

Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil

Volumen 12

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. de Vigo)

Isabel Mociño González (Univ. de Vigo)

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

Eulalia Agrelo Costas (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); 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. de 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 Gomes (Univ. do Porto, Portugal)

Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)

Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)

Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)

María 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 Ramos (Univ. de 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 - asociacionanilij@gmail.com

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 - asociacionanilij@gmail.com

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 Comunicación Gráfica, S.A

Impresión/ Print: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

Ilustración de cubierta 2014: "Sueño con mi dragón" de Juan Gabriel Madrigal Cubero.

Este número de AILIJ contou coa axuda 2014-PG076 da Xunta de Galicia.

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

ISSN: 1578-6072

Depósito legal: VG-978 / 2001

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 12, 2014 · ISSN: 1578-6072

ESTRATEGIAS PARA DESMITIFICAR LA MUERTE A TRAVÉS DEL ÁLBUM Y EL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL <i>Javier Ignacio Arnal Gil, Xabier Etxaniz Erle y José Manuel López Gaseni</i>	07
LA INCORPORACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL DIGITAL A LA BIBLIOTECA DE AULA <i>Teresa Colomer Martínez y Karla Fernández de Gamboa Vázquez</i>	19
LA COLECCIÓN "OURIOLO": EL MOVIMIENTO DESDE LAS PERIFERIAS <i>Mónica Domínguez Pérez</i>	37
LA CIENCIA FICCIÓN EN DOS CLÁSICOS CONTEMPORÁNEOS: LUÍSA DUCLA SOARES Y AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ (1980-2000) <i>Isabel Mociño González</i>	51
RECUERDO NARRATIVO COLECTIVO A LOS 3-4 AÑOS DE EDAD <i>Maite Monforte Maresma e Ignacio Ceballos Viro</i>	65
EL CUENTO <i>NENÉ TRAVIESA</i> DE JOSÉ MARTÍ COMO EJEMPLO DE RELATO INFANTIL MODERNISTA <i>Diana Muela Bermejo</i>	85
ÉRASE UNA VEZ UNA HORMIGA... LILA PRAP COMO UN FENÓMENO DE RECEPCIÓN MUNDIAL <i>Bárbara Pregelj y Moisés Selfa Sastre</i>	99
EL CASO DE <i>CELIA, PAPELUCHO, LE PETIT NICOLAS</i> Y <i>MANOLITO GAFOTAS</i> : ANÁLISIS DE LAS SERIES CLÁSICAS DE LA LITERATURA INFANTIL <i>Irene Prüfer Leske</i>	109
DE "LOS DIEZ NEGRITOS" A "LOS DIEZ PERRITOS": DEL CANCIONERO POPULAR AL CANCIONERO INFANTIL <i>José Vicente Salido López y Antonia M^o Ortiz Ballesteros</i>	125
LA LITERATURA INFANTIL ÁRABE ACTUAL: MECENAZGO Y CANON LITERARIO <i>Beatriz Soto Aranda</i>	141

Libros reseñados

<i>Abril, P.</i> (2014) Los dones de los cuentos (<i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i>)	155
<i>Cuenca, J.</i> (2013) Peter Pan disecado. Mutaciones políticas de la edad (<i>Silvia Herreros de Tejada</i>)	159
<i>Ezpeleta Aguilar, F.</i> (2014) Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI (<i>Olga Matilda Pariente</i>)	165
<i>Lluch, G.</i> (2013) La lectura en català per a infants i adolescents. Història, investigació i polítiques (<i>Mari Jose Olaziregi</i>)	169
<i>Macedo, A. C., E. Agrelo Costas y S. Reis da Silva (coords.)</i> (2014) Formación lectora. Obras imprescindibles (<i>Alba Rozas Arceo</i>)	171
<i>Roig Rechou, B.A and Ruzicka Kenfel, V.</i> (2014) The Representations of the Spanish Civil War in European Children's Literature (1975-2008) (<i>Verónica Casais Vila</i>)	177
<i>Roig Rechou, B.A., Soto López, I. e Neira Rodríguez, M. (coords.)</i> (2014) Inmigración/Emigración na LIX (<i>Karina de Oliveira</i>)	183
<i>Ruzicka Kenfel, V.</i> (2014) New Trends in Children's Literature Research: Twenty-first Century Approaches (2000-2012) from the University of Vigo (<i>Mercedes Ariza</i>)	189

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 12, 2014 · ISSN: 1578-6072

STRATEGIES FOR DEMYSTIFICATION OF DEATH THROUGH ALBUMS AND ILLUSTRATED BOOKS FOR CHILDREN <i>Javier Ignacio Arnal Gil, Xabier Etxaniz Erle and José Manuel López Gaseni</i>	07
THE INCORPORATION OF CHILDREN'S DIGITAL LITERATURE TO THE CLASSROOM LIBRARY <i>Teresa Colomer Martínez and Karla Fernández de Gamboa Vázquez</i>	19
"OURIOLO" SERIES: THE MOVEMENT FROM PERIPHERIES <i>Mónica Domínguez Pérez</i>	37
SCIENCE FICTION IN TWO CONTEMPORARY CLASSICS: LUISA DUCLA SOARES AND AGUSTIN FERNÁNDEZ PAZ (1980-2000) <i>Isabel Mociño González</i>	51
COLLECTIVE NARRATIVE MEMORY BEING 3-4 YEARS OLD <i>Maite Monforte Maresma and Ignacio Ceballos Viro</i>	65
JOSÉ MARTÍ'S <i>NENÉ TRAVIESA</i> : AN EXAMPLE OF A MODERNIST TALE FOR CHILDREN <i>Diana Muela Bermejo</i>	85
ÉRASE UNA VEZ UNA HORMIGA... LILA PRAP AS A PHENOMENON WORLD RECEPTION <i>Barbara Pregelj and Moisés Selfa Sastre</i>	99
<i>CELIA, PAPELUCHO, LE PETIT NICOLAS</i> AND <i>MANOLITO GAFOTAS</i> : ANALYSIS OF CLASSICAL CHILDREN'S BOOK SERIES <i>Irene Prüfer Leske</i>	109
FROM "TEN LITTLE NIGGERS" TO "TEN LITTLE PUPPIES": FROM POPULAR SONG TO CHILDREN'S SONGS <i>Jose Vicente Salido López and Antonia M^o Ortiz Ballesteros</i>	125
ARABIC CHILDREN'S LITERATURE TODAY: PATRONAGE AND LITERARY CANON <i>Beatriz Soto Aranda</i>	141

Javier Ignacio Arnal Gil

javierignacio.arnal@ehu.es

Xabier Etxaniz Erle

xabier.etxaniz@ehu.es

José Manuel López Gaseni

josemanuel.lopez@ehu.es

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

(Recibido 3 marzo 2014 / Aceptado 26 junio 2014)

Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil

STRATEGIES FOR DEMYSTIFICATION OF DEATH THROUGH ALBUMS AND ILLUSTRATED BOOKS FOR CHILDREN

Resumen

El álbum y el libro ilustrado infantil se acercan con naturalidad al siempre delicado tema de la muerte. En los últimos años se ha publicado un significativo (aunque no elevado) número de obras literarias infantiles capaces de contrarrestar en buena medida la tensión psicológica y el desasosiego que causan en el joven lector las narraciones centradas en la pérdida de un ser querido, o en la toma de conciencia de la propia finitud. En este estudio hemos analizado 57 de esas obras, prestando especial atención a los recursos utilizados por sus autores a la hora de ofrecer al niño un mensaje optimista o, al menos, no tan oscuro, del fin de la vida. En definitiva, 57 álbumes y libros ilustrados infantiles que sirven para desmitificar la muerte.

Palabras claves: muerte, desmitificación, literatura infantil.

Abstract

Albums and illustrated books for children have begun to approach with naturality the death as a subject. Over the last years it has been published a significant (though not large) amount of children's literary works that are capable of counteracting the psychological stress and anxiety caused on the young reader by the loss of a beloved being, or by the awareness of our own finitude. In this paper we have discussed 57 of these works, paying particular attention to the resources used by the authors when it comes to provide the child with an optimistic message, or at least not so dark one, about the end of the life. To sum up, 57 albums and illustrated books that could serve to demystify the fact of death.

Key words: death, demystification, children's literature.

1. Introducción

A pesar de su carácter natural, universal e ineludible para todo ser vivo, hemos convertido la muerte en un tabú. Son muy pocos quienes se atreven a hablar de ella, y, sin embargo, nunca ha dejado de fascinarnos.

Muchos niños y niñas han vivido, o pronto vivirán, alguna experiencia relacionada con la muerte (animales, abuelos, vecinos...). La muerte está por todas partes. Incluso puede decirse que es preciso hacer un esfuerzo para no abordarla. Es por ello que se hace necesaria una literatura infantil que,

junto a las vivencias del éxito, eficacia y triunfo, ayude en el afrontamiento del fracaso, la pérdida, el sufrimiento y la finitud (la propia y la de los seres queridos), y se aleje de las contaminaciones ideológicas o la mentira. A este respecto, decía Russell (1935/2000: 144) que "aun cuando, por fortuna, el hecho de la muerte no se haga vivido a un niño durante sus primeros años, más tarde o más temprano llegará a conocerlo; y en los que no se hallan preparados en absoluto es probable que cuando ello ocurra se produzca un serio desequilibrio. Por tanto, hemos de procurar establecer una actitud hacia la muerte distinta de la mera ignorancia de su existencia." La literatura infantil, estamos convencidos, puede colaborar a salvar dicho oscurantismo.

La muerte, tema muy presente en la literatura popular europea, fue prácticamente desterrada de los libros destinados a la población más joven durante buena parte del siglo XX. La evolución demográfica europea de aquella época, caracterizada por una formidable disminución en la tasa de mortalidad infantil, y también por el aumento de la esperanza de vida, resta presencia a la muerte, y la relega a tema de bajo interés en el mundo de la literatura infantil y juvenil. Si a todo ello se suma, como apuntan Plaxats y Poch (1999: 36), que la sociedad occidental actual ignora la muerte y oculta el fracaso, el panorama resultante muestra una oferta editorial sin títulos literarios que acerquen la muerte a los más pequeños.

Esta situación empieza a cambiar muy lentamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, gracias a la cada vez más notoria publicación de narraciones que tratan de explorar el medio ambiente en el cual el niño y la niña se mueven, y las vicisitudes que tienen que afrontar. A partir de la década de los 70 proliferan las obras centradas en los problemas cotidianos del público infantil al que se dirigen: la separación o el divorcio, los nuevos modelos familiares, el abandono y la muerte, entre otros. Los lectores encontrarán en estas obras las respuestas a muchas de las preguntas que padres y profesores no saben o no quieren responder convincentemente. Se crea, de este modo, una vía literaria que contribuye a la desmitificación de algo tan natural y cotidiano como es el fin de la vida.

A partir de la década de los 80 la muerte empieza a hacerse un pequeño hueco entre los álbumes y libros ilustrados infantiles publicados en castellano. De cualquier modo, tienen que pasar veinte años más, y estrenar un nuevo siglo, para que este hueco se agrande y, de algún modo, se consolide.

Durante los primeros años del siglo XXI se multiplica el número de obras infantiles que tienen a la muerte como tema principal y, además, también se diversifica el tratamiento que se otorga a dicho tema. Sea como fuere, y a pesar de la tendencia actual a llenar las estanterías de bibliotecas y librerías con libros ilustrados que tratan de acercarse íntimamente al niño, todavía resulta dificultoso hallar títulos infantiles relacionados con la muerte. Y, cuando menos, resulta curioso y chocante que una realidad tan cercana goce de tan poca relevancia en una sociedad que se jacta de su aperturismo cultural y educativo.

A lo largo de este estudio analizaremos 57 álbumes y libros ilustrados infantiles publicados en lengua castellana durante el período 1980-2008, en los cuales la muerte goza de una notable presencia, y dedicaremos especial atención a las estrategias utilizadas por sus autores en pos de desmitificar el final de la vida.

2. A pesar de la muerte, la vida tiene sentido

Indiscutiblemente, la pérdida de todo ser querido constituye siempre un suceso que provoca un intenso sentimiento de tristeza a sus dolientes, pero no por ello la muerte ha de ser vista como un fracaso. Todo lo contrario. Tal y como señala Poch Avellán (2009: 52-53) "de las situaciones límite -en especial,

de la muerte- se pueden extraer aquellos valores éticos que su presencia genera: serenidad, amistad, solidaridad, compasión, respeto, paciencia..." En resumen, sin enmascarar el abatimiento y el desánimo provocados por la muerte, ésta puede ser tratada desde un punto de vista optimista y esperanzador.

Así sucede en *¿Cómo es posible?! La historia de Elvis* (Schössow, 2006), álbum que narra la incompreensión de una niña ante la pérdida de su canario Elvis, y la necesidad de ser acompañada y escuchada en los difíciles momentos del duelo. El autor se sirve de una sola frase, la última del texto, para eliminar buena parte de la tristeza acumulada a lo largo de la obra: "Fue bonito" (ibidem: 38). Dicha frase dará sentido a la vida del canario fallecido y, tal y como aconseja Arnaiz (2003a, 2003b), la ajustará a su verdadero valor, que no es otro sino saber que, a pesar de la muerte, toda existencia es merecedora de ser disfrutada y compartida.

Más detallista se muestra la narración de *Gracias, tejón* (Varley, 1985). Un tejón, débil y achacoso desde hace tiempo, prepara a sus amigos antes de emprender su último viaje "madriguera abajo". Tras su muerte, éstos lo recordarán a través de todo aquello que de él aprendieron, desde hacer pasteles hasta atarse el nudo de la corbata. En esta obra la muerte es descrita como un extraño y maravilloso sueño. De manera plácida, "era como si se hubiera desprendido de su cuerpo" (ibidem: 8), se pone fin a una vida plena cuyo mejor indicador es el agradecimiento que, a través del título, dedican los amigos del fallecido a este último. La existencia cobra sentido mediante el desarrollo de la verdadera amistad.

3. Desenlace optimista y esperanzador

A la hora de presentar la muerte de un modo optimista (siempre a pesar del triste escenario en que se desarrolla la obra), el desenlace cobra especial relevancia en diversas obras, como es el caso de *El ángel del abuelo* (Bauer, 2002) y *El gran viaje del señor M.* (Tibo - Melanson, 2008).

Por lo que a la primera obra mencionada se refiere, un anciano postrado en la cama de un hospital repasa su vida en presencia de su nieto. El abuelo está a punto de morir y, a pesar de ello, el día es bello. Palabras bonitas y amables acompañan a un final esperanzador y optimista que hace pensar en que, a pesar de la muerte, la vida continúa radiante y esplendorosa: "Fuera, el día era todavía claro y caluroso. ¡Qué día más espléndido hacía!" (Bauer, op. cit: 43).

Tras la muerte de su hijo, el protagonista de *El gran viaje del señor M.* (Tibo - Melanson, 2008) abandona su casa y su modo de vida. Los recuerdos únicamente le acarrearán sufrimiento. El Señor M. inicia un viaje a lo largo del cual encontrará a la persona (un niño huérfano a causa de la guerra) que le ayudará a recuperar la felicidad. El amor, la amistad, la alegría y las ganas de vivir se abrirán paso entre la guerra y la muerte.

4. La muerte no es sinónimo de final

Otro grupo de obras transmite el mensaje de que la muerte no es sinónimo absoluto de final, pues hay sentimientos, como el amor, con los que ni ella puede acabar. Ésta es, precisamente, la lección que mamá zorra explica a su hijo en *Siempre te querré* (Gliori, 2000). Se sirve para ello de la imagen de una estrella, elemento casi eterno en cuanto a su duración:

"-Pero cuando te mueras y te hayas ido, ¿me seguirás queriendo? ¿El cariño sigue vivo?
-El cariño como su luz [refiriéndose a las estrellas] no se mueve, es duradero."
(ibidem: 24).

