Cuentos de verdad y de mentira. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- _____ (1999). Teatro para niños y natividad pinolera. Managua: Troquel.
- _____ (2000). Cuentos infantiles. Colección "Pipiolo". Programa textos escolares. Managua: Troquel.
- ROSALES R. Daiana A. (2009). ¿Y si...?. Managua: Libros para niños.
- RUBIO, Carlos & LAVANDEIRA, Sandra (2011). Las mazorcas prodigiosas de Candelaria Soledad. Managua: Libros para niños.
- RUIZ GÓMEZ, Lonnie (2010). Sapos. Managua: Libros para niños.
- SÁENZ CASTILLO, Luis Felipe (2003). Universo de amor y otras locuritas para niños y niñas. Jinotepe: Libros para Niños.
- SALAZAR MEDRANO, Ulises & RUIZ GÓMEZ Lonnie (2007). Un naufragio inesperado. Managua: Libros para niños.
- SÁNCHEZ ARGÜELLO, Alberto (2003). La casa del agua. Jinotepe: Libros para Niños.
- SANTOS, Christian (1996). El Tigre Junto al Río. Managua: Ministerio de Cultura. (Segunda edición, Ed. Distribuidora Cultural, 2004).
- TERÁN, Milagros TOLEDO, Marta (2009). Poemas de una niña. Managua: Libros para niños.
- VALLE CASTILLO, Julio (Recop.) (2006). ABC Darío: poesía infantil nicaragüense. Managua: Ministerio de Cultura y Deportes.
- YAHOSCA OSORIO, Danny (2011). La noche de todos los gatos. Managua: Libros para niños.

Referencias bibliográficas

- ARELLANO, J. E. (2003). Literatura centroamericana. Diccionario de autores centroamericano. Managua: Fundación vida, colección cultural de Centroamérica.
- _____ (1997). Literatura nicaragüense. Managua: Distribuidora cultural.
- ARELLANO, J. E. & MENESES, V. (1995). Literatura para niños en Nicaragua. Managua: Distribuidora cultural.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1987). Hª y antología de la LIJ Iberoamericana. Madrid: Everest
- CABEL, J. (1984). Literatura infantil y juvenil en nuestra América. Lima: Biblioteca peruana de LIJ, vol. II.
- CABRERA DELGADO, L. (2004). "Nuevo enfoque de estudio en la literatura infantil latinoamericana" en http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/cabrera_delgado/nuevo_enfoque.htm 2004.
- CARDENAL, E. (2006). Flor y canto. Antología de poesía nicaragüense (reed.), Managua: Centro Nicaragüense de Escritores.
- CERRILLO, P. (1991). "Del Cancionero Popular al Cancionero Infantil". En CERRILLO y GARCIA PA-

- DRINO (coord.). Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación, Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- COLOMER, T. (1990). La formació del lector literari. Barcelona: Barcanova.
- _____ (dir.) (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GARCIA PADRINO, J. (coord.) (2010). Gran diccionario de autores latinoamericanos de literatura infantil y juvenil. Madrid: Fundación SM.
- GARRALÓN, A. "Ancha y ajena es América Latina: sobre la literatura infantil en América Latina". Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes.
- MANTERO, J. M^a (selección) (2004). Nuevos poetas de Nicaragua (Antología). Ed. Esquíó-Ferrol. 2004.
- MÁNTICA, C. & RAMÍREZ, C. (1997). Cantares nicaragüenses. Picardía e ingenio. Managua: Hispamer.
- _____ (2009). El Güegüense, un desconocido. Managua: Hispamer.
- MONTOYA, V. "La tradición oral latinoamericana", disponible en web: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/montoya2.htm>
- OVIDO, J. M. (ed.) (1987). Musas en guerra. Poesía, arte y cultura en la nueva Nicaragua (1974-1986). 1ª ed. México: Joaquín Mortiz.
- Popol Vuh, las antiguas historias del quiché. Managua: Distribuidora Cultural, 1994.
- PEÑA MUÑOZ, M. (coord.) (2010). Historia de la LIJ en América Latina, Madrid, SM.
- PEÑA MUÑOZ, M. (1997). Había una vez en América... Literatura Infantil de América Latina. Santiago de Chile: Dólmen Ediciones.
- RAMÍREZ, S. (1985). El alba de oro. Managua: Editorial S. XXI.
- _____ (2002). "Enciclopedia de literatura nicaragüense". <http://www.nicaraguaportal.de/kunst-und-kultur/sergio-ramirez/enciclopedia-de-literatura-nicaraguense.html> 2002.
- SILVA-DIAZ, M^a C. (2005). La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales. Caracas: Banco del Libro.
- WELLINGA, K. S. (1989). Una nueva cultura nicaragüense (debate sobre el realismo). Buenos Aires: Libros de Utopías del Sur.
- W.AA. (1984). Panorama de la LIJ en América Latina. Caracas: Parapara clave/Banco del Libro.
- W.AA. Anuario 2010 y 2012 de LIJ Iberoamericana. Fundación SM.



Detalle del *Popol Vuh* de Nivio López Vigil.



Detalle de *Montaña en Flor* de Salvador Cardenal Barquero.

Ignacio L. Scerbo

nachoscerbo@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

(Recibido 3 febrero 2012/
Received 3rd February 2012)

(Aceptado 1 julio 2012/
Accepted 1st July 2012)

El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina: enunciación de los desaparecidos

*CHILDREN'S LITERATURE IN ARGENTINA:
ENUNCIATION OF THE DISAPPEARED*

Resumen

En este artículo, el propósito es operar de manera crítica y analítica sobre el problema de cómo la historia reciente en torno a la dictadura argentina ha ingresado en la narrativa de la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) en el periodo de posdictadura. Este interés nace como respuesta a la escasa producción crítica en torno al tema de investigación. Por su parte, el Estado nacional obliga a las escuelas (institución mediadora por antonomasia) a ocuparse, desarrollar, enseñar e impartir lo que ocurrió durante el período dictatorial y la escuela es la entidad con más eficacia en la promoción de la LIJ. Suficiente motivación para investigar este espacio de la literatura tan significativo desde el punto de vista político, ideológico y educativo. Escritores y editoriales de peso han puesto manos a la obra, a su vez, van a las bibliotecas los docentes pidiendo literatura que tematice la dictadura pero la crítica no ha tratado el tema y es de alguna manera lo que intenta esta investigación: abrir el juego. La propuesta se vuelve tentadora, nunca sencilla y da cuenta de un camino para investigar la cultura infantil y juvenil de estos tiempos.

Palabras Clave: Literatura Infantil y Juvenil, dictadura, memoria, infancia.

Abstract

The purpose of this article is to critically examine how the recent history of Argentina's dictatorship enters Children and Young People's Literature (LIJ) narrative during the post-dictatorship period. This interest arises from the lack of critical work around the subject. The Estate binds schools (mediation-intervention body institution par excellence) to deal with, develop curriculum programmes and teach about what happened during the dictatorship period and the school is most efficient entity promoting Children and Young People's Literature (or LIJ). From a political, ideological and educational point of view, this provides sufficient grounds to examine such a particularly significant aspect of literature. While renowned writers and editors get their hands to work, academics have started to go into the libraries looking for literature dealing with the subject matter (of dictatorship) but critics have not really treated the issue and that is what the present work intends/attempts to do: to open discussion (create debate). An appealing proposal, yet never simple and which portrays a way to study these days' children and youth culture.

Key words: Children and Young People's Literature, dictatorship, memory, childhood.

Y yo moría muchas veces y más con cada noticia de un amigo o compañero asesinado o desaparecido que agrandaba la pérdida de lo amado. La dictadura militar argentina desapareció a 30000 personas y cabe señalar que la palabra "desaparecido" es una sola, pero encierra cuatro conceptos: el secuestro de ciudadanas y ciudadanos inermes, su tortura, su asesinato y la desaparición de sus restos en el fuego, en el mar o en suelo ignoto

Juan Gelman

Introducción

El pasado histórico reciente de la última dictadura militar argentina (1976 - 1983) dentro de la literatura para niños y jóvenes enmarca este trabajo. Vale decir que éste es un espacio de la socialidad en donde dialogan multiplicidad de enunciados y que está en permanente actualización. Quiero decir, entonces, que la memoria como consecuencia de la práctica colectiva de trabajo de rememoración tiene en la literatura y en la crítica (como en otras tantas prácticas) la palabra que actualiza el pasado reciente.

Están los escritos como espacios de expresión autorreferenciales sobre el pasado dictatorial. Existe una extensa lista de trabajos académicos sobre el tema. También se formaron archivos. Asimismo, varios lugares fueron recuperados como espacios-lugares de la memoria. Desde el universo artístico mucho se ha dicho también y de variadas maneras. En la literatura orientada a niños y jóvenes, se ha tomado la palabra y es el espacio de investigación que propone este artículo. Entonces, el propósito es indagar en cómo la desaparición de personas de la historia argentina reciente ha ingresado en la narrativa de la LIJ.

Con el término LIJ, quiero hacer referencia a un campo literario concreto, con sus bordes y fronteras, con sus préstamos y sus especificidades artísticas. Los rótulos asignados a este universo textual son varios: literatura infantil, literatura infantil y juvenil, libros para niños y jóvenes, libros infantiles y demás. La variable aglutinante y que no deja dudas es el receptor infantil-juvenil presupuesto en las obras. Es importante esta aclaración para tomar el término LIJ como referencia simple al campo literario.

La propuesta busca problematizar e indagar este espacio tan prolífero en torno a las temáticas que representa (la historia relatada) y los procedimientos que utilizan los autores para la composición de las obras con las que captan la realidad. Y, desde el análisis, pensar las consecuencias de sentido que se disparan en torno a los trabajos de la memoria, la literatura argentina, la infancia y demás ámbitos de la cultura en donde forma parte ¿es una nueva política estética dentro de la LIJ?

En el interior del pensamiento del teórico ruso Mijail Bajtín, la idea es pensar la figura del desaparecido como un "ideologema". Este concepto es central para el enfoque propuesto dado que el desaparecido está construido en medio de múltiples cruces dentro de las narraciones. Las distintas características se disponen y montan al ideologema del desaparecido político con su especificidad e implicancias. Y son estos atravesamientos y cruces los que abrirá el análisis. Por lo tanto, el interés está sobre la praxis artística y su lugar en las mediaciones sociales del sentido.

El interés de estudio se desprende de lo dicho y se relaciona directamente con pensar un corpus de LIJ desde el ideologema del desaparecido con sus respectivas resonancias teóricas. A su vez, los trabajos de la memoria relacionados a una cierta reformulación del concepto de niño/a

se vuelven productivos dadas las posibilidades analíticas de la teoría bajtiniana en relación con la perspectiva ya nombrada de la memoria. La hipótesis que atraviesa este artículo está expresada así:

Las narraciones que (re)presentan la problemática de la desaparición forzada de personas durante la última dictadura militar dan cuenta y visibilizan una reformulación de la concepción de niña/o- joven reproductor del *statu quo*. Se trata de pensar a los destinatarios como sujetos de derecho y denuncia en estrecha relación con las problemáticas sociales-históricas. A su vez, esta visibilización va de la mano con los "trabajos de la memoria".

La intención principal es dar cuenta de las diferentes significaciones de los elementos artistizados del corpus en relación al desaparecido. Para eso es necesario ver su composición. Asimismo, el análisis de los procedimientos de la composición está vinculado a la finalidad que tienen esas obras. Lo cual traduce una cierta visión ideológica del mundo del autor y de la época.

"Desaparecido", entre comillas, como palabra que habla de una incertidumbre identitaria que a la vez es un eufemismo¹ [1]. Es una ausencia, un "agujero" de sentido. Así, la investigación lleva a pensar en el debate general que se concentra en torno a la palabra. Se instala una fuerte configuración de lo que es la "identidad" (social e individual). Hay que pensar entonces en la memoria social del ideologema desaparecido y ver las relaciones dialógicas que se producen entre los enunciados.

Rossana Nofal dice refiriéndose al tema:

Cómo nombrar lo feo, lo terrible, lo siniestro. Buscar un nombre que el sistema hegemónico de producción editorial para chicos se empeña en borrar. Faltan las palabras para expresar lo vivido, faltan las palabras en la ficción para inscribir las huellas dolorosas del pasado. (Nofal, 2003:1)

Entonces, Nofal está poniendo en discusión la falta de una política de escritura² en la LIJ que tematice la dictadura. Y es cierto. Al día de hoy no aparece una producción grande en la LIJ que desde lo artístico establezca las relaciones con la memoria de la dictadura.

Elizabeth Jelin en *Memorias en conflicto*, aporta:

Una de las características de las experiencias traumáticas es la masividad del impacto que provocan, creando un hueco en la capacidad de "ser hablado" o contado. Se provoca un agujero en la capacidad de representación psíquica. Faltan las palabras, faltan los recuerdos. La memoria queda desarticulada y sólo aparecen huellas dolorosas, patologías y silencios. Lo traumático altera la temporalidad de otros procesos psíquicos y la memoria no los puede tomar, no puede recuperar ni transmitir o comunicar lo vivido. (Jelin, 2000: 8)

Después de estas dos citas, sería interesante ponerlas en tensión para conocer los modos en que lo traumático ha ingresado a la LIJ para así contarnos de la experiencia pasada.

1 Dice la RAE: Desaparecido, da.

1. adj. Dicho de una persona: Que se halla en paradero desconocido, sin que se sepa si vive.

2. adj. eufem. muerto (sin vida). Apl. a pers.

2 Una política de representación estaría formada por los modos y procedimientos discursivos por los cuales las obras producen una gran condensación interdiscursiva.

Presentación del corpus

Para dar el primer paso teórico, es necesario partir de la premisa de la sociocrítica que dice que el escritor es alguien que "escucha" (Bajtin y Angenot-Robin). Es decir, se sitúa en una sociedad. En este caso, en una sociedad argentina-latinoamericana en donde la desaparición de personas -lamentablemente- es una práctica social histórica concreta. Este pasado reciente es una parte central de nuestro presente en donde la memoria juega un papel principal en lo concerniente a su apropiación y en la inclusión de estos hechos traumáticos en una red de sentidos.

También es significativo pensar "la dictadura" como integrante de las políticas de Estado y como contenido transversal en las escuelas de los suelos argentinos en donde el 24 de marzo es una efeméride que el Ministerio de Educación promueve con la ley 25.633³.

El corpus elegido está integrado por una variedad de narraciones orientadas específicamente a niños/as y jóvenes. Esta aclaración la considero necesaria para pensarlo. Tanto los autores como las editoriales han puesto de manifiesto en cada uno de estos libros la intención de crear ya desde la tapa al enunciatario niño/a o joven.

Es necesario dar cuenta de que el rastreo ha tenido características muy particulares. La primera y principal es que ante la ausencia de bibliografía crítica respecto al tema fue necesario *ir preguntando*. Especialistas en LIJ, bibliotecarios, librerías, docentes de todos los niveles y lectores interesados fueron prestando sus saberes y libros. Fue un trabajo que precisó de mucha constancia y cuya base fue la oralidad.

El corpus posee a su vez la característica de ser abierto y dinámico dada la importancia creciente que el pasado de la dictadura argentina asume día a día. Así que, debido al número de publicaciones, sólo tomaré un conjunto de definido de ellas. Éstas fueron escogidas debido a la representatividad que tienen en el conjunto. Entonces, la selección se hizo teniendo en cuenta el predominio temático que ponen en juego y su originalidad. Por cuestiones de espacio, en este artículo, sólo daré una imagen sucinta de los resultados del análisis pero que deja a la vista las posibilidades de sentido que se abren. En las Fuentes, pongo el listado entero de obras destinadas a niños y jóvenes que hablan acerca de la desaparición de personas.

La noción de infancia y la posibilidad de otra adultez

La infancia es una edad de la vida. Eso es sólo relativamente cierto o en todo caso parcial. La infancia es también una construcción histórica hecha por los hombres y que fue mutando con los tiempos. Los infantes fueron pensados, representados, tratados, institucionalizados y educados de modos distintos según los tiempos y las sociedades. Hay y hubo muchas infancias diferentes. Como construcción social, lleva las huellas de las instituciones por las que empieza a transitar el camino de lo privado a lo público. En la escuela, la infancia transcurre y se hace, se la vive y, de a poco, adopta otras formas pero nunca desaparece. Con estas características, Sandra Carli propone ver a la infancia como una "construcción social" hecha por adultos.

3 ARTICULO 1º – Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976.

En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Pero Eduardo S. Bustelo va más allá y propone la infancia como una categoría social. Esta hipótesis de Bustelo parte de cuestionar la definición clásica de infancia como una transición hacia el mundo de los adultos. A su vez, el autor cuestiona la óptica que "construye" la infancia como una categoría a-social. Sería una infancia sin sociedad, sin relaciones sociales. Un reduccionismo que deja afuera a las subjetividades de la dinámica social e histórica. La infancia es entonces una "categoría social" que participa en el juego de las relaciones que se constituyen históricamente con los adultos.

Al pensar en la biopolítica, el autor argumenta que la infancia queda dentro de las regulaciones más eficaces. Pero "hasta los tiranos duermen" decía Hobbes. Dice Bustelo: "Pienso en un "niño/niña social", por lo que entiendo a una singularidad que se crea con los adultos pero que simultáneamente construye "otra" adultez. Por eso, la infancia es una categoría social y esencialmente *emancipatoria* (cursivas mías)" (Bustelo, 2007: 139). Entonces la infancia ya no es sólo el comienzo de la vida sino que es la posibilidad de otro comienzo, otra infancia y por consiguiente la transformación del *statu quo*. En este movimiento, la educación se hace crucial porque enseña cómo comenzar de otra manera, cómo construir y direccionar el proceso emancipatorio.

Pero ahora nacen las preguntas ¿cómo construir esa emancipación en medio de la relación/mediación infancia-adulto? ¿cómo abrir el proceso emancipatorio? Como respuesta, Bustelo acude al concepto recuperado por Foucault de los textos griegos: la *parrhesía*. Dos sujetos en la comunicación. Del receptor se presupone el deber moral basado en la escucha, la lectura y la escritura. Pero desde el punto de vista del adulto aparecen las implicancias porque hablar supone qué decir, cómo decirlo, siguiendo qué reglas éticas. Para provocar un discurso que produzca autonomía es necesaria la *parrhesía*.

Dice Michel Foucault:

Etimológicamente significa decirlo todo. La *parrhesía* lo dice todo; no obstante, no significa exactamente decirlo todo, sino más bien la franqueza, la libertad, la apertura que hacen que se diga lo que hay que decir, cómo se quiere decir, cuándo se quiere decir y bajo la forma que se considere necesaria. (Foucault, 2004:88)

Es entonces una vía para generar una comunicación liberada en donde se respetan las particularidades de la comunicación. Estamos ante una parte fundamental del trabajo teórico sobre la infancia. Al pensar en abstracto las narraciones del corpus que se ocupan de la dictadura como hecho traumático, estamos ante una opción ética que propone otro comienzo hacia la infancia marcado por el intento de generar otra hegemonía.

La LIJ supone una asimetría en la relación entre emisores y mediadores adultos y destinatarios niños y jóvenes. No una asimetría real sino una asimetría de las representaciones de lo que es un niño-joven. Cecilia Bajour y Marcela Carranza dicen en su artículo publicado en la revista *Imaginaria* sobre la LIJ:

Cuando hablamos del destinatario no nos referimos a esos niños reales, concretos, impredecibles como son los niños que tenemos frente a nosotros en casa o en el aula, sino a representaciones de niños. De aquello que imaginamos los adultos que es un niño, sus supuestos intereses, gustos, necesidades, deseos, miedos... La literatura infantil en muchos casos se ata a una figuración rígida del destinatario. (Bajour-Carranza, 2004)

Vuelvo entonces sobre lo dicho. La infancia de la que hablo es un concepto construido por adultos y no por niñas/os. Como tal, reproduce subjetividades y modela en relación a horizontes ideológicos que son históricos y hegemónicos. Instancia biopolítica en la que la escuela y la familia juegan un

papel protagonista. "En la biopolítica, la infancia es una página en blanco que hay que llenar y fijar" (Bustelo, 2007:143). A estas dos instituciones no hay que pensarlas sin la presencia de los medios de comunicación masivos y la industria cultural.

Zohar Shavit lo dice claramente:

La literatura infantil sufre restricciones, y éstas están condicionadas por la idea de infancia prevaleciente en cada período histórico. Las restricciones de la literatura infantil, el modo en que se escribe y se lee la literatura para niños, está condicionado por dos principios: Un ajuste del texto para hacerlo apropiado y útil para los chicos, teniendo en cuenta lo que la sociedad considera (en cierto punto de la historia) como educativamente bueno para los mismos (es decir, cuestiones de contenido: qué debe o no debe transmitirse a los niños); y un ajuste en la trama, caracterización y lenguaje a la percepción social predominante de las habilidades de los niños para leer y comprender. (Shavit, 1986)

Aproximaciones desde la teoría bajtiniana al corpus de LIJ

Para el análisis de las obras literarias, intentaré muy escuetamente poner de manifiesto algunas cuestiones de la sociocrítica como herramientas para el abordaje. Considero correcto que como obra artística haga el análisis desde nociones específicas y no desde una percepción impresionista.

El primer concepto es el de ideologema. De manera sencilla, el ideologema es para Mijail Bajtín una forma específica de enunciado. Es decir, juego abierto de enunciaciones, de voces, en eterna y multiforme lucha por el signo o significación. Así, todo ideologema traduce lo real en "texto" (tejido, campo de lucha) o sistema de valores en diálogo con un horizonte ideológico u "horizonte de expectativas".

Entonces, el desaparecido, es un ideologema. Dar sentido al pasado y luchar por esos sentidos dentro del marco de la LIJ es un problema de una productividad analítica por lo menos interesante. Es preciso caer en la cuenta de que estamos ante un proceso histórico de luchas de sentido. Distintos *espacios* de la memoria existen y son por todos conocidos. Pero el de la LIJ es un espacio donde caben muchos y en donde pocos ponen el ojo investigador en relación a las pugnas ideológicas. Dice Zavala:

Los ideogramas se pueden leer como inscripciones de los discursos antagónicos, de los universos semánticos, que luchan y polemizan en un momento histórico preciso. Pueden leerse como formas ideológicas, imaginarios sociales que nos transmiten los signos. (Zavala, 1996: 117)

Observemos lo que se refiere al hablante en la obra artística. El plurilingüismo se introduce personalmente materializándose en los hablantes como fondo dialogizado. El énfasis se pone en el hablante y su palabra. Estos son el objeto de la representación verbal y escrita. El hablante es un hombre social e históricamente concreto. Su palabra es un lenguaje social y no un dialecto individual. Entonces, esas palabras siempre son ideogramas dado que el hablante siempre es un ideólogo. Lo es desde el momento en que la palabra presenta siempre un punto de vista acerca del mundo.

Toda conversación está llena de transmisiones, movimientos de interpretación de la palabra ajena. Estas transmisiones muestran cómo la palabra siempre es semipropia y semiajena. Esas palabras ajenas que se introducen se revisten de una nueva comprensión y de una nueva valoración, se vuelven bivocales. De aquí, surge una característica preponderante en la LIJ. El hablante en la obra

es generalmente un niño/a o joven. Por lo tanto, la palabra en la obra literaria adquiere importancia porque implica un movimiento desde el mundo adulto del autor al mundo del lector de LIJ.

Las fronteras de los enunciados van a estar marcadas por la alternancia de los sujetos de la comunicación discursiva: "Antes del comienzo, están los enunciados de otros, después del final, están los enunciados respuestas de otros" (Bajtín, 1995: 260). Entonces, cada enunciado forma parte de una cadena dialógica como un eslabón en la comunicación discursiva. Y establece relación con los otros enunciados y con la realidad extraverbal. Realidad de la enunciación y de la comprensión, esta última, condición necesaria para que el enunciado pueda ser respondido. Hay que tener en cuenta siempre que las relaciones entre enunciados implican relaciones entre sujetos. Por lo tanto son relaciones dialógicas e intersubjetivas. El enunciado se vuelve bivocal dado que se dirige tanto al objeto del que habla como a los demás enunciados que hablan, hablaron y hablarán de ese objeto. Con estos enunciados entablará entonces relaciones de sentido que son dialógicas. A manera de ejemplo y para entrar más dentro del tema con su respectiva importancia, citaré tres enunciados clave para entender la cadena en cuestión:

Jorge Rafael Videla en conferencia de prensa, año 1979 dijo:

¿Qué es un desaparecido? En cuanto éste como tal, es una incógnita el desaparecido. Si reapareciera tendría un tratamiento X, y si la desaparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento tendría un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener ningún tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está, ni muerto ni vivo, está desaparecido.

Dijo Ricardo Balbín a la prensa española en 1980: "Creo que no hay desaparecidos, creo que están muertos, aunque no he visto el certificado de defunción de ninguno"⁴ [4].

Luego de estas dos citas, es importante hacer notar cómo las representaciones que se han hecho sobre las desapariciones responden a momentos históricos y políticos concretos. Las condiciones de producción son distintas, sin duda. Pero lo que es relevante, en el plano de los enunciados, es ver cómo éstos dialogan entre ellos y con horizontes ideológicos bien concretos. Con respecto al enunciado que produjo J. R. Videla es importante tenerlo en cuenta como un motor que está en los principios de la cadena dialógica. Al crear un significado jurídico sobre los desaparecidos –significa vacío jurídico–, los enunciados respuesta se encargan de desmontarlo y denunciarlo en su estrategia eufemista.

Dice Graciela Montes en *El Golpe*⁵:

Los secuestrados eran trasladados luego a los centros de tortura, que también eran secretos. Funcionaban en el sector más apartado de un cuartel, en una fábrica abandonada, en el sótano de una comisaría, en los fondos de un hospital, en un viejo casco de estancia, en un chalet apartado... Hasta allí los llevaban y ahí quedaban hundidos. A partir de ese momento esos secuestrados pasaban a ser "desaparecidos". Nadie daba cuenta de ellos, nadie sabía adónde estaban. (Montes, 2006: 9)

El diálogo social está dentro de estos enunciados al momento en que entran en tensión y se enfrentan las visiones de mundo.

4 Dato extraído del sitio <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/b/balbin.php>

5 [5]El libro *El Golpe* es parte del corpus sin ser un relato ficcional. Todo lo contrario, es un libro informativo. Lo que lo hace ingresar es la relación adulto-sujeto de la infancia que plantea dentro del tema de la dictadura.

El enunciado es así expresión material en tanto acontecimiento de la comunicación histórico y social. Sería importante recordar aquí las pancartas de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo: "¿Los desaparecidos dónde están?", "Exigimos la aparición con vida de los detenidos desaparecidos". La denuncia y el pedido de aparición con vida pertenecen a un lapso histórico concreto cercano a los hechos. Luego, los enunciados giraron hacia el pedido de justicia y de verdad sobre los desaparecidos entendidos ya como muertos. El desaparecido ya no es más un secuestrado sino una persona muerta clandestinamente. La novela *El mar y la serpiente* de Paula Bombara representa la historia de una niña que tiene a su padre desaparecido. La pregunta clave de la narración es la que repetidas veces aparece bajo la forma de *¿y papá?* El diálogo social ingresa al texto. La palabra de la niña está en permanente diálogo con la de las madres y abuelas. El espacio privado y el público resuenan recíprocamente.

Las respuestas a la pregunta de la niña van organizando el camino hacia la verdad de los hechos. *Se fue en bici... no sé... papá no está... está trabajando... ya viene... se perdió...* son las respuestas iniciales que recibe. Si la pensamos como género literario de la novela detectivesca, el juego indicial ya está funcionando. La *nouvelle* comienza por una desaparición, un crimen y un misterio y el personaje principal asume la figura de investigadora en el sentido de que es ella quien necesita saber la verdad del enigma y es quien hace las preguntas. Luego, comienzan los enunciados más ciertos: "Yo le dije que papá murió y que quiero estar en el mar" (Bombara, 2005: 23). La pregunta que da el puntapié es *¿y papá?* Al avanzar la novela y el crecimiento de la niña, las preguntas se complejizan. Ahora es *¿Por qué secuestraron a papá? O ¿Por qué desapareció papá?*

Dice la novela: (diálogo entre la niña y la madre)

-A tu padre lo secuestró la Triple A

-¿No fueron los militares? Me habías dicho que fueron militares.

-No. Fue unos meses antes de que subieran los militares. Un hombre, López Rega, formó grupos de militares que se dedicaban a desaparecer gente mientras estuvo Isabel Perón en el poder.

-¿Y por qué a él?

-No fue sólo a él, hija. Fueron miles de iguales que él. Todos los que pensábamos distinto estábamos en peligro. (Bombara, 2005: 60)

La lógica es la misma en todas las desapariciones: pensar distinto. Es en el plano ideológico de las visiones de mundo en donde se chocan las personas: la militar y de la Triple A. La lógica del desaparecido es pensar distinto y querer cambiar las cosas. La lógica de los verdugos es la de hacer desaparecer, secuestrar y torturar.

Es decir, el trabajo de la memoria (que se da entre la madre y la hija) sucede a partir de la pérdida del padre y de la pérdida de una persona portadora de un pensamiento, de una lógica opuesta a la de las fuerzas del orden y afín a la de miles de personas desaparecidas. Lógica de los desaparecidos que luego va a ser identidad en la niña.

El hablante en la novela es un ideólogo, por lo tanto sus palabras son ideologemas. En la novela *La Soga* de Esteban Valentino, una joven escribe graffitis en las paredes del hospital en donde trabaja un médico de la dictadura. Este hombre apropió un bebé y ahora Inés lo escracha al frente de todo el pueblo. El diálogo social ingresa al enunciado. En Argentina, el escrache ha sido y es uno de los modos de denunciar a quienes han cometido delitos de lesa humanidad. Por medio del plurilingüismo, el autor hace ingresar a la novela la manera que ha tenido la sociedad argentina de denunciar y

castigar (a falta de juicios) a los represores. Aquí quiero traer a la agrupación HIJOS que se ha dedicado a investigar y a escrachar a los dictadores y sus cómplices tanto en sus casas como en sus lugares de trabajo. Uno de los lemas más conocidos de HIJOS es "Si no hay justicia, hay escrache"⁶. Estas voces sociales ingresan al diálogo que plantea la novela y le sirven ahora al autor para mostrar su posición enunciativa. La palabra se vuelve bivocal.

En *La Composición* de Silvia Shujer, durante el año 1977 en Buenos Aires, una niña no puede escribir para su maestra una composición para el día de la madre. No puede porque su madre desapareció. En el escritorio de la señora, Inés cuenta lo que pasó. Las estrategias compositivas apuntan a la ficcionalización del momento preciso en que la mirada de la niña establece que no tiene mamá. Siguiendo la narratología, predomina la pausa descriptiva. El instante se congela en los minutos posteriores a la desaparición y propone las interpretaciones desde la óptica de la infancia al terrorismo de estado. Y en consecuencia, la fuerza de la ruptura desemboca en el dolor primero y en el miedo después. La distancia temporal es corta, el recuerdo adviene irresuelto en la oralidad de la niña. La escena evocada aún persiste en el momento de la enunciación en forma de miedo. Se describen las circunstancias de la desaparición. La diégesis no incluye a los padres de la niña. Siempre están desaparecidos. "Yo a usted se lo tuve que contar porque recién dijo que había que hacer una composición para el día de la madre" (Shujer, 2001:121). La culpa simple de no poder cumplir con una tarea escolar connota la necesidad de realizar el acto del recuerdo. Rememorar es actualizar el pasado como trabajo de la memoria que funciona como identidad: es hija de desaparecidos. La vida denotada de la niña connota la de sus padres y le sirve a la voz narradora para describirlos. Dice la cita: "Papá siempre me abrazaba y me decía que yo iba a ser libre y Blanquita también. Como un pájaro. Que iba a ser amiga de muchos chicos y en el colegio para el día del niño todos iban a tener un juguete y que eso era la libertad por la que ellos peleaban" (Shujer, 2001:120). Las palabras están cargadas de sus acentuaciones, es decir conservan una visión de mundo y ayudan a la voz narradora a la nueva orientación semántica de su confesión.

El cuento *No es culpa suya* de Jorge Accame inicia en la voz de un docente que narra un acontecimiento ocurrido el mismo día en su clase. Ayarde, un alumno, se transformó en lobo. Las primeras líneas replican a *La Metamorfosis* de Kafka y con esto aparecen los dos elementos más sustanciales: la metamorfosis y la monstruosidad. (Hecho que conlleva a pensar en el origen de esta monstruosidad metamorfoseada de Ayarde, un alumno de secundaria) La amenaza que produce el lobo se traduce cuando el docente llama al jefe de preceptores. Éste llega con dos ayudantes que se "encargan" del lobo. Despliegan su estrategia, enlazan al lobo y le colocan una capucha. El lobo se resiste como un huracán y con esto desordena sus útiles y su pupitre. Luego, los tres hombres retiran al lobo enlazado mientras éste deja la huella del arrastre en el piso. Enseguida, los hombres meten al lobo en una caja de metal y lo llevan al sótano mientras la mirada del docente lo ve por el vidrio del aula. Hacia el final, el docente vuelve la vista al curso y encuentra a todos los alumnos temerosos de convertirse ellos también en lobos. En ese momento, el docente saca su libreta de calificaciones y tacha el nombre de Ayarde de la lista. Así culmina este cuento corto⁷.

6 <http://www.hijos-capital.org.ar>

7 *No es culpa suya* omite nombrar a la dictadura como "tema". La alegoría del pasado traumático es entonces posibilidad y no una verdad sobre el cuento. Entonces, estamos sí ante el peligro de la mera operación de lectura y de la atribución de sentidos buscados.

En este cuento todo el relato de los hechos está en manos de ese narrador culpable de haber puesto en funcionamiento el terrorismo de estado/de escuela. De esta manera, el narrador creado por el autor trabaja a contrapelo del código de la verosimilitud pero no en contra de la refracción de la realidad. Resulta poco creíble que el victimario hable, hasta imposible, pero el autor así representa una mentalidad histórica aterradora. Por tal motivo, la necesidad de no hacerse cargo de la "culpa". Solo el hecho de no tener la culpa hace posible a este narrador inmutable y culpable de la desaparición de su alumno. Este punto de vista narrativo es aquel capaz de recrear la verdad histórica desde un fantástico falso. El narrador nos recuerda de esta mirada *que pudo ver así los hechos*. Una mirada que encuentra su placer en la facticidad del método. Incapaz de verse a sí mismo como victimario.

En el cuento *Cementerio Clandestino* de Eduardo González, Fito y Potola asumen la función detectivesca. El enigma está puesto sobre el crimen de la desaparición de la maestra Victoria Salazar y también sobre un cementerio clandestino. El juego indicial se relaciona principalmente con la presencia de las cuatro personas ajenas a Calilegua y enviados por el gobierno de la Capital: el comisario, la Directora, la Vice y el Intendente. A su vez, los fantasmas y aparecidos de la noche son los que operan perpetrando el crimen. La atmósfera del género está dada por la dictadura militar: *todos teníamos miedo; esta gente tiene olor a muerte; es un lugar muy peligroso; la niebla jugaba a nuestro favor; todo estaba como muerto* (González, 1998). El género policial está funcionando con todo su valor semántico. Pero el género policial clásico se trunca. Los detectives que en todos los cuentos anteriores del libro habían revelado la verdad completa y habían llevado a la justicia a los culpables en éste no lo hacen. Su función en la sociedad encuentra su límite al caer en la cuenta de que los verdugos son mucho más fuertes de lo que ellos conocían. Dice en el cuento:

-Fito, no podemos hacer nada, tenemos que olvidarnos de todo esto.

-Pero cómo, Potola, usted es más valiente que Cabral, no pue...

-No, Troncelietto, no te confundas, hay veces que una tienen que reconocer hasta dónde le da el cuero.

El caso de Victoria Salazar fue el único caso que la Potola nunca pudo resolver. (González, 1998:90)

El ideograma del desaparecido ingresa como motor del relato policial pero se encuentra con su límite de sentido. En el policial clásico, la verdad sobre el crimen puede oponerse hasta con el más poderoso. O sea, una verdad puede ir en contra de los poderosos. En *Cementerio Clandestino*, la verdad del enigma sobre la desaparición de Victoria y sobre el cementerio clandestino no sale a enfrentar al poderoso. Se queda en la memoria de Fito y Potola.

(In) Conclusiones o afirmaciones provisorias

El desaparecido político ingresa a la LIJ con su especificidad. Esta figura es un quiebre en los sentidos. Produce una ruptura que deviene en el sinsentido, lo incomprensible, lo irrepresentable. Produce una enorme imposibilidad en el lenguaje. Es entonces un problema para la construcción de enunciados. Las obras presentadas trazan un recorrido por una narrativa que puede titularse del "vacío" en donde prevalece la "transmisión" por encima de la enseñanza o el divertimento. Vacío que se traduce en una lectura no placentera, lejana a la fruición. Con esto, los autores eluden el riesgo ideológico de generar un efecto de belleza en la lectura de una narrativa —orientada al sujeto de la infancia— que tematiza la desaparición de personas como hecho traumático marcado por el horror.

El desaparecido es un problema para la ficción porque no tiene una explicación lógica. No hay una causalidad sino un eufemismo que sostiene la idea de que las personas puedan desaparecer. Por lo tanto, yo como analista al estudiar las obras lo que busco son las distintas posiciones sociales sobre el mismo tema para ponerlas en diálogo con sus distintas resonancias.

Entonces, este artículo produce una condensación nueva de sentidos en la medida de que pone en relación un espacio de la socialidad como la LIJ en donde prima la conservación del *statu quo*. Lleno de proteccionismos y con la presencia constante de lo políticamente correcto, el corpus visibiliza una ligadura clara entre la literatura y la realidad extratextual.

Hay un mundo configurado en los enunciados analizados que va adquiriendo mayor complejidad a medida que se ponen en relación las obras y el diálogo social que visibilizan. Dentro de este mundo se encuentran espacios teóricos con construcciones diferentes de "infancia" o "memoria" que se relacionan con la ficción. Los acontecimientos de la realidad extratextual ingresan a los enunciados en las estrategias compositivas de una literatura específica como es la LIJ. Entonces, el acercamiento de un hecho traumático con un espesor tremendamente polifónico al espacio de los niños y jóvenes conlleva consecuencias de sentido específicas que son las que he intentado mostrar en el análisis de las obras.

La presencia del desaparecido político es el argumento inicial que hace a la unidad del corpus. Esta unidad se complejiza al tener en cuenta la especificidad de cada una de las obras. Lo que lleva la discusión a la noción de ideogema. Como motor de los procedimientos estéticos del corpus, el ideogema del desaparecido supera a la representación al momento de pensarlo vinculado a visiones de mundo en tensa relación. La pregunta sobre quiénes son los desaparecidos presente en cada una de las obras y la consiguiente respuesta estéticamente organizada cristalizan la hipótesis planteada al comienzo de este trabajo. Los autores producen una memoria que administra la figura del desaparecido. Como se puede observar en los resultados del análisis, la ética existente en la moraleja de las narraciones se deja ver en la intencionalidad de denuncia: contar qué pasó desde una perspectiva anclada en los valores actuales de memoria, verdad y justicia. Esto entonces ayuda a pensar a los niños como sujetos merecedores de un legado histórico-cultural complejo y también, como categoría social, se vuelven depositarios de los deseos de transformación hacia una sociedad con memoria a partir de nuevas formas de lazo social entre las generaciones. Forma que en este caso se aproxima a lo que Bustelo trabaja como *Parrhesía*. La franqueza vuelve al diálogo complejo. Lo políticamente correcto se rompe y las narraciones se vuelven transgresión de los límites de *lo decible*. El peligro que representan enunciados sobre el horror se retroalimenta en la apuesta ideológica de contar todo.

Bibliografía

- BAJOUR, C. Y CARRANZA, M. (2005) *Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil*. 6/7/2005. <http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- BAJTIN, M. (1989), "La palabra en la novela" en *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus
- (1995), "Hacia una metodología de las Ciencias Humanas" en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI: 381-396.
- BUSTELO, E. S. (2007) "La infancia de una teoría de la infancia" en *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente", en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2004), *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Buenos Aires: Paidós.
- JELIN, E. (2002), *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- NOFAL, R. (2003), *Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina -nº 23* Espéculo (UCM).
- SHAVIT, Z. (1986), *Poetics of Children's Literature*. Athens and London, The University of Georgia Press.
- VOLOSHINOV, V. (1992), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes (Listado inconcluso)

- ACCAME, J. (2000), "La sobrevida" en *Ángeles y diablos*. Buenos Aires: Alfaguara serie roja.
- (2001), "No es culpa suya" en *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología para gente joven*. Buenos Aires: Alfaguara serie roja.
- AVERBACH, M. (2003), *El año de la Vaca*. Buenos Aires: Sudamericana. Colección la pluma del gato/ juvenil.
- BARBIERIS, A. (1995), *Cruzar la noche*. Buenos Aires: Gramón Colihue.
- BIALET, G. (1997), *Los sapos de la memoria*. Córdoba: OpOloop Ediciones. Colección Memoria y Maravilla. (Desde la adolescencia).
- BOMBARA, P. (2005), *El mar y la serpiente*. Buenos Aires: Colección Zona Libre. Norma
- BORNEMANN, E. (1991), "Los desmaravilladores" en *Los desmaravilladores (10 cuentos de amor, humor y terror)*. Buenos Aires: Alfaguara serie azul/ infantil juvenil.
- CALIFA, O. Y MARCHESI, J. (1994), *Esqueleto Final* en Cuentos del Pajarito Remendado. Buenos Aires: Ediciones Gramón Colihue.
- COMINO, S. (1998), *Así en la tierra como en el cielo*. Buenos Aires: Colección Zona Libre. Norma
- GONZÁLEZ, E. (1998), "Cementerio clandestino" en *Cementerio Clandestino*. Buenos Aires: Colección Libros del Malabarista. Gramón Colihue.
- MONTES, G. (1996), *El golpe*. Buenos Aires: Editorial La Página S.A. (Página12)
- MUNDANI, L. (2007), *Frutos de mi país*. Buenos Aires: Alfaguara serie roja.
- SUAREZ, P. (2006) "Los viejitos" en *Relatos invisibles*. Alfaguara serie roja.
- SCHUJER, S. (2001), "La composición" en *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología para gente joven*. Buenos Aires: Alfaguara serie roja.
- SHUA, A. M. (2001), "Fiestita con animación" en *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología para gente joven*. Buenos Aires: Alfaguara serie roja.
- VALENTINO, E. (2002), "Los pájaros mudos" en *Un desierto lleno de gente*. Buenos Aires: Primera Sudamericana
- VALENTINO, E. Y ROLDÁN, G. (h) (2006), *La saga*. Buenos Aires: Novelas del eclipse. Ediciones del eclipse.

Anabel Sáiz Ripoll

Anabel@tinet.cat

INS Jaume I, Salou

(Recibido 7 febrero 2012/
Received 7th February 2012)

(Aceptado 18 septiembre 2012/
Accepted 18th September 2012)

“Educando la sensibilidad”: introducción a la poesía infantil

*“EDUCATING SENSITIVITY”: INTRODUCTION
TO CHILDREN’S LITERATURE*

“Sin nada tenerlo todo”
(Juan Carlos Martín Ramos)

Resumen

La buena poesía infantil atesora una sensibilidad particular, un gusto por las palabras, por los ritmos sencillos que hacen que, poco a poco, el niño vaya entrando en ese mundo especial de la armonía poética. Escribir poesía para niños, y hacerlo de manera cuidada, armoniosa, sin caer en ripios, sin ser condescendiente y sin menoscabar la calidad poética, es difícil. Hay dos grandes tipos de poesía, la tradicional y la de autor. Sin duda fue Gloria Fuertes la impulsora de la poesía de autor en nuestro país. Muchos son los poetas actuales, españoles e hispanoamericanos, que escriben para niños. Hoy en día se editan varias colecciones de poesía infantil de interés, pero se sigue considerando un género minoritario. La poesía debería emplearse en las aulas de una forma fluida, aunque no todos los docentes la conocen. Los poemarios destinados a los niños manejan distintos temas y tópicos, desde los animales hasta la propia infancia, sin olvidar la influencia de la poesía tradicional. Interesa mucho la cualidad formativa de la poesía.

Palabras clave: poesía infantil, colecciones de poesía infantil, poemarios de autor, poetas clásicos, Gloria Fuertes, poesía en las aulas.

Abstract

Good poetry treasures a particular sensitivity, a taste for the words, simple and easy rhythms that make the child moves into that special world of poetic harmony. Writing poetry for children, and do so carefully, harmonious, without falling into rubble, without being condescending and without compromising the quality of poetry, is difficult. There are two major types of poetry, traditional and poetry by author. Undoubtedly Gloria Fuertes is the driving force of poetry in our country. A lot of Spanish and Latin-American poets are writing for children nowadays. Today several interesting collections of poetry for children are edited but poetry for children is still considered a minority gender. Poetry should be used in classrooms in a fluid form, though not all teachers know how to do it. Collections of poems for children handle various issues and topics, from animals to childhood itself, not to mention the influence of traditional poetry. There’s a lot of interest in the formative aspect of poetry.

Key words: Children’s poetry, collections, classic poets, Gloria Fuertes, poetry at school. .

1. La poesía infantil: importancia y clasificación

Escribir para niños supone el mismo esfuerzo y la misma dedicación que hacerlo para adultos. No hay diferencias. Los niños son "poetas en potencia" ya que mantienen su sensibilidad y sus emociones intactas. En ellos todo está por descubrir y la poesía les facilita este especial acercamiento al mundo y a sí mismos. No obstante, el adjetivo "infantil" quizás no sea del todo correcto porque, como veremos, muchos de los poetas que hoy se incluyen en libros para niños, no pensaron en ellos al escribir, pero tampoco los excluyeron. Así, el poema de García Lorca, "El lagarto está llorando" se ofrece comúnmente a los niños, por su musicalidad, por el término diminutivo o por los personajes. No obstante, el contenido del poema va mucho más allá, puesto que en el poema se plantea la tragedia de dos seres ya ancianos, que han perdido algo muy importante para ellos, pero de escaso valor material, puesto que el anillo es de plomo. No es precisamente un poema alegre, y resuenan, generación a generación, estos versos atemporales: "El lagarto está llorando. / La lagarta está llorando. / El lagarto y la lagarta / con delantalitos blancos. / Han perdido sin querer / su anillo de desposados."

Otro ejemplo lo tendríamos en el poema de Miguel Hernández, "El pez más viejo del río", un hermoso texto, del que se han apropiado también los niños, que son muy sabios. En el poema el poeta nos habla, ni más ni menos, de la muerte, del paso del tiempo, del dolor: "El pez más viejo del río / de tanta sabiduría / como amontonó, vivía / brillantemente sombrío. / Y el agua le sonreía."

No toda la poesía infantil es igual, por supuesto, y no toda puede analizarse por igual. Para empezar, hay dos grandes tipos de poesía:

- la poesía anónima de transmisión oral; esto es, la poesía tradicional. Se trata de una literatura que no iba destinada a los niños, pero estos han sabido hacerla suya. Es - siguiendo a M^a Teresa Llamazares Prieto (2009: 36) - "un abigarrado conjunto de rimas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, formulillas, oraciones, villancicos, canciones de corro y comba y hasta romances. Siempre tienen presente el ritmo de forma muy marcada y un lenguaje vivo, espontáneo y gráfico"
- la poesía de autor; es decir, aquellos poemas escritos para niños; aunque, bien es cierto, que muchos de los poemas que hoy se incluyen en antologías de poesía infantil no fueron tampoco destinados a los niños, como hemos visto ya. Entre los poetas que, sin duda, hay que citar están, por ejemplo, Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Gerardo Diego, Juana de Ibarboure, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Manuel Machado, José Martí, Leopoldo Panero, Carmen Conde, Ángela Figuera, Concha Lagos y, sobre todo, Gloria Fuertes. Precisamente fue Juan Ramón Jiménez quien dijo en *Platero y yo* (1914) que él nunca había escrito para niños porque el niño "porque creo que el niño puede leer los libros que lee el hombre, con determinadas excepciones que a todos se le ocurren"

Ahora bien, si la poesía es tan importante ¿por qué hay una ausencia tan destacable de la misma en nuestra sociedad? A los cuatro factores que aporta A. Medina (1990: 9), Teresa Llamazares (2009: 35) añade uno más para explicar la ausencia de la poesía en nuestra sociedad:

- el desconocimiento del adulto del género poético en general
- el desdén hacia los lectores infantiles por parte de los autores consagrados
- la resistencia de las editoriales a publicar poesía
- la inexistencia de una crítica sólida
- la falta de docentes que trabajen la poesía en el aula

Miquel Desclot comenta, además, que los niños pequeños se inician todos en la poesía oral, pero, cuando crecen, pierden este hilo. Por eso, y estamos de acuerdo con él, defiende la importancia de una poesía específica para niños "que es la que debería sustituir a la poesía de tradición oral que aún hace pocas generaciones acompañaba la vida entera de las personas..." (Desclot, 2003: 48).

2. Rasgos de la poesía infantil

Pensamos que no hay que hacer distinciones entre la poesía infantil, juvenil o adulta, porque, si es buena, es poesía con mayúsculas en cualquiera de los casos. Y es que, "La poesía infantil no debe ser una poesía insultantemente fácil", como apostilla M^a Teresa Llamazares (2009: 38). Ahora bien, dada la edad y las características de los primeros lectores, la poesía infantil –oral y de autor– sí suele presentar algunos rasgos formales determinados, entre los que se encuentran (Llamazares, 2009:36; Cerrillo y Sánchez, 2007: 17-25):

- emplea versos de arte menor, aunque no siempre sigue combinaciones estróficas prefijadas, lo cual favorece su espontaneidad
- maneja rimas y ritmos muy marcados, para facilitar la lectura y memorización
- acude con frecuencia al octosílabo, que es el verso castellano más característico

La poesía, por otro lado, tiene también una finalidad lúdica. Busca que sus lectores jueguen con las palabras y las paladeen. No obstante, pese a ser una poesía diáfana y sencilla, eso no impide que el poeta emplee los distintos recursos retóricos y estilísticos propios de este género, como aliteraciones, anáforas, comparaciones, metáforas, personificaciones y muchas más. "Si el poema es ante todo forma –escribe Agustín Delgado (2005:29)–, los textos, los juegos lingüísticos, su alegre diversión, debe quedar cerca del juego cotidiano. La onomatopeya, el puro sonido, –capaz de deformar las palabras– y por tanto el *nonsense*, el absurdo, son los primeros pasos hacia el poema infantil".

3. Breve historia de la poesía infantil española

Desde el s. XIX y hasta bien entrado el s. XX, la poesía dirigida a los niños presentaba unas características que nada tenían que ver con la calidad literaria o el gusto infantil y sí con la moral o el didactismo. Se empleó, a menudo, la poesía como elemento de adoctrinamiento. Ahora bien, la poesía tradicional, la que hundía sus raíces en el folklore, ha gozado siempre de muy buena salud y fue la que permitió que los niños pudieran disfrutar, sin tintes instructivos, de la buena poesía.

Comenta María Victoria Sotomayor (2002: 8) el asombro de Jaime García Padrino al constatar que una editorial tan pendiente de los niños como fue la Editorial Calleja apenas publicó libros de poesía. Las antologías escolares estaban teñidas por los aspectos que acabamos de conocer.

En la llamada Edad de Plata la poesía vivió un esplendor importante del que, por supuesto, se nutrió la poesía infantil. Y es que las Vanguardias, rompedoras y burlonas, no están tan lejos de los niños. Así, Ana Pelegrín (1990: 9) explica que Juan Ramón Jiménez fue el primero en pensar en los niños como lectores de poesía. Destacan dos antologías: la de Zenobia Camprubí de la poesía de Juan Ramón, titulada *Poesía en prosa y verso* (1933) y la realizada por Olivares Figueroa en 1934, *Poesía infantil recitable*.

Con la Guerra Civil, todas las expectativas se vienen abajo y no es hasta la década de los 40 en que se inicia un tímido despertar. Dos obras merecen ser destacadas: *Mis canciones*, de Palmira

Jaquetti, en 1943 y *Canción tonta en el sur*, de Celia Viñas en 1948. Celia Viñas supuso un aporte de ternura y lirismo al captar el alma infantil. En el mundo infantil todo tiene importancia: animales, elementos de la naturaleza, objetos...y Celia Viñas lo supo entender muy bien. En sus poemas encontramos una abeja que vuela, un pájaro, un clavel, un gato, el sonido del telégrafo, una estrella... y todo tratado con exquisitez, no con ramplonería ni cursiladas, sino con sensibilidad y un dominio excelente del metro y de la rima.

Celia Viñas sabe que los juegos infantiles no siempre son alegres, que a veces están cargados de tristeza y melancolía. En "El oso en la plaza", por ejemplo, se duele de ese animal que ha perdido su libertad: "Desde un balcón con claveles / echó una moneda un niño./ El oso triste danzaba/ Su añoranza de caminos..."

Gloria Fuertes fue quien inició el cambio en los 50 y quien entendió la importancia de la poesía infantil, aunque no siempre fue bien valorada ni tenida en cuenta. A partir de los 60, la poesía siguió su camino con distintas obras.

En los 70 se inicia el llamado "boom" de la literatura infantil, que no afectó por igual a todos los géneros, ya que la poesía iba a seguir siendo minoritaria. Se publicaron obras de poetas clásicos, algunos de literatura tradicional. Mucho debemos, en este sentido a Carmen Bravo-Villasante con sus *Una, dola, tela, catola. El libro del folklore infantil* (1977) y *Adivina, adivinanza* (1978). A ello se añaden también libros de autor, los de Marina Romero, Carlos Reviejo, M^a Luz Uribe y, por supuesto, la gran Gloria Fuertes.

Sin Gloria Fuertes, no cabe duda, la poesía infantil española no sería la misma o, simplemente, no habría ni despegado. De ahí que nos detengamos un momento en su obra.

Cuando terminó la Guerra Civil, Gloria Fuertes (Madrid, 1918-1998) empezó a colaborar en las revistas infantiles "Maravillas" o "Pelayos" y ahí empieza su vinculación extensa y comprometida con la literatura infantil, por la que se la conoce comúnmente. En 1942 publicó su primer libro para niños, *La flauta mágica*, y a éste siguieron más de cincuenta títulos dedicados a la poesía, al cuento y al teatro.

Su libro *Cangura para todo* obtuvo el Diploma de Honor del Premio Internacional Andersen y en 1995 ganó el premio "Cervantes Chico", por toda su obra. Eso sí, este premio lo obtuvo mediante votación, lo cual tiene aún más mérito, puesto que la votaron cerca de 20.000 niños. Fue, pues, una escritora muy apreciada por los niños que le concedieron en 1978 y 1979 el trofeo Arco e Oro como mejor escritora.

A Gloria Fuertes la hizo popular la televisión, concretamente dos programas infantiles "Un globo, dos globos, tres globos" y "La cometa blanca". Esa popularidad la acercó a los niños, no cabe duda, pero también la perjudicó porque muchos se quedaron solo con la fachada de Gloria Fuertes y no trataron de entender que, tras la aparente facilidad de sus versos, había un esfuerzo por buscar la sonoridad y el término más adecuado.

En los 80 tuvo vital importancia la concesión en 1986 del premio CCEI a Carlos Murciano por una obra de poesía infantil, *La bufanda amarilla*, y el premio Nacional de Literatura Infantil y juvenil en 1987 a Carmen Conde, por *Canciones de nana y desvelo* (1985). A estos nombres se suman otros como Cristóbal Romero, Ana M^a Romero Yebra o González Estrada. No hay que olvidar a una escritora consagrada, Ángela Figuera, que empezó a escribir para niños a raíz del nacimiento de sus nietos. Sus dos últimos libros fueron *Cuentos tontos para niños listos* y *Canciones para todo el año*, incluidos en sus *Obras completas* (1986).

A estos autores, avanzando en el tiempo, se añaden otros como Carlos Murciano, Consuelo Armijo o Antonio García Teijeiro. Comenta María Victoria Sotomayor que es en los 80 cuando cambia,

precisamente, la manera de escribir poesía infantil: "Es indudable –escribe– que hay una voluntad de estilo, un rotundo alejamiento de la instrumentalización, un deseo de acercamiento al niño por la auténtica emoción poética que las palabras, bien tratadas, son capaces de provocar" (Sotomayor, 2002:17). Muchos de los poemarios emblemáticos de esa década responden a la corriente animalista, *Animales poéticos*, de Gómez Yebra; *La rata mundana*, de Carlos Murciano, *Hormigueta negra*, de Ana M^a Romero Yebra o *Dragoland*, de Carlos Reviejo son buenos ejemplos.

Los 90 se caracterizan por la gran variedad en cuanto a producción poética y también por la diversidad de criterios a la hora de publicarla. Desaparecen colecciones y surgen otras. Hay un mayor interés en trabajar la forma, como demuestran Fernández Molina, Juan Kruz Igerabide –con el haiku–, José M^a Alfaro – con la poesía visual– o Fran Alonso –con el empleo del verso libre–.

En estos primeros años del s.XXI, la poesía trata de abrirse camino, aunque sigue siendo un género minoritario, pero necesario, porque, gracias a la poesía, nuestros niños podrán educarse en la sensibilidad.

En la actualidad hay algunas editoriales que mantienen colecciones específicas de poesía infantil y otras que la publican esporádicamente. El editor Juan Nieto Marín está muy de acuerdo con la línea editorial a la hora de publicar poesía ya que cree, y no le falta la razón en muchos casos, que se opta por la solución fácil: publicar a poetas consagrados sin arriesgar nada. Nieto (2007: 61) así lo expresa:

La verdad –dice– es que es una pena no que no se aprovechen las escasas apuestas editoriales para intentar hacer algo más arriesgado, más ambicioso formal y, sobre todo, ideológicamente. Es decir, que no se intente proponer otras formas más actuales de hacer poesía. Que se tire por caminos trillados y hace tiempo ya agotados, que se tire por el camino del medio y por lo seguro.

Algunas de las colecciones de poesía infantil, muy resumidamente son las que siguen:

- . Alba y Mayo de Ediciones de la Torre (1979), publica a autores clásicos como Miguel Hernández, Rafael Alberti, Antonio Machado o Juan Ramón Jiménez.
- . Ajonjolí de la Editorial Hiperion (1995), publica a autores actuales como Antonio Gómez Yebra, Carlos Murciano, José Antonio Ramírez Lozano y otros.
- . Caracol (1998), dirigida por Antonio Gómez Yebra, de la Diputación de Málaga (CEDMA) publica a autores actuales como Alicia Borrás, Carlos Reviejo, Ramírez Lozano...
- . Luna de aire (2003), editada en el CEPLI, Cuenca.
- . Tus versos (2006), de Brosquil, en Valencia.
- . Trece Lunas (2007), de Faktoria K de Libros, en Vigo. La colección incluye los libros ganadores del premio de Poesía para Niños ciudad de Orihuela.

Otras editoriales publican, en mayor o menor medida, poesía, como Anaya (Sopa de libros), Edelvives (Ala Delta), Espasa Calpe, Everest (Montaña Encantada), Kalandraka, Oxford, SM, Pintar Pintar o la recientemente creada Amigos de Papel, que acaba de publicar *La princesa que quería escribir*, en pareados. Cruzando el mar, en México Ediciones El Naranjo está publicando buena poesía infantil y también lo hace el Fondo de Cultura Económica que, entre otros, publica los poemarios que han obtenido el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños, como *Tigres de la otra noche* de María García Esperón.

4. La poesía en la escuela. Algunas consideraciones

La poesía está ausente aún de muchas aulas. No obstante, debería ser un género muy trabajado en la escuela porque ayuda a mejorar la socialización de los alumnos y les permite mejorar su lectura y aumentar su atención y su memoria. Por supuesto, sigue siendo recomendable la lectura en voz alta porque el poema puede gustarse a solas, pero gana cuando se comparte en público. Pedro Cerrillo (2007:235) comenta que:

Un lector de poesía debe saber que es fundamental la lectura en voz alta del poema; para su completa comprensión no basta con la lectura silenciosa que habitualmente hacemos de un cuento o de una novela. El poema exige una lectura en voz alta que nos obligue a fijarnos no sólo en las letras, en las palabras, en las oraciones y en sus significados, sino también en sus sonidos y en sus silencios. Y eso es así porque el poema no puede ser leído sólo como portador de unos contenidos, sino que debe ser leído también en su ritmo, es decir, en su construcción habitual.

Hay voces que se levantan pesimistas, como la del poeta Pedro Villar (2009: 71) y que reclaman más medios y más apoyos para la poesía.

Son muchas las propuestas que se pueden llevar a cabo en el aula de primaria en torno a la poesía. Antonia Hernández Vicente (2005: 29), por ejemplo, nos recuerda que con la poesía se trabajan dos aspectos: las emociones y el lenguaje y ofrece un método que se puede seguir para que un niño escriba poesía. La escritora y poeta Carmen Gil (2004: 20) nos habla de que muchos maestros, por desgracia, desconocen la poesía infantil y así, difícilmente, se podrá leer en las aulas. Ofrece también unas propuestas lúdicas muy ricas para iniciar a los niños en la poesía.

Tradicionalmente en la escuela se ha leído una poesía muy ramplona y se les ha obligado a recitarla de memoria, con lo cual se ha conseguido un rechazo frontal. Por eso, son necesarias actividades más imaginativas, que den libertad para que el niño disfrute de la poesía y no la vea como un castigo, sino como una recompensa o un juego.

¿Qué poesía podemos ofrecer a los niños? Sin olvidar las composiciones tradicionales que constituyen la base de la poesía infantil, podemos leer, como veremos a continuación, poemarios de autor muy recomendables.

5. Poemarios de autor para niños y niñas inquietos (y adultos)

Son muchos los poetas actuales que dedican su buen hacer a la poesía infantil. Queda claro que nos centramos en la franja de edad que va desde los primeros lectores –e incluso antes– hasta los 10 o 12 años. Dejamos, para otra ocasión, la poesía juvenil, con nombres como Raúl Vacas.

Ahora bien, ¿cómo escoger algunos títulos? Nos hemos basado en nuestra propia experiencia docente y lectora, pero también hemos escuchado la opinión de críticos, como Pedro Cerrillo (2009: 9-25), poetas y niños. Pensamos que el corpus que vamos a señalar es limitado y seguramente incluirá olvidos imperdonables; ahora bien, los títulos que indicamos son recomendables por su calidad literaria, por su aportación imaginativa y lúdica y por su capacidad de condensar un mundo a la altura de los niños. Hay títulos recientes y otros más antiguos. Lo que importa es la buena poesía. No indicamos la edad que marca la editorial porque todo depende de la madurez lectora que cada niño tenga. Ya dijo María Elena Walsh (2001: 54) que "es difícil pensar en una poesía absolutamente comprensible y aun calificarla para las distintas edades".

No se trata, en definitiva, como opina el también poeta Carlos Murciano (2000: 26) de "entregar al niño una poesía de difícil acceso, pero tampoco unas rimillas de poca monta, que puedan ofender su inteligencia".

Hemos organizado los títulos en torno a algunas constantes temáticas o formales, aunque cabe añadir que, a menudo, se entremezclan varias características en un mismo texto. Ésa es la grandeza de la poesía.