Mucho más enrevesado resulta el argumento de *Una casa para el abuelo* (Toro - Ferrer, 2006), obra que narra la búsqueda, por parte de una familia, de un lugar apropiado donde cavar la tumba del abuelo, recién fallecido. A la postre, dicha tumba se convertirá en los cimientos sobre los que la familia edificará su nueva casa (vida), sustentada en el recuerdo y el legado del ser querido ausente.

En *La caricia de la mariposa* (Voltz, 2008) el lector será testigo del amor que un anciano profesa a su difunta esposa. Mientras trabajan en la huerta, su nieto le pregunta acerca del paradero de la abuela. Con mucha ironía y humor, el anciano hará partícipe al pequeño de sus ideas sobre la muerte y el después. La abuela ha muerto, pero no se ha ido del todo. Los sentimientos del abuelo para con ella se mantienen tan alegres, joviales y frescos como afirma sentirse él mismo: "el abuelo todavía está en forma ¿eh?" (ibidem: 13), y nos remiten a la idea de que nadie muere definitivamente mientras sea recordado.

5. Serenidad ante la muerte

Otro modo en que el álbum y el libro ilustrado infantil contribuyen a la desmitificación de la muerte es mostrando la serenidad de quien sabe que fallecerá en breve. El enfermo acepta su suerte convencido de que la muerte es un hecho natural y necesario. Así lo hace la liebre protagonista de *Más allá del gran río* (Beuscher - Haas, 2004), quien, sabedora de la proximidad de su final, anuncia a su amigo el mapache la urgencia de realizar un viaje en el cual nadie la podrá acompañar: debe cruzar el Gran Río.

Igualmente, la anciana protagonista de *El teatro de las sombras* (Ende- Hechelmann, 1988) acepta su destino con naturalidad y sosiego. En puertas de la muerte, recibirá y tratará a ésta como a una amiga más.

De manera similar a lo que sucede en las obras anteriormente comentadas, la abuela de *Ani y la anciana* (Miles - Parnall, 1992) se mantiene serena ante un destino que ella misma se encarga de anunciar a sus familiares, entre los que cobra especial protagonismo Ani, su nieta. La pequeña vive estrechamente unida a su abuela, quien le enseña todo lo que sabe acerca de los animales y de la tierra. Así, cuando la anciana le comunica que le ha llegado el momento de partir, la pequeña rechazará la idea y se rebelará contra ella. Le corresponderá a la abuela tratar de mitigar el dolor y el desasosiego que la noticia ha provocado en su nieta, aún demasiado joven para comprender la naturaleza de la muerte. Frente a la conmoción, el rechazo o el enfrentamiento de Ani, encontramos la serenidad y aceptación de la abuela, quien muestra a su nieta las leyes de la vida.

6. Recibir a la muerte con una sonrisa

Pero si complicado es aceptar serenamente la naturaleza universal e irreversible de la muerte, más difícil resulta asumir con una sonrisa nuestro inevitable destino. Porque ante la muerte se llora, se desespera y se sufre, pero no se sonríe. Sin embargo, sucede que, en un intento por desdramatizar este asunto de naturaleza inequívocamente triste, en diversas obras la muerte es acompañada de una sonrisa, un gesto tan natural como la misma muerte.

El ángel del abuelo (Bauer, 2002), obra comentada anteriormente, muestra a un anciano agonizante, satisfecho por haber gozado de una existencia plena, y contento de poder pasar sus últimos momentos en compañía de su amado nieto. Por otra parte, *Gajos de naranja* (Legendre - Fortier, 2008) narra la entrañable relación entre el abuelo Pepe Juanito y su nieta Petra. En sus últimas páginas vuelve a mostrar a un anciano que se despidió alegremente de la vida, acompañado

de su ser más querido. Su nieta lo cuidará hasta el último momento, de la misma y maravillosa manera que ella fue cuidada por él.

Añadimos una tercera obra a este apartado: *El niño que aprendió a volar* (Honrado - Ribeiro, 2007). En esta ocasión, un abuelo alza el vuelo y desaparece para siempre en una tarde otoñal. Son muchas las colecciones que ha completado a lo largo de su vida. Se siente satisfecho y, por ello, sonríe llegado su momento. Y mientras parte, grita a su nieto: "¡Un día de estos deberías aprender a volar!" (ibídem: 2), alusión abierta a la idea de que todo el mundo debería prepararse para la muerte.

Por último, y aunque difunto, también sonríe el protagonista de *Una casa para el abuelo* (Toro - Ferrer, 2006). Su familia ha optado por permanecer cerca de él (construirán la nueva casa sobre sus restos). Además, los dolientes imitarán el gesto del fallecido, y sonreirán al recordar los buenos momentos vividos en su compañía. Lejos de causar dolor, el recuerdo del abuelo se convertirá en fuente de alegría.

7. Sin implicación emocional

En ocasiones el álbum y el libro ilustrado infantil tratan la muerte de manera neutra, sin que conlleve ni cree implicación sentimental alguna, seguramente con el objetivo de no agobiar ni angustiar al joven lector. Éste es el caso de *Como todo lo que nace* (Brami - Schamp, 2000), álbum que reúne la muerte de diferentes seres vivos, y subraya la certeza de que todo cuanto nace también debe morir. En él la muerte es recogida en su aspecto exclusivamente físico, como fase final de la existencia y condición indispensable para que la vida se regenere. No hay alcance emocional alguno. No se implica emocionalmente al lector. Cada personaje vive y muere porque es parte de un ciclo que no se detiene.

Pautas similares sigue *La mora* (Garabana - Villán, 2005), poesía acumulativa de estructura circular que ejemplifica la estrecha relación que une la vida y la muerte. En esta obra la vida es mostrada como una rueda que jamás deja de girar, y en la que la existencia de cada ser camina estrechamente unida a la muerte y a la vida de otros entes de su entorno, o de su ecosistema. Nuevamente el autor evita implicación emocional alguna en el receptor. Es más, la muerte pierde importancia en beneficio de una narración cuya musicalidad y sonoridad hacen de ella un texto lúdico.

Con un notable cambio de registro respecto a las dos obras anteriores, *El lago de los búhos* (Tejima, 1994) narra una historia real y natural. En lo más profundo de las montañas se encuentra un lago rodeado de bosques. Cuando llega la noche y la oscuridad lo cubre todo, la familia del búho pescador se aproxima a sus aguas. Mientras el padre pesca, la madre y el pequeño búho esperan. Una vez más no hay alcance emocional alguno: la muerte es un requisito indispensable para la vida de quien mata. La muerte se presenta como algo normal, cotidiano, necesario. La vida y el futuro de unos se sustenta en la muerte de otros.

8. Renovación de la vida

En diversas obras la renovación de la vida actúa como agente desmitificador de la muerte, esto es, los nacimientos desplazan del plano principal a las defunciones, mitigan el dolor causado por la pérdida de un ser querido, y devuelven la alegría a los dolientes.

En *El hilo de la vida* (Cali - Bloch, 2006), triste repaso de la existencia de un varón viudo y de edad avanzada, será el anuncio del próximo nacimiento de su nieto (imagen inconfundible de la renovación de la vida) el acontecimiento que devuelva la alegría y las ganas de vivir a su protagonista:

"Espero (...) que vuelva la primavera. Espero...que llamen a mi puerta...que vengan mis hijos a verme...que pronto haya una nueva vida en la familia." (ibídem: 42-47)

La alegría originada por la llegada al mundo de una nueva niña en la familia, contrarresta, y en buena medida hace olvidar, el dolor vivido con la pérdida del abuelo. Esto sucede en *La primera vez que nací* (Cuvellier - Dutertre, 2007), obra en la que una mujer que acaba de ser madre repasa su vida de manera optimista e intimista, con mucho humor y simpatía, sin olvidar los momentos alegres ni tampoco los tristes.

A diferencia de las dos obras anteriores, ambas protagonizadas exclusivamente por humanos, una familia de animales comparte protagonismo con una niña en *Un gato viejo y triste* (Zatón - Puebla, 1998), libro ilustrado en el que un gato anuncia a su amiga niña su inminente partida, y el deseo de que, tras su marcha, sea ella quien se ocupe de sus pequeños huérfanos. Una vez más, el nacimiento de nuevos seres a los que amar contrarrestará la tristeza producto de la pérdida de un ser querido.

9. La muerte como acontecimiento necesario para la vida

De cualquier modo, no siempre es necesario buscar un argumento o un motivo que ayude a desmitificar la muerte, cuando ésta puede ser contemplada desde la más estricta objetividad, como acontecimiento inevitable y necesario para la vida. De esta realidad se hace eco *El señor Muerte en una avellana* (Maddern - Hess, 2007), obra en la cual la mismísima muerte es presentada como un amable anciano que actúa con naturalidad y sin animadversión hacia aquella persona a la que le toca llevarse. La madre de Jack (niño protagonista) está gravemente enferma. El señor Muerte está en camino. Debe llevársela. A base de engaños, el niño consigue introducir a la muerte en una avellana que posteriormente arrojará al mar. A partir de entonces nada volverá a ser como antes. Ningún ser vivo morirá. La muerte ha sido desterrada de La Tierra. Jack cuenta a su madre lo sucedido, y ésta le responde: "La muerte es necesaria para sobrevivir, cariño" (ibídem: 21).

Finalmente, el niño comprende su error y libera al Señor Muerte, quien le dice:

"¡Pensaste que deshaciéndote de mí, frenarías todos los problemas del mundo! Pero sin mí, jovencito, no puede haber vida" (ibídem: 23).

En resumen, tanto la madre enferma como la propia Muerte mostrarán al niño una verdad ineludible: la muerte no es sólo natural y universal, sino también necesaria para que la vida siga fluyendo.

En *La muerte pies ligeros* (Toledo - Toledo, 2006), mito zapoteca adaptado a la literatura infantil, es la misma muerte quien se encarga de difundir la idea de que no actúa por capricho, sino para preservar la vida. La muerte se muestra preocupada porque el mundo se está sobrepoblando. Para acabar con este problema, invita a saltar a la comba a una serie de animales (sapo, mono, iguana, conejo, lagarto, murciélago, serpiente, araña, hombre...). Uno tras otro, todos morirán a causa del agotamiento. Es inevitable. En algún momento, todo ser vivo debe morir para que el mundo pueda seguir respirando y viviendo.

10. La muerte en segundo plano

Del mismo modo en que se convierte en protagonista principal, la muerte también puede quedar relegada a un segundo plano de importancia. Así sucede en aquellas obras a cuyos personajes no

les preocupa sobremanera la certeza de que algún día les corresponderá morir, sino la incertidumbre acerca de las consecuencias que pudieran derivarse de su defunción. Ejemplo de lo expuesto es la actitud del niño protagonista de *Las cabritas de Martín* (López Narváez - Cardemil, 1994), a quien lo que verdaderamente le provoca quebraderos de cabeza es no saber si su amada tortuga podrá acompañarlo allá a donde quiera que la muerte le lleve.

Una situación muy cercana a esta última, es la vivida por Jorge y Oscar (conejo y gato, respectivamente), amigos protagonistas del álbum *Regaliz* (Van Ommen, 2005). Ambos se han citado para hacer una merendola en el parque. El color azul de una de sus golosinas les lleva a preguntarse acerca del cielo, la muerte, y el "más allá". Al igual que sucedía en la obra de López Narváez - Cardemil (1994), no es la inevitable finitud de la vida lo que preocupa a los protagonistas, sino no saber si tras ella su amistad perdurará. Y no sólo eso, también les inquieta la posibilidad de que en el "más allá" (si lo hubiera) no exista su golosina favorita: el regaliz. Es, precisamente, ese simpático detalle, esa inquietud infantil, esa golosina, en definitiva, la que se encarga de "endulzar" la obra y mostrar la muerte como una cuestión no excesivamente importante y, por el contrario, sí muy natural.

11. La muerte como liberación para el que sufre

Anteriormente hacíamos referencia a lo complicado que resulta asumir nuestro inevitable destino con una sonrisa. Al menos en el mismo nivel de dificultad deberíamos situar el hecho de presentar la muerte como un alivio para quien, en el último tramo de su vida, viene padeciendo una enfermedad muy dolorosa. Eso es, precisamente, lo que sucede en *¡Buenas noches, abuelo!* (Bausá- Peris, 2004), narración construida en torno a la charla que una madre y una hija mantienen acerca de la muerte del abuelo:

"Un día, el abuelo pensó que, como aquí abajo dormía mal y le dolía todo el cuerpo, quizás estaría mejor durmiendo en un colchón de nubes" (ibidem: 8).

12. La muerte tratada con humor

Tampoco faltan álbumes y libros ilustrados infantiles que reservan en su argumento un espacio para el humor, el cual aporta un contraste radical al miedo, a la incertidumbre y a la vulnerabilidad, a la vez que infunde coraje y sentido a las situaciones cotidianas, y sirve para desdramatizar el sufrimiento y el dolor (Carbelo, 2005). Es intención de estas obras dar un poco de luz a tanta oscuridad; desdramatizar un hecho que, al margen de las muertes violentas no partícipes del ciclo de la vida, no deja de ser natural. Es el caso, por ejemplo, de *El ángel del abuelo* (Bauer, 2002), obra en la que los toques humorísticos son introducidos a través de la ilustración, como la imagen que muestra al abuelo golpeando involuntariamente a su ángel de la guarda mientras construye su casa.

Otra obra, *Estirar la pata (o cómo envejecemos)* (Cole, 1996), ya desde su desenfadado título y su simpática dedicatoria, deja entrever el tono humorístico que acompañará en todo momento a la narración.

"Este libro está dedicado a mi gato, Catsí (1982-1996). Él es ahora el que siempre había deseado ser... ¡Rottwieler!" (ibidem: 1).

Siguiendo con la mencionada obra de Cole (1996), una pregunta formulada por dos niños a sus abuelos servirá de punto de partida al repaso de las vidas de estos últimos. Mediante divertidas respuestas, los abuelos desmitificarán la muerte, a la vez que restarán importancia al hecho de ir cumpliendo años:

"Abuelos, ¿por qué estáis tan calvos y arrugados? (...) Porque somos viejos. ¡De bebés, también estábamos calvos y arrugados!" (ibidem: 4).

Una estrecha relación une el fino humor del texto y las simpáticas imágenes de *La caricia de la mariposa* (Voltz, 2008). Mientras trabajan en la huerta, un nieto pregunta a su abuelo acerca del paradero de la abuela, ya fallecida. El anciano responde a las preguntas con mucha ironía y humor, a la vez que se muestra escéptico con ciertas creencias relacionadas con la muerte:

"Unos dicen que está bajo tierra, con los gusanos y las lombrices... ¡Ya ves! Con el miedo que le daban a ella los bichos... Otros piensan que está allí arriba. Volando entre las nubes... ¡Con sus ochenta y cinco kilos! ¡Jo, jo, jo!" (ibidem: 18-19).

Esta apuesta por el humor sirve para rebajar el nivel de tensión que rodea a la triste historia de una niña que ha perdido a su canario en *¿Cómo es posible?! La historia de Elvis* (Schössow, 2006). Especial mención merece el divertido momento en que los amigos de la niña confunden a Elvis, el canario fallecido, con el rockero Elvis Presley, para, posteriormente, imaginarlos cantando juntos.

Por último, un título como *Se ha muerto el abuelo* (De SaintMars - Bloch, 1998) en absoluto incita a pensar que entre sus páginas se pueda hallar rasgo alguno de humor. Sin embargo, y a pesar de que el argumento de esta obra deba calificarse inequívocamente de triste y gris (suena el teléfono. Ha muerto el abuelo. La familia se reúne en torno a la abuela para preparar el entierro), la narración de De SaintMars - Bloch (1998) no olvida en ningún momento quienes son sus destinatarios: niños y niñas que no dejarán de serlo a pesar de hallarse inmersos en un ambiente de luto. Como tales, no renunciarán a jugar, a hacer trastadas ni a reír, incluso durante el entierro del abuelo. Así, sus sonrisas aflorarán ante el tropezón sufrido en el cementerio por una señora, nota simpática que introducirá un gesto distendido entre el rigor y la seriedad impuestas por la ceremonia de despedida.