• La sorpresa en lo cotidiano:

Una de las tendencias de la poesía infantil actual es provocar la sorpresa en los niños partiendo de elementos de la naturaleza y de su propio entorno. Gracias a las imágenes estos elementos cobran otra realidad. Luis García Montero en su *Lecciones de poesía para niños* (1999) recoge todas las características de la poesía infantil, sin renunciar ni a la calidad literaria ni a la innovación. En uno de los poemas, incluido en *Lecciones de poesía para niños* el poeta, por ejemplo, se recrea en las imágenes, gracias al empleo brillante de la metáfora y la comparación. La sorpresa preside todo el poema:

"El otoño es un barco / que navega con abrigos, / silencios y paraguas, / sobre los parques y las / arboledas. / Por las ramas desnudas, / por el agua secreta, / por los abrigos grises, / el otoño navega / como un barco perdido / sobre las arboledas."

Juan Carlos Martín Ramos es también un poeta muy valorado por los niños y por la crítica. A él se debe, entre otros títulos, *Poemamundi*, Premio Lazarillo 2003. Es importante que los premios literarios recaigan en poemarios porque así se valora de manera oficial la poesía. Juan Carlos Martín Ramos es un poeta de lo sencillo y cotidiano que descubre magia allá donde otros solo ven normalidad: "Mi casa está llena de libros, / llena de puertas sin cerradura, / de gatos que entran y salen, / de relojes parados en distintas horas / y en distintos años." ("La casa de las palabras")

Antonio García Teijeiro en *Cuentos y poemas para un mes cualquiera* (2005), escrito con Jordi Sierra i Fabra, incluye unos poemas deliciosos, que aluden al mar, a la luna, a los sueños, a los juegos, pero siempre de una manera especial, a través de la metáfora: "Entre las hojas / Hay un lucero, / Mitad de plata, / Mitad de hielo. / Hay un lucero / Dulce y brillante, / Mitad creciente, / Mitad menguante. / Entre las hojas / Hay un lucero / Que, silencioso, / Cayó del cielo".

A M^a Rosa Serdio le gustan las imágenes brillantes, sugerentes y llenas de luz. En *Colores y más colores* (2011) repasa los distintos colores, como indica el título, y los acerca al universo infantil gracias al uso sorpresivo del idioma. La autora quiere sorprender, imagina asociaciones inesperadas y atrevidas porque con sus versos pretende llegar al niño y niña y ofrecerle el arco iris entero en forma de poesía. Algunas de las imágenes que podemos encontrar son tan evocadoras como las siguientes que entresacamos del poemario: "Naranja zumo", "Verde Andalucía", "Azul de tus ojos", "Amarillo yema" "Gris es la niebla / en tu pantalón" o "Marrón de mi tierra". A cada color dedica cuatro versos paralelos en los que domina el color en cuestión, a manera de anáfora y en los que el único verbo aparece – cuando lo hace – en el último verso. M^a Rosa Serdio juega con los adjetivos cromáticos y dota a sus versos de gran riqueza musical. Lo que interesa, pues, no es la acción, sino la recreación y el detalle.

• Combinaciones métricas novedosas

Es cierto que gran parte de la poesía infantil sigue la métrica propia de la tradición, del folklore, donde el octosílabo es el metro dominante. No obstante, como ya se ha comentado, hay poetas que apuestan por otro tipo de formas. Luz del Olmo, en *Haikus para niños. Los cuatro elementos*

(2006), apela a la sensibilidad y a la imaginación del pequeño lector. Escoge la fórmula del haiku, con lo cual sí se ciñe a una forma, típica de la poesía japonesa y soslaya cualquier tópico acerca de la facilidad que ha de tener la poesía infantil. Los haikus son esenciales, nunca fáciles. Algunos de estos haikus, que ella organiza en torno a los elementos tradicionales de la naturaleza, son, por ejemplo, los "Haikus estivales":

"Silencio cálido / hollado a mediodía./ Una chicharra."

"Nubes oscuras./ Huele a tierra mojada./ ¡Qué chaparrón!"

"Tibio vapor/ tras cortinas de lluvia./ Se asoma el sol."

Arroz, agua y maíz (2010), de Berta Piñán, es un poemario que ofrece el lector múltiples visiones de la realidad, como si de un caleidoscopio se tratara. Niños de diversas procedencias geográficas, desde Sierra Leona a México, desde Chernóbil a El Sahara, desde Japón a Manila, desde Madrid a Almería, desde Bagdad a Damasco... se asoman a las páginas de este libro para contarnos sus anhelos, sus realidades y, sobre todo, para tendernos una mano, porque, en todos los poemas, se encierra el deseo de conocer al otro, de no estar encerrado en el yo, sino de trascender al "tú". No es el pronombre "conmigo" el más importante, sino el "contigo". El arte mayor y el menor se unen, las rimas agudas con los versículos, el haiku con el poema-canción, la luz con las sombras... para ofrecer a los niños, a los que van dirigido el poemario, un mundo distinto, pero a la vez cercano, porque, como dice el niño del Nepal, en su poema: "A mil millones de kilómetros de aquí,/ hay niños y niñas que juegan en los patios/ y se tiran la pelota/ y se esconden y se asustan/ y se ríen. / Exactamente como aquí".

• La animalización

Los animales siguen siendo protagonistas de muchos de los poemarios destinados a los niños. Antonio Rubio, en *Tres cuentos de Urraca* (2006), escoge el tono de poesía oral, el octosílabo y la rima asonante para contar una especie de cuento a los más pequeños en el que Doña Urraca habla de sus tesoros. Su poesía es muy plástica, como podemos ver en estos versos: "Esto era una culebra / que junto a un prado reptaba,/ o sea que iba en zig-zag,/ culebreando encantada."

Hormiguita negra (1989), de Ana M^a Romero Yebra es ya un clásico de la poesía infantil. Reeditado en 2008, muestra su pervivencia. *Hormiguita negra* fue el primer libro de la autora. En él escribe acerca de las cosas sencillas, de las estaciones, del paso del tiempo y de los animales que es la parte principal del libro. De manera tierna y musical, Ana M^a Romero desgana las características de la hormiga –de ahí su título–; pero también del elefante, el pez, el saltamontes, de la jirafa, del gato, del caracol y de muchos más. No olvida la lluvia, las fiestas del pueblo, algún viejo oficio como el de pastor y escenarios evocadores como el puerto. El poema que da título a la obra es muy ingenioso (parte de la comparación) y presenta cierta ironía: "-Hormiguita negra / igual que el carbón./ ¿Te has puesto morena / de tomar el sol?/ -Pues no, preguntona, / te has equivocado,/ que me he puesto negra/ de trabajar tanto".

El secreto del oso hormiguero (2009), de Beatriz Osés, fue el primer premio de poesía Ciudad de Orihuela. En el texto se incluyen 31 poemas, en arte menor y, en general, con rima asonante que ponen ante los niños un universo lleno de imaginación y calidad. El libro constituye una unidad temática, no son poemas sueltos, sino que están concebidos como una historia donde un tigre y una niña son emisor y receptor, respectivamente. Así, el tigre se convierte en narrador y la niña en oyente expectante de todas esas historias. Los animales muestran su cara más sensible. El erizo, por ejemplo, está triste porque sabe que pincha; el león se siente solo a pesar de su grandeza –o pese a

ella-; el caracol va tan lento que se le hace de día antes de que pueda acostarse; el camaleón se siente agobiado porque siempre cambia de color y no sabe a qué atenerse y el pobre gamusino tiene una pesadilla recurrente: "Anoche soñé / que un niño decía / que yo no existía...". No obstante, no todos son poemas melancólicos, en absoluto, los hay llenos de luz, de color y de fantasía como "La carrera de las azofaifas" que, seguro, seguro, se esconden en más de una casa. La niña no quiere dormirse y el tigre, con infinita paciencia, va respondiendo a sus preguntas y le habla de lo bien que debe estar, a salvo de guerras, en los brazos de un oso panda o de cómo los cangrejos sueñas hacia atrás (en un poema muy ocurrente). Todos los seres vivos, parece contar el tigre, duermen y sueñan, como la niña. No obstante, hay una nana imposible: la dedicada al murciélago que, por mucho que insistan sus padres, no puede dormirse de noche. Un libro de una calidad literaria indudable.

• La infancia, paraíso soñado

No son pocos los poetas que, con sus versos, tratan de recuperar la infancia como ejercicio nostálgico, quizás, pero también como intento de tender puentes entre sus poemas y los lectores actuales.

Versos al nunca jamás (2006) del cubano Enrique Pérez Díaz es otro poemario recomendable. En el mismo se evoca con nostalgia la infancia: "Desde la poesía regreso / a la infancia, intocada / y sublime, edad aquella / que nada puede alcanzar..."

Acaso la tristeza que esto pudiera generarnos, el autor la evita con el uso del humor y la ironía. Enrique Pérez Díaz parte de los cuentos tradicionales, pero les da la vuelta. Las cosas no son como parecen y él quiere presentarnos de nuevo a esos héroes de los sueños infantiles, pero con mayor experiencia o, quizá, otra perspectiva de la sus vidas. Para ello, suele escoger los elementos tópicos de esos cuentos y mirarlos desde otra perspectiva que enriquece el poema. Así, los osos echan de menos a Ricitos de Oro, es mejor que la Bella Durmiente no despierte, la bailarina y el soldadito de plomo se buscan sin encontrarse, Caperucita Roja ha perdido interés para los niños de hoy que "nada temen", Alicia ha vuelto del espejo y todo sigue igual y Blancanieves duda frente a la manzana, aunque siempre tendrá otra oportunidad.

Los versos de Enrique Pérez Díaz son brillantes y sugieren momentos, presencias, esencias. Tienen el poder de convocar, con la palabra, la magia de los cuentos, ese otro mundo de la imaginación en donde, cuando eras pequeño, todo era posible. Desde su edad adulta, el autor recuerda y siente y sabe que ya nada volverá, pero se resiste y vuelve una y otra vez a sus personajes queridos o a los lugares de la fantasía.

En el año 2008, con *Los espejos de Anaclara*, la escritora uruguaya Mercedes Calvo obtuvo el Premio Hispanoamericano de Poesía para niños, convocado por el Fondo de Cultura Económica y la Fundación para las Letras Mexicanas. *Los espejos de Anaclara*, pues es un libro de poesía diáfana, llena de música cuyos versos forman parte de una historia entera, aunque, sin duda, no pierden ni un ápice de belleza si se leen por separado. Mercedes Calvo, junto al tema de la infancia recuperada, nos habla de la naturaleza, de las plantas, del viento, de la lluvia, del sonido de la campana, del especial latido de las cosas pequeñas, cotidianas que la siguen emocionando porque son tan fantásticas como la propia fantasía. Rimas asonantes y consonantes, repartidas con acierto; versos breves, apenas esbozados, al lado de otros más extensos, aunque es el verso en arte menor el que domina; metáforas, comparaciones y una especial recreación de qué es poesía forman parte del secreto de Anaclara.

La poesía de Mercedes Calvo es sonora, rotunda, crece y se adelgaza al compás de las palabras, juega con las letras, las acaricia, las mimas, las convierte en objetos, las hace casi jeroglíficos y, en suma,

nos muestra lo pasmoso de la realidad que guarda mayor fantasía de la que a veces somos capaces de ver; pero Anaclara sí lo sabe, sí conoce el secreto: "Galopa un caballo / se estira, se e s t i i r a/ ahora es un tren / ahora una gallina / ahora una bruja / que está panza arriba./ Galopa un caballo / se hincha se hincha / se ennegrece el tren / truena la gallina./ Con un fognazo/ todo se ilumina / e inundan mi patio / caballo y gallina / un tren y una bruja / que cae panza arriba."

• Resonancias de la poesía tradicional

Los textos de Gloria Fuertes, con los que comenzamos, destilan humor y amor. Ella se dirige a los niños con naturalidad, fue pionera en ello, sin hacer aspavientos y empleando un idioma fácil, aunque en absoluto cursi ni poco elaborado, pese a lo que pudiera parecer. Los ripios de Gloria Fuertes, estilo "La pata mete la pata" o "La gata de Renata da la lata", no son tales, son rimas buscadas y apetecidas para lograr efectos estilísticos, sobre todo de humor y gracejo porque Gloria Fuertes pretendía, de alguna manera, escribir como hablaba, con llaneza, sin grandes complicaciones, aunque sí con claridad y corrección.

Es fácil encontrar en Gloria Fuertes juegos de palabras para provocar la sorpresa y el asombro en el lector, por ejemplo en *Aurora, Brígida y Carlos* dice, refiriéndose a Aurora, "Aurorita abizcochada, / absorta y acalorada, / acaramela el pastel".

El humor de nuestra poeta está lleno de exageraciones e, incluso, roza el esperpento o, tal vez, sería mejor decir que alcanza notas de surrealismo como, por ejemplo, cuando leemos en el mismo libro, refiriéndose a Carlos: "Una vez hizo un soneto / en el mejor sombrero de su madre; / le creció pelo de poeta / y le felicitó el Alcalde". La pobre Karina es una comilona y, no precisamente de alimentos refinados: "Que come manzana, / que come morcilla, / que cuando se sienta / no cabe en la silla". Aquí la palabra morcilla muy poética no parece, es más bien prosaica, pero ése es el efecto que quiere causar Gloria Fuertes: la extrañeza y la popularización del verso. Sin ir más lejos trata de popularizar la "ñ" y lo hace con fuerza en *Ñeña la niña ñoña*.

También le gusta divertirse con los nombres propios que cambia a su gusto de género o de sentido, como en *Princesas traviesas* cuando escribe que Benjamina era la hija mayor y añade. "¿Por qué iba a ser la menor?". No son infrecuentes los juegos de palabras en los que emplea homónimos, parónimos y todo tipo de recursos para sorprender como en el poema "El imperdible imperdible". Tampoco es ajena a los recursos estilísticos más clásicos, aunque ella les da la vuelta. Veamos la comparación "Porque una gotera en un castillo, / es como un calvo con flequillo" o la personificación: "La tinaja rota del Castillo se partía de risa" (en el cuento "La tinaja del castillo", incluido en *La ardilla y su pandilla*).

Gusta la poeta de cambiar las cosas y darles la vuelta para provocar sorpresa, como leemos en el poema "El mundo cambiante, el mundo al revés". Y para muestra estos versos: "La ballena vuela. / El águila nada. / La nieve quema. / La abuela salta./ ya lo ves/ Viva el mundo cambiante./ Viva el mundo al revés".

A Gloria Fuertes también se divierte cambiando la letra de las canciones para lograr versiones más estrafalarias como en "-Cucú, cucú -cantaba la rana, / día y noche (se puso pesada). / -Cucú, cucú, cantaba la rana / y la niña de miedo temblaba" (en "La rana calva", incluido en *Cocoloco Pocoloco*). Otra versión de "¡Cu-cú!" la ofrece en el libro *Chupachús*, más cercana por la letra a la original, aunque no por el contenido que es totalmente disparatado.

Es muy aficionada a jugar con las canciones populares a las que acude con frecuencia, como en su poema "La pájara pinta": "La pájara Pinta / y el pájaro Pintón, / tenían su nido / debajo del

balcón". En otro momento brinda un homenaje a Antonio Machado cuando escribe: "La primavera ha venido / y yo la he reconocido / por el pío pío pío" (en *A la prima Primavera*). En "¡Al carro!" escribe una versión libre de "El corro de la patata" llena de humor, por supuesto: "Al carro de la zanahoria, comeremos escarola, lo que comen los jilgueros. -¡El puré para el abuelo!" (En *Chupachús*).

Gloria Fuertes siente afecto por los desvalidos, los que lo pasan mal, los niños huérfanos que no tienen amigos, los animales que son distintos y... las cosas que sufren como le ocurre a la muñeca Pepona a la que nadie quiere. Pepona siempre pide a los Reyes que le echen una niña que quiera jugar con ella y no hay manera, hasta que, por casualidad, acaba en manos de la traperera quien la da a su hija y, ambas, niña y Pepona, son felices: "-¡Madre, mire! ¡Este año han venido los Reyes! ¡Me han echado una Pepona! ¡Si es muy guapa! ¡Que poca ropa tiene! Le haré vestiditos con mis trapos. Mua, mua! -y la besaba y la achuchaba feliz-, es la primera muñeca que he tenido en mi vida -decía la niña.

-Son los primeros besos que he tenido en mi vida -decía la Pepona, temblando de emoción en los brazos de la hija de la traperera" ("*La Pepona*", en *Cangura para todo*).

En muchos de los poemarios comentados observamos la presencia de lo popular y tradicional en sus ritmos, en sus metros. Cuanto más pequeño sea el niño más armonía se exige entre el contenido y el continente. Un ejemplo precioso, riquísimo en matices, lo encontramos en *Ronda de nanas* (1999) que, precisamente, se centra en el primer estadio de la poesía infantil. Como dice Antonio A. Gómez Yebra en la introducción: "No consiste tanto en qué decirle, sino en cómo decirselo; en la clave utilizada para transmitirle esas primeras ideas que queremos hacerle llegar. Y la clave no es otra que la ternura". Un ejemplo del poder armónico y adormecedor de las palabras lo tenemos en la primera nana, "Nana del barquito", que armoniza la delicadeza del diminutivo ("barquito", "chiquitito"), con el sueño del bebé y los elementos propios del ambiente marinero ("mar", "sal", "pescador"): "Barquito de miel / en mi corazón. / Le canto a mi niño / la nana del sol. / La nana del sol / del viento y del mar. / Niño pescador / bañado de sal. / Bañado de sal / que tira la red / desde su chiquito / barquito de miel".

En *El bosque de mi abecedario* (2003), el poeta Pedro Villar ofrece un homenaje lleno de luz y de ritmo a las letras, a la materia prima de sus versos, a la magia y a la ilusión que las palabras, bien engarzadas son capaces de ofrecer porque: "las palabras y el silencio / habitan en la memoria"

Pedro Villar es como un juglar que ofrece su mercancía especial a aquel que la quiera gustar: "Negro sobre blanco / letras de colores / traigo los poemas / de varios sabores. / Unos son de azúcar / otros de frambuesa / los que más me gustan / son los de cereza. / Unos son muy dulces / otros tan amargos / letras de colores / negro sobre blanco".

En la sección "Rimas rimaba Ramón", Pedro Villar ofrece una conjunción de aliteraciones reduplicadas que hacen que el poema se lea con una sonrisa y, a la vez, con mucha atención porque, en general, los poemas de Pedro Villar están hechos para ser leídos en voz alta, por su rotundidad y ritmo: "rima rima con esmero, / rima rima, rime usted".

Y siguiendo con esta misma figura retórica, el poema que cierra el libro es otro ejemplo brillante de paralelismo, aliteración, anáfora y enumeración, muy cercano, por otro lado, al trabalenguas. El poema se va adelgazando hasta llegar a la palabra FIN:

"Fui flor, feria, / fuente, faro, / fui fiesta, / fui faquir, / fui frágil, / fui fugaz, / fui feliz, / fui final,
Fui / FIN"

La poeta mexicana María García Esperón, en *Aires de don Aire* (2007) crea un poemario lleno de referencias orales, aunque no busca la musicalidad sin más puesto que pretende, con sus versos,

hacernos llegar la idea de que la poesía es un bien universal que hay que compartir y que hay que inculcar desde la cuna, a base de nanas, de arrullos, de versos llenos de música. Don Aire es el símbolo de la libertad porque se cuela por todos los rincones, no sabe de horarios, ni falta que le hace, y allí donde llega es siempre bien recibido: "Señor Don aire / que vas / Señor Don Aire/ que vienes".

Don Aire circula por la ciudad con la alegría en sus dedos, dando frescura a todo lo que toca y logrando que las cosas cobren vida gracias a la continua personificación que emplea la poeta.

En la mitología china, la luna es la morada de la Liebre Lunar y Francisco Álvarez Velasco lo sabe bien, aunque también sabe otros muchos secretos que, en voz baja, en tono de nana, nos cuenta en *La Luna tiene una Liebre* (2009). Este precioso libro nos devuelve a la infancia, cuando el sueño era más importante que la realidad, cuando la imaginación llenaba nuestras almas: "Luna, niñas y liebre/ Olvidarán sus sueños/ Cuando despierten".

La Luna tiene una Liebre es, por supuesto, un libro para soñar, para volver a los orígenes de la humanidad, en que el poder de la voz convocaba a las gentes y las hacía vivir una doble vida, la suya, rutinaria, y la de otros personajes, tan fascinantes como la liebre. El poemario, por otro lado, encierra una gran belleza gracias a las imágenes telúricas y oníricas, gracias a los paralelismos y al ritmo, tenue pero constante.

El cuento *La princesa que quería escribir* (2012), de Beatriz Berrocal, parte de los cuentos tradicionales, aunque ofrece una versión distinta: la de una princesa que no quiere a su príncipe azul. Está escrito en pareados, parece fácil, tal vez por la rima, pero no lo es en absoluto, ya que plantea un tema importante y serio como es la capacidad de elección que todos deberíamos tener. Es una crítica –amable y dulce, por supuesto– hacia los roles de la mujer tradicional, que vivía –¿vive aún en muchos casos?– a la sombra de su marido. Nuestra princesa no quiere convertirse en muñeca ni "En una princesa como las de cuento, / que tejen tristeza y bordan silencio". Estas imágenes que emplea Beatriz Berrocal, aparte de gran calidad literaria, expresan todo el sentimiento de la mujer que quiere ser dueña de su vida.

• Antologías

Las antologías de poemas tradicionales o de autores clásicos siendo muy recomendables como introducción al niño en la poesía. Destacan dos antologías de Ana Pelegrín, una para niños y otra para jóvenes: *Poesía española para niños* (1997) y *Poesía española para jóvenes* (1997). Siguen siendo dos apuestas importantes a favor de la poesía, en las que incluye poemas de Unamuno, Miguel Hernández, Concha Zardoya, Lope de Vega, Gloria Fuertes, José Hierro y varios más.

Conclusiones

¿Para qué sirve la poesía? Es una pregunta de difícil respuesta. No se puede hablar del valor de la poesía en términos prácticos, puesto que, como la literatura en general, no aporta ganancias visibles, sino bagaje cultural y sensibilidad. "La poesía es en definitiva –en palabras de María Elena Walsh (2001:57) a quien ya hemos citado en estas líneas– reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos".

La poesía infantil permite, además, que el niño poco a poco vaya desarrollando su fantasía, su imaginación, su creatividad. Comenta la poeta Carmen Gil (2004: 20) que

El principal fin de la lectura de un poema es el placer, el goce estético. Y no hay por qué buscarle más justificaciones. Pero, para los que sientan la necesidad imperiosa de encontrarle utilidades, ahí van unas cuantas: para una educación estética, para el desarrollo de la sensibilidad, para aportarnos una nueva forma de entender e interpretar el mundo, para hacernos seres humanos más completos... En esta época tan pragmática que vivimos, la poesía se hace más necesaria que nunca.

Jaime García Padrino (1990:65), buen conocedor de la poesía infantil, estima que, en la actualidad dos son las orientaciones que siguen los poetas: la poesía para niños y la poesía formativa. Dentro de la primera, entrarían aquellas obras en las que se ofrece una poesía cercana al niño, para que le guste, que hable de su mundo, de los animales y de algunos tópicos. La segunda, y la que más valora el crítico, es aquella en la que el poeta intenta compartir con el niño su propia visión para conmovirlo. Hemos visto, sin duda, ejemplos de ambas posturas. En la línea formativa estarían los poemarios de Mercedes García Calvo y Enrique Pérez Díaz.

No hay que confundir poesía oral con poesía de autor, aunque, ambas, estén, a menudo entrelazadas. Sin soslayar la influencia de la poesía oral, nos hemos centrado en algunos poemarios de autor que nos han servido para trazar las líneas generales de la poesía infantil de nuestra época. Así, suelen ser, en cuanto a la forma, textos breves, sencillos –aunque no exentos de elaboración–, con musicalidad, lograda a base de acentos y entonaciones e imágenes coloristas que despiertan la imaginación del lector. Hay otros poemarios más rompedores que buscan innovar en cuanto a la forma, como se ha visto.

En cuanto al contenido, los poemarios destinados al lector infantil siguen, en su inmensa mayoría, aludiendo a objetos, personajes, realidades que los niños pueden entender por su cercanía (animales domésticos, estaciones, árboles, flores...) o por su sorprendente actuación que resulta maravillosa (animales salvajes, insectos, el mar, el cielo, las estrellas... Cuando el universo se convierte en niño, la poesía triunfa.

Referencias bibliográficas

Obras de consulta: manuales y artículos

- ANDRICAÍN, Sergio y RODRÍGUEZ, Antonio Orlando (1997): *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?*, Colombia: Magisterio.
- BERENGUER, Maryta (2007): *Poesía para jugar. Un camino hacia la lectura*, Madrid: Los libros de la catarata.
- CAÑABATE, Carmen (2005): "Versos brillantes", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 213, 2005, pp. 83-90.
- CERRILLO, Pedro (1990): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2007): "Poesía y Escuela: reivindicación de la poesía infantil", en *Letras Peninsulares*, Spring, p. 221-241.
- (2009): "Clásicos escolares y canon escolar de lecturas", en MOROTE, P. (Dir), *Los clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil*, Valencia: Universidad Católica de Valencia, 9-26.
- CERRILLO, Pedro y SÁNCHEZ, César (2007): "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización en la literatura infantil", en CERRILLO, P. y YUBERO, S. (Coords). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 17-25.

- DELGADO, Agustín (2005): "El lagarto está llorando", en *Leer*, nº 160, marzo 2005, p. 28-29.
- DESCLOT, Miquel (2003): "La poesía como arte de los sonidos", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 198, p. 41-48.
- (2003): "La esencia oral de la poesía", en *CLIJ*, nº 157, p. 15-19.
- BORDA Crespo, María Isabel (2003): "La edición de poesía infantil castellana actual", en *CLIJ*, nº 163, p. 44-52.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (1990): "La poesía infantil en la España actual", en CERRILLO P. y GARCÍA PADRINO, J. (coordinadores). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 65-86.
- (2007): "Clásicos de la poesía infantil española", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 228, p. 27-34.
- GARRALÓN, Ana (2002): "Poesía infantil en castellano desde 1990. Breve panorámica", en *Educación y Biblioteca*, nº 130, p. 67-68.
- GIL, Carmen (2004): "Acercar la poesía a los niños", en *CLIJ*, nº 68, febrero 2004, p. 19-27.
- GÓMEZ YEBRA, Antonio A. (2000): "Una lanza por la poesía infantil", en *Platero*, nº 117, p. 17-19.
- (2007): "La Poesía es el alma de los niños", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 228, p. 19-25.
- HERNÁNDEZ VICENTE, Antonia (2005): "Un laboratorio poético", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 345, abril, 2005, p. 28-31.
- IGERABIDE, Juan Kruz (2003): "La poesía infantil: algunos símbolos", en *CLIJ*, nº 157, p. 33-36.
- LLAMAZARES PRIETO, M^a Teresa (2009): "Acercamiento a la poesía infantil y juvenil", en *Clarín*, nº 1, p. 35-39.
- MATA, Juan (2007): "Ojos de poeta, oídos de niño. Travesías IV", en *CLIJ*, nº 204, p. 54-61.
- MORENO, Víctor (2005): "Tópicos sobre poesía", en *CLIJ*, nº 178, p. 29-36.
- MURCIANO, Carlos (2000): "De la poesía y los niños", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 168, febrero 2000.
- NIETO MARÍN, Juan (2007): "La poesía ha muerto en 2006", en *Lazarillo*, nº 17, 2007, p. 60-66.
- PELEGRÍN, Ana (1996): *La flor de la maravilla: juegos, romances, retahílas*, Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1990): "Poesía infantil", en *CLIJ*, nº 14, p. 8-13.
- ROMERO YEBRA, Ana María (2000): "El encuentro del niño y la poesía", en *Platero*, nº 117, p. 9-12.
- SILVERA, Elvia (2001): *Para crecer con poesía. Una guía para acercar a los niños al mundo de la palabra*, Venezuela: Banco del Libro, Formemos lectores.
- SOTOMAYOR, María Victoria (2002): "Poesía infantil española de los últimos 20 años", en *Lazarillo*, nº 8, p. 8-22.
- VILLAR, Pedro (2009): "Edición y difusión de la poesía Infantil y Juvenil en España", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 246-247, p. 71-74.
- VARIOS: "Editar poesía. Opiniones de algunos editores", en *Educación y Biblioteca*, nº 111, 2000, p. 49-52.
- VÁZQUEZ SÁNCHEZ, Amparo (2000): "¿Poesía infantil o simplemente poesía?", en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 168, p. 28-30.
- WALSH, María Elena (2001): "La poesía en la primera infancia" (charla ofrecida en el congreso de OMEP de 1964), en *Educación y Biblioteca*, nº 124, p. 52-57.

Poemarios

- ÁLVAREZ VELASCO, Francisco (2009): *La luna tiene una Liebre*, Oviedo: Pintar-Pintar. Ilustraciones Fernando García-Vela.
- BERROCAL PÉREZ, Beatriz (2012): *La princesa que quería escribir*, León: Amigos de Papel. Ilustraciones Daniel Montero Galán.
- FUERTES, Gloria (5 1982): *Cangura para todo*, Barcelona: Lumen, ilustraciones Marcel.
- (1982): *Coleta, la poeta*, Valladolid: Miñón, Las Campanas, 26, ilustraciones Ulises Wensell.
- GARCÍA ESPERÓN, María (2007): *Aires de don Aire*, México: <http://www.scribd.com/doc/15676028/Aires-de-Don-Aire-Poesia-para-ninos>

- GARCÍA MONTERO, Luis (1999): *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada: Comares.
- OLMO, Luz del (2006): *Haikus para niños. Los cuatro elementos*, Madrid. Verbum.
- OSÉS, Beatriz (2009): *El secreto del oso hormiguero*, Oviedo: Faktoria K de Libros. Ilustrado por Miguel Ángel Díez.
- PELEGRÍN, Ana (1990): *Poesía Infantil*, CLIJ, pp. 8-13.
- (selección y prólogo) (1997): *Poesía española para niños*, Madrid: Alfaguara.
- (selección y prólogo) (1997): *Poesía española para jóvenes*, Madrid: Alfaguara.
- PÉREZ DÍAZ, Enrique (2006): *Versos al nunca jamás*, Madrid: Anaya, Sopa de Libros, 116. Ilustraciones Alejandro Magallanes.
- PIÑÁN, Berta (2010): *Arroz, agua y maíz*. Oviedo. Pintar-Pintar. Ilustraciones Elena Fernández.
- ROMERO YEBRA, Ana M^a (2007): *Celia Viñas para niños y jóvenes*, Madrid: La Torre.
- (2008): *Hormigueta negra*, Zaragoza: Edelvives, Ala Delta.
- (1999): *Ronda de Nanas*, Málaga: Diputación Provincial.
- RUBIO, Antonio (2006): *Tres cuentos de Urraca*, Madrid: Anaya, (Sopa de Libros). Ilustradora Leticia Ruifernández.
- SERDIO, M^a Rosa (2009): *Colores y más colores*, Oviedo: Pintar Pintar. Ilustraciones Ester Sánchez.
- SIERRA I FABRA, Jordi; GARCÍA TEIJEIRO, Antonio García (2010): *Cuentos y poemas para un mes cualquiera*, Madrid. Oxford, El árbol de la lectura, 16.
- VILLAR, Pedro (2003): *El bosque de mi abecedario*, Valencia: Diálogo Infantil. Ilustraciones Miguel Catalatayud.

Eva María Villar Secanella

evillar@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(Recibido 9 julio 2011/

Received 9th July 2011)

(Aceptado 1 junio 2012/

Accepted 1st June 2012)

Pactos ficcionales, construcción de identidad

*FICTIONAL PACTS,
CONSTRUCTING IDENTITY*

Resumen

Este artículo parte del concepto de que los textos literarios reconstruyen un escenario ficcional en el que se representa y reactualiza una memoria colectiva que es reflejo, también cooperante, en la producción de los cambios sociales y el imaginario de una sociedad, e influyen en la enculturación y formación de la construcción de la identidad de sus lectores. Tomando como espacio de estudio la cultura española de la época de la transición y centrado el análisis en textos en los que la niña ficcional cumple una función protagónica, se observan, a través de la memoria literaria reflejada en *Los Cinco y el tesoro de la isla*, *Pippa Mediaslargas*, *Veva y el Mary Bella y Oscura*, los antiguos y nuevos pactos ficcionales que el texto establece con su intérprete, la evolución del concepto de verdad y las diferentes relaciones que el texto mantiene con la autoridad así como el rol que la colectividad le adjudica a la heroína según su género, buscando descubrir las identidades que se pretendieron formar a través de la literatura juvenil difundida por la sociedad del momento.

Palabras clave: heroína, imaginario, identidad.

Abstract

This paper starts from the concept that literary texts construct a fictional scenario where a collective memory is represented and actualized; a collective memory which is a reflection, as well as a cooperating agent, in the production of social changes where literary texts have influence on the reader's own knowledge and in the construction of her/his identity. The study is framed in the Spanish transitional period into democracy and it is focused on the analysis of texts where the fictional girl is the main character: *Five on a Treasure Island*, *Pippi Langstrump*, *Veva y el Mary Bella y Oscura*. The paper analyzes the old and new fictional pacts that the texts establish with the reader and interpreter, the evolution of the concept of truth, the different relationships with the authority as well as the role that the society attributes to the heroine according her the gender. This paper identifies the type of women identities constructed in the historical context of the Spanish transition and readers of the young literature of that moment.

Key words: heroine, imaginary, identity.

Introducción

Este artículo toma como marco teórico referencial, estudios antropológicos como los de Joseph Campbell o Mircea Eliade, a partir de los cuales podemos rastrear y focalizar en la literatura juvenil, vestigios de un primitivo rito iniciático de la pubertad a través del cual al joven neófito le era revelada la cultura de su colectividad y con ella adquiría condición de adulto; estudios sobre la novela de autoformación, como los de María Ángeles Rodríguez Fontela, donde se pone de manifiesto la reactivación del héroe épico dentro de un discurso narrativo con voluntad de regreso hacia el origen mítico y el papel protagónico del héroe ficcional adolescente atravesando un espacio textual de iniciación, próximo a los ritos de pubertad, en el que se desarrolla un proceso de autoformación tanto para el héroe ficcional como para su intérprete. También estudios sobre hermenéutica desarrollados por Hans-Georg Gadamer en los que se reflexiona, entre otros temas, sobre los cambios producidos en las relaciones que cada sociedad mantiene con la autoridad; entendiendo que la autoridad, la esencia que la sustenta, se encuentra anclada no tanto en un acto de obediencia como de reconocimiento. A estos estudios se le añaden otros vinculados a la teoría de la recepción o el acto lector como exploración, en los que el espacio ficcional se considera, como en el caso de Graciela Montes, un lugar de libertad en el que poder practicar diferentes modos de vida en múltiples realidades y un territorio fronterizo entre el individuo y su cultura. Una "...zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal" (Montes, 1999: 52).

Para la elaboración de este artículo me he centrado en *Los Cinco y el tesoro de la isla*, *Pippa Mediaslargas*, *Veva y el mary Bella* y *Oscuro*, obras todas ellas en las que la niña cumple una función protagónica y que constituyeron, independientemente de su origen, un referente de lecturas en la transición española, desde el año 75 hasta mediados de los 90. El análisis se encuentra focalizado en la categoría de la voz narradora, como autoridad sobre el mundo ficcional que presenta y guía al intérprete; la palabra como instrumento para construir la narración, desde su significado más directo o convencional hasta la imagen poética; y los espacios como escenario, contexto o educación ambiental que ejercen influencia en la autoformación del héroe.

1. El título de la obra: primer pacto ficcional

Algunos estudiosos, como Janer Manila o Teresa Colomer, consideran el comienzo de la narración como un aspecto fundamental, no sólo para atrapar y seducir al lector, sino también como el elemento base que le abre al espacio ficcional, lo ubica en el comienzo de su viaje lector y muestra las claves, los pactos que la voz narradora busca establecer con su intérprete.

Si nos detenemos en el título *Los Cinco*, encontramos la presentación del número de protagonistas de la narración. Se trata de un grupo, un colectivo. Mircea Eliade nos induce a reflexionar sobre una de las diferencias primitivas entre la iniciación de los adolescentes según su sexo:

para las chicas, la segregación tiene lugar en cada caso inmediatamente después de la primera menstruación, y por ello es individual; mientras que para los chicos, la iniciación es colectiva, teniendo lugar para todos durante la pubertad. (Eliade, 2007: 71)

Nos encontraríamos, por tanto, con un formato adoptado de iniciaciones masculinas, aunque este grupo de neófitos, también esté compuesto por niñas adolescentes e, incluso, una de ellas, Jorgina, tenga un carácter protagónico sobre todos los demás.

El título de este primer libro: *Los cinco y el tesoro de la isla*, avanza un tema de aventuras próximo a otras obras de la LJ y se abre, por la connotación de la palabra, hacia un espacio aislado en busca de un objeto de valor y enigmático; lo que promete acción, intriga y aventura. En el índice aparecen 17 capítulos, el primero de ellos se titula *Una gran sorpresa*, donde la intriga continúa confirmándose como una de las estrategias utilizadas por el discurso narrativo para captar la atención del lector.

Por el contrario, en el juego lingüístico y la tendencia al absurdo del título *Pippa Mediaslargas*, se presenta una voluntad de desviar al lector en la búsqueda del significado directo, al mismo tiempo que tiende, presentando a la heroína por su nombre, a individualizarla.

La obra de *Pippa Mediaslargas*, como en el caso de *Los Cinco*, también se encuentra dividida en capítulos. El primero se titula *Pippa llega a "Villegulla", su casita de campo*. Persiste el juego sonoro y el absurdo y se encuentra cierta similitud con la novela de autoformación, en la medida en que a la unidad del monomito descrita por Campbell (1984: 35): "*separación-iniciación-retorno*", se le concede mayor protagonismo a la tercera fase, al regreso. No se trata de una partida, sino de una llegada. Pippa regresa a un hogar, por otra parte, desconocido, ya que su padre "había comprado la casita del huerto para vivir en ella con Pippa cuando fuera viejo y ya no pudiera navegar. Pero tuvo la desgracia de caer al mar. Y entonces, Pippa, que esperaba su regreso, se fue sin pérdida de tiempo a Villegulla" (Lindgren, 1994: 8).

El título *Veva y el mar*, también contribuye a individualizar a la heroína y sugiere el mitotema propio de regreso a los orígenes, al mar. Unos orígenes asociados a un espacio material, geográfico y al mismo tiempo subjetivo. Una imagen que nos remonta a un "antes de la conciencia" y nos transporta a un mundo inconsciente, onírico; se trata de esos orígenes pre-humanos donde el héroe primitivo, enfrentándose al caos, construyó la civilización tal y como ahora la conocemos.

En el título *Bella y Oscura* apreciamos la ambigüedad del significado y una iniciación a la sensualidad de la palabra, un regreso a su condición mítica. Del intérprete se requiere una participación activa, reanimar la palabra en un amplio desplazamiento, hacia el origen del lenguaje, ese instrumento –nos dice Janer Manila– "a través del cual se hacen explícitas su identidad y su presencia histórica" (Janer, 2002: 82). Y es esa ambigüedad de la palabra la que manifiesta las intenciones de un texto que busca estimular la rememoración de la experiencia enciclopédica y vital de su intérprete, y su imaginación en la reconstrucción de sentidos.

2. Relaciones con la autoridad y el concepto de verdad

En el caso de *Los Cinco*, la obra se abre en diálogo, los personajes hablan directamente y el lector se cuela en la conversación, un recurso, como señala Teresa Colomer (2005: 42), con el que el texto pretende animar la curiosidad del lector y su implicación activa en la reconstrucción de la realidad ficcional: quiénes son esos personajes, dónde ubicarlos, cuál es el conflicto. Sin embargo, una voz narradora heterodiegética interviene inmediatamente, a penas sin darle tiempo al intérprete en esa búsqueda individual del significado a la que hace referencia Colomer y, como si temiera la posibilidad de que el lector, en su soledad, se desviara o confundiera en la reconstrucción del sentido, sale a su encuentro para ubicarlo. Ella habla en tercera persona y en un tiempo pasado, dos rasgos de la narración que sitúan al lector en un espacio ficcional. Describe el contexto y las acciones con tendencia a la reproducción fiel de una realidad cotidiana próxima a la de un lector contemporáneo, lo que sin duda acerca al héroe lector a una identificación de su propia experiencia con el texto, prácticamente de forma directa, perdiendo, por otra parte, la posibilidad de un desplazamiento más amplio.

La tendencia que la voz narradora de *Los Cinco* muestra hacia la reproducción fiel de la realidad y hacia las asociaciones directas hacia el significado, coincide con la idea de verdad que se desprende del texto. La verdad existe en esta obra como unívoca y tangible y no sólo existe, también su valor se exalta en sucesivas ocasiones y se confirma como valor fundamental. Jorgina, la heroína, siempre dice la verdad, y ese es uno de los rasgos que la honra y la diferencia de los cobardes.

Y si es que no pensáis creeros las cosas que os diga no os volveré a dirigir la palabra.
Yo no acostumbro a decir mentiras. Faltar a la verdad es cosa de cobardes, y yo no soy una cobarde (Blyton, 2003: 24)

El discurso narrativo se conforma por medio de la voz heterodiegética y los diálogos mantenidos por voces intradiegéticas. Estos diálogos son constantes y, a través de ellos, los personajes introducen información, en primera persona y en un tiempo presente, sobre su personalidad y estado de ánimo, intenciones o acciones. Excepcionalmente aparecen en momentos de soledad, prácticamente sólo tenemos acceso a su comportamiento social. Su comportamiento individual, pensamientos, sentimientos o procesos psicológicos se ven debilitados a favor de las conductas colectivas y la acción. Es la acción, la aventura externa del héroe y no tanto su proceso de evolución interior, la información que prevalece sobre todas las demás. El lenguaje que utilizan estas voces intradiegéticas pretende acercarse al realismo conversacional y al lenguaje comunicativo; lo que sin duda le facilita al lector el recorrido hacia el significado más convencional de la palabra, pero al mismo tiempo, le resta atención a la función poética del lenguaje, a la exploración de la palabra, a la soledad del lector en su experiencia individual hacia el autodescubrimiento. Estas voces intradiegéticas, por otro lado, no perciben la presencia del lector, contribuyendo a la sensación del intérprete de estar situado fuera de la narración, espectador de la acción. Sin embargo, la voz narradora heterodiegética es omnisciente, ella lo ve todo, es capaz de introducirse en las emociones de los personajes, aunque apenas utilice este recurso, y percibiendo la presencia del lector hacia él dirige su voz. Ella ostenta la autoridad sobre el discurso, acuciada por la comparación que el lector establece con esas otras voces intradiegéticas que, conviviendo en el discurso narrativo, lo conforma; pero se encuentran limitadas en una condición humana con la que el lector se identifica.

En el caso de Pippa, sin embargo, los momentos de soledad son habituales, ella misma habita la soledad más absoluta y cumple ese rasgo de orfandad tan estrechamente vinculado a las heroínas del cuento maravilloso y la novela de autoformación, un rasgo con el que la voz narradora enfatiza, precisamente, la presencia de esa soledad. Un escenario, por otro lado, indispensable en la partida del héroe, en su búsqueda individual de autodescubrimiento y autoconciencia, y que la voz narradora desdramatiza de inmediato, en clave de humor, apelando a las ventajas que supone recorrer en libertad el camino y generando un juego de complicidad con el intérprete.

No tenía ni padre ni madre, lo cual era una ventaja, pues así nadie la mandaba a la cama precisamente cuando más se estaba divirtiendo, ni la obligaba a tomar aceite de hígado de bacalao cuando le apetecían los caramelos de menta. (Lindgren, 1994: 7)

El juego es la forma primera en la que nuestra especie comienza a experimentar, relacionarse con el entorno, desarrollar su imaginación y adquirir conocimiento. El juego y la fiesta, por otro lado, y como nos señala Janer Manila "son siempre una victoria sobre la soledad" (Janer, 2002: 12).

La voz narradora heterodiegética, en tercera persona y en tiempo imperfecto nos abre, indiscutiblemente, y ya en sus primeras líneas, al espacio ficcional de un cuento. Nos encontramos

en un espacio que parece lindar con la civilización, en un pasado imperfecto, ambiguo, atemporal, ficcional, mágico.

En los confines de una pequeña ciudad sueca había un huerto exuberante, y en él una casita de campo. En esta casita vivía Pippa Mediaslargas, niña de nueve años que estaba completamente sola en el mundo. (Lindgren, 1994: 8)

Este inicio no es, en realidad, una fórmula convencional de inicio de cuento y, sin embargo, jugando a serlo, contiene las claves textuales e intertextuales necesarias para excitar nuestra memoria en "un trabajo de lectura y de interpretación de las apariencias que debe marchar como al revés y en sentido contrario del trabajo de lo que llamamos falsamente la vida, como deshaciendo lo que está hecho" (Larrosa, 1996: 135). Y así, como si de una Matrioska se tratara dentro de la pequeña ciudad encontramos un huerto, y dentro del huerto una casita, y dentro de la casita a Pippa. La intriga, de este modo, no se encuentra en la acción, como en *Los Cinco*, proyectada en la incertidumbre de unos hechos futuros que nos instigan a seguir. La intriga, o más bien el secreto, se esconde en el propio discurso narrativo. Gadamer, recogiendo apreciaciones de Martin Heidegger, nos hace detenernos en la relación etimológica que mantienen las palabras verdad y desocultación. "Aletheia significa propiamente desocultación" y nos induce a la reflexión sobre el hecho de que "la verdad tenga que ser arrebatada del estado de ocultación y encubrimiento" (Gadamer, 1994: 53). Esta idea coincide plenamente con las teorías de Mircea Eliade cuando nos informa sobre la iniciación de la pubertad, en el mundo primitivo, como un rito de paso que, por encima de todo, representa "la revelación de lo sagrado", entendiéndose por sagrado no sólo lo que hoy entendemos por religión, sino todo aquello que conforma la cultura de la tribu. Es el acceso al misterio, a través de la iniciación, como "el candidato pasa más allá del medio natural –el medio del niño– y gana acceso al medio cultural" (Eliade, 2007: 22).

En esta obra, se potencia el humor y la parodia, incluso el tono jocoso del carnaval reflejado en la vestimenta de Pippa. Esta estrategia discursiva nos remite a una cultura popular, el origen de la narración en su fase primigenia y oral, que se ve agudizada por la tendencia de la heroína a contar historias que le sucedieron, o que escuchó, cuando recorría el mundo en barco con su padre. La voz narradora heterodiegética del cuento maravilloso comparte autoridad con la voz de Pippa, una voz de cuenta cuentos, la voz heredada de los rapsodas. De este modo se efectúa, nuevamente, un regreso, el regreso a los orígenes de la narración.

Rodríguez Fontela, analizando las investigaciones de Mircea Eliade sobre la infancia del héroe, nos induce a reflexionar sobre la función que desempeña la niñez extraordinaria del héroe en la construcción de los mitos e incide en la idea de que el conocimiento del origen de las cosas, nos permite comprenderlas y dominarlas. El retorno a los orígenes "no sólo cumple una función relevante en la estructura iniciática de las narraciones arcaicas sino que también es la base antropológica que sustenta la existencia de los mitos" (Rodríguez Fontela, 1996: 81-82).

La voz narradora heterodiegética nos relata los orígenes de Pippa y los hechos que acontecieron en su pasado primigenio a partir de un discurso narrativo de connotaciones míticas. Esta voz narradora no se pronuncia acerca de la certeza o falsedad de los hechos, se limita a relatarnoslos. "Cobra especial irrelevancia la consideración del carácter ficticio o verdadero. Las narraciones mitológicas son, en su origen, ficticias pero la sociedad que las creó, las acepta como verdaderas" (Rodríguez Fontela, 1996: 59). Muy al contrario de la postura tomada por *Los Cinco* donde la verdad es un valor fundamental, Pippa confiesa no serle siempre fiel a la verdad.

No se puede pedir a una niña cuya madre es un ángel y cuyo padre es el Rey de los Canibales, y que, además, se ha pasado la vida navegando por todo el mundo, que diga siempre la verdad. (Lindgren, 1994: 12)

Pippa se narra, es su relato interior. "¿Qué te explicas a ti mismo de ti mismo?" –nos pregunta Janer Manila–, "¿Qué mentira te cuentas con la finalidad de organizar tu propio caos?, porque narrar también es poner orden, configurar una historia, organizarla, dar sentido al caos" (Janer, 2002: 76). Somos los que nos contamos, aquello que recordamos de nosotros mismos. A través de su memoria, Pippa se ha convertido a sí misma en una leyenda, en un misterio, un héroe humano divinizado por el poder de su propia narración. Sus orígenes son inciertos, ella viene de los mares, del Océano, del infinito insondable, del caos y ahora habita "Villegulla", en las lindes de la civilización, dispuesta a iniciar su viaje.

En el caso de *Veva y el mar*, también se miente, Genoveva, la abuela de Veva, así se lo confiesa: "Miento bastante, Veva, para evitar problemas" (Kurtz, 1983: 12). Aunque en este caso, contrariamente al de Pippa, a la mentira parece perseguirle un cierto sentimiento de culpa y necesita de justificación. Y Veva, en cierto modo también como Pippa, es una heroína extraordinaria gracias al conocimiento de la palabra, con sólo 9 meses es capaz de conversar y leer.

Veva y el mar se encuentra dividida en capítulos, el primero se titula: *Un gran problema*. Así, y acompañados por la voz narradora, irrumpimos, precisamente, en ese espacio de caos sugerido por el título. La voz narradora intradieгética mantiene algunos puntos en común con la voz narradora de la novela lírica, una de las manifestaciones más modernas de la novela de autoformación: el punto de vista de la voz narradora es desde el "yo protagonista" y representa la identidad entre la voz narradora y la del héroe de la novela donde el dominio textual es el de la subjetividad en detrimento de la acción. Una voz semejante la encontramos ya en *Paulina* de Ana María Matute. La voz narradora, la del héroe ficcional y la del héroe intérprete parecen tender a la fusión y a éste último, al intérprete, se le propone una participación activa, personal y reflexiva sobre el proceso de lectura. A través de la subjetividad de esta voz narradora, el discurso narrativo manifiesta su carácter autorreflexivo.

El Bildungsroman como novela autoconsciente, alcanza especialmente a la figura del lector. Éste realiza una lectura reflexiva a instancias de la misma narración. En el curso de la lectura reflexiva, el lector desarrolla su propia autoformación y obtiene un autodescubrimiento desde sus expectativas vitales, culturales y literarias. (Rodríguez Fontela, 1996: 53)

Un lenguaje coloquial en tono lúdico, se mantiene cerca del intérprete, guiándolo, facilitándole el camino hacia el autodescubrimiento, generando complicidad y relativizando el drama que podría suponer una situación de cambio, de caos. El secreto se abre al comienzo de la obra, Veva intuye que algo está pasando, algo está cambiando. La revelación se demora, invitándole al lector a proseguir un viaje de descubrimiento.

Todo eran silencios, todo se resolvía en mirarme con caras compungidas, besarme a cada momento, decirme cosas cariñosas que me gustaban mucho, pero no dejaban de escamarme porque no venían a cuento. (Kurtz, 1983: 5)

El secreto se lo desvelará su abuela, ella le anuncia que ha llegado el momento de la separación. Sus padres se van de viaje, y Veva y su abuela se irán de vacaciones a la antigua casa, cerca del mar, en la

que Geneveva y su primer marido compartieron sus vidas hasta que este murió. Ahora es la masía del tito Juan, el hermano de su primer marido. Para ambas significa un viaje de retorno a los orígenes, un viaje de regreso que realizarán juntas hacia la memoria.

La figura del ayudante del héroe fue, según los estudios antropológicos de Mircea Eliade o Joseph Campbell, el maestro que acompañaba al neófito en su viaje iniciático, un adulto que con anterioridad había superado con éxito las pruebas de iniciación a su cultura y a través de las cuales se le reveló el conocimiento de su sociedad. Su papel es protagónico, ayuda al héroe a construir sentidos y a avanzar en una iniciación de autodescubrimiento, al mismo tiempo que le transfiere la cultura de su colectividad y él mismo supone un modelo social. Estos maestros femeninos que acompañan a la heroína, representan una tendencia de regreso al origen de la Madre Universal y, teniendo en cuenta que son portadores y transmisores del conocimiento, también reflejan ciertas tendencias matriarcales dentro de su colectividad. En el caso de *Veva y el mar*, Geneveva, es una de las ayudantes más significativas de la obra. La figura de la abuela, por otra parte frecuente en el cuento maravilloso, supone un regreso a la tradición. Gadamer realiza una reflexión acerca de la relación que mantienen autoridad y tradición:

Hay una forma de autoridad que el romanticismo defendió con un énfasis particular: la tradición. Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido, y no sólo lo que se acepta razonablemente, tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento. Toda educación reposa sobre esta base... (Gadamer 1996: 348)

Veva es la heredera de la cultura de Geneveva, de su forma de ver y organizar la realidad, incluso de su nombre. Y aunque el texto ponga en cuestión algunas costumbres, sobre todo en lo referente a las creencias religiosas, lo cierto es que el espacio de soledad de Veva, se ve reducido por la presencia de su abuela y el viaje compartido hacia el retorno.

Los finales felices de Bettelheim se muestran escépticos en el marco de una sociedad descreída. "Final feliz, ¿para quién? –se pregunta Fontela– ¿para el lector?, ¿para el autor?, ¿para el protagonista? ¿Qué pautas rigen tales valoraciones?" (Rodríguez Fontela, 1996: 73). Los Bildungsroman son novelas de final abierto y el final de *Veva y el mar* nos deja abierto el secreto sobre la relación que mantienen Geneveva y el tito Juan. De esta forma es como el secreto envuelve al texto, abriéndolo y cerrándolo, ofreciéndole un movimiento circular de cuento, de viaje iniciático, de regreso al inicio.

En *Bella y Oscura*, la obra se abre con una voz narradora bajo el punto de vista del "yo testigo". Una perspectiva propia de la novela de autoformación y lírica y que, en su necesidad de documentar las fuentes del relato, manifiesta una voluntad de regreso a la ciencia que le dio origen, la Historia. La vinculación, por otro lado, entre la Historia de nuestro pasado más remoto y el mito, es estrecha. Y de hecho, la obra se abre en el génesis de la heroína, cuyo discurso narrativo mantiene relaciones intertextuales con un génesis sagrado que nos remonta al origen de la Humanidad: "por entonces para mí aún no se había despegado el cielo de la tierra" (Montero, 1999: 7). Baba llega a la vida humana atravesando el caos, "de lo anterior tan sólo guardo un puñado de imágenes inconexas y turbias" (Montero, 1999: 7), ese mismo caos al que enfrentándose el "héroe mítico" o el "héroe civilizador", como lo denomina Mircea Eliade, reconstruyó el mundo y la condición humana tal y como hoy la conocemos. La vida de Baba se inicia por el poder que la memoria le confiere y su consecuente capacidad de recordarse, es decir, relatarse. En este sentido, existen ciertas similitudes con *Pippa*

Mediaslargas: "Por buscarle a mi relato algún principio, diré que mi vida comenzó en un viaje de tren, la vida que recuerdo y reconozco" (Montero, 1999: 7).

Las novelas de autoformación dan un valor esencial a la memoria, en *Bella y Oscura*, concretamente, ese valor, como venimos analizando, adquiere connotaciones sagradas. Del mismo modo que en las culturas primitivas, la memoria de la tribu también poseía cualidades sagradas y su transmisión y conocimiento le ofrecía al iniciado las facultades de transformación en ser adulto y le capacitaba para ingresar como miembro de la colectividad. María de los Ángeles Rodríguez Fontela, aludiendo a las palabras de E. Welty nos induce a la reflexión sobre las semejanzas que se encuentran en el acto de descubrir y recordar. "A medida que descubrimos recordamos; al recordar, descubrimos, y esto lo experimentamos con mayor intensidad cuando convergen nuestros viajes interiores" (Rodríguez Fontela 1996: 85). Las novelas de autoformación son relatos de inicio, de regreso al inicio, de retorno a la tercera fase de la unidad del monomito. A través de la rememoración, el héroe ficcional y el intérprete realizan un viaje de autodescubrimiento y de reconstrucción. A través de la memoria se (re)ordena el pasado, se (re)organiza el caos y se (re)construye la identidad en un acto de reflexión hacia la propia conciencia.

La conciencia rememorativa del protagonista ayuda, creemos, a evocar nuestros propios recuerdos, a definir nuestra propia experiencia, a proyectar nuestros valores, a configurar, en fin, el esquema de nuestra propia conciencia que la obra sea capaz de configurar cuando interpretamos su sentido. (Rodríguez Fontela 1996: 86)

Ya no somos el producto de un ser superior, el ser humano se convierte en producto de su propia narración y, creador también, de la realidad que lo circunda. La acción del héroe, el enfrentamiento del héroe contra seres extraordinarios o fuerzas sobrehumanas "ha cedido su preeminencia narrativa a la lucha del héroe consigo mismo" (Rodríguez Fontela 1996: 417). El espacio se convierte en metáfora, transforma al héroe, del mismo modo que el héroe transforma el espacio que habita. El espacio es convertido en estado psíquico. El túnel es una constante como símbolo de transición y renacimiento a una nueva vida que también aparece en *Paulina* o en *Caperucita en Manhattan* y representa una vuelta a las entrañas de la Tierra, una vuelta a los escenarios de antiguos ritos iniciáticos donde el ser humano habitaba en soledad y por un tiempo, espacios oscuros y silenciosos como cabañas o cuevas y de las detalladas descripciones que a este espacio se refieren, desplazándose el intérprete hasta él, se puede reconstruir el estado psíquico que se experimenta en el tránsito: "De modo que para mi memoria nació de la negrura de aquel túnel, hija del fragor y del traqueteo, parida por las entrañas de la tierra a una fría tarde de abril y a una estación enorme y desolada" (Montero 1999: 7).

3. Confrontación yo/mundo. El género y sus límites

Ya en las primeras líneas de *Los Cinco* y *el tesoro de la isla*, se apunta esa fase de ruptura con el mundo familiar, indicada en la unidad del monomito descrita por Campbell, la separación necesaria en el héroe, en dirección hacia lo inexplorado, en busca de ese objeto oculto y enigmático que es el conocimiento. Espacios como el bosque o el desierto, la isla- podríamos añadir- en el caso de *Los Cinco*, al ombligo del mundo, nos dice Campbell, "el centro umbilical a través del cual las energías de la eternidad irrumpen en el tiempo" (Campbell, 1984: 45).

Las causas del viaje pueden ser varias, en esta ocasión se trata de causas externas a la voluntad de nuestros héroes. Una autoridad superior a ellos, sus padres, les inducen al viaje. El viaje de estos

héroes será hacia la casa de sus tíos, donde conocerán a Jorgina, su prima. Se trata de una cierta vuelta a los orígenes, familiares directos con los que apenas han tenido contacto. Una parte de su colectividad que desconocen y que habita en una casa antigua "construida en la cima de un pequeño acantilado" (Blyton 2003: 14). Ellos se dirigen hacia ese mar que evoca un cierto espacio onírico, aunque en realidad, se verá neutralizado por la acción y la aventura en busca del tesoro que se encuentra escondido en una isla.

"-¡No! -dijo Ana-. Oh, mamá: ¿es verdad eso? ¿No podréis pasar las vacaciones con nosotros? Siempre lo habéis hecho" (Blyton 2003: 7). Ana se resiste a la separación. Ana es una niña, y ella representa el estereotipo de niña convenido por la colectividad que este texto refleja. Un caso muy similar al de Annika, una de las heroínas secundarias de *Pippa Mediaslargas*. Las dos niñas mantienen muchos puntos en común, entre otros, sus dificultades para superar las pruebas físicas, y el miedo. Sin embargo, ni la voz narradora ni Pippa parecen asociar las dificultades de Annika con su género y, si lo hacen, se limitan a considerarlo el punto más vulnerable de Annika para avanzar en el camino y Pippa, simplemente, acompaña a su amiga y la ayuda a superar las dificultades que encuentra en el viaje. De hecho, sólo un lector familiarizado en prejuicios de género, podría advertir el mensaje implícito.

- Annika volvió a trepar por el tronco. Las piernas le temblaban. Pippa la ayudó en la parte más difícil. Se estremeció ligeramente cuando vio lo oscuro que estaba el interior del tronco; pero Pippa la cogió de la mano y le dio ánimos (Lindgren 1994: 57).

Sin embargo, los rasgos de género, en *Los Cinco*, persiguen y definen, férreamente, la conducta de nuestros héroes. Jorgina, la heroína protagonista, se presenta ya en el primer capítulo, pero su aparición se demorará con la intención de ofrecerle un relativo carácter enigmático a este personaje y generar un cierto suspense en el lector que le inste a proseguir la lectura. Los cinco protagonistas de esta obra son "héroes normalizados" desde un sentido convencionalmente establecido, lo que una vez más aproxima al héroe lector a una identificación inmediata con los personajes, restándole valor al desplazamiento psicológico del intérprete, al acto experimental y explorador de la lectura y a su función de autodescubrimiento personal. Jorgina, como heroína protagonista, mantiene un rasgo especial, es rara y, en cierto modo, es el personaje que más se acerca a la soledad. Aunque excepcionalmente el texto deja a Jorgina, o a cualquier otro personaje, en intimidad con el lector, éste sabe, porque así lo cuentan las diferentes voces narradoras, que Jorgina prefiere la soledad. Tiene problemas de integración social y serias dificultades para representar el rol que su colectividad le adjudica según su género, de hecho, se hace llamar Jorge.

- ¿Tú no odias ser una chica? -preguntó Jorge.

-No, claro que no -dijo Ana-. Me gusta llevar vestidos y ropa bonita y me gustan mis muñecas: esas cosas no las pueden hacer los chicos.

-¡Bah! ¡Vaya fastidio tener que preocuparse por la ropa! -dijo Jorge, con voz desdeñosa-. ¡Y muñecas! Total: que eres una criatura. Es lo único que puedo decir. (Blyton 2003: 7)

El héroe ficcional, y su intérprete, necesitan de una cultura de la que huir, de un hogar del que partir para retornar a él. Es la confrontación del yo con el mundo. La unidad del monomito a la que se refiere Campbell. El héroe regresa de su viaje tras el éxito de una trascendencia individual que alcanza, su grado máximo de sublimación, compartiéndola con su colectividad, retornando a ella y ofreciéndole una participación de transformación. En esta obra, la búsqueda de trascendencia individual se encuentra debilitada por el escaso seguimiento en el proceso psicológico de los héroes a favor de la

aventura y la acción y espacios compartidos; así como una inclinación por las asociaciones directas que le restan tiempo al lector para habitar la soledad. Sin embargo, la conquista de la individualidad puede ser reconocida en ese objeto enigmático y oculto, herencia de Jorgina, ese tesoro descubierto por los cinco que contribuye a la transformación de la heroína y a su victoria en la pertenencia al grupo. "Por primera vez Jorge empezaba a entender que compartir las alegrías con los demás dobla el placer que estas nos producen" (Blyton 2003: 64).