13. La muerte personificada y amiga

En *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007), esta última es personificada y representada como un esqueleto simpático, agradable y hasta familiar (a ello contribuyen la bata y las zapatillas de casa que forman parte de su indumentaria), características que la alejan de su habitual y terrible imagen oscura:

"La muerte sonrió con dulzura. Si no se tenía en cuenta quién era, hasta resultaba simpática; incluso, más que simpática" (ibidem: 10).

Además, su afabilidad hacia el pato provocará que entre ambos surja una amistad que sólo se verá truncada cuando el animal fallezca, hecho que, curiosamente, entristecerá a la propia muerte, su amiga.

La muerte es nuevamente personificada y protagonista en *El señor Muerte en una avellana* (Maddern- Hess, 2007). Su rostro amable contrarresta la tradicionalmente negativa imagen de un anciano ataviado con una túnica oscura y acompañado de una guadaña. Además, tanto su actitud cordial como el trato afectuoso que dispensa al co-protagonista, el joven Jack, terminan por eliminar definitivamente todo rasgo negativo de su personalidad.

14. A modo de conclusión

A lo largo de este estudio hemos analizado 57 álbumes y libros ilustrados infantiles que, mediante la utilización de diferentes estrategias, tratan de aligerar el peso emocional derivado de la desaparición de algún ser querido, o de la toma de conciencia de la finitud de todo ser vivo.

Entre los diversos recursos que estas obras ponen en juego en ese intento por desdramatizar la muerte, destaca como el más utilizado la introducción en el argumento de algún pasaje distendido (una sonrisa, una gota de humor, un mensaje esperanzador), contrapunto a la tensión, la incomodidad y el desasosiego que el texto genera en el lector. Pero no es éste el único medio del que se sirven el álbum y el libro ilustrado infantil en su objetivo de naturalizar el final de la vida. Aunque con menor frecuencia, también adjudican a la muerte un rol amigo, la tratan como un acontecimiento necesario para la vida, e, incluso, la acogen con una sonrisa.

Diversos indicadores nos hacen pensar que durante los últimos años se están echando los cimientos sobre los que construir el tratamiento natural de este "incómodo" tema. Somos testigos de una notable valentía por parte del álbum y el libro ilustrado infantil, los cuales se atreven a abordar aspectos muy delicados relacionados con el fin de la vida, como son otorgar a la muerte un sentido y una finalidad positiva (liberar al enfermo del enorme padecimiento consecuencia de su dolencia, aunque todavía no tenemos obras que muestren la eutanasia), o admitir la posibilidad de que se muestre feliz quien sabe que va a morir, es decir, la aceptación de la muerte como algo natural.

Caminamos hacia la desmitificación de uno de los temas tabú por excelencia en el ámbito general de la literatura infantil y juvenil actual, pero todavía quedan aspectos, hechos y realidades relacionados con la muerte nada o muy poco tratados, aspectos que deberán ser abordados en un futuro si se desea seguir avanzando en el camino iniciado. Las enfermedades irreversibles, el suicidio, la eutanasia, la descripción de los efectos físicos causados por la enfermedad, o la despedida del ser querido, son una muestra de que si es verdad que el camino recorrido ha sido largo, no es menor el que tenemos por delante. Un reto más para la literatura infantil actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- Bauer, J. (2002). *El ángel del abuelo*. Salamanca: Lóguez.
- Bausá, R. - Peris, C. (2004). *¡Buenas noches, abuelo!* Salamanca: Lóguez.
- Bawin, M. A. - Hellings, C. (2000). *El abuelo de Tom ha muerto*. Barcelona: Combel Editorial.
- Beuscher, A. - Haas, C. (2004). *Más allá del gran río*. Barcelona: Juventud.
- Brami, E. - Schamp, T. (2000). *Como todo lo que nace*. Madrid: Kókinos.
- Cali, D. - Bloch, S. (2006). *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B.
- Cole, B. (1996). *Estirar la pata (o cómo envejecemos)*. Barcelona: Destino.
- Company, M. - Elena, H. (1994). *Santi y Nona. ¡Adiós, abuela!*. Barcelona: Timun Mas.
- Cortina, M. - Peguero, A. (2001). *¿Dónde está el abuelo?* Valencia: Tàndem Edicions.
- Cuvellier, V. - Dutertre, C. (2007). *La primera vez que nació*. Madrid: SM.
- De SaintMars, D. - Bloch, S. (1998). *Se ha muerto el abuelo*. Barcelona: La Galera.
- Durant, A. - Gliori, D. (2004). *Para siempre*. Barcelona: Timun Mas.
- Dwight Holden, L. - Chesworth, M. (1993). *El mejor truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ende, M. - Hechelmann, F. (1988). *El teatro de las sombras*. Madrid: S.M.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Arcos de la Frontera (Cádiz): Bárbara Fiore Editora.
- Forte, A. - Concejo, J. (2008). *Humo*. Pontevedra: OQO.
- Garabana, A. - Villán, O. (2005). *La mora*. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.

- Gilvila, M. A. - Piérola, M. (2007). *El jardín del abuelo*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Gliori, D. (2000). *Siempre te querré*. Barcelona: Timun Mas.
- Gray, N. - Cabban, V. (1999). *Osito y su abuelo*. Barcelona: Timun Mas.
- Guillevic, E. - Kniffke, S. (1991). *Dino y Jacobo*. Madrid: Anaya.
- Honrado, A. - Ribeiro, J. M. (2007). *El niño que aprendió a volar*. Sevilla: Kalandraka.
- Hübner, F. - Höcker, K. (1994). *Abuelita*. Madrid: Ediciones Gaviota.
- Innocenti, R. (1987). *Rosa blanca*. Salamanca: Lóguez.
- Janisch, H. - Blan, A. (2006). *Mejillas Rojas*. Salamanca: Lóguez.
- José, E. - Gubianas, V. (2006). *Julia tiene una estrella*. Barcelona: La Galera.
- Legendre, F. - Fortier, N. (2008). *Gajos de naranja*. Valencia: Tandem edicions.
- Lionni, L. (2007). *Nadarín*. Sevilla: Kalandraka.
- López Narváez, C. - Cardemil, C. (1994). *Las cabritas de Martín*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maddern, E. - Hess, P. (2007). *El señor Muerte en una avellana*. Barcelona: Blume.
- Mantoni, E. (2003). *Abuela, ¿dónde estás?* León: Everest.
- Martínez i Vendrell, M. - Solé Vendrell, C. (1984). *Yo la quería*. Barcelona: Destino.
- Miles, M. - Parnall, P. (1992). *Ani y la anciana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica México.
- Müller, J. - Steiner, J. (2004). *El gran gris*. Salamanca: Lóguez.
- Onyefulu, I. (2001). *D de despedida*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Padoan, G. - Collini, E. (1987). *Jaime. Un libro sobre los que ya no están*. Madrid: Plaza Joven.
- Paola de, T. (1994). *Abuela de arriba, abuela de abajo*. Madrid: S.M.
- Piquemal, M. - Nouhen, É. (2005). *Mi miel mi dulzura*. Zaragoza: Edelvives.
- Ramón, E. - Osuna, R. (2003). *No es fácil, pequeña ardilla*. Pontevedra: Kalandraka.
- Rius, R. - Peris, C. (2005). *María no se olvidará*. Madrid: SM.
- Rosen, M. - Blake, M. Q. (2004). *El libro triste*. Barcelona: Serres.
- Schössow, P. (2006). *¿Cómo es posible?! La historia de Elvis*. Salamanca: Lóguez.
- Tejima, K. (1992). *El cielo del cisne*. Barcelona: Juventud.
- Tejima, K. (1994). *El lago de los búhos*. Barcelona: Juventud.
- Tibo, G. - Melanson, L. (2008). *El gran viaje del Señor M*. Sevilla: Kalandraka.
- Toledo, N. - Toledo, F. (2006). *La Muerte pies ligeros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Toro, G. - Ferrer, I. (2006). *Una casa para el abuelo*. Madrid: Sin Sentido.
- Uribe, M. L. - Kahn, F. (1983). *La Señorita Amelia*. Barcelona: Destino.
- Van Ommen, S. (2005). *Regaliz*. Madrid: Kókinos.
- Varley, S. (1985). *Gracias, Tejón*. Madrid: Ediciones Altea.
- Vassart, M. M. - Comella, À. (1996). *Libro de la vida/Libro de la otra vida*. Barcelona: Montena.
- Ventura, A. - Delicado, F. (2000). *El tren*. Salamanca: Lóguez.
- Verrept, P. (2001). *Te echo de menos*. Barcelona: Juventud.
- Voltz, C. (2008). *La caricia de la mariposa*. Sevilla: Kalandraka.
- Wild, M. - Brooks, R. (2000). *Nana vieja*. Caracas (Venezuela): Ekaré.
- Wilhelm, H. (1992). *Yo siempre te querré*. Barcelona: Juventud.
- Zatón, J. - Puebla, T. (1998). *Un gato viejo y triste*. Gijón: Ediciones Júcar.

Bibliografía secundaria

- Arnau, V. (2003 a). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de infantil*, 12, 8-11
- Arnau, V. (2003 b). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Aula de innovación educativa*, 122, 59-61.
- Arnau, J.I. (2011). *La muerte en el álbum infantil. Obras Publicadas en castellano (1980-2008)*. Leipzig: Editorial Académica Española.
- Carbelo (2005) apud Dolz García, A. (2009). El amor y la muerte: una mirada interdisciplinar. *Cuadernos*

- de pedagogía. 388, 64-67.
- Colomer, T. (1996). El Álbum y el texto. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis
- De la Herrán, A. & Cortina Selva, M. (2006). *La muerte y su didáctica: manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Di Nola, A. M. (2007). *La muerte derrotada. Antropología de la muerte y del duelo*. Barcelona: BELACQUA.
- Díaz Hanán, F. (1996). Variaciones sobre el tratamiento del tema de la muerte en la literatura infantil. *Revista latinoamericana de literatura infantil y juvenil*, 4, 6-13.
- Dolz García, A. (2009). El amor y la muerte: una mirada interdisciplinar. *Cuadernos de pedagogía*, 388, 64-67.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO.
- Gutiérrez García, F. (2002). Cómo leer el álbum. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 150, 13-21.
- Janovitz, E. (2009, 13 de febrero). *La literatura infantil y juvenil y la muerte*. Recuperado el 4 de enero de 2011, de http://didacticadelamuerte.blogspot.com/.../la-literatura-infantil-y-juvenil-y-la_13.html
- Mèlich, J. C. (1987). *Pedagogía de la finitud*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moebius, W. (1990). Introducción a los códigos en el libro álbum. In Muñoz-Tebar, J. I., Sila-Díaz, M. C. y Pifano, C. (coor.). *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Para-paraclave/Banco del libro.
- Montoya, V. (2007). El dilema de la muerte y la literatura infantil. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 231, 21-26.
- Plaxats, M. A. y Poch, C. (1999). Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte. *In-fancia. Educar de 0 a 6 años: revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, 58, 36-39.
- Poch Avellán, C. (2009). ¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte? *Cuadernos de pedagogía*, 388, 52-53.
- Russell, B. (1935/2000). *Elogio de la ociosidad*. Barcelona: Edhasa.
- Saiz Ripoll, A. (2010 a, 27 de julio). ¡Un día volveremos a encontrarnos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 45. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/volenccon.html>
- Worden, J. W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.
- Yalom, I. D. (1984). *Psicoterapia existencial*. Barcelona: Herder.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Teresa Colomer Martínez

Teresa.Colomer@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Karla Fernández de Gamboa Vázquez

karla.fernandez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

(Recibido 7 abril 2014 / Aceptado 2 junio 2014)

La incorporación de la literatura infantil digital a la biblioteca de aula¹

THE INCORPORATION OF CHILDREN'S DIGITAL LITERATURE TO THE CLASSROOM LIBRARY

Resumen

El presente trabajo explora las posibilidades y conveniencia de integrar la lectura ficcional digital en la biblioteca escolar de aula. Para ello, se incorporaron cinco dispositivos digitales a la biblioteca de un aula de sexto curso de primaria, con una escasa exposición tecnológica previa, pero en la que la lectura y las conversaciones literarias son prácticas cotidianas. A lo largo de cinco meses, se llevó a cabo una observación sobre los usos lectores espontáneos en los momentos diarios de lectura libre y en las sesiones semanales de conversación. Los resultados ofrecen información sobre la posibilidad de introducir la lectura digital sin merma del interés por las obras impresas; la tendencia a trasladar los hábitos de lectura en papel a la pantalla; las diferencias entre las prácticas de los lectores fuertes y débiles; la incidencia de las características y calidad del corpus en las preferencias y formas de lectura; la influencia de la socialización con respecto de la conceptualización y valoración de la lectura digital; o la necesidad de aprendizaje literario específico para la traslación y la ampliación de la capacidad de valoración artística de los niños a los nuevos formatos.

Palabras clave: usos lectores, literatura infantil digital, lectura digital, iPad, biblioteca de aula.

Abstract

This research explores the possibilities and benefits of integrating digital fiction reading in the classroom's school library. For this purpose, five digital devices were incorporated in a sixth grade classroom with little previous technology exposure, but with daily practice of reading and literature-related conversation. Over a five month period, an observation was conducted on the spontaneous reading practices both in free reading time and weekly conversational sessions. The results provide information on the possibility of introducing digital reading, with no decrease in the loss of interest in printed works; the evidence of the tendency to shift reading habits from paper to the screen; the existence of differences between the practices of the strong and weak readers; the incidence of the features and quality of the corpus in preferences and adopted forms of reading; the influence of socialization in the classroom community regarding the conceptualization and assessment of digital reading, as well as the need for specific literary learning to make possible the translation and expansion of the capacity of analysis and artistic assessment of children to new formats.

Key words: reading practices, children's digital literature, digital reading, iPad, classroom library.

1 Este artículo forma parte del proyecto de investigación I+D (EDU2011-26141) "Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes" concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación con financiación (2009SGR1477).

1. Introducción

La mayoría de escuelas de nuestro entorno utilizan las nuevas tecnologías en distintos niveles y aspectos de su enseñanza. Es habitual que profesores y alumnos recurran al ordenador para buscar información o realizar actividades en las distintas áreas de conocimiento y cabe señalar que la educación lectora digital se ha incorporado ya a los objetivos escolares hasta el punto de formar parte de las evaluaciones internacionales. Sin embargo, cuando estos mismos profesores y alumnos participan en actividades de promoción y creación de hábitos de lectura, utilizan obras impresas, manteniendo la lectura de ficción digital y el aprendizaje interpretativo de las obras multimodales prácticamente fuera de la escuela. Desde el equipo de investigación GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona nos preguntamos si esto debería cambiar.

Este artículo expone los resultados de una investigación exploratoria sobre la introducción de ficción digital en situación de biblioteca de aula de 6º curso de primaria, para comprobar sus efectos en las prácticas lectoras, las preferencias y valoraciones de los alumnos, así como en su incidencia en la conversación literaria y en la conceptualización sobre la lectura; cuestiones todas ellas que inciden en la decisión sobre la conveniencia de integrar este tipo de literatura y en el replanteamiento didáctico de la educación literaria actual.

2. Marco de la investigación

La investigación se sitúa en el campo de los *New Literacy Studies*, con su ampliación de la investigación lectora a la descripción de los nuevos alfabetismos y las prácticas de alfabetización en contexto (Pahl y Rowsell, 2005; Lankshear y Knobel, 2008; Prensky, 2010), así como de los aportes realizados por la teoría literaria y la literatura comparada sobre los rasgos y posibilidades abiertos a partir de la migración de las formas literarias hacia medios digitales (Clément, 1994; Aarseth, 1997; Koskimaa, 2000), con el desarrollo de algunas caracterizaciones de los recursos narrativos realizados en el ámbito de la literatura adulta, que incluyen los fenómenos de retroalimentación entre el papel y la pantalla, estudios sobre el análisis del lector que demandan las nuevas formas de colaboración textual, con un papel predominante en la realización y (re)creación de la obra, el paso de la lectura lineal del libro a un planteamiento multidimensional de concatenaciones hipertextuales decidido por el lector y la creación de nuevas asociaciones significativas.