Y la aportación de Jorgina en su viaje de regreso a la colectividad, ese conocimiento adquirido simbolizado en el tesoro, transformará también a su padre, un hombre de carácter desagradable que,

había cambiado mucho, parecía como si le hubieran quitado un peso de encima. Ahora era rico: Jorge podría ir a un buen colegio y su mujer podría tener todas las cosas que durante mucho tiempo él había querido regalarle y, además, podría dedicarse en adelante a sus libros, su trabajo favorito... (Blyton, 2003: 156)

Es común en el cuento maravilloso, heredero del relato épico, el que las protagonistas pertenezcan a una clase social baja, hecho explícitamente destacado en heroínas de la LIJ y también, en Jorgina. Aunque la trascendencia alcanzada, tras el viaje iniciático, no es únicamente de índole económico; la estrechez que logran traspasar y liberar tiene un sentido de orden espiritual.

La intención de comunicación con la colectividad y el compromiso de establecer nuevos pactos, se evidencia cuando los padres de Jorgina le conceden el permiso denegado hasta el momento, de que Tim, el quinto de los cinco, un perro amigo de Jorgina, viva con ellos. La relación que Jorgina y Tim mantienen es una relación muy similar a la de Gabi y Bicho en *El nido de los sueños* o a la de Dorothy y Toto en *El mago de Oz*, los únicos seres en los que estas heroínas encuentran comprensión, antes de emprender ese viaje de trascendencia y conocimiento que supondrá una transformación para ellas mismas y para su colectividad.

En el caso de *Veva y el mar y Bella y Oscura*, la confrontación entre yo/mundo se encuentra debilitada a favor de la confrontación de las heroínas consigo mismas que, como venimos analizando, se refuerza desde el punto de vista que adquieren las voces narradoras intradiegeticas. Veva descubre, proyectándose en la alteridad de los gemelos, dos niños compañeros de juegos, que las niñas son infravaloradas como género: "hay niños muy raros. Se creen más que nadie. Más que las niñas, por de pronto. Machistas de nacimiento" (Kurtz, 1983: 105). Sin embargo, será su posibilidad de autorreflexión, la que la llevará a desechar esta hipótesis y a defender la equidad entre ambos géneros: "- Como personas somos iguales y en inteligencia somos iguales. Si somos diferentes en otras cosas es porque ha de haber de todo" (Kurtz, 1983: 105). Y es a través del desplazamiento que provoca el humor, lo que lleva a Veva a un análisis desmitificador que desdramatiza un prejuicio risible. La risa, originada por Veva, que encuentra ridículos los estereotipos que sobre ella se tienen como niña, arrastrará a los gemelos, a sus opuestos, hacia ese desplazamiento analítico en el que finalmente se encuentran y se unen, rompiendo los límites establecidos sobre el género. "Aquello me hizo mucha gracia. Solté una carcajada y los gemelos se rieron también" (Kurtz, 1983: 105).

De igual modo, en el caso de Baba, será Chico, su mejor amigo, el que le descubra el prejuicio sobre el género, "¡Tú no sabes nada! ¡Eres una chica!" (Montero, 1999: 35). Esta afirmación, en el caso de Baba, la coge por sorpresa y la deja sin palabras: "Me quedé sin palabras" (Montero, 1999: 35); sin su objeto mágico, ese objeto que nos permite convertirnos en héroes de nuestro propio relato.

En esta obra, se pone de relieve, que la infravaloración sobre el género femenino se debe al desconocimiento, y muy especialmente, al desconocimiento que las mujeres tienen sobre sí mismas.

“¿De dónde sales que ignoras todo esto? Conocimientos básicos, saberes de mujer elementales.” (Montero, 1999: 157) –le explica Airelai a Amanda, un personaje en el que el intérprete puede reconocer(se) un acusado complejo de inferioridad, fruto del desconocimiento de esa fuerza innata de todo individuo capaz de hacer estallar los caminos que conducen hacia la insatisfacción. De esta manera, una vez más, se confirma el carácter reflexivo de esta obra y la intención del discurso narrativo por guiar al intérprete en una búsqueda de autoconocimiento.

Conclusiones

Del análisis de estas obras se desprende la gradual voluntad de los textos por reactivar el origen mítico de la palabra y la figura del héroe épico. De la presentación de esos “héroes normalizados” de *Los Cinco*, que tienden a la utilización de un lenguaje conversacional de asociaciones directas hacia el significado, se da paso a un héroe fuera de la norma que, paradójicamente, sustenta su carácter extraordinario en una facultad humana: la palabra. Pippa, con su capacidad para narrarse, se apropia de su relato, convirtiéndose en leyenda. Veva es una niña fuera de lo común por su capacidad de hablar y leer con sólo 9 meses. Baba, por el poder de su memoria, rememorándose, narrándose a través de una palabra muy próxima a un génesis bíblico, le impulsa al lector a descubrir el origen mítico que comparten.

Por otro lado, se observa cómo la confrontación entre yo/mundo se ve debilitada a favor de una confrontación del héroe consigo mismo. Jorgina sufre serias dificultades de integración social, derivadas de su dificultad para interpretar el rol que su colectividad le adjudica según su género de mujer, y en su búsqueda de conocimiento, proyectada hacia afuera en el tesoro de la isla, se aleja de su colectividad, regresando a ella, compartiendo con ella su descubrimiento y alcanzando su grado máximo de transcendencia en la reconciliación. Sin embargo, y muy especialmente en el caso de Veva y Baba, esas voces intradiegticas narradoras desde el “yo protagonista” y el “yo testigo”, respectivamente, intensifican el carácter autorreflexivo de la búsqueda de las heroínas, inclinando la transcendencia hacia el autodescubrimiento. Esto no implica que no exista una búsqueda por parte del héroe ficcional y el héroe lector, proyectada hacia la alteridad. De hecho, es en el reflejo del otro donde se alcanza el reconocimiento y autodescubrimiento.

Por último, de la autoridad que las voces narradoras ejercen sobre el mundo ficcional que presentan se desprenden los valores que pretenden transmitir y el tipo de intérprete que persiguen. En *Los Cinco*, la búsqueda individual del lector se encuentra controlada por la existencia de una verdad tangible y por la autoridad que ostenta la voz heterodiegtica sobre el discurso, ella es omnisciente, domina el relato y ella es quien guía la lectura. La acción prevalece sobre cualquier otro tipo de información, a penas se hace referencia al proceso de evolución interior de los personajes, estrechando los espacios de intimidad y dificultando la reflexión. La verdad en *Pippa Mediaslargas*, muy al contrario que en el caso de *Los Cinco*, se torna irrelevante, la voz narradora heterodiegtica no pretende el dominio absoluto sobre el discurso, ella no se pronuncia acerca de la certeza o falsedad de los hechos que Pippa cuenta, cediéndole al lector un lugar para la duda y las hipótesis.

Las voces narradoras intradiegticas de *Veva* y *el mar* y *Bella* y *Oscura*, tienden a fusionar la identidad entre la voz narradora, la del héroe ficcional y la del intérprete, compartiendo autoridad sobre el relato. El dominio textual es el de la subjetividad en detrimento de la acción y conduce al intérprete a un espacio de intimidad, autorreflexión y autodescubrimiento.

Referencias bibliográficas

- BLYTON, Enid (2003). *Los Cinco y el tesoro de la isla*. Barcelona: Editorial Juventud.
- CAMPBELL, Joseph (1984). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ELIADE, Mircea (2007). *Nacimiento y renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. Barcelona: Editorial Kairós.
- GADAMER, Hans-George (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- KURTZ, Carmen (1983). *Veva y el mar*. Barcelona: Editorial Noguer.
- JANER MANILA, Gabriel (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- LINDGREN, Astrid (1994). *Pippa Mediaslargas*. Barcelona: Editorial Juventud.
- MONTERO, Rosa (1999). *Bella y Oscura*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- MONTES, Graciela (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F: Fondo de Cultura Económico.
- RODRÍGUEZ FONTELA, María de los Ángeles (1996). *La novela de autoformación: una aproximación teórica e histórica al "Bildungsroman" desde la narrativa española*. Kassel: Universidad de Oviedo: Reichenberger.

Libros reseñados

Hanna Martens
hvlmartens@unex.es
Universidad de Extremadura

Barcia Mendo, E. y J. Soto Vázquez (2010).
Glosario de literatura infantil y juvenil.
Algunas aportaciones desde Extremadura.
[Mérida]: Junta de Extremadura.
93 pp. ISBN: 978-84-9852-279-2



En el seno del Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Extremadura, Enrique Barcia Mendo y José Soto Vázquez, profesores del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura, han elaborado este volumen con la clara intención de proporcionar una utilísima referencia y conformar una sólida base para la futura investigación en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en Extremadura y, por extensión, en toda España. El libro posee un indudable interés principalmente en dos aspectos. Por un lado, presenta el estado actual de la investigación acerca de algunas cuestiones básicas relacionadas con la LIJ, como sus características, sus orígenes y su delimitación frente a ciertos géneros y disciplinas cercanos; esto se hace en primer lugar desde una perspectiva más general, ceñida al ámbito español, para luego ir especificando gradualmente y ofreciendo una visión más detallada de la situación en Extremadura. Por otro lado, la obra ofrece varios apartados de índole enciclopédico acerca de diversos tipos de actores involucrados en el proceso de la producción de la LIJ en Extremadura.

El libro se abre con una introducción que demuestra la importancia actual de la LIJ dentro del panorama editorial español y extremeño. Antes de llegar a la comparación de algunas de las más extendidas definiciones de este tipo de literatura, se resume el histórico debate sobre la existencia de la literatura infantil como género independiente y digno de estudio. A continuación, el volumen se divide en siete capítulos.

El primer capítulo, "Características esenciales de la Literatura Infantil y Juvenil" (págs. 9-14), comienza con un breve repaso de los principales resultados de la investigación en esta nueva disciplina. Así, los autores explican cómo en las últimas décadas se han ido concretando los supuestos teóricos, lingüísticos y literarios que sustentan el estudio de la literatura infantil; en cuanto a su finalidad, el acento ha pasado de lo moralizante y pedagógico a lo lúdico y estético; se ha estudiado la influencia de la tradición oral en el discurso infantil, al igual que la identificación entre el lenguaje poético y la actividad lúdica. También se define la relación de la LIJ con otras disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, la antropología y la didáctica de la lengua y la literatura, para terminar con una extensa exposición sobre la incorporación al entorno de la LIJ de los "mediadores", agentes e instituciones que ayudan a orientar científicamente y profesionalmente las lecturas de los jóvenes lectores. En concreto, se ofrece una amplia gama de actuaciones de organismos institucionales implicados en el proceso de selección y promoción de lectura infantil y juvenil, tanto a nivel nacional como al de la Comunidad de Extremadura.

Los dos siguientes capítulos se centran en dos fuentes de influencia muy importantes para la literatura infantil: los cuentos de hadas (Capítulo 2: "El folklore y la literatura infantil", págs. 15-44) y los textos moralizantes para lectores jóvenes (Capítulo 3: "Literatura infantil didáctica y pedagógica", págs. 45-54). El primero explica cómo los cuentos de hadas, aunque de origen popular y no creados específicamente para un público infantil, se adaptan perfectamente a las capacidades cognitivas de los niños y a sus necesidades emocionales y psicológicas por su temática y diversos aspectos de su estructura interna. Esta también es la razón por la que, por mucho que las diferentes épocas han formulado sus respectivas críticas a los cuentos de hadas, siempre se ha seguido narrando este tipo de literatura a los más jóvenes. El libro da una visión global del origen y la evolución del movimiento folklórico en Extremadura, así como de los principales recopiladores de cuentos populares de esta región, donde llama la atención que gran parte de ellos no solo estaban interesados en los aspectos folklóricos y antropológicos de su labor, sino también en lo educativo, pues muchos de ellos – pensamos en autores como Marciano Curiel Merchán, Pedro Montero Montero y Juan Rodríguez Pastor– estaban (o están) profesionalmente vinculados al mundo de la enseñanza.

La otra gran tendencia histórica, como señalan muy oportunamente los autores en su tercer capítulo, era la literatura educativa, didáctica, moral para niños. Este movimiento, presente en toda la LIJ occidental, surge en torno a las escuelas y centros de enseñanza, tradicionalmente y hasta hoy en día actores de peso en el mercado del libro juvenil a la hora de marcar las pautas de lo que un niño debe leer, incluso en la esfera privada. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, las diferentes editoriales van creando sus propias bibliotecas para niños y jóvenes, publicando, así, a autores hispánicos en volúmenes pequeños y a precios económicos. Muchas de estas colecciones se ven inspiradas por la fe católica, sobre todo después del II Concilio Católico Nacional de Sevilla (1892). A continuación, se presenta a un gran número de autores extremeños que publicaban obras aptas para uso escolar. Dependiendo de la época y las simpatías de su autor estas eran más o menos católicas y más o menos regionalistas, pero todas tienen en común una gran preocupación por la educación moral de la juventud a la que iban destinados estos trabajos.

La segunda parte del libro se restringe a describir únicamente el panorama de la LIJ en Extremadura. Un muy sumario cuarto capítulo se centra, como se deduce de su título ("La investigación de la literatura infantil en Extremadura", págs. 55-58), en los diferentes estudios dedicados a la disciplina en esta región. Por una parte se enumera a autores que se interesan sobre todo por la tradición oral y popular (Bonifacio Gil García, Eloy Martos Núñez, el propio Enrique Barcia Mendo, autor de este volumen, etc.); por otra, se presenta a algunos investigadores de narraciones cortas como Miguel Ángel Lama, Luis Sáez Delgado, Manuel Simón Viola Morato, Carmen Fernández-Daza Álvarez, entre otros. Muchos de los nombres citados están vinculados a la Universidad de Extremadura.

El siguiente capítulo ("Editoriales", págs. 59-68) presenta, primero, una visión histórica de la actividad editorial por provincia extremeña, indicando en cada ocasión los autores y ediciones más destacados. Se trata generalmente de editoriales modestas con una producción de LIJ comparable a la del resto del territorio español. A partir de los noventa, sin embargo, asistimos a un boom de la actividad editorial en Extremadura con las apariciones de varias colecciones y bibliotecas dirigidas a un público infantil o joven. Pioneros en este terreno son, sin duda, la Editora Regional de Extremadura y la Diputación Provincial de Badajoz. Varios concursos de narrativa infantil respaldan esta evolución. A partir del año 2006 se produce un segundo auge, con la aparición de nuevas editoriales como Editorial Abecedario, De la Luna Libros o Carisma Libros.

El sexto capítulo ("Algunos autores contemporáneos", págs. 69-86) es el que realmente justifica el título del estudio (*Glosario de Literatura Infantil y Juvenil...*), proporcionando una larga serie de nombres de escritores, organizados alfabéticamente. Se menciona de manera concisa su procedencia, los títulos de sus principales publicaciones en el campo que nos interesa, en su caso, los premios literarios con los que han sido galardonados y otra información relevante. Muchos han conseguido ser editados a nivel nacional y algunos (como Carmen Blázquez Gil y Isidoro Castaño Ballesteros) incluso han sido traducidos a otros idiomas. El último capítulo ("Y algunos ilustradores", págs. 87-90) presenta el mismo tipo de información, aunque organizado en un texto corriente, sin orden alfabético. Es un capítulo bastante corto, presentando solo a un número reducido de los principales ilustradores de la región.

El libro, que está muy bien documentado, además contiene, por ello, una amplia bibliografía (págs. 91-94), como se muestra en las numerosas y oportunas citas, a veces incluso sacadas de antiguos periódicos o cartas de correspondencia personal.

En resumen, se trata ciertamente de una obra muy valiosa que no solo recoge el estado actual de la investigación acerca de la LIJ sino que también, y sobre todo, recopila una extensa cantidad de datos, invitando a realizar más estudios en profundidad y sirviendo de guía para futuras indagaciones. Por el amplio abanico de cuestiones tratadas y la organización y presentación clara y accesible del material se trata de un volumen susceptible de interesar a todo tipo de profesionales del mundo librero, bibliotecario, de la investigación, educación o edición, al igual que a todos los padres, hermanos, abuelos u otras personas con ganas de sumergirse en el fascinante mundo del libro infantil y juvenil.

Mar Fernández Vázquez
margramanet2004@yahoo.es
Universidade de Santiago de Compostela

Azevedo, F., A. Mesquita, A. Balça y S. Reis da Silva (coord.) (2011). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*. Lulu Enterprises, Raleigh, N.C., Estados Unidos de América
446 pp. ISBN: 978-1-4710-1319-5.

En el siglo XXI notamos a diario cada vez más la necesidad de sentirnos parte de la *aldeia global*, de ahí que las investigaciones y estudios críticos sobre cualquier ámbito del saber deben atender a esta necesidad y mostrar las ventajas que ofrece existir dentro de esa *aldeia global*.

El volumen que nos ocupa, *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (2011), coordinado por Fernando Azevedo, Armindo Mesquita, Ângela Balça y Sara Reis da Silva, conjuga acertadamente la unión de dos conceptos, objeto de reflexión desde hace años y muy a tener en cuenta en la investigación actual: la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) y la globalización. Esta apuesta supone de entrada reconocer la naturaleza cosmopolita de esta Literatura, romper con la concepción centro-periferia, vigente años atrás, y abrir una nueva vía en el estudio e investigación de esta Literatura, al optar por un futuro sin fronteras, de pueblos unidos respetando sus características propias definitorias pese a observarlas dentro de un marco global.

Dos docenas de trabajos, firmados por destacados especialistas e investigadores de la LIJ en lenguas portuguesa, gallega, castellana e inglesa, pertenecientes a áreas de la lectura, la educación, la tecnología y la didáctica, conforman este volumen colectivo, que cuenta con una adecuada estructuración en dos partes: la primera compuesta por catorce trabajos que abordan las temáticas "Representação e Memória", donde se caracterizan, analizan y explicitan imágenes y rostros que permiten representar la LIJ de forma cultural y literaria, y la segunda, "Vozes, Lugares e Acção", con diez trabajos donde se marcan los medios que hacen de esta Literatura un vehículo clave para la formación lectora.

La variedad de los estudios caracteriza a este monográfico, que se inicia con los realizados por los coordinadores, quienes inciden en aspectos relevantes a la hora de plantear el estudio de la LIJ actual. Ângela Balça, en "Educação Literária: a Voz da Literatura nas Narrativas Publicitárias", pone el dedo en la llaga en una deficiencia de la juventud actual: la falta de motivación para leer. Analiza narrativas publicitarias portuguesas donde aparece la LIJ ya que logran captar la atención de los nuevos lectores jóvenes y dan pie a que los investigadores calibren la competencia literaria de estos lectores. Por su parte, Armindo Mesquita, desde una apuesta acorde al civismo que se necesita en la sociedad actual para proteger el medio ambiente, propone, en "Pintar a Natureza com Letras", formar a los nuevos lectores en ecología y ciudadanía, analizando la representación de la naturaleza en obras portuguesas de LIJ. Fernando Azevedo ofrece, en "Palavras e Imagens que permitem Interrogar o Mundo", un novedoso planteamiento al optar por textos de LIJ que permiten observar el mundo desde una concepción de cohabitación cultural, la cual posibilita crear un nuevo espacio político donde se



valora al receptor un nuevo tipo de comunicación. A través de estos textos críticos se promueve la emancipación, ya que la Literatura aparece como un acto político, no sólo por plantear interrogantes sobre prácticas sociales sino también por proponer otras alternativas y medidas activas frente al conformismo. Sara Reis da Silva consigue mostrar el espacio como una categoría narrativa que engloba además una representación semántica, en "Entre Casas, Quintais e Cidades: a Representação do espaço nos Álbuns narrativos de Isabel Minhós Martins", su lectura intertextual de álbumes de esta ya reconocida nueva voz de la literatura portuguesa.

Los restantes estudios de la primera parte constituyen un nutrido mosaico de presupuestos teóricos que permiten analizar en profundidad temas tan dispares como "És mesmo un Rap@z? Os modos como o Masculino é retratado na Literatura Infantil do Século XIX", que presenta Alba Alonso Feijoo incidiendo en el dinamismo del concepto de género y la posición que ocupa el nuevo joven, aprisionado entre una consideración como hombre pequeño y sus sentimientos interiores y deseos. Resalta su apuesta por la LIJ como forma de recuperar la libertad y de evolucionar en tolerancia, para lograr así que en el futuro resulte normal la representación literaria de los niños como seres sensibles, emotivos o pasivos, unas características que, hasta la actualidad, han sido aplicadas prototípicamente a las niñas.

Las literaturas alemana y portuguesa son el objeto de estudio "De cómo Kafka, Goethe, Rilke Et C.^{ia} entram nas Aventuras do 'Triângulo Jota", de Maria António Höster, una reflexión sobre la intertextualidad explícita o implícita de obras de Literatura Infantil y Juvenil de autores portugueses contemporáneos con las de autores alemanes, y de la comparación que establece Maria Amélia Gonçalves da Cruz, en "A Construção de 'Adolescência' no Romance Juvenil Alemão e Português: uma leitura de *Die Zeit der schafenden Hunde*, de Mirjam Pressler, e da *A Lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez", desde la óptica de la ayuda que estas obras le proporcionan al adolescente al forjar su identidad.

La adolescencia capta además la atención de las autoras Maria da Conceição Tomé y Glória Bastos en "Rostos de Narciso? Representações da Homossexualidade na Literatura Infanto-Juvenil Portuguesa". No se limitan a criticar las representaciones homófobas de esta temática, aún tabú en la actualidad, sino también el tratamiento dado a otros temas problemáticos como son la drogadicción, la vida escolar, las relaciones amorosas heterosexuales y los problemas familiares, ya que se mantienen los estereotipos, incluso en las obras que abordan la homoparentalidad sin entrar en consideraciones moralistas. Lo más importante de su trabajo es que reparan en un *corpus* que abre un camino para aceptar la diferencia y respetar al Otro, contribuyendo a la formación de los jóvenes como ciudadanos de un mundo en libertad.

Otros trabajos sobre la LIJ portuguesa indagan en la competencia literaria de los adolescentes tal como sucede en "A 'nova literatura' na promoção de uma competência literaria global, verdade ou consequência?", de Gisela Silva, donde valora las aportaciones de esta "nova literatura", término que aplica a los *best seller* y la literatura de masas fantástica contemporánea, conocida como "High Fantasy" desde los años noventa. Resulta interesante que justifique la elección de este tipo de obras argumentando que acogen temas y cuestiones filosóficas que competen al ser humano de forma cívica, ya que nutren al joven en su etapa de formación, al permitirle enriquecer su patrimonio cultural y sentirse un ser globalizado, hacer uso de la comparación y dejarse llevar por su curiosidad. Interesa que cuestione aplicar a determinadas obras el concepto *best seller* con la intención de infravalorarlas, primando la propaganda editorial a la calidad y valoración positiva de esas obras. Esto explica que la autora se preocupe por diferenciar las obras fantásticas con características literarias de las no

literarias y que valore los *best seller* frente a sus sucedáneos, que denomina "enformados" para cribar aquellas obras literarias que permiten al joven lector actual incrementar sus competencias literarias y enciclopédicas. Su preocupación va más allá, por lo que expone una loable idea: debatir en los ámbitos académicos la razón de aplicar la etiqueta *best seller* a algunas obras y las razones publicistas del uso mediático y cinematográfico de estas obras. Sus argumentos cobran sentido ya que estas obras han captado la atención del lector, en gran parte por acoger temáticas y asuntos contemporáneos que deberían contemplarse desde el fenómeno de la globalización, y porque asimismo dan juego a la hora de buscar las diferencias existentes entre la Literatura Infantil y la Literatura Juvenil, ya que permiten valorar las características definitorias de esta última y sobre todo de sus lectores, que son capaces de interpretar el texto y de participar, reflejar y debatir cuestiones que aún no están al alcance del lectorado infantil gracias a su dominio de otras lecturas más inferenciales. Es importante reconocer que, como apunta la autora, los *best seller* permiten que los jóvenes lectores refuercen su formación académica y su integración en la sociedad, convirtiéndose en lectores de mundos. Por eso la labor del mediador pasa por descubrir de forma asertiva la elección/intención autorial que logra que una narración destaque sobre otras al ajustar el texto a los intereses psicológicos, cognitivos y vitales de determinado lector y promover además la lectura de la Literatura canónica, desde la Literatura Juvenil, que actúa como trampolín.

El grado de competencia literaria alcanzado por los lectores es objeto de reflexión de João Manuel Ribeiro y Gabriela Sotto Mayor en "A Literatura Infantil e Juvenil e os Livros de Filosofia para Crianças", y de por parte de Carlos Manuel da Costa Teixeira, en "O Diário Juvenil: Identidade(s) e Globalização". Estos estudios bucean en aspectos minusvalorados al abordar la LIJ ya que, no sólo se cuestiona la existencia de las características propias de esta Literatura en las colecciones de textos de Oscar Brenifier, en el primer trabajo, sino que en el segundo estudio se resaltan, como tópicos aplicados a la adolescencia, la utopía de la comunicación y el hecho de que el diario funcione como su confidente, su vía de escape para liberarse de vivencias dramáticas, a los que cabe sumar el humor, que les ayuda a distanciarse y a conectar con la obra, y la lectura, que impide que corran el riesgo de confundir erróneamente la globalización con un imperialismo cultural.

El único trabajo sobre el minoritario género de la poesía lo firma el autor y editor de LIJ João Manuel Ribeiro, quien constata, tras analizar el "Humor, Ironia e Critica Social na Poesia Infanto-Juvenil de Vergílio Alberto Vieira", que su crítica funciona como "uma contra-afirmação do mundo" en la que se reinventa la tradición oral y se de/reconstruye el imaginario tradicional y popular.

En esta primera parte se incluyen además los dos únicos estudios del monográfico sobre la LIJ gallega: dos reflexiones sobre aspectos poco tratados en esta Literatura como son la representación narrativa de la Guerra civil española y el origen de la modalidad genérica de la "banda deseñada" en Galicia. En el primero de ellos, "A Representação do Sistema Educativo e dos Professores numa selecção de Obras Narrativas que tratam a Guerra Civil Espanhola", la coordinadora del proyecto de investigación "La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil" (PGIDIT-INCITE 09 214 089PR), Blanca-Ana Roig Rechou, condensa las características de la LIJ según el momento histórico, al tiempo que presenta uno de los dos subproyectos, "La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1975-2008)" en las lenguas de España, exponiendo sus objetivos y los tópicos que preestablecieron a la hora de analizar el *corpus*, que ejemplifica con el análisis de tres obras gallegas y dos castellanas, escritas por el profesorado de la época, gran conocedor del sistema educativo en vigor. Isabel Mociño destaca, en el segundo estudio, "Xaquín Marín e a Reivindicação da Identidade Galega a partir da Banda Deseñada", la labor pionera de este autor clásico contemporáneo e impulsor

de esta modalidad genérica desde los años sesenta, reivindicando una identidad gallega diferenciada. Con gran criterio reclama la necesidad de una historia de la "banda deseñada" gallega, que sistematice la aportación de esta modalidad artística que desde hace años se encuentra en un "imparável processo de profissionalização, produção e externalização" que le ha reportado una gran repercusión social.

La pluralidad de perspectivas también caracteriza los diez trabajos de la segunda parte de este monográfico, "Vozes, Lugares e Acção". Este conjunto de estudios proponen estrategias y enfoques didácticos y pedagógicos que sus autores han manejado en las aulas y en otros espacios de formación. Estas prácticas educativas ayudan a los mediadores a acercar y promocionar, desde la lectura, los textos de LIJ a su lectorado preferencial e incrementar así su formación lectora, ya que plantean interrogantes sobre temas candentes en las actuales sociedades globalizadas, como ocurre con el racismo, el aprendizaje de idiomas extranjeros y la aplicación en el aula de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que los jóvenes actuales, nativos digitales, manejan con fluidez.

La búsqueda de la identidad se convierte, como en la primera parte del monográfico, en centro de interés para Renata Junqueira de Souza y Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, en "O Preconceito Racial em *Xixi na Cama* e *O Menino Marrom*: Práticas Educativas em Sala de Aula", quienes comparan la representación del racismo en estas dos obras desde el convencimiento de que la Literatura está condicionada, en su carácter artístico y en su historicidad, por la relación dialógica entre la obra y su lector implícito. En la misma línea se sitúa el decisivo trabajo "As Demandas da Lei 10.639/2003 e o Mercado Editorial Brasileiro para a Infância", de Eliane Santana Dias Debus, ya que constata las mudanzas en la representación literaria de la cultura africana y la afrobrasileña tras el reconocimiento de la diversidad étnico-racial y la valoración de la historia y cultura de los pueblos negros que supuso la citada ley.

Maria de Lurdes Castanheta Pelarigo, en "Era uma vez a Leitura...", reivindica la necesidad de diversificar la enseñanza debido a los cambios sociales y tecnológicos que se han producido, para concebir la globalización, no como un problema, sino como "uma mais-valia e um desafio" para los autores, profesores, padres y educadores, es decir, un desafío que se le plantea a los mediadores a la hora de formar a los nativos digitales. Formas de dar concreción a este planteamiento la aporta Gloria Solé en "A Banda Desenhada Histórica como Recurso Didático-Pedagógico para a Construção de Conhecimento Histórico dos Alunos no 1º CEB", al exponer el uso de la Historia y el desarrollo de la comprensión histórica y temporal que se adquiere manejando obras de banda deseñada histórica; y también Rebeca Ramos Campos y Sandro de Silva Cordeiro en una estimulante práctica del Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFNR), pensada para obtener placer y aprendizaje desde la lectura, y que recogen en "Leitura na Educação Infantil: A Ciranda de Livros como Alternativa para a Formação do Leitor", ya que consiguieron establecer un contacto con la Literatura e integrar la familia en la escuela.

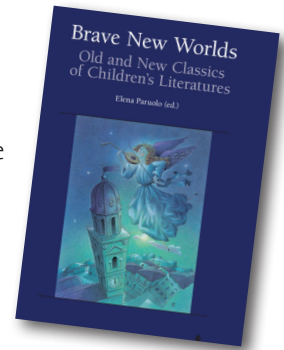
Otras prácticas educativas se centran en la importancia del manejo correcto del lenguaje, de ahí que Cibele Lucena de Almeida y Antônia Fernanda Jalles plasmen, en "A Literatura Infantil como Alternativa para o Ensino do Português como Idioma Estrangeiro", que se logran mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera si se enseña desde una perspectiva sociohistórica; y que António Pereira Pais y Maria da Graça Sardinha, desde la concepción del "efeito Mateus", expongan, en "Os caminhos do ensino e da Aprendizagem do Vocabulário: Intercultura, Corpus Textual e Lexicultura", su uso de obras de LIJ para adquirir vocabulario, ya que estas metanarrativas aportan "quadros mentais de referentes, compartilhados por uma determinada cultura".

La aplicación educativa de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son el eje de varias de las prácticas. João Sardinha considera necesario clarificar el uso del ordenador como herramienta, del ciberespacio y de la cibercultura antes de centrarse en reflexionar sobre los "Contos 2.0", por ser "ciberimaginarios" y ofrecer posibilidades educativas en el aula, como ocurre con el uso de la adaptación de *Pedro y el Lobo*, de Sergei Prokofief, realizada en el proyecto *MÚ- a multimedia installation featuring children fairy tales* (2009) y de la instalación *Puddle of Life* (2009), de la empresa portuguesa *SenseBloom. Puddle of Life*. Estos dos ambientes virtuales son una muestra de cómo motivar y estimular la imaginación y la creatividad infantil, con la finalidad de conseguir mejores prácticas de lectura y escritura y un desarrollo cognitivo y perceptivo compatible y paralelo a la constante innovación tecnológica de esta niñez, nativa digital. Por su parte, Danielle Medeiros de Souza y Naire Jane Capistrano, en "A Formação do Leitor Literário em Tempos de Multimídias", plasman un trabajo de campo realizado en la Escola Municipal Angélica de Almeida Moura, Natal RN, que las llevó a apostar, en la enseñanza escolar, por el diálogo entre la Literatura y la Tecnología, ya que el uso del ordenador multimedia potencia la formación lectora y literaria de los escolares, de ahí que lleguen a considerarlo un soporte para la educación literaria a la hora de formar culturalmente a la ciudadanía actual. Y además Pedro Rafael Neto Gomes, António Pereira Pais y Maria da Graça Sardinha reivindican, en "Para Além das Bibliotecas Escolares: As Tecnologias de Informação na Promoção da Literatura Infantil", el papel activo que deben jugar las Bibliotecas a la hora de formar integralmente al alumnado, de una forma interventiva, crítica y activa, aprovechando los recursos en línea que ofrece la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento, en este mundo globalizado, sin olvidar el derecho a la privacidad, al libre acceso a la información, la ética, la libertad intelectual y la igualdad de oportunidades que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens resulta un monográfico de gran utilidad para investigadores y mediadores ya que combina presupuestos teóricos y prácticas educativas que constatan la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil para conseguir integrar, desde la infancia, a la ciudadanía de cada sociedad dentro de un marco común globalizado.

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminez@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Paruolo, E. (ed.) (2011). *Brave New Worlds. Old And New Classics of Children's Literatures*. Brussels: P.I.E. Peter Lang
231p. ISBN: 978-90-5201-710-5.



La editorial P.I.E. Peter Lang saca ahora a la luz, en inglés, los trabajos de investigación de críticos de prestigio, ilustradores, traductores y escritores que participaron en el congreso internacional de junio de 2009, bajo la responsabilidad de las Universidades de Salerno y de Venecia Ca' Foscari. El asunto de discusión giró en torno a los clásicos de la LII, sus traducciones y sus adaptaciones, a modo de continuación, en parte, del Coloquio de Estudios Internacionales que se había celebrado en Forlì en mayo de 2006 y cuyas aportaciones fueron editadas por el mismo sello de P.I.E. Peter Lang en 2010.

La obra consta de una introducción de Elena Paruolo en la que se justifica el porqué del intertexto de Huxley para dar título a un libro, que quiere en efecto mostrar la potencialidad de los clásicos para sugerir a los lectores nuevos mundos felices en cada acto de lectura. En estas primeras páginas se fundamenta el tema objeto de debate mediante una síntesis eficaz de las aportaciones de la crítica sobre el asunto que convocó a los congresistas reunidos en la ciudad de Salerno. La introducción se remata con los resúmenes de cada uno de los trabajos, puestos siempre en voz de la editora, quien realiza un trabajo didáctico valioso, pues su lectura transmite al lector una versión abreviada del volumen entero. El listado final de referencias bibliográficas confirma la actualidad, a la vez que la calidad, de los analistas que suministran doctrina teórica para la composición del preámbulo. Nombres como Ernst Robert Curtius, Italo Calvino o Harold Bloom dialogan con otros como Antoine Berman, Gillian Lathey, Riitta Oittinen, Emer O'Sullivan o Jack Zipes.

En la primera parte, y bajo el epígrafe general "Critical Writing on Old and New Classics", se recogen seis trabajos de especialistas de primer nivel que forman un conjunto muy coherente en torno a la dialéctica de los clásicos viejos y nuevos, de acuerdo con el subtítulo del volumen colectivo. La primera aportación, debida a Sandra Beckett, de la Brock University de Canadá, traza un panorama de la llamada "Crossover Literature", entendiendo por tal aquella literatura que salta de modo natural del receptor niño al adulto y viceversa. Considerada por algunos como una nueva tendencia del siglo XXI, esta modalidad es en realidad tan vieja como la literatura misma. Beckett presenta un listado comentado de clásicos para adultos que han podido ser ganados de alguna manera para la causa infantil, entre los que se encuentran títulos como *Don Quijote de la Mancha*, *Robinson Crusoe*, *Jane Eyre*, *David Copperfield*, *Moby Dick* o *The Call of the Wild*. El fenómeno inverso, clásicos para niños bien aceptados por el receptor adulto, se produce en libros como *Alice in Wonderland*, *Pinocchio*, *Le Petit Prince*, *Tom Sawyer*, *Little Women*, *Anne of Green Gables*, *Peter Pan*, *The Wizard of Oz*, o *The Chronicles of Narnia*. El repaso panorámico se completa con la aportación de clásicos contemporáneos que, según la autora, podrían incluirse también dentro de esta tendencia. *Die unendliche Geschichte* (1979),

de Michael Ende; algunas narraciones de Tormod Haugen; *Haroun and the Sea of Stories* (1990), de Salman Rushdie; *Novel About the History of Philosophy* de Gaarder; *Harry Potter*, de Rowling o alguna de las novelas de Cornelia Funke, entre otros títulos. Este trabajo, que muestra la capacidad de la gran literatura para apelar a receptores de distintas edades y de distintas culturas, sirve de introducción general de las tres contribuciones siguientes en las que sus autores se ocupan monográficamente de los clásicos ingleses, franceses y alemanes.

Peter Hunt, profesor emérito de la Universidad de Cardiff, disecciona dos clásicos británicos como son *Alice's Adventures in Wonderland* y *The Wind in the Willows*. Constituyen para este analista dos modelos distintos de acuerdo a los cuales se construye la literatura infantil clásica. Los libros al modo del de Lewis Carroll son clásicos infantiles adoptados por los adultos. En este tipo de obras se produce una negociación respetuosa y bien aceptada del espacio narrado entre el escritor adulto y el niño lector. Los libros a la manera del de A. A. Milne son clásicos para adultos que pueden ser leídos también por niños, puesto que en ellos no hay negociación del espacio entre adultos e infantes, y obran además el efecto de distorsionar o contrahacer la historia de los libros infantiles.

Jean Perrot, profesor emérito de la Universidad de París, entiende que una de las marcas de los clásicos de la literatura infantil consiste en la capacidad para ofrecer modelos de comportamiento y de estilo que, de algún modo, habrán de imitar los lectores jóvenes en contextos vitales o literarios análogos, hasta el punto de influir ideológicamente en el modo de construir una nación. A través de un recorrido histórico que tiene como hitos, entre otros, los cuentos de hadas en época barroca, las novelas de aventuras del XIX de Dumas o Verne, o clásicos del XX como *La guerre des Boutons*, de Louis Pergaud, o *Le Petit Prince*, de Saint-Exupéry, el analista concluye que los clásicos infantiles de la literatura francesa oscilan entre dos polos: de un lado un cierto anhelo de eternidad y de nostalgia de lo sagrado; y de otro, una tendencia lúdica hacia la aventura, la vida natural y el juego.

Anja Müller, de la Universidad de Siegen, ofrece un detallado recorrido valorativo por los clásicos de la literatura infantil en Alemania, desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad. Por medio del mismo se pone de manifiesto la riqueza de valores culturales e ideológicos con la que se conforma la serie literaria infantil en ese país. Se ocupa de los primeros clásicos entre los que sitúa *Robinson der Jüngere* (1779/80), de Joachim Henrich, libro que influye más en el surgimiento de las "robinsonadas" posteriores del XIX que el propio *Robinson Crusoe* de Defoe. Y, en segundo lugar, el conocido repertorio de cuentos recogido y elaborado por los hermanos Grimm en 1812.

En una segunda gran etapa se inscriben algunos clásicos "antiautoritarios" en la estela del *Struwwelpeter* (1845), de Heinrich Hoffmann, libro este que genera en Alemania no menor descendencia que el *Robinson Crusoe*. Otro hito complementario es *Max und Moritz* (1865), de Busch. Estos dos autores aportan como innovación a la literatura infantil el niño protagonista negativo, pero con salvaguarda, el primero, de valores educativos, y con franca desacralización de los mismos por parte del segundo autor. Otro bloque se conforma en torno a la prosa realista a partir de 1870, momento en el que quedan aquilatados algunos subgéneros específicos de la literatura infantil. Así, novelas de internados escolares femeninos como *Der Troztkopf* (1885), de Emma von Rhoden, que da lugar a otros libros similares en los que normalmente se defienden los valores patriarcales de la sociedad. O novelas de aventuras del oeste americano, como la trilogía de *Winnetou* (1893), de Karl May.

El siglo XX aporta autores como Erich Kästner, con sus novelas realistas al modo de *Emil und die Detective* (1929); las novelas fantásticas de Otfried Preussler, como *Die Kleine Hexe* (*The Little Witch*, 1957); y las de Michael Ende, *Momo* (1973) o *Die unendliche Geschichte* (1979). En las últimas décadas asistimos a una presencia vigorosa de las dos grandes ramas en las que se acaba escindiendo

siempre la literatura infantil: la fantástica y la realista. Dentro de la primera, con capacidad de impacto en amplias audiencias, los libros de Janosch que son adaptados a los medios televisivos y radiofónicos; o los de Cornelia Funke. Por lo que se refiere a la segunda, muy valorada en el currículo educativo pero de impacto más restringido, son relevantes autores como Christine Nöstlinger, Ursula Wölfel, Peter Härtling o Kirsten Boie.

Los dos artículos que cierran la parte de crítica literaria focalizan el género de la poesía, el primero; y una obra reciente destinada a convertirse en clásica, el segundo. Morag Styles, de la Universidad de Cambridge, partiendo de las deficiencias que en el Reino Unido ha presentado la poesía desde el punto de vista de la educación literaria en el ámbito escolar, encuentra en la parodia la llave para conectar la sensibilidad actual con la tradición lírica del pasado; y pondera la especial naturaleza de las voces femeninas para llegar a los jóvenes. Entresaca nombres de poetas cargados de potencialidad didáctica, tales como Michael Rosen o Carol Ann Duffy.

Stefania Ciocia, de la Christ Church University de Canterbury, encuentra en la obra *Vernon God Little* (2003), de D.B.C. Pierre, un valor seguro para figurar en la lista de los clásicos futuros de la "Crossover Literature". Ese libro se sumerge, a través de la voz de un adolescente "outsider", en las contradicciones y defectos de la sociedad americana, con una cinica integración del protagonista en el "redil social", confirmando la imposibilidad de un final feliz real. Este rasgo se convierte en marca de esta novela, muy a propósito para los alumnos de enseñanza secundaria, que está emparentada además con *Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain, y con *The Catcher in the Rye* (1951), de Salinger.

Los trabajos incluidos en la segunda parte del volumen, bajo el epígrafe "Translations/ Adaptations of Some Classics", consideran la traducción y la adaptación del clásico como una suerte de anotación o reinterpretación del original, evidenciando que crítica y traducción son actividades intelectuales muy próximas. Alessandro Serpieri, de la Universidad de Florencia, muestra las claves del taller de traductor con relación a su versión al italiano de *Alicia en el país de las maravillas*. Considera su tarea difícil debido a los distintos estilos y tonos de una novela que juega con las palabras, con los dobles sentidos, con la gramática, la sintaxis y la lógica. El traductor se ve así impelido a fajarse en un trabajo que debe invocar también al lector adulto, a través de notas explicativas y de una introducción previa. Las dificultades de las traducciones de lenguas como el inglés o el italiano a dialectos minoritarios es materia que da cuerpo al artículo de Roberto D' Ajello, a propósito también de su versión napolitana de *Alicia*. Este magistrado italiano, que ha vertido al dialecto napolitano otros grandes clásicos de la literatura infantil europea, reclama para la mejora de su trabajo una gramática oficial y un Instituto de Lengua Napolitana.

Roberta Pederzoli, de la Universidad de Bolonia, partiendo del aserto de que los paratextos contribuyen a vigorizar las obras clásicas, enseña el tratamiento que ha recibido, en su versionado al italiano, el clásico francés *La guerre des Boutons* a lo largo de la historia, poniendo el foco en el efecto que tiene en el receptor la traslación de los aspectos que tienen que ver con el peritexto. Mauro Evangelista (*Ars in Fabula*, Macerata) trata de definir en qué consiste la labor de ilustrar clásicos. Para ello explora los aspectos de las ilustraciones existentes que, según él, exigen una documentación previa de la iconografía de los diferentes países. Aparte de ello, se trata de una tarea que requiere conocimientos de dibujo, de técnicas pictográficas, mercadotecnia, publicidad gráfica o de tecnología. Todo un conjunto de saberes que hay que poner al servicio de la demanda del receptor.

Laura Tosi, de la Universidad de Venecia Ca' Foscari, indaga sobre los cuentos de hadas, la mayoría de los cuales ha sufrido un proceso de "repropuesta" que los ha apartado del canon. No ocurre tal en algunos cuentos excepcionales como *Hansel y Gretel*. La búsqueda de una recepción

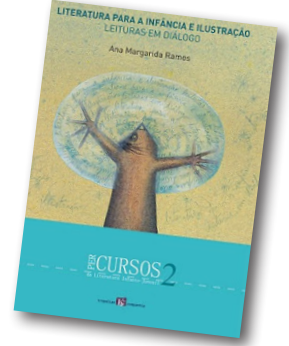
amplia que encaje en los parámetros de la "Crossliterature" ha llevado a los adaptadores de este último cuento a la consideración de temas que tienen que ver con la malnutrición, los abusos de los niños, la glotonería o la supervivencia, aderezado todo ello con un tratamiento modulado del elemento humorístico. El volumen colectivo se cierra, en fin, con la reproducción de dibujos sobre *Alicia y Pinocho* de los ilustradores italianos Lello Exposito, Mauro Evangelista y Antonio Petti. Ellos hicieron posible con sus trabajos una exposición, complementaria del congreso, organizada por la propia Elena Paruelo.

En conclusión, estamos ante una obra coherente, cuyos contenidos quedan bien armonizados por medio de la combinación de artículos panorámicos y de trabajos que ejemplifican la teoría a través del análisis de obras concretas. En él está siempre presente la intencionalidad de mostrar el lazo inextricable entre creación, traducción, adaptación e ilustración. Por otro lado, esta indagación sobre los clásicos de la literatura infantil está concebida como un instrumento didáctico que desliza consideraciones para ser tenidas en cuenta en las aulas de los escolares de primeras edades. Y, en todo caso, ofrece al lector una reflexión de fondo acerca de la virtualidad de la LIJ clásica para actuar como puente entre el receptor infante y el adulto, desarrollando a partir de aquí el concepto de "Crossliterature", teorizado en el siglo XXI, que funciona como hilo conductor del presente libro. Y en la línea de otros trabajos de referencia recientes (la historia de los libros infantiles de Seth Lerer o la guía de los 1001 libros que hay que leer de Julia Eccleshare) se pone de manifiesto cómo la literatura infantil clásica se inserta de modo natural en la literatura universal.

Mar Fernández Vázquez
margramanet2004@yahoo.es
Universidade de Santiago de Compostela

Ramos, A. M. (autora) / A. Dias (ilustração da capa) (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em diálogo*. Tropelias & Companhia. 143 pp. ISBN: 978-989-96256-8-6.

Ana Margarida Ramos es profesora auxiliar del Departamento de Línguas e Culturas de la Universidade de Aveiro, donde imparte materias del área de Literatura Portuguesa y de Literatura para a Infância. Entre sus últimas publicaciones destacan *Percursos de Leitura na Obra de Sophia* (Asa, 2003), *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre literatura para a infância* (Caminho, 2007), *Os monstros na literatura de cordel portuguesa do século XVIII* (Colibri/IELT, 2009) y el volumen que nos ocupa, *Literatura para a Infância e Ilustração: leituras em diálogo* (Tropelias & Companhia, 2010), publicado en la colección "Percursos da Literatura Infanto-Juvenil", una colección de la citada editorial lusa que goza de un prestigio ya asentado gracias a la rigurosidad de los trabajos de investigación que acoge.



Este volumen monográfico se compone de cinco estudios sobre aspectos que son objeto de debate en los actuales estudios sobre la Ilustración y la Literatura Infantil y Juvenil. Como reza en el subtítulo, la autora establece un diálogo a la hora de leer obras de Literatura Infantil y Juvenil que contienen ilustraciones ya que, como han afirmado desde hace años varios investigadores, ambas artes, la Literatura y la Ilustración, se complementan y, en el caso de la mayoría de los libros infantiles y juveniles, están intrínsecamente unidas.

Con gran acierto la profesora Ramos opta por reescribir y reformular tres de los trabajos que ha publicado entre 2007 y 2009 en el suplemento cultural del periódico *O Primeiro de Janeiro* "das Artes, das Letras" y en la segunda etapa de la revista *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*. Y además publica dos trabajos inéditos, que son resultado de sus reflexiones posteriores a la investigación que ha presentado en diversas comunicaciones en encuentros nacionales e internacionales, y de la docencia que ha impartido en clases y seminarios.

Aunque en este volumen monográfico se centra en la actual producción de Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, que no aparece recogida en las desactualizadas historias de esta literatura, la autora resalta la importancia que han tenido en la configuración del sistema literario portugués actual, que sintetiza descriptivamente destacando tendencias temáticas y genéricas tanto de las obras canónicas portuguesas como de las publicadas originariamente en otras lenguas y que han sido traducidas al portugués.

Su preocupación por mostrar la estrecha imbricación entre texto e imagen explica que analice con gran profundidad álbumes narrativos ilustrados con la intención de que, siguiendo la senda trazada por destacados investigadores de diferentes países desde 1990, los mediadores (es decir,

padres, profesores, educadores, bibliotecarios y editores) y asimismo los investigadores y el público en general reparen en la complejidad y especificidad de esta modalidad literaria y sean conscientes de que la lectura de álbumes ayuda a desarrollar precozmente las competencias lectoras de la niñez; producción muy variada en los últimos años en Portugal, que permite abordar incluso, con total normalidad, temáticas que antaño fueron consideradas "tabú".

El primero de los trabajos, "Interacção imagem - leitor: a construção de sentidos" (pp. 11-28), tuvo su origen en la conferencia homónima presentada en el IX Encontro Palavras Andarilhas, celebrado en Beja en septiembre de 2007, y tuvo una primera versión publicada en la citada revista *Malasartes* (n.º 15, pp. 13-19), donde va acompañada de más ilustraciones a color que las reproducidas en blanco y negro en esta segunda versión actualizada. En el año 2007 la profesora Ramos ya afirmaba con rotundidad que "a leitura das imagens não só apoia a descodificação do sentido do texto, mas pode interagir com ele, completá-lo, alargar-lhe o sentido e a interpretação". Son numerosas las aseveraciones contenidas en este trabajo sobre las que cabe debatir a la hora de estudiar la relación existente entre dos lenguajes artísticos tan próximos. De ellas selecciono "A única forma de perceber o verdadeiro papel da ilustração é através do olhar infantil" y "o ilustrador, além do autor de pleno direito, é também leitor privilegiado e é, muitas vezes, através da sua leitura que o texto chega junto dos seus destinatários preferenciais" porque condensan el método analítico empleado por la profesora Ramos para explicar, por medio de varias obras de escritores e ilustradores portugueses contemporáneos y de clásicos universales, en qué medida la ilustración condiciona la relación que establece el lector al observar el texto.

El álbum es el objeto de estudio del segundo de los trabajos, "As histórias que as imagens contam- caminhos de leitura no álbum" (pp. 29-57), del que había publicado una primera versión en la citada revista *Malasartes* (n.º 17, pp. 39-46) con más ilustraciones en color; algo muy de agradecer en Portugal donde se había reflexionado poco hasta la fecha sobre las características definitorias del álbum y sus potencialidades educativas. Ana Margarida Ramos establece diferencias entre el álbum y el libro ilustrado y recoge la problemática existente sobre la consideración del álbum como "género literario", sobre todo desde que se ha considerado "como o maior contributo (e o mais inovador) da literatura para a infância no universo literário", debido quizás a su "condición omnívora" a nivel temático y formal, como señaló Cecilia Silva-Díaz en un artículo publicado en el año 2006 sobre la funcionalidad de la imagen en el álbum, lo que sitúa al *designer* como "un terceiro autor do livro". Esta afirmación queda constatada en el análisis que lleva a cabo la profesora Ramos de una selección de álbumes publicados por la Editora Planeta Tangerina, en la que se concibe cada álbum "como um todo", una única historia, resultado de la suma armónica de texto e ilustración.

La importancia del desarrollo de la competencia del lectorado, que necesita dominar numerosos códigos lingüísticos, culturales y simbólicos, entre otros que conforman "o policódigo literário", centra la reflexión de la autora en el siguiente trabajo, "Literatura para a infância, ilustração e desenvolvimento da competência leitora" (pp. 59-93). En él ofrece un completo *corpus* de álbumes ante los que el lector debe realizar una lectura profunda, más allá de lo que texto e imagen sugieren en la primera mirada, para lograr descodificar signos lingüísticos y artísticos que están ocultos o son incluso inexistentes. Cabe resaltar la complejidad estética, lúdica y formativa de los actuales álbumes seleccionados, que son un claro reflejo de un fructífero diálogo entre imagen y texto, plagado de "interacções, de avanços e recuos, de relações com aquilo que já se conhece, já se leu, viu ou ouviu" y que permiten, desde el primer momento, el desarrollo de las competencias lingüísticas del lectorado en los niveles fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático y, con posterioridad, un diálogo

intertextual con el texto, que provoca una lectura crítica e inquisitiva del lectorado frente al texto leído, de tal forma que aprenda a enfrentarse con éxito a las fases del proceso lector.

La autora estudia de nuevo el álbum en el siguiente trabajo pero condensando ahora el estudio analítico de "A edição e a tradução de álbuns narrativos para a infância" (pp. 95-116), que había iniciado en el año 2007 en un artículo publicado en el suplemento cultural de *O Primeiro de Janeiro* "das Artes, das Letras", donde ya analizaba algunos álbumes canónicos, cuya nómina ahora incrementa a raíz del impulso editorial experimentado por esta modalidad genérica en Portugal hacia el final de la primera década del siglo XXI. Interesa resaltar que el álbum, entendido como una única narración, pese a contar con la duplicidad del texto y de la imagen, permite el desarrollo de innumerables competencias lectoras, al exigir "capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações".

El último de los trabajos recopilado es un estudio condensado de la Literatura Infantil y Juvenil que se publicó en el país luso en los últimos años, principalmente entre 2008 y 2009. En este trabajo inédito, "A literatura para a infância em Portugal: últimas tendências" (pp. 117-136), la autora destaca el asombroso incremento en el número de libros infantiles y juveniles que se publican en Portugal y que dibujan un variado panorama genérico, formal, temático y lingüístico. Cabe destacar que, como ocurre en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, se abordan con más frecuencia temáticas "fracturantes, como é o caso da morte, da guerra, da sexualidade ou mesmo da homossexualidade", al tiempo que se abre esta Literatura a otras realidades sociales y lingüísticas, en aras de una integración multicultural y plurilingüística. Aunque es lamentable la desaparición de la editorial Campo das Letras, donde habían publicado autores relevantes de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, es de agradecer el creciente interés por publicar volúmenes poéticos colectivos, donde participan figuras destacadas de este sistema literario; el aumento de las traducciones de obras canónicas universales y de reconocidos y nuevos autores lusos que, a veces, como un tándem perfecto, se unen para crear un diálogo fluido entre imagen y texto; y la labor realizada por la Editora Planeta Tangerina, con una clara apuesta por la creación artística y literaria.

En suma *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em diálogo* es un excelente compendio de inquisitivos trabajos de investigación, realizados por Ana Margarida Ramos para dar a conocer la variedad y riqueza de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa y contribuir a un necesario estudio demorado y profundo sobre las características específicas del álbum. De sus trabajos posteriores sobre esta modalidad genérica conviene leer y releer de una forma pausada y reflexiva el estudio introductorio para el monográfico *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia), coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López y Marta Neira Rodríguez e ilustrado por Carmen Franco Vázquez, titulado "Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo" (pp. 13-40). Su novedosa apuesta resulta relevante a la hora de plantear un debate reflexivo sobre el álbum, ya que Ana Margarida Ramos no sólo ofrece antecedentes y características propias del álbum y sintetiza su evolución y tendencias en el contexto galaico-portugués, sino que además plantea una razonada propuesta tipológica, marcando las características y peculiaridades del álbum, que "tem conseguido um reconhecimento que o encaminha no sentido da legitimação, em resultado de investigação e da teorização, mas também da sua divulgação generalizada junto do público, em resultado da acção combinada de editoras e de mediadores de diferentes níveis de actuação".

Ana Fernández Mosquera
anafmosquera@yahoo.es
Universidad de Vigo

Ramos, A. M. e I. Mociño González (eds.), L. Lorenzo, B. A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (coords.) (2011). *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Crítica e Investigaçao em Literatura Infantil e Juvenil*, ANILIJ-ELOS/Centro de Investigaçao em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho). Col. Estudos 01 480 pp. ISBN: 978-972-8952-17-4



Se inicia con esta monografía una serie de ensayos sobre la Literatura Infantil y Juvenil de la mano de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y el Centro de Investigaçao em Estudos da Criança de la Universidade do Minho (Braga-Portugal). Esta colaboración fructifica en una publicación que nace con la firme voluntad de cubrir un área deficitaria de esta parcela del saber, como señalan las editoras en la presentación, pero que quiere responder también a una reclamación que desde hace años vienen demandando en diferentes foros los especialistas en la materia, como es la necesidad de contar con monografías especializadas que visibilicen estos trabajos. De este modo, tanto ANILIJ como el CIEC ponen en marcha una colección específica de ensayos y monografías en la que se recojan y difundan las reflexiones y resultados de trabajos de investigación que se llevan a cabo desde diferentes Universidades y Centros, en los que están trabajando tanto grupos como especialistas en Literatura Infantil y Juvenil y cuya difusión fuera de sus círculos de influencia es muchas veces escasa. Además destaca la elección de un nuevo formato, el libro-CD, que se sitúa a medio camino entre la publicación tradicional y la electrónica. De este modo, logran abaratar costes, sin renunciar al soporte físico de un libretto en el que se recogen los resúmenes de los trabajos en las dos lenguas (castellano y portugués), a la vez que se puede consultar el trabajo completo a través del e-book.

Crítica e Investigaçao em Literatura Infantil y Juvenil / Crítica e Investigaçao em Literatura Infantil e Juvenil está editado por Ana Margarida Ramos e Isabel Mociño, y cuenta con la coordinación de Lourdes Lorenzo García, Blanca-Ana Roig Rechou y Veljka Ruzicka Kenfel. A través de los trabajos reunidos en este volumen se ofrece una aproximación a la situación actual de la investigación en Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito ibérico, plasmada en trabajos en los que se describen líneas de investigación, proyectos que están en marcha y tesis de doctorado y Trabajos de Investigación Tutorizados (TITs) que se han defendido recientemente o que están en proceso de elaboración. De este modo se ofrece una aproximación global al estado de la investigación en Literatura Infantil y Juvenil en este ámbito, complementando otros trabajos recientes, entre ellos el Informe sobre docência, investigación y crítica que publicó en 2008 el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura

y Literatura Infantil, de la Universidad de Castilla-La Mancha, y la Red Temática LIJMI (Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano).

Una colectánea que permite conocer la situación actual de la investigación en Literatura Infantil y Juvenil y las múltiples perspectivas desde la que se aborda, aspectos que ponen de relieve tanto los estudios de carácter teórico, analítico o comparativo, como las propuestas educacionales y las investigaciones literarias que se describen en los diferentes trabajos. También es de destacar la importancia que tiene para cualquier persona interesada en esta literatura la bibliografía que sobre ella se reúne, especialmente la referida a las publicaciones de los diferentes centros y grupos de investigación de los que se habla en esta obra.

Desde el punto de vista de la organización, la monografía está estructurada en cinco grandes apartados. El primero lleva por título "Estudios" y cuenta con tres trabajos: el de Gloria Bazzocchi (Universidad de Boloña) que se centra en el complejo proceso de la traducción de obras infantiles; el de Barbara Pregelj (Universidad de Primorska y Universidad de Nova Gorica), que trata la imagen de la Literatura Infantil y Juvenil española proyectada en la cultura eslovaca por medio de las traducciones; mientras que María Madalena M. C. T. da Silva (Universidade dos Açores) ofrece un breve panorama de la investigación en Literatura Infantil y Juvenil en el contexto portugués.

El segundo apartado se centra en la investigación desarrollada en tres centros de investigación, como son los presentados por Ana Margarida Ramos y Rui Ramos, que abren el apartado hablando del CESC (Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho) y centrándose en el proyecto "Ambiente e ecoliteracia na novíssima literatura para a infancia"; Fernando F. de Azevedo, que explica los objetivos y principales líneas de investigación del CIFPEC (Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança), también de la Universidade do Minho; y, por último, José António Gomes, que se centra en la labor de NELA (Núcleo de Estudos Literários e Artísticos), centro de la Escola Superior de Educação do Porto.

A continuación, un nuevo apartado recoge la aproximación al trabajo de ocho grupos de investigación de diferentes universidades españolas, como son: GRETEL (Grupo de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria) de la Universidad Autónoma de Barcelona; GIMET: la Metaficción en LIJ, de la Universidad de Almería; POSASU (Poder, Saber y Subjetividad en Educación), de la Universidad de La Laguna; FRAC (Grupo de Formación Receptora: Análisis de Competencias), de la Universidad de Barcelona; el Grupo de Investigación: Traducción, literatura multicultural y didáctica, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; el Grupo LITER21 (Investigaciones literarias, artísticas, interculturales y educativas. Lecturas textuales y visuales), de la Universidad de Santiago de Compostela; el grupo AI1: Literatura Infantil y Juvenil anglo-germana y su traducción, de la Universidad de Vigo; y ELLIJ (Educación para la Lectura. Literatura Infantil y Juvenil y Construcción de Identidades), de la Universidad de Zaragoza. Con estas presentaciones de las principales líneas de trabajo que vienen desarrollando estos grupos, los proyectos de investigación que están en vigor y sus principales objetivos se pone de relieve un panorama efervescente y en constante evolución de los estudios sobre la literatura infantil y juvenil.

A continuación, el cuarto apartado de la obra se centra en la presentación de diez proyectos de investigación que desarrollan trabajos sobre cuestiones tan diversas como las aplicaciones de metodologías para la creación de programas de lectura y escritura, programas de acogida e inserción de niños y niñas inmigrantes en la escuela a través del uso de la literatura, análisis de cómo el lector adquiere y desarrolla su competencia literaria, la elaboración de una historia de la Literatura Infantil y Juvenil vasca, la elaboración de materiales didácticos para niños con deficiencia auditiva, estudios sobre

la activación del intertexto lector, análisis de traducciones y adaptaciones literarias y audiovisuales de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, el estudio de las obras narrativas dirigidas a la infancia y juventud que tratan la Guerra Civil española, el estudio del multilingüismo por medio de la mirada de los niños y niñas inmigrantes y la observación y análisis del comportamiento de los lectores. Trabajos todos ellos que arrojarán luz sobre estas cuestiones y que afianzan la investigación en un campo del saber que durante mucho tiempo estuvo ausente de la investigación académica.

Finalmente, se cierra la obra con la presentación de las "Tesis de doctorado y Trabajos de Investigación Tutorizados (TITs)", apartado en el que se reúnen dieciséis trabajos, algunos finalizados, otros en curso, y que revelan, además de las líneas que se están siguiendo en estas investigaciones, que la totalidad de las que se presentan corresponden a mujeres. En este sentido destaca también que la dirección de estos trabajos dependen de mujeres, como es el caso de la profesora Blanca-Ana Roig Rechou (Universidad de Santiago de Compostela), que destaca por el número de trabajos que dirige, algunos de ellos en colaboración con investigadores de otros países, como João Luís Ceccantini (Universidade Estadual Paulista, Brasil) y Fernando Fraga de Azevedo (Universidade do Minho, Portugal). Aun así, junto a ella también aparecen dirigiendo trabajos Rosa Taberner (Universidad de Zaragoza), las profesoras de la Universidad de Vigo Veljka Ruzicka Kenfel, Lourdes Lorenzo García y Ana María Pereira Rodríguez y la profesora de la Universidade de Aveiro (Portugal), Ana Margarida Ramos.