Tal como han descrito Cassany y Hernández (2012), o Alvermann (2004), las nuevas generaciones de *nativos digitales* desarrollan habilidades que se corresponden con estas formas de lectura. La inmersión actual de niños y adolescentes en un contexto tecnológico conduce a una interacción constante en la red (a través de foros, chats, videojuegos, blogs o wikis), a la lectura fragmentada con hipervínculos o a fenómenos en auge, como la escritura colaborativa de historias de ficción. Puede pensarse, pues, que estas actividades aproximan al lector a las formas narrativas de la ficción infantil y juvenil digital que ha empezado a desarrollarse y que requiere urgentemente una reflexión educativa sobre la lectura literaria promovida en contexto escolar.

Sin embargo, sólo de modo muy reciente han empezado a aparecer algunas reflexiones sobre la literatura infantil digital, con la descripción de su tipología actual y características (Borràs, 2012; Turrión, 2012, 2014; Yokota, 2013), así como sobre la lectura de los niños en tabletas, como las observaciones de Hutchison, Beschoner y Schmidt-Crawford (2012) quienes exploraron durante tres semanas su uso en el aprendizaje de la lectoescritura; el estudio descriptivo de Roskos, Burstein y You (2012) que establece una tipología sobre la implicación de los niños de la etapa infantil con la lectura en este soporte de forma individual y compartida; la comparación de la lectura de una obra en

formato digital e impreso por parte de un grupo reducido de adolescentes llevada a cabo por Arenas y Manresa (2013) o el proyecto "Territorio ebook" llevado a cabo en nuestro país por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez sobre la apropiación y comprensión lectora de los niños a través del *iPad*. Tal vez el más cercano de ellos con el presente trabajo sea la comparación de Sheppard (2011), también sobre la lectura de una obra en formato impreso o en *iPad* en una situación de lectura de aula, donde se muestra un grado elevado de implicación, pero sin aumento en el rendimiento escolar, dándose incluso una menor comprensión por parte de los lectores débiles, la apreciación de las tabletas como elemento de distracción y el fracaso en el intento de involucrar a los alumnos en la discusión *offline*. De hecho, la investigación sobre el uso de las tabletas se ha dirigido principalmente a su uso como sustitución de los libros de texto y, como señala Sheppard (2011: 12):

Obviously at the time of the study, which took place a few months after the first iPad release, there was no real scholarly communication about the benefits of using the iPad in the classroom. There was anecdotal information and opinion coming from trials across the globe but little of this was around the specific use of the iPad as an eBook Reader.

Es en este contexto de investigación tan incipiente sobre literatura infantil digital y uso de las tabletas para la educación literaria que se sitúa la observación que aquí se expone sobre lectura literaria digital en biblioteca de aula.

3. Diseño, instrumentos y procedimiento de la investigación

La investigación se define como una investigación etnográfica de caso sobre los usos lectores de la ficción infantil digital en una situación natural de biblioteca de aula de primaria y se basa en una observación directa, estricta y no participante a partir de la introducción de dispositivos digitales con aplicaciones ficcionales, en convivencia libre con los libros, durante cinco meses.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación se realizó en un aula de sexto curso de primaria de una escuela del extrarradio de una ciudad catalana. El contexto socioeconómico y cultural en el que se sitúa la escuela es bajo, con una población adulta con estudios primarios y un índice importante de etnia gitana. Ello suponía un nivel escaso de familiarización tecnológica, lo cual resultaba favorable para observar las formas de motivación y aproximación desarrolladas por los niños en relación con la ficción digital. Por otra parte, el grupo clase constaba de 18 alumnos y su profesora, miembro de nuestro equipo de investigación, había conseguido un alto índice de libros leídos y de desarrollo de habilidades lectoras en ese mismo grupo durante los tres cursos anteriores. La existencia de prácticas habituales de lectura individual en el aula y de conversación literaria podían facilitar, tanto la observación de la lectura, como la obtención de reflexiones explícitas y espontáneas de los niños sobre la experiencia de lectura digital. La situación también permitía poseer abundante información sobre los antecedentes lectores de los niños para interpretar contextualmente las conductas observadas².

3.2. Procedimientos e instrumentos de recogida de datos

La observación se realizó durante dos días a la semana, de enero a mayo de 2013. Se observaron, tanto la media hora diaria de lectura autónoma programada, como la hora semanal establecida

2 Se trata de la Escola Francesc Aldea i Pérez de Terrassa, con Lara Reyes como tutora del grupo.

para conversar sobre las obras leídas y la realización de recomendaciones mutuas; dos actividades habituales para el grupo desde tercer curso de primaria.

Se eligieron 16 obras digitales a partir del análisis de la producción existente, siguiendo criterios de calidad, adecuación a la edad, posibilidad de texto en lenguas castellana o catalana, así como amplitud y diversidad de recursos digitales de las obras. La selección del corpus reflejó inevitablemente la menor entidad literaria de la producción digital existente, lo cual sesga la comparación de las preferencias infantiles de lectura respecto del corpus escrito. Pero esta es la situación real de la oferta de lectura infantil, de modo que pareció pertinente la exploración de las ventajas o inconvenientes de su introducción escolar en las condiciones actuales. Se realizaron fichas de análisis del corpus seleccionado (a partir del modelo de análisis de literatura digital de Turrión, 2014) para su posterior contraste con la lectura obtenida. Se eligieron también 6 obras digitalizadas, con inclusión de alguna obra ya presente en papel en la biblioteca de aula, para comprobar el interés de la lectura por obras que añadían la novedad de la pantalla a su formato impreso.

Se realizó un cuestionario individual previo, pasado a los niños por la propia maestra, sobre su contexto lector, uso de las TIC, experiencia en la lectura específica de ficción digital y expectativas sobre la ampliación de la biblioteca de aula con este tipo de obras.

Se preparó una pauta de observación de las sesiones de lectura autónoma, centrada en la recolección de datos sobre los usos lectores de literatura digital (véase la tabla 1). La pauta se complementó con un diario de observación de las investigadoras, que también se utilizó para la observación de las sesiones de conversación.

Se cargaron cinco tabletas *iPad* con un primer corpus de 10 obras digitales y 6 digitalizadas en enero. En marzo se incorporaron 6 obras digitales más, para mantener el interés y las posibilidades de lectura continuada de los niños. Las tabletas se situaron en la biblioteca de aula y se establecieron normas de uso equivalentes a las de lectura de los libros, según las cuales se podía leer en parejas o grupos, abandonar una lectura por otra o mantener reservado el dispositivo para la siguiente sesión si no se había terminado la lectura. Se impartieron instrucciones sobre el funcionamiento básico del dispositivo (puesta en marcha, cambio de aplicación, etc.) y se esperó a ver cómo se producía autónomamente el aprendizaje del manejo concreto de las aplicaciones, para asimilar también la situación a la más esperable en un contexto real de convivencia de corpus en papel y pantalla.

A lo largo del proceso se registraron audiovisualmente 18 sesiones de lectura libre y 4 de conversación. En el primer caso, la cámara fija permitió captar la actividad lectora del grupo y el uso de los dispositivos, de modo que sirvió para contrastar las observaciones realizadas por las investigadoras, aunque no permitía ver la interacción de cada lector con la obra digital leída, un aspecto que no ha sido considerado aquí. En el segundo caso, se transcribieron los registros de las sesiones para el posterior análisis de la construcción discursiva de los alumnos sobre lectura digital.

La investigación dispuso también de los diarios individuales de lectura de los propios alumnos: un registro de todas las obras leídas que los alumnos realizaban desde hacía cuatro años, al que se añadió ahora un apartado diferenciado de obras digitales.

3.3. Tratamiento y análisis de los datos

Tras la fase de observación y recolección de datos, se procedió a su tratamiento y análisis. En primer lugar, se vaciaron el cuestionario inicial, la pauta de observación y los comentarios sobre las sesiones de lectura autónoma realizados por las investigadoras en su diario (véase la tabla 1). Ello permitió obtener resultados sobre el punto de partida de los alumnos, las expectativas creadas por la

experiencia, el aprendizaje del uso de los dispositivos y el desarrollo de las prácticas de lectura digital en situación de biblioteca de aula.

En segundo lugar, los diarios de lectura digital de los alumnos se trasladaron a una tabla cronológica y por títulos (véase la tabla 2), de modo que se pudo saber cuántas lecturas había tenido cada obra del corpus, su distribución temporal y los alumnos en concreto que las habían leído. Estos datos revelaron la evolución de la implicación de los alumnos en la lectura digital y las preferencias lectoras, cuantitativamente respecto de las obras impresas y cualitativamente entre los títulos digitales.

En tercer lugar, se comparó el índice de lectura obtenida por cada obra con la ficha descriptiva de sus características para intentar establecer correlaciones entre ambos datos que revelasen la incidencia del tipo de corpus en las elecciones lectoras. En este mismo sentido, se incorporó el resultado de la pauta de observación y del análisis de las transcripciones realizadas para ver las valoraciones expresadas por los niños sobre cada título concreto durante ellas. Ello permitió obtener resultados de la lectura y la valoración realizada según las características concretas de los textos digitales y digitalizados del corpus.

En cuarto lugar, se observaron específicamente los títulos digitales leídos, las conductas observadas y las valoraciones expresadas por los cinco alumnos con mejores resultados de lectura y los cinco con peores resultados³. Para elegir a estos sujetos se contó con la información disponible sobre los antecedentes escolares de lectura de todos los niños, así como la aportada por los diarios individuales de lectura realizados en ese mismo período. Ello permitió diferenciar algunas conductas de lectura digital según ambos perfiles lectores.

En quinto lugar, se analizaron en profundidad las transcripciones de las sesiones de conversación sobre las obras. Para ello se siguió el método de análisis de contenido inferencial (López-Aranguren, 2000), con parcelamientos temáticos y definición de categorías emergentes. El análisis de contenido se realizó siempre a partir de las citas directas de las transcripciones, teniendo en cuenta el contexto de enunciación y la posible intervención de la maestra en la deriva de la discusión en un contexto de construcción compartida del discurso. Los resultados temáticos de las transcripciones se cruzaron con el diario de las investigadoras para establecer definitivamente e interpretar con mayor claridad los tópicos de interés para la presente investigación (véase la tabla 3). Ello permitió mostrar los aspectos destacados por los niños respecto de las obras y la lectura digital, así como caracterizar el discurso construido sobre las diferencias entre la lectura impresa y digital.

4. Resultados

En este apartado se pondrán de relieve algunos resultados de esta investigación respecto de las prácticas lectoras, preferencias entre corpus impreso y digital, preferencias según las características de las obras digitales, diferenciación de las conductas entre lectores fuertes y débiles y construcción colectiva del discurso sobre el interés de la lectura digital.

4.1. Prácticas lectoras

El cuestionario inicial se dirigía a describir el contexto de lectura de la muestra, con sus prácticas lectoras previas en pantallas y sus expectativas sobre la experiencia. Algunos de sus resultados lo describen como un grupo de alumnos de habla castellana en familia (83%), con madres que leían diariamente (17%) o "a veces" (72%), frente a un 0% de lectura diaria de los padres, que tampoco lo

3 No se corresponden con la denominación "lectores fuertes", "lectores débiles" habituales en los estudios sobre hábitos de lectura, ya que todos los lectores del grupo superaban la lectura libre de 10 libros al año definitoria de los lectores fuertes.

hacían "nunca" en una proporción del 67%. A pesar de este contexto de escasa práctica lectora, la acción escolar había logrado que hasta un 83% de los niños y niñas se consideraran "muy lectores" o "bastante lectores", con lectura diaria o casi diaria por parte del 94% de ellos. También a pesar de la poca alfabetización familiar, las nuevas tecnologías también habían llegado al hogar: el 67% de los niños tenían internet en casa y lo utilizaban para escribir, especialmente en el blog de la escuela o en las redes sociales (94%), jugar (72%), ver películas (28%) o leer (22%). Sin embargo, nadie señalaba haber leído nunca textos de ficción en pantalla. Sus expectativas ante la experiencia anunciada de los dispositivos eran positivas, aunque un 85% se limitaron a formular en el cuestionario variantes de un tipo de respuesta poco experta, como algo que sería "divertido" y sólo en algunos casos la reflexión pareció responder a un conocimiento más concreto de la ficción digital, avanzando su consideración como algo híbrido, cercano a lo audiovisual, y tal vez incluso sospechoso por parte de alumnos a quienes parecían gustarles especialmente los libros:

Creo que será una experiencia innovadora porque leer digitalmente es una cosa realmente nueva. Por otro lado creo que leer con el *iPad* no me gustará tanto como leer en papel porque no podremos tener la historia físicamente y, con la música y los efectos especiales que tendrán algunos, parecerá una película.

La observación en las sesiones de lectura autónoma reveló una gran rapidez en la integración de la lectura en pantalla a los usos lectores habituales en esta actividad. La curiosidad de los alumnos por un formato de lectura poco conocido hizo que los dispositivos estuvieran muy solicitados durante las primeras semanas. Sin embargo, pronto resultó evidente, e incluso sorprendente, la asimilación de la lectura digital simplemente como una posibilidad más en el conjunto de la actividad escolar, hasta el punto en que, durante algunas sesiones, hubo dispositivos desocupados en la estantería.

La lectura en pantalla tampoco pareció promover situaciones de lectura más socializada en la medida esperada. Los resultados de la observación (véase tabla 1) muestran que los alumnos eligieron leer en pareja en un 43% de las ocasiones de lectura digital. Lo hicieron de forma mucho más intensa al principio (véase la figura 1) y, ciertamente, también con mayor frecuencia que respecto de la lectura de libros en pareja, específicamente de álbumes ilustrados, que se produjo en ese mismo período. Pero resulta muy destacable que se optara por la lectura individual en pantalla en un 57% de las ocasiones, una conducta predominante, además, tras el primer período exploratorio, lo cual revela también la integración de la lectura digital en los usos lectores habituales.

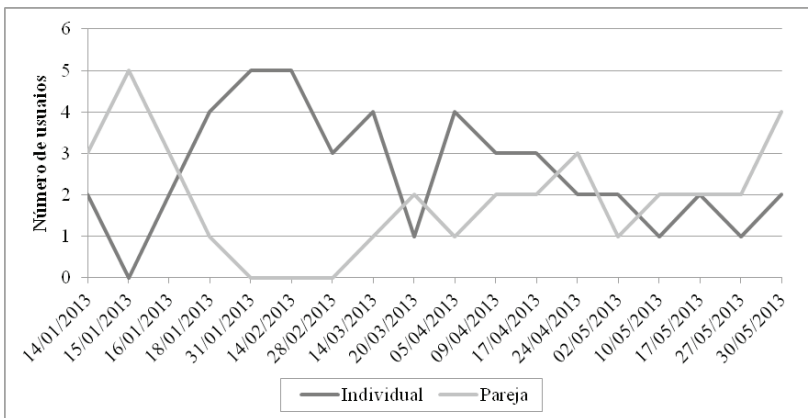


Figura 1. Distribución del dispositivo.

Por otra parte, no sólo se optó mayoritariamente por la lectura individual, sino que el análisis de la interacción producida entre los niños durante sus lecturas digitales, muestra que hasta un 40% de las lecturas se produjeron sin interacción alguna y que las que hubo se dirigieron mayoritariamente al aprendizaje colaborativo del funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones digitales.