En definitiva, se trata de una obra muy interesante y reveladora por cuanto visibiliza de modo organizado y resumido las múltiples áreas de investigación desde las que se trabaja en la Literatura Infantil y Juvenil, así como aquellos trabajos más académicos y especializados que de otro modo permanecerían ocultos para la mayor parte de la sociedad, pudiendo acceder a través de esta monografía al estado actual de la crítica y la investigación en Literatura Infantil y Juvenil en el marco ibérico y observar la fuerza que este campo del saber está experimentando en la actualidad.

Teresa Nandín Vila
teresa.nandin@gmail.com
Boston College

Ramos, R. y A. Fernández Mosquera (eds.), L. Lorenzo García, B. A. Roig Rechou y V. Ruzicka Kenfel (coords.) (2012). *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*. ANILIJ-ELOS/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho). Col. Estudos 02
ISBN: 978-972-8952-21-1



La Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), su sección ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil) y el Centro de Investigação em Estudos da Criança del Instituto de Educação de la Universidade do Minho editan el segundo volumen de la colección *Estudos* que se inició con la monografía *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, editada por Ana Margarida Ramos e Isabel Mociño y coordinada por Lourdes Lorenzo García, Blanca-Ana Roig Rechou y Veljka Ruzicka Kenfel.

En este volumen, editado por Rui Ramos (Universidade do Minho, Portugal) y Ana F. Mosquera (Univ. de Vigo), se recogen diferentes estudios fruto de las reflexiones llevadas a cabo en el marco del 19th Biennial Congress de la International Research Society for Children's Literature (IRSCL) que, bajo el título *Children's Literature and Cultural Diversity*, tuvo lugar en agosto de 2009 en la Universidad Johann Wolfgang Goethe (Frankfurt-Alemania) y en reuniones posteriores realizadas por diferentes grupos de investigación. El objetivo primordial de la colección manifestado en la presentación es la difusión de este sistema literario, la LIJ, que ha sido a menudo olvidado por la investigación realizada desde las Universidades y Centros de Investigación, sobre todo en los ámbitos del marco ibérico.

La monografía reúne treinta y cinco estudios de diversas temáticas abordadas desde los diferentes paradigmas teóricos que se ofrecen desde los Estudios Literarios. Entre los trabajos podemos destacar las reflexiones realizadas en torno a la relación de la LIJ con la multiculturalidad, la traducción, la migración, la emigración, los pueblos indígenas, la mitología, el género, las identidades, los valores, autores clásicos o la educación literaria. Así investigadores de España, Portugal, Brasil, Argentina, Chile y Taiwan reflexionan sobre cuestiones tan diversas como el sistema literario infantil y juvenil gallego y portugués, los álbumes, las canciones religiosas infantiles, las editoriales de LIJ, adaptaciones del Quijote para niños en el s.XIX y en la actualidad, las traducciones en el ámbito español, experimentos de lectura escolar, la obra de escritoras como Monserrat del Amo, Christine Nöstingler o Virginia de Castro, aspectos culturales de *Manolito Gafotas* desde la perspectiva de la traducción al chino, la lectura para los "recién llegados", la poesía para niños, la traducción de la obra de Roald Dahl, la guerra civil española o la LIJ alemana.

La monografía se compone de un libretto impreso con los resúmenes en tres idiomas distintos, español, inglés o portugués de todos los trabajos que conforman el volumen, precedido de una introducción de los editores. Con el CD- ROM se accede de forma completa a los trabajos de una manera efectiva, sencilla y rápida a través de un moderno e-book con tabla de contenidos, marcadores, toma de notas y facilidades de impresión que constituyen una experiencia de lectura muy satisfactoria.

Creemos que con la edición del volumen 4 de la colección (en preparación) que versará sobre la familia en la LIJ se está afianzando una línea de investigación muy valiosa, útil y necesaria para todos aquellos interesados en la LIJ.

María del Carmen Ferreira Boo
verinesa@yahoo.es
Universidad de Santiago de Compostela/Escuela
Universitaria CEU de Magisterio. UVigo

Reis da Silva, S. (2010). *Encontros e reencontros. Estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil*.

Porto: Tropelias&Companhia, col. Percursos da Literatura Infanto-Juvenil, n.º 3
389 pp. ISBN: 978-89-96846-0-7



La profesora e investigadora de la Universidade do Minho, Sara Reis da Silva, miembro del proyecto Gulbenkian de la Casa da Leitura y de la red temática LIJMI "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano", reunió en *Encontros e reencontros*, en marzo de 2010, veinticuatro artículos y estudios, realizados entre los años 2002 a 2009 en el ámbito de la investigación sobre la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa. Doce de estos trabajos son comunicaciones, conferencias y ponencias preparadas para coloquios, encuentros y congresos nacionales e internacionales, algunas editadas posteriormente en publicaciones periódicas, volúmenes colectivos y actas de congresos, otras todavía inéditas. Mientras que los trabajos restantes son artículos y reseñas escritos para revistas, como *Malasartes* y *Solta Palavra* (*Boletim do Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e a Juventude*) o suplementos como "Das Artes e das Letras" del periódico *O Primeiro de Janeiro*, con motivo de la reedición de obras canónicas de este sistema literario; o bien para volúmenes colectivos de homenaje, como sucede con los estudios que dedica a Papiniano Carlos y Arsénio Mota, que sin ser tan exhaustivos como los primeros no renuncian a su carácter científico.

Con pericia interpretativa y crítica, la autora ofrece las líneas ideotemáticas de la producción dirigida al lector infantil y juvenil, analizando cuestiones más generales como son el humor, el tratamiento de la identidad frente a la alteridad, la relación entre ilustración y texto en el álbum narrativo para prelectores y primeros lectores o la subversión del cuento tradicional en el cuento infantil, y otras más específicas como la representación de la música en los libros infantiles, la pervivencia de la fábula y el tratamiento de la Historia de Portugal en la ficción narrativa, sin dejar de lado el comentario de los paratextos, ofreciendo, por lo tanto, una visión global de las obras y autores comentados.

Siguiendo un criterio generacional y cronológico, por fecha de edición de las obras analizadas, estudia textos de diferente tipología (cuento, novela, fábula, álbum narrativo, poesía y literatura dramática) de autores clásicos y contemporáneos de la Literatura Infantil y Juvenil Portuguesa como Virginia de Castro e Almeida, Aquilino Ribeiro, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, Papiniano Carlos, Arsénio Mota, Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Alice Vieira, Manuel António Pina, José Jorge Letria, José Viale Moutinho, Álvaro de Magalhães, Teresa Guedes, Ana Saldanha y Bernardo Carvalho.

De todos los trabajos son de destacar, por una parte, los cinco que dedica a la figura de Manuel António Pina, autor objeto de estudio de la tesis doctoral que Reis da Silva defendió en diciembre de 2009, intitulada "Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude"; y, por otra parte, los cinco inéditos que suponen la aportación más novedosa de este volumen con respecto a los ya publicados anteriormente y que ahora se recuperan.

En cuanto a Manuel António Pina, Premio Camões 2011, la investigadora profundiza en el análisis de la producción infantil y juvenil del autor, bien centrándose en comentar determinadas obras narrativas y poéticas, o bien estudiando cuestiones generales sobre la poética del autor. Así comenta los volúmenes narrativos *O País das Pessoas de Pernas para o Ar* (1973) y el cuento *O Tesouro* (1994), con motivo de sus reediciones en 2007 y 2005 respectivamente. La primera obra destaca por ser un macrotexto con presencia reiterada de personajes y referencias intertextuales, por su carácter irreverente e innovador, por el uso del humor, la ironía, el absurdo y el *nonsense* y por reivindicar valores como la solidaridad, el multiculturalismo, la tolerancia y la aceptación del Otro. Mientras que la segunda es un claro ejemplo de la ficcionalización de la materia histórica, al tratar el período del Estado Novo y la Revolución de los Claveles, en la que se dignifica el estatuto social de la mujer y se trabaja la educación para la ciudadanía y el conocimiento del pasado. En el ensayo inédito "«Coisas que não há que há»: a escrita poética para a infância de Manuel António Pina" (pp. 143-165), presentado en el 6º Encontro Nacional/4º Internacional de Investigação em Lectura, Literatura Infantil e Ilustração (Braga, 13-14 octubre 2006), profundiza en el discurso y las marcas poéticas de las obras líricas *O Pássaro da cabeça* (1983, 2005) y *Pequeno Livro de Desmatemática* (2001) en las destacan la recuperación textual de otras obras y el discurso creativo, basado en el ludismo y el gusto por la materia lingüística como objeto semánticamente polimórfico con numerosas potencialidades creativas, ofreciendo una original intersección de modos y géneros. También analiza, en otro estudio recuperado, el fragmentarismo en la producción de Pina y los nexos semánticos entre textos, comentando las citas y epígrafes, las alusiones, los segmentos recuperados de pre-textos y el tópico del duplo, generando un proceso re-constructivo/ creativo que conduce a una red de intertextos en los que se produce un juego dialogal endoliterario. Y un último trabajo se centra en estudiar el contexto ideotemático de la música en la producción de potencial recepción infantil y juvenil de Pina, abordando los ejes isotópicos, la presencia de personajes cantores e instrumentos animados, el empleo de canciones en los textos dramáticos con finalidad cómica y el simbolismo musical, como medio de realización personal y conquista de felicidad, sueño o libertad, como identificación música/naturaleza, asociada a aves y otros animales, como tematización de los poderes maravillosos de la música y como poder encantador, al asociarse con seducción.

Si atendemos a los trabajos inéditos y su disposición, resulta muy significativo que la autora, con cierto afán de circularidad, abra la compilación con dos de esos trabajos, para generar al inicio expectativas positivas en el potencial receptor, y que la cierre con otros dos inéditos, remarcando la gran novedad del volumen. El primero de ellos, "Entre a aventura em terras estrangeiras e a vida confinada a Portugal: a literatura portuguesa para a infância e a escrita de Virginia de Castro e Almeida" (pp. 13-30), versión portuguesa de la comunicación presentada en inglés a la 19th Bienal Congresso of IRSC "Children's Literature and Cultural Diversity in the Past and the Present" (Frankfurt, 8-12 agosto 2009), se aproxima a la actividad literaria de esta autora, analizando el devenir estético de su poética, reflejo de tres sistemas políticos (Monarquía, República y Estado Novo), desde sus primeras obras dominadas por la educación patriótica en las que ofrece sus ideas sobre el progreso, la instrucción, la libertad y la patria, realizando una "literatura programática" con cierto interés educativo, pasando por otras con una visión más progresista en las que trata la convivencia con el Otro, estudiando los

vectores ideotemáticos estructurantes y el giro estético que realiza Virginia de Castro hacia el humor, la fantasía y la irreverencia a partir de 1942, pero sin renunciar a elogiar a la familia y valorizar la fe, la Iglesia y los héroes nacionales.

El segundo artículo, "*O Romance da Raposa* ou 'o elogio formidável do individualismo'" (pp. 31-46), presentado en el Colóquio sobre a Obra de Aquilino Ribeiro (Voltar a Ler 3) (Sernancelhe, 19-20 septiembre 2009), se aproxima a la primera aportación de Aquilino Ribeiro a la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, *O Romance da Raposa* (1924), una obra considerada canónica que ha sido adaptada a televisión y a otros formatos artísticos (cómic, teatro...). Después de aportar las opiniones de críticos como Esther de Lemos, María Laura Bettancourt, Natércia Rocha y José António Gomes, que coinciden en reconocer el estilo personal de carácter imaginativo y cómico de Ribeiro que intertextualiza con *Le Roman de Renart*, la fabulística de Esopo, Fedro y La Fontaine y con los cuentos de animales de la transmisión oral portuguesa, Reis destaca el uso de animales antropomorfizados, concretamente la raposa, el humor, la dificultad léxica, la narrativa visual y las resonancias ideológicas en cuanto al anticlericalismo y el ecologismo.

En el tercer trabajo, "Luísa Ducla Soares e Bernardo Carvalho: Duas gerações, duas linguagens, um mesmo sorriso rasgado" (pp. 343-368), conferencia presentada en el XVIII Encontro de Literatura para Crianças "Palavra de trapos: a lingua que os livros falam" (Lisboa, 15-16 diciembre 2008), compara la escrita de Luísa Ducla Soares y las ilustraciones de Bernardo Carvalho y su interrelación al emplear el humor como componente lúdico asociado a la crítica social mediante procedimientos como la ironía, la parodia, la sátira social, la alusión, la resemantización de expresiones idiomáticas y populares, el *nonsense*, los juegos de palabras, la hipérbole, la inversión, la subversión, la transgresión o la transposición.

El cuarto estudio inédito, "Pervivência da Fábula 'A lebre e a tartaruga' na literatura infantil contemporânea" (pp. 369-388), comunicación presentada al I Colóquio Ibérico de Literatura Infantil e Interculturalidade/III Simpósio da Red de Universidades Lectora (Castelo Branco, 16-17 noviembre 2009), analiza la pervivencia y recreación de la fábula *A lebre e a tartaruga*, de Esopo, en tres álbumes narrativos traducidos al portugués: *A Lebre e a Tartaruga* (2003), de Helen Ward; *A Lebre e a Tartaruga* (2004), de Becky Bloom e Pawel Pawlak (ilustradora); e *A Corrida* (2005), de Carolina Repchuk e Alison Jay (ilustradora) y en el inglés *Hurry Up and Show Down* (2008), de Layn Marlon. Tras ofrecer las características genéricas de la fábula y su recorrido histórico, comenta los cuatro álbumes narrativos y concluye, con una perspectiva comparativa, que las novedades de los álbumes con respecto al hipotexto se presentan en la subversión del género, la apertura interpretativa, la omisión de la moral explícita, la exploración de nuevas pautas narratológicas, la acentuación en la vertiente lúdica, la desvalorización de las potencialidades moralizadoras y educativas y la reconstitución intertextual.

Con respecto a los artículos publicados anteriormente y que el lector puede "reencontrar" ahora, la investigadora se aproxima a obras de autores clásicos portugueses, comentando tanto la narrativa textual como la visual. Una de sus líneas de investigación se centra en analizar las relaciones intertextuales, tanto con la literatura de transmisión oral, más concretamente con los cuentos maravillosos, como con la tradición literaria universal.

La intertextualidad con la literatura de transmisión oral es la más analizada. El comentario de *A Fada Oriana* (1958), de Sophia de M. Breyner Andresen, estudia el uso de la dualidad, los elementos simbólicos, los objetos mágicos y los personajes. En *Historia da Égua Branca* (2000), de Eugénio de Andrade, repara en la reinención o reescritura de la temática, la estructura, el estilo, el *topos* y los

símbolos, valorizando la sinceridad y fidelidad. En *O Capuchinho Cinzento* (2005), de Matilde Rosa Araújo, se centra en el diálogo intertextual con *Caperucita Roja*, incidiendo en la desmitificación del personaje del lobo y la metaforización de la temática de la vejez y de los miedos; y en *O Príncipe que Guardava Ovelhas* (1970; 2002), de Luísa Dacosta, se detiene en el universo maravilloso y las temáticas tratadas, como son la infancia, el sueño, la libertad, el amor y el elogio de la vida campesina.

En cuanto a la intertextualidad con la tradición literaria universal, analiza tres obras de José Jorge Letria: *Antonio e o Príncipezinho* (1993), con referencias a Antoine de Saint-Éxupéry; *Lendas do Mar* (1998), a la mitología clásica; y *Moushi, o Gato de Anna Frank* (2002), con el *Diario de Ana Frank*, en las que se percibe un entrecruzamiento con sus respectivos hipotextos en temáticas, figuras, estructuras textuales, valores, universos recreados y elementos simbólicos, produciéndose conexiones multimodales entre la literatura, la ideología, la historia e incluso el texto filmico.

En otros comentarios se decanta por ofrecer las líneas temáticas y estructurales de las diferentes obras analizadas, sean narrativas o poéticas. En *A Menina Gotinha de Água* (1963), de Papiniano Carlos, señala que se poetiza el ciclo de las aguas con un objetivo formativo y una visión animista. Con motivo de la reedición de *Doutor Lauro e o Dinossauro*, de Luísa Ducla Soares, cuento publicado originariamente en 1973, incide en la valorización de la naturaleza, la diferencia, la soledad, así como en el cambio paratextual de ilustraciones y formato. De *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira, destaca su modernidad por la variedad modal y genérica aunque contenga cierta intencionalidad didáctica. Estudia la presencia de la pintura en *A Menina da Janela das Persianas Azuis* (2008), de José Viale Moutinho, una colección de cuentos nacida a partir de siete cuadros impresionistas de Henrique Pousão en los que ficcionaliza momentos biográficos del pintor y que puede ayudar a la educación para el arte. En el caso de Teresa Guedes, analiza temas y recursos expresivos de dos obras poéticas que destacan por su libertad imaginativa, *Em Branco* (2002) y *Real...mente* (2005). Y tampoco se olvida de la modalidad de álbum narrativo al analizar *História de um segredo* (2003), de João Paulo Cotrim e André Letria, y *A Cor Instável* (2003), de João Paulo Cotrim e Alain Corbel, estudiando su carácter híbrido de texto/imagen, las diferentes estrategias visuales y textuales, la innovación semántica y la reconstrucción creativa empleadas.

Otros estudios analizan las características generales de la poética de autores como Arsénio Mota, Álvaro Magalhães y Ana Saldanha. Del primero presenta sus líneas ideotemáticas, basadas en el fondo educativo, las personificaciones, el coloquialismo, la configuración maravillosa, el humor, el misterio, la tematización del amor a las palabras y al arte, la valorización del sueño y la imaginación, el tratamiento del amor y de la amistad y el conocimiento de la condición humana. De Magalhães, escritor que ofrece la aprehensión del mundo en sus textos narrativos y dramáticos infantiles y juveniles, subraya el empleo de temáticas próximas al registro existencialista, tratando la vida, la muerte o el paso del tiempo, procurando la reflexión en el lector, abordando temas como la aceptación de la diferencia, el miedo, el enamoramiento, la felicidad, la convivencia con el otro y el elogio de la naturaleza y utilizando un código simbólico con innovación lingüística. Y de Ana Saldanha ofrece las características de su escrita que se define por su innovación textual, su capacidad de manipulación de la trama y de la construcción de la técnica textual, su naturalidad discursiva, el empleo de personajes problemáticos y en crecimiento en el escenario escolar o urbano, la representación de la familia, el tratamiento de temas de dureza psicológica, de respecto por la naturaleza y de aceptación de la diferencia, y la crítica social.

Finalmente hay que destacar, entre estos artículos publicados, un ensayo comparativo muy interesante, "Discursos da História na Literatura Infantil Portuguesa: intertextualidade e paródia" (pp.

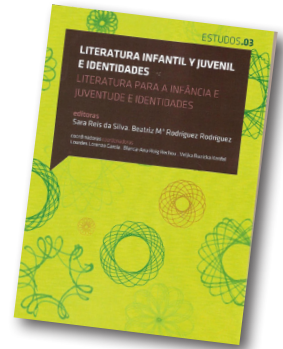
303-330), en el que, después de referirse al tratamiento que se hizo de la Historia en la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, comenta cinco títulos contemporáneos que convierten en materia ficcional diferentes acontecimientos de la Historia de Portugal, empleando la intertextualidad y la parodia, y en los que se refleja la vocación atlántica, el predominio del paisaje marítimo como topos físico y simbólico, asociado a los descubrimientos marítimos, la base en la tradición oral (por medio de adaptaciones o reescritas y parodias) y el empleo de los procedimientos de subversión, ironía, humorismo y ludismo.

Se trata de una interesante, heterogénea y completa aportación a los escasos estudios teóricos y críticos en la investigación universitaria sobre la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, no sólo para la adquisición de la competencia literaria del lector en general y para la adecuada formación de mediadores (bibliotecarios, animadores, cuentacuentos, maestros, etc) que trabajan en la promoción de la lectura, el fomento del hábito lector y la educación literaria, puesto que ofrece estudios analíticos con contenidos teóricos de diferentes disciplinas literarias sobre periodización, teoría de los géneros, poética, narratología, retórica, estilística, intertextualidad, hipertextualidad y paratextualidad, sino también para la Historia Crítica de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa.

M^a Jesus Barsanti Vigo
barsanti@uvigo.es
Universidad de Vigo

Reis da Silva, S. y B. M. Rodríguez Rodríguez (eds.) (2012). *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a infância e juventude e identidades*. ANILIJ-ELOS/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho). Col. Estudos 03. ISBN: 978-972-8952-23-5

Esta obra es el tercer volumen de la Colección "Estudos", colección que comenzó con la obra *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil / Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil* (2011) y que continuó con la publicación del volumen *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural* (2012). La colección está publicada en un atractivo formato libro-cd y de ella son responsables la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), la Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil (ELOS) y el Centro de Investigação em Estudos da Criança del Instituto de Educação de la Universidade do Minho.



Este volumen comprende cuarenta y cinco estudios que analizan diferentes aspectos del concepto de identidad en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. El V Congreso Internacional de la Asociación ANILIJ, *Identidad/es* celebrado en la Universidad de León en 2007 supuso el germen inicial de estos artículos. El trabajo y las reflexiones posteriores de los diferentes investigadores y grupos de investigación que participaron en el congreso desembocaron en la publicación de esta obra, que se completó con aportaciones de otros investigadores del ámbito.

Los trabajos presentan una amplia panorámica de enfoques sobre el concepto de Identidad en la LIJ, algo a lo que contribuyen los diferentes países de procedencia de las universidades a las que pertenecen los investigadores y grupos de investigación (Bélgica, Brasil, Portugal, Nigeria, Reino Unido, Francia, Costa Rica) y la pertenencia a un importante número de universidades españolas de los mismos. Se ofrece, por tanto, un abanico de propuestas y líneas de investigación convergentes y divergentes que presentan una visión bastante completa del estado de la cuestión. Los artículos están publicados preferentemente en español, pero también existen artículos escritos en portugués, francés e inglés.

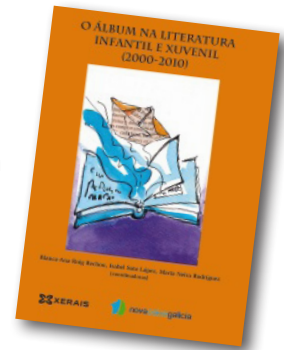
Los estudios están únicamente clasificados en orden alfabético y no existe ningún tipo de división en secciones. La agrupación en secciones podría haber favorecido la organización de los campos con los que se trabaja. De todas formas, aunque en algunos casos las fronteras entre los ámbitos no están claras, los artículos cubren temas relativos a la literatura, la traducción y la didáctica. En el ámbito de la literatura se analizan cuestiones de construcción de identidad a partir de la lectura y aspectos de multiculturalidad en obras literarias concretas de la literatura infantil y juvenil tan diferentes como, por ejemplo, las obras de Manuel María, de Bernardo Atxaga o de Josep

M^a Folch, junto con obras teatrales rusas y turcas y otras más conocidas como "Las aventuras de Don Trifón de Olivar", *Otroso*, *El señor de los añillos*, *Beowulf*, *Éragoon*, *The Princess and the Goblin*, *Pocahontas* y la obra argentina *Buenos Airesitos*. Destacan también, entre otras, las reflexiones sobre el papel de la LIJ en la construcción europea, la identidad de la LIJ en la literatura portuguesa y su papel mediador con otros países, el papel femenino en la novela doméstica del siglo XIX, la construcción de la identidad a partir de la figura del indio de América de Norte, la crisis de identidad en la narrativa alemana de finales del siglo XX, la literatura infantil hispana, la relevancia de la cultura náhuatl en la literatura costarricense, las reescrituras contemporáneas de narrativas tradicionales y la relevancia de la animación con plastilina como estrategia de ilustración. En el ámbito de la traducción se comentan aspectos de intertextualidad y culturalidad en traducciones y adaptaciones literarias y visuales concretas como por ejemplo *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*, *Estrella errante*, *The Wonderful Wizard of Oz* y *Gulliver's Travels*. Se estudian también cuestiones de identidad y recepción como en el caso de las obras de Astrid Lindgreen publicadas en España, de la presencia de la cultura árabe en la LIJ vasca o de las adaptaciones infantiles y juveniles inglesas de *El Quijote de la Mancha* en España. A esto hay que añadir el análisis de la cuestión de la identidad relacionada con la traducción en el mundo editorial como en el caso de la editorial La Galera que en el año 1979 comienza a traducir cuentos populares al gallego, la intertextualidad en el ámbito de la subtitulación para audiencias sordas, concretamente en productos dirigidos a un doble receptor adulto-niño, y la traducción de la realidad multicultural canadiense como forma de superación de prejuicios interétnicos. Finalmente, otros artículos que versan sobre aspectos didácticos describen conceptos teóricos y la realización de estudios de casos prácticos que conducen a la búsqueda de identidad mediante la lectura de obras narrativas y poéticas de diversas características y formatos, prestando especial atención tanto a la formación del lector como a la del profesor y al papel de las ilustraciones en la LIJ.

El libro proporciona, por tanto, una amplia y completa panorámica del tema de la construcción de la identidad en diversos países, principalmente dentro del marco ibérico, iberoamericano, inglés, francés y alemán. Dicha panorámica permite descubrir el trabajo de investigación que se realiza en estos países y a la vez puede abrir nuevas y relevantes líneas de investigación en torno a la identidad en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil.

Ana Belén Moreda Rodríguez
Centro Ramón Piñeiro
para a Investigación en Humanidades,
Santiago de Compostela
moreda@edu.xunta.es

Roig Rechou, B-A, I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.) (2011). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*, ilust. C. Franco, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/NovaCaixaGalicia 443 pp. ISBN: 978-84-9914-295-1.



Son cada vez más los estudios en torno a la modalidad literaria del álbum infantil, entre ellos esta monografía que reúne una serie de trabajos de referencia inexcusable, responsabilidad de los miembros de la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI). Con esta entrega son ya ocho los volúmenes monográficos que han publicado en los últimos años los investigadores que constituyen esta Red, coordinados por la profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, Blanca-Ana Roig Rechou, y que se caracterizan por la elección de temas de gran actualidad y repercusión para la Literatura Infantil y Juvenil. Destacan también estas monografías por la riqueza y variedad de perspectivas teóricas y presupuestos metodológicos, aunque las líneas generales de estos trabajos se establecen y discuten en las reuniones científicas que mantienen los investigadores de esta Red para darle coherencia a los trabajos colectivos, que normalmente tienen lugar durante la celebración del Curso de Formación Continua "Las Literaturas Infantiles y Juveniles Ibéricas. Su influencia en la formación lectora", organizado por la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con otras instituciones, y en el que los investigadores de LIJMI son los responsables de la elaboración de los materiales de trabajo, además de participar activamente en algunas sesiones del curso.

Por otra parte, con este monográfico los miembros de LIJMI dan continuidad y concreción a los objetivos marcados por el colectivo desde el momento de su fundación y ofrecen una herramienta muy útil para la labor de los educadores, investigadores y mediadores en general dedicados a la promoción y consolidación del hábito lector entre el público infantil y juvenil. Un ámbito en el que resulta muchas veces difícil despertar el gusto por la lectura, dada la actual sociedad digital, en la que el reposo y la concentración que requiere el acto de leer un libro en papel se presenta *a priori* poco atractiva para los más jóvenes. Por eso, se considera que esta modalidad literaria, en la que imagen y texto confluyen y construyen juntos la historia, puede ser un medio eficaz para mantener el interés y el hábito lector o, en su defecto, conseguir crearlo, además de que el álbum está entre las primeras obras literarias con las que entra en contacto el lector infantil.

En cuanto a la estructura, se abre el volumen con una introducción en la que se adelantan los contenidos y organización de la obra y se reflexiona sobre la importancia de mantener esta serie de monográficos por su utilidad. A continuación se ofrecen dos artículos teóricos que profundizan en las peculiaridades del álbum como modalidad literaria que presenta una especial interrelación entre texto e ilustración y que, por lo tanto, establece un nuevo modo de comunicar, leer e interpretar. Estos estudios aparecen apoyados por una selección de doce álbumes clásicos publicados antes de

la consolidación de esta modalidad literaria en todas las literaturas de los ámbitos de la Red, así como una selección de obras publicadas en el periodo estudiado, pertenecientes al marco ibérico, iberoamericano y de otros ámbitos lingüísticos, con el objetivo de dar a conocer obras que destaquen por su calidad. De carácter más práctico son los treinta comentarios pormenorizados incluidos en el apartado "Comentarios para a formación lectora", que tienen como finalidad facilitar a los mediadores algunas claves de aproximación a álbumes de solvencia garantizada para su uso en la educación literaria. Finalmente se cierra el volumen con una selección bibliográfica sobre el álbum, en la que se reúnen estudios de interés, de los que se ofrecen unas breves notas descriptivas sobre los contenidos e ideas principales que se desarrollan en ellos.

Deteniéndonos con más detalle en cada uno de los apartados que conforman la obra, en el primer estudio teórico, "Apuntes para unha poética do álbum contemporáneo", responsabilidad de Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro), se desarrolla una interesante reflexión sobre el álbum, entendido como una modalidad editorial relevante en el ámbito de la literatura infantil. Para ello se analiza su evolución hasta la actualidad, partiendo de la abundante bibliografía disponible, además de prestarle una especial atención a los ámbitos portugués y gallego. La autora ensaya también una propuesta de clasificación tipológica a partir de las características y tendencias actuales y pone de relieve el hecho de considerar el álbum infantil como un producto editorial relativamente reciente, surgido como tal, aproximadamente, en la década de los años sesenta del siglo XX bajo la influencia del desarrollo de las artes gráficas y del progreso en la composición combinada de texto e imagen. No se olvida de la referencia a los antecedentes históricos, entre los que pone como ejemplo, las primeras ediciones ilustradas del "Orbis Sensualium Pictus" (1658), de Comenius, o las contribuciones hechas por autores como Salisbury (2005) en la panorámica diacrónica del álbum infantil ya en el siglo XIX con nombres como Edward Lear o Walter Crane. En esta evolución, innovación y transformación a partir de los años sesenta del siglo XX destaca a creadores considerados clásicos contemporáneos, como es el caso de Leo Lionni, Bruno Munari o Iela Mari. Llama la atención sobre la importancia del elemento paratextual, la íntima comunión entre imagen-texto y la necesidad de leer los álbumes como formas de arte visual, así como las múltiples funciones que la ilustración cumple dentro del universo de la literatura infantil. Tal como la autora concluye, el álbum se presenta como una interesante forma de construir un diálogo entre el lectorado joven y el texto, ya que permite un contacto precoz con la estructura narrativa y con la dimensión artística que será fácilmente identificable por el lectorado al que van dirigidos.

Cobra especial interés en este estudio la producción del ámbito portugués y gallego, principalmente la que vio la luz desde los años noventa, que no ha dejado de expandirse y desarrollarse hasta la actualidad, valorizando sobre todo la importancia de la editorial Kalandraka como la gran apuesta editorial que se extendió rápidamente a otros ámbitos lingüísticos de la Península Ibérica. Tal como Ana Margarida destaca, este éxito se refleja en el importante número de premios que recibieron sus álbumes a partir del año 2000, como fue el caso del ilustrador Óscar Villán por *O coelliño branco*, de Xosé Ballesteros, con el que consiguió el Premio Nacional de Ilustración concedido por el Ministerio de Cultura de España. En el ámbito portugués, además de la presencia de Kalandraka y OQO Editora tras el éxito gallego, se destaca la labor de editoras como Caminho, Livros Horizonte o el surgimiento de proyectos editoriales específicos como Planeta Tangerina y Gatafunho. Concluye la investigadora portuguesa con una propuesta de clasificación en la que atiende a los diferentes elementos textuales y paratextuales que caracterizan el álbum, además de dejar clara la dificultad de esta clasificación, precisamente por esas especiales características compartidas.

El segundo estudio introductorio lleva por título "Estratexias de produción artística na construción dos álbums. Ilustración e correntes artísticas do s. XX" y son sus autoras las profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela, María Jesús Agra Pardiñas y Carmen Franco Vázquez. En él destacan la importancia de educar la mirada y el gusto estético de la niñez a través de la ilustración. Inicialmente se detienen en los orígenes del álbum ilustrado para niños como tal y aluden a su impulso definitivo en el siglo XIX con autores como Randolph Caldecott o los libros infantiles rusos que se realizaron entre 1917 y mediados de los años cuarenta, en los que se da una colaboración íntima de ilustradores y pintores con poetas y escritores, cuyo resultado fueron obras muy bien diseñadas, con abundantes recursos visuales y de color. Después de esta referencia a los precursores se destaca la importancia de diversas técnicas como medio de aproximación al Arte, ya que el uso de imágenes y el empleo de álbumes de calidad sirven de aproximación al mundo artístico del lectorado infantil, introduciéndolo en el lenguaje visual y valorando la capacidad narrativa que tienen las imágenes. Nos parece muy acertado el enfoque de las autoras por el hecho de que es evidente que el código empleado en el álbum facilita en los niños múltiples lecturas posteriores e incluso simultáneas que ayudan a construir historias paralelas al hilo narrativo principal y contribuyen al desarrollo de la capacidad imaginativa del lector infantil, así como su gusto por el Arte y la Literatura.

Basándose en el progreso experimentado por las técnicas ilustrativas, sobre todo por el avance del mundo digital, estas autoras ofrecen una interesante descripción de algunas técnicas muy empleadas en álbumes infantiles, que van desde el dibujo, la pintura (acuarela, tintas, acrílico), el *collage*, la fotografía, el modelado, las técnicas de impresión como la madera y linóleo, hasta el recurso a programas de ordenador y el paso a lo digital. También se repasa el influjo de varias corrientes artísticas como el movimiento Dadá, el Pop Art, el Surrealismo, el Arte Abstracto o el Informalismo (movimiento caracterizado por una pintura abstracta no geométrica en el que destacan el gesto, la expresividad de la mancha, las texturas muy acusadas y los componentes matéricos) y el influjo también de autores como Marcel Duchamp, Joan Miró o Henri Matisse, de modo que queda patente tras esta exposición que es evidente la relación de la influencia e inspiración constante entre artistas visuales del siglo XX e ilustradores del siglo XXI, como Xosé Cobas o Marc Taeger. Este estudio ayuda también a formadores y mediadores a interpretar y entender mejor aquellos álbumes elegidos por las autoras para mostrárselos al lectorado infantil y aproximarlos al mismo tiempo al mundo del arte.

Estos dos estudios teóricos dan paso a "Unha selección de álbums inesquecibéis", apartado en el que María del Carmen Ferreira Boo (Universidade de Santiago de Compostela/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades) organiza una selección de doce obras canónicas que se constituyen como referentes de esta modalidad del libro infantil y que fue realizada mediante una votación entre todos los miembros de la Red Temática de Investigación LIJMI. De cada una de estas obras se presenta la ficha bibliográfica de la edición original, los premios más importantes recibidos, las diferentes lenguas del marco ibérico a las que está traducida la obra y un breve descriptor de la narrativa textual y visual.

Esta selección se complementa con la incluida en el apartado "Unha selección para a educación literaria", compuesta por un total de sesenta y cuatro álbumes publicados entre los años 2000 y 2010 en el marco ibérico e iberoamericano, así como algunos ejemplos de otros ámbitos lingüísticos. Esta selección se hace a partir de la unificación de una serie de criterios que se basan en la diversidad de rasgos que caracterizan el álbum y que sirven para ofrecer un material muy valioso y diverso a los mediadores e investigadores, que encontrarán también en esta selección un breve descriptor del argumento y de las características de cada una de las obras, lo que favorecerá la elección del mediador

en función de los intereses de cada momento. A modo de ejemplo se encuentran autores del ámbito lusófono como Manuela Bacelar con la obra *Bernardino*, del ámbito vasco Mikel y Maite Gurrutxaga con *Alex, nire lagura*, del ámbito catalán Carles Cano y Joma con *Per un botó* y del ámbito gallego Fina Casalderrey y Teresa Luna con *Fiz, o coleccionista de medos*.

De mayor amplitud y diversidad es el apartado integrado por los "Comentarios para a formación lectora", claramente marcados por la voluntad de ayudar al mediador en su labor educativo en el ámbito literario y artístico y también la intención de servir de orientación para la elección de los títulos más adecuados a las necesidades de cada momento. Con estos trabajos se presentan múltiples propuestas de análisis que asientan en obras literarias de calidad incuestionable, a través de las que se debe promocionar la lectura y crear hábito lector o sino incrementar y/o consolidar el ya existente. Son treinta extensos comentarios, veinte del ámbito ibérico y ocho del ámbito iberoamericano, a los que se suman dos comentarios agrupados bajo el epígrafe "Álbums noutras linguas". En todos ellos se ofrece la ficha bibliográfica de la obra, las traducciones que existen a otras lenguas y la reproducción de la cubierta, analizando después las características más destacadas desde el punto de vista textual e icónico.

Por último, se cierra el volumen con una breve selección descrita de bibliografía sobre el álbum, en la que se ofrecen notas sobre los contenidos e ideas principales que en esas propuestas se desarrollan.

A la vista de todos estos trabajos, destaca en la obra la clara voluntad de convivencia y respeto desde el punto de vista lingüístico, al presentarse todos y cada uno de los trabajos en la lengua original de procedencia de los ámbitos ibéricos e iberoamericano y solamente ofrecer la traducción a la lengua gallega, por ser el lugar en el que se publica la obra, de los trabajos en lengua vasca, dada la dificultad de comprensión que presenta esta lengua no románica. Una dinámica multilingüística y multicultural que está presente en todas las obras publicadas por LIJMI, reflejo del diálogo que desde el inicio se fraguó en el seno del colectivo.

Por otra parte, también es de destacar el valor didáctico y divulgativo de esta monografía, que la convierte en obra de referencia necesaria en todas las bibliotecas de consulta y apoyo para formadores y mediadores. Su lectura ofrece la garantía de un labor educativo asentado en bases firmes que ampararán con solidez el trabajo de mediación tan importante para crear y/o asentar el hábito lector de los más jóvenes.

Alexia Dotras Bravo
Alexiadobra@hotmail.com
ESEB del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)

Roig Rechou, B.A., I. Soto López y M. Neira Rodríguez (2012). *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Vigo: Edicións Xerais. 368 pp. ISBN: 9788499144290

Nos encontramos ante el esquema habitual de la red de investigación LIJMI para sus volúmenes monográficos, de frecuencia anual: un conjunto de trabajos académicos y críticos, además del análisis de varias obras. Es decir, estamos ante una herramienta imprescindible para sumar a las otras, que comienzan a conformar una biblioteca de referencia en el ámbito de la literatura infanto-juvenil.

Los objetivos son claros desde el principio. Al dirigirse a un fragmento de edad situado entre la infancia y la madurez, se trata de hacer lectores, de que construyan hombres y mujeres con personalidad y valores. Esta etapa, complicada para la fidelización de lectores, precisa de obras y estudios adecuados, como el presente.

En este caso, la carga teórica corre a cargo de dos críticas de renombre. En primer lugar, Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva, con el título "Uma escrita de transição. con-tributos para uma reflexão sobre literatura juvenil". Se incide en la necesidad de que reconozca el carácter específico de las obras que se encuadran dentro de la denominada literatura juvenil, a causa de su proyección en los últimos años, frente a las pertenecientes a la literatura infantil o a la literatura de adultos, utilizando la literatura portuguesa principalmente. Las ideas principales que defiende se basan en la indefinición de la literatura juvenil, su estatuto de literatura de frontera, situada a medio camino utilizando la sugestiva metáfora de la Edad Media, la tendencia general hacia el realismo, el que nos lleva a una representación de un mundo ficcional cotidiana, pegado a lo real, pero con incursión cada vez más fuertes en el realismo mágico y a una escritura ideológicamente comprometida. Concluye con una reflexión positiva de la LJ, como espacio-puente para la literatura adulta, mostrando elementos propios de esta (temática dura sobre la búsqueda del sentido, polifonía, puntos de vista) que la van enriqueciendo constantemente, en registros tanto realistas como fantásticos.

El segundo estudio, de Gemma Lluch, "Las narrativas para los adolescentes de él siglo XXI" ahonda en la diferencia existente entre la lectura que llamaremos escolar y aquella deslocalizada de ese contexto y que convierte a los adolescentes y jóvenes en consumidores de pleno derecho, que compran hasta de manera impulsiva, sometidos a factores comerciales y multimedia. El texto, en castellano, habla de esa evolución de la lectura que siempre salió de las manos de los docentes (con objetivos propios de la educación literaria tradicional) a los jóvenes consumidor de "cultura". Analiza las campañas de ventas y promoción de las editoriales, que conocen perfectamente al adolescente y las corrientes y modas de consumo cultural. Uno de los elementos primeros consiste en el empleo de las nuevas tecnologías, que han pasado de los medios audiovisuales a la omnipresente internet; hasta tal punto esto se da en la nueva LJ, basado en el *spin-off* habitual de las series televisivas (subrelatos



que salen del relato matriz). La segunda característica reseña la capacidad de mezcla y mestizaje de los modelos narrativos, copiados y reutilizados. En tercer lugar, para crear el factor intriga, se le concede gran importancia a la aparición del primer capítulo en internet. Desde el punto de vista estético y estructural, las novelas se organizan en trilogías y tetralogías. En definitiva, se desecha a aparente sencillez, mostrando una hibridación de géneros y profundidad de personajes.

Concluye Gemma Lluch con varios caracteres finales mayoritarios. Los temas violentos (drogadicción, sexo, fracaso escolar, violencia en la calle), los procesos de maduración que suponen los relatos, la conquista de la autoestima son algunos de los elementos recurrentes como el uso de los auxiliares como maestros, abuelos y otros jóvenes no impide la figura de los antagonistas como profesores y otros jóvenes.

El cuarto gran bloque se refiere a la selección de cuarenta y cinco fichas bibliográficas para la educación literaria de lengua castellana, gallega, catalana, vasca, portuguesa o inglesa, y de países como España, Portugal, Brasil, México o Uruguay. Los criterios para la tal selección responden a la relevancia de los autores, la apertura de corrientes y temáticas innovadoras o la consecución de galardones en el periodo de estudio. Tal y como es de esperar, los libros escogidos recogen los factores ya referidos: el éxito de la novela histórica, los conflictos de los héroes, los procesos de formación de los adolescentes y el mundo actual tecnológico. Las obras en algunos casos rayan con la frontera de la literatura adulta y emplean los paratextos como ampliación del significado de los relatos, ostentando la misma complejidad discursiva de los libros adultos.

Para acabar, el bloque 5 consta de veintidós comentarios críticos, coincidentes con algunas de las obras seleccionadas por su importancia en el apartado anterior, quince del ámbito ibérico, seis del ámbito iberoamericano y uno de otras lenguas, en este caso del inglés, que reproducen los parámetros teórico-metodológicos indicados en la selección.

Estos comentarios ofrecen diversas cualidades que responden a conceptos ya señalados, tales como pinceladas de teoría (sobre la literatura *crossover* en la novela de Ana Saldanha), situación de la obra dentro de la línea creativa del autor (Alice Vieira), o del contexto literario propio (Ramon Saizarbitoria), muestra diálogos intertextuales con otras obras (Gemma Pasqual), o presentación de mundos más alejados, con varias novelas hispano-americanas. En cualquier caso, todos los comentarios ahondan con detalle en los datos fundamentales que orientan al docente como guía de lectura para sus alumnos y cierran con rigor y profesionalidad un volumen realmente notable.

Soledad Ríos Santomé
Centro Ramón Piñeiro
para a Investigación en Humanidades,
Santiago de Compostela

Roig Rechou, B.A. (coord.) (2011). *A crítica e a Literatura Infantil e Xuvenil*. A Coruña: Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (AELG) / Comisión Executiva da Sección da Crítica da AELG. ISSN 1989-7340

El día 22 de octubre de 2010 en la sede del Consello da Cultura Galega se reunió un nutrido grupo de estudiosos y críticos de Literatura Infantil y Juvenil de los diferentes ámbitos lingüístico del Marco Ibérico e Iberoamericano con motivo de la celebración de la II Xornada de Crítica, organizada por la Sección de Crítica de la Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (AELG). Una jornada en la que se reflexionó sobre la situación de la crítica académica y periodística sobre esta Literatura y se ofreció unha visión conjunta y contrastiva de los diferentes ámbitos lingüísticos representados. Estos debates y reflexiones se recogen ahora en este monográfico, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, y que se puede consultar y descargar libremente en la página oficial de la propia Asociación (<http://www.aelg.org/resources/publications/1327921997191IIxornadaCriticaAELG.pdf>). Con esta publicación se continua un importante labor de difusión de trabajos de especial relevancia en el campo de la literatura, a la vez que se abaratan costes en un momento de especial dificultad económica.



La obra se abre, después de las presentaciones institucionales, con una reflexión de la coordinadora titulada significativamente «Dúas periferias: Literatura Infantil e Xuvenil e Crítica Literaria. Unha reivindicación cara á saída delas», en la que recuerda los primeros pasos en la conformación del sistema literario gallego, con especial relevancia para los creadores, su transmisión de modelos identitarios propiamente gallegos y las problemáticas de la sociedad del momento reflejadas en sus obras, con las que consiguieron un lugar destacado en certámenes y listas selectivas nacionales e internacionales. Después de recordar que esta Literatura es la que más vende y la que sostiene la industria editorial gallega, denuncia la falta de preocupación de las autoridades educativas por incorporarla a los estudios de los diferentes grados de maestros y al propio sistema educativo en general.

A continuación se recogen dos trabajos sobre la crítica en el ámbito gallego, que son «Crítica literaria académica sobre LIX en Galicia», de Isabel Mociño, y «A crítica de libro infantil-xuvenil na prensa. Problemática en letra propia», de Xosé Manuel Eyré. En ambos casos se realiza una panorámica sobre la evolución de estos dos tipos de crítica en este ámbito lingüístico, destacando en la académica el voluntarismo de los docentes universitarios y recordando las variables que influyen en el conocimiento/desconocimiento de esta crítica. Se llama la atención sobre la importancia del surgimiento de grupos de investigación, como Celt y Liter21 de la Universidad de Santiago de Compostela, para el desarrollo de líneas de investigación coordinadas y la difusión de trabajos científicos, que se complementan también con los de otros colectivos como la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), la Asociación Nacional de Investigación

en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil, que desde finales de la década de los noventa han impulsado con decisión este tipo de crítica. Por su parte, de la crítica periodística se destaca su menor consideración, la poca preocupación de la Administración en este ámbito y la escasa formación e información que docentes, tanto de primaria como de secundaria, tienen en este ámbito. Se denuncia también la desaparición paulatina que en Galicia han sufrido los medios de comunicación que daban cabida a estos trabajos, lo que propicia su invisibilidad y la falta de espacios, prolongando así una situación de precariedad que se presume continuará en el futuro.

De modo complementario a estas panorámicas se presentan las reflexiones de los investigadores representantes de los distintos ámbitos lingüísticos del marco ibérico, que se inician con las propuestas del profesor José António Gomes en «Literatura para a infância e a juventude. Caminhos da crítica em Portugal», quien destaca el innegable progreso de la crítica de Literatura Infantil y Juvenil en este país desde inicios de los años noventa, además de presentar un recorrido a través de la crítica periodística y de divulgación en sus diferentes formatos, de la que destaca los nuevos soportes informáticos, los problemas de su desarrollo y las perspectivas existentes.

Del ámbito vasco, la profesora Mari Jose Olaziregi hace una reflexión sobre el significado del propio concepto de «crítica literaria» y pone de relieve el trabajo de la crítica vasca, las diferentes iniciativas que las asociaciones para la promoción de la Literatura Infantil y Juvenil pusieron en marcha, los premios literarios y los congresos, sin olvidar hacer referencia a algunas de las páginas con las que cuentan en Internet. Destaca también la incorporación reciente de jóvenes investigadores y críticos con formación en Filología Vasca y Literatura Comparada y recuerda que fue en la década de los 90 y principios del siglo XXI cuando se inició la elaboración de un discurso amparado por tesis de doctorado, proyectos de investigación, trabajos de fin de máster o publicaciones científicas en libros y revistas.

A continuación, en «A crítica da literatura infantil e xuvenil en castelán» María Victoria Sotomayor se aproxima a diferentes estudios que conforman la evolución de esta crítica y pone de relieve la importancia de la buena interrelación entre los diferentes sectores implicados en la Literatura Infantil y Juvenil (centros universitarios, de secundaria, fundaciones, editoriales, instituciones públicas y centros de apoyo al profesorado y bibliotecas) para que el camino emprendido por la crítica siga adelante, expandiéndose fuera de los ámbitos en los que generalmente se engloba y haciéndose visible a todo el lectorado posible. Se hace hincapié en el desarrollo, especialmente en los últimos años, de la crítica en páginas y portales web, donde surgen de modo continuado revistas electrónicas especializadas, blogs, foros y redes diferentes.

Por último, se recogen las reflexiones de Caterina Valriu alrededor de la crítica sobre el libro infantil y juvenil en lengua catalana, en las que aborda una serie de cuestiones referidas al trabajo particular de los críticos y a la crítica literaria en general y realiza un repertorio de los diferentes canales a través de los que llega la información sobre la Literatura Infantil y Juvenil al público, como la prensa diaria, las revistas, las webs y blogues, además de monografías y guías de lectura.

Se cierra esta primera parte del volumen con un breve artículo de Mar Fernández Vázquez en el que analiza la presencia y ausencia de la crítica literaria sobre Literatura Infantil y Juvenil a través del *Informe de Literatura 2009*, proyecto que se desarrolla anualmente desde 1995 en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, y en el que se proporcionan datos contrastivos entre la literatura dirigida a los lectores más jóvenes y la dirigida al público adulto, constatándose que a pesar de ser mayor el número de obra dirigidas a la infancia y juventud la atención de la crítica académica y periodística sigue siendo menor.

La segunda parte del monográfico presenta una docena de trabajos que se caracterizan por el carácter reivindicativo y de denuncia de debilidades que es necesario subsanar cuanto antes, haciéndose hincapié en reflexiones generales sobre diferentes aspectos de la crítica, como la relación de la crítica literaria con géneros como la poesía y el teatro, o con la traducción o con el papel de la mujer. Estos trabajos son responsabilidad de Eulalia Agrelo Costas, que incide en la escaseza de crítica académica sobre el género poético dirigido a la infancia y juventud, pone de relieve algunos estudios concretos y reclama una formación más adecuada para el profesorado en este campo; Andrea Álvarez Pino, que denuncia la falta de profesionales que cuenten con formación reglada para desarrollar la crítica teatral teniendo en cuenta que el teatro infantil y juvenil que actualmente se hace en Galicia es una práctica emergente a la que se le presta escasa atención; Pilar Bendoiro, que demanda una mayor atención crítica a las obras infantiles y juveniles traducidas para enriquecer el sistema literario y teniendo en cuenta los trasvases lingüísticos pertinentes, los paratextuales y las metodologías que se emplean; Esther de León Viloria, que insiste en la necesidad de una convivencia positiva entre la crítica académica y la periodística, ya que ambas son imprescindibles para aproximar la Literatura a sus destinatarios finales; Carme Ferreira Boo, que reclama mayor actividad crítica alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, proponiendo nuevas modalidades como las ediciones de crítica genética que son muy rendibles para el tratamiento de la producción de creadores como Agustín Fernández Paz; Vanessa Ferreira da Silva y Geovana Gentili Santos, que ponen en evidencia, a partir del ejemplo de la Literatura Infantil y Juvenil brasileña, la labor de las editoriales en la publicación de «guías de lectura» para difundir y vender determinadas obras dirigidas al mundo educativo; Marta Neira Rodríguez, que destaca la cada vez mayor presencia de la mujer como crítica literaria, aunque este «sujeto» no comparte esa centralidad en los estudios que la tienen como «objeto»; Ana Margarida Ramos y Sara Reis da Silva, que hacen una reflexión sobre el afianzamiento de la crítica literaria en Portugal y consideran las décadas de los años 70 y 80 momentos claves en el área de los estudios literarios; Carina Rodrigues, que reflexiona sobre el desarrollo de la crítica sobre el álbum infantil en Portugal, modalidad literaria que destaca por estar siendo objeto de estudio en postgraduados, doctorados, cursos formativos, editoras especializadas e incluso en diferentes páginas de Internet; Lourdes Erea Salgado, que enfatiza la falta de crítica especializada en las traducciones a la lengua gallega; e Isabel Soto, que insiste en la denuncia de la falta de visibilidad de la crítica, tanto periodística como académica, y en la necesidad de que su trabajo sea valorado por los mediadores para conseguir una óptima colaboración en la elección de aquellas obras literarias que mejor sirvan al público al que van dirigidas, aunque constata una presencia muy viva de la crítica en espacios virtuales, como los blogs de escritores, páginas de novedades, iniciativas escolares, etc.

Finalmente, se cierra el volumen con una bibliografía sobre la Literatura Infantil y Juvenil gallega en el siglo XXI (2000-2010) en la que se recogen las obras más representativas de las diferentes líneas tratadas a lo largo del monográfico. De este modo se ofrece un amplio abanico de perspectivas y miradas sobre la crítica de Literatura Infantil y Juvenil, que será muy útil para investigadores, estudiosos, formadores y mediadores que necesitan reforzar su conocimiento sobre este tipo de obras, ofrecer lecturas más apropiadas al lectorado y lograr crear un buen hábito lector, de modo que en el futuro sea un público adulto crítico y satisfecho.

María del Carmen Ferreira Boo
verinesa@yahoo.es
(Universidad de Santiago de Compostela/Escuela
Universitaria CEU de Magisterio-UVigo/LITER21)

Valriu, C. (2010). *Imaginari compartit. Estudis sobre Literatura Infantil i Juvenil*.
Balears: Publicacions de l'Abadia de
Montserrat/Universitat de les Illes Balears/
Institut d'Estudis Baleàrics, col. Biblioteca
Miquel dels Sants Oliver, n.º 37
503 pp. ISBN: 978-84-9883-335-5//978-
84-8384-160-0.

En noviembre de 2010, dentro de la línea de investigación sobre literatura popular catalana financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la profesora e investigadora Caterina Valriu, miembro de la Red temática "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI) por el ámbito catalán, publicaba un volumen de consulta imprescindible para todos los mediadores interesados en conocer y profundizar en la constitución, consolidación y asentamiento de la Literatura Infantil y Juvenil

catalana, con un tratamiento especial a la contribución realizada desde las Islas Baleares. Bajo el título *Imaginari compartit. Estudis sobre Literatura Infantil i Juvenil* se reúnen cuarenta trabajos, editados entre 1992 y 2009 en revistas de carácter divulgativo, didáctico y científico o que fueron en su momento ponencias y conferencias en congresos, en los que, en mayor o menor grado, profundiza en los dos grandes ejes fundamentales de toda su actividad profesional: la literatura infantil y juvenil catalana y la narración oral, desde perspectivas diversas, como docente, crítica, investigadora y cuentacuentos.

Tras un prólogo de Teresa Durán y una "Introducción" explicativa de la propia autora sobre el contenido y la organización de la obra, el volumen se divide en cinco bloques temáticos. Como crítica e investigadora trata aspectos historiográficos generales sobre la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil catalana y aspectos más específicos como la repercusión de la producción literaria de autores catalanes considerados clásicos; y aborda cuestiones teóricas sobre las conexiones y convergencias entre los cuentos de transmisión oral y los cuentos modernos. Su larga trayectoria y experiencia de más de treinta años como contadora de cuentos le permite reflexionar sobre el arte de narrar y dar consejos prácticos sobre esta actividad que considera tan gratificante. Finalmente como docente, Valriu reivindica la importancia de las bibliotecas para la formación lectora, la necesidad de crear poesía dirigida a los adolescentes para fomentar el hábito lector y la obligación de ofrecer una formación de calidad a los agentes dinamizadores de la lectura.

El primer bloque "Història de la Literatura Infantil i Juvenil catalana" agrupa ocho artículos teóricos. En los dos primeros, con un enfoque comparatista e historiográfico, analiza las similitudes y divergencias temáticas y formales entre la Literatura Infantil y Juvenil europea y la catalana en los distintos períodos históricos, así como la influencia que los autores clásicos universales han tenido en la producción de los autores catalanes, además de indicar cuál ha sido la tendencia temática narrativa



(novela de aventuras, novela histórica, realismo crítico, *nonsense*, novela negra, fantasía y ciencia ficción) que ha predominado en cada etapa histórica.

Estos dos artículos se completan con otros más específicos sobre la Literatura Infantil y Juvenil catalana en los que Valriu estudia la aportación de los autores de las Islas Baleares, las diversas tendencias narrativas, la novela histórica, el premio Guillem Cifre de Colonya y la colección "Els Grumets". Así en dos breves artículos publicados en las revistas *Lluc* (1992) y *Serra d'Or* (1998) esboza con rigor científico la aportación de los escritores baleares en los periodos 1975-1992 y 1993-1998. En cada uno de ellos da una visión general y esquemática, no sólo apuntando las contribuciones más importantes y significativas y los obstáculos producidos en cada contexto histórico, sino ofreciendo la evolución literaria, analizando las características de la producción isleña (autores, obras, editoriales y premios) e incidiendo en temáticas, corrientes literarias y estilo de los autores. En el período comprendido entre 1975 y 1992 destaca como un hecho positivo la aportación balear en cuanto a la recopilación del folklore y señala como factores negativos la ausencia de revistas, la falta de formación profesional y el excesivo uso escolar de la Literatura Infantil y Juvenil. En el período 1993-1998 subraya la labor realizada desde la Universidad de las Islas Baleares en cuanto a estudios, publicaciones, libros y monografías que analizan esta literatura y el considerable aumento de la producción infantil y juvenil. En "Tendències actuals en la LIJ catalana (1985-1995)" relaciona la literatura con el contexto social, la escuela, la lectura y los canales de difusión y, después de indicar brevemente la aportación a la poesía, el teatro, los libros de conocimiento y el álbum en la actualidad, se detiene en analizar las tendencias más importantes en la narrativa infantil y juvenil catalana (novela histórica, de género, fantástica, realista y psicológica) durante la década de 1985 a 1995, destacando su auge debido al empleo de la lengua catalana en la enseñanza y al consiguiente aumento de lectores y demanda que permitió la diversificación editorial, la apuesta por autores consagrados y por la traducción.

Los tres últimos artículos de este bloque tienen objetivos más específicos. En el primero de ellos se incide en el uso ideológico de la novela histórica juvenil catalana, al emplearla como un medio para la reivindicación nacional, tratando de crear referentes históricos que transmitan sentimientos de pertenencia e identidad nacional a la juventud, además de señalar la variedad de autores que practicaron la novela histórica y su rigor documental. En el segundo, se realiza, con motivo de su veinticinco cumpleaños, un recorrido histórico desde 1980 a 2005 del premio Guillem Cifre de Colonya, un premio que sirvió de estímulo para la creación de novela juvenil en catalán, y analiza las características literarias de las obras galardonadas. Finalmente, en "100 grumets que dibuixen, títol a títol, la trajectòria de la nostra literatura", con motivo de la celebración de los 30 años de la colección "Els Grumets" de la editorial barcelonesa La Galera, se incide en la importancia de esta colección para la historia de la Literatura Infantil y Juvenil catalana.

Todos estos estudios presentan una interesante panorámica histórica de los últimos treinta años de este sistema literario, en la que se ofrecen unos conocimientos que los mediadores entre el libro y la infancia y juventud pueden y deben adquirir para ampliar su formación.

El segundo bloque, más específico, "Obres i Autors", está compuesto por nueve trabajos con diferente nivel de análisis y enfoque metodológico, que se aproximan a la trayectoria literaria de escritores catalanes clásicos y contemporáneos. Así se estudia el *Llibre de bons amonestaments*, del fraile Anselm Turmeda, escrito en el siglo XIV; se analizan las poéticas narrativas de Gabriel Janer Manila y Miquel Rayó y se ofrecen propuestas de lecturas de varias de sus obras, indicando la edad recomendada, el argumento, el tema, los personajes y propuestas de actividades; y se comentan las características formales, temáticas y estilísticas y los referentes de la poesía de Joana Raspall y Miquel

Desclot. En dos de estos trabajos se reproducen la introducción que Valriu realizó para la edición de la novela *Les Fures* (1965), de Llorenç Villalonga, en la que ofrece la biografía del autor y el comentario literario de la obra; y la presentación de la novela *L'illa de les Tres Taronges* (2000), de Jaume Fuster, en la que se refiere al argumento, estructura, cronotopo y personajes. Resulta muy interesante el artículo "La renovació de les rondalles a la literatura actual: la aportació de Miquel Rayó i Ferrer", publicado en *Hispanorama* 65 (1993), pues en él se analiza el éxito de *Rondaies Mallorquines* (1896), de Alcover y su impronta en la obra literaria de los escritores mallorquines, sobre todo en Miquel Rayó, autor que no solamente se inspira en esas versiones sino que las une a otros referentes de la tradición popular mediterránea o céltica actualizándolos, de manera que articula toda esa herencia popular en la temática, estructura, personajes, coordenadas espacio-temporales, ideología y lenguaje de sus obras narrativas. Valriu también presenta su perfil biográfico, como escritora, investigadora, profesora universitaria y cuentacuentos y su obra literaria, basada fundamentalmente en crear versiones de cuentos y leyendas populares y cuentos de nueva creación, ofreciendo sus itinerarios de lectura.

Los bloques tercero y cuarto, "Les rondalles i la Literatura Infantil y juvenil" y "La narració oral", son temáticamente más específicos pues en el primero estudia, desde una perspectiva teórica, las relaciones e influencias intertextuales de los cuentos de transmisión oral en las obras de los escritores de la Literatura Infantil y Juvenil catalana, uniendo su faceta de etnógrafa a su faceta de investigadora en LIJ; y en el segundo, desde un punto de vista práctico, ofrece sus reflexiones como narradora oral. Así pues, en el bloque tercero, uno de los más extensos e interesantes, agrupa once artículos comparativos en los que presenta parte de sus investigaciones y conclusiones sobre las conexiones de los cuentos populares y las obras narrativas infantiles y juveniles. En tres de ellos propone la sistematización en cuatro usos (referencial, ideológico, humanizador y lúdico), según el empleo que los autores hacen de la herencia popular, y describe la metodología empleada para constatar y estudiar la influencia y presencia de los diferentes elementos estructurales del cuento popular en los materiales narrativos infantiles y juveniles. En otros dos ejemplifica esa interrelación comentando dos obras canónicas universales, el cuento *Nusknacker und Mausekönig* (1816), traducido como *Trencanous i el rei dels ratolins*, de E. T. A. Hoffmann, y *Le avventure di Pinocchio* (1883), de Carlo Collodi. En cuatro artículos la investigadora pone su mirada crítica en diferentes elementos del cuento maravilloso, así compara las similitudes y diferencias de los modelos de héroe y heroína en los cuentos populares y en la producción infantil y juvenil de la década 1975-1985; estudia las características definitorias de diferentes personajes fantásticos, como brujas, magos, hadas, ogros, gigantes, seres diminutos, genios, demonios, animales (lobo y dragón), y de los objetos mágicos tradicionales, como determinadas partes de cuerpo de persona o animal, vegetales, minerales, objetos mágicos relacionados con la tierra, el fuego, el aire y el agua y contruidos por el hombre, y analiza cómo son usados en la LIJ contemporánea, qué aspectos se mantienen y cuales se modifican y con qué intención.

También investiga el magisterio e influencia de las fábulas de Jean La Fontaine en la Literatura Infantil y Juvenil catalana y comenta las posibilidades didácticas del *Llibre de les Bèsties*, de Ramón Llull.

Las reflexiones prácticas sobre el arte de contar que presenta en los cinco artículos reunidos en el cuarto bloque son producto de su larga experiencia como cuentacuentos durante más de veinte años. En ellos ofrece consejos clave para ejercer adecuadamente el arte de contar cuentos. Así incide en cómo seleccionar el cuento según la edad a la que se dirija el contador, el lugar, el momento, la forma empleada (adaptación, versión o recopilación) y el modo de transmisión, además de elogiar la importancia de la oralidad en la transmisión de la literatura y en la génesis de la obra literaria.

Propone ciertas pautas orientadoras para seleccionar los textos, basándose en criterios temáticos y estructurales y según las características evolutivas del receptor, diferenciando cuatro franjas de edad: 3-5 años, 5-7 años, 7-9 años y a partir de 9 años. También reflexiona sobre las cualidades de un buen narrador oral, la relación entre narración y representación escénica, la importancia de la improvisación y la memoria y la ética del narrador, diferenciando tres clases esenciales de narradores: los explicacuentos, los que estimulan la lectura con el libro como soporte y los que hacen espectáculo con ayuda de recursos teatrales.

Finalmente, el último bloque "Miscel-lània", como el propio nombre indica, ofrece una miscelánea de siete artículos divulgativos en los que trata diferentes asuntos de temática muy diversa pero que coinciden en su carácter reivindicativo. Así, en su faceta de docente universitaria, considera necesario enseñar Literatura Infantil y Juvenil en la universidad y presenta una panorámica de la LIJ como disciplina universitaria en el ámbito catalán, sus objetivos, contenidos, propuestas de lectura, bibliografía, etc. y como contenido de otras asignaturas y de cursos de doctorado y postgrado. Como investigadora expone brevemente los géneros literarios en la Literatura Infantil y Juvenil y analiza la poesía infantil en lengua catalana producida en el siglo XXI, comentando su temática, recursos estilísticos, calidad, ritmo ascendente de publicación en cuanto a autores y títulos, vinculación con la herencia popular y falta de difusión entre los lectores. Por último, reivindica más profesionales con una adecuada formación en educación literaria, la importancia de las bibliotecas para la formación lectora, la interrelación entre maestros y bibliotecarios en la animación lectora, el álbum ilustrado para adultos y el derecho a tener revistas infantiles de calidad que ayuden a prestigiar esta literatura.

Este volumen supone una interesante, heterogénea y completa aportación a la investigación académica y a la divulgación de la Literatura Infantil y Juvenil en lengua catalana pues analiza de forma comparativa cuestiones teóricas que tienen que ver con la Historiografía literaria y la Teoría de la Literatura, aplicando criterios científicos a esta literatura tanto tiempo denostada por la crítica académica, al tiempo que incide en su importancia para el fomento de la lectura, la educación literaria, la adquisición del hábito lector y la competencia literaria, al ofrecer orientaciones prácticas para la narración oral y pautas para la selección de los textos.

El Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLJ) es una publicación científica de periodicidad anual, que realiza la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y que publica el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. ALLJ admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que traten las últimas investigaciones en Literatura Infantil y Juvenil en todos sus ámbitos: didáctica, educación literaria, traducción, literatura comparada, nuevos enfoques teóricos, estudios filológicos, políticas editoriales, edición, medios audiovisuales, nuevas tecnologías, ilustración, historia, autores, entre otros. Esta publicación está abierta a investigadores reconocidos y en formación de cualquier institución o país, profesores y alumnos universitarios para 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.

NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES

Las personas interesadas en enviar artículos o reseñas de libros de investigación en LIJ deberán ajustarse a las siguientes normas

1. Se aceptan trabajos (artículos y reseñas) escritos en español o inglés. La fecha para la entrega de originales finalizará el 1 de mayo y la aceptación de los trabajos se comunicará antes del 1 Julio. Los autores recibirán comunicación electrónica de su aceptación o de las modificaciones o revisiones necesarias para su publicación.
2. Todas las propuestas recibidas son revisadas y valoradas por miembros del Consejo Científico y Consejo de Redacción y por dos especialistas externos, manteniéndose siempre el anonimato del autor del trabajo, pero es la dirección del Anuario y el Consejo científico quien decide sobre su publicación. No se devolverán ninguno de los originales recibidos.
3. 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. El Consejo de Dirección 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. ALLJ no se hace responsable de opiniones y valoraciones que los autores expongan. El autor recibirá un ejemplar del número de la revista en que figure su trabajo.
4. 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, Facultad de Filología y Traducción, Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Campus Universitario E- 36310 Vigo (España). El perfil académico y profesional del autor así como su dirección completa se entregará en hoja aparte.
5. El número mínimo de páginas de los artículos o estudios será de 15 y el máximo de 25, en A4. Estarán impresas por una sola cara y sin numerar; con interlineado 1.5, tipo y cuerpo de letra: Times New Roman de 12 pts. Márgenes 3 cm a la izquierda y derecha, 2.5 arriba y abajo.
6. Se admitirán reseñas de tipo crítico de hasta 4.000 palabras. Se aceptarán reseñas de los libros publicados en los dos años anteriores al año de publicación del número de ALLJ 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).

7. Los artículos se presentarán del siguiente modo:

Título en español e inglés: (Cuerpo 12 centrado, negrita y mayúsculas)

Autor: (Cuerpo 12 centrado, negrita y cursiva)

Autor: Institución a la que pertenece (Cuerpo 12, 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

El resumen y las palabras clave deberán estar incorporados en la primera página del texto (inmediatamente antes del comienzo del mismo).

8. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes. Los nombres de los apartados principales figurarán en negrita, tamaño 12 y minúsculas y los nombres de los sub-apartados en negrita, tamaño 12 y minúscula. En caso de existir otro/otros apartado/s irían en cursiva, sin negrita, tamaño 12 y minúscula.

9. 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 a pie de página y han de ser numeradas con números arábigos del 1 en adelante, y la numeración avanzará correlativamente desde el principio al final del texto. Para el texto de las notas ha de utilizarse 10 puntos (y en todos los casos TNR).

10. Tablas, cuadros y gráficos: tanto en la versión electrónica como en la impresa, cada tabla, cuadro o gráfico debe estar numerada y marcada con una leyenda para facilitar su correcta colocación en el lugar correspondiente. 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.

11. 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.

12. Modelo de cita bibliográfica literal de más de tres líneas: utilice sangría a la izquierda de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: TNR de 10 pts. El texto debe tener una justificación completa.
13. El apartado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del trabajo, siguiendo el 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>

ANEXO

I Premio Internacional de Investigación en
Literatura Infantil y Juvenil convocado por la
Asociación ANILIJ

Reescribiendo Peter Pan: La indefinición de un mito con múltiples originales

Alfonso Muñoz Corcuera



Índice

1. Introducción	3
2. Biografía del autor	5
3. Historia del mito	12
4. Motivos y líneas de interpretación	20
4.1. En busca de la madre perdida	21
4.2. Chico orgulloso e insolente, hombre funesto y siniestro	26
4.3. Rastros míticos	31
4.4. Otras líneas de interpretación	39
4.4.1. La crítica biográfica	39
4.4.2. El espíritu de la juventud	41
4.4.3. Peter Pan y la palabra creadora	43
4.4.4. El beso y el sueño	44
5. Nuevas versiones de Peter Pan	47
6. Notas finales	51
7. Bibliografía	54

1. INTRODUCCIÓN

Peter Pan ha trascendido con creces la fama de su creador. Se trata de uno de esos personajes que, sin que nadie entienda muy bien el motivo, se alejan de sus orígenes literarios para convertirse en mitos modernos. Mitos por todos sabidos, como si hubiesen existido desde siempre, sin padres conocidos ni una versión canónica que los fije. Fuentes de inspiración para otros artistas, quedan abiertos para siempre a nuevos añadidos e interpretaciones que pasan a formar parte de ellos como si desde el principio hubiesen sido así. Como resultado, en la actualidad la mayor parte del mundo conoce a Peter Pan, pero no por las obras del escritor James Matthew Barrie, sino por adaptaciones realizadas para su comercialización como productos de literatura infantil o por las numerosas versiones cinematográficas que ha habido a lo largo de sus más de cien años de historia. Entre estas últimas destaca especialmente la realizada por la factoría Disney en 1953, cuyo éxito mundial contribuyó en gran medida a esta mitificación del personaje, eclipsando a su primer autor y convirtiendo la historia de Peter Pan en un cuento de hadas intemporal.

En cualquier caso, la creación de Barrie se prestaba especialmente a este tipo de tratamiento. Mientras en otros casos de personajes que se han convertido en mitos, como podrían ser Frankenstein o Drácula, se puede recurrir a un texto base que nos indica cómo eran cuando los escribieron sus autores, la historia de Peter Pan fue reescrita por Barrie en infinidad de ocasiones, siendo difícil decidir cuál de todas las versiones es la definitiva. Si es que tiene sentido hablar de algo así: refiriéndonos sólo a los textos de ficción publicados por el propio autor, Peter Pan aparece en dos novelas, un cuento y dos obras de teatro. Incluso escribió un discurso y un guión para una película muda que nunca llegó a rodarse y que introducía nuevas variaciones con respecto a los textos publicados. Pero volveré sobre este tema más adelante. Lo que me interesa destacar en este momento es la naturaleza inestable del personaje ya desde sus orígenes, formado más por posibilidades –a menudo contradictorias entre sí– que por certezas, lo que le ha hecho especialmente susceptible de ser reescrito no sólo por Barrie, sino también por otros autores. La historia de Peter Pan está llena de matices, de aspectos sugerentes que su autor desarrolló de forma desigual en cada uno de los textos tratando de encontrar el equilibrio perfecto.

Sin embargo no todos los que se han acercado a Peter Pan han sabido captar esta 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, que incluyese otras nuevas, 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.

Las siguientes páginas son un intento de rastrear en las raíces del personaje tal y como fue escrito por Barrie para sacar a la luz algunos de los aspectos más significativos del mismo. Sin embargo no se trata de fijar una versión canónica del personaje literario. Peter Pan hace tiempo que busca fortuna más allá de su autor, y casi se ha asumido como evidente la imposibilidad de una lectura "ingenua" de la obra original –cualquier obra– dentro de su propio contexto (Jauss, 1992: 48-55). Mi intención es mostrar que sólo conociendo sus orígenes podremos comprender las nuevas versiones del mito, los motivos por los que aparece bajo nuevas y tan diversas formas. Porque Peter Pan encierra un universo de contradicciones, y sólo sacándolas a la luz podremos valorar en su justa medida el conjunto de manifestaciones en las que (re)aparece una de las figuras icónicas de nuestro tiempo.

Para ello las siguientes páginas explorarán primero brevemente en la biografía del autor y en los avatares de la creación del personaje a través de los distintos textos de Barrie –publicados e inéditos– con los que contamos. Posteriormente se presentarán los principales motivos temáticos que aparecen en este conjunto de textos y las posibilidades interpretativas más destacadas de los mismos. Finalmente se abrirá una puerta por la que asomarnos rápidamente a la comprensión de algunas de las nuevas versiones del mito, no de forma exhaustiva, sino simplemente como muestra de cómo se podría afrontar dicha tarea en el futuro.

2. BIOGRAFÍA DEL AUTOR

James Matthew Barrie nació el 9 de mayo de 1860 en Kirriemuir, una pequeña ciudad escocesa. Hijo de David Barrie, un tejedor manual de relativo éxito, y Margaret Ogilvy, fue el pequeño de diez hermanos, aunque dos de ellos habían muerto antes de su nacimiento. A pesar de sus orígenes humildes –que el escritor exageraría años después–, sus padres se preocuparon de que sus hijos recibiesen una buena educación. El primogénito de la familia, Alexander Barrie, se graduó con honores en la Universidad de Aberdeen en 1862 (Dunbar, 1970: 18) y todo estaba listo para que David, el segundo hijo varón y el preferido de su madre, siguiese los pasos de Alexander. Sin embargo en enero de 1867, días antes de cumplir los catorce años, David sufrió un accidente fatal mientras patinaba sobre hielo, trastocando los planes de la familia.

Como el propio escritor contará en su novela *Margaret Ogilvy* (1896) –la única fuente que se posee para estudiar esta etapa de su vida¹–, la muerte de David afectó profundamente a su madre, que no supo disimular la debilidad que sentía por el hijo fallecido. Ante esta situación, celoso por el afecto que Margaret profesaba hacia su hermano muerto, el pequeño James sólo vio una salida. Decidió convertirse en una copia perfecta de David, de modo que su madre no pudiese diferenciarlos y le quisiese a él del mismo modo que quería a su hermano (Barrie, 1896: 15-16)². Se ha especulado sobre la posibilidad de que este intento de parecerse a un modelo eternamente infantil provocara en el joven James enanismo psicogénico, una enfermedad que le habría impedido alcanzar la madurez física y emocional, lo que explicaría su escasa estatura –apenas llegó a medir metro y medio– y la aparente asexualidad que le acompañó toda su vida. No en vano, a pesar de que se casó con la actriz Mary Ansell en 1894 y vivió con ella hasta su divorcio en 1909, parece que el matrimonio nunca se consumó –esa fue precisamente la causa que alegó su esposa para solicitar el divorcio–, y lo más que algunos biógrafos se han atrevido a asegurar es que tuvieron algunos encuentros sexuales los primeros días después de la boda (Birkin, 2005: 180).

En cualquier caso, según pasaron los años la relación entre James y su madre se fue haciendo cada vez más cercana. El futuro escritor aprovechaba todo el tiempo que la señora Ogilvy estaba dispuesta a dedicarle. Leían juntos libros de aventuras como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe y él la escuchaba durante horas hablar sobre su infancia. Sin embargo, a pesar del tiempo y de que durante

1 En realidad la obra es una biografía novelada de su madre, que había fallecido en 1895 un año antes de la publicación de la novela. El hecho de que sólo se conozcan los primeros años de vida de James M. Barrie a través de este documento es problemático, pues sus propios hermanos, en especial Alexander, le acusaron de haber inventado un buen número de incidentes, de haber exagerado sus orígenes humildes y de haber distorsionado la imagen de su madre (Birkin, 2005: 37).

2 Todas las referencias a las obras de Barrie se hacen según el año de su primera representación en el caso de las obras de teatro, de su primera publicación en los demás textos publicados y según el año de composición en los documentos inéditos. Las referencias bibliográficas completas de las ediciones y fuentes utilizadas se encuentran en la bibliografía final. Las traducciones de todos los textos de Barrie, que se incluyen en este trabajo con el único fin de agilizar su lectura, son mías.

años se escribirían casi a diario (Birkin, 2005: 27), nunca conseguiría su objetivo de sustituir a David en el corazón de Margaret.

Quizá esta relación con su madre a través de la literatura fue la que despertó la vocación del joven James, que en *Margaret Ogilvy* señala que desde pequeño ya tenía claro cuál quería que fuese su profesión (Barrie, 1896: 50-51). Tras finalizar sus estudios de secundaria en Dumfries, Barrie regresó a Kirriemuir en 1878, dónde deseaba probar fortuna como escritor. Sin embargo su familia tenía otros planes, y su madre le convenció para que se matriculase contra su voluntad en la Universidad de Edimburgo alegando que eso sería lo que habría hecho David de haber seguido vivo (Birkin, 2005: 11). Tras cuatro años de sufrimiento y soledad en la capital de Escocia, James consiguió licenciarse en Filosofía y Letras en 1882, y al año siguiente obtuvo su primer empleo como redactor del periódico inglés *Nottingham Journal*. Sin embargo el trabajo no le duró mucho, y a finales de 1884 estaba de vuelta en Kirriemuir.

Convencido de su capacidad como escritor, James decidió entonces probar fortuna enviando artículos que no le habían solicitado a varios periódicos londinenses. En menos de un mes Frederick Greenwood, el editor del *St. James Gazette*, se interesó por un pequeño texto inspirado en una de las historias de la infancia de su madre. Greenwood quedó fascinado por la temática rural escocesa de este artículo, solicitándole nuevos textos que siguiesen la línea del anterior. A principios de 1885, a pesar de que el editor de la gaceta le recomendó quedarse en Kirriemuir cuando Barrie le preguntó, James decidió mudarse a Londres para estar más en contacto con el mundo editorial (Dunbar, 1970: 58), iniciándose así una fulgurante carrera como articulista. En apenas dos años consiguió escribir para la mayor parte de las publicaciones más prestigiosas de Inglaterra, compartiendo páginas con escritores de renombre como Thomas Hardy, Rudyard Kipling, Herbert George Wells o William Butler Yeats (Birkin, 2005: 16).

Confiado por el éxito, Barrie decidió dar otro paso para lograr su antiguo sueño de ser escritor, animándose a financiar la publicación de su primera novela, *Better Dead*, que vio la luz en 1887. El libro fue un fracaso, haciéndole perder a Barrie unas 25 libras de la época. Sin embargo esto no le desanimó, y al año siguiente decidió reunir los artículos de temática rural que había publicado en el *St. James Gazette* y presentarlos bajo el título de *Auld Licht Idylls* a la editorial Hodder and Stoughton, que aceptó encantada el manuscrito. En esta ocasión el libro fue recibido de forma extraordinaria tanto por el público como por la crítica, lo que animó a la editorial a publicar seguidamente la novela *When a Man's Single*, y al año siguiente un compendio de ensayos titulado *An Edinburgh Eleven*. Pero ambas obras pasaron desapercibidas por las librerías londinenses. No fue hasta finales de 1889 que *A Window in Thrums*³, una continuación de *Auld Licht Idylls*, le consagró como escritor. El libro convirtió a James M. Barrie en uno de los autores de moda en las Islas Británicas, permitiéndole dedicarse por completo a la literatura. Al año siguiente publicaría la novela *My Lady Nicotine*, un simpático libro sobre un fumador empedernido y la única novela de Barrie no relacionada con Peter Pan que ha sido traducida al castellano.⁴

A partir de ese momento su círculo de amistades se amplía notablemente, y el propio Barrie crea un club de cricket –deporte al que era muy aficionado– con el nombre de The Allahakbarries, para

3 Thrums es en realidad un trasunto de Kirriemuir, lo que convirtió a la ciudad natal del escritor en un atractivo centro turístico a finales del siglo XIX.

4 Traducida como *Lady Nicotina*, la obra fue publicada por primera vez en el año 2003. Previamente también se había publicado un extracto de esta novela como si se tratase de un relato breve bajo el título "Vacaciones". Los datos de estas ediciones se pueden encontrar en la bibliografía final.

jugar con algunos de sus amigos, entre los que se encontrará por ejemplo el escritor Arthur Conan Doyle (Telfer, 2010). También por esta época comienza a aumentar sus contactos con los hijos de algunos de sus colegas, destacando especialmente la hija del poeta y editor William Ernest Henley, Margaret. La niña moriría en 1894 cuando contaba sólo con cinco años de edad, pero quedaría inmortalizada en la obra de Barrie con una de las contribuciones más curiosas de la historia literaria. Margaret pretendía llamar a Barrie "my friendly", sin embargo tenía dificultad para pronunciar la letra "r", por lo que sus intentos sonaban algo parecido a "my wendy", expresión que carecía de significado. Años después, en homenaje a la niña, Barrie decidió bautizar como Wendy a la compañera de Peter Pan, creando así un nuevo nombre que, debido al éxito de su obra, rápidamente se haría popular (Chaney, 2005: 217).⁵

Siguiendo con su actividad literaria, en 1891 Barrie publicó su tercera obra ambientada en el pueblo imaginario de Thrums, *The Little Minister*, cosechando el mismo éxito que sus predecesoras. Al mismo tiempo su interés por el teatro comenzó a aumentar, y tras varias incursiones de menor importancia, en 1892 se estrenó en Londres *Walker, London*, su primera obra destacable. Fue precisamente gracias a esta pieza que Barrie pudo conocer a la actriz Mary Ansell, que interpretó uno de los papeles principales de la obra y de la que el autor se enamoró inmediatamente. El romance entre ambos se desarrolló a gran velocidad, y apenas dos años después se celebraría la boda.

En cualquier caso, a partir de 1892 el ritmo de su producción literaria disminuye. A excepción de dos obras teatrales menores, ningún trabajo del escritor ve la luz hasta principios de 1896, fecha en que se publica *Sentimental Tommy*, una novela de formación sobre un escritor ampliamente basada en su propia juventud. Mientras esperaba su publicación, la muerte de su madre a finales de 1895 le llevará a escribir *Margaret Ogilvy*, obra que se publicará en diciembre de 1896, y la gran acogida de *Sentimental Tommy* le animará para componer su continuación, *Tommy and Grizel*, que tras varios años de trabajo sería publicada en 1899. Por otro lado, mientras Barrie esperaba la publicación de *Margaret Ogilvy*, su nuevo agente teatral le organizó un viaje por Estados Unidos con el fin de que conociera al prestigioso productor teatral Charles Frohman. Su objetivo principal era conseguir aumentar la popularidad de Barrie en el continente americano, pero la relación con Frohman fue mucho mejor de lo esperado, ya que no sólo se encargó de producir varias de sus obras en los Estados Unidos, sino también en Inglaterra, donde a la postre sería el que financiaría el montaje de *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*.

Dejando a un lado por el momento su carrera literaria, algo importante sucedería en la vida de James M. Barrie en esta época que determinaría su fortuna posterior. Tras su matrimonio, los Barrie adquirieron la costumbre de pasear a diario por los Jardines de Kensington, donde James se dedicaba a jugar con los niños que visitaban el parque. En 1897 uno de sus paseos permitió a Barrie conocer a dos hermanos de tres y cuatro años que llamaron especialmente su atención. Se trataba de George y Jack Llewelyn Davies. Por la misma época el escritor fue invitado a una cena en la que se quedó sorprendido al ver a Sylvia Llewelyn Davies, una hermosa mujer que escondía los dulces que repartieron después de la cena para llevárselos a su hijo pequeño Peter. Cuando Sylvia se enteró de que dos de sus hijos pasaban las tardes jugando en el parque con el famoso señor Barrie al que acababa de conocer, no dudó en invitar al escritor y a su mujer a comer en su casa, forjándose un intenso

5 En realidad no queda claro si el nombre de Wendy existía o no antes de que Barrie bautizase así a su personaje. Lo que sí es evidente es que de no haber sido por él, el nombre nunca habría estado tan extendido como en la actualidad (Birkin, 2005: 19).

vínculo entre las dos familias (Dunbar, 1970: 117). La historia de la relación de James con la familia Llewelyn Davies, que se extenderá hasta su muerte en 1937, es demasiado extensa como para relatarla aquí. No obstante ha sido muy estudiada, debido a que Peter Pan surge en parte como un relato que inventa el escritor para entretener a los cinco hijos varones de esta familia, como tendremos ocasión de ver. En cualquier caso sí me gustaría señalar dos momentos especialmente significativos. El primero de ellos, del que hablaremos un poco más adelante, se producirá en el verano de 1901, en el que los Barrie y los Llewelyn Davies veranean juntos en el condado de Surrey, al sureste de Inglaterra. El segundo acaecerá tras la muerte del padre de los chicos en 1907 y de su madre en 1910. En su último testamento Sylvia declaraba que su deseo era que sus hijos quedasen al cargo de Mary Hodgson, la niñera, y de Jenny Hodgson, su hermana. Sin embargo el azar quiso que fuese Barrie el que encontrase el documento, encargándose de realizar una copia para enviársela a Emma du Maurier, la madre de Sylvia. En esta copia Barrie sustituyó el nombre de Jenny por el de Jimmy, el suyo propio, consiguiendo así adoptarlos legalmente (Birkin, 2005: 194).

Volviendo sobre su carrera literaria, a partir de 1900 Barrie se vuelca totalmente en el teatro, estrenando alrededor de treinta obras distintas en las dos siguientes décadas, entre las que destacan *The Admirable Crichton* (1902), *What Every Woman Knows* (1908), *Dear Brutus* (1917), *Mary Rose* (1920) y por supuesto la exitosa *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* (1904). Por contra su labor como novelista quedará casi paralizada, y hasta su muerte sólo publicará tres novelas más. La primera será *The Little White Bird*, de 1902, de la que hablaremos más adelante por ser la primera obra en la que aparece el personaje de Peter Pan. La segunda saldrá a la luz en 1911 bajo el título de *Peter and Wendy*, siendo en realidad una versión novelada de la historia que se contaba en la obra de teatro *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. La última, *Farewell Miss Julie Logan*, no se publicará hasta 1931 y será la que peor acogida tenga de las tres. Por otro lado es destacable que la novela *The Little White Bird*, y las obras de teatro *The Admirable Crichton* y *Dear Brutus*, son otros de los escasos textos de Barrie traducidos al castellano.⁶

El creciente éxito de Barrie le valdrá para recibir numerosos homenajes y condecoraciones durante esta época de su vida, así como para relacionarse con lo más granado de la sociedad británica de principios de siglo. Así por ejemplo en 1913 la corona inglesa le concederá el título de baronet, pasando a ser Sir James Barrie; en 1919 la Universidad de St. Andrews, la más antigua de Escocia, le nombrará rector de la misma durante los tres años siguientes; y en 1922 será investido con la Orden del Mérito en el Palacio de Buckingham. Por otro lado, entre sus amistades más ilustres únicamente destacaré en este momento su relación con el capitán Robert Falcon Scott, al que conoció en 1905 tras su primera expedición a la Antártida. La amistad entre ambos se hará más intensa con el paso de los años, hasta el punto de que Scott le pedirá al escritor que sea el padrino de su hijo en 1909, y junto al cuerpo del capitán, tras su muerte en el continente helado en 1912, se encontrará una carta dirigida a Barrie pidiéndole que cuide de su familia (Dunbar, 1970: 196-200).

Sin embargo a principios de la década de los veinte se producirá un nuevo punto de inflexión en la vida del escritor. En mayo de 1921 Michael Llewelyn Davies, que estaba a punto de cumplir

6 Además de estas obras, de la ya señalada *My Lady Nicotine* y de las más conocidas *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* y *Peter and Wendy*, también se ha traducido el texto titulado *Peter Pan in Kensington Gardens*, que Barrie publicaría en 1906. Sin embargo se trata en realidad de unos capítulos extraídos de *The Little White Bird*, por lo que no lo considero de forma independiente. Finalmente, también se ha publicado la obra de teatro de un acto *Shall We Join the Ladies?* (1921) como si se tratase de un relato breve bajo el título "¿Nos reunimos con las señoras?". Todos los datos de estas ediciones se pueden encontrar en la bibliografía final.

los veintiún años de edad, se suicidaría en Oxford junto al que se rumoreó que era su compañero sentimental, sumiendo a Barrie en una profunda depresión. A partir de entonces, a pesar de que continuó recibiendo honores y premios, su producción literaria cesó casi por completo, siendo la novela *Farewell Miss Julie Logan*, dos obras de teatro de escasa importancia, unos pocos discursos y una colección de artículos los únicos textos destacables que escribirá hasta su muerte en Londres el 19 de junio de 1937.

Como último mérito queda destacar que en 1929 Barrie cedió todos los derechos de las historias de Peter Pan al hospital infantil londinense Great Ormond Street Hospital (GOSH), que desde entonces, y gracias a una prórroga especial concedida por el gobierno británico, se encarga de la gestión de los mismos.

3. HISTORIA DEL MITO

Como decía anteriormente, la historia textual de Peter Pan es complicada. Más incluso si tenemos en cuenta que el primer germen de la historia parece estar en *The Boy Castaways of Black Lake Island*, un pequeño libro que Barrie escribió en 1901 compuesto por una serie de treinta y seis fotografías acompañadas de sus respectivos pies de foto, los títulos de los dieciséis capítulos que componen la historia y un prefacio.⁷ Y digo que esto hace la historia textual mucho más complicada porque, además de ser un relato contado únicamente mediante fotografías, Peter Pan no aparece en él por ningún lado. Se trata de una historia de piratas que recoge los juegos que el autor desarrolló con los niños de la familia Llewelyn Davies en el verano de ese año en la casa de campo de Barrie en el condado de Surrey, al sudeste de Inglaterra. Pasado el verano, el escritor decidió reunir las fotografías en un libro del que se imprimieron dos únicos ejemplares, uno para la familia Llewelyn Davies y otro para el propio Barrie. Sin embargo el padre de los niños, Arthur, perdió su copia en un viaje en tren, por lo que sólo se conserva el ejemplar de Barrie.⁸

El libro es interesante entre otros motivos por la presencia del Capitán Swarthy, rol que desempeñaba el propio James Barrie en sus juegos con los niños y que es un antecedente del Capitán Garfio (Green, 1954: 38). De hecho no es casual que el nombre de pila de Garfio sea también James.⁹ Por otro lado es importante señalar que el libro está falsamente atribuido a uno de los niños del matrimonio Llewelyn Davies, el pequeño Peter, en honor del cual se dice que Barrie bautizó posteriormente a Peter Pan y que por entonces contaba con cuatro años de edad.¹⁰

7 El crítico R. D. S. Jack sitúa un poco más atrás el primer germen de Peter Pan en la obra de Barrie, y señala que en la novela *Tommy and Grizel*, publicada en 1899, el personaje protagonista, Tommy Sandys tiene en mente escribir una novela sobre un niño que no quiere crecer (Jack, 1991: 164). Sin embargo, en mi opinión, se trata de una referencia demasiado exigua como para considerarla un verdadero germen de la historia.

8 El único ejemplar del libro se conserva en la Biblioteca Beinecke de la Universidad de Yale. Sin embargo todas sus páginas se encuentran escaneadas y se pueden consultar a través de internet en la página de dicha biblioteca.

9 Ver más adelante el apartado dedicado a la crítica biográfica.

10 Además de con Peter Llewelyn Davies, el nombre del personaje también se puede relacionar por un lado con San Pedro –en la novela se puede ver con facilidad la relación de Peter Pan con la figura del gallo, uno de los atributos del santo– y por otro con la novela de Adelbert von Chamisso *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, cuyo relato guarda cierto parecido con la famosa escena en la que Peter pierde su sombra. Sin embargo ni el episodio de la sombra ni las referencias al símbolo del gallo existen en la primera versión de la historia, por lo que aunque San Pedro y Peter Schlemihl hayan podido influenciar en la composición del personaje, no se puede decir que le hayan prestado su nombre.

El segundo hito en el camino para la creación de Peter Pan fue la publicación en 1902 de la novela *The Little White Bird*, que cuenta la relación del Capitán W., un militar retirado, y David, un niño de unos seis años de edad al que el capitán espera conquistar con su amor para así arrebatárselo a su madre.¹¹ Dejando a un lado lo siniestro que dicho argumento suena a nuestros oídos, el libro parece reflejar los paseos que el propio Barrie daba con George, el mayor de los hijos del matrimonio Llewelyn Davies, por los Jardines de Kensington. El personaje de Peter Pan aparece por primera vez en esta novela como protagonista de una larga historia que el capitán le cuenta a David –o que David le cuenta al capitán–¹² mientras ambos pasean por los Jardines de Kensington. En esta historia, que abarca seis de los veintiséis capítulos de la novela, Peter Pan es un niño que sólo tiene una semana de edad, a pesar de llevar existiendo muchos años. Peter se escapó de casa al escuchar a sus padres hablar de lo que sería cuando fuese mayor para ir a jugar a los Jardines de Kensington, donde volvió a relacionarse con los pájaros y las hadas. Y es que Barrie nos cuenta que los niños, antes de nacer, son pájaros, y que sólo con el tiempo llegan a adquirir forma humana. Tanto el personaje como las aventuras que vive en esta novela son completamente diferentes a las que luego se verán en las versiones posteriores, en las que Peter será ya el personaje protagonista. Sin embargo la lectura de *The Little White Bird* aporta varias claves interesantes de interpretación sobre el resto de obras, ya que los puntos de contacto a un nivel simbólico son abundantes. Así por ejemplo en la obra de teatro Wendy es confundida con un gran pájaro blanco cuando llega a Nunca Jamás, Peter Pan dice ser un pajarito que acaba de salir del cascarón, y uno de los títulos que Barrie estuvo barajando para la obra era "The Great White Father" (Herrerros de Tejada, 2009: 51), nombre por el que los indios llaman a Peter y que guarda un gran parecido con el título de *The Little White Bird*.

En las navidades de 1901 Barrie llevó a los niños Llewelyn Davies al teatro para ver *Bluebell in Fairy Land*, de Seymour Hicks. Se trataba de una pantomima, un género teatral con abundantes piezas musicales cultivado en Inglaterra desde el siglo XVIII. Derivadas de la *Commedia dell'Arte*, de la que conservaban la mayoría de los personajes, pero con gran presencia de hadas y otros personajes fantásticos, las pantomimas se representaban durante el periodo de las navidades como entretenimiento infantil. Según señala Andrew Birkin, la obra de Hicks debió inspirar a Barrie para escribir él una pantomima, proyecto en el que estuvo meditando durante algún tiempo y que finalmente decidió que tuviera como protagonista al personaje secundario de *The Little White Bird*, Peter Pan (Birkin, 2005: 92-93). Para White y Tarr la influencia del género de la pantomima en la obra de Barrie es tan grande que "Pan", el apellido del personaje, derivaría del inglés "pantomime" (White y Tarr, 2006: xviii). Sin embargo, a pesar de que ya en *The Little White Bird* hay un episodio dedicado a la pantomima, las evidencias a favor de esta posibilidad son débiles, siendo más factible que Barrie

11 "Fue un plan concebido en un instante, y desde entonces perseguido implacablemente, socavar la influencia de Mary sobre el niño, mostrándole todos sus caprichos, arrebatárselo por completo y hacerlo mío" (Barrie, 1902: 114, la traducción es mía). ("It was a scheme conceived in a flash, and ever since relentlessly pursued, to burrow under Mary's influence with the boy, expose her to him in all her vagaries, take him utterly from her and make him mine").

12 Barrie juega constantemente a negar haber sido el autor de Peter Pan, como iremos viendo al hablar del resto de las obras. En este caso lo hace indicando que el capitán W. y David son coautores de la historia, a pesar de que el capitán representa al propio Barrie. "Debo mencionar aquí que lo siguiente es nuestra forma de contar un cuento. Primero, yo se lo cuento a él, y luego él me lo cuenta a mí, de lo que se entiende que se trata de un cuento bastante diferente; y entonces yo se lo vuelvo a contar con sus añadidos, y así continuamos hasta que ninguno de los dos podría decir si es más su cuento o el mío" (Barrie, 1902: 143, la traducción es mía). ("I ought to mention here that the following is our way with a story: First, I tell it to him, and then he tells it to me, the understanding being that it is quite a different story; and then I retell it with his additions, and so we go on until no one could say whether it is more his story or mine").

llamase a su personaje Peter Pan por el dios griego Pan, como mostraré más adelante al hablar de los rastros míticos.

El catorce de octubre de 1903, casi dos años después de haber visto *Bluebell in Fairy Land*, Barrie decide que ya es hora de escribir su pantomima y comienza a tomar una serie de notas previas que actualmente se conocen como las *Fairy Notes*. Se trata de cuatrocientas sesenta y seis anotaciones de gran interés para comprender la evolución del personaje y que, como muchos de los manuscritos referidos a Peter Pan, se conservan en la Biblioteca Beinecke de la Universidad de Yale. A la vez que iba realizando estas anotaciones, el veintitrés de noviembre de ese mismo año comenzó a escribir la primera versión de la obra, que llevaba por título provisional simplemente *Anon: A Play* –volviendo a incidir en su no-autoría del texto–. Esta primera versión, que todavía sufriría múltiples cambios antes de su primera representación, constaba de seis actos y fue terminada el uno de marzo de 1904 (Birkin, 2005: 103). La historia, a grandes rasgos, es la que todos conocemos: Wendy y sus hermanos viajan a Nunca Jamás con Peter Pan y tras derrotar al Capitán Garfio, regresan a Londres, donde les esperan sus angustiados padres. Las principales características de *Anon* son por un lado la inclusión de una escena en el quinto acto en la que, tras regresar a Londres, Peter organiza una especie de concurso para elegir a las madres de los niños perdidos, y por otro la presencia de un sexto acto, directamente vinculado con la tradición de las pantomimas, que se desarrolla en los Jardines de Kensington y en el que aparecen multitud de Arlequines, Payasos, Pantalones y Columbinas. También destaca la ausencia del acto situado en la laguna de las sirenas, que no fue incluido hasta la segunda temporada de representaciones (Green, 1954: 103).

Tras meditar durante un tiempo el título que debía ponerle a la obra –en distintas etapas Barrie barajó llamarla “El niño que odiaba a las madres”, “Peter y Wendy” “Pequeña Madre” y “El Gran Padre Blanco”– finalmente le presentó al productor Charles Frohman una nueva versión bajo el título de “Peter Pan or The Boy Who Couldn’t Grow Up”, que el productor aconsejó rebautizar a *Peter Pan or The Boy Who Wouldn’t Grow Up*, rótulo con el que se estrenó en Londres el veintisiete de diciembre de 1904 (Herreros de Tejada, 2009: 51-52)¹³. El éxito que obtuvo la obra fue tan grande como inesperado, lo que hizo que la pieza, pensada como una simple pantomima que se representase en la capital inglesa únicamente durante esas navidades, fuese puesta en escena de nuevo al año siguiente, y al otro, y así sucesivamente hasta 1940, año en que debido a la Segunda Guerra Mundial no se pudo celebrar ninguna representación (Green, 1954: 222-239).

Sabemos que el texto que se representó en la primera temporada difería en algunos puntos de *Anon*, igual que difiere del texto definitivo de la obra, publicado por primera vez en 1928 y que se encuentra ya bastante alejado del género de la pantomima. Sin embargo es difícil establecer en qué momento se introdujo cada nueva variación, dado que desde su estreno hasta su publicación Barrie continuó modificando la obra todos los años, a veces incluso a mitad de la temporada.¹⁴ No obstante es seguro que los mayores cambios se produjeron entre *Anon* y el texto que se utilizó el segundo año, que ya no incluía la escena de las madres ni la arlequinada del sexto acto y sí la de la laguna de las

13 El cambio en el título tiene una gran importancia simbólica e interpretativa, pues el primero implica la incapacidad del niño para crecer, mientras que el segundo convierte dicha incapacidad en una decisión voluntaria.

14 Uno de los cambios más curiosos introducidos de forma posterior al estreno parece que se produjo a petición de algunos padres que habían asistido a alguna representación. Al volver a casa, sus hijos habían intentado volar saltando desde la cama, por lo que Barrie decidió incluir la necesidad de haber sido rociado con polvo de hadas para conseguir flotar en el aire (Barrie, 1928: 77). Para más información sobre la evolución del texto dramático se pueden consultar los libros de R. D. S. Jack (1991) y Roger L. Green (1954).

sirenas, siendo todas las modificaciones posteriores significativamente menores. Según Jack (1991: 165), se pueden clasificar las más de veinte versiones diferentes de la obra en tres grupos:

El primero corresponde a las versiones más tempranas de la obra, que contenían al menos una de las dos escenas características de *Anon*: la escena de la identificación de las madres y la arlequinada del sexto acto.

El segundo grupo contendría las versiones que se utilizaron para las representaciones a partir del segundo año, ya sin las dos escenas características de *Anon*.

El tercero estaría formado por el texto definitivo publicado para su lectura en 1928, que contiene una larga introducción y acotaciones mucho más extensas que las versiones anteriores.

Pero volviendo a nuestra línea cronológica, el siguiente hecho a destacar en el desarrollo de la historia de Peter Pan, tras el estreno de la obra de teatro, es la publicación en 1906 del libro *Peter Pan in Kensington Gardens*. Sin embargo, a pesar de que el título podría llevar a confusión, en realidad no se trata de un texto nuevo. Después del enorme éxito de la obra de teatro, la editorial Hodder & Stoughton decidió publicar por separado los seis capítulos de *The Little White Bird* que contenían la historia de Peter Pan, modificando únicamente aquellas expresiones que hacían referencia al resto de la novela, por lo que el nuevo texto publicado no tiene importancia para el desarrollo del personaje.

La que sí tiene relevancia es la obra de teatro de un acto titulada *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, representada por primera y única vez el veintidós de febrero de 1908 en Londres tras la última representación de *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* de esa temporada. La obra transcurre en el dormitorio de Wendy años después de que terminase la acción de la obra de teatro anterior. Wendy es ahora una adulta, y le cuenta a su hija Jane las aventuras que vivió en Nunca Jamás cuando era una niña. Jane se duerme y entonces Peter entra por la ventana del dormitorio. Quiere que Wendy vuelva con él a Nunca Jamás, pero no sabe que en realidad han pasado muchos años y que Wendy es ahora una mujer. Al descubrirlo, decide llevarse a Jane en su lugar, dando a entender que la misma situación se repetirá cuando la niña se haga mayor y tenga sus propios hijos.

Esta pequeña pieza dramática no volvió a ser representada. Sin embargo Barrie decidió reutilizar la historia en *Peter and Wendy*, novela infantil publicada en 1911 y que narra las mismas acciones que la obra de teatro *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. La principal diferencia estriba precisamente en que el último capítulo de la novela corresponde a la acción de *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, dando así un nuevo final a la obra. En cualquier caso es importante señalar que la versión novelada de la historia permitió una difusión a nivel internacional mucho más rápida que la que ofrecía la obra de teatro, cuyo texto definitivo como hemos visto no fue publicado hasta 1928.¹⁵ En este contexto, *Peter and Wendy* podría parecer una nueva estrategia comercial para aumentar los beneficios que el personaje ya estaba generando, del mismo modo que lo había sido *Peter Pan in Kensington Gardens*. Sin embargo no podemos olvidar que Barrie ya era un escritor de gran éxito antes del estreno de *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* y que su fortuna era considerable, lo que unido al hecho de que se negara a publicar el texto teatral y al mismo tiempo permitiese la publicación de versiones escritas por otros autores parece indicar que no estaba especialmente interesado en rentabilizar todavía más su creación, pese a que no podemos emitir un juicio definitivo

15 En este sentido es destacable que la llegada a España 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*.

al respecto.¹⁶ Pero dejando de lado el aspecto económico, y por lo que respecta al texto de la novela, su interés para este estudio reside especialmente en las reflexiones del narrador, muy presente a lo largo de toda la obra, que aportan nuevos matices a la historia ofreciendo así una visión más compleja de los personajes.

El enorme éxito que había tenido la obra de teatro, 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.¹⁷ 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 (Chaney, 2006: 330-331). Sin embargo 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 actriz¹⁸ 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 *Anon* –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. El resultado es una obra que difiere de *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* mucho más de lo que lo hacía la novela *Peter and Wendy*, convirtiéndose junto a estas dos obras

16 Para más información sobre las versiones de la historia de Peter Pan publicadas por otros autores con autorización de Barrie se pueden consultar los libros de Roger L. Green (1954) y Jacqueline Rose (1994).

17 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).

18 Desde la primera representación de la obra de teatro, el papel de Peter Pan había sido representado siempre por mujeres debido en gran medida a la normativa que regulaba el trabajo infantil en Inglaterra. Posteriormente se convirtió en una tradición, motivo por el cual para la versión cinematográfica se decidió contar con una actriz.

y a los capítulos que trataban de Peter Pan en *The Little White Bird*, en una de las cuatro fuentes principales para indagar sobre el personaje.

Tras la elaboración del guión de cine, Barrie aún redactó tres textos más que arrojan alguna luz sobre el misterio de Peter Pan. El primero de ellos es el relato "The Blot on Peter Pan", publicado en 1926 en el libro *The Treasure Ship*, una antología para niños editada por Cynthia Asquith, su secretaria en aquellos momentos. A pesar de haber sido publicado en vida del autor, este cuento ha tenido casi menor distribución que el guión de cine, y su interés es relativo. En "The Blot on Peter Pan" el narrador le cuenta a un grupo de niños cómo surgió la historia del personaje, recobrando el juego de *The Little White Bird* en el que se confunde la autoría de la misma, asegurando que es fruto del trabajo del propio narrador y de un niño llamado Neil.

Para su colaboración en el libro de Asquith, Barrie también estuvo barajando la posibilidad de escribir un relato en el que se explicase el pasado del Capitán Garfio, especialmente en su relación con el Eton College¹⁹. Sin embargo finalmente se decantó por escribir "The Blot on Peter Pan", transformando la idea del relato sobre el Capitán Garfio en un discurso que pronunció en Eton el siete de julio de 1927 y que llevó por título simplemente "Captain Hook at Eton". La relación entre el villano de Peter Pan y este colegio inglés es relativamente tardía en la historia del personaje, ya que no se hace ninguna mención al respecto hasta la publicación de *Peter and Wendy* en 1911 (Green, 1954: 118). El motivo es que a Barrie no se le ocurrió la posibilidad hasta que en 1910 Peter se convirtió en el segundo de los hermanos Llewelyn Davies que acudía a este colegio –George, cuatro años mayor que él, había sido el primero–, transformándose así la escuela para el escritor en un símbolo del fin de la infancia.²⁰ El discurso, casi tan desconocido como el relato anterior, aporta alguna información sobre el Capitán Garfio, siendo una fuente importante para el análisis de este personaje.

Finalmente el último escrito que se puede mencionar es "To the Five: A Dedication", título del prólogo que acompañó la primera edición del texto de la obra de teatro *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* en 1928. Se trata del único texto de no-ficción escrito por Barrie que trata de su obra más conocida, abordando algunos de los detalles del proceso de creación y de su relación con los Llewelyn Davies. Es de destacar que, como había hecho ya desde el principio, vuelve a negar ser el autor de la historia, asegurando que simplemente se encontró el texto terminado sin ser capaz de recordar haberlo escrito. Por lo demás, el prólogo no aporta ninguna información relevante a no ser para realizar un análisis biográfico de la obra.

4. MOTIVOS Y LÍNEAS DE INTERPRETACIÓN

Como se desprende de la historia textual de Peter Pan, nos encontramos ante un personaje y una historia polimórficos, y como tales, difíciles de definir. A lo largo de los años, y según aparecían las nuevas versiones elaboradas por su autor, Peter Pan fue adquiriendo nuevos matices, desarrollando algunas características que ya poseía y perdiendo otras que resultaban incompatibles con las

19 El Eton College es un prestigioso colegio privado inglés para alumnos de entre 13 y 19 años (lo que en Inglaterra se conoce como "public school"). A él asisten algunos de los miembros más destacados de la sociedad inglesa y entre sus antiguos alumnos, conocidos como Old Etonians, se encuentran, además de numerosos primeros ministros, escritores y diplomáticos, los hijos del actual Príncipe de Gales.

20 La asociación entre los colegios y el fin de la infancia no era nueva en Barrie. Ya en *The Little White Bird* el niño David anunciaba al Capitán W. que dejaría de jugar con él cuando tuviese ocho años y empezase a ir a Pilkington, otra escuela (Barrie, 1902: 280). Por otro lado, en el sexto acto de *Anon* el Capitán Garfio reaparecía en los Jardines de Kensington convertido en un director de colegio.

novedades. Como resultado, cualquier interpretación de su historia que pretenda abarcarla en su totalidad está condenada al fracaso, pues no nos encontramos ante una obra lógica y coherente, sino ante una serie de posibilidades nunca fijadas de forma definitiva. Peter Pan se encuentra como un mar de sugerencias desplegado en distintas versiones de su historia que Barrie trató de concentrar en un único texto sin éxito. Podría argumentarse que para concretar a Peter Pan bastaría con quedarse con una sola de las obras. Pero esto no solucionaría el problema, simplemente lo ocultaría. Si nos decidiésemos por una versión de la historia descubriríamos que todas las posibilidades se encuentran en potencia en cada uno de los textos, sólo que algunas de ellas serían menos visibles si no contásemos con la luz que aportan el resto de versiones. Cada uno de los textos en los que aparece Peter Pan es como un palimpsesto bajo el cual se pueden leer todas las otras versiones de la historia. Por ello considero que una interpretación de Peter Pan no debe buscar una "verdadera" explicación de la historia a partir de un único texto, sino que debe tener en cuenta todos los textos posibles y a la vez tratar de no priorizar ninguna de las vías, ya que las diferentes líneas a menudo se complementarán, pero también entrarán en contradicción, sin que de ello resulte necesariamente que unas sean más válidas que otras.

4.1. En busca de la madre perdida

A pesar de que Barrie no tenía conocimiento de la obra de Freud cuando creó a Peter Pan (Egan, 1982: 40), su obra se ha prestado especialmente a interpretaciones psicoanalíticas. Las imágenes y metáforas que pueblan la historia del niño que no quería crecer sirven para ejemplificar algunas teorías de Freud y sus discípulos como si hubiesen sido escritas expresamente para ese fin. Prueba de ello son la multitud de análisis, tanto de Peter Pan como de su autor, que se han realizado desde perspectivas freudianas (Geduld, 1971), jungianas (Yeoman, 1998) e incluso lacanianas (Rudd, 2006). Por mi parte, me limitaré a señalar aquellas escenas que más relación tienen con la teoría psicoanalítica, sin entrar a realizar un análisis del autor, cuestión de la que hablaré más adelante.

La situación que más se ha comentado sin duda es la relación edípica entre Peter Pan y Wendy.²¹ Cuando el niño llega al dormitorio de la niña al principio de la obra, su comportamiento nos hace pensar que está tratando de seducirla: los halagos hacia las mujeres, el desinterés hacia las opiniones de Campanilla que obviamente está celosa de Wendy, el intercambio de besos y dedales... Incluso se ha señalado que la simbología del dedal en esta escena es doblemente vinculante, haciendo referencia por un lado a la unión sexual, siendo el dedal una imagen de la vagina, y por otro a la unión marital, dado el parecido entre el instrumento de costura y un anillo de bodas (Morse: 2006: 297-298). Y el matrimonio parece ser aceptado en un principio por ambas partes, que juegan en Nunca Jamás a ser marido y mujer, mientras los niños perdidos son sus hijos. Sin embargo Peter en realidad no busca una esposa, sino una madre, lo que en un momento dado le hace replantearse la situación:

"Estaba pensando", dijo un poco asustado. "Es sólo fingido que yo sea su padre, ¿verdad?"

"Oh, sí" dijo Wendy en tono remilgado.

"Es que" continuó él como excusándose "me haría parecer tan viejo ser su padre real".

"Pero son nuestros, Peter, tuyos y míos".

21 Y no sólo entre los dos niños. Todos los personajes adultos masculinos de la obra, los piratas y el señor Darling, están obsesionados por la figura materna y se comportan con las mujeres como si quisiesen ser sus hijos.

"Pero no en la realidad, ¿no, Wendy?" preguntó angustiado.

"No si no lo deseas" replicó ella; y escuchó claramente el suspiro de alivio del niño.

"Peter" le preguntó tratando de hablar con firmeza, "¿cuáles son exactamente sus sentimientos hacia mí?"

"Los de un hijo devoto, Wendy". (Barrie, 1911: 161-162)²²

La turbación de Peter responde a la confusión de sus sentimientos, ora los de un hijo, ora los de un esposo. De este modo adopta el rol del hijo edípico, enamorado de la madre Wendy (Egan, 1982: 49-50). Para completar el triángulo sólo falta la figura del padre, encarnada en el archienemigo de Pan, el Capitán Garfio, que interrumpe la escena matrimonial y con sus modales refinados trata de seducir a la niña –nótese la inclusión de un término francés en el fragmento, lengua que en la obra se utiliza siempre con alguna connotación sexual, fruto del imaginario colectivo inglés en la época (Egan, 1982: 46)–:

A Wendy, que salió la última, se le concedió un trato diferente. Con irónica cortesía, Garfio alzó su sombrero y, ofreciéndole su brazo, la escoltó hasta el lugar donde los otros estaban siendo amordazados. Lo hizo con tanta pompa, el pirata era tan terriblemente *distingué*, que Wendy estaba demasiado fascinada para gritar. Sólo era una niña pequeña.

Quizá sea un chismorro divulgar que, por un momento, Garfio la embelesó, y sólo lo contamos porque su desliz llevó a extraños resultados. (Barrie, 1911: 178)²³

Una vez planteada la situación, el enfrentamiento entre padre e hijo por la madre es inevitable. Peter ya había castrado simbólicamente a Garfio al cortarle la mano, desencadenándose así el inevitable fin. Una vez que el padre ha perdido la autoridad, su tiempo está contado, y el cocodrilo le persigue con el tic-tac del reloj que Peter imitará con maestría para colarse sin ser visto en el barco pirata, mostrando cómo el tiempo corre de parte del hijo. Para terminar la historia edípica, sólo falta que una vez muerto el padre, el hijo ocupe su lugar, como efectivamente sucederá al final de la obra cuando Peter se vista con la ropa de Garfio y, imitando a su enemigo, se convierta en el capitán del barco pirata.

Dejando a un lado el triángulo edípico, otra de las relaciones más evidentes entre la obra de Barrie y la teoría psicoanalítica reside en las visiones parecidas de la mente de los niños que tenían Barrie y Freud. Para el vienés, los niños eran fundamentalmente amorales y egoístas, dado que al estar su superego todavía en formación, el ello tenía una presencia mucho mayor en el comportamiento (Egan, 1982: 41). Esto encaja perfectamente con la descripción de los niños que realiza el escritor

22 'I was just thinking,' he said, a little scared. 'It is only make-believe, isn't it, that I am their father?'

'Oh yes,' Wendy said primly.

'You see,' he continued apologetically, 'it would make me seem so old to be their real father.'

'But they are ours, Peter, yours and mine.'

'But not really, Wendy?' he asked anxiously.

'Not if you don't wish it,' she replied; and she distinctly heard his sigh of relief. 'Peter,' she asked, trying to speak firmly, 'what are your exact feelings for me?'

'Those of a devoted son, Wendy.'

23 "A different treatment was accorded to Wendy, who came last. With ironical politeness Hook raised his hat to her, and, offering her his arm, escorted her to the spot where the others were being gagged. He did it with such an air, he was so frightfully *distingué*, that she was too fascinated to cry out. She was only a little girl. Perhaps it is tell-tale to divulge that for a moment Hook entranced her, and we tell on her only because her slip led to strange results."

escocés, que los califica de "alegres, inocentes y sin corazón" (Barrie, 1911: 226)²⁴. Alegres porque viven buscando siempre el placer, inocentes porque no tienen sentimientos de culpabilidad, y sin corazón porque sólo piensan en ellos mismos.^{25 26} En este contexto, el mapa de la mente del niño que nos dibuja Barrie, que no es sino el mapa de Nunca Jamás, no distaría mucho del que haría Freud, dominado por los instintos del ello:

No sé si habéis visto alguna vez el mapa de la mente de una persona. Los médicos a veces dibujan mapas de otras partes de vuestro cuerpo, y vuestro propio mapa puede resultar enormemente interesante, pero intentad pillarles dibujando el mapa de la mente de un niño, que no sólo es confusa, sino que está dando vueltas todo el tiempo. Hay líneas zigzagueantes, como las de vuestra temperatura en un gráfico, y probablemente sean caminos que atraviesan la isla; porque Nunca Jamás siempre es, más o menos, una isla, con maravillosas manchas de color aquí y allá, con arrecifes de coral y humildes barcos en el horizonte, y grutas salvajes y solitarias, y gnomos que en su mayoría son sastres, y cavernas por las que corre un río, y príncipes con seis hermanos mayores, y una cabaña a punto de derrumbarse, y una viejecita muy pequeña con la nariz en forma de gancho. Sería un mapa sencillo si eso fuera todo; pero también está el primer día de colegio, la religión, los padres, el estanque redondo, la costura, los asesinatos, los ahorcados, los verbos que rigen en dativo, el día del pudding de chocolate, ponerse tirantes, decir noventa y nueve, los tres peniques por arrancarte un diente tú solo y demás; y todo esto forma parte de la isla, o es otro mapa que aparece a través del primero, y es todo bastante confuso, especialmente porque nada permanece quieto. (Barrie, 1911: 73-74)²⁷

A este paisaje de diversión, violencia y fantasía habría que añadirle todavía los frecuentes guiños a la sexualidad adulta que encontramos en Nunca Jamás y que no se encuentran en esta primera descripción, como las orgías a las que acuden las hadas (Barrie, 1911: 132) o las insinuaciones de Tigrilla a Peter Pan que se encontraban en *Anon* y que se perdieron en las versiones posteriores de la historia para no incidir demasiado en los confusos sentimientos de Peter hacia las mujeres:

24 "gay and innocent and heartless."

25 También se puede señalar el parecido de esta visión de la infancia con la del filósofo Friedrich Nietzsche, que en el discurso "Las tres metamorfosis" incluido en *Así hablaba Zaratustra* expone cómo el espíritu ha de pasar por tres estadios, convirtiéndose en camello, en león y en niño. El estadio final del espíritu convertido en niño concerniría al superhombre, caracterizado por su voluntad de crear, su seguridad, alegría, independencia e individualismo. Para más información se puede consultar el libro de Nietzsche (1998).

26 En otro lugar he hecho notar también la posible interpretación de "sin corazón" (*heartless*) como "incapaces de amar" en un sentido sexual. Esta posibilidad vendría avalada por el hecho de que Peter Pan rehúsa tener una relación adulta con Wendy. Para más información véase Muñoz Corcuera (2011b)

27 "I don't know whether you have ever seen a map of a person's mind. Doctors sometimes draw maps of other parts of you, and your own map can become intensely interesting, but catch them trying to draw a map of a child's mind, which is not only confused, but keeps going round all the time. There are zigzag lines on it, just like your temperature on a card, and these are probably roads in the island; for the Neverland is always more or less an island, with astonishing splashes of colour here and there, and coral reefs and rakish-looking craft in the offing, and savages and lonely lairs, and gnomes who are mostly tailors, and caves through which a river runs, and princes with six elder brothers, and a hut fast going to decay, and one very small old lady with a hooked nose. It would be an easy map if that were all; but there is also first day at school, religion, fathers, the round pond, needlework, murders, hangings, verbs that take the dative, chocolate pudding day, getting into braces, say ninety-nine, three-pence for pulling out your tooth yourself, and so on; and either these are part of the island or they are another map showing through, and it is all rather confusing, especially as nothing will stand still".

TIGRILLA: Yo gran mujer – tú gran hombre.
 PETER: Sí, lo sé.
 TIGRILLA (Entregada): A veces chica india correr hacia el bosque, guerrero indio correr tras ella – Guerrero indio atraparla. Entonces ella mujer de guerrero indio. ¿No ser así? (A los indios)
 INDIOS: ¡Ugh! ¡Ugh!
 TIGRILLA: Si Rostro Pálido correr tras chica india – Atraparla – Entonces ella mujer de Rostro Pálido.
 INDIOS: ¡Ugh! ¡Ugh!
 TIGRILLA: Tu suponer que Tigrilla correr hacia el bosque – Peter Rostro Pálido atraparla – ¿Entonces qué?
 PETER (Desconcertado): Rostro Pálido no puede alcanzar nunca a las chicas indias, corren demasiado rápido.
 TIGRILLA: Si Peter Rostro Pálido perseguir Tigrilla ella no correr muy deprisa – Tropezar con montículo – ¿Entonces qué?
 UN INDIOS: Ella su mujer.
 TODOS: ¡Ugh! ¡Ugh!
 PETER: El Gran Padre Blanco de los Rostros Pálidos no entiende demasiado a lo que te refieres. ¿Es que quieres ser mi madre, Tigrilla?
 TIGRILLA: ¡Madre no!
 PETER: Entonces no te entiendo. Buenas noches Tigrilla. Buenas noches guerreros. (Tigrilla está desconsolada. Peter se mete en el árbol).
 PANTERA (afligido porque Tigrilla está llorando): ¿Guerreros de Tigrilla traer Rostro Pálido de vuelta? (Levantando el arma).
 TIGRILLA: No – No hacer daño. Él no entender – Tigrilla explicar más claro próxima vez. (Barrie, 1903-1904: en línea)²⁸

En esta misma línea se ha querido ver que toda la obra funciona como un sueño infantil en el que los niños Darling, libres de las restricciones del superego representado por la madre, son capaces de soñar con aquello que se encuentra en el ello, representado por Nunca Jamás (Egan, 1982: 40-42). Esta identificación entre la figura materna y el superego resulta especialmente clara en *Peter and Wendy* cuando el narrador nos informa de que por las noches las buenas madres ordenan las mentes de sus hijos colocando al fondo las malas pasiones y en la parte de arriba los pensamiento más bonitos

28 "TIGER LILY: Me great lady – you great man.

PETER: Yes, I know.

TIGER LILY (*devoted to Peter*): Sometimes Injin girl runs into wood, Injin brave runs after her – Injin brave catch her. Then she Injin brave's squaw. Is it not so? (*To Indians.*)

INDIANS: Ugh! Ugh!

TIGER LILY: If Paleface runs after Injin girl – catch her – then she Paleface's squaw.

INDIANS: Ugh! Ugh!

TIGER LILY: Suppose Tiger Lily runs into wood – Peter Paleface catch her – what then?

PETER (bewildered): Paleface can never catch Indian girls they run too fast.

TIGER LILY: If Peter Paleface chases Tiger Lily she no run very fast – she tumble in a heap – what then? (*Peter puzzled. She addresses Indians.*) What then?

AN INDIAN: She him's squaw.

ALL: Wah! Ugh! Ugh!

PETER: The Great Father of the Palefaces doesn't quite understand what you mean. Are you wanting to be my mother, Tiger Lily?

TIGER LILY: No mother!

PETER: Then I don't understand you. Goodnight Tiger Lily. Goodnight braves. (*Tiger Lily is disconsolate. Peter goes into tree.*)

PANTHER (*distressed because Tiger Lily is weeping*): Tiger Lily's braves bring Paleface back? (*Lifting weapon.*)

TIGER LILY: No – no, hurt him. Him no understand – Tiger Lily explain more clear next time".

(Barrie, 1911: 72-73). Por otro lado, la interpretación es coherente con el texto, si tenemos en cuenta que la aventura se inicia con los niños dormidos en sus camas y termina cuando, al regresar a Londres, se vuelven a meter bajo las sábanas para no asustar a su madre. Al mismo tiempo el hecho de que el Capitán Garfio fuese interpretado desde su estreno por el mismo actor que hacía el papel del señor Darling²⁹ refuerza la hipótesis de que el pirata es el padre edípico demonizado por sus propios hijos en el inconsciente.

Finalmente, otra escena que resulta interesante interpretar desde la teoría psicoanalítica es la de la pérdida de la sombra, inspirada seguramente en *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, de Adelbert von Chamisso. Un día Peter entra en el dormitorio de los Darling por la ventana, sin embargo la señora Darling se despierta, Nana se abalanza sobre él y Peter tiene que escapar volando. Pero la mala suerte hace que Nana consiga cerrar la ventana antes de que la sombra del niño salga del cuarto, arrancándose sin más. Días después, Peter se adentra de nuevo en la casa de los Darling para recuperar su sombra, desencadenándose así la historia.

La simbología de la sombra es variada, pudiendo representar la parte oscura de la persona, su alma, su vitalidad, su estatus social...³⁰ En el caso de Peter se ha dicho que la sombra podría representar su lado oscuro, lo reprimido por el ego, y el intento de recobrarla simbolizaría una identificación inconsciente entre el ego y la sombra, mostrando su falta de reflexión sobre sí mismo (Yeoman, 1998: 141-143). También se ha señalado que la sombra podría representar simplemente la irrupción de la fantasía en el mundo real, un aviso del peligro que supondrá la llegada de su dueño (Manzano Espinosa, 2006: 112). Por otro lado, y siguiendo otra línea de interpretación, creo que no es casual que la pérdida de la sombra se deba a la señora Darling y a su aliada Nana, mientras que su recuperación se produzca gracias a Wendy, que es capaz de cosérsela de nuevo a los pies. Si recurrimos a las *Fairy Notes*, nos encontramos con que por la mente de Barrie pasó la posibilidad de que la señora Darling fuese la auténtica madre de Peter Pan, pero que con el tiempo lo hubiese olvidado:

172) Suponer que la madre se da cuenta gradualmente de que P[eter] es su niño – se había olvidado de que la había tenido. Ahora todo vuelve a ella, etc. [Añadido: esta la Madre Bonita] [Nota adicional ilegible]

173) Suponer que después de la escapada ella recuerda cómo había tenido al niño y había puesto barrotes en las ventanas después de que escapase, etc. Ella ve que este es su castigo (que se cuenta en el último acto) – Entonces cuando P[eter] vuelve ella se da cuenta de que es el niño – le da abrazos etc – a él le gusta – pero al final él se va volando.