La familiarización con el uso de los formatos resulta muy importante para la práctica de la lectura digital, de modo que la pauta y el diario de observación dedicaron una especial atención a la actitud de los alumnos respecto de los dispositivos y a la interacción entre ellos sobre el funcionamiento de las aplicaciones. Al principio los niños trataron los dispositivos con un cierto temor a estropearlos, optaron por su cierre inmediato ante la aparición de mensajes poco comprensibles (a menudo por producirse el aviso en inglés) y transcurrió un cierto tiempo hasta que descubrieron distintos aspectos de funcionamiento, como la ventaja de usar ambas manos, la posibilidad de marcar la página en que se interrumpe la lectura, la necesidad de mover el dispositivo para accionar la aplicación, la variación en el modo de pasar página (clicar, arrastrar, etc.), el uso de la indicación "hint" para activar los efectos, etc. Estos descubrimientos se produjeron de forma informal, a través de la interacción entre los niños y, ocasionalmente, con peticiones de ayuda a los adultos. Del 60% de interacciones producidas durante la lectura, un 17% se dio entre parejas lectoras, con comentarios para elegir la aplicación, descubrir la forma de activar las animaciones o el audio, o para anticipar y comentar alegremente el desarrollo de la lectura. El otro 42% se produjo entre alumnos que leían distintos dispositivos, solos o en pareja, y su propósito fue principalmente el de recabar u ofrecer ayuda para el uso de aplicaciones y dispositivos.

Tabla 1. Resultados de la pautas de observación de las sesiones de lectura observadas⁴.

¿Con quién leen?	Lectura individual	46
	Lectura en pareja	33
	Lectura en grupo	No se ha detectado
¿Cómo leen?	Lectura seguida de un texto	70 (14 títulos)
	Lectura fragmentada de los textos ("catas")	67 (20 títulos)
	Lectura acompañada de audio	casi siempre que es posible
	Lectura sin audio	19 (mayoría de obras digitalizadas)
¿Cómo leen una app?	Lectura centrada en el texto (interacción simultánea a la lectura o sin interacción)	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto y, después activa los efectos o animaciones (27). • Pasa la página antes de que terminen las animaciones (2). • Lee el texto sin activar ninguna animación (5). • Activan las animaciones mientras escuchan el texto (2).
	Lectura descentrada del texto (interacción previa a la lectura o sin lectura del texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Tocan continuamente la pantalla (3). • Pasan de página sin detenerse a leer el texto (3). • Aunque lee el texto repite continuamente las animaciones (4).
Conducta de los alumnos que leen digital	Concentrados en su lectura	19
	Comentan con la pareja o grupo que lee el mismo dispositivo	8
	Comentan con los compañeros de alrededor	25

4 Se han suprimido algunos ítems por resultar irrelevantes, como la forma de distribuirse los dispositivos, la elección de lengua, y no se incluyen los títulos de las obras por razones de espacio.

Conducta de los alumnos que leen en papel	Concentrados en su lectura	19
	Miran ocasionalmente los dispositivos del entorno	6
	Miran constantemente los dispositivos del entorno	No se ha detectado

La posibilidad de alternar las lenguas incluidas en las aplicaciones resulta un buen ejemplo de las formas exploratorias y colaborativas de aprendizaje que siguieron los niños en el uso de las nuevas tecnologías: algunos exploraron las historias a pesar de no comprender bien el idioma, otros las abandonaron y otros investigaron hasta encontrar la forma de cambiar la lengua, un conocimiento que se transmitía rápidamente entre ellos:

Álvaro: *Animalario* estaba en inglés.

Andrés: Pero podías cambiarlo.

Maestra: ¿El tuyo estaba en inglés?

David: Nosotros lo hemos cambiado al castellano, que era el otro que había, no estaba en catalán.

(...)

Luis: Yo he puesto el mismo y estaba en inglés

Tamara: Ya, pero yo lo he puesto en castellano. Donde sale un mundo, le das.

Algunas de las características más propias y señaladas de los nuevos formatos multimodales son la incorporación de audio, la lectura fragmentada y la propuesta de interactividad. La respuesta de los niños reveló aspectos interesantes respecto a los tres rasgos:

En primer lugar, la ampliación a la oralidad fue un aspecto muy apreciado por los lectores. De las anotaciones de los títulos leídos con o sin la activación del audio se desprende que los niños leyeron con los auriculares puestos excepto en los casos en que las obras carecían de esa prestación (como en las obras simplemente digitalizadas) y ello sólo tras comprobar fehacientemente que no existía tal posibilidad. La lectura digital se desarrolló con activación del audio, aunque se leyera individualmente e, incluso, aunque los lectores se hubieran concentrado en el texto y la lectura continua, prescindiendo de las posibilidades de animación. Así, pues, si una de las ventajas de los nuevos soportes es la recuperación de la narrativa oral, así como la colaboración de la música y los efectos de sonido en la ficción, ello parece hallar eco inmediato en las preferencias de los lectores. Casi el 15% del tiempo de las sesiones de conversación se ocupó con comentarios positivos sobre la emotividad de la situación lectora creada:

David: es que el texto era como si te lo explicara a ti, como si te hablara, no es como otra historia que es un narrador quien está explicando, es que te lo está explicando a ti y, como la escuchas, no sé, yo me sentía muy dentro del libro.

En segundo lugar, los alumnos ofrecieron resistencia a la fragmentación lectora a la que puede inducir la exploración digital. La distinción entre lectura seguida o fragmentada de las obras (abriendo y cerrando las aplicaciones al poco tiempo) reveló un resultado bastante equilibrado de ambos tipos, pero buena parte de las lecturas fragmentadas no remitían a dispersión lectora, sino que provenían del proceso de elección de la aplicación que iba a leerse. El recuento de obras leídas muestra que los

alumnos eligieron mayoritariamente obras cortas (68%), que pudieran leerse en una sola sesión de lectura, cerrando las aplicaciones que contenían historias más prolongadas, aunque había quedado clara la posibilidad de reservar el dispositivo para continuar la lectura en la sesión siguiente, tal como se hacía con las obras impresas. Estas obras fueron también las más valoradas explícitamente por los niños, excepto en el caso de los menos lectores, como veremos más tarde, de modo que la tendencia a la lectura seguida de obras cortas fue la conducta más destacada.

En tercer lugar, la conducta habitual de la mayoría de alumnos respecto de la interactividad ofrecida fue la de leer el texto linealmente y tocar la pantalla para activar las animaciones y efectos, o bien al tiempo que aparecían, o bien posteriormente (60%). Esta conducta mayoritaria alternó con otros procedimientos: la exploración previa o central de los efectos fue predominante en las primeras sesiones, pero luego se mantuvo sólo en unos pocos alumnos que relegaron el texto para activar constantemente las animaciones como un juego repetitivo (17,78%); otros niños parecieron disfrutar compaginando los aspectos textuales y de interactividad, leyendo y oyendo el texto, pero deteniéndose varias veces en las animaciones (8,89%); y finalmente, se observó también la tendencia a centrarse casi exclusivamente en el texto, con lectores que pasaban de pantalla sin esperar a que acabaran los efectos o que únicamente leyeron el texto sin activar ninguna animación (13,33%).

De la proporción y relación entre este continuo de conductas, parece desprenderse que los niños proyectaron mayoritariamente en las pantallas sus habilidades lectoras en textos impresos y que acogieron las animaciones como algo anecdótico, algo a incorporar posteriormente a la lectura, a explorar superficialmente para centrarse en ella más tarde, a prestarle alguna atención, pero sólo hasta que colmaban su impaciencia por seguir la historia o simplemente algo de lo que se podía prescindir para disfrutar la obra como de una narración oral.

Otro aspecto de las prácticas lectoras digitales es su tendencia a promocionar formas más extensas de información y socialización a través de las nuevas tecnologías. Efectivamente, pudo observarse aquí, en un contexto social tan poco avezado a ellas, que los niños adoptaron pronto actitudes expertas en relación con los dispositivos, apreciando y comentando las prestaciones de tabletas más o menos modernas, su menor peso, resolución de pantalla, facilidad de uso, etc., durante el casi 20% del tiempo dedicado a comentar su funcionamiento en las sesiones de conversación. Y también recurrieron pronto a la red para recabar información contextual sobre las obras o para aportar datos sobre aspectos comerciales de precio, formas de adquisición y publicidad en la red, de modo que parece corroborarse esta extensión de usos sociales como una conducta inmediatamente inducida por las prácticas digitales:

Diego: Esta Semana Santa me leí la saga de *Wormworld* en internet porque aquí no se descargaba. Descubrí que no está acabada, que más o menos este mes el autor sacará el quinto. Lo miré porque tenía allá un blog y decía que le faltaba mucho para sacar el último.

4.2. Preferencias lectoras de obras y corpus impresos y digitales

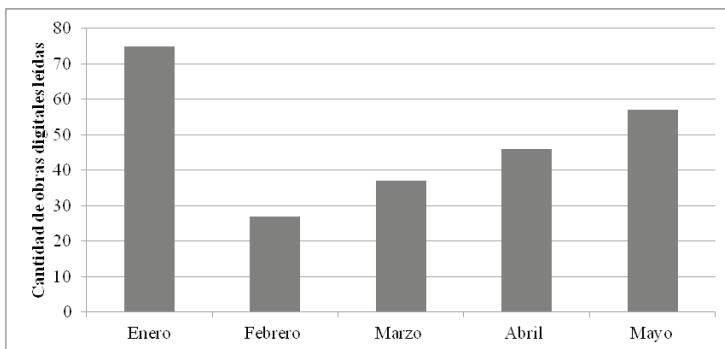
El número total de lecturas digitales completas registradas en los diarios de lectura de los niños fue de 247; de ellas, un 93,52% correspondiente a obras digitales y sólo un 6,48% a obras impresas digitalizadas. Ello arroja una media de 13,72 lecturas digitales por alumno durante los cinco meses de la observación; un dato que puede contrastarse con la media de 40,92 lecturas impresas realizadas por esos mismos alumnos en este período. Sin duda, hay que recordar que sólo se dispuso de cinco

dispositivos digitales y que el número total de textos narrativos impresos que los alumnos tuvieron al alcance durante el período de la investigación (alrededor de 59 álbumes ilustrados y 51 novelas) supera con mucho al de los digitales (16 aplicaciones y 6 obras digitalizadas) ya que la investigación no se dirigía a establecer un corpus equilibrado para medir la preferencia, sino a incluir este tipo de ficción en una situación natural de lectura en el aula; aun así, no puede dejar de constatarse que la tendencia mayoritaria fue la de mantenerse en la lectura de obras impresas con escapadas ocasionales al formato digital.

En estos resultados también destaca la escasa atención hacia las obras simplemente digitalizadas. Hay que tener en cuenta aquí una desventaja técnica: la lentitud de la carga en pantalla de este tipo de obras; pero de los comentarios de los niños se desprende también su escaso interés por leer obras que no ofrecían más añadidos a los libros impresos que su lectura en pantalla. Se hace evidente, pues, que la novedad tecnológica no supera de por sí el atractivo del libro impreso, si bien el uso de obras digitalizadas puede presentar ventajas en otros usos escolares ya muy extendidos, como el de la lectura y comentario colectivos.

En la figura 2 podemos ver la evolución seguida por la lectura digital en el tiempo de la experimentación. Se aprecia claramente un abundante uso inicial en el primer mes, seguido por un fuerte descenso de la lectura digital, una plasmación gráfica de que, pasada la novedad, los niños se dirigieron de nuevo a la lectura habitual en papel. Sin embargo, la lectura digital se afianzó a medida que los niños progresaron en su aprendizaje de explotación de las posibilidades de las obras digitales, a partir de la mejora en la calidad del corpus disponible y en cuanto se empezó a valorar socialmente la calidad de algunos títulos en las sesiones de discusión. Con el cambio de estos tres factores el corpus digital aumentó su prestigio como lectura literaria y pasó a considerarse como una opción merecedora también de lectura por parte de los niños.

Figura 2. Evolución de la lectura digital en el tiempo de la experimentación.



La importancia del corpus en las preferencias de lectura conduce inevitablemente al análisis de los títulos más leídos. Ya que los niños exploraron prácticamente la totalidad de las aplicaciones, la pregunta pertinente no parece tanto por qué las eligieron, sino por qué se mantuvieron en ellas y realizaron una lectura seguida de esas obras.

La comparación entre las fichas de análisis de los títulos y su resultado en el aula ofrece algunas pistas sobre esta cuestión. Algunas obras, como *El baúl de los monstruos* (el de mayor número de lecturas) o *Doctor W.*, obtuvieron una amplia atracción inicial, pero decayeron después en su lectura (véase la tabla 2). Se trata de obras con un uso abundante de animaciones, efectos y audio, pero en

las que estas posibilidades no se hallan al servicio de la historia, de modo que, tras la diversión por la novedad, su interés lector decae. Los alumnos las identificaron como propuestas más cercanas al juego -en el 7,17% del tiempo dedicado a establecer este contraste en las sesiones de conversación-, que, como señaló una alumna, "distrayían mucho", y ella "quería más leer". En coherencia con esta valoración, los títulos más leídos, tras el éxito de *El baúl de los monstruos*, fueron obras con una buena construcción ficcional y un uso integrado de los recursos digitales, obras con una trama narrativa consistente, un uso eficaz de la intriga o un importante componente literario y estético, como *La saga del mundo gusano (Wormworld)* o los títulos de *Moving Tales*; a veces con formatos cercanos a la narrativa audiovisual, como *Numberlys* o *Los fantásticos libros voladores de Mr. Morris*, y otras con animaciones claramente integradas en la obra, como en *El libro negro de los colores*. Justamente algunos títulos, como *El libro negro de los colores* o *Animalario universal del profesor Revillod* interesaron a los alumnos por sus posibilidades de comparación entre el formato digital e impreso, ya que en la biblioteca de aula también disponían del libro en papel.

Tabla 2. Tabla cronológica de los usos lectores de las obras.

		ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	TOTAL
Obras digitales	Unwanted guest	6	5	4	0	0	15
	Baúl de los monstruos	26	3	4	0	6	39
	Colores olvidados	0	0	0	1	0	1
	Mi vecino de abajo	5	5	1	0	4	15
	Doctor W	7	2	0	0	1	10
	Casas perdidas	0	0	1	1	0	2
	Animalario	10	4	1	0	0	15
	Wormworld	0	0	10	17	3	30
	El libro negro de los colores	12	2	1	0	9	24
	Numberlys	3	6	7	1	5	22
	The heart in the bottle	-	-	4	4	4	12
	Los fantásticos libros voladores de Mr. Morris Lessmore	-	-	-	9	4	13
	Ipoe Vol. 2	-	-	-	11	8	19
	Esto también pasará	-	-	-	2	4	6
	El reino subterráneo	-	-	-	0	7	7
	Children's Tales	-	-	-	0	1	1
Obras digitalizadas	Matilda	0	0	2	0	0	2
	Crictor	0	1	0	0	0	1
	Les bruixes	2	0	0	0	0	2
	Otto	2	2	0	0	1	5
	El autobús de Rosa	1	1	1	0	0	3
	Los pájaros	1	1	1	0	0	3
TOTAL		75	32	37	46	57	247

Así, pues, tanto en el total de lecturas, como en la evolución de los títulos, puede apreciarse el interés de los niños por las obras que ofrecen realmente nuevas posibilidades de lectura y el éxito efímero de las que explotan las posibilidades de juego y espectáculo. Sin embargo, el análisis de las sesiones de conversación añadió otro factor para el éxito de los títulos concretos: la incidencia de la recomendación social de esas obras en el auge de su popularidad.

La observación y las transcripciones de las discusiones muestran que los comentarios sobre las obras digitales tardaron mucho tiempo en aparecer y lo hicieron en escasa medida, ya que solo les dedicaron un 7,85% de las cuatro horas de conversación literaria registradas. Al hablar sobre los libros leídos, los niños parecían olvidar el tiempo dedicado a la lectura en pantalla y dejaron traslucir la consideración de que esas obras se mantenían en un nivel inferior de actividad lectora, algo que resultaba poco digno de su atención analítica o de promoción. De sus comentarios parece deducirse que el corpus impreso merecía su confianza a partir del criterio de selección escolar, mientras que las aplicaciones parecían proceder de un mundo ajeno a la escuela y a la ficción verdaderamente consistente.