174) De este modo en el primer acto no se sabe *porqué* P[eter] es tan cruel y villano.

176) P[eter] amonesta seriamente a la madre porque *él sí* recordaba – cómo ella *debería* haber dejado la ventana abierta – ella se encoge de miedo detrás de él. (Barrie, 1903)³¹

29 Se trata de una de las curiosidades de la producción teatral más repetidas en la literatura crítica de la obra. El reparto de la primera representación en la que se observa que el mismo actor representaba a ambos personajes se puede encontrar en el libro de R. L. Green (1954: 222).

30 Para más información sobre la simbología de la sombra se puede consultar el famoso libro de Otto Rank *El doble* (1976).

31 "172) Suppose mother gradually realises P is her boy - she had forgotten abt {having} him. It now all comes back to her, etc. [ADDED: this the Beautiful Mother.] [Additional note illegible]"

"173) Suppose after the escape she remembers how had had a boy & barred windows when he escaped, etc. This she sees is her punishment (that told in last act) - Then when P comes she gets to know that he is the boy - gives him hugs etc - & he loves it - but in the end he flies away".

"174) Thus in first act it isn't known *why* P so cruel & villainous".

"176) P admonishing mother strongly abt *he* remembered - how she *ought* to have left window open, etc - she cowers

Si atendemos a esta posibilidad, Peter sufriría el arrancamiento de su sombra por su propia madre, como un símbolo de la privación de la figura materna causada por el doloroso abandono del pasado. Al mismo tiempo el niño consigue recobrar la sombra gracias a Wendy, que será la madre sustituta, lo que explicaría el deseo de Peter Pan de que todas las mujeres que conoce se conviertan en su madre.³²

4.2. Chico orgulloso e insolente, hombre funesto y siniestro

Al comienzo de la película de Disney de 1953, el señor Darling se entera de que Wendy les ha estado contando a sus dos hermanos una historia de aventuras. Los dos niños, entusiasmados –casi se podría decir que en el sentido etimológico del término–, han decidido imitar a los personajes del cuento, el Capitán Garfio y Peter Pan, escondiendo los gemelos de oro de su padre como si de un tesoro pirata se tratase. Justo el día en que el señor Darling los necesita para una fiesta... Los gritos de enfado hacia la instigadora del problema no se hacen esperar:

SEÑOR DARLING: ¡Wendy! ¿No te he prohibido que les cuentes a los niños esas tonterías?

WENDY: No son tonterías...

SEÑOR DARLING: Sí que lo son. ¡Ese Peter Garfio..! ¡Y el capitán Pan!³³

Viendo el tratamiento que recibe el personaje del Capitán Garfio en el resto de la película me inclino a pensar que el guionista que escribió esta parte del diálogo no era consciente de ello, pero la frase acertaba de pleno a señalar uno de los temas más interesantes de la obra de Barrie: el hecho de que el más temible de los piratas es en realidad el doble adulto de Peter Pan.³⁴

La afirmación puede resultar sorprendente a quienes conozcan a los personajes a través de algunas de sus adaptaciones, pero no a aquellos que conozcan la historia del texto. Y es que al principio el Capitán Garfio ni siquiera existía, y Peter Pan estaba destinado a ser el villano de la historia, como se puede comprobar a partir de algunas de las *Fairy Notes*:

19) ¿Peter es un duende que engaña a los niños para que no se conviertan en adultos?

22) Peter es un duende al que todas las madres temen porque se lleva a los niños.

106) Tal vez Peter-demonio llega y asusta a todos acerca de crecer, especialmente a los más pequeños – acelera el reloj y les enseña cómo crecen – horrorizados – entonces da marcha atrás para que rejuvenezcan (al final se escapa con ellos).

171) Si P[eter]-demonio (villano de la historia) es convencido al final por la madre.

before him".

32 En otro lugar he desarrollado esta interpretación del significado de la sombra, relacionándola con la relación entre Peter Pan y el Capitán Garfio (Muñoz Corcuera, en prensa-a).

33 Se trata del doblaje al castellano de la película. En el original el juego de palabras es parecido, pero no tan completo: El señor Darling responde "I say they are! Captain Crook, Peter Pirate...", confundiendo a Peter Pan con un pirata cualquiera, no con el propio Garfio.

"MR. DARLING: Wendy, haven't I warned you? Stuffing the boys' heads with a lot of silly stories.

WENDY: Oh, but they aren't.

MR. DARLING: I say they are. Captain Crook, Peter Pirate..."

34 Esta misma postura es defendida por ejemplo, aunque con algunas reservas, por Stewart (1998: 49) y Egan (1982: 53-54). La idea en cualquier caso la he desarrollado a fondo en otro lugar, mostrando cómo la estructura de la relación entre Peter Pan y el Capitán Garfio se adapta perfectamente al esquema del tema del doble propuesto por Otto Rank, interpretándose así la obra como una historia de terror, en la que el Capitán Garfio debe defenderse de su malvado doble infantil que intenta ocupar su lugar (Muñoz Corcuera, en prensa-a).

202) P[eter] abandona a los niños en el bosque para que mueran – se regodea – se va (se lo cuenta a la madre).

206) P[eter] finge al principio que simplemente vino para enseñar a los niños a volar. (Barrie, 1903)³⁵

Una vez que el Capitán Garfio se introdujo en la historia, en un principio simplemente como protagonista de una "front-cloth scene", un tipo de escena secundaria cuyo único propósito era dar tiempo a que se cambiase el escenario principal durante las representaciones en las pantomimas (Birkin, 2005: xiii), Barrie se dio cuenta de las posibilidades que tendría el personaje si lo convirtiese en el villano de la obra, tal y como aparece ya en *Anon*. Esto obligó a su autor a suavizar algunos de los rasgos más negativos de Peter, ya que no parecía viable una historia con dos personajes que cumpliesen el mismo papel.³⁶ Sin embargo aún se pueden encontrar algunos aspectos oscuros en Peter Pan que Barrie insistió en mantener no sólo en *Anon*, sino también en las versiones posteriores de la historia. Así por ejemplo en *Peter and Wendy*, mientras los niños vuelan por primera vez a Nunca Jamás, nos encontramos con escenas como la siguiente:

Desde luego no fingían tener sueño, tenían sueño; y eso era un peligro porque, en el momento en que se adormilaban, empezaban a caer. Lo más espantoso era que Peter pensaba que esto era divertido.

"¡Ahí va otra vez!" gritaba entusiasmado, pues de repente Michael caía como una piedra.

"¡Sálvale! ¡Sálvale!" gritaba Wendy, mirando horrorizada el cruel mar que tenían debajo. Eventualmente Peter se lanzaba a toda velocidad por los aires y cogía a Michael justo antes de que se estrellase contra el mar, y era preciosa la forma en que lo hacía; pero siempre esperaba hasta el último momento, y daba la impresión de que lo que le interesaba era su propia habilidad y no salvar una vida humana. Además le gustaba la variedad, y lo que le divertía durante un tiempo podía dejar de interesarle de pronto, de modo que siempre existía la posibilidad de que, la próxima vez que te cayeras, te abandonase a tu suerte. (Barrie, 1911: 102-103)³⁷

- 35 "19) Peter is sprite inveigling children away from becoming grown up?"
"22) Peter a sprite whom all mothers fear {because} of his drawing away children."
"106) Perhaps P demon comes frightens all abt growing up especially youngest – puts clock on to go fast & shows them {themselves} growing up – horrified – then turns it back to make younger (eventually runs off with them)".
"171) If P a demon boy (villain of story) he is got round by the mother at end".
"202) P leaves children in wood dying - gloats - goes off (tell mother)".
"206) P pretends at first merely came to teach children to fly".
- 36 Esta transformación del personaje de Peter Pan se puede relacionar con la evolución de los dioses en la historia de las creencias religiosas que planteaba Mircea Eliade (2000). Para el estudioso rumano en un principio el dios celeste reunía todos los atributos posibles: bondad y maldad, masculino y femenino, etc., y sólo tras una compleja evolución se dividía en diversas figuras que personalizaban algún aspecto concreto de la figura original.
- 37 "Certainly they did not pretend to be sleepy, they were sleepy; and that was a danger, for the moment they popped off, down they fell. The awful thing was that Peter thought this funny.
'There he goes again!' he would cry gleefully, as Michael suddenly dropped like a stone.
'Save him, save him!' cried Wendy, looking with horror at the cruel sea far below. Eventually Peter would dive through the air, and catch Michael just before he could strike the sea, and it was lovely the way he did it; but he always waited till the last moment, and you felt it was his cleverness that interested him and not the saving of human life. Also he was fond of variety, and the sport that engrossed him one moment would suddenly cease to engage him, so there was always the possibility that the next time you fell he would let you go".

Esta actitud de Peter hacia los demás niños no es un hecho aislado. Todo su comportamiento se rige por la norma de que los demás deben hacer lo que él quiera, ya sea vestirse con pieles de animales que les dan un aspecto ridículo para que no se parezcan a él (Barrie, 1911: 112-113) o cambiar de tamaño para caber por la puerta que Peter ha decidido que deben utilizar (Barrie, 1911: 133). Por supuesto siempre existe la posibilidad de desobedecer las normas... Pero el riesgo es demasiado elevado: "Los niños de la isla varían, por supuesto, en número, según los maten y demás; y cuando parece que empiezan a crecer, lo que va contra las normas, Peter los elimina sin ninguna piedad". (Barrie, 1911: 112)³⁸

Este "eliminar" –en inglés "thins them out"– es ambiguo, pues podría interpretarse como que les reduce lo que hayan crecido para que vuelvan a ser pequeños, como que les expulsa de la isla, o como que les mata, opción por la que me inclino dado el contexto de la frase. La idea es siniestra, pero comprensible desde mi perspectiva. Peter mata a los niños que se niegan a obedecer sus órdenes igual que Garfio trata a los piratas como a perros y los elimina cuando le desobedecen:

"Me parece que te he oído ofrecerte voluntario, Starkey", dijo Garfio, ronroneando de nuevo.

"¡Ni hablar, por todos los diablos!" gritó Starkey.

"Mi garfio me asegura que sí", dijo Garfio avanzando hacia él. "Me pregunto si no sería aconsejable, Starkey, complacer al garfio". (Barrie, 1911: 198)³⁹

Por otro lado, al igual que Peter tiene aspectos negativos, Garfio también tiene algunos positivos. En el discurso "Captain Hook at Eton", la mejor fuente para conocer al insigne pirata, un testimonio asegura que es "el hombre más apuesto que he visto nunca" (Barrie, 1927: 122)⁴⁰. Pero no sólo su descripción física es positiva. Garfio también es culto, inteligente, interesado por los poetas de la Lake School como William Wordsworth y Samuel Taylor Coleridge (Barrie, 1927: 116) y con unos modales exquisitos que en *Peter and Wendy* le hacen incluso atormentarse por la posibilidad de que su preocupación por la buena educación no sea una muestra de mala educación (Barrie, 1911: 189).

Los paralelismos entre Peter Pan y el Capitán Garfio no acaban aquí. Además de mostrar que ambos personajes tienen aspectos positivos y negativos, Barrie se preocupó de añadir una serie de pistas que indicasen no sólo que eran dos personajes parecidos, sino que uno era el doble del otro. Así a partir de *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* sabemos que Garfio toca la flauta –Peter toca el caramillo o flauta de Pan– (Barrie, 1904: 136),⁴¹ que Peter se considera el capitán de los niños perdidos (Barrie, 1904: 101) o que ambos quieren que Wendy sea su madre (Barrie, 1904: 121).⁴² También sabemos que ambos personajes tienen una sexualidad ambigua, pues a pesar de ser masculinos, Peter era interpretado en el teatro por una mujer, mientras que en el carácter de Garfio "había algo de

38 "The boys on the island vary, of course, in numbers, according as they get killed and so on; and when they seem to be growing up, which is against the rules, Peter thins them out."

39 "'I think I heard you volunteer, Starkey,' said Hook, purring again.

'No, by thunder!' Starkey cried.

'My hook thinks you did', said Hook, crossing to him. 'I wonder if it would not be advisable, Starkey, to humour the hook?'"

40 "the handsomest man I have ever seen".

41 En *Peter and Wendy*, a diferencia de lo que sucede en la última versión del texto teatral, Garfio tocaba el clavicémbalo (Barrie, 1911: 181).

42 En cualquier caso, como ya señalé anteriormente, la inmadurez es un rasgo de todos los personajes masculinos de la obra, y el propio señor Darling se comporta más como un hijo que como el marido de la señora Darling en la primera escena de la obra.

femenino, como en todos los grandes piratas" (Barrie, 1911: 147-148)⁴³. No en vano a partir de las *Fairy Notes* sabemos que Barrie se planteó que el capitán pirata fuese interpretado por la actriz Dorothea Baird, quien finalmente dio vida a la señora Darling en la primera representación (Barrie, 1903: #355). Pero las dos señales más importantes para considerar al Capitán Garfio como el doble de Peter Pan las encontramos en las dos escenas en que ambos personajes se enfrentan. En la primera pelea, que tiene lugar en la Laguna de las Sirenas, nos enteramos por una acotación de que Peter:

"[...] puede imitar la voz del capitán de un modo tan perfecto que incluso el autor tiene la mareante sensación de que a veces Peter era realmente Garfio". (Barrie, 1904: 120)⁴⁴

La segunda escena es todavía más explícita. Peter acaba de derrotar a Garfio, que ha sido tragado por el cocodrilo tras murmurar *Floreat Etona*⁴⁵ en honor al colegio donde estudió. Baja el telón por un momento y se vuelve a alzar para mostrarnos a Peter "en la popa con el sombrero y el cigarro de Garfio y con un pequeño gancho de hierro" (Barrie, 1904: 146)⁴⁶. La novela *Peter and Wendy* todavía se explaya un poco más sobre este aspecto, narrándonos como el Capitán Pan trata a los niños perdidos como a perros, igual que hacía Garfio, y ordena dar doce latigazos a Slightly simplemente "por parecer desconcertado cuando se le ordenó echar la sonda" (Barrie, 1911: 206)⁴⁷.

Antes de dar paso a otro tema, y para finalizar, me gustaría señalar lo extraño que resulta en una primera lectura que la última frase del Capitán Garfio sea el lema del Eton College. Sin embargo podemos aventurar una explicación. Como señalé al hablar de la historia del texto, la relación entre el pirata y el famoso colegio no se produjo hasta que Peter Llewelyn Davies, el mismo niño que años antes había prestado su nombre a Peter Pan, acudió allí a estudiar. Eton representa desde entonces para Barrie el fin de la infancia. Es el colegio donde Peter dejará de ser un niño, pero también se convierte en el lugar donde se forjó el futuro del Capitán Garfio. En este contexto *Floreat Etona* suena como una maldición lanzada como venganza contra Peter Pan: "Crecerás y te convertirás en lo que yo soy", ya que Garfio es la forma adulta de Peter Pan.⁴⁸ Esto proporciona una interesante perspectiva sobre el hecho de que Garfio perdiera su mano por obra de Peter, ya que parece decirnos que su incapacidad para aceptar su madurez es la que provoca que se convierta en un hombre simbólicamente castrado. Al mismo tiempo podría relacionarse esta mutilación de Garfio con la amputación de su sombra que sufre Peter Pan a manos de Nana y la señora Darling al comienzo de la obra y de la que ya hemos hablado.

4.3. Rastros míticos

Para componer la historia de Peter Pan, además de en su experiencia personal, Barrie se inspiró principalmente en cuatro tipos de fuentes: 1) los libros de aventuras y naufragios que había devorado en su juventud –novelas como *La isla del coral* (R. M. Ballantyne, 1858), *Los robinsones suizos* (Johann David Wyss, 1812), *La isla misteriosa* (Jules Verne, 1875) y sobre todo, aunque Barrie tuviese ya más de veinte años cuando se publicó, *La isla del tesoro* (Robert Louis Stevenson, 1883)–; 2) las leyendas

43 "there was a touch of the feminine, as in all the great pirates".

44 "[...] can imitate the captain's voice so perfectly that even the author has a dizzy feeling that at times he was really Hook".

45 "Que Eton prospere", lema del Eton College.

46 "on the poop in Hook's hat and cigars, and with a small iron claw".

47 "for looking perplexed when told to take soundings".

48 Esto lo vio bastante claro Geraldine McCaughrean, autora de la secuela oficial de la obra de Barrie *Peter Pan de rojo escarlata*, publicada en 2006, y que nos muestra a un Peter Pan en camino de convertirse en su archienemigo.

celtas sobre pájaros, hadas e islas misteriosas –Avalon, donde se supone que descansa el rey Arturo, quizá sea la más famosa, pero no es la única–; 3) la mitología griega –sobre todo las historias referidas al dios Pan–; y 4) las pantomimas del teatro inglés –de las que ya he hablado–. De ellas, basándome en las características de Peter Pan, creo que las leyendas celtas y sobre todo la mitología griega han sido las más influyentes, contribuyendo así a conferir al personaje el aura mítica que posee.

Con respecto a la influencia de la mitología griega, casi se ha convertido en un tópico de todos los trabajos sobre la obra de Barrie que el apellido de Peter Pan procede del dios griego Pan. Sin embargo, al contrario de lo que se ha afirmado en ocasiones,⁴⁹ no es sólo el apellido lo que hereda el personaje. En la novela *The Little White Bird* el escritor escocés construye la historia del niño que no quería crecer casi como una revisión del dios, completándolo con algunos retazos de mitología celta. Y aunque en versiones posteriores irá cobrando entidad propia distanciándose de su referente clásico, la influencia de Pan seguirá siendo visible incluso en las últimas versiones de la historia. Así por ejemplo en referencia al aspecto físico del semicabrio Pan, en *The Little White Bird* Peter acaba moviéndose por los Jardines de Kensington montado sobre una cabra que le regala Maimie, la otra protagonista de la historia. La montura desaparece por completo en la versión teatral y en la novela, pero regresará en el guión de cine, en el que la primera escena nos muestra a Peter a lomos de una cabra y tocando el caramillo. Pero antes de continuar con la comparación entre ambos personajes será útil recordar algunas de las características del dios Pan.

Unido a otras figuras del séquito de Dioniso, Pan es un dios complejo al que se le atribuían cualidades contradictorias. Por un lado se encuentra unido al mundo de la naturaleza, especialmente a los montes de la Arcadia, donde se consideraba que protegía a los pastores y se divertía con las ninfas bailando y tocando la flauta de Pan o caramillo, instrumento de su propia invención. Por otro, se le conoce por su enorme lascivia que le llevaba a tratar de violar a las ninfas, por su carácter irascible, y se decía que era el causante de los temores irracionales –de su nombre deriva la palabra "pánico"–, que producía emitiendo un grito aterrador y por lo que también se le consideraba el dios de la pesadilla. Como personaje aparece envuelto en multitud de mitos de la literatura griega y latina, pero especialmente importante para analizar su relación con la obra de Barrie es la historia de su nacimiento que aparece en el *Himno homérico a Pan*. Según cuenta este himno, al ver la madre el rostro de su hijo recién nacido, huyó aterrorizada ante la fealdad de la criatura abandonándole para siempre. Hermes lo tomó entonces y lo llevó al Olimpo, donde alegró el ánimo a todos los dioses, por lo que decidieron llamarle Pan⁵⁰.

Como no podía ser de otra forma en una obra cuyo tema central es la comparación entre la maternidad y la creación artística, el Peter Pan de *The Little White Bird* tiene como principal punto de contacto con su referente mitológico la relación con su madre, ya que al igual que el dios, Peter Pan se ve obligado a vivir sin la presencia de una figura materna. La correspondencia no es exacta, ya que mientras Pan fue abandonado, el personaje de Barrie decidió escaparse de casa por su propia voluntad para no tener que hacerse mayor. Sin embargo lo hizo porque pensaba que su madre le estaría siempre esperando, lo que tras mucho tiempo le hace querer regresar con ella:

49 Por ejemplo Merivale (1969: 152). En cualquier caso, ya expuse de forma más extensa en otro lugar las relaciones entre Peter Pan y el dios Pan y las objeciones que se habían puesto a la identificación entre ambos, por lo que en este momento me limitaré a resumir brevemente las características del dios que hereda el personaje de Barrie, añadiendo algún pequeño detalle que no incluí en aquel trabajo (Muñoz Corcuera, 2008: 145-166).

50 Por su parecido con la forma neutra del adjetivo que significa "todo" en griego. No obstante, la etimología parece ser falsa, desconociéndose el origen real del nombre (Bernabé Pajares, 1978: 251-252).

Pero la ventana estaba cerrada, y había barrotes en ella, y mirando hacia el interior vio a su madre durmiendo plácidamente con su brazo alrededor de otro niño pequeño. Peter llamó, "¡Madre, madre!", pero ella no le oyó. En vano golpeó con sus pequeñas extremidades los barrotes. Tuvo que volar de vuelta, sollozando, a los Jardines, y ya nunca más volvió a ver a su querida madre. (Barrie, 1902: 186-187)⁵¹

De este modo Peter acaba sintiéndose abandonado, albergando un resentimiento hacia su madre tan profundo como si hubiese salido corriendo tras el parto por parecerle un hijo demasiado feo. Pero no me quiero entretener más en esta cuestión.

Más apegado a la vertiente arcádica del dios, Peter Pan convive alegremente en los Jardines de Kensington con los pájaros y las hadas, para las cuales toca el caramillo, que él mismo ha fabricado, en los bailes que organizan. Sin embargo la novela también funciona como un relato sobre los orígenes de la relación de Pan con la pesadilla y el miedo. Así el narrador nos cuenta cómo Peter desconoce por completo lo que es el miedo hasta que se encuentra con la niña Maimie, que por las noches asusta a su hermano Tony con una cabra imaginaria:

"¿Qué es asustarse?" preguntó anhelante Peter. Pensaba que decía ser algo espléndido. "Desearía que me enseñases cómo estar asustado, Maimie", dijo. "Creo que nadie podría enseñarte eso", respondió ella con adoración, pero Peter creyó que ella se refería a que era estúpido. Ella le había hablado de Tony y de las malas cosas que ella hacía en la oscuridad para asustarle [...]" (Barrie, 1902: 216)⁵²

Tras pasar la noche con Peter en el parque, Maimie regresa a su casa, igual que Wendy regresará a Londres en las otras versiones de la historia. No quiere correr el riesgo de que su madre se olvide de ella como hizo la madre de su amigo. Sin embargo, de vez en cuando, la niña continúa dejándole regalos a Peter tirados por los jardines. Un día la madre de Maimie tiene una idea:

"Nada", dijo pensativamente, "le sería más útil que una cabra". "¡Podría montarse en ella!", exclamó Maimie, "¡y tocar su flauta al mismo tiempo!". "Entonces", preguntó su madre, "¿por qué no le das tu cabra, esa con la que asustas a Tony por la noche?" (Barrie, 1902: 222).⁵³

La historia termina antes de que veamos a Peter comprender lo que es el miedo, pero a tenor de las siguientes versiones de la historia, podemos suponer que el regalo simbólico de la cabra tuvo su efecto. Y es que siguiendo con el lado más oscuro de Pan, encontramos otro rastro más relacionado con el miedo en *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* y en *Peter and Wendy*, obras en las que Peter tiene la capacidad de lanzar un grito que causa un pánico atroz a los piratas (Barrie, 1911: 197-200).

51 "But the window was closed, and there were iron bars on it, and peering inside he saw his mother sleeping peacefully with her arm round another little boy.

Peter called, 'Mother! mother!' but she heard him not; in vain he beat his little limbs against the iron bars. He had to fly back, sobbing, to the Gardens, and he never saw his dear again".

52 "'What is afraid?' asked Peter longingly. He thought it must be some splendid thing. 'I do wish you would teach me how to be afraid, Maimie,' he said.

'I believe no one could teach that to you,' she answered adoringly, but Peter thought she meant that he was stupid. She had told him about Tony and of the wicked thing she did in the dark to frighten him [...]"

53 "'Nothing,' she said thoughtfully, 'would be so useful to him as a goat!'

'He could ride on it,' cried Maimie, 'and play on his pipe at the same time!'

'Then,' her mother asked, 'won't you give him your goat, the one you frighten Tony with at night?'"

Sin embargo la faceta arcádica del dios parece ser incompatible para el escritor con la principal característica de Pan: su lascivia. El personaje de Barrie, sobre todo en sus versiones más tardías, parece ser completamente asexual, incapaz incluso de comprender lo que el resto de las mujeres demandan de él, como vimos anteriormente. Curiosamente, esta relación del Pan arcádico con el desinterés sexual ya estaba presente en *My Lady Nicotine*, en la que el protagonista fuma una mezcla de tabaco llamada Arcadia:

Sin embargo, después de fumar Arcadia, el deseo de rendir cumplidos a las damas me abandonó.

Viajando hacia el pasado, llego a una época en que mi pipa tenía una boquilla de delicado ámbar. [...] El tabaco que me deleitó en ella bien podría haber llenado la petaca de Pan cuando se tumbaba fumando en las laderas de las montañas. Una vez vi una bella mujer de cabellos castaños, entre los cuales el sol de la mañana jugaba al escondite, que en justicia no podría haberse comparado con Arcadia. Barrie, (1890: 37)⁵⁴

Para terminar con la relación entre la creación de Barrie y la mitología clásica podemos señalar también que algunas de las *Fairy Notes* hablan de Cupidos –cuyo papel sería asumido después por Peter Pan y los niños perdidos–, enseñando a escapar volando a una niña (Barrie, 1903: #2), disparando flechas a un príncipe (#51) y ayudando a los niños a regresar a su hogar (#204, #220). Pero la conexión de esta y otras figuras y temas de la mitología clásica con Peter Pan es bastante menor que la ya reseñada de Pan, por lo que podemos concluir aquí este apartado y dar paso al análisis del trasfondo celta de la obra.⁵⁵

Mientras que la relación de Peter Pan con el dios Pan es casi un lugar común de todos los estudios sobre la obra de Barrie, la de las historias del niño eterno con la cultura celta ha sido normalmente ignorada por la crítica. Siendo así, si exceptuamos algunas breves referencias en trabajos dispersos, no es hasta 2006 que Kayla McKinney Wiginnis realiza un estudio más sistemático de la utilización que hace Barrie del mundo de las hadas. Sin embargo este trabajo se centra sobre todo en la influencia de los aspectos más folclóricos o populares del mundo celta en Peter Pan, echándose en falta alguna referencia más a la mitología celta antigua y a las leyendas medievales, como las referentes a San Brandán.

Empezando por los aspectos más folclóricos, en las Islas Británicas se encuentran innumerables leyendas sobre hadas y otros seres feéricos que parecen cohabitar en nuestro mundo pero en un plano que está vedado a los humanos.⁵⁶ Sin embargo las hadas –que según las zonas poseen atributos muy diferentes, pudiendo ser grandes o pequeñas, bellas o feas, vivir en el agua o bajo tierra, etc.– a menudo intervienen en nuestro mundo, principalmente para tratar de convertir a un humano en su

54 "However, after I smoked the Arcadia the desire to pay ladies compliments went from me. Journeying back into the past, I come to a time when my pipe had a mouth-piece of fine amber. [...] Such tobacco I revelled in as may have filled the pouch of Pan as he lay smoking on the mountain-sides. Once I saw a beautiful woman with brown hair, in and out of which the rays of a morning sun played hide-and-seek, that might not unworthily have been compared to it".

55 Paula S. Berger (1994) ha realizado el análisis más largo que existe sobre los motivos presentes en *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* que se pueden relacionar con mitos clásicos. Sin embargo, a pesar de poseer cierto interés, mayor extensión no significa mayor calidad, por lo que no he reseñado aquí ninguna de sus aportaciones.

56 Para simplificar, en las próximas páginas utilizaré el término "hada" para referirme a todos los seres feéricos del folclore británico, incluyendo así entre otros a trasgos, duendes y sirenas.

amante, para secuestrar a una madre joven que se ocupe de los hijos de un hada o para robar niños pequeños que sustituyen por seres deformes y enfermos (Wiginns, 2006: 86-92). Curiosamente, es posible entender la relación de Peter Pan con los niños perdidos y, sobre todo, con Wendy, de las tres maneras. Por un lado, el primer encuentro entre los dos protagonistas se puede interpretar sin ningún problema como un acto de seducción por parte de Peter, que quiere llevarse a la niña para convertirla en su amante. De hecho así es como parece entenderlo Wendy, que desde el principio se muestra deseosa de darle besos a Peter y que finalmente decidirá volver a Londres desilusionada porque el niño no entiende que la relación entre un hombre y una mujer pueda ser otra cosa que la de una madre y un hijo. Lo que nos lleva a la segunda opción, que parece ser la interpretación que Peter le da a la escena. Su intención no es llevarse a Wendy para convertirla en su amante, sino para convertirla en su madre y la de los niños perdidos. De hecho para convencerla no recurre a las estratagemas propias de un amante, sino que le asegura que si le acompaña podrá contarles cuentos, arroparles por las noches, remendarles la ropa... (Barrie, 1911: 97). En definitiva, lo que se esperaba de una madre en el contexto de la época. Pero si esto es así en el caso de Wendy, sin duda no lo es en el de los niños perdidos, que tuvieron que seguir a Peter Pan hasta Nunca Jamás por otros motivos. Y aquí nos encontramos con el tercer motivo que señalaba anteriormente, el del secuestro de niños. Peter dice que los niños perdidos son los niños que se han caído de sus cochecitos y que nadie reclama. Sin embargo no es la única explicación. Como dije anteriormente, en un principio Peter iba a ser el villano de la historia, y las *Fairy Notes* le describen como un duende temido por todas las madres, ya que secuestra a los niños y les engaña para que no se conviertan en adultos. Esta explicación resulta mucho más creíble desde mi punto de vista que la dada por Peter, que parece más bien estar encubriendo su maldad para no asustar a Wendy y poder así llevarla hasta Nunca Jamás. Pero aún cabría una cuarta explicación.

Una de las características más extrañas del Peter Pan que vive en los Jardines de Kensington es su papel de psicopompo. Y es que al final del relato presente en *The Little White Bird*, casi como una coda desconectada de todo lo demás, nos enteramos de que cuando Peter encuentra un niño muerto dentro del parque lo entierra, preferiblemente junto a la tumba de otro niño que le haga compañía (Barrie, 1902: 225-226). Esta característica parece desaparecer del personaje al pasar a protagonizar la obra de teatro, sin embargo al principio de *Peter and Wendy* la señora Darling recuerda haber oído decir cuando era niña que Peter Pan acompañaba a los niños que morían durante una parte del camino para que no tuviesen miedo (Barrie, 1911: 75). A la luz de este papel de psicopompo, podemos interpretar que los niños que se caen del cochecito y van a Nunca Jamás lo hacen porque están muertos, convirtiéndose así la isla en un trasunto del Otro Mundo de la mitología celta. De hecho esta explicación podría complementarse con la anterior, ya que parece que las leyendas de niños secuestrados por las hadas eran un reflejo de la alta mortalidad infantil en la antigüedad (Herreros de Tejada, 2009: 115).

La creencia en una vida después de la muerte era generalizada entre los pueblos celtas, que solían situar el Más Allá en un lugar geográfico concreto. Sin embargo la situación del Paraíso no era igual para todos los clanes, existiendo distintas versiones del mismo.⁵⁷ Así, mientras algunos pueblos lo situaban bajo tierra en los "síthes" o guaridas de hadas –en Irlanda las hadas son los descendientes del pueblo de los Tuatha Dé Danann, que renunciaron a vivir sobre la tierra y construyeron su reino en el Otro Mundo–, otros lo situaban en distintas islas situadas en el Océano Atlántico. En cualquier caso,

57 Toda la información referente a la mitología celta presente en los siguientes párrafos se puede encontrar en el libro de M. J. Green (1997).

uno de estos múltiples paraísos, a veces situado en un sídh y a veces en una isla, era conocido como Tir na Nog, la Tierra de la Eterna Juventud. Y es que una de las características de los paraísos celtas era que, al estar situados en un lugar cartografiable, podían ser visitados por los vivos, que dejaban de envejecer cuando llegaban allí. Un ejemplo lo encontramos en Oisín, héroe celta que visitó Tir na Nog y se casó con un hada. Pero Oisín a menudo echaba de menos su antigua vida y decidió regresar a Irlanda, descubriendo que allí habían pasado 300 años y todos los que podrían haberle esperado estaban muertos. A pesar de los avisos de su esposa, Oisín puso el pie sobre la tierra por accidente, convirtiéndose automáticamente en un anciano. Los paralelismos entre la Tierra de la Eterna Juventud y Nunca Jamás, al que por otro lado se llegaba también cruzando el Océano Atlántico y no a través de las estrellas como Disney nos hizo creer, son más que evidentes.⁵⁸ Por otro lado, tampoco sería descabellado comparar a Peter Pan con Oisín –o con otros visitantes de los mundos de las hadas–, en el sentido de que ambos trataron de regresar del Paraíso y se encontraron con que ya nadie se acordaba de ellos.

Otra de las características destacables de la mitología celta es la importancia que tienen en la misma los pájaros, frecuentemente asociados con la muerte y con la capacidad del alma de llegar volando hasta el otro mundo. En este contexto resulta curiosa la teoría expuesta por Barrie en *The Little White Bird* de que los niños son pájaros antes de nacer, desencadenante de la historia de Peter Pan. Al ser un recién nacido, Peter todavía recuerda cómo volar, así que cuando decide escaparse para no tener que crecer simplemente sale por la ventana de su habitación y vuela hasta la Isla de los Pájaros, situada en el lago de la Serpentina en los Jardines de Kensington. Pero los pájaros también están asociados a la muerte en la obra de Barrie:

Pero [Peter] todavía tiene vagos recuerdos de que una vez fue humano, y eso le hace ser especialmente amable con las golondrinas cuando regresan a la isla, porque las golondrinas son los espíritus de los niños pequeños que han muerto. Siempre construyen sus nidos en los aleros de las casas donde vivían cuando eran humanos, y a veces intentan entrar volando por la ventana del cuarto de los niños, y quizá por eso a Peter le gustan más que cualquier otro pájaro. (Barrie, 1902: 224)⁵⁹

Teniendo esto en cuenta sería factible pensar que Peter Pan es un niño muerto⁶⁰ que por algún motivo no se ha transformado en golondrina como los demás. Incluso se parece a ellas en el intento de regresar a su casa. En este sentido podemos interpretar que no es Peter Pan el que sale volando por su ventana al principio de la obra, sino simplemente su alma, que se dirige al mundo de los muertos.⁶¹ No en vano la Isla de los Pájaros podría ser otro nombre del Más Allá en el mundo celta. En

58 En todas las obras de Barrie la dirección que Peter Pan le dice a Wendy es simplemente "second to the right and then straight on till morning" (Barrie, 1903-1904; 1904: 98; 1911: 89). En *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*, aunque la frase no aparece en ningún intertítulo, incluso podemos ver a los niños volando sobre el Atlántico y el Pacífico hasta llegar a Nunca Jamás (Barrie, 1920: 182). No es hasta la película de Disney que se incluye la referencia a las estrellas.

59 "But he has still a vague memory that he was a human once, and it makes him especially kind to the house-swallows when they revisit the island, for house-swallows are the spirits of little children who have died. They always build in the eaves of the houses where they lived when they were humans, and sometimes they try to fly in at a nursery window, and perhaps that is why Peter loves them best of all the birds".

60 Curiosamente una de las "tumbas" excavadas por Peter Pan en los Jardines de Kensington tiene las iniciales "P. P." grabadas en la lápida. Se trata de una simple coincidencia, pues las supuestas lápidas existen en la realidad y marcan simplemente los límites entre distintos distritos londinenses. "P. P." se refiere a "Paddington".

61 La idea de que Peter Pan sea un niño muerto ha sido señalada en ocasiones por la crítica, poniéndolo en relación con la muerte de David, el hermano mayor de Barrie, que murió cuando tenía trece años quedando convertido para siempre en

la *Navigatio Sancti Brendani*, obra anónima escrita en latín en torno al siglo X y que recoge una de las leyendas británicas medievales de mayor difusión, San Brandán trata de alcanzar el Paraíso a través de un viaje en barco. Sin embargo por el camino se topa con una isla llena de pájaros blancos que dicen ser ángeles expulsados del Paraíso por haber ayudado al Diablo, un posible remedo de aquellos paraísos paganos.⁶²

Merece la pena señalar a este respecto que esta relación de Peter Pan con la muerte, en especial su faceta de "fantasma" o de "muerto-viviente", es la que motiva uno de los rasgos más llamativos de algunas versiones modernas del mito: su relación con el vampirismo. Así sucede por ejemplo en la película *Jóvenes ocultos* (Joel Schumacher, 1987), o en el guión de Leopoldo María Panero "Hortus Conclusus" (2007).⁶³ Desde esta perspectiva Peter Pan es un vampiro que secuestra a Wendy para evitar la soledad asociada a la vida eterna y nutrirse no de su sangre, sino de su imaginación, simbolizada en la obra por los cuentos que atraen a Peter hasta la ventana de la niña (Losilla, 2005: 261).

Finalmente, como cierre a este apartado dedicado a los rastros mitológicos, no podemos dejar de destacar el interesante estudio de Elisa T. Di Biase sobre la relación de Peter Pan con las sirenas, con las que comparte numerosos rasgos como su siniestro poder de seducción (Di Biase, en prensa). Esto explicaría, entre otras cosas, el hecho de que pese a que nadie puede tocar a Peter Pan (Barrie, 1904: 98), él toca tranquilamente a las sirenas, cuyas escamas se le quedan pegadas (Barrie, 1911: 104). En cualquier caso, la figura actual de las sirenas en nuestro imaginario mezcla elementos de la mitología griega con la celta debido a una complicada transmisión que hace difícil establecer qué elementos proceden de una u otra fuente. A esto se une el hecho de que en muchos idiomas latinos no tenemos palabras para distinguir las sirenas griegas (*sirens*) de las celtas (*mermaids*). Por este motivo he dejado esta relación entre Peter y las sirenas al final de este apartado como muestra de la influencia de unos personajes procedentes al mismo tiempo de ambas mitologías.

4.4. Otras líneas de interpretación

Además de las tres líneas que ya he señalado, y que en mi opinión son las que dan más juego a la hora de analizar la obra, aún me gustaría destacar brevemente la existencia de otras posibilidades de interpretación que por distintos motivos considero que merece la pena conocer.

4.4.1. La crítica biográfica

Se puede considerar que gran parte de la obra de Barrie, en especial su producción novelesca, es fuertemente autobiográfica (Jack, 1991: 7). Así por ejemplo en sus dos novelas *Sentimental Tommy* (1896) y *Tommy and Grizel* (1899) cuenta el proceso de formación del escritor Tommy Sandys, a quien desde su publicación se identificó con el propio Barrie (Birkin, 2005: 31-32). Incluso de la más intrascendente *My Lady Nicotine* se ha señalado que muchos de sus personajes son trasuntos de amigos o familiares del propio autor (Birkin, 2005: 19). Su interés por novelar su propia experiencia

un niño en la mente de los que le recordaban. Para más información véase el apartado dedicado a la crítica biográfica y Muñoz Corcuera (2011b).

62 En cualquier caso es importante señalar que se suele relacionar el episodio de la isla de los pájaros blancos de la *Navigatio Sancti Brendani* con algunas leyendas árabes. En estas leyendas aparecen islas habitadas por pájaros blancos que pueden ser ángeles o las almas de los difuntos (Vázquez de Parga y Chueca, 2006: 35).

63 He desarrollado este aspecto en otros lugares (González-Rivas Fernández y Muñoz Corcuera, 2011; Muñoz Corcuera, en prensa-b).

le llevo incluso a la publicación de *Margaret Ogilvy* (1896) como ya hemos visto, una biografía de su madre recién fallecida y por la que algunos críticos acusaron a Barrie de haber violado la privacidad de la intimidad familiar (Birkin, 2005: 37).

En lo que respecta a Peter Pan, ya he señalado anteriormente que *The Little White Bird* refleja los paseos que daba Barrie con George Llewelyn Davies por los Jardines de Kensington, así como la importancia del verano de 1900 que pasaron juntos el matrimonio Barrie y la familia Llewelyn Davies y que dio lugar a *The Boy Castaways of Black Lake Island*. Incluso podemos añadir que la frase más famosa de Peter Pan, "morir será una enorme aventura" (Barrie, 1904: 125)⁶⁴, no pertenece a Barrie, sino que fue pronunciada por primera vez por el pequeño George mientras, paseando por los Jardines de Kensington, el escritor le contaba lo maravilloso que era el paraíso al que iban los niños que enterraba Peter Pan y que luego se transformaría en Nunca Jamás (Birkin, 2005: 69).

También se ha señalado la gran influencia que tuvo en la gestación del personaje la muerte en 1867 de David, el hermano mayor del escritor, cuando contaba con sólo trece años de edad (Muñoz Corcuera, 2011b). Tal y como relata el propio James M. Barrie en *Margaret Ogilvy*, el triste suceso sumió en una profunda depresión a su madre, situación que el joven James quiso aliviar tratando de sustituir a su hermano (Barrie, 1896: 12-19). Sin embargo se trataba de una empresa abocada al fracaso, pues mientras James crecía año tras año, David permanecería siempre como un niño en el recuerdo de su madre, explicando los motivos por los que Peter Pan, el niño eterno, se encontrará tan directamente asociado a la muerte. Del mismo modo Barrie se sentirá siempre excluido de la relación que su madre tenía con David, su favorito, lo que se ha relacionado con la experiencia de Peter Pan, que observa a través de la ventana a su madre abrazando a otro niño (Manzano Espinosa, 2006: 39-40).

Por otro lado, además de la casi tradicional identificación de Barrie con el personaje de Peter Pan, también puede relacionarse al escritor escocés con el Capitán Garfío, en lo que al mismo tiempo es una muestra más de que el niño es el doble infantil del pirata. En este sentido podemos señalar que Barrie, en sus juegos con los Llewelyn Davies, hacía el papel del Capitán Swarthy "como ya dijimos al hablar de *The Boys Castaways of Black Lake Island*", que el nombre de pila del pirata es el mismo que el del escritor "James", la tendencia de Barrie a denominarse Capitán a sí mismo en otras de sus obras "el Capitán W. en *The Little White Bird*, el Capitán Stroke en *Sentimental Tommy*", así como una serie de características físicas y psicológicas compartidas por ambos: su condición de fumadores, sus ojos azules, su interés por la literatura, su carácter melancólico y sus problemas para relacionarse con las mujeres (Muñoz Corcuera, en prensa-a).

Pero dejando a un lado este tipo de datos, que pueden ayudar –o no– a comprender algunos aspectos de la obra, la crítica biográfica se ha olvidado a menudo de los textos de Barrie para centrarse en criticar su vida personal, acusándole de inmadurez, homosexualidad e incluso pederastia (Jack, 1991: 8). Y es que a pesar de haber sido reconocido como un genio mientras vivía incluso por grandes escritores como Robert Louis Stevenson,⁶⁵ tras su muerte las críticas se volvieron mucho más negativas, especialmente durante las décadas de 1940 y 1950, en las que la dudosa moralidad de Barrie hizo olvidar el valor estético de sus obras. Por otro lado, la crítica psicoanalítica ha utilizado a menudo los textos de Barrie para mostrar la problemática del complejo de Edipo del escritor escocés y las posibles perversiones sexuales que de ello se derivaron, confundiendo en gran medida con

64 "To die will be an awfully big adventure".

65 "I am a capable artist; but it begins to look to me as if you are a man of genius", le dirá Stevenson a Barrie en una carta. Citado por Andrew Birkin (2005: 18).

la crítica biográfica (Jack, 1991: 8-11). Estos motivos han hecho que en la actualidad este tipo de estudios se encuentren bastante desprestigiados por la mayoría de los especialistas en la obra de Barrie, que consideran que aún siendo factible que Barrie tuviera tendencias pederastas, no parece que sus fantasías llegasen nunca a realizarse, y que en cualquier caso una valoración moral de su autor no ayuda en modo alguno a interpretar las obras (Herreros de Tejada, 2009: 17).

4.4.2. *El espíritu de la juventud*

La lectura más sencilla y evidente de la obra de Barrie, y quizá por ello la menos interesante desde mi punto de vista, es considerar al personaje principal simplemente como un *puer aeternus*, el espíritu de la eterna juventud. En este contexto, Nunca Jamás sería el lugar de los sueños infantiles, el Capitán Garfio representaría el miedo a hacerse mayor, lo que acabará con la infancia –“Todos los niños, menos uno, crecen” (Barrie, 1911: 69)⁶⁶ nos dicen al principio de *Peter and Wendy*–, el cocodrilo el miedo al paso del tiempo que nos conduce de forma inevitable hacia la muerte y el conjunto de la historia sería una simple aventura que viven unos niños en esta tierra mágica antes de entrar en el mundo de los adultos. La adaptación de Disney ahonda precisamente en esta línea, al transformar toda la historia en un sueño de Wendy.

La interpretación se sostiene fácilmente siguiendo cualquiera de los textos en los que aparece el personaje, pero quizá sea más evidente en *Peter and Wendy*. Así por ejemplo cuando el Capitán Garfio interpela a Peter Pan preguntándole quién es, este le responde “soy la juventud, soy la alegría” (Barrie, 1911: 203)⁶⁷. Por su parte el Capitán Garfio huye atemorizado del tic-tac del reloj que se tragó el cocodrilo y que sólo se detendrá con la muerte del pirata (Barrie, 1911: 204). Y por último, al introducirnos Nunca Jamás el narrador nos dice que si los médicos trataran de dibujar el mapa de la mente de un niño, el resultado estaría lleno de líneas zigzagueantes que formarían el plano de la isla (Barrie, 1911: 73), identificando así el territorio con el inconsciente infantil.

En cualquier caso, si se quiere leer la historia de esta manera, no se ha de olvidar que tal y como señala Peter Hollindale, el deseo de no crecer no es un deseo propio de un niño, sino de un adulto, lo que provoca que la mayoría de los niños no se identifiquen con Peter Pan, sino con Wendy –la verdadera protagonista de la obra en este sentido, la heroína que vive un viaje fantástico en el que aprende algo y consigue regresar sana y salva a su hogar– o alguno de los niños perdidos, deseando como máximo poder conocer al héroe y pelear contra los piratas junto a él (Hollindale, 1993: 25). De hecho la escena de la obra de teatro en que Peter Pan trata de evitar que Wendy y sus hermanos vuelvan a su casa provocaba cierta aversión en el público infantil ya desde las primeras representaciones (Hollindale, 2005: 211). Incluso en *Peter and Wendy* el deseo de permanecer para siempre como un niño es formulado por primera vez por la señora Darling (Barrie, 1911: 69), mientras que sus hijos abandonan a toda prisa Nunca Jamás cuando caen en la cuenta de que sus padres podrían olvidarse de ellos, lo que les obligaría a permanecer para siempre allí (Barrie, 1911: 167).

Por otro lado, tampoco se puede ignorar que la visión que ofrece Barrie sobre el problema es de una naturaleza trágica, mostrándonos que tanto Wendy –que decide hacerse mayor–, como

66 “All children, except one, grow up”.

67 “I’m youth, I’m joy”.

Peter –que prefiera seguir siendo un niño–, han perdido algo con sus respectivas elecciones (Muñoz Corcuera, 2011b). Wendy desearía poder acompañar a Peter a Nunca Jamás cuando este vuelve a por ella, pero como su hija Jane le recuerda de forma hiriente, ya no puede volar (Barrie, 1911: 225). Por su parte Peter dice querer ser siempre un niño y divertirse, pero una acotación del texto teatral nos informa de que “a lo mejor piensa así, pero sólo es su mayor fingimiento” (Barrie, 1904: 151)⁶⁸. Peter es incapaz de comprender su propia naturaleza, no sabe porqué no quiere crecer ni porqué nadie puede tocarle, y eso le impide vivir de verdad (Barrie, 1904: 153-154). Wendy se hará mayor y él, al comprobar que su decisión le ha hecho perder a la que única persona que es capaz de recordar, sólo podrá lanzar un grito de dolor

4.4.3. *Peter Pan y la palabra creadora*

Para el crítico R. D. S. Jack se podría leer la obra de Barrie como un estudio sobre la posición del artista frente a Dios, como creador del mundo, y la figura materna, como creadora de vida (1991: 181). Desde esta perspectiva, Peter Pan se convierte en el dios de Nunca Jamás, mundo creado por su voluntad para satisfacer todos sus deseos. Su percepción es la que modifica la realidad. En este sentido se entiende que la isla se encuentre inactiva en ausencia del niño, recobrando su actividad sólo cuando Peter regresa:

Toda la isla, por decirlo brevemente, que ha estado holgazaneando durante la ausencia de Peter, se encuentra ahora agitada debido a que la noticia de su regreso se ha filtrado; y todos y todo saben lo que les puede pasar si no le satisfacen. Mientras se os ha contado esto el sol (otro de sus sirvientes) se ha estado apurando. (Barrie, 1904: 105)⁶⁹

Sin embargo, a pesar de sus poderes divinos, Peter Pan no deja de ser un personaje creado por un escritor que es quien de verdad dirige su vida, igual que Dios es creado en realidad por la humanidad. De este modo Peter queda reducido al papel de un simple hombre en comparación con el Dios-escritor, gozando en *Peter and Wendy* únicamente del privilegio de poder dar nombre a los animales igual que sucede en el segundo capítulo del Génesis: “Ahora lamentaba haber dado unos nombres tan extraños a los pájaros de la isla que se habían vuelto muy salvajes y resultaba difícil acercarse a ellos”. (Barrie, 1911: 185-186)⁷⁰

Para dejarnos claro su poder como creador de la historia, en la introducción a *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*, en lo que debería ser una simple descripción de la disposición del escenario, Barrie da muestras de su omnipotencia, dejándonos claro que si la historia sucede de un modo en concreto es porque él lo ha decidido así:

El dormitorio de los niños de la familia Darling, que es el escenario de nuestro primer acto, está al final de una calle bastante deprimida de Bloomsbury. Tenemos el derecho a situarla donde deseemos, y el motivo por el que elegimos Bloomsbury es porque el señor Roget vivió una vez allí. También lo hicimos nosotros en los días en que su *Thesaurus* era nuestra única compañía en Londres; y nosotros, a los que él ayudó a

68 “So perhaps he thinks, but it is only his greatest pretend”.

69 “The whole island, in short, which has been having a slack time in Peter's absence, is now in ferment because the tidings has leaked out that he is on his way back; and everybody and everything know that they will catch it from if they don't give satisfaction. While you have been told this the sun (another of his servants) has been bestirring himself”.

70 “He regretted now that he had given the birds of the island such strange names that they are very wild and difficult of approach”.

abrirse camino en la vida, siempre hemos querido hacerle un pequeño cumplido. Así pues, los Darling vivían en Bloomsbury. (Barrie, 1904: 87)⁷¹

La alusión aquí al *Thesaurus of English Words and Phrases* de Peter Mark Roget, una especie de diccionario de sinónimos y antónimos muy utilizado entre los escritores de la época, puede relacionarse con el poder creador de la palabra literaria, ya que el escritor, al igual que hace Dios, crea el mundo mediante ella (Jack, 1991: 185). No en vano, incluso en la cita anterior se puede observar esta concepción de la palabra creadora, pues el nombre que Peter daba a los pájaros era el que determinada su naturaleza salvaje.

Pero a pesar de la pretendida omnipotencia del artista, para Barrie éste siempre se encontrará por debajo la capacidad creadora de las figuras maternas. Así, Peter Pan se convertirá en un mito, en una historia atemporal externa al libro en el que se creó para pasar a formar parte de los cuentos que las madres les cuentan a sus hijos, como vemos al final de *Peter and Wendy* en *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, donde Wendy le cuenta la historia de Peter Pan a su hija Jane, que a su vez se la contará a su hija Margaret, y así sucesivamente hasta el fin de los tiempos (Barrie, 1908: 163). Este último aspecto es precisamente el que nos permitiría entender que Barrie jugase constantemente a negar su autoría de las historias de Peter Pan, como vimos al hablar de la historia textual del personaje. Pese a su poder como creador de ficciones, las figuras maternas son capaces de crear vida, por lo que su papel en la génesis de Peter Pan se reduce a la escritura de los textos, siendo las mujeres las que le han dado vida más allá de los mismos.

4.4.4. El beso y el sueño

Una de las aportaciones menores de la novela *Peter and Wendy* con respecto a la historia de Peter Pan que ya aparecía en la obra de teatro de 1904 es que el personaje de la señora Darling gana nuevos matices que le aportan profundidad. Así por ejemplo sabemos que tiene una mentalidad romántica que se parece a las cajas chinas, pero que su marido nunca tuvo conocimiento de la última de ellas (Barrie, 1911: 69). Del mismo modo, el narrador nos asegura al principio de la obra que tiene un beso en la comisura derecha de los labios que nadie, ni su marido ni Wendy, han sido capaces de alcanzar (Barrie, 1911: 69). Pero seguramente la principal novedad relacionada con la señora Darling reside en el siguiente párrafo, que permite al lector interpretar que el viaje de Wendy y sus hermanos a Nunca Jamás es sólo un sueño de su madre:

Mientras dormía [la señora Darling], tuvo un sueño. Soñó que Nunca Jamás se había acercado demasiado y que un extraño niño se había abierto paso desde allí. No se alarmó, porque pensó que lo había visto antes en las caras de muchas mujeres que no tienen hijos. Quizá también se le pueda ver en las caras de algunas madres. Pero en su sueño el niño había rasgado el velo que oculta Nunca Jamás, y la señora Darling vio a Wendy, John y Michael mirando furtivamente por el agujero. (Barrie, 1911: 77)⁷²

71 "The night nursery of the Darling family, which is the scene of our opening Act, is at the top of a rather depressed street in Bloomsbury. We have a right to place it where we will, and the reason Bloomsbury is chosen is that Mr. Roget once lived there. So did we in days when his *Thesaurus* was our only companion in London; and we whom he has helped to wend our way through life have always wanted to pay him a little compliment. The Darlings therefore lived in Bloomsbury."

72 "While she slept she had a dream. She dreamt that the Neverland had come too near and that a strange boy had broken through from it. He did not alarm her, for she thought she had seen him before in the faces of many women who have no children. Perhaps he is to be found in the faces of some mothers also. But in her dream he had rent the film that obscures the Neverland, and she saw Wendy and John and Michael peeping through the gap."

Partiendo de este supuesto, M. J. Morse realiza un análisis de la novela desde una perspectiva feminista, defendiendo que Peter Pan representa todo lo que a la señora Darling le gustaría ser, a la vez que metamorfosea a su inepto marido victoriano en el malvado Capitán Garfio (Morse, 2006: 192). Para la identificación entre la madre de Wendy y el niño, Morse se basa en el beso que se esconde en los labios de la señora Darling, y que el narrador nos asegura que se parece mucho a Peter Pan (Barrie, 1911: 77). Sin embargo, a pesar de que es factible interpretar la novela como un relato onírico, podemos aventurar una explicación diferente al beso que a su vez modifica la interpretación del sueño que realiza Morse.

Como ya he señalado, algunas de las *Fairy Notes* muestran cómo Barrie se planteó durante al menos cierta parte del proceso de creación la posibilidad de que la señora Darling fuese la verdadera madre de Peter Pan, pero que no se acordase de haberlo tenido (Barrie, 1903: #172, #173, #176). Por otro lado, en el párrafo que antes he citado, y que se encuentra justo antes del pasaje en que se señala el parecido entre el beso de la señora Darling y Peter Pan, el narrador nos ha informado de que Peter podía ser visto en la cara de muchas mujeres que no tienen hijos, e incluso en la de algunas madres. Si tenemos en cuenta que en la obra de Barrie a la mujer apenas se le permite otro papel que el de madre⁷³, podemos suponer que lo que se puede ver en las caras de las mujeres sin hijos es, precisamente, su deseo de convertirse en madres. Si esto fuese así, la idea de Barrie de que Peter fuese el hijo de la señora Darling podría haberse transformado en que en realidad es el hijo que siempre quiso tener y no pudo "no olvidemos que el beso de la señora Darling es muy parecido a Peter Pan", posibilidad que se vería reforzada si acudimos a *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*, en donde uno de los intertítulos apunta en esta dirección: "¿Quién era Peter Pan? Nadie lo sabe en realidad. Quizás sólo era el niño que alguien quiso pero que nunca nació". (Barrie, 1920: 202)⁷⁴

Incluso podemos ir un poco más atrás y relacionarlo con la primera novela en la que aparece Peter Pan. Y es que el pajarito blanco al que hace referencia el título es por un lado el libro que al final de la obra escribe el Capitán W., por otro es el propio libro, y al mismo tiempo es Timothy, el hijo imaginario de del capitán y que se encuentra directamente relacionado con Peter Pan. No en vano, cuando el capitán se ve obligado a renunciar a su impostura y a matar a su hijo ficticio, se acerca a la ventana para despedirse del fruto de su imaginación, deseando que antes de marcharse del todo Timothy pueda ir a jugar a los Jardines de Kensington una vez más (Barrie, 1902: 66-68), tal y como hará Peter páginas después en el relato que el capitán le contará al niño David. La relación entre el acto de crear una vida y el de realizar una obra de arte de la que ya hemos hablado está aquí muy presente.

Volviendo sobre *Peter and Wendy*, si tenemos en cuenta esta relación entre el arte y el deseo de tener hijos, podemos interpretar que el sueño de la señora Darling funciona como "El pajarito blanco" "el libro que escribe el Capitán W.", habiendo sublimado su deseo de tener otro hijo en la fantasía de crearlo como personaje de ficción. Así, cuando la aventura termina y Peter Pan regresa a Nunca Jamás, el beso de la señora Darling se va con él (Barrie, 1911: 218), pues ella ya ha visto cumplido su deseo.

73 Incluso Wendy, la heroína de la historia, es feliz en Nunca Jamás quedándose en casa para fregar los platos y coser la ropa mientras los niños perdidos, sus hijos, se divierten jugando (Barrie, 1911: 135).

74 "Who was Peter Pan? No one really knows. Perhaps he was just somebody's boy who never was born".

5. NUEVAS VERSIONES DE PETER PAN

Como decíamos al principio, la naturaleza inestable y la popularidad del personaje creado por Barrie ha hecho que multitud de artistas hayan intentado aportar su propia visión del mito del niño que no quería crecer. Sin embargo la situación de los derechos de la obra original, pertenecientes al Great Ormond Street Hospital (GOSH), ha influido de forma definitiva en esta situación. Al haber sido realizadas unas adaptaciones con la aprobación del GOSH y otras sin ella, existen toda una serie de obras inspiradas directamente en Peter Pan pero que no lo reconocen abiertamente para evitar problemas legales. Por otro lado la legislación sobre los derechos de autor es distinta en cada país, por lo que existen versiones que se han podido publicar en algunos territorios y no en otros. En consecuencia, existe un gran número de películas, novelas y cómics que tienen a Peter Pan como protagonista pero que no siempre son fáciles de localizar. En estas páginas destacaré únicamente aquellas que, por motivos diversos, en este momento me parecen más interesantes, independientemente de si el GOSH les había cedido los derechos para su realización.⁷⁵

En el mundo del cine⁷⁶ la primera adaptación que me gustaría destacar es la realizada por Walt Disney en 1953. Su *Peter Pan* es relativamente fiel al texto original de la obra de teatro, pero suaviza todos los aspectos conflictivos del mismo y transforma la historia en un sueño de Wendy, la auténtica protagonista del film, primando la interpretación de Peter Pan como el espíritu de la juventud. De este modo Disney convierte toda la aventura en un análisis sobre el proceso de maduración de la niña, que ha sido amenazada por su padre para que crezca y se convierta en una mujer (Crafton, 1989: 33-52). La versión de Disney, a pesar de presentarse en los títulos de crédito como una adaptación de la obra de Barrie, rápidamente se convirtió para el gran público en la versión canónica de la historia, y actualmente la mayor parte del mundo conoce a Peter Pan a través de esta película de dibujos animados.

Otras adaptaciones que merece la pena señalar son la secuela *Hook* (Steven Spielberg, 1991), que nos presenta a un Peter Pan con rasgos piratas que debe regresar a Nunca Jamás para salvar a sus hijos del temible Capitán Garfio; *Peter Pan: la gran aventura* (P. J. Hogan, 2003), adaptación bastante fiel al espíritu de la obra original que desarrolla especialmente la tensión sexual entre Peter y Wendy; la más original *Neverland* (Damion Dietz, 2003), en la que Peter es un adolescente conflictivo que decidido a no perder su identidad vive en un parque de atracciones rodeado de hadas-drogadictas, indios-drag queens y piratas-pederastas; y *El río de oro* (Jaime Chávarri, 1986), la única adaptación española que ha llegado a rodarse y que tiene por protagonista a un Peter adulto que, incapaz de asumir el paso del tiempo, se ha convertido en un monstruo.

De las adaptaciones en formato cómic, especialmente interesante es la serie de volúmenes que el dibujante francés Régis Loisel publicó entre 1990 y 2004 bajo el título general de *Peter Pan*. La obra consta de seis títulos (*Londres, Opikanoba, Tempestad, Manos Rojas, Garfio y Destinos*) y es una precuela de la historia original en la que se cuenta, por ejemplo, cómo Peter adquirió las cualidades

75 A finales de 2010 Silvia Herreros de Tejada defendió su tesis doctoral "Las Edades de Peter Pan. Adaptaciones Literarias y Cinematográficas del Niño Eterno (1902-2010)" en la Universidad Rey Juan Carlos. El documento, que se puede considerar un estudio más detallado de obras que ni siquiera cito aquí –aunque desde una perspectiva diferente–, no se encuentra publicado aún debido a que la primera parte ya fue editada de forma independiente en el libro de la autora que se encuentra en la bibliografía (2009).

76 Se puede encontrar un análisis más exhaustivo de las adaptaciones al cine de Peter Pan en la línea que aquí propongo en un extenso artículo mío publicado en dos partes en *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (Muñoz Corcuera, 2010; 2011a).

de su amigo el fauno Pan convirtiéndose en Peter Pan o que en realidad el pirata es el padre del protagonista, lo que aumenta las posibilidades de interpretación psicoanalítica del mito.

También destacables son *Lost Girls*, del aclamado guionista Alan Moore y la dibujante Melinda Gebbie, y la serie *Peter Pank* del dibujante catalán Francesc Capdevila (Max). El primero es una obra pornográfica que tiene por protagonistas a Alicia (de *Alicia en el País de las Maravillas*), Dorothy (de *El Mago de Oz*) y Wendy (de *Peter and Wendy*) y que tras muchos años de trabajo fue concluida en 2006. El segundo es un conjunto de tres cómics (*Peter Pank*, *El Likantropunk* y *Pankdinista!*) publicados entre 1984 y 1990 en los que los distintos personajes de la obra representan tribus urbanas rivales (punks, rockers y hippies) que se enfrentan en la isla imaginaria de Punkilandia, interpretando así el deseo de no crecer de Peter Pan como una negativa a integrarse en el sistema –recordemos que Peter Pan rechaza a la señora Darling cuando ésta le ofrece quedarse en Londres porque no quería tener que ir al colegio ni tener que trabajar en una oficina cuando se hiciese mayor (Barrie: 1911: 217)–.

Finalmente, se han escrito multitud de novelas sobre los personajes creados por Barrie, aunque una de ellas destaca sobre el resto, no por su calidad, sino por ser considerada la continuación oficial de *Peter and Wendy*. Se trata de *Peter Pan de rojo escarlata*, escrita en 2006 por Geraldine McCaughrean como un encargo del GOSH, que deseaba que se escribiese una secuela de la obra creada por Barrie para así poder extender los derechos sobre los personajes de la misma. La novela cuenta cómo Wendy y sus hermanos regresan a Nunca Jamás para ayudar a Peter, que aconsejado por un nuevo personaje, el misterioso Ravello, se está convirtiendo en la reencarnación del difunto Capitán Garfio.

De entre todas las demás obras simplemente destacaré la biografía ficcional de Barrie *Jardines de Kensington*, que el escritor argentino Rodrigo Fresán dio a conocer en 2003 y la serie de libros escritos por Dave Barry y Ridley Pearson *Starcatchers*, que se pueden considerar precuelas de la novela *Peter and Wendy*. El primer volumen de la serie, *Peter and the Starcatchers*, fue publicado en inglés en el año 2004. Tras ellos han llegado *Peter and the Shadow Thieves* (2006), *Peter and the Secret of Rundoon* (2007), *Peter and the Sword of Mercy* (2009) y *The Bridge to Neverland* (2011).

La lista podría ampliarse mucho más, como es evidente. Sin embargo ya anuncié que no era esa mi intención. Con estas pinceladas sólo pretendo mostrar cómo utilizando las claves interpretativas que se presentan en estas páginas es posible acercarse a las nuevas manifestaciones del mito, señalando en qué medida están desarrollando temas que ya eran centrales en la obra de Barrie –como *Peter Pan de rojo escarlata* y el hecho de que el niño está destinado a convertirse en el sustituto de Garfio–, eliminando otros –como la película de Disney, que elimina todo rastro del triángulo edípico para centrarse en Peter Pan como el espíritu de la juventud–, o proponiendo temas completamente nuevos o que como mínimo eran marginales en los textos de Barrie –como la interpretación social y política que hacen Max en *Peter Panky* Damion Dietz en *Neverland*–.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Ediciones de Barrie en lengua inglesa

- BARRIE, J. M. (1890). *My Lady Nicotine*. London: Hodder & Stoughton.
- (1896). *Margaret Ogilvy*. London: Hodder & Stoughton.
 - (1901). *The Boy Castaways of Black Lake Island*. [En línea]. London: Published by J. M. Barrie in the Bloucester Road. En: <http://hdl.handle.net/10079/bibid/3121171> [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].
 - (1902). *The Little White Bird*. London: Hodder & Stoughton.
 - (1903). *Fairy Notes*. [En línea]. Manuscrito inédito conservado en la Biblioteca Beinecke de la Universidad de Yale. En: <http://www.jmbarrie.co.uk/peterpan/?mode=fairynotes> [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].
 - (1903-1904). *Anon: A Play*. [En línea]. Manuscrito inédito conservado en la Biblioteca Lilly de la Universidad de Indiana. En: <http://www.jmbarrie.co.uk/peterpan/?mode=anon> [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].
 - (1904/1995). *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. En Barrie, J. M. *Peter Pan and Other Plays*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1908/1995). *When Wendy Grew Up: An Afterthought*. En Barrie, J. M. *Peter Pan and Other Plays*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1911/1999). *Peter and Wendy*. En Barrie, J. M. *Peter Pan in Kensington Gardens. Peter and Wendy*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1920/1954). *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*. En Green, R. L. *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
 - (1926). "The Blot on Peter Pan". En Asquith, C. (ed.), *The Treasure Ship: A Book of Prose and Verse*. London: Partridge.
 - (1927/1938). "Captain Hook at Eton". En Barrie, J. M. *M'Connachie and J. M. B.: Speeches*. London: Peter Davies.

- (1928/1995). "To the Five: A Dedication". En Barrie, J. M. *Peter Pan and other plays*. Oxford: Oxford University Press.

6.2. Ediciones de Barrie en lengua española

- BARRIE, J. M. (1925). *Peter Pan y Wendy: La historia del niño que no quiso crecer*. Barcelona: Juventud.
- (1934) *Macho y hembra*. Buenos Aires: Revista Argentores, año I, nº 10, 28 de junio.
 - (1945). "Vacaciones". En Santainés, S. (ed.), *Antología de humoristas ingleses contemporáneos*. Barcelona: N.A.G.S.A..
 - (1948). *El admirable Crichton; El bosque encantado*. Buenos Aires: Sudamericana.
 - (1967). "¿Nos reunimos con las señoras?". En López Ibor, J. J. (ed.), *Antología de cuentos de misterio y de terror*. Barcelona: Labor.
 - (2003). *Lady Nicotina*. Madrid: Trama.
 - (2009). *El pajarito blanco*. Sevilla: Barataria.

6.3. Obras citadas

- ASQUITH, C. (1954). *Portrait of Barrie*. London: James Barrie.
- BERGER, P. S. (1994). *Peter Pan as a mythical figure*. Tesis inédita: University of Chicago.
- BERNABÉ PAJARES, A. (ed.) (1978). *Himnos homéricos. La Batracomiomaquia*. Madrid: Gredos.
- BIRKIN, A. (2005). *J. M. Barrie and the Lost Boys: The love story that gave birth to Peter Pan*. New Haven and London: Yale University Press.
- 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*, vol. 24, pp. 33-52.
- DI BIASE, E. T., (en prensa). "On That Conspiratorial Smile Between Peter Pan and the Mermaids". En Muñoz Corcuera, A. y Di Biase, E. T. (eds.). *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars

- Publishing.
- DUNBAR, J. (1970). *J. M. Barrie: The man behind the image*. London: Collins.
- 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*, vol. 10, pp. 37-55.
- ELIADE, M. (2000). *Tratado de historia de las religiones: Morfología y dialéctica de lo sagrado*. Madrid: Cristiandad.
- GEDULD, H., *Sir James Barrie*. New York: Twayne, 1971.
- GONZÁLEZ-RIVAS FERNÁNDEZ, A. y Muñoz Corcuera, A. (2011). "Gothic Peter Pan". [En línea]. 5th Global Conference "Fear, Horror and Terror" (Oxford, 6-8 de septiembre de 2011). En <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2011/08/rivasfpaper.pdf> [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].
- GREEN, M. J. (1997). *Dictionary of Celtic myth and legend*. Londres: Thames and Hudson.
- GREEN, R. L. (1954). *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
- HERREROS DE TEJADA, S. (2009). *Todos crecen menos Peter: La creación del mito de Peter Pan por J. M. Barrie*. Madrid: Lengua de trapo.
- (2010). *Las Edades de Peter Pan. Adaptaciones Literarias y Cinematográficas del Niño Eterno (1902-2010)*. Universidad Rey Juan Carlos. Tesis inédita.
- HOLLINDALE, P. (1993). "Peter Pan: The text and the myth". *Children's Literature in Education*, vol. 24, nº 1, pp. 19-30.
- (2005). "A Hundred Years of Peter Pan". *Children's Literature in Education*, vol. 36, nº 3, pp. 197-215.
- JACK, R. D. S. (1991). *The Road to the Never Land: A Re-assessment of J. M. Barrie's Dramatic Art*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- (2001). "From Drama to Silent Film: The Case of Sir James Barrie". [En línea]. *International Journal of Scottish Theatre*, vol. 2, nº 2. En: http://www.arts.gla.ac.uk/ScotLit/ASLS/ijost/Volume2_no2/2_jack_rds.htm [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].
- (2010). *Myths and the Mythmaker: A Literary Account of J. M. Barrie's Formative Years*. Amsterdam: Rodopi.
- JAUSS, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: Ensayos en el campo de la estética*. Madrid: Taurus.
- 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.
- LOSILLA, C. (2005). "El vampiro y Peter Pan". En Rodríguez, H. (coord.), *Las miradas de la noche: cine y vampirismo*. Madrid: Ocho y Medio.
- MANZANO ESPINOSA, C. (2006). *El espejo, el aviador y el barco pirata (Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry y James M. Barrie)*. Madrid: Fragua.
- MERIVALE, P. (1969). *Pan the Goat-God: His Myth in Modern Times*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MORSE, M. J. (2006). "The kiss: Female sexuality and power in J. M. Barrie's Peter Pan". En White, D. R. y Tarr, C. A. (eds.), *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- MUÑOZ CORCUERA, A. (2008). "Peter y Pan". *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, vol. 28, nº 2, pp. 145-166.
- (2010). "Las curiosas aventuras de Peter Pan en el mundo del celuloide (I)". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº 8, pp. 85-110.
- (2011a). "Las curiosas aventuras de Peter Pan en el mundo del celuloide (II)". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº 9, pp. 145-163.
- (2011b). "La doble dimensión trágica de Barrie y Peter Pan". [En línea]. *Belphegor: Littérature Populaire et Culture Médiatique*, vol. 10, nº 3. En: http://etc.dal.ca/belphegor/vol10_no3/articles/10_03_munoz_tragic_fr.html [Fecha de consulta: 31 de diciembre de 2011].

- (en prensa-a). "The True Identity of Captain Hook". En Muñoz Corcuera, A. y Di Biase, E. T. (eds.). *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- (en prensa-b). "Coincidencias míticas: Peter Pan y el terror en el cine contemporáneo". En Losada Goya, J. M. y Guirao Ochoa, M. (eds.). *Myth and Subversion in the Contemporary Novel*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- MUÑOZ CORCUERA, A. y Di Biase, E. T. (eds.) (en prensa). *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- NIETZSCHE, F. (1998). *Así hablaba Zaratustra*, Madrid: Edaf.
- PALACIOS, J. (2003). "Peter Pan era un freak: sobre infancias eternas y otros infiernos". En Lardín, R. (ed.), *El día del niño: la infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Valdemar.
- PANERO, L. M. (2007). "Hortus Conclusus". En Panero, L. M., *Cuentos completos*. Madrid. Páginas de Espuma.
- RANK, O. (1976). *El doble*. Buenos Aires: Orion.
- ROSE, J. (1994). *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- RUDD, D. (2006). "The blot of Peter Pan". En White, D. R. y Tarr, C. A. (eds.), *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- STEWART, A. (1998). "Captain Hook's secret". *Scottish Literary Journal*, vol. 25, nº 1, pp. 45-53.
- VÁZQUEZ DE PARGA Y CHUECA, M. J. (2006). *San Brandán, navegación y visión*. Aranjuez: Doce Calles.
- 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.
- WIGINNS, K. M. (2006). "More darkly down the left arm: The duplicity of Fairyland in the plays of J. M. Barrie". En White, D. R. y Tarr, C. A. (eds.), *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.

Rewriting Peter Pan: The Vagueness of a Myth with Multiple Originals

Alfonso Muñoz Corcuera

TRADUCCIÓN: Lourdes Erea Salgado
(University of Chester, UK)



Index

1. Introduction	3
2. The author: biographic details	4
3. History of the myth	8
4. Motifs and lines of interpretation	14
4.1 In search of the lost mother	14
4.2 Proud and insolent boy, ill-fated and sinister man	20
4.3 Mythic vestiges	24
4.4 Other lines of interpretation	30
4.4.1 Biographical criticism	30
4.4.2 The spirit of youth	31
4.4.3 Peter Pan and the creative word	32
4.4.4 The kiss and the dream	34
5. New versions of Peter Pan	35
6. Bibliography	37

1. INTRODUCTION

Peter Pan has greatly transcended the fame of his creator. He is one of those characters who, with nobody understanding really well the motif, place themselves far away from their literary origins in order to become modern myths. Well-known myths, as if they had always existed, without recognised parents or a canonical version which fixes them. Sources of inspiration for other artists, they remain forever open to new additions and interpretations which become part of them as if from the very beginning they had been so. As a result, nowadays, the majority of people in the world is conversant with Peter Pan, not from the works by writer James Matthew Barrie, but from the adaptations carried out towards their merchandising as products of Children's Literature or from the numerous cinematographic versions throughout its more than a hundred years of history. Amongst the latter, the 1953 version by the Disney factory stands out in a special way, achieving an international success which has contributed in a great measure to this mythologisation of the character by eclipsing his first author and transforming the story of Peter Pan in an everlasting fairy tale.

In any case, the creation by Barrie was especially given to this kind of treatment. Whereas in other cases of characters who have become myths, as Frankenstein or Dracula, we may resort to a foundation text which indicates how they were when depicted by their authors, the story by Peter Pan was rewritten by Barrie in countless occasions, being thus difficult to decide which one of all those versions was the final one. It may make some sense to talk about something like this: by referring only to the fiction texts published by the author himself, Peter Pan appears in two novels, a tale and two plays. He even wrote a speech and a screenplay for a silent film which never got to be made and which introduced new variations as regards the published texts. But I will come back to this question later on. Actually, what really interests me to point out at this particular moment is the unstable nature of the character from his very beginning, shaped more by possibilities –even contradictory amongst them– than for certainties, which has made him especially susceptible of being rewritten not only by Barrie, but also by other authors. The story of Peter Pan is crowded with nuances and thought-provoking aspects which its author developed unequally in each of the texts, in an attempt to find the perfect balance.

However, not everyone who has got near Peter Pan has known how to seize this complex nature of the character. They have often simplified his figure, deleting some of the most interesting suggestions that he owned in order to focus on just one aspect. Instead of creating a new version which would develop the least exploited features in the texts of the Scottish writer, which would include new ones, or which would intend to pool in a single work what Barrie had revealed in tens of manuscripts, they were limited to mutilate some texts and consequently impoverishing the result.

The following pages constitute an attempt to trace the roots of the character just as it was depicted by Barrie in order to bring to light some of its most significant aspects. However, we do not intend to set a canonical version of the literary character. Peter Pan has been looking for fortune from long ago, beyond his author, and he has almost been assumed as a piece of evidence of the impossibility of an "ingenuous" reading of the original work –any work– within his own context (Jauss, 1922: 48-55). My intention is to show that only by getting to know his origins may we understand the new versions of the myth, the motifs through which he appears in new and rather diverse shapes. As Peter Pan encloses a universe of contradictions, only by bringing them to light could we value in its just measure the set of manifestations where one of the iconic figures of our times makes its (re) appearance.

Thus, the following pages will first briefly explore the author's biography and the avatars of the creation of the character throughout the different texts by Barrie –published and unpublished- that we have got. Later on, they will introduce the main thematic motifs which appear in this set of texts and their most far-reaching interpretative possibilities. Finally, they will open a door through which we will be able to quickly peep into the comprehension of some of the new versions of the myth, not in an exhaustive way, but simply as a sample of how the aforesaid task could be confronted in the future.

2. THE AUTHOR: BIOGRAPHIC DETAILS

James Matthew Barrie was born on 9 May in 1860 in Kirriemuir, a small Scottish town. Son of David Barrie, a traditional weaver of relative success, and Margaret Ogilvy, he was the youngest of ten siblings, although two of them had died unborn. In spite of his humble origins –which the writer would exaggerate years later-, his parents took great care in their children's receiving a good education. The eldest son, Alexander Barrie, was awarded a degree with honours at the University of Aberdeen in 1862 (Dunbar, 1970: 18), and everything was ready so that David, the second male son and the mother's favourite, would follow Alexander's steps. However, in January 1867, days before his fourteenth birthday, David underwent a fatal accident while ice-skating, altering the family plans.

As the author himself would narrate in his novel *Margaret Ogilvy* (1896) – the only source that exists to study this period of his life¹ –, David's death deeply affected his mother, who did not know how to dissemble the weakness she felt for the deceased son. Faced with this situation and jealous of the affection that Margaret professed towards his departed brother, little James only saw one way out. He decided to become a perfect replica of David, so that his mother could not tell them apart and loved him the same way she loved his brother (Barrie, 1896: 15-16)². It has been speculated about the possibility that this attempt of becoming similar to an eternally infantile archetype would provoke in James himself some psychogenic dwarfism, a disorder which would have prevented him from acquiring physical and emotional maturity, which would explain his scarce stature– he was scarcely 4.9 feet tall- and the apparent asexuality which accompanied him his whole life. Not in vain though, in spite of his marrying the actress Mary Ansell in 1894 and their living together until their divorce in 1909, it seems that the marriage was never consummated – that was precisely what his wife alleged in order to solicit a divorce-, and some biographers have gone as far as daring to assure that the couple had had their first sexual encounters the first days after the wedding (Birkin, 2005: 180).

In any case, as years went by, the relationship between James and his mother became closer. The future writer made good use of the times that Mrs Ogilvy was willing to dedicate to him. Together they read adventure books such as *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe and he listened to her for hours as she talked about her infancy. However, despite the passing of time and the fact that for years they

1 In fact, the work is a novelised biography of his mother, who had passed away in 1895, a year before the novel was published. The fact that only the early years of the life of James M. Barrie are known thanks to this document constitutes a problem, as his own brothers, especially Alexander, accused him of having invented a good deal of incidents, of having exaggerated his humble origins and of having distorted the image of their mother (Birkin, 2005: 37).

2 All references to Barrie's works are made according to the year of their first performance if they were plays, to the year of its first publication in the rest of published texts and to the year of composition in the unpublished documents. The complete bibliographical references of the editions and sources used can be read in the final bibliography section. The translations of all of Barrie's texts, which are included in this paper, with the only goal of speeding up the reading, are mine. [Note of the author]

would write almost daily to each other (Birkin, 2005: 27), he would never achieve the goal of replacing David in Margaret's heart.

Perhaps this relationship with his mother throughout literature was the one which roused little James's vocation, which indicated, as early as in *Margaret Ogilvy*, that since he was a child he already knew for sure what career he wanted to specialise in (Barrie, 1896: 50-51). After finishing his secondary studies in Dumfries, Barrie returned to Kirriemuir in 1878, where he wished to try his luck as a writer. However, his family had other plans and his mother persuaded him to enrol against his will at the University of Edinburgh by claiming that that would have been what David would have done if he were still alive (Birkin, 2005: 11). After four years of sufferings and solitude in the capital of Scotland, James managed to obtain a degree in Philosophy and Arts in 1882, and the following year he obtained his first job as a redactor in the English periodical *Nottingham Journal*. However, the job would not last for long and at the end of 1884 he was back in Kirriemuir.

Persuaded of his capability as a writer, James decided then to try his luck sending articles which had not been asked of him to several periodicals in London. In less than a month Frederick Greenwood, editor of *St. James Gazette*, had got interested in a small text inspired in one of those stories about his mother's childhood. Greenwood was fascinated by the Scottish rural topic of that article, and he asked him for more texts which would follow the line of the previous one. At the beginning of 1885, despite the editor of the gazette having recommended him to stay in Kirriemuir when Barrie asked him about it, James decided to move to London to remain more in touch with the editorial world (Dunbar, 1970: 58), initiating thus an aglowing career as a columnist. In scarcely less than two years he managed to write for the majority of the most prestigious publications in England, sharing some pages with writers of renown such as Thomas Hardy, Rudyard Kipling, Herbert George Wells or William Butler Yeats (Birkin, 2005: 16).

Being confident of his success, Barrie decided to give one more step in order to fulfil his old dream of becoming a writer by venturing to finance the publication of his first novel, *Better Dead*, which saw the light in 1887. The book was a failure, making Barrie lose around £25 at the time. However, this did not disappoint him, and the following year he decided to gather the articles of rural content which he had published in *St. James Gazette* and introduce them under the title of *Auld Licht Idylls* to the publishing house Hodder and Stoughton, which pleasantly accepted the manuscript. On this occasion the book was received in an extraordinary way both by the readership and the critics, which encouraged the editorial house to publish the novel *When a Man's Single*, and the following year a compendium of essays entitled *An Edinburgh Eleven*. But both works went unnoticed by the London bookshops. It was not until the end of 1889 that *A Window in Thrums*³, a sequel of *Auld Licht Idylls*, consecrated him as an author. The book transformed James M. Barrie into one of the authors in vogue within the British Isles, allowing him to completely devote himself to literature. The following year he would publish the novel *My Lady Nicotine*, a nice book about an inveterate smoker and the only novel by Barrie not related to Peter Pan which has been translated into Spanish.⁴

From that moment his circle of friends widens notably and Barrie himself creates a cricket club –a sport which he was quite keen on– under the name of "The Allahakbarries", to play with his

3 Thrums is actually an imitation of Kirriemuir, which transformed the writer's hometown into a fascinating touristic centre at the end of the 19th century.

4 Translated as *Lady Nicotina*, the work was published for the first time in 2003. Previously, an excerpt of that novel had also been published as a short story under the title of "Vacaciones". The information about these editions can be found in the final bibliography section.

friends, amongst whom the writer Arthur Conan Doyle (Telfer, 2010) was to be found. Also, around this time his contacts with the children of some of his colleagues would start to increase, especially with Margaret, the daughter of the poet and editor William Ernest Henley. The girl died in 1894 when she was only five years old, but she remained immortalised in Barrie's work in one of the most curious contributions within literary history. Margaret intended to name Barrie "my friendly", but she had some difficulties pronouncing the letter "r", so her attempts sounded something quite similar to "my wendy", an expression which lacked any meaning at all. Years later, as a homage to the girl, Barrie decided to baptise Peter Pan's partner with the name of Wendy, creating thus a new name which, due to the success of his work, would rapidly become popular (Chaney, 2005: 217).⁵

Carrying on with his literary activity, Barrie published his third work in 1891, which was based on the imaginary town of Thrums, *The Little Minister*, harvesting the same success as its predecessors. At the same time his interest in the theatre started to increase, and after several forays of minor importance, his first remarkable piece was premiered in London in 1892. Precisely, it was thanks to this piece that Barrie was able to meet actress Mary Ansell, who interpreted one of the main roles of the play and with whom the author fell in love at once. The romance between them developed at a great pace and, in scarcely two years afterwards the wedding would take place.

In any case, from 1892 onwards the rhythm of his literary production certainly decreased. With the exception of two minor plays, any work by the author saw the light until the beginning of 1896, a date when *Sentimental Tommy*, a *Bildungsroman* of a writer amply based on his youth, would be published. While awaiting its publication, the death of his mother at the end of 1895 led him to write *Margaret Ogilvy*, an account which would be published in December 1896, and the impressive reception of *Sentimental Tommy* encouraged him to compose a sequel, *Tommy and Grizel*, which after some years of work would be finally published in 1899. On the other hand, while Barrie looked forward to the publication of *Margaret Ogilvy*, his new agent organised a trip for him around the US with the aim of his meeting the prestigious producer, Charles Frohman. His main goal was to be able to increase Barrie's popularity in the American continent, but the relationship with Frohman was much better than expected, as he not only produced several of his works in the US but also in England where he would eventually become the one who financed the staging of *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*.

Leaving aside his literary career for a moment, something important would occur in the life of James M. Barrie at this point which determined his subsequent fortune. After his marriage, Mr and Mrs Barrie acquired the habit of going for a daily walk to Kensington Gardens, where James used to play with the children that visited the park. In 1897 one of their walks allowed Barrie to meet two siblings aged three and four who particularly called his attention. They were George and Jack Llewelyn Davies. On the same occasion, the writer was invited to a dinner where he was surprised to see Sylvia Llewelyn Davies, a beautiful woman who hid the sweets which were given out after dinner to take them to his young son Peter. When Sylvia got to know that her children spent the afternoons playing in the park with the famous Mr Barrie whom she had just met, she did not hesitate to invite the writer and his wife to have lunch at her home and, as a consequence, an intense link was originated between both families (Dunbar, 1970: 117). The story of the relationship between James and the family

5 In fact, it remains unclear whether or not the name of Wendy existed before Barrie baptised his character with such a name. Nevertheless, what is evident is the fact that if it hadn't been for him, the name would had never been so spread as it currently is (Birkin, 2005: 19).

Llewelyn Davies, which would be prolonged until his death in 1937, is too large to be recounted here. Nevertheless, it has been rather studied due to the fact that Peter appears in part as a short story which the writer makes up to entertain the five male children of this family, as we shall have occasion to observe. In any case, I would like to point out two especially significant moments. The first one, which we will briefly talk about further on, took place in the summer of 1901, which Mr and Mrs Barrie and Mr and Mrs Llewelyn Davies spent together in the shire of Surrey, in south eastern England. The second one occurred right after the death of the children's father in 1907 and of his mother in 1910. In her last will Sylvia expressed her wish that her children would remain under the care of Mary Hodgson, the governess, and of Jenny Hodgson, her sister. However, fate wanted it to be Barrie the one who found the document, and the one responsible for making a copy of it to send it to Emma du Maurier, Sylvia's mother. In this copy, Barrie replaced the name of Jenny by that of Jimmy, his own, managing thus to legally adopt them (Birkin, 2005: 194).

Coming back to his literary career, from 1900 onwards Barrie fully threw himself into theatre, premiering around thirty different plays over the two following decades, amongst which the following should be highlighted: *The Admirable Crichton* (1902), *What Every Woman Knows* (1908), *Dear Brutus* (1917), *Mary Rose* (1920), and of course the successful *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* (1904). On the contrary, his labour as a novelist would remain almost paralysed and until his death he would only publish three more novels. The first one was *The Little White Bird*, in 1902, which we will talk about later on as it is the first work where the character of Peter Pan appears. The second one saw the light in 1911 under the title of *Peter and Wendy*, being actually a novelised version of the story which was told in the play *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. The last one, *Farewell Miss Julie Logan*, was not published until 1931 and had the worst reception of the three. On the other hand, we must say that the novel *The Little White Bird* and the plays *The Admirable Crichton* and *Dear Brutus*, are other of the few texts by Barrie translated into Spanish.⁶

The escalating success by Barrie helped him receive numerous homages and awards during this period of his life, as well as to relate to the most select of the British society of the beginning of the century. Thus, for example, the English Crown awarded him the title of baronet in 1913, therefore becoming Sir James Barrie; in 1919 the University of St. Andrews, the oldest in Scotland, appointed him its rector over the three following years; and in 1922 the Order of Merit was conferred on him at Buckingham Palace. On the other hand, I will only mention at this point, amongst his most illustrious friends, his relationship with Captain Robert Falcon Scott, whom he met in 1905 after his first expedition to the Antarctica. The friendship between both became more intense as time went by, to the extent that Scott asked the writer to be his son's godfather in 1909 and, next to the captain's body, after his death in the frozen continent in 1912, a letter directed to Barrie was found, wherein he asked him to look after his family (Dunbar, 1970: 196-200).

However, at the beginning of the 20th century a new point of inflection would take place in the life of the writer. In May 1921 Michael Llewelyn Davies, who was about to turn twenty one, committed suicide in Oxford next to the one who was rumoured to have been his sentimental partner, making

6 Besides these two plays, the aforementioned *My Lady Nicotine* and the well-known *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* and *Peter and Wendy*, the text entitled *Peter Pan in Kensington Gardens*, which Barrie published in 1906, has also been translated. However, it is actually a series of chapters drawn from *The Little White Bird*, so I have not considered it in a separate way. Finally, the one-act play *Shall We Join the Ladies?* (1921) has also been published as a short story under the title "¿Nos reunimos con las señoras?". All the information regarding these editions can be found in the final bibliography section.

Barrie plunge into a profound depression. From then on, despite his continuously receiving honours and awards, his literary production ceased almost in its entirety, with the novel *Farewell Miss Julie Logan*, two plays of lesser importance, a few speeches and a collection of articles the only notable texts which he would write until his death in London on 19 June 1937.

As a last merit, it remains to indicate that in 1929 Barrie gave all copyright of the stories of Peter Pan to the children's hospital in London, the Great Ormond Street Hospital (GOSH) which, since then and thanks to a special extension awarded by the British government, is the one in charge of their management.

3. HISTORY OF THE MYTH

As I was saying, the textual history of Peter Pan is a complex one. Even more so if we take into account the fact that the first germs of that history seem to reside in *The Boy Castaways of Black Lake Island*, a small book that Barrie wrote in 1901 which consisted in a series of thirty six photographs accompanied by their respective captions, the titles of the sixteen chapters which made the story and a preface.⁷ And I mention this because, on top of being a story told solely by photographs, Peter Pan does not appear in it anywhere. It is a pirate story which gathers the games that the author played with the children of the Llewelyn Davies family during the summer of that year at Barrie's country house in the shire of Surrey, in south eastern England. Once the summer was over, the writer decided to include the photographs in a book of which only two volumes were printed, one for the Llewelyn Davies family and the other for Barrie himself. However, the children's father, Arthur, lost his copy during a train journey, so the only volume that has been preserved is that of Barrie's.⁸

The book is interesting amongst other reasons for the presence of Captain Swarthy, a role which was wiped clean by Barrie himself in his games with the children and which precedes that of Captain Hook (Green, 1954: 38). Actually, it is not a coincidence that Hook's forename is also James.⁹ On the other hand, it is important to point out that the book was falsely attributed to one of the children of the Llewelyn Davies matrimony, the young Peter, who was four years old at the time and in whose honour it was said that Barrie later christened Peter Pan.¹⁰

The second milestone in the journey of the creation of Peter Pan was the publication in 1902 of the novel *The Little White Bird*, which tells the relationship between Captain W., a retired soldier, and David, a boy of about six years old whom the Captain hopes to conquer with his love and snatch

7 The critic R. D. S. Jack situates earlier in time the first germ of Peter Pan in Barrie's work, and indicates that in the novel *Tommy and Grizel*, published in 1899, Tommy Sandys, the main character, has in mind the idea of writing a novel about a boy who does not want to grow up (Jack, 1991: 164). In my opinion, however, it is too much of an exiguous reference to consider it a truthful source of the story.

8 The only copy of the book is kept in the Beinecke Library at Yale University. However, all its pages are scanned and can be consulted online on the Library's webpage.

9 See the section dedicated to biographical criticism later on.

10 Besides Peter Llewelyn Davies, the character's name can be also related to, on the one hand, Saint Peter -it can easily be observed in the novel the relationship between Peter Pan and the figure of the cock, one of the attributes of the saint- and on the other hand, to the novel *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, by Adelbert von Chamisso, whose story bears great similarity to the famous scene where Peter loses his shadow. However, neither the episode of the shadow nor the references to the symbol of the cock exist in the initial version of the story, so even though Saint Peter and Peter Schlemihl may have influenced the composition of the character, we cannot affirm that they have lent him his name.

him thus from his mother.¹¹ Leaving aside the sinister echoes of that plot, the book seems to reflect the walks which Barrie himself went for with George, the eldest of the children of the Llewelyn Davies matrimony, in Kensington Gardens. The character of Peter Pan appears for the first time in this novel as the protagonist of a long story which the captain tells David –or which David tells the captain –¹² while both walk around Kensington Gardens. In this story, which comprises six of the twenty six chapters of the novel, Peter Pan is a child who is only one week old, despite his having already existed for several years. Peter escaped from his house when he heard his parents talking about what he would be when he grew up, in order to go and play in Kensington Gardens, where he returned to relate himself to birds and fairies. And so Barrie tells us that children are birds indeed before being born and that only with time will they start to acquire human shape. Both the character and the adventures he undergoes in this novel are completely different to those that will be later seen in subsequent versions, wherein Peter will then be the main character. However, the reading of *The Little White Bird* bestows several interesting interpretative keys on the rest of works, as the contact points on a symbolic level are abundant. For instance, when Wendy is mistaken in the play for a great white bird when she arrives at Neverland, Peter Pan affirms to be a little bird which has just got out of the shell and one of the titles which Barrie considered for the piece was "The Great White Father" (Herreros de Tejada, 2009: 51), a name which the Indians gave Peter and which bears great similarity with the title of *The Little White Bird*.

During the Christmas of 1901, Barrie took the children of the Llewelyn Davies family to the theatre to watch *Bluebell in Fairy Land*, by Seymour Hicks. It was a pantomime, a theatrical *genre* with abundant musical pieces cultivated in England since the 18th century. Derived from the *Commedia dell'Arte*, it kept the majority of its characters, but with a great presence of fairies and other fantastic characters. Pantomimes were performed during the Christmas period as a sort of entertainment for children. According to Andrew Birkin, the work by Hicks must have inspired Barrie to write a pantomime himself, a project which he had been pondering on for some time and wherein he finally decided to include the secondary character of *The Little White Bird*, Peter Pan (Birkin, 2005: 92-93). To White and Tarr, the influence of the *genre* of pantomime in the work by Barrie is so magnificent that "Pan", the character's surname, would have been derived from the English word "pantomime" (White y Tarr, 2006: xviii). However, in spite of the fact that in *The Little White Bird* there is already an episode dedicated to pantomime, evidence in favour of this possibility are weak, being it thus more feasible that Barrie would have named his character Peter Pan from the Greek god Pan, as I will show further on when I talk about the mythic vestiges.

11 "Fue un plan concebido en un instante, y desde entonces perseguido implacablemente, socavar la influencia de Mary sobre el niño, mostrándole todos sus caprichos, arrebatárselo por completo y hacerlo mío" (Barrie, 1902: 114, translation mine [Note by the author]). ("It was a scheme conceived in a flash, and ever since relentlessly pursued, to burrow under Mary's influence with the boy, expose her to him in all her vagaries, take him utterly from her and make him mine").

12 Barrie constantly plays with the denial of having been the author of Peter Pan, as we shall see when we talk about the rest of the plays. In this case, he indicates that Captain W. and David are co-authors of the story, despite the Captain's representing Barrie himself. "Debo mencionar aquí que lo siguiente es nuestra forma de contar un cuento. Primero, yo se lo cuento a él, y luego él me lo cuenta a mí, de lo que se entiende que se trata de un cuento bastante diferente; y entonces yo se lo vuelvo a contar con sus añadidos, y así continuamos hasta que ninguno de los dos podría decir si es más su cuento o el mío" (Barrie, 1902: 143, translation mine [Note by the author]). "I ought to mention here that the following is our way with a story: First, I tell it to him, and then he tells it to me, the understanding being that it is quite a different story; and then I retell it with his additions, and so we go on until no one could say whether it is more his story or mine").

On 14 October 1903, almost two years after having watched *Bluebell in Fairy Land*, Barrie decided it was high time he wrote his pantomime and began to take a series of notes which are currently known as the *Fairy Notes*. They are four hundred and sixty six annotations of great interest to understand the evolution of the character and which, like most of the manuscripts which refer to Peter Pan, are preserved at the Beinecke Library of Yale University. Simultaneous to his taking down these annotations, on 23 November of that same year, he began to write the first version of the play, provisionally and simply entitled *Anon: A Play* – once again influencing his non-authorship of the text. This first version, which would still undergo multiple changes before its first performance, consisted of six acts and was finished on 1 March 1904 (Birkin, 2005: 103). The story, in outline, is the one we all know: Wendy and her brothers travel to Neverland with Peter Pan and, after defeating Captain Hook, they come back to London, where their anguished parents await them. The main features of *Anon* are on the one hand, the inclusion of a scene in the fifth act wherein, after returning to London, Peter organises a sort of quiz to choose the mothers of the lost children and, on the other hand, the presence of a sixth act, directly linked to the tradition of the pantomimes, which takes place in Kensington Gardens and wherein multitude of Harlequins, Clowns, Pantaloons and Columbines make their appearance. The absence of the act located in the Mermaids' Lagoon also stands out, as it was not included until the second season of performances (Green, 1954: 103).

After having pondered for some time on the title he should allocate to the play – in different stages Barrie considered entitling it "The boy who hated mothers", "Peter and Wendy", "Little mother", and "The Great White Father" – he finally showed producer Charles Frohman a new version named "Peter Pan or The Boy Who Couldn't Grow Up", which the producer advised on re-christening as *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*, a title under which it was premiered in London on 27 December 1904 (Herreros de Tejada, 2009: 51-52).¹³ The success obtained by the play was as immense as expected, thus causing the piece, thought of as a simple pantomime, to be represented in the English capital only during those Christmas. It was staged again the following year and the year after, and so on so forth until 1940, a year when, due to the Second World War, no performances were allowed (Green, 1954: 222-239).

We know that the text that was performed in the first season differed from some points from *Anon*, as it equally differed from the definitive text, published for the first time in 1928 and which is currently rather distanced from the *genre* of pantomime. However, it is difficult to establish the exact moment that each new variation was introduced, given that from its premiere and until his publication Barrie carried on modifying the work every year, sometimes even halfway through the season.¹⁴ Nevertheless, it is certain that the greatest changes were carried out between *Anon* and the text used the second year, which did not include the scene of the mothers nor the harlequinade of the sixth act, but included instead that of the Mermaids' Lagoon, and all subsequent modifications were significantly minor. According to Jack (1991: 165), the more than twenty different versions of the play may be classified into three groups:

13 The change in the title has got great relevance both symbolically and interpretatively speaking, as the former implied the incapacity of the child to grow up, whereas the latter transformed that incapacity into a voluntary decision.

14 One of the most curious changes introduced after the premiere was likely to be carried out on the grounds of the petition of some parents who had attended the performance. When they were back home, their children had attempted to fly by jumping off their beds, and so Barrie decided to include the need of being sprinkled with fairy dust in order to be able to float in the air (Barrie, 1928: 77). For more information on the evolution of the dramatic text please consult the books by R. D. S. Jack (1991) and Roger L. Green (1954).

- The first group corresponds to the earliest versions of the play, which included at least one of the two characteristic scenes of *Anon*: the scene of the identification of the mothers and the harlequinade of the sixth act.
- The second group contains the versions used for the performances starting in the second year, already without the two typical scenes of *Anon*.
- The third group is conformed by the definitive text published for its reading in 1928, which contains a long introduction and larger stage directions than those in the previous versions.

But coming back to our chronological line, the next fact to be highlighted in the development of the story of Peter Pan after the premiere of the play, is the publication in 1906 of the book *Peter Pan in Kensington Gardens*. However, despite the possibility of the title leading to confusion, it is not actually a new text. After the huge success of the play, the editorial house Hodder & Stoughton decided to separately publish the six chapters of *The Little White Bird* which included the story of Peter Pan, modifying only those expressions which made a reference to the rest of the novel, so that the new published text was not important to the development of the character.

What does have relevance is the one-act play entitled *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, staged for the first and only time on 22 February 1908 in London after the last performance of *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* of that last season. The play is set in Wendy's bedroom years after the action of the previous play had finished. Wendy is now an adult and she tells her daughter Jane about the adventures she had in Neverland when she was a girl. Jane falls asleep and then Peter comes in through the bedroom's window. He wants Wendy to return with him to Neverland but he actually does not know that lots of years have gone by and that Wendy is now a woman. When he discovers this, he decides to take Jane instead, implying that the same situation will be repeated when the girl grows up and has her own children.

This short dramatic piece was not staged again. However, Barrie decided to reuse the story in *Peter and Wendy*, a children's novel published in 1911, which recounts the same actions than in the play *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. The main difference lies precisely in the fact that the last chapter of the novel corresponds to the action in *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, giving thus a new ending to the play. In any case, it is important to point out that the novelised version of the play allowed a much faster diffusion on an international level than that offered by the play, whose definitive text as we have seen, was not published until 1928.¹⁵ In this context, *Peter and Wendy* could seem a new commercial strategy to increase the profit that this character was already generating, in the same way that *Peter Pan in Kensington Gardens* had been. However, we must not forget that Barrie was already a successful writer before the premiere of *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*, and that his fortune was a considerable one. This, together with the fact that he refused to publish the original theatrical text and at the same time allowed the publication of written versions by other authors, it seems to indicate that he was not especially interested in maximising his creation even more, despite the fact that we cannot render a definitive judgement on this matter.¹⁶ But leaving aside

15 We should indicate, in this sense, Peter Pan's arrival to Spain in 1925 as a result of the translation of this novel carried out by María Luz Morales and published by the editorial house Juventud under the title of *Peter Pan y Wendy. La historia del niño que no quiso crecer*.

16 For more information on the versions of the story of Peter Pan published by other authors with Barrie's authorisation, the books by Roger L. Green (1954) and Jacqueline Rose (1994) may be consulted.

the economical aspect, and as regards the text of the novel, its interest for this paper lies especially in the considerations of the narrator, quite present along the whole play, which bring new overtones to the story, offering thus a more complex vision of the characters.

The enormous success which the play had obtained, even in the US, where it was premiered in the Empire Theater of New York on 6 November 1905 (Green, 1954: 159-168), prevented the increasingly prosperous cinema industry from taking too long in showing an interest in the copyright for the cinema adaptation of the story of Peter Pan.¹⁷ According to Chaney in his biography of the Scottish writer, Barrie received at least a proposal of £2,000 in 1912 and another one of £20,000 in 1918, quite high for that period but eventually declined by the author (Chaney, 2006: 330-331). However, Barrie was actually enormously interested in the possibilities that Peter Pan could have on the big screen and, despite having refused all the proposals he had received, he wrote a script in 1920 of around fifteen thousand words which unfortunately would never be put into service. After having reached an agreement in 1921 with Paramount Pictures for the selling of the adaptation copyright, Barrie sent his Scenario for a Proposed Film of Peter Pan to the US producer trusting that they would use it to make the film (Green, 1954: 169-170). However, the script was rejected, which caused a great disappointment to its author, who saw his contribution to the film reduced to the simple casting of the actress¹⁸ who would play the role of Peter Pan, the young Betty Bronson (Manzano Espinosa, 2006: 220-222).

The question immediately strikes us. Why was Barrie's script turned down? The answer which most surely everyone would give *a priori* would be related to the ignorance that a playwright would have of the dissimilarities between the resources which must be used in the theatre and those for the cinema. However, this is not the case. Barrie was entirely persuaded that the cinema must define itself mainly in terms of opposition to the theatre, carrying out on the screen what could not be done on stage (Jack, 2001: online). In this sense, Barrie's script intended to exploit to the maximum the possibilities that the new media offered to the play. For instance, when having to greatly dispense with the dialogues amongst the characters, Barrie decided to make good use of the fact that the play was already employing a great amount of musical and mime resources, potentiating them in order to introduce the least possible number of subtitles. Taking also into account that the film was directed towards a fundamentally adult audience, he recovered some relatively explicit elements of sexual nature which were found in *Anon* –mainly referred to the relationship between Tiger Lily and Peter Pan–, but which the author had removed in subsequent versions to adapt the play to a younger audience. The result was a play which differed from *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* much more than what the novel *Peter and Wendy* used to do, and which became, together with these two plays and the chapters that dealt with Peter Pan in *The Little White Bird*, one of the four main sources to ascertain the character.

17 In any case, we must take into account the fact that Barrie was one of the most famous writers of the period and that his works were frequently adapted to the cinema. Chaney indicates that during the life of the author fourteen films based on his works were made, being one of them the well-known adaptation of *The Admirable Crichton*, one of his most applauded plays. The adaptation was premiered in 1919 under the title of *Male and Female*, directed by Cecil B. DeMille and interpreted by one of the most important actresses of the time, Gloria Swanson (Chaney, 2006: 330-331).

18 From the very first staging of the play, the role of Peter Pan had always been interpreted by women, due in great measure to the policy which regulated children's labour in England. It eventually became a tradition, and this was why an actress was required for the cinematographical adaptation.

After the elaboration of the cinema script, Barrie wrote yet three more texts which shed some light on the mystery of Peter Pan. The first one was the short story "The Blot on Peter Pan", published in 1926 in the book *The Treasure Ship*, an anthology for children edited by Cynthia Asquith, his secretary at the time. In spite of its having been published in life of the author, this tale has had almost a lesser distribution than the cinema script, and its interest is relative. In "The Blot on Peter Pan", the narrator tells a group of children how the story of the character had emerged, retrieving thus the game of *The Little White Bird* in which its authorship misleads the readers, and ensures that it is the fruit of the work by the narrator himself and of a boy named Neil.

For his collaboration in the book by Asquith, Barrie was also considering the possibility of writing a short story which would explain the past of Captain Hook, especially his relationship with Eton College.¹⁹ However, he finally chose to write "The Blot on Peter Pan", transforming the idea of the short story on Captain Hook into a speech which he delivered at Eton on 7 July 1927 and which carried the simple title of "Captain Hook at Eton". The relationship between the villain in *Peter Pan* and this English school is relatively belated within the story of the character, as there is no mention whatsoever made about it until the publication of *Peter and Wendy* in 1911 (Green, 1954: 118). The reason was that Barrie had not thought about that possibility until 1910, when Peter became the second of the Llewelyn Davies siblings who attended this school –George, four years older than him, had been the first one–, which consequently transformed itself before the eyes of the writer into a symbol of the end of childhood.²⁰ The speech, almost as unknown as the previous short story, sheds some information about Captain Hook and it is indeed an important source for the analysis of this character.

Finally, the last piece of writing which should be mentioned is "To the Five: A Dedication", which was the title of the prologue which accompanied the first edition of the texts of the play *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* in 1928. It is the only non-fiction text written by Barrie which deals with his most well-known work, and which considers some details of the creation process and of its relationship with the Llewelyn Davies family. It should be highlighted the fact that, as he had already done from the very beginning, he refused once again to be the author of the story by affirming that he simply found the unfinished text without being capable of recalling how he had written it. As for the rest, the prologue does not bring about any relevant information unless in order to carry out a biographical analysis of the work.

4. MOTIFS AND LINES OF INTERPRETATION

As it is evident from the textual history of Peter Pan, we face ourselves with a polymorphic character and story, and, as such, difficult to define. Throughout the years, and as the new versions created by their author started to appear, Peter Pan began to acquire new shades, developing some of the features it already possessed and losing others which were incompatible with the novelties. As a result, any interpretation of its history which intends to comprise it as a whole is condemned to

19 Eton College is a prestigious private English school for students aged between 13 and 19 (which in England is known as a "public school"). Some of the most notable members of the English society attend this college, amongst whose old students, known as Old Etonians, were the children of the current Prince of Wales and the children of numerous Prime Ministers, writers and diplomats.

20 The association between the schools and the end of childhood was not new for Barrie. As early as in *The Little White Bird* little David told Captain W. that he would stop playing with him when he were eight and started to attend Pilkington, another school (Barrie, 1902: 280). On the other hand, in the sixth act of *Anon*, Captain Hook reappeared in Kensington Gardens as a school Principal.

failure, as we are not faced with a coherent and logical work, but with a series of possibilities never settled in a definitive way. Peter Pan is found as a sea of suggestions displayed in different versions of its history which Barrie tried to gather in a single unsuccessful text. It could be discussed that in order to specify Peter Pan it would suffice by sticking to only one of the works. But this would not solve the problem, it would simply conceal it. If we were decided in favour of one version of the story, we would find out that all the possibilities lie latent within each one of the texts, except that some of them would be less visible if we did not count on the light shed by the rest of the versions. Each one of the texts wherein Peter Pan appears is like a palimpsest under which all the other versions of the story could be read. This is why I consider that one interpretation of Peter Pan must not look for a "truly" explanation of the story from a single text, but take into account all possible texts and, at the same time, not to try to prioritise any of the lines, as different bands will often complement one another. However, they will also enter in contradiction, without it necessarily resulting from the fact that some may be more valid than others.

4.1. In search of the lost mother

Despite Barrie's not being aware of the work by Freud when he created Peter Pan (Egan, 1982: 40), his work has been especially given to psychoanalytic interpretations. The images and metaphors which populate the story of the boy who did not want to grow up, serve to exemplify some theories by Freud and his disciples as if they had been expressly written to that end. Proof of this are the multitude of analysis, both of Peter Pan and his author, which have been carried out from Freudian, (Geduld, 1971), Jungian, (Yeoman, 1998) and even Lacanian (Rudd, 2006) perspectives. I will only point out those scenes which are more related to the psychoanalytic theory without entering into an analysis of the author; a question that I will consider later on.

The situation which has been most commented upon is, undoubtedly, the Oedipal relationship between Peter Pan and Wendy.²¹ When the boy arrives to the girl's bedroom at the outset of the play, his behaviour leads us to think that he is trying to seduce her: the compliments to women, the lack of interest towards Tinker Bell's opinions -who is obviously jealous of Wendy-, the exchange of kisses and thimbles... It has even been pointed out that the symbolism of the thimble in this scene is doubly binding, making a reference to the sexual union on the one hand, being the thimble an image of the vagina, and to the marital union on the other hand, given the similarity between the sewing instrument and a wedding ring (Morse: 2006: 297-298). And marriage seems to be accepted in principle by both sides, which role-play in Neverland to be husband and wife, while the lost children are their children. However, Peter is not actually looking for a wife but for a mother, what, in a given moment, makes him reconsider the situation:

"Estaba pensando", dijo un poco asustado. "Es sólo fingido que yo sea su padre, ¿verdad?"

"Oh, sí" dijo Wendy en tono remilgado.

"Es que" continuó él como excusándose "me haría parecer tan viejo ser su padre real".

"Pero son nuestros, Peter, tuyos y míos".

"Pero no en la realidad, ¿no, Wendy?" preguntó angustiado.

"No sí no lo deseas" replicó ella; y escuchó claramente el suspiro de alivio del niño.

21 And not only between both children. All adult male characters in the play, the pirates and Mr Darling are obsessed with the maternal figure and behave towards women as if they wanted to be their children.

"Peter", le preguntó tratando de hablar con firmeza, "¿cuáles son exactamente tus sentimientos hacia mí?" "Los de un hijo devoto, Wendy". (Barrie, 1911: 161-162)²²

Peter Pan's shame results from the confusion of his feelings, sometimes those of a son, other times those of a husband. In this way he adopts the role of the Oedipal son, in love with the mother Wendy (Egan, 1982: 49-50). In order to complete the triangle we need the figure of the father, incarnated in the archenemy of Pan, Captain Hook, who interrupts the matrimonial scene and with whose refined manners attempts to seduce the girl- you may notice the inclusion of a French term in the excerpt; a language which is always used in the novel with certain sexual connotations, as a result of the English collective imaginary in the period (Egan, 1982: 46)-:

A Wendy, que salió la última, se le concedió un trato diferente. Con irónica cortesía, Garfio alzó su sombrero y, ofreciéndole su brazo, la escoltó hasta el lugar donde los otros estaban siendo amordazados. Lo hizo con tanta pompa, el pirata era tan terriblemente *distingué*, que Wendy estaba demasiado fascinada para gritar. Sólo era una niña pequeña.

Quizá sea un chismorro divulgar que, por un momento, Garfio la embelesó, y sólo lo contamos porque su desliz llevó a extraños resultados. (Barrie, 1911: 178)²³

Once the situation is set, the confrontation over the mother between father and son is inevitable. Peter already had symbolically castrated Hook when he had cut his hand off, unchaining thus the unavoidable end. A countdown started once his father had lost authority and the crocodile chased him with the tick tack of the watch that Peter would masterfully imitate in order to enter the pirate boat without being seen, thus showing how time goes by but always supporting the son. To end the Oedipal story, we only need the son to take his father's place after he passes away, as it will effectively happen at the end of the play when Peter gets dressed with Hook's clothes and, imitating his enemy, turns into the captain of the pirate boat.

Leaving aside the Oedipal triangle, one of the most evident relationships between Barrie's work and the psychoanalytic theory lies in the similar visions of the children's minds which both Barrie and Freud cherished. For the Viennese scholar, children were fundamentally amoral and egotistical, given that their superegos were still being formed, so the id had a greater presence in the behaviour (Egan, 1982: 41). This fits perfectly to the depiction of the children which the Scottish writer carries out, whom he describes as "cheerful, innocent and without a heart" ["alegres, inocentes y sin corazón"] (Barrie, 1911: 226).²⁴ Cheerful because they always live searching for pleasure, innocent because they

22 'I was just thinking,' he said, a little scared. 'It is only make-believe, isn't it, that I am their father?'

'Oh yes,' Wendy said primly.

'You see,' he continued apologetically, 'it would make me seem so old to be their real father.'

'But they are ours, Peter, yours and mine.'

'But not really, Wendy?' he asked anxiously.

'Not if you don't wish it,' she replied; and she distinctly heard his sigh of relief. 'Peter,' she asked, trying to speak firmly, 'what are your exact feelings for me?'

'Those of a devoted son, Wendy.'

23 "A different treatment was accorded to Wendy, who came last. With ironical politeness Hook raised his hat to her, and, offering her his arm, escorted her to the spot where the others were being gagged. He did it with such an air, he was so frightfully *distingué*, that she was too fascinated to cry out. She was only a little girl. Perhaps it is tell-tale to divulge that for a moment Hook entranced her, and we tell on her only because her slip led to strange results."

24 "gay and innocent and heartless."

do not have feelings of guilt, and without a heart because they only think about themselves.²⁵ ²⁶ In this context, the map of the child's mind that Barrie portrays, which is not other than the map of Neverland, would not be too distant from the one which Freud would have drawn, dominated by the instincts of the ego:

No sé si habéis visto alguna vez el mapa de la mente de una persona. Los médicos a veces dibujan mapas de otras partes de vuestro cuerpo, y vuestro propio mapa puede resultar enormemente interesante, pero intentad pillarles dibujando el mapa de la mente de un niño, que no sólo es confusa, sino que está dando vueltas todo el tiempo. Hay líneas zigzagueantes, como las de vuestra temperatura en un gráfico, y probablemente sean caminos que atraviesan la isla; porque Nunca Jamás siempre es, más o menos, una isla, con maravillosas manchas de color aquí y allá, con arrecifes de coral y humildes barcos en el horizonte, y grutas salvajes y solitarias, y gnomos que en su mayoría son sastres, y cavernas por las que corre un río, y príncipes con seis hermanos mayores, y una cabaña a punto de derrumbarse, y una viejecita muy pequeña con la nariz en forma de gancho. Sería un mapa sencillo si eso fuera todo; pero también está el primer día de colegio, la religión, los padres, el estanque redondo, la costura, los asesinatos, los ahorcados, los verbos que rigen en dativo, el día del pudding de chocolate, ponerse tirantes, decir noventa y nueve, los tres peniques por arrancarte un diente tú solo y demás; y todo esto forma parte de la isla, o es otro mapa que aparece a través del primero, y es todo bastante confuso, especialmente porque nada permanece quieto. (Barrie, 1911: 73-74)²⁷

To this scenery of entertainment, violence and fantasy it would still have to be added the frequent winks to adult sexuality which we find in Neverland, and which are not observed on this first description, such as the orgies to which fairies attend (Barrie, 1911: 132), or the insinuations from Tiger Lily to Peter Pan which were present in *Anon* and lost in the subsequent versions of the story so as not to have too much of an effect on the confused feelings from Peter towards women:

Tigrilla: Yo gran mujer – tú gran hombre.

Peter: Sí, lo sé.

Tigrilla (Entregada): A veces chica india correr hacia el bosque, guerrero indio correr

25 It may also be indicated the similarity between this vision of childhood and that of the philosopher Friedrich Nietzsche, who in the speech "The three metamorphoses" included in *Así hablaba Zaratustra*, exposes how the spirit must undergo three stages, transforming itself thus into a camel, a lion and a child. The final stage of the spirit turned into a child would concern the superman, characterised by his will to create, his self-assurance, happiness, independence and individualism. For more information the book by Nietzsche (1998) may be consulted.

26 I have also signalled on another occasion the possible interpretation of "sin corazón" (*heartless*) from a sexual viewpoint. This possibility would be guaranteed by the fact that Peter Pan refuses to engage in an adult relationship with Wendy. For more information please see Muñoz Corcuera (2011b).

27 "I don't know whether you have ever seen a map of a person's mind. Doctors sometimes draw maps of other parts of you, and your own map can become intensely interesting, but catch them trying to draw a map of a child's mind, which is not only confused, but keeps going round all the time. There are zigzag lines on it, just like your temperature on a card, and these are probably roads in the island; for the Neverland is always more or less an island, with astonishing splashes of colour here and there, and coral reefs and rakish-looking craft in the offing, and savages and lonely lairs, and gnomes who are mostly tailors, and caves through which a river runs, and princes with six elder brothers, and a hut fast going to decay, and one very small old lady with a hooked nose. It would be an easy map if that were all; but there is also the first day at school, religion, fathers, the round pond, needlework, murders, hangings, verbs that take the dative, chocolate pudding day, getting into braces, say ninety-nine, three-pence for pulling out your tooth yourself, and so on; and either these are part of the island or they are another map showing through, and it is all rather confusing, especially as nothing will stand still".

tras ella – Guerrero indio atraparla. Entonces ella mujer de guerrero indio. ¿No ser así?
 (A los indios)
 Indios: ¡Ugh! ¡Ugh!
 Tigrilla: Si Rostro Pálido correr tras chica india – Atraparla – Entonces ella mujer de Rostro Pálido.
 Indios: ¡Ugh! ¡Ugh!
 Tigrilla: Tú suponer que Tigrilla correr hacia el bosque – Peter Rostro Pálido atraparla – ¿Entonces qué?
 Peter (Desconcertado): Rostro Pálido no puede alcanzar nunca a las chicas indias, corren demasiado rápido.
 Tigrilla: Si Peter Rostro Pálido perseguir Tigrilla ella no correr muy deprisa – Tropezar con montículo – ¿Entonces qué?
 Un indio: Ella su mujer.
 Todos: ¡Ugh! ¡Ugh!
 Peter: El Gran Padre Blanco de los Rostros Pálidos no entiende demasiado a lo que te refieres. ¿Es que quieres ser mi madre, Tigrilla?
 Tigrilla: ¡Madre no!
 Peter: Entonces no te entiendo. Buenas noches Tigrilla. Buenas noches guerreros.
 (Tigrilla está desconsolada. Peter se mete en el árbol).
 Pantera (afligido porque Tigrilla está llorando): ¿Guerreros de Tigrilla traer Rostro Pálido de vuelta? (Levantando el arma).
 Tigrilla: No – No hacer daño.²⁸ Él no entender – Tigrilla explicar más claro próxima vez.
 (Barrie, 1903-1904: online).

On this same line, it has been intended to affirm that the whole play works as an infantile dream wherein the Darling children, free from the restrictions of the superego represented by the mother, are capable of dreaming with that which is located in the id, represented by Neverland (Egan, 1982: 40-42). This identification between the maternal figure and the superego proves especially clear in *Peter and Wendy*, when the narrator informs us that the good mothers tidy up their children's minds at nights by placing the bad passions at the bottom and the most wonderful thoughts at the top (Barrie, 1911: 72-73). On the other hand, the interpretation is coherent with the text if we take into

28 "TIGER LILY: Me great lady – you great man.

PETER: Yes, I know.

TIGER LILY (*devoted to Peter*): Sometimes Injin girl runs into wood, Injin brave runs after her – Injin brave catch her. Then she Injin brave's squaw. Is it not so? (*To Indians*.)

INDIANS: Ugh! Ugh!

TIGER LILY: If Paleface runs after Injin girl – catch her – then she Paleface's squaw.

INDIANS: Ugh! Ugh!

TIGER LILY: Suppose Tiger Lily runs into wood – Peter Paleface catch her – what then?

PETER (*bewildered*): Paleface can never catch Indian girls they run too fast.

TIGER LILY: If Peter Paleface chases Tiger Lily she no run very fast – she tumble in a heap – what then? (*Peter puzzled. She addresses Indians.*) What then?

AN INDIAN: She him's squaw.

ALL: Wah! Ugh! Ugh! PETER: The Great Father of the Palefaces doesn't quite understand what you mean. Are you wanting to be my mother, Tiger Lily?

TIGER LILY: No mother!

PETER: Then I don't understand you. Goodnight Tiger Lily. Goodnight braves. (*Tiger Lily is disconsolate. Peter goes into tree.*)

PANTHER (*distressed because Tiger Lily is weeping*): Tiger Lily's braves bring Paleface back? (*Lifting weapon.*)

TIGER LILY: No – no, hurt him. Him no understand – Tiger Lily explain more clear next time".

account that the adventure begins with the children asleep in their beds and ends when, coming back to London, they once again get under the bed covers so that not to scare their mother. At the same time, the fact that the role of Captain Hook had been played in the premiere by the same actor who played the role of Mr Darling²⁹ reinforces the hypothesis that the pirate is the Oedipal father demonised by their own children in the unconscious.

Finally, another scene which is interesting to interpret from the viewpoint of the psychoanalytic theory is the one of the loss of the shadow, inspired most likely in *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, by Adelbert von Chamisso. One day, Peter comes in the Darling's bedroom through the window but Mrs Darling wakes up, Nana pounces upon him and Peter has to escape flying. But bad luck makes Nana capable of closing the window before the child's shadow leaves the room, snatching it from him without further ado. Some days later, Peter goes once again into the Darling's house to recover his shadow and therefore unshackling the story.

The symbolism of the shadow is diverse, being able to represent the dark side of the person, his soul, his vitality, his social status...³⁰ In Peter's case, it has been said that the shadow could stand for his dark side, the things repressed by the ego, and the attempt to recover it would symbolise an unconscious identification between the ego and the shadow, showing his lack of consideration about his own self (Yeoman, 1998: 141-143). It has also been pointed out that the shadow could simply represent the irruption of fantasy within the real world; a warning of the danger which the arrival of his owner would presume (Manzano Espinosa, 2006: 112). On the other hand, and following another line of interpretation, I believe it is not casual that the loss of the shadow is due to Mrs Darling and her ally Nana, whereas his recovery is possible thanks to Wendy, who is capable of sewing it back to his feet. If we resort to *Fairy Notes*, we find that a possibility may have crossed Barrie's mind that Mrs Darling was indeed the authentic mother of Peter Pan, but that she had forgotten about it as time went by:

172) Suponer que la madre se da cuenta gradualmente de que P[eter] es su niño – se había olvidado de que la había tenido. Ahora todo vuelve a ella, Etc. [Añadido: esta la Madre Bonita] [Nota adicional ilegible]

173) Suponer que después de la escapada ella recuerda cómo había tenido al niño y había puesto barrotes en las ventanas después de que escapase, Etc. Ella ve que este es su castigo (que se cuenta en el último acto) – Entonces cuando P[eter] vuelve ella se da cuenta de que es el niño – le da abrazos Etc – a él le gusta – pero al final él se va volando.

174) De este modo en el primer acto no se sabe *porqué* P[eter] es tan cruel y villano.

176) P[eter] amonesta seriamente a la madre porque *él sí* recordaba – cómo ella *debería* haber dejado la ventana abierta – ella se encoge de miedo detrás de él. (Barrie, 1903)³¹

29 This is one of the most repeated curiosities of the production of the play within the critical literature of the work. The cast of the first performance wherein we observe that the same actor interpreted the roles of both characters may be read in the book by R. L. Green (1954: 222).

30 For more information on the symbolism of the shadow please consult the famous book by Otto Rank *El doble* (1976).

31 "172) Suppose mother gradually realises P is her boy – she had forgotten abt {having} him. It now all comes back to her, Etc. [ADDED: this the Beautiful Mother.] [Additional note illegible]"

"173) Suppose after the escape she remembers how had had a boy & barred windows when he escaped, Etc. This she sees is her punishment (that told in last act) – Then when P comes she gets to know that he is the boy – gives him hugs Etc – & he loves it – but in the end he flies away".

"174) Thus in first act it isn't known why P so cruel & villainous".

"176) P admonishing mother strongly abt he remembered – how she ought to have left window open, Etc – she cowers before him".