Parece plausible que esta consideración venga reforzada por dos factores: la aparición del corpus digital en el aula sin presentación ni "aval" por parte de los mediadores y la escasa calidad del corpus digital existente en la actualidad. La presentación y mediación de las obras como actividad escolar se reveló así como un factor importante para la confianza y atracción de los niños hacia la lectura; mientras que la endebles artística del corpus digital es una realidad bien constatable que fue inmediatamente detectada por los niños. Por ello, las primeras recomendaciones que se infiltraron en el debate fueron las de los álbumes simplemente digitalizados, obras que los niños no conocían en papel, pero que, al ser del mismo tipo, valoraron a la altura de las obras impresas ya conocidas en su trayectoria literaria. Más tarde, cuando mejoró el corpus con la introducción de nuevas obras y se reestructuró paulatinamente la concepción de los niños sobre lo que significaba leer ficción, cambió su visión inicial de las aplicaciones como un espacio de lectura añadido y poco digno de atención analítica. Sólo entonces empezaron a surgir recomendaciones de obras digitales y su mención en las sesiones de conversación muestra una fuerte correlación con el aumento de su lectura en la tabla cronológica de títulos leídos (véase la tabla 2).

4.3. La lectura de ficción digital según el perfil lector

Los resultados anteriores se enriquecen si, en lugar de analizar los resultados globales, se analiza específicamente la lectura de los alumnos con mayor o menor número de lecturas habituales, ya que en este caso emergen patrones de lectura muy diferenciados entre sí.

Los alumnos más lectores priorizaron la lectura de historias, se inclinaron por la lectura seguida, leyeron las obras de forma lineal, apreciaron la intriga y mantuvieron una lectura dirigida hacia el desenlace. Manifestaron también una voluntad de control sobre la lectura que les llevó a abandonar las obras en las que la aplicación marcaba el ritmo o impedía la decisión del lector sobre la activación de las animaciones. Esos alumnos se mostraron deseosos de seguir la narración sin detenerse en activar las animaciones, así que eligieron los títulos con menor número de ellas o no las activaron durante la lectura. Puede afirmarse que desdeñaron la digitalización complementaria y sólo apreciaron las posibilidades digitales si formaban parte estructural del relato, como ocurre en títulos cercanos al tipo "elige tu aventura", o cuando las manipulaciones colaboraban realmente con la historia, es decir, si les recompensaba el tiempo extra invertido y no constituía un mero pretexto para el juego digital. En cambio, se observó que ocasionalmente rebajaban sus expectativas de comprensión de la historia para jugar digitalmente, tendiendo entonces a compartir la lectura. Se trasladaba así a la ficción digital una conducta ya existente en el aula con respecto a las obras impresas: mientras que la lectura de novelas se concebía como individual y constitutiva de la "verdadera lectura", estos mismos lectores leían también ocasionalmente álbumes ilustrados de forma compartida. En definitiva, los alumnos más lectores leyeron digitalmente con una proyección automática de sus hábitos lectores en papel y fueron los que establecieron claramente en sus comentarios la distinción entre la lectura ficcional y el juego:

Verónica: Es muy pesado, porque todo el rato el chico le da estrellas y hasta que no haces las estrellas, pues no te deja pasar. Era como un juego, no como una historia.

Tamara: Me sobraba tiempo y pensé que, como el *Zombi*, siempre decíamos que tiene muchos efectos, pues he pensado que lo quería leer solo con, o sea, sin tocar los efectos ni nada, sólo el texto, para ver si era juego o no. (...) Y que sin los efectos no tiene nada de especial, porque es como un concurso: ha embrujado a un zombi y después gana y ya está. Y no encuentro que tenga chicha.

Por el contrario, los alumnos menos lectores fueron los que más apreciaron la introducción de la lectura digital. Eligieron aplicaciones que pudieran manipular y fueron los que multiplicaron sus toques a la pantalla e incluso prescindieron del texto. Su práctica lectora general pareció empeorar en el sentido de que su tiempo de lectura escolar quedó sustituido por su juego con las aplicaciones, pudiendo autojustificar su actividad poco exigente por la apariencia obtenida de lectura. Hasta entonces, la lectura de álbumes ilustrados había cumplido también la función de ofrecer un camino a la altura de sus posibilidades, pero la concepción compartida con sus compañeros establecía que ser lector de álbumes resulta menos exigente que ser un buen lector de novelas, así que los lectores débiles abandonaron los álbumes en favor de la lectura digital y reemplazaron con ventaja su antigua estrategia de lectura. Al ser una novedad dirigida a todo el grupo, la lectura digital permitió mejorar la autopercepción lectora de los niños con dificultades, puesto que estaban siendo lectores "igual que los demás" a través de una lectura de aplicaciones no etiquetada de entrada como de menor entidad que las novelas, aunque los buenos lectores erosionaron muy pronto con sus comentarios esta situación.

4.4. La construcción del discurso infantil sobre la lectura digital

Como hemos visto, las expectativas en torno a la llegada de los dispositivos digitales, dio paso al aprendizaje colaborativo y a la exploración placentera de las aplicaciones, pero la lectura digital tardó en aparecer en las conversaciones y recomendaciones semanales. Las preguntas de la maestra se dirigieron entonces a suscitar la explicitación de las opiniones a través del recurso didáctico de la comparación entre la lectura en papel y en pantalla, un recurso que permitía focalizar en los efectos y recepción de la digitalización y provocaba una perspectiva de lector experto, distanciado de ambos tipos de lectura y potenciaba el análisis y conceptualización de la experiencia. Aun así, el tiempo dedicado a la lectura digital fue solo de un 7,85% de las cuatro horas de conversación literaria registradas. El análisis del tiempo dedicado a la lectura digital muestra los principales temas surgidos ordenados según su extensión temporal:

Tabla 3. Tópicos que emergieron en el análisis de las conversaciones transcritas.

Tópicos	Nº de intervenciones	Tiempo Dedicado
Aspectos técnicos/funcionamiento del dispositivo	47	19,83%
Construcción narrativa (aspectos ficcionales, recursos artísticos)	38	16,03%
Descripción de las características y posibilidades del corpus digital	32	13,08%
Futuro de la lectura y la literatura	32	13,92%
Comentario/valoración sobre el audio (música y sonido)	23	9,70%
Comentario/valoración sobre las animaciones o efectos	19	8,02%
Literatura impresa vs. literatura digital	16	7,29%
Lectura ficcional vs. juego	17	7,17%
Comentario/valoración sobre la oralidad incorporada por las obras	11	4,64%
Expectativas	2	0,84%

Respecto a su evolución temporal, las primeras impresiones admitieron la sorpresa y diversión sobre las aplicaciones y dieron lugar a recuentos descriptivos sobre sus posibilidades interactivas (en un 13% del tiempo registrado). Sin embargo, pronto se impuso la diferenciación entre juego y lectura, "era un juego, no una historia", como dijo Roberto. O como formuló Mireia y apoyó Tamara:

Te puedes reír, pero ya está, no es... Y ahora me acabo de dar cuenta que hay como dos tipos, este de *El baúl de los monstruos* que es más de efectos así, y después otro, como el que dice Tamara (*El visitante incómodo*), que es una historia pero está, más... amena.

Estoy de acuerdo con Mireia porque estábamos leyendo el *Zombi* y no sabías ni quién era el protagonista. Iban saliendo personas y yo le daba. Pero ahora me estoy leyendo un libro que no salen muchos sonidos ni nada. Y me está gustando más la historia. He encontrado la diferencia que hay menos sonidos que distraen mucho y es muy bueno, es fantástico el de, cómo se llama, la pobreza (*El visitante incómodo*).

Como hemos señalado, las primeras obras recomendadas fueron las digitalizadas, ya que los niños se sentían seguros de sus criterios de valoración y su consideración como "historias" resultaba evidente. Cuando empezaron a aparecer valoraciones sobre obras digitales, lo hicieron con juicios focalizados en las sensaciones producidas y en la descripción de las emociones suscitadas durante la lectura. En cambio, en las valoraciones coexistentes sobre obras impresas los niños utilizaron un lenguaje más conceptual y analítico, centrado en las obras. Se constata, pues, que los niños adoptaron un cierto "retroceso" hacia un lenguaje más informal y menos escolar al hablar de las obras digitales, una posición de lector más "ingenuo", que parece revelar que el aprendizaje literario no se trasladó inicialmente hacia las nuevas formas de ficción.

Esta respuesta induce a analizar en qué medida se trasladan los aprendizajes recibidos entre formas y códigos artísticos y a plantear la necesidad de incluir la lectura ficcional digital en la formación lectora de las generaciones actuales, ya que la continuidad de la experiencia y la mediación docente empezó a propiciar análisis más detenidos y elaborados sobre los aspectos ficcionales y los recursos artísticos de las obras digitales, comentarios que fueron incrementándose hasta alcanzar un 16,03% del tiempo de conversación.

Andrés: Yo creo que *Wormworld* es de los de trama ascendente.

Diego: Pero en la primera parte no sube mucho, sólo al final que dice: "pero él no sabía las aventuras que iba a vivir". Y ya te quedas que dices, ¡ahora que iba empezando la trama!

Christian: Dirás que es fantástico, pero ¿humorístico? Yo creo que no.

Carolina: Es verdad, porque que vuelen los libros tampoco hace gracia.

Álvaro: Es bastante sentimental, porque Morris siempre tiene su libro, que está escribiendo todo lo que pasa y es cuando se le borra el libro entero al principio, pero después lo vuelve a escribir cuando ya se va, porque él es el nuevo que vuela, su libro vuelve.

Verónica: Cuando yo lo leí vi que hacía un *flash back* ¿no? Primero es viejo y después está volando.

Tamara: Es muy impresionante porque en la imagen se mueven cosas que no hacen como mucho... son sólo pequeños detalles. Y te lo lee a ti una chica.

Maestra: Entonces ¿pensáis que el blanco y negro (de *El visitante incómodo*) es para marcar que es antiguo?

Natalia: Es por la tristeza.

Tal vez este tipo de juicios pudo producirse por el buen nivel lector del grupo analizado, mostrando que los buenos lectores poseen un horizonte de expectativas elevado, unos criterios competentes y una capacidad de distancia crítica que les permite juzgar si la digitalización añade sentido a la historia. Pero también señaló la dificultad de ajustar las formas aprendidas en lectura impresa a nuevas formas. Los alumnos habían aprendido a distanciarse en cierta medida de la trama y la intriga de las obras para apreciar su elaboración artística y así lo revelaban sus comentarios sobre las obras en papel; pero no habían sido educados como lectores digitales, y ante las nuevas formas sintieron la incomodidad de renunciar a la trama para desviarse hacia las incitaciones digitales y para demorarse en la apreciación de aspectos poco habituales. Si las obras construyen su lector, sin duda las obras digitales también lo hacen. En la medida en que no se dirigen a un jugador, sino a un lector de ficción artística, demandan una lectura que permitan apreciar la elaboración de este tipo de obras y su efectividad en la consecución de los efectos. Como en las formas impresas, la educación escolar y la calidad del corpus se revelan, entonces, como instrumentos imprescindibles en la formación de lectores más flexibles.

Finalmente, cabe destacar la reproducción del debate social sobre el futuro de la lectura (que ocupó hasta un 13,50% del tiempo) en las discusiones de unos niños que, amantes de los libros o permeables a los tópicos sociales, discutieron sobre un futuro de lectura exclusiva en pantalla:

Roberto: Es como si fuera el libro del futuro.

(...)

Ana: Yo seguro que seguiré leyendo en papel.

Mireia: Tal vez estaría un poco de acuerdo con Roberto porque tal vez algún día pararíamos de cortar árboles. Y como alguien quiere dinero, tal vez así con los *iPads* la gente pagaría y se ganaría dinero.

Álvaro: Pero Mireia, las imprentas y las librerías cerrarían. (...)

Natalia: No, pondrían *iPads*.

Verónica: En vez de una biblioteca de libros sería una biblioteca de *iPads*.

Mireia: Dejaría de ser tan caro.

bucearon en su propia experiencia de aprendizaje lector para argumentar sobre la imposibilidad de reproducirlo a través de la lectura en pantallas:

Verónica: Los niños no podrán leer en *iPad*. (...) Porque los álbumes son fáciles de leer, el *iPad* no lo saben manejar.

Andrés: (...) pero si el primer libro que lees es un *iPad*, es que no tiene nada, es hacer así con el dedo y pasa la página.

Álvaro: Tal vez no se podrían analizar tan bien los álbumes y todo eso, porque los niños se distraerían con los sonidos y sería un gran error no utilizar los libros en papel.

y expresaron su temor ante la conversión de las historias en meros juegos fragmentados:

Mireia: (...) las historias dejarán de ser tan buenas porque tal vez focalizarán más

en hacer efectos especiales de estos más graciosos, que a los niños les hacen reír, y entonces la historia será una tontería, sólo para que aguante los efectos y que tengan relación.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación ofrecen diversos indicios sobre las prácticas lectoras digitales de alumnos de once años a partir de dispositivos digitales integrados en la biblioteca de aula, que pueden resumirse desde el punto de vista de su interés didáctico en las siguientes conclusiones:

1. Se constata la posibilidad de coexistencia de la lectura ficcional en distintos formatos sin merma del interés por la lectura de obras impresas en un grupo con buen nivel lector previo y con las ventajas añadidas por el nuevo soporte respecto al aprendizaje tecnológico.
2. Se revela la tendencia mayoritaria a trasladar a la pantalla los hábitos de lectura en papel, con cierta preferencia por la lectura individual, corta, seguida y dependiente del texto, aunque con incorporación inmediata del audio y con una aceptación progresiva de la interactividad, si esta forma parte real y significativa de los recursos de la historia.
3. Se observan importantes diferencias entre las prácticas de los lectores más y menos consolidados, con preferencia de estos últimos por la lectura en pareja, fragmentada y con prioridad de las animaciones, lo que puede suponer una posible desventaja en su progreso lector, un resultado que se añade a algunas de las observaciones de Sheppard (2011) sobre el efecto de "distracción" y la disminución de la "comprensión" en los lectores débiles.
4. La calidad de la experiencia ficcional del corpus resulta determinante en las preferencias y prácticas de lectura en el contexto escolar, con la clara distinción de los lectores entre juego y lectura y su predilección mayoritaria por historias narrativamente consistentes, un resultado a tener en cuenta por parte de la producción digital, en la medida en que desee incorporarse al ámbito escolar.
5. Los factores de socialización en la comunidad de aula también resultan determinantes. Para que los alumnos concedan su atención escolar a la ficción digital parece necesitarse un proceso de mediación docente, así como de conceptualización y valoración consensuada del grupo sobre la lectura en nuevos formatos. En el mismo sentido, la resistencia y lentitud en el traspaso de las capacidades de análisis y valoración literaria de los niños a la ficción digital revela la necesidad de aprendizaje específico sobre el funcionamiento artístico de los recursos multimodales de las obras.

En definitiva, la exploración realizada muestra las posibilidades de integración de la literatura infantil digital en la biblioteca de aula, señala los límites existentes en el corpus actual para ello, así como su posible desventaja para el progreso lector de los niños menos lectores, sugiere la conveniencia de crear espacios de elaboración conceptual que amplíen la concepción de la lectura y revela la necesidad de mediación docente, tanto para la introducción de las obras, como para incluir en la educación literaria el análisis y valoración específica de los recursos multimodales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Alvermann, D. (Ed.). (2004). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- Arenas, C. y Manresa, M. (2013). "Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una obra con recursos digitales." *ANILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 11, 43-60.
- Borràs, L. (2012). "Había una vez una app... Literatura infantil y juvenil (en) digital". *Revista de Literatura*, 269, 21-26.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). "Internet: 1; Escuela: 0?". *Revista de Investigación Educativa*, 14.
- Clément, J. (1994). "L'hypertexte de fiction: Naissance d'un nouveau genre?" En Simposio ALLC, Sorbonne.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2012). *Territorio Ebook. Ebook -18: Los lectores niños y jóvenes y los libros electrónicos*. Consultado el 15/1/2014, http://www.territorioebook.com/recursos/vozelectores/menos18/informe_lectores_menos_18.pdf
- Hutchison, A., Beschorner, B. and Schmidt-Crawford, D. (2012). "Exploring the use of the iPad for literacy learning". *Reading teacher*, 66 (1), 15-23.
- Koskimaa, R. (2000). *Digital Literature. From Text to Hypertext and Beyond*. (Tesis inédita de doctorado). University of Jyväskylä, Finlandia. Consultado el 15 de enero de 2014, <http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml>
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2008). *Digital Literacies. Concept, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Ed.
- López-Aranguren, E. (2000). "El análisis de contenido". En García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comps). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. (pp.383-414). Madrid: Alianza.
- Pahl, K. and Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. London: Corwin.
- Roskos, K., Burstein, K. and You, B.-K. (2012). "A Typology for Observing Children's Engagement with eBooks at Preschool". *Journal of Interactive Online Learning*, 11 (2), 47-66.
- Sheppard, D. (2011). "Reading with iPads – the difference makes a difference". *Education Today*, term 3, 12-15.
- Turrión Penelas, C. (2014). "Multimedia Book Apps in a Contemporary Culture: Commerce and Innovation, Continuity and Rupture". (in press) *BLFT. Barnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*.
- (2012). "LII digital: nuevas formas narrativas para niños". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 248, 40-46.
- Yokota, J. (2013). "From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children". En G. Grilli, (Ed.). *Bologna: Fifty Years of Children's Books from around the World*. (pp. 443-449). Bolonia: Bolonia University Press.

Referencias de las obras del corpus digital (edición para iPad)

- Cottin, M., Faria, R. (2012). *El libro negro de los colores*. México: Tecolote. *Doctor W.* (2012). Barcelona: PipiApps.
- Joyce, W. (2011). *Los fantásticos libros voladores del Sr Morris Lessmore*. Shreveport: Moonbot Studios LA, LLC.
- (2011). *The Numberlys*. Shreveport: Moonbot Studios LA, LLC.
- Nesquens, D. (2011). *Mi vecino de abajo*. Madrid: Ediciones SM.
- Sáez Castán, J., Murugarren M. (2011). *Animalario universal del profesor Revillod*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lieske, D. (2011). *La saga del mundo gusano: The Wormworld Saga*. Barcelona: Robot Media.
- Lluch, E., Hernández, O. (2012). *El zombi*. En E. Lluch. *El baúl de los monstruos*. Alzira: Bromera; Puerto de Sagunto: Itbook.
- Rogers, J. O. (2011). *El visitante incómodo: Unwanted Guest*. British Columbia: Moving Tales.

Mónica Domínguez Pérez

mdomi249@xtec.cat

Liceo XVII "Josef Tischner" (Poznań, Polonia)

(Recibido 2 junio 2014 / Aceptado 2 septiembre 2014)

La colección "Ouriolo": el movimiento desde las periferias

*"OURIOLO" SERIES: THE MOVEMENT FROM
PERIPHERIES*

Resumen

Se analizan aquí las primeras traducciones de literatura infantil y juvenil del euskera al gallego, publicadas en la colección "Ouriolo". Se trata de cuatro álbumes ilustrados por Asun Balzola, de texto muy breve y carácter pedagógico, publicados en 1980, momento en que el estudio de la lengua gallega se hacía obligatorio en las escuelas. Aunque homogéneos en cuanto a autores y paratextos, los cuatro títulos presentan diferentes modelos repertoriales, innovadores en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, y proponen un itinerario de lectura de lo más sencillo a lo más complejo. Aunque su difusión y recepción crítica no fue destacada, esta colección resulta significativa porque representa los inicios del desarrollo de las literaturas infantiles y juveniles gallega y vasca. Además, presenta una dinámica, la de las coediciones en las cuatro lenguas oficiales del ámbito español, que será muy recurrida en años posteriores y hasta la actualidad.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil gallega, traducción, historia literaria.

Abstract

The first translations of children's literature from Basque into Galician will be the focus of this analysis. These translations form the "Ouriolo" series, comprised of four picture books illustrated by Asun Balzola. They present short texts of pedagogical intention. They were published in 1980, an era in which the study of Galician language became compulsory in schools. Although they present the same authors and peritexts, the four books have different models, which were innovative in Galician children's literature in that period. They also imply a reading itinerary from very simple to more complex texts. Although they didn't have an exceptional distribution, spread and critical reviews, they were relevant because they represented the beginning of the development of Galician and Basque children's literature. They also follow the co-edition way of publishing for the four official languages of Spain, which will be recurrent not only in subsequent years but in present times.

Given their peculiarities, these "fictitious" books, "written" in the universal language of illustration, have crossed language and cultural borders. We take the dialogic condition of all transtextual relation to make an approach to these motives.

Keywords: Galician Children's literature, translation, literary history.

1. Introducción

En este trabajo se analizan diversos aspectos de la colección "Ouriolo", que contiene las primeras traducciones de Literatura Infantil y Juvenil (desde ahora LIJ) del euskera al gallego. Se trata de cuatro volúmenes ilustrados por Asun Balzola, escritos por un equipo de redactores de la editorial Erein y publicados en gallego por Sálvora en 1980: *As cores* (Lertxundi *et al.*¹, 1980c), *Os números* (1980h), *Caitano y Caitaniño* (1980b) y *Aldara e Fuco* (1980a). Esta colección representa el movimiento desde las periferias, no solo por las literaturas implicadas, de carácter muy periférico en aquel momento, sino también por el hecho de ser de literatura infantil y juvenil, por ser traducciones, por las pequeñas editoriales que las promueven e incluso porque los modelos repertoriales no son únicamente literarios, sino que adquieren un carácter bastante pedagógico. Se publican en el momento de la primera expansión de la LIJ gallega, unos años en los que se da cabida a elementos diversos que entrarán en el sistema de la literatura infantil gallega.

El artículo se apoyará en la teoría de los polisistemas, propuesta por Even-Zohar (1990), ya que ha demostrado ser muy útil para el estudio de las relaciones entre diversas literaturas, especialmente en el ámbito de la traducción. Según esta teoría, pertenece a la literatura todo lo que se relaciona con ella: editores, lectores, bibliotecas, etc. De ahí que se analicen en este trabajo diversos aspectos relacionados con la colección "Ouriolo". Todos estos elementos se relacionan entre sí en el polisistema o literatura, formando una red y estructurándose en centro (el que lidera las relaciones del polisistema) y periferias, que son sectores más marginales. Si tenemos en cuenta un conjunto de literaturas vinculadas entre sí, como ocurre con las del ámbito español, nos damos cuenta de que también se estructuran en literaturas centrales, más poderosas (en este caso la castellana) y periféricas: la gallega, la vasca y la catalana (Domínguez, 2008: 138-139).

Partiendo de esta base teórica, analicemos los distintos aspectos de la colección "Ouriolo".

2. Publicación

1980 es un año de inflexión en la LIJ gallega, ya que en el curso escolar 1979-1980 el estudio de la lengua vernácula se hace obligatorio en las escuelas. Este hecho implica la necesidad de libros para que los niños aprendan a leer en gallego, y a su vez suponen que el lectorado de la literatura gallega se amplía considerablemente. Por tanto, a partir de esta fecha la producción de LIJ gallega aumentará constantemente, a excepción del año 1981.

La misma situación se estaba viviendo por aquellos años en las comunidades de lengua catalana y vasca, por lo que pequeñas editoriales de estos tres dominios lingüísticos y del castellano decidieron unir esfuerzos en la coedición de cuatro volúmenes, redactados originalmente en euskera. Estos libros componen la colección gallega "Ouriolo" (publicada por la editorial Sálvora en Santiago de Compostela), la vasca "Txori" (coeditada por Erein desde San Sebastián), la catalana "L'ocell" (de Pròleg, en Barcelona) y la castellana "El pajarito" (de Encuentro, desde Madrid). Por primera vez cuatro editoriales del ámbito español se unían para coeditar títulos de LIJ, una práctica que con el tiempo se haría habitual. Se consolidaba así una imagen del ámbito español compuesta por cuatro literaturas, vinculadas con las cuatro lenguas oficiales.

De hecho, los datos referentes a la coedición no se ocultan en las traducciones gallegas, como ocurría en otros casos de traducción, sino que son resaltados en los créditos, que comienzan

1 En adelante, los libros de la colección en las diferentes lenguas serán citados sin mencionar a los autores, que son siempre los mismos.

indicando: "Colección coeditada en lingua galega, vascuence, catalana e castelá". También se especifica qué editorial posee los derechos de cada una de las colecciones, como si la presentación simultánea de los libros en todo el ámbito español les confiriera un prestigio que no tuvieran ediciones simples (de una sola editorial). Se comprende esta práctica si tenemos en cuenta que las cuatro editoriales se situaban en aquel momento en una posición periférica en sus respectivos polisistemas; es decir, eran instituciones que no lograban imponer sus tendencias como modelos ejemplares dentro de los polisistemas en los que intervenían. En la colección que nos ocupa, al mostrar el apoyo y colaboración con entidades foráneas, parecen ver reforzada su imagen, como si el resultado fuera una editorial mayor que publicara en todo el ámbito español y adquiriera, solo por eso, un prestigio que no solían tener las pequeñas empresas desconocidas. En cambio, en los textos de partida en euskera no se indican los datos de la coedición, a fin de que los méritos se atribuyan exclusivamente a los productores del sistema de origen.

Es cierto que Erein, la entidad vasca, se convirtió en el período siguiente en una de las editoriales más destacadas del sistema, pero en aquel momento era una entidad nueva que daba sus primeros pasos. Sálvora, Pròleg y Encuentro también eran en aquella época empresas de escasa producción y repercusión crítica.

No deja de ser significativo que editoriales de las cuatro literaturas publicasen las traducciones del euskera, una lengua desconocida en casi todo el ámbito español, si bien el hipotético uso del texto castellano como puente (es decir, que las traducciones al gallego y al catalán pudieron haberse realizado a partir de la traducción castellana de las obras) contribuye a salvar la distancia lingüística y cultural. La brevedad de los textos, además, hace que estos pasen a un segundo plano y que no se vean como un obstáculo. Lo que priman aquí son las ilustraciones, que es la faceta más reconocida de Balzola.

Los editores de Erein tomaron la iniciativa para la coedición. Tras haber negociado sin resultado con Galaxia, la editorial gallega más potente por aquellos años, los responsables de Erein propusieron a Sálvora la coedición de los cuatro libros de la colección "Ouriolo", ofreciéndose a realizar todas las tareas de producción (maquetación, impresión, etc.) salvo la traducción al gallego². La entidad gallega, Edicións Sálvora, comenzaba su andadura el mismo año de 1980, publicando fundamentalmente materiales didácticos, clásicos de la literatura gallega y obras en castellano relacionadas con Galicia. Los productores de Sálvora debieron ver en "Ouriolo" una buena oportunidad, dada la creciente demanda de libros en gallego para la escuela, el doble carácter didáctico y recreativo de la colección, el prestigio de Balzola, la brevedad del texto que los hacía adecuados para niños que empezaban a leer en gallego, los costes de producción reducidos por la coedición, etc. Se trata, de todas formas, de una edición modesta por la encuadernación en rústica y la limitada trascendencia del texto. Posteriormente hubo un intento de continuar la colección con un nuevo título que ya estaba escrito y traducido, pero la falta de acuerdo entre las cuatro editoriales paralizó la iniciativa. Sálvora no se volvió a dedicar a la LIJ hasta su segunda etapa, ya en los años 90.

3. Autores

La selección de las obras coeditadas puede justificarse por la calidad de la ilustradora, Balzola, que fue la primera en recibir el Premio Nacional de Ilustración Infantil y Juvenil (1978). Antes de

2 Esta y otras declaraciones fueron hechas por Arturo Reguera, director de Sálvora por aquel entonces, en conversación del 27 feb. 2006.

1980 ya había ilustrado más de quince obras para editoriales como Doncel, Alfaguara o Aguilar, y se hallaba presente en todas las literaturas del ámbito español por sus trabajos para las editoriales La Galera y Altea. Después de la publicación de "Ouriolo" siguió participando en numerosos libros infantiles y juveniles hasta su muerte en 2006. Recibió muchos premios por sus obras hasta 1998.

Incluso en la actualidad es una de las autoras más reconocidas en el ámbito español y en el exterior, lo que hace que se encuentre presente en prácticamente todas las selecciones de los mejores ilustradores españoles (por ejemplo en VV.AA., 1982: 24-25; González, 1999: 76-77; Alonso, 2000; Lage, 2010: 36). Visto de esta manera no resulta tan sorprendente que estas obras (poco voluminosas y de limitada repercusión crítica³, dicho sea de paso) hayan sido objeto de atención de editoriales de todos los polisistemas del ámbito español.

En las cubiertas de los libros aparece Balzola como autora única. En los créditos se dice también que Balzola fue la directora de la colección y Mari Karmen Garmendia la asesora pedagógica. Lertxundi y Lourdes Iriondo se presentan como asesores literarios, pero una consulta telefónica a la editorial ha permitido aclarar que los textos han sido escritos por un equipo editorial liderado por Lertxundi. Esta idea parece confirmarla el hecho de que Balzola no supiera hablar ni escribir en euskera (Flaño 2007).

En dos de los originales en euskera, *Margoak* (1980e) y *Zenbakiak* (1980k), ni los nombres de los redactores ni los de los asesores pedagógicos aparecen. Se pone así de manifiesto que el aspecto más considerado de la obra en los cuatro polisistemas son las ilustraciones, ya que Balzola es la única que aparece mencionada en la cubierta de los libros. Así da la impresión de que fue ella la creadora de los textos, como se solía interpretar (en VV.AA., 1982: 25, por ejemplo, se atribuyen a Balzola tanto las ilustraciones como los textos de estos libros). El hecho de que la redacción correspondiera a un equipo de la editorial confirma la escasa importancia que se concedió a este aspecto.

Los responsables del texto, sin embargo, son también escritores de relevancia en la literatura vasca. Lertxundi, el máximo responsable del texto, publicaba libros en euskera para adultos desde los años 50. Desde 1979 participa también en la LIJ con varios títulos, y sus obras posteriores lo han convertido en uno de los escritores vascos más reconocidos dentro y fuera de su polisistema, gracias a las traducciones de sus obras infantiles o para adultos en las literaturas vecinas.

M^a Lourdes Iriondo es mencionada en los libros gallegos como asesora literaria, junto con Lertxundi. Se trata de una escritora de LIJ vasca desde 1973, destacada en aquellos años de escasa producción (Etxaniz, 2004: 87; Calleja & Monasterio, 1988: 123). Por tanto, ella y Lertxundi no son modestos escritores que aceptaran ocultar su nombre por la necesidad económica de asumir el encargo⁴, sino de "autores-política educativa" (Lluch, 1998: 54-56) que ponen su obra al servicio de la comunidad, que trabajan para lograr la normalización lingüística del euskera y un aprendizaje acorde con las teorías pedagógicas contemporáneas para el nuevo lectorado. Ellos son también los responsables de la traducción al castellano de la colección, dada la inexistencia de traductores profesionales de LIJ vasca en aquel momento.

Eugenia Alcorta y Edorta Kortadi Olano, por su parte, son mencionados como asesores artísticos. La primera es diseñadora gráfica, mientras que el segundo es profesor y crítico de arte.

3 Por ejemplo, ninguno de ellos aparece en la *Guía de autores*, Bravo-Villasante (1985a), González (2001), etc. Se citan dos títulos en Alonso (2000) y en la *Guía de ilustraciones* de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil (1997). Lage (2010: 36) cita solo un libro. En otras ocasiones se alude a la colección sin mencionar títulos completos: Calleja & Monasterio (1988: 134), Cobas Brenlla (1991: 89).

4 De hecho, según ha informado Erein, los escritores no percibieron remuneración alguna por este trabajo.

4. Características

Los cuatro volúmenes constituyen álbumes ilustrados por la mayor importancia que cobran las ilustraciones sobre un breve texto escrito.