If we tend to this possibility, Peter would have undergone the snatching of his shadow by his own mother, as a symbol of the privation of the maternal figure caused by the painful neglect of the past. At the same time the child manages to recover the shadow thanks to Wendy, who will become the surrogate mother, which would explain Peter Pan's desire that all women he meets turn into his mother.³²

4.2 Proud and insolent boy, ill-fated and sinister man

At the beginning of the 1953 Disney film, Mr Darling becomes aware that Wendy has been telling her two brothers a story of adventures. Both boys, full of enthusiasm –it could well be said that in the etymological sense of the term–, have decided to imitate the characters of the tale, Captain Hook and Peter Pan, hiding their father's gold cufflinks as if they were a pirate treasure... exactly on the day that Mr Darling needs them for a party...The screams of anger towards the instigator of the problem are not made to wait:

Señor Darling: ¡Wendy! ¿No te he prohibido que les cuentes a los niños esas tonterías?

Wendy: No son tonterías...

Señor Darling: Sí que lo son. ¡Ese Peter Garfio..!. ¡Y el capitán Pan!³³

Observing the treatment which receives the character of Captain Hook in the rest of the film, I tend to think that the scriptwriter who penned this part of the dialogue was not conscious of it, but the sentence hit the spot rightly and fully to signal one of the most interesting themes of Barrie's play: the fact that the most fearsome of the pirates is actually the adult double of Peter Pan.³⁴

The affirmation may result surprising to whoever knows the characters through some of the adaptations, but not to those who know the history of the text. And at the outset not even Captain Hook existed, and Peter Pan was destined to be the villain of the story, as it can be noticed in some of the *Fairy Notes*:

19) ¿Peter es un duende que engaña a los niños para que no se conviertan en adultos?

22) Peter es un duende al que todas las madres temen porque se lleva a los niños.

106) Tal vez Peter-demonio llega y asusta a todos acerca de crecer, especialmente a los más pequeños – acelera el reloj y les enseña cómo crecen – horrorizados – entonces da marcha atrás para que rejuvenezcan (al final se escapa con ellos).

171) Si P[eter]-demonio (villano de la historia) es convencido al final por la madre.

202) P[eter] abandona a los niños en el bosque para que mueran – se regodea – se va (se lo cuenta a la madre).

32 I have already developed this interpretation of the meaning of the shadow by relating it to the relationship between Peter Pan and Captain Hook (Muñoz Corcuera, in press-a).

33 This is the dubbing of the film into Spanish. In the original text, the pun is similar but not that complete: Mr Darling replies "I say they are! Captain Crook, Peter Pirate...", taking Peter Pan for a common pirate instead of the actual Hook. "MR. DARLING: Wendy, haven't I warned you? Stuffing the boys' heads with a lot of silly stories. WENDY: Oh, but they aren't. MR. DARLING: I say they are. Captain Crook, Peter Pirate..."

34 This same stance is defended, for example, although with some reserves, by Stewart (1998: 49) and Egan (1982: 53-54). In any case, I have fully developed the idea elsewhere, showing how the structure of the relationship between Peter Pan and Captain Hook is perfectly adapted to the scheme of the double suggested by Otto Rank. This would allow the play to be interpreted as a terror story wherein Captain Hook must defend himself from his wicked infantile double who attempts to occupy his place (Muñoz Corcuera, in press-a).

206) P[eter] finge al principio que simplemente vino para enseñar a los niños a volar. (Barrie, 1903)³⁵ Once Captain Hook has introduced himself in the story, initially as the main character of a "front-cloth scene", a kind of secondary scene whose only purpose was to allow enough time to the changing of the main stage in the pantomimes (Birkin, 2005: xiii), Barrie realised about the possibilities which the character would have if he turned him into the villain of the play, just as it happened in *Anon*. This obliged his author to soften some of the most negative traits in Peter, as a story with two characters who would fulfil the same role did not look viable.³⁶ However, some dark aspects that Barrie insisted in keeping not only in *Anon*, but also in the subsequent versions of the story can still be found in Peter Pan. Thus, for example in *Peter and Wendy*, while the children fly for the first time to Neverland, we find scenes such as this one:

Desde luego no fingían tener sueño, tenían sueño; y eso era un peligro porque, en el momento en que se adormilaban, empezaban a caer. Lo más espantoso era que Peter pensaba que esto era divertido.

"¡Ahí va otra vez!" gritaba entusiasmado, pues de repente Michael caía como una piedra.

"¡Sálvale! ¡Sálvale!" gritaba Wendy, mirando horrorizada el cruel mar que tenían debajo.

Eventualmente Peter se lanzaba a toda velocidad por los aires y cogía a Michael justo antes de que se estrellase contra el mar, y era preciosa la forma en que lo hacía; pero siempre esperaba hasta el último momento, y daba la impresión de que lo que le interesaba era su propia habilidad y no salvar una vida humana. Además le gustaba la variedad, y lo que le divertía durante un tiempo podía dejar de interesarle de pronto, de modo que siempre existía la posibilidad de que, la próxima vez que te cayeras, te abandonase a tu suerte. (Barrie, 1911: 102-103)³⁷

This attitude from Peter towards the other children is not an isolated fact. His whole behaviour is governed by the precept that the others must do whatever he wants to do, may it involve getting dressed with animal skins which confer upon them a ridiculous aspect so that they do not look like him (Barrie, 1911: 112-113), or to change size in order to fit through the door which Peter has decided

35 "19) Peter is sprite inveigling children away from becoming grown up?"

"22) Peter a sprite whom all mothers fear {because} of his drawing away children".

"106) Perhaps P demon comes frightens all abt growing up especially youngest – puts clock on to go fast & shows them {themselves} growing up – horrified – then turns it back to make younger (eventually runs off with them)".

"171) If P a demon boy (villain of story) he is got round by the mother at end".

"202) P leaves children in wood dying – gloats – goes off (tell mother)".

"206) P pretends at first merely came to teach children to fly".

36 This transformation of the character of Peter Pan can be related to the evolution of the gods in the history of religious beliefs considered by Mircea Eliade (2000). For the Rumanian scholar, a heavenly god gathered all possible attributes: goodness and evilness, masculine and feminine, etc., and only after a complex evolution would he be divided into diverse figures who embodied a particular aspect of the original figure.

37 "Certainly they did not pretend to be sleepy, they were sleepy; and that was a danger, for the moment they popped off, down they fell. The awful thing was that Peter thought this funny.

'There he goes again!' he would cry gleefully, as Michael suddenly dropped like a stone.

'Save him, save him!' cried Wendy, looking with horror at the cruel sea far below. Eventually Peter would dive through the air, and catch Michael just before he could strike the sea, and it was lovely the way he did it; but he always waited till the last moment, and you felt it was his cleverness that interested him and not the saving of human life. Also he was fond of variety, and the sport that engrossed him one moment would suddenly cease to engage him, so there was always the possibility that the next time you fell he would let you go".

they must use (Barrie, 1911: 133). Of course there always exists the possibility of breaking the rules... But the risk is too high: "Los niños de la isla varían, por supuesto, en número, según los maten y demás; y cuando parece que empiezan a crecer, lo que va contra las normas, Peter los elimina sin ninguna piedad" (Barrie, 1911: 112)³⁸

This "thins them out" is ambiguous, as it could be interpreted as their getting shrunk whatever they have grown so that they come back to their being small, as if he expelled them from the island or killed them, an option I am inclined to consider given the context of the sentence. The idea is sinister, but comprehensible from my viewpoint. Peter kills the children who refuse to obey his orders in just the same way as Hook treats the pirates like dogs and obliterates them when they disobey him:

"Me parece que te he oído ofrecerte voluntario, Starkey", dijo Garfio, ronroneando de nuevo.

"¡Ni hablar, por todos los diablos!" gritó Starkey.

"Mi garfio me asegura que sí", dijo Garfio avanzando hacia él.³⁹ "Me pregunto si no sería aconsejable, Starkey, complacer al garfio". (Barrie, 1911: 198)

On the other hand, in the same way that Peter has got certain negative aspects, Hook has also got some positive ones. In the speech "Captain Hook at Eton", the best source to know the notable pirate, a testimony ensures that he is "el hombre más apuesto que he visto nunca." (Barrie, 1927: 122)⁴⁰ But not only his physical description is positive. Hook is also learned, intelligent, interested in the Lake School poets such as William Wordsworth and Samuel Taylor Coleridge (Barrie, 1927: 116), and with exquisite manners which even in *Peter and Wendy* make him feel tormented before the possibility that his worry about a good education is not a sample of bad education (Barrie, 1911: 189).

The parallelisms between Peter Pan and Captain Hook do not end here. Apart from showing that both characters have positive and negative aspects, Barrie took care in adding a series of hints which indicated they were not only two similar characters but also that one was the double of the other. Thus, from *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* we know that Hook plays the flute –Peter plays the reedpipe or Pan's flute– (Barrie, 1904: 136),⁴¹ that Peter considers himself to be the captain of the lost children (Barrie, 1904: 101), and that both want Wendy to be their mother. (Barrie, 1904: 121)⁴² We also know that both characters have an ambiguous sexuality as, despite being male, Peter was interpreted on stage by a woman, whereas in Hook's character "había algo de femenino, como en todos los grandes piratas" (Barrie, 1911: 147-148)⁴³ Not in vain we know from the *Fairy Notes* that Barrie considered the pirate captain to be interpreted by actress Dorothea Baird, who eventually gave life to Mrs Darling in the first performance (Barrie, 1903: #355). But the two most important signals to regard Captain Hook as the double of Peter Pan can be found in the two scenes wherein

38 "The boys on the island vary, of course, in numbers, according as they get killed and so on; and when they seem to be growing up, which is against the rules, Peter thins them out."

39 "'I think I heard you volunteer, Starkey,' said Hook, purring again.

'No, by thunder!' Starkey cried.

'My hook thinks you did,' said Hook, crossing to him. 'I wonder if it would not be advisable, Starkey, to humour the hook?'"

40 "the handsomest man I have ever seen".

41 In *Peter and Wendy*, contrary to what happened in the last version of the theatrical text, Hook played the harpsichord (Barrie, 1911: 181).

42 In any case, as I have previously indicated, the lack of maturity is a common trait in all male characters of the play, and Mr Darling himself behaves more as a son than as a husband to Mrs Darling during the first scene.

43 "there was a touch of the feminine, as in all the great pirates".

both characters confront each other. In the first fight, which takes place at Mermaids' Lagoon, we get to know thanks to an aside by Peter that:

[...] puede imitar la voz del capitán de un modo tan perfecto que incluso el autor tiene la mareante sensación de que a veces Peter era realmente Garfio. (Barrie, 1904: 120)⁴⁴

The second scene is even more explicit. Peter has just defeated Hook, who has been swallowed by the crocodile after murmuring *Floreat Etona*⁴⁵ in honour to the college where he studied. The curtain falls for a moment and raises again to show Peter "en la popa con el sombrero y el cigarro de Garfio y con un pequeño gancho de hierro". (Barrie, 1904: 146)⁴⁶ The novel *Peter and Wendy* still expatiates a bit more on this aspect, recounting how Captain Pan treats the lost children like dogs, the same way that Hook did, and orders twelve lashes to be administered to Slightly simply because "por parecer desconcertado cuando se le ordenó echar la sonda"⁴⁷ (Barrie, 1911: 206).

Before we give another step towards other topics and to end, I would like to point out the strange that it is from a first reading that the last sentence uttered by Hook be the slogan of Eton College. Nevertheless, we could venture an explanation. As I have indicated when talking about the history of the text, the relationship between the pirate and the famous school did not take place until Peter Llewelyn Davies, the same child that years before had lent his name to Peter Pan, attended it to study there. Eton represents since then the end of childhood to Barrie. That is the school where Peter stops being a child, but it also becomes the place where the future of Captain Hook will be forged. In this context *Floreat Etona* sounds like a curse cast as a vengeance to Peter Pan: "You will grow up and become what I am", as Hook is the adult shape of Peter Pan.⁴⁸ This bestows an interesting perspective on the fact that Hook lost his hand because of Peter's doings, as he seems to tell us that his incapacity to accept maturity is the one that provokes his becoming a symbolically castrated man. At the same time, this mutilation suffered by Hook could be related to the amputation of the shadow suffered by Peter Pan in the hands of Nana and Mrs Darling at the beginning of the play, and of which we have already talked.

4.3 Mythic vestiges

To compose the story of Peter Pan, Barrie mainly inspired himself on four kinds of sources as well as on his personal experience: 1) the adventure books and shipwrecks which he had devoured during his youth – novels like *The Coral Island* (R. M. Ballantyne, 1858), *The Swiss Family Robinson* (Johann David Wyss, 1812), *The Mysterious Island* (Jules Verne, 1875), and above all, *Treasure Island* (Robert Louis Stevenson, 1883), even though Barrie was more than twenty years of age when it was published–; 2) the Celtic legends on birds, fairies and mysterious islands – Avalon, where King Arthur is supposed to be resting, probably the most famous, but not the only one–; 3) Greek mythology –the stories referring mainly to god Pan–; and 4) pantomimes from the English theatre – of which I have already talked–. From them, and taking into account Peter Pan's features, I believe that Celtic legends

44 "[...] can imitate the captain's voice so perfectly that even the author has a dizzy feeling that at times he was really Hook".

45 "May Eton prosper", slogan of Eton College.

46 "on the poop deck in Hook's hat and cigars, and with a small iron claw".

47 "for looking perplexed when told to take soundings".

48 This was already clearly observed by Geraldine McCaughrean, authoress of the official sequel of Barrie's play, *Peter Pan in Scarlet*, published in 2006, and which shows Peter Pan on his way to become his own archenemy.

and Greek mythology have been the most influential, contributing thus to confer upon the character the mythic aura he possesses.

As regards the influence by Greek mythology, it has almost become a topic on all essays about Barrie's work that Peter Pan's surname comes from the Greek god Pan. However, opposed to what has been affirmed on certain occasions,⁴⁹ it is not only the surname which the character has inherited. In the novel *The Little White Bird* the Scottish writer shapes the story of the boy who did not want to grow up almost as a revision of the god, completing him with some odds and ends of Celtic mythology. And even though he will regain his own entity in subsequent versions by putting some distance between him and his classical reference, the influence of Pan will carry on being visible even in the last versions of the story. Thus, for instance, regarding the physical aspect of the semigoatish Pan, in *The Little White Bird* Peter ends in Kensington Gardens riding a goat given to him as a present by Maimie, the other protagonist of the story. The mount disappears completely in the theatrical version and in the novel, but it will come back in the cinema script, wherein the first scene shows Peter riding a goat and playing the reedpipe. But before we continue with the comparison between both characters it will be useful to remember some of the features of the god Pan.

Together with other figures of the entourage of Dionysus, Pan is a complex god to whom contradictory qualities were attributed. On the one hand he is associated to the world of nature, especially to the mounts of Arcadia, where he was regarded as the protector of shepherds and where he amused himself with the dancing nymphs and played the reedpipe or Pan's flute, an instrument of his own invention. On the other hand, he is well-known for his immense lechery, which led him to attempt to rape the nymphs, and for his irascible character; and it was said that he was responsible for being the trigger of irrational fears –the word "panic" derives from his name –, which he created by emitting an appalling scream, and this is why he was also regarded as the god of nightmares. As a character he appears wrapped up in multitude of myths within Greek and Latin literature. Now, the story of his birth, which appears in the *Homeric Hymn to Pan*, is especially important for the analysis of his connection with Barrie's play. According to this hymn, when the mother saw the face of her newborn, she fled in horror of the ugliness of the creature, neglecting him forever. Hermes took him then and carried him to the Olympus, where he raised the happiness of all gods, and so he decided to call him Pan.⁵⁰

As it could not be in any other way in a play whose central theme is the comparison between maternity and artistic creation, the Peter Pan in *The Little White Bird* has got as his main contact point with his mythological referent the relationship with his mother. In the same way as the god Pan, Peter Pan sees himself obliged to live without the presence of a maternal figure. The analogy is inaccurate as whereas Pan had been neglected, Barrie's character decided to escape from home so that he would not become an adult. However, he did it because he thought his mother would always be waiting for him; and this is precisely what makes him want to come back to her after a long time:

Pero la ventana estaba cerrada, y había barrotes en ella, y mirando hacia el interior vio a su madre durmiendo plácidamente con su brazo alrededor de otro niño pequeño.

49 For example Merivale (1969: 152). In any case, I have already expounded elsewhere and in a more extensive way the connections between Peter Pan and god Pan, and the objections against the identification of both. Hence, I would only briefly summarise the features of the god inherited by Barrie's character and add certain minor details which I did not include in that study. (Muñoz Corcuera, 2008: 145-166)

50 Due to his similarity with the neuter form of the adjective which means "all" in Greek. Nevertheless, the etymology seems to be false, and so the real origin of the name remains unknown. (Bernabé Pajares, 1978: 251-252).

Peter la llamó, "¡Madre, madre!", pero ella no le oyó. En vano golpeó con sus pequeñas extremidades los barrotes. Tuvo que volar de vuelta, sollozando, a los Jardines, y ya nunca más volvió a ver a su querida madre. (Barrie, 1902: 186-187)⁵¹

Thus Peter ends feeling neglected, hosting such a profound resentment against his mother as if she had run away after labour for his having seemed to her such an ugly son. But I do not intend to linger further on this question. More conformed to the Arcadic nature of the god, Peter Pan happily coexists in Kensington Gardens with birds and fairies, to whom he plays the reedpipe, which he has built all by himself, in the dances they organise. However, the novel also functions as a short story about the origins of the relationship between Pan and nightmare and fear. Hence, the narrator tells us how Peter is completely unaware of what fear is until he meets a girl called Maimie, who scares her brother Tony at nights with an imaginary goat:

"¿Qué es asustarse?" preguntó anhelante Peter. Pensaba que debía ser algo espléndido. "Desearía que me enseñases cómo estar asustado, Maimie", dijo. "Creo que nadie podría enseñarte eso", respondió ella con adoración, pero Peter creyó que ella se refería a que era estúpido. Ella le había hablado de Tony y de las malvadas cosas que ella hacía en la oscuridad para asustarle [...]" (Barrie, 1902: 216)⁵²

After spending the night with Peter in the park, Maimie returns home in exactly the same way as Wendy, when she goes back to London in other versions of the story. She does not take the risk of her mother forgetting about her as his friend's mother did. However, from time to time, the girl keeps on leaving presents for Peter all along the garden. One day Maimie's mother has an idea:

"Nada", dijo pensativamente, "le sería más útil que una cabra".
"¡Podría montarse en ella!", exclamó Maimie, "¡y tocar su flauta al mismo tiempo!".
"Entonces", preguntó su madre, "¿por qué no le das tu cabra, esa con la que asustas a Tony por la noche?" (Barrie, 1902: 222)⁵³

The story ends before we can see Peter understanding what fear is, but on the basis of ensuing versions of the story, we may suppose that the symbolic present of the goat has had its effect. And carrying on with the darkest side of Pan, we find another trait more related to fear in *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* and in *Peter and Wendy*, two plays where Peter displays the capacity of uttering a scream which causes an atrocious panic in the pirates (Barrie, 1911: 197-200).

However, the Arcadic facet of the god seems to be incompatible with the writer as regards the main feature of Pan: his lewdness. Barrie's character, mainly in the later versions, seems to be completely asexual, unable even to understand what the rest of women demand from him, as we have previously seen. Curiously enough, this relationship between the Arcadic Pan and the sexual lack

51 "But the window was closed, and there were iron bars on it, and peering inside he saw his mother sleeping peacefully with her arm round another little boy.

Peter called, 'Mother! mother!' but she heard him not; in vain he beat his little limbs against the iron bars. He had to fly back, sobbing, to the Gardens, and he never saw his dear again".

52 "'What is afraid?' asked Peter longingly. He thought it must be some splendid thing. 'I do wish you would teach me how to be afraid, Maimie,' he said. 'I believe no one could teach that to you,' she answered adoringly, but Peter thought she meant that he was stupid. She had told him about Tony and of the wicked thing she did in the dark to frighten him [...]"

53 "'Nothing,' she said thoughtfully, 'would be so useful to him as a goat.'

'He could ride on it,' cried Maimie, 'and play on his pipe at the same time!'

'Then,' her mother asked, 'won't you give him your goat, the one you frighten Tony with at night?'"

of interest was already present in *My Lady Nicotine*, where the main character smokes a mixture of tobacco called *Arcadia*:

Sin embargo, después de fumar *Arcadia*, el deseo de rendir cumplidos a las damas me abandonó. Viajando hacia el pasado, llevo a una época en que mi pipa tenía una boquilla de delicado ámbar. [...] El tabaco que me deleitó en ella bien podría haber llenado la petaca de Pan cuando se tumbaba fumando en las laderas de las montañas. Una vez vi una bella mujer de cabellos castaños, entre los cuales el sol de la mañana jugaba al escondite, que en justicia no podría haberse comparado con *Arcadia*. (Barrie, 1890: 37)⁵⁴

To put an end to the issue of the connection between Barrie's creation and classic mythology, we can also point out that some of the Fairy Notes talk about Cupids –whose role would be later assumed by Peter Pan and the lost children–, teaching a girl how to get away flying (Barrie, 1903: #2), shooting arrows to a prince (#51) and helping the children come back to their homes (#204, #220). But the link between this and other figures and themes of classic mythology and Peter Pan is not as great as the already reviewed about Pan, so we can conclude this section here and give way to the analysis of the Celtic background of the play.⁵⁵

Whereas the relationship between Peter Pan and the god Pan is almost a common place in all the studies about Barrie's play, the stories of the eternal child within Celtic culture have normally been ignored by the critics. Likewise, if we set apart some brief references in scattered works, it is not until 2006 that Kayla McKinney Wiginnns carries out a more systematic study of the utilisation which Barrie made of the world of fairies. However, this work focuses above all on the influence of the most folkloric or popular aspects of the Celtic world in Peter Pan, lacking in some more referencing to the ancient Celtic mythology and mediaeval legends, such as the ones referred to Saint Brandan.

Starting with the most folkloric aspects, innumerable legends can be found in the British Isles on fairies and other magical beings which seem to coexist in our world on a level which is debarred from humans.⁵⁶ However, fairies –who, depending on the zones may own very different attributes: being quite big or small, gorgeous or ugly, living in the water or under the earth, etc.– often intervene in our world, mainly to attempt to transform human beings into their lovers, to kidnap a young mother so that she takes care of the children of a fairy, or to steal little children who substitute for deformed and sick beings (Wiginnns, 2006: 86-92). Interestingly enough, it is possible to understand the relationship between Peter Pan and the lost children and, above all, between Peter Pan and Wendy, in three ways. On one hand, the first meeting between both protagonists can be interpreted without any problems as an act of seduction by Peter, who wants to take the girl with him to turn her into his lover. Actually, this is how Wendy seems to understand it, who from the outset shows herself eager to kiss Peter and who, disillusioned, will eventually decide to return

54 "However, after I smoked the *Arcadia* the desire to pay ladies compliments went from me.

Journeying back into the past, I come to a time when my pipe had a mouth-piece of fine amber. [...] Such tobacco I revelled in as may have filled the pouch of Pan as he lay smoking on the mountain-sides. Once I saw a beautiful woman with brown hair, in and out of which the rays of a morning sun played hide-and-seek, that might not unworthily have been compared to it".

55 Paula S. Berger (1994) has carried out the longest existing analysis on the motifs present in *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up* which may be related to classic myths. However, despite its not being exempt from having certain interest, a long extension does not mean greater quality, and this is why I have not reviewed here any of her contributions.

56 To make things easier, I will use the term "fairy" on the next pages to refer to all magical beings within British folklore including amongst others, goblins, elves and mermaids.

to London because the boy does not understand that a relationship between a man and a woman can be something else than that between a mother and a son. This takes us to the second option, which seems to be the interpretation which Peter makes of the scene. His intention is not to take Wendy with him to make her become his lover, but to make her become his mother and that of the lost children. In fact, he does not resort to the stratagems of a lover in order to convert her, but instead he assures her that if she accompanies him, she will be able to tell them stories, tuck them into bed at nights, mend their clothes... (Barrie, 1911: 97). Certainly everything that was expected from a mother in the context of the period. But if this is so in the case of Wendy, it is not likewise with the lost children, who had to follow Peter Pan to Neverland for other reasons. And here we find ourselves with the third motif that I had previously pointed out, that of the kidnapping of children. Peter says that the lost children are the children who have fallen off their prams and who nobody ever claims back. However, that is not the sole explanation. As I have formerly said, Peter was going to be the villain of the story in the beginning, and the *Fairy Notes* describe him as an elf feared by all mothers because he kidnaps children and deceives them so that they will not become adults. This explanation results much more credible from my point of view than that given by Peter, which seems more intended to conceal his evilness not to scare Wendy away and thus to be capable of taking her with him to Neverland. But there could even be a fourth explanation.

One of the weirdest features about the Peter Pan who lives in Kensington Gardens is his role of psychopomp. At the end of the story in *The Little White Bird* and almost as a coda disconnected from everything else, we become aware that whenever Peter finds a dead child within the park he buries him, preferably next to the tomb of another child who keeps him company (Barrie, 1902: 225-226). This feature seems to be removed from the character when he comes to be the protagonist in the play, although at the outset of *Peter and Wendy* Mrs Darling recalls having heard when she was a girl that Peter Pan used to accompany the children who died during a part of the journey so that they would not be afraid (Barrie, 1911: 75). Under the light of this role of psychopomp, we can interpret that the children who fall off the pram and go to Neverland do so because they are dead; hence the island becomes a copy of the Other World in Celtic mythology. Actually, this explanation could well be complemented by the previous one, as it seems that the legends of children kidnapped by fairies were a reflection of the high infant mortality rate in ancient times (Herreros de Tejada, 2009: 115).

The belief in life after death was spread amongst the Celtic villages, which used to locate the beyond in a specific geographical place. However, the location of Paradise was not the same for all the clans, and so there existed different versions of it.⁵⁷ Thus, whereas some towns would situate it under the earth in the "sídh" or fairy dens –in Ireland the fairies are descendants of the village of the Tuatha Dé Danann, who renounced to live on earth and built up their kingdom in the Other World–, others would locate it in diverse islands over the Atlantic Ocean. In any case, one of these manifold paradises, sometimes located on a *sídh* and sometimes on an island, was known as Tir Na Nog, the Land of the Eternal Youth. And one of the features of Celtic paradises was the fact of their being located on a mappable place, so that they could be called upon by the living, who would stop getting old once they were there. An example of this can be found in Oisín, a Celtic hero who visited Tir Na Nog and married a fairy. But Oisín often missed his previous life and decided to return to Ireland, discovering that 300 years had gone by over there and that all the ones who could have waited for him were dead. Despite

57 All information referring to the Celtic mythology present in the following paragraphs can be consulted in the book by M. J. Green (1997).

the warnings made to him by his wife, Oisín placed his foot on the ground by accident and so became an old man at once. The parallelisms between the Land of the Eternal Youth and Neverland are more than evident. The latter was a place which could be reached by traversing the Atlantic Ocean and not through the stars like Disney made us believe.⁵⁸ On the other hand, it would not be unrealistic to compare Peter Pan with Oisín –or with other visitors from the world of fairies–, in the sense that both attempted to return from paradise and found out that nobody remembered them any more.

Another outstanding feature of Celtic mythology is the importance of birds, frequently associated with death and with the capacity of the soul to fly over to the Other World. It is curious, in this context, the theory presented by Barrie in *The Little White Bird* that children are birds before they are born, which is actually what triggers the story of Peter Pan. Because he is a newborn, Peter still remembers how to fly, so when he decides to escape in order not to grow up, he simply leaves through his bedroom window and flies to the Birds' Island, located in The Serpentine in Kensington Gardens. But birds are also associated to death in Barrie's play:

Pero [Peter] todavía tiene vagos recuerdos de que una vez fue humano, y eso le hace ser especialmente amable con las golondrinas cuando regresan a la isla, porque las golondrinas son los espíritus de los niños pequeños que han muerto. Siempre construyen sus nidos en los aleros de las casas donde vivían cuando eran humanos, y a veces intentan entrar volando por la ventana del cuarto de los niños, y quizá por eso a Peterle gustan más que cualquier otro pájaro. (Barrie, 1902: 224)⁵⁹

Taking this also into account, it would be feasible to imagine that Peter Pan is a dead child⁶⁰ who, due to certain reasons has not transformed himself into a swallow like the rest. He even resembles them in his attempt to return home. In this sense, we can conjecture that it is not Peter Pan who goes out through the window at the outset of the play, but simply his soul, who departs towards the world of the dead.⁶¹ Not in vain the Birds' Island could well be another name for the Beyond within the Celtic world. In the *Navigatio Sancti Brendani*, an anonymous work written in Latin around the 10th century which includes one of the mediaeval British legends of major dissemination, Saint Brendan tries to reach Paradise by means of a journey by boat. However, he finds an island full of white birds during the journey. Now, these birds are said to be angels⁶² expelled from Paradise for having helped the Devil; a possible imitation of those pagan paradises.

58 In all of Barrie's works the direction which Peter Pan tells Wendy is simply "second to the right and then straight on till morning" (Barrie, 1903-1904; 1904: 98; 1911: 89). In *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*, even though the sentence does not appear in any subtitle, we can even observe the children flying over the Atlantic and Pacific oceans until they reach Neverland (Barrie, 1920: 182). It is not until the film by Disney that the reference to the stars is made.

59 "But he has still a vague memory that he was a human once, and it makes him especially kind to the house-swallows when they revisit the island, for house-swallows are the spirits of little children who have died. They always build in the eaves of the houses where they lived when they were humans, and sometimes they try to fly in at a nursery window, and perhaps that is why Peter loves them best of all the birds".

60 Curiously enough, one of the "tombs" excavated by Peter Pan in Kensington Gardens displays the initials "P. P." engraved in the gravestone. This is a mere coincidence, as the supposed gravestones do currently exist and simply mark the boundaries amongst different London boroughs. "P. P." just refers to "Paddington".

61 The idea that Peter is a dead child has been pointed out on certain occasions by the critic, establishing a link between that and the death of David, Barrie's older brother, who died at the age of thirteen and remaining thus a child forever in the minds of those who remembered him. For further information please see the section devoted to biographical criticism and Muñoz Corcuera (2011b).

62 In any case it is important to indicate the fact that the episode of the island of white birds in the *Navigatio Sancti Brendani*

It is worthy to highlight on this respect that this connection between Peter Pan and death, in particular his facet of "ghost" or of "living-dead", is the one that motivates one of the most outstanding traits of some of the modern versions of the myth: his relation to vampirism. This is the case, for example, in the film *The Lost Boys* (Joel Schumacher, 1987) or in the script by Leopoldo María Panero "Hortus Conclusus" (2007).⁶³ From this perspective, Peter Pan is a vampire who kidnaps Wendy to avoid the loneliness associated to eternal life, and nourish himself not of her blood, but of her imagination, which is symbolised in the play by the tales which attract Peter to the girl's window (Losilla, 2005: 261).

Finally, as a closure to this section dedicated to mythic vestiges, we cannot refrain from highlighting the interesting study by Elisa T. Di Biase on the relationship between Peter Pan and the mermaids, with whom he shares many traits such as a sinister power of seduction (Di Biase, in press). This would explain, amongst other things, the fact that despite nobody can touch Peter Pan (Barrie, 1904: 98), he calmly caresses the mermaids, whose scales stick to him (Barrie, 1911: 104). In any case, the current figure of the mermaid in our collective imaginary merges elements of Greek and Celtic mythology due to a complicated transmission which makes it difficult to establish which elements come from each source. And there is also the fact that in many Romance languages we do not have the words to distinguish the Greek sirens (*sirens*) from the Celtic ones (*mermaids*). Because of this, I have left the relationship between Peter and the mermaids for the end of this section as a sample of the influence of some characters coming simultaneously from both mythologies.

4.4 Other lines of interpretation

Besides the other three lines of interpretation that I have already pointed out and which, in my opinion, offer more game at the time of analysing the play, I would still like to briefly indicate the existence of other possibilities of interpretation which, due to diverse reasons, I esteem worthy of being looked into.

4.4.1. Biographical criticism

It could be considered that a great part of Barrie's work, in particular his novelistic production, is strongly autobiographical (Jack, 1991: 7). Thus, for instance in his two novels *Sentimental Tommy* (1896) and *Tommy and Grizel* (1899), he recounts the formation process of the writer Tommy Sandys, who was identified with Barrie himself since its publication (Birkin, 2005: 31-32). Even from the most inconsequential *My Lady Nicotine*, it has been implied that a great too many of its characters are imitations of friends or relatives of the author himself (Birkin, 2005: 19). His interest in novelising his own experience led him even to the publication of *Margaret Ogilvy* (1896) as we have seen: a biography of his recently deceased mother and the reason why some critics accused Barrie of having violated the family privacy (Birkin, 2005: 37).

As regards Peter Pan, I have already shown that *The Little White Bird* reflects the walks which Barrie used to go for with George Llewelyn Davies along Kensington Gardens, as well as the importance of the summer of 1900 that the Barrie's marriage and the Llewelyn Davies family spent together and

is usually related to some Arab legends. Within these legends we can read about some islands inhabited by white birds which may be angels or the souls of the dead. (Vázquez de Parga y Chueca, 2006: 35).

63 I have developed this question elsewhere (González-Rivas Fernández and Muñoz Corcuera, 2011; Muñoz Corcuera, in press-b).

which gave birth to *The Boy Castaways of Black Lake Island*. We can even add that the most famous sentence by Peter Pan, "morir será una enorme aventura"⁶⁴ (Barrie, 1904: 125), does not belong to Barrie but was uttered the first time by little George while walking in Kensington Gardens. The writer had been telling him about the wonderful paradise where the children buried by Peter Pan went to... which would eventually become Neverland (Birkin, 2005: 69).

It has also been pointed out how the death of David, the writer's older brother, in 1867, when he was only thirteen years old, had an immense influence on him during the gestation period of the character (Muñoz Corcuera, 2011b). As we are told by James M. Barrie himself in *Margaret Ogilvy*, the sad event plunged his mother in a profound depression; a situation which the young James attempted to alleviate by trying to become a surrogate of his brother (Barrie, 1896: 12-19). However, it was an enterprise doomed to failure, as whereas James grew up year after year, David remained always as a boy in his mother's memories, explaining thus the reasons why Peter Pan, the everlasting boy, would find himself so directly associated with death. Likewise, Barrie always felt excluded from the relationship which his mother had with David, his favourite, which has been linked to the experience undergone by Peter Pan when he observed through the window how his mother hugged another boy (Manzano Espinosa, 2006: 39-40).

On the other hand, besides the traditional identification of Barrie with the character of Peter Pan, we can also relate the Scottish writer to Captain Hook on the grounds of this being one more sample that the boy is the infantile counterpart of the pirate. In this sense we may point out that Barrie, in his games with the Llewelyn Davies's, played the role of Captain Swarthy – as we have already said when talking about *The Boys Castaways of Black Lake Island*–, whose forename is the same as the writer's– James–. Barrie showed a tendency to be named Captain in other works of his – Captain W. in *The Little White Bird*, or Captain Stroke in *Sentimental Tommy*–, as well as a series of physical and psychological features shared by both: their condition of smokers, their blue eyes, their interest in literature, their melancholic nature and their problems to relate to women (Muñoz Corcuera, in press).

But leaving aside this sort of details, which may help – or not– to understand some aspects of the play, we must say that biographic criticism has often forgotten about Barrie's texts in order to focus on casting aspersions on his personal life, accusing him of immaturity, homosexuality and even pederasty (Jack, 1991: 8). And in spite of his having been recognised as a genius when he was alive even by great writers such as Robert Louis Stevenson,⁶⁵ critics became much more negative after his death, especially during the decades of 1940 and 1950, when Barrie's dubious morality helped create oblivion on the aesthetic value of his works. On the other hand, psychoanalytic criticism has often used Barrie's texts to show the problem of the Oedipus complex in the Scottish writer and the possible sexual perversions which derived from it. Hence, considerable bemusement was originated between psychoanalytic and biographic criticism (Jack, 1991: 8-11). These reasons gave rise to the current discredit of this kind of studies by the vast majority of experts in Barrie's work, who consider that even though it was feasible that Barrie could have shown paedophile tendencies, it does not seem likely that his fantasies were eventually fulfilled, and that in any case a moral valuation of this author would help interpret the plays in any possible way (Herreros de Tejada, 2009: 17).

64 "To die will be an awfully big adventure".

65 "I am a capable artist; but it begins to look to me as if you are a man of genius", Stevenson would say to Barrie in a letter. Quoted by Andrew Birkin (2005: 18).

4.4.2. *The spirit of youth*

The most simple and evident reading of Barrie's work –and perhaps because of that the least interesting from my viewpoint– is to simply consider the main character as a *puer aeternus*, the spirit of eternal youth. In this context, Neverland would be the place of infantile dreams, Captain Hook would represent the fear of growing up, which brings infancy to an end –“Todos los niños, menos uno, crecen ” (Barrie, 1911: 69)⁶⁶, we are told at the outset of *Peter and Wendy*–, the crocodile would equal the fear of the passing of time which unavoidably leads us towards death, and the whole story would be a simple adventure which some children live on this magical land before entering the world of adults. The adaptation carried out by Disney delves precisely in this line, as it turns the whole story into a dream experienced by Wendy.

This interpretation is easily sustained by following any of the texts wherein the character appears, but is perhaps more evident in *Peter and Wendy*. Hence, when Captain Hook questions Peter Pan about who he is, he replies “soy la juventud, soy la alegría” (Barrie, 1911: 203).⁶⁷ On the other hand, Captain Hook escapes awestruck of the tick tack of the watch swallowed by the crocodile and which will only halt at the death of the pirate (Barrie, 1911: 204). Lastly, when we enter Neverland, the narrator tells us that if doctors tried to draw the map of a child's mind, the result would be full of zigzagging lines which would shape the map of the island (Barrie, 1911: 73), identifying thus that territory with the infantile unconscious.

In any case, if the story wants to be read in this way, it must not be forgotten that, as Peter Hollindale has put it, the desire of not growing up is not a desire appertaining to a child but to an adult, which provokes that the majority of children do not actually identify themselves with Peter Pan but with Wendy –the truly protagonist of the play in this sense, the heroine who lives a fantastic journey in which she learns something and manages to return home safe and sound – or with some of the lost children, wishing as much as to get to know the hero and fight the pirates next to him (Hollindale, 1993: 25). In fact, the scene in the play wherein Peter Pan tries to prevent Wendy and her brothers from returning home caused certain abhorrence in the children audience as far back as in the first performances (Hollindale, 2005: 211). Even in *Peter and Wendy* the desire of forever remaining a child is formulated by the first time by Mrs Darling (Barrie, 1911: 69), whereas her children leave Neverland in a great hurry when they realise that their parents could forget about them, obliging them in that case to stay there forever (Barrie, 1911: 167).

On the other hand, it cannot either be ignored that the vision offered by Barrie on the problem is of a tragic nature, showing us that both Wendy –who decides to become an adult– and Peter –who prefers to carry on being a child–, have lost something with their respective choices (Muñoz Corcuera, 2011b). Wendy wishes to accompany Peter to Neverland when he comes back for her, but as her daughter Jane hurtfully reminds her, she can no longer fly (Barrie, 1911: 225). On his turn, Peter states his want of forever remaining a child and having fun, but we are informed in an aside of the play that “a lo mejor piensa así, pero sólo es su mayor fingimiento” (Barrie, 1904: 151).⁶⁸ Peter is unable to understand his own character, he does not know why he does not want to grow up nor why nobody can touch him, and this prevents him from truly living his life (Barrie, 1904: 153-154). Wendy will

66 “All children, except one, grow up”.

67 “I'm youth, I'm joy”.

68 “So perhaps he thinks, but it is only his greatest pretend”.

eventually become an adult and when Peter realises that his decision has made him lose the only person who is able to remember him, can only but utter a scream of pain (Barrie, 1911: 224).

4.4.3. *Peter Pan and the creative word*

To the critic R. D. S. Jack, Barrie's work could be read as a study about the position of the artist before God as creator of the world, and before the maternal figure as creator of life (1991: 181). From this perspective, Peter Pan becomes the god of Neverland: a world created by his own will to satisfy all his wishes. His perception is the one which modifies reality. In this sense, it is understood that the island remains inactive in the absence of the boy, recovering its activity only when Peter returns:

Toda la isla, por decirlo brevemente, que ha estado holgazaneando durante la ausencia de Peter, se encuentra ahora agitada debido a que la noticia de su regreso se ha filtrado; y todos y todo saben lo que les puede pasar si no le satisfacen. Mientras se os ha contado esto, el sol (otro de sus sirvientes), se ha estado apurando. (Barrie, 1904: 105)⁶⁹

However, despite his divine powers, Peter Pan does not stop being a character engendered by a writer who is the one actually directing his life, in the same way that God is actually engendered by humanity. In this way, Peter remains reduced to the role of a simple man in comparison with the God-writer, only enjoying in *Peter and Wendy* the privilege of being able to name the animals as it equally happens in the second chapter of the Genesis: "Ahora lamentaba haber dado unos nombres tan extraños a los pájaros de la isla, que se habían vuelto muy salvajes y resultaba difícil acercarse a ellos". (Barrie, 1911: 185-186)⁷⁰

In order to make it clear for us his supremacy as creator of the story, in the introduction to *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*, in what it ought to be a simple description of the stage setting, Barrie gives samples of his omnipotence, making it understandable for us that if the story develops in a specific way it is because he has decided it to be so:

El dormitorio de los niños de la familia Darling, que es el escenario de nuestro primer acto, está al final de una calle bastante deprimida de Bloomsbury. Tenemos el derecho a situarla donde deseemos, y el motivo por el que elegimos Bloomsbury es porque el señor Roget vivió una vez allí. También lo hicimos nosotros en los días en que su *Thesaurus* era nuestra única compañía en Londres; y nosotros, a los que él ayudó a abrirse camino en la vida, siempre hemos querido hacerle un pequeño cumplido. Así pues, los Darling vivían en Bloomsbury. (Barrie, 1904: 87)⁷¹

The allusion here to the *Thesaurus of English Words and Phrases* by Peter Mark Roget, a sort of dictionary of synonyms and antonyms quite used amongst the writers of the period, can be related to the creative power of the literary word as the writer, like God, creates the world through it (Jack, 1991:

69 "The whole island, in short, which has been having a slack time in Peter's absence, is now in ferment because the tidings has leaked out that he is on his way back; and everybody and everything know that they will catch it from if they don't give satisfaction. While you have been told this the sun (another of his servants) has been bestirring himself".

70 "He regretted now that he had given the birds of the island such strange names that they are very wild and difficult of approach".

71 "The night nursery of the Darling family, which is the scene of our opening Act, is at the top of a rather depressed street in Bloomsbury. We have a right to place it where we will, and the reason Bloomsbury is chosen is that Mr. Roget once lived there. So did we in days when his *Thesaurus* was our only companion in London; and we whom he has helped to wend our way through life have always wanted to pay him a little compliment. The Darlings therefore lived in Bloomsbury".

185). Not in vain, even in the previous quote, it can be observed this conception of the creative word, as the name which Peter gives to the birds is the one which determines their wild nature.

But in spite of the intended omnipotence of the artist, he would always appear to Barrie under the creative capacity of the maternal figures. Thus, Peter Pan will become a myth, an ageless story external to the book wherein he was originated in order to form part of the tales which mothers told their children, as we observe at the end of *Peter and Wendy* or in *When Wendy Grew Up: An Afterthought*, where Wendy tells the story of Peter Pan to her daughter Jane, who, in her turn, will tell it to her daughter Margaret and so on so forth until the end of times (Barrie, 1908: 163). This last aspect is precisely the one which allows us to understand that Barrie constantly played to deny his authorship of the stories of Peter Pan, as we saw when we talked about the textual history of the character. Despite his authority as creator of fictions, the maternal figures are capable of engendering life, hence their roles in the genesis of Peter Pan are reduced to the writing of texts, being women the ones who have given life to him beyond those texts.

4.4.4. *The kiss and the dream*

One of the lesser contributions of the novel *Peter and Wendy* as regards the story of Peter Pan, which appeared in the play of 1904, was that the character of Mrs Darling won in new overtones which brought about (more) depth to her. Thus, we know, for instance, that she shows a romantic mentality quite similar to the Chinese boxes, and that her husband never had any knowledge of the last one of them all (Barrie, 1911: 69). In just the same way, the narrator assures us at the beginning of the play that she has got a kiss in the corner of her mouth which nobody, neither her husband nor Wendy, have been able to reach (Barrie, 1911: 69). But most surely the main novelty related to Mrs Darling lies in the subsequent paragraph, which allows the reader to interpret that the journey which Wendy and her brothers make to Neverland is just a dream of their mother's:

Mientras dormía [la señora Darling], tuvo un sueño. Soñó que Nunca Jamás se había acercado demasiado y que un extraño niño se había abierto paso desde allí. No se alarmó, porque pensó que lo había visto antes en las caras de muchas mujeres que no tienen hijos. Quizá también se le pueda ver en las caras de algunas madres. Pero en su sueño el niño había rasgado el velo que oculta Nunca Jamás, y la señora Darling vio a Wendy, John y Michael mirando furtivamente por el agujero. (Barrie, 1911: 77)⁷²

On this basis, M. J. Morse carries out an analysis of the novel from a feminist viewpoint, defending that Peter Pan represents everything that Mrs Darling would love to be, simultaneously metamorphosing her inept Victorian husband in the evil Captain Hook (2006: 192). For the identification between Wendy's mother and the boy, Morse bases herself on the kiss which hides in the lips of Mrs Darling, and which the narrator assures us that is rather similar to Peter Pan (Barrie, 1911: 77). However, despite it being feasible to explain the novel as an oneiric story, we can venture a different explanation for the kiss which in its turn modifies the interpretation of the dream carried out by Morse.

As I have already pointed out, some of the *Fairy Notes* show how Barrie considered during at least certain part of the creation process the possibility that Mrs Darling was the real mother

72 "While she slept she had a dream. She dreamt that the Neverland had come too near and that a strange boy had broken through from it. He did not alarm her, for she thought she had seen him before in the faces of many women who have no children. Perhaps he is to be found in the faces of some mothers also. But in her dream he had rent the film that obscures the Neverland, and she saw Wendy and John and Michael peeping through the gap."

of Peter Pan, but that she had actually forgotten about having had him (Barrie, 1903: #172, #173, #176). On the other hand, in the paragraph I have just quoted, and which comes just before the excerpt where the similarity between the kiss of Mrs Darling and Peter Pan is indicated, the narrator tells us that Peter could have been seen on the face of many women who did not have children, and even on certain mothers. If we bear in mind that in Barrie's play women are hardly ever allocated other role than that of mothers⁷³, we may suppose that what can be seen on the faces of the women with no children is, precisely, their desire to become mothers. If this was so, Barrie's idea of Peter being Mrs Darling's son could have become the fact that he is actually the son that she had always wanted and could never have had – we must not forget that the kiss of Mrs Darling is very similar to Peter Pan-, a possibility which would see itself reinforced if we turn to *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*, where one of the subtitles points towards this direction: "¿Quién era Peter Pan? Nadie lo sabe en realidad. Quizás sólo era el niño que alguien quiso pero que nunca nació" (Barrie, 1920: 202).⁷⁴

We may even go further back and relate it to the first novel wherein Peter Pan appears. And the little white bird which is being referred to in the title is, on the one hand, the book which at the end of the play Captain W. writes and on the other hand, the book itself. Simultaneously, it is also Timothy, the Captain's imaginary son, who is directly related to Peter Pan. Not in vain, when the Captain sees himself obliged to renounce his imposture and kill his fictitious son, he gets near the window to say goodbye to the fruit of his imagination, wishing that before he leaves for good Timothy can go back to Kensington Gardens to play once more (Barrie, 1902: 66-68), in exactly the same way that Peter will do pages afterwards in the story that the Captain tells little David. The relationship between the act of engendering a life and carrying out a work of art which we have already talked about is quite present here.

Coming back to *Peter and Wendy*, if we take into account this relationship between art and the desire of having children, we can conjecture that Mrs Darling's dream functions as "The Little White Bird" – the book which Captain W. writes-, having sublimated her desire of having another child in the fantasy of creating it as a fictional character. Hence, when the adventure comes to an end and Peter Pan returns to Neverland, Mrs Darling's kiss goes with him (Barrie, 1911: 218), as she has then seen her wish fulfilled.

5. NEW VERSIONS OF PETER PAN

As we were saying at the beginning, the unstable nature and the popularity of the character created by Barrie occasioned that multitude of artists attempted to give their own vision of the myth of the child who did not want to grow up. However, the situation of the copyright of the original play, belonging to the Great Ormond Street Hospital (GOSH), did definitely have an influence on the whole. After some adaptations were carried out, some with the approval of the GOSH and some without it, there existed a whole series of works directly inspired in Peter Pan but which did not openly acknowledge it in order to avoid legal problems. On the other hand, the legislation on the author's copyright is different in every country, so there are some versions which could have been published in some territories but not in others. Consequently, there exists a great number of films,

73 Even Wendy, the heroine of the story, is happy in Neverland staying at home washing the dishes and sewing the clothes while the lost children, her children, have fun playing outside (Barrie, 1911: 135).

74 "Who was Peter Pan? No one really knows. Perhaps he was just somebody's boy who never was born".

novels and comic books which have got Peter Pan as the main character but which are not always easy to locate. On these pages I will only highlight those that, due to diverse reasons, I deem to be the most interesting at the moment, independent from whether or not the GOSH allowed them to have the copyright for its production.⁷⁵

In the world of cinema⁷⁶, the first adaptation which I would like to emphasise is the one carried out by Disney in 1953. Its *Peter Pan* is relatively loyal to the original text of the play, but it abates all its conflictive aspects and transforms the story into a dream experienced by Wendy, the genuine protagonist of the film, thus giving priority to the interpretation of Peter Pan as the spirit of youth. Therefore, Disney turns the whole adventure into an analysis of the maturation process of the girl, who has been threatened by her father to grow up and become a woman (Crafton, 1989: 33-52). The version by Disney, in spite of its having been presented in the credits as an adaptation of Barrie's play, rapidly became the canonical version of the story for the public and nowadays, the great majority of the world knows Peter Pan thanks to this animated cartoon.

Other adaptations worthy to be mentioned here are the sequel *Hook* (Steven Spielberg, 1991), which presents Peter Pan with some pirate traits and feeling obliged to return to Neverland to save his children from the fearsome Captain Hook; *Peter Pan* (P. J. Hogan, 2003), an adaptation quite loyal to the spirit of the original play which especially develops the sexual tension between Peter and Wendy; the most original, *Neverland* (Damion Dietz, 2003), wherein Peter is a troubled adolescent who, having decided not to lose his identity, lives in an amusement park surrounded by drug addict fairies, Indian drag queens and paedophile pirates; and *El río de oro* (Jaime Chávarri, 1986), the only Spanish adaptation which has managed to be filmed and who has got as its main character an adult Peter who, unable to assume the passing of time, has become a monster.

Within the adaptations in comic book format, the series of volumes which the French artist Régis Loisel published between 1990 and 2004 under the general title of *Peter Pan* are especially interesting. The work consists of six titles (*London, Opikanoba, Tempest, Red Hands, Hook and Fates*) and is a prequel of the original story in which we are told, for example, how Peter acquired the qualities of his friend, the faun Pan, becoming thus Peter Pan or that in fact, the pirate is the father of the protagonist, which increases the possibilities of a psychoanalytic interpretation of the myth.

Also noteworthy are *Lost Girls*, by the acclaimed scriptwriter Alan Moore and the draughtswoman Melinda Gebbie, and the series *Peter Pank* by the Catalan artist Francesc Capdevila (Max). The former is a pornographic work whose protagonists are Alice (from *Alice in Wonderland*), Dorothy (from *The Wizard of Oz*) and Wendy (from *Peter and Wendy*), and which after several years of work was concluded in 2006. The latter is a collection of three comics (*Peter Pank, The Likantropunk and Pankdinista!*) published between 1984 and 1990 wherein the different characters of the play represent rival urban tribes (punks, rockers and hippies) who confront one another in the imaginary island of Punkyland. Therefore, they interpret Peter Pan's desire of not to grow up as a denial of being

75 At the end of 2010, Silvia Herreros de Tejada defended her doctoral thesis "Las Edades de Peter Pan. Adaptaciones Literarias y Cinematográficas del Niño Eterno (1902-2010)" at the University Rey Juan Carlos. The document, which may be considered a more detailed study on works which I have not even quoted here -although from a different perspective-, has not been published yet due to the fact that the first part had already been edited independently in the book by the authoress which appears on the bibliography (2009).

76 A more detailed analysis of the cinematographical adaptations of Peter Pan in the line I propose here may be found in a more extensive essay of my own which was published in two parts in *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (Muñoz Corcuera, 2010; 2011a).

integrated into the system – let us recall that Peter Pan rejects Mrs Darling when she offers him to stay in London as he did not want to have to go to school or to have to work in an office when he would grow up (Barrie: 1911: 217)–.

Finally, a large number of novels has been written on the characters created by Barrie, although one of them stands out above the others, not for its quality, but for its being considered the official sequel of *Peter and Wendy*. That one is *Peter Pan in Scarlet*, written in 2006 by Geraldine McCaughrean as a job for the GOSH, who wished a sequel to be written on the play created by Barrie to be thus able to extend the copyright over its characters. The novel recounts how Wendy and her brothers return to Neverland to help Peter who, advised by a new character, the mysterious Ravello, is about to become the reincarnation of the late Captain Hook.

From amongst the other works, I will simply note the fictional biography about Barrie, *Jardines de Kensington*, which the Argentinian writer Rodrigo Fresán publicised in 2003, and the series of books written by Dave Barry and Ridley Pearson, *Starcatchers*, which can be considered as prequels of the novel *Peter and Wendy*. The first volume of the series, *Peter and the Starcatchers*, was published in English in 2004. Others appeared afterwards, such as *Peter and the Shadow Thieves* (2006), *Peter and the Secret of Rundoon* (2007), *Peter and the Sword of Mercy* (2009) and *The Bridge to Neverland* (2011).

The list could be enlarged even more, as it is evident. However, I had already mentioned that that was not my intention. With these brush strokes I just aim to show how by using the interpretative keys which have been presented on these pages, it is possible to get closer to the new perceptions of the myth and to indicate to what extent they are evolvable topics which were already central in the play by Barrie – such as *Peter Pan in Scarlet* and the fact that the boy is destined to become Hook's surrogate –. Therefore, this allows us to leave others aside –such as the film by Disney, which removes all remnants of the Oedipal triangle in order to focus on Peter Pan as the spirit of youth–, or to suggest completely new topics or topics which were marginal in Barrie's texts – such as the social and political interpretation which Max in *Peter Pank* and Damion Dietz en *Neverland* carry out–.

6. BIBLIOGRAPHY

6.1. Editions of Barrie in English

- BARRIE, J. M. (1890). *My Lady Nicotine*. London: Hodder & Stoughton.
- (1896). *Margaret Ogilvy*. London: Hodder & Stoughton.
 - (1901). *The Boy Castaways of Black Lake Island*. [Online]. London: Published by J. M. Barrie in the Bloucester Road. At: <http://hdl.handle.net/10079/bibid/3121171> [Date accessed: 31 December 2011].
 - (1902). *The Little White Bird*. London: Hodder & Stoughton.
 - (1903). *Fairy Notes*. [Online]. Unpublished manuscript preserved in the Beinecke Library at

Yale University. At: <http://www.jmbarrie.co.uk/peterpan/?mode=fairynotes> [Date accessed: 31 December 2011].

- (1903-1904). *Anon: A Play*. [Online]. Unpublished manuscript preserved in the Lilly Library at the University of Indiana. At: <http://www.jmbarrie.co.uk/peterpan/?mode=anon> [Date accessed: 31 December 2011].
- (1904/1995). *Peter Pan or The Boy Who Wouldn't Grow Up*. In Barrie, J. M. *Peter Pan and Other Plays*. Oxford: Oxford University Press.
- (1908/1995). *When Wendy Grew Up: An Afterthought*. In Barrie, J. M. *Peter Pan and Other Plays*. Oxford: Oxford University Press.

- (1911/1999). *Peter and Wendy*. In Barrie, J. M. *Peter Pan in Kensington Gardens. Peter and Wendy*. Oxford: Oxford University Press.
- (1920/1954). *Scenario for a Proposed Film of Peter Pan*. In Green, R. L. *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
- (1926). "The Blot on Peter Pan". In Asquith, C. (ed.), *The Treasure Ship: A Book of Prose and Verse*. London: Partridge.
- (1927/1938). "Captain Hook at Eton". In Barrie, J. M. *M'Connachie and J. M. B.: Speeches*. London: Peter Davies.
- (1928/1995). "To the Five: A Dedication". In Barrie, J. M. *Peter Pan and other plays*. Oxford: Oxford University Press.

6.2 Editions of Barrie in Spanish

- BARRIE, J. M. (1925). *Peter Pan y Wendy: La historia del niño que no quiso crecer*. Barcelona: Juventud.
- (1934) *Macho y hembra*. Buenos Aires: Revista Argentores, año I, n. 10, 28 de junio.
- (1945). "Vacaciones". In Santainés, S. (ed.), *Antología de humoristas ingleses contemporáneos*. Barcelona: N.A.G.S.A..
- (1948). *El admirable Crichton; El bosque encantado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1967). "¿Nos reunimos con las señoras?" in López Ibor, J. J. (ed.), *Antología de cuentos de misterio y de terror*. Barcelona: Labor.
- (2003). *Lady Nicotina*. Madrid: Trama.
- (2009). *El pajarito blanco*. Sevilla: Barataria.

6.3 Works Cited

- Asquith, C. (1954). *Portrait of Barrie*. London: James Barrie.
- Berger, P. S. (1994). *Peter Pan as a mythical figure*. Unpublished thesis: University of Chicago.
- Bernabé Pajares, A. (ed.) (1978). *Himnos homéricos. La Batracomiomaquia*. Madrid: Gredos.
- Birkin, A. (2005). *J. M. Barrie and the Lost Boys: The love story that gave birth to Peter Pan*. New Haven and London: Yale University Press.

- 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*, vol. 24, pp. 33–52.
- Di Biase, E. T., (In press). "On That Conspiratorial Smile Between Peter Pan and the Mermaids". In Muñoz Corcuera, A. and Di Biase, E. T. (eds.). *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dunbar, J. (1970). *J. M. Barrie: The man behind the image*. London: Collins.
- 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*, vol. 10, pp. 37–55.
- Eliade, M. (2000). *Tratado de historia de las religiones: Morfología y dialéctica de lo sagrado*. Madrid: Cristiandad.
- Geduld, H., *Sir James Barrie*. New York: Twayne, 1971.
- González-Rivas Fernández, A. and Muñoz Corcuera, A. (2011). "Gothic Peter Pan". [Online]. *5th Global Conference "Fear, Horror and Terror"* (Oxford, 6–8 de septiembre de 2011). At <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2011/08/rivasfpaper.pdf> [Date accessed: 31 December 2011].
- Green, M. J. (1997). *Dictionary of Celtic myth and legend*. Londres: Thames and Hudson.
- Green, R. L. (1954). *Fifty years of Peter Pan*. London: Peter Davies.
- Herreros de Tejada, S. (2009). *Todos crecen menos Peter: La creación del mito de Peter Pan por J. M. Barrie*. Madrid: Lengua de trapo.
- (2010). *Las Edades de Peter Pan. Adaptaciones Literarias y Cinematográficas del Niño Eterno (1902–2010)*. Universidad Rey Juan Carlos. Unpublished thesis.
- Hollindale, P. (1993). "Peter Pan: The text and the myth". *Children's Literature in Education*, vol. 24, n. 1, pp. 19–30.
- (2005). "A Hundred Years of Peter Pan". *Children's Li-*

- terature in Education, vol. 36, n. 3, pp. 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". [Online]. *International Journal of Scottish Theatre*, vol. 2, n. 2. At: http://www.arts.gla.ac.uk/ScotLit/ASLS/ijost/Volume2_no2/2_jack_rds.htm [Date accessed: 31 December 2011].
- (2010). *Myths and the Mythmaker: A Literary Account of J. M. Barrie's Formative Years*. Amsterdam: Rodopi.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: Ensayos en el campo de la estética*. Madrid: Taurus.
- Kavey, A. K. and Friedman, L. D. (eds.) (2009). *Second star to the right: Peter Pan in the popular imagination*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Losilla, C. (2005). "El vampiro y Peter Pan". In Rodríguez, H. (coord.), *Las miradas de la noche: cine y vampirismo*. Madrid: Ocho y Medio.
- Manzano Espinosa, C. (2006). *El espejo, el aviador y el barco pirata (Lewis Carroll, Antoine de Saint-Exupéry y James M. Barrie)*. Madrid: Fragua.
- Merivale, P. (1969). *Pan the Goat-God: His Myth in Modern Times*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morse, M. J. (2006). "The kiss: Female sexuality and power in J. M. Barrie's Peter Pan". In White, D. R. and Tarr, C. A. (eds.), *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Muñoz Corcuera, A. (2008). "Peter y Pan". *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios Latinos*, vol. 28, n. 2, pp. 145-166.
- (2010). "Las curiosas aventuras de Peter Pan en el mundo del celuloide (I)". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 8, pp. 85-110.
- (2011a). "Las curiosas aventuras de Peter Pan en el mundo del celuloide (II)". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n. 9, pp. 145-163.
- (2011b). "La doble dimensión trágica de Barrie y Peter Pan". [Online]. *Belphegor: Littérature Populaire et Culture Médiatique*, vol. 10, n. 3. At: http://etc.dal.ca/belphegor/vol10_no3/articles/10_03_munoz_tragic_fr.html [Date accessed: 31 December 2011].
- (in press -a). "The True Identity of Captain Hook". In Muñoz Corcuera, A. and Di Biase, E. T. (eds.), *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- (in press -b). "Coincidencias míticas: Peter Pan y el terror en el cine contemporáneo". In Losada Goya, J. M. and Guirao Ochoa, M. (eds.), *Myth and Subversion in the Contemporary Novel*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Muñoz Corcuera, A. and Di Biase, E. T. (eds.) (in press). *Barrie, Hook & Peter Pan: Studies on a Contemporary Myth*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Nietzsche, F. (1998). *Así hablaba Zaratustra*. Madrid: Edaf.
- Palacios, J. (2003). "Peter Pan era un freak: sobre infancias eternas y otros infiernos". In Lardín, R. (ed.), *El día del niño: la infancia como territorio para el miedo*. Madrid: Valdemar.
- Panero, L. M. (2007). "Hortus Conclusus". In Panero, L. M., *Cuentos completos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Rank, O. (1976). *El doble*. Buenos Aires: Orion.
- Rose, J. (1994). *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- Rudd, D. (2006). "The blot of Peter Pan". In White, D. R. and Tarr, C. A. (eds.), *J. M. Barrie's Peter Pan in and out of time: a children's classic at 100*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Stewart, A. (1998). "Captain Hook's secret". *Scottish Literary Journal*, vol. 25, n. 1, pp. 45-53.
- Vázquez de Parga y Chueca, M. J. (2006). *San Brandán, navegación y visión*. Aranjuez: Doce Calles.
- White, D. R. and 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.

- Wiginns, K. M. (2006). "More darkly down the left arm: The duplicity of Fairyland in the plays of J. M. Barrie". In White, D. R. and Tarr, C. A. (eds.), *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.