Al final de los libros en gallego, salvo en *As cores* (1980c), se encuentra una página dirigida a los mediadores en que se declara la importancia de la imagen y el prestigio de Balzola, que en 1980 entra en la Lista de Honor de la Medalla "Hans Christian Andersen". También se reflejan aquí las ideas pedagógicas de los autores, que parecen querer contentar a todos al resaltar tanto el realismo ("conceptos e exemplos unidos á realidade que o circunda" [al niño]) como la fantasía: "É o noso propósito fomentar a fantasía", en un momento en que la literatura fantástica estaba en auge en los polisistemas del ámbito español, pero conviviendo todavía con el realismo imperante en el período anterior.

Lo cierto, no obstante, es que el carácter narrativo se encuentra ausente en dos de los libros: *As cores* y *Os números* (1980c, 1980h). El primero de ellos se limita a indicar qué elementos de la naturaleza son de cada color, por ejemplo: "este sol éche amarelo e amarelas estas flores" (1980c: 9). El texto de *Os números* gira en torno a una situación: en la aldea de Uxía está lloviendo. No se encuentra aquí una narración propiamente dicha, aunque sí una mínima progresión temporal entre el momento en que llueve y cuando deja de llover. La atención se concentra en la cantidad (el número) de cada uno de los elementos que aparecen en la situación descrita: "estas tres volvoretas foxen da chuvia" (1980h: 8).

Ninguno de los títulos de la colección resultaba innovador en polisistemas vecinos, en que ya los libros divulgativos contaban con una larga tradición. Esta manera de presentar los números y los colores, sin embargo, era la primera vez que aparecía en gallego, aunque coincidiendo temporalmente con la serie de Scarry. En uno de sus libros, *Primeiro encontro cas cores* (Scarry, 1980b), también se presenta una sucesión de colores, aunque con un carácter más narrativo y con menos referencias a la naturaleza. En *Imos contar con Scarry* (Scarry, 1980a) las diferencias con *Os números* (1980h) son más acusadas: en el primer libro algunos números se aplican a varios objetos, se encuentran apelaciones al lector, se introducen las sumas, se añaden palabras sueltas como una forma de enriquecer el vocabulario del niño...

Por su parte, *Aldara e Fuco* (1980a) de la colección "Ouriolo" presenta un hilo narrativo muy débil que sirve como excusa para utilizar adverbios de lugar contrapuestos: "¿non ves, Fuco? A montaña está lonxe e a árbore está cerca" (1980a: 12). El recurso aquí a la vida cotidiana del niño y el marco temporal de un día responde al modelo ya presente en el álbum ilustrado *Ona e Ori* (Escuela Roure-Mallorca, 1978), aunque con algunas diferencias: en *Aldara e Fuco* (1980a) el texto es más breve y se sitúa en la parte superior de la página, las ilustraciones en acuarela distan mucho de los dibujos de *Ona e Ori*, la encuadernación en rústica sustituye a la de cartón.

Finalmente, *Caitana e Caitaniño* (1980b) sí presenta una narración, sencilla pero de carácter mucho más recreativo y menos divulgativo, aproximándose así a las de la colección "A galea" de cuentos populares, publicada en gallego entre 1979 y 1980. También la extensión del texto es mayor en *Caitana e Caitaniño* (1980b) que en los otros libros de "Ouriolo", y aparecen por primera vez en la colección las letras mayúsculas. Estos rasgos de los textos de origen se mantienen en las traducciones gallegas.

El carácter innovador de esta colección, por tanto, era reducido en los otros sistemas del ámbito español, en que colecciones como "Los libros de los colores" (Barcelona: La Galera), "Teo" (Barcelona: Timun Mas) o "Cuentos populares" (Barcelona: La Galera) presentaban unos modelos similares, aunque ahora la encuadernación es en rústica, el formato menor, el texto más breve y las ilustraciones de

distinto tipo. En la LIJ gallega, en cambio, el reducido corpus de publicaciones anteriores a 1980 hacía que los modelos propuestos por "Ouriolo" resultaran más innovadores. Ocupaban, por tanto, una posición más o menos central, junto con otros álbumes ilustrados divulgativos y cuentos ilustrados en policromía. La novedad más productiva de la colección "Ouriolo" resultó ser el pequeño formato y la encuadernación en rústica aplicados a los cuentos ilustrados policromados, modelo que retomará en 1982 la editorial Argos Vergara para publicar la colección "O dragón bermello". En años anteriores los cuentos ilustrados en policromía, que eran coeditados con La Galera, aparecían siempre en mayor formato y encuadernados en cartón, salvo los de la colección "Desplega velas" (1966-1967), ya lejanos en el tiempo y con pequeñas diferencias: forma cuadrada y no rectangular, hoja desplegable, ausencia de páginas preliminares... Otra excepción es *Dona Galicia* (Berg, 1979), álbum ilustrado encuadernado en rústica pero de mayor tamaño que los libros de Sálvora.

Podemos afirmar, pues, que la colección "Ouriolo" es homogénea en cuanto a sus autores, paratextos e intención pedagógica, pero presenta unos modelos textuales que provienen de diversas fuentes. Forman estos como una gradación, desde los textos más fragmentados, cuya finalidad principal consiste en el aprendizaje de los colores (en *As cores*, 1980c), hasta la narración ficcional de carácter recreativo y fantástico (*Caitana e Caitaniño*, 1980b), pasando por los breves textos con unidad situacional (*Os números*, 1980h) y la débil narración de fines didácticos (*Aldara e Fuco*, 1980a). También la gradación se observa en las estructuras lingüísticas, ya que las oraciones subordinadas no aparecen en el texto más simple y sí en los demás. Esta disposición responde a la voluntad pedagógica explícita de los autores y a la de los traductores gallegos. Los volúmenes, sin embargo, no están numerados dentro de la colección, por lo que pueden ser leídos en cualquier orden, rompiendo la gradación según la cual parecen estar pensados para facilitar la formación lectora. En cambio, en la relación de títulos de Erein que aparece al final de los libros vascos se presentan estos cuatro volúmenes por orden de dificultad. También es significativo que solo en los dos textos más sencillos se oculte el nombre de los "asesores literarios" en la edición vasca.

5. Traducción

La traducción gallega de los cuatro libros viene firmada por Xesús Rábade y Helena Villar. Rábade era amigo y compañero de trabajo de Reguera, director de Sálvora, lo que facilitó su selección como traductor. Además realizó esta tarea voluntariamente, rechazando la remuneración de su trabajo. Él y Villar son presentados en los créditos como "Adaptadores ó galego". De esta manera, además de eximirse de la responsabilidad social que comporta la traducción, puede que se esté indicando la necesidad pedagógica de mantener el lenguaje adaptado a cierto nivel de dificultad lectora.

Rábade y Villar también se encargaron de la edición o creación de cinco libros infantiles entre 1979 y 1984, algunos de carácter escolar. No se trata, pues, de personas ajenas al ámbito infantil y juvenil, aunque era esta la primera vez que traducían LIJ y la primera vez que lo hacían en pareja. Xesús Rábade Paredes es poeta y prosista para adultos, reconocido con traducciones de sus obras, premios y con su presencia en antologías. Realizó varias traducciones al y del gallego. Por ejemplo, colaboró en la traducción de una enciclopedia juvenil (Azaola, 1979). Sin embargo, su labor en la LIJ gallega se detuvo en 1984, con la excepción de su co-autoría en un libro de poesía infantil (Villar & Rábade, 2004)⁵. Para Helena Villar Janeiro, por el contrario, estos primeros trabajos constituyen únicamente los preliminares de su participación en el sistema de la literatura infantil, ya que en 1985

5 Para mayor información sobre este autor consultar: Galicia Dixital (n.d.); W.A.A. (2008).

comienza a publicar en solitario libros para niños en gallego. Con el tiempo se convertiría en una de las más prolíferas y reconocidas autoras del sistema⁶. También escribió y tradujo obras para adultos.

La traducción de "Ouriolo" fue realizada partiendo tanto del texto fuente en euskera como de la traducción castellana usada a modo de puente⁷. Se manifiesta así el obstáculo que supone la lengua vasca, aunque no la imposibilidad de encontrar traductores gallegos que la conozcan, al menos parcialmente. Entre las normas de traducción se encuentra la domesticación o adaptación de las referencias culturales, según la cual no se traducen los nombres propios sino que se sustituyen por otros diferentes, escogidos por circunstancias personales. Por ejemplo, Aldara y Fuco, que reemplazan a Itziar y Antón⁸, correspondían a los amigos de los hijos de los traductores. Este hecho de dirigirse a los hijos propios, aunque sea en traducción, vincula la colección "Ouriolo" con otros libros que responden al "autor-instructor" (Lluch, 1998: 52), si bien este hecho puede pasar inadvertido para la mayoría de los consumidores. Como anécdota se puede comentar que Villar (1989) vuelve a escoger el nombre de Aldara para el título de uno de sus libros, creando así cierta relación intertextual entre este y la colección traducida.

Por otra parte, el hecho de que esta colección haya sido coeditada entre las cuatro literaturas del ámbito español, con origen además en un polisistema periférico, favorece la aproximación entre todas las literaturas participantes. Es decir, se comparten modelos de repertorio que hacen, aunque en medida muy pequeña en este caso, que los repertorios de las cuatro literaturas participantes sean un poco más similares. No se puede asegurar que fuera esta la intención de las cuatro editoriales, ya que la posibilidad de reducir los costes de edición pudo pesar más que la relación que establecían con los polisistemas adyacentes. En cualquier caso, aceptaron este vínculo, que resultó ser esporádico, dando así inicio a la expansión (muy limitada) de la LIJ vasca en el ámbito español a través de las traducciones. El intercambio de modelos que conlleva esta colección no es muy relevante, pero constituye sin duda un ejemplo de la aproximación que supone, a lo largo de los años, la colaboración de editoriales procedentes de las distintas literaturas implicadas.

6. Difusión y recepción

Los libros de Sálvora contaban con una buena distribución entre las librerías de Galicia, pero no sobrepasaban las fronteras de la comunidad autónoma. En Galicia tuvieron tanta aceptación en las bibliotecas las redacciones castellanas como las gallegas, por lo que en 2006 cada una de ellas se encontraba en unos seis centros de la Red de Bibliotecas de Galicia (n.d.). También el número de préstamos parecía ser similar entre las traducciones a las dos lenguas, aunque era bastante irregular de unas bibliotecas a otras⁹. La diferencia se hacía sobre todo en las campañas de animación a la

6 Ha publicado en solitario alrededor de 20 obras de LIJ gallega hasta 2014. Ha ganado el premio "Barco de vapor" en 1986 y el Arume (de poesía infantil) en 2003, entre otros. Roig (1995, 1996) la trata como clásica de la LIJ gallega. Para más información sobre esta autora también se puede consultar: Rodríguez (2005).

7 Esta y otras declaraciones fueron hechas por Villar en conversación del 27 jul. 2006.

8 Aunque Itziar no es un nombre común en gallego sí lo es Antón, solución que escogen los traductores al castellano y catalán.

9 No se registra ningún préstamo de estos títulos en la Biblioteca Pública Municipal de Laxe, la Biblioteca Municipal Central de Ferrol y las Nodales de Pontevedra y A Coruña (desde 2004, 2007, 1995 y 1997 respectivamente), con un préstamo excepcional en la Biblioteca Nodal de A Coruña. En cambio en la Biblioteca Pública Municipal de Porto do Son los préstamos se mantuvieron (alrededor de ocho préstamos anuales al domicilio y 20 en sala) hasta que los libros quedaron inutilizados por la entrada de agua accidental en la biblioteca, probablemente en 2007. En la biblioteca central de Oleiros la diferencia se hacía entre los dos libros más narrativos, que apenas se prestaban, y los más didácticos, que tenían un uso frecuente. Posteriormente, sobre el año 2006, solo se prestaba *Os números* (1980h), ya que *As cores* (1980c) había sido desbancado por nuevos títulos sobre el tema (los datos sobre préstamos han sido facilitados por los responsables de las bibliotecas).

lectura y talleres de las bibliotecas, para los que a menudo se admitían únicamente títulos en gallego¹⁰. Recientemente, con la purga de fondos de las bibliotecas el número de ejemplares disponibles en gallego y castellano se ha reducido a tres aproximadamente, manteniendo el equilibrio entre las dos lenguas. Dos de los ejemplares de cada título se encuentran invariablemente en la Biblioteca Pública Nodal de A Coruña y en la biblioteca municipal de Laxe (A Coruña).

En la Red de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid (n.d.) se conservan uno o dos ejemplares de cada traducción castellana. Continúan siendo prestados a los usuarios, pero con escasísima frecuencia¹¹. En la Xarxa de Biblioteques Populares (n.d.) solo se conservan los ejemplares vascos en el Centre de Documentació. En cambio el Sistema Nacional de Bibliotecas de Euskadi (Eusko Jaurlaritz, n.d.) registra entre treinta y ocho y cuarenta y siete ejemplares de cada título vasco¹² y solo uno en castellano (del que no parecen quedar ejemplares disponibles), lo que indica que en Euskadi el filtro lingüístico funcionó de manera estricta. El origen vasco de los textos explica que sea en este lugar donde la distribución ha sido más eficaz y duradera. Así pues, se observa que es en el polisistema de origen de las obras donde éstas adquieren una mayor difusión. En este caso también resulta significativo que la recepción haya sido más positiva en Galicia, donde las similitudes con el ámbito vasco son mayores que en otras literaturas del ámbito español. El repertorio más reducido de la LIJ gallega con respecto a la castellana y la catalana justifican en parte que sea así, ya que en estas otras literaturas se encontraban otros libros con los que enseñar los números y los colores.

La recepción crítica, en cambio, no parece haber sido muy buena. Los libros ni siquiera se mencionan o aluden en Blanco (1991), en el apartado correspondiente a Villar. Fernández Paz (1989: 35) solo menciona el nombre de la colección. En Urdiales (2001: 103) se citan tres títulos en euskera dentro de la bibliografía de Balzola. Calleja & Monasterio (1988: 167), refiriéndose a los originales, señalan que son destinados "a la edad preescolar como iniciación a la lectura", indicando así su relación con las publicaciones didácticas. El carácter pedagógico o didáctico también se deja ver en trabajos más específicos de carácter historicista (Roig, 1996; Domínguez, 2008: 440-447) o centrados sobre las traducciones (Domínguez, 2006: 17-18; Mociño & Agrelo, 2008: 89), ya referidos al ámbito gallego.

Quizá la mención crítica más destacada de estos libros se encuentre en García (2004: 277), quien comenta los dos títulos en castellano de carácter más literario (1980f, 1980i) en relación con la Historia de la ilustración infantil en España. Así, habla de la "delicada poesía de unas imágenes que enriquecían la levedad de ambos textos", destacando de nuevo el elemento pictórico sobre el literario. Además, insiste en que las ilustraciones reflejan "un ambiente identificable como vasco"; sin embargo, desde el punto de vista de Galicia elementos destacables como las verdes colinas o la boina de los personajes, por mencionar solo dos, bien podrían identificarse como gallegos. Tal vez esta cuestión contribuyó a la aceptación de los libros en Galicia.

Estos datos sugieren, por una parte, que la recepción de "Ouriolo" se hizo sobre todo desde el ámbito pedagógico. La frecuencia de uso dependió más de los mediadores que de las elecciones de los receptores principales. Por otra parte, los datos indican que estas obras ya han perdido su vigencia en la actualidad.

- 10 Así ha sido en la biblioteca de Porto do Son durante la segunda mitad de los años 90, en que los libros de "Ouriolo" fueron seleccionados junto con otros pocos títulos para las actividades de la biblioteca. En cambio en la biblioteca central de Oleiros parece que los libros en ambas lenguas fueron utilizados para el proyecto de "Maletas viaxeiras" y para actividades manuales.
- 11 Entre las bibliotecas Centro y Villaverde, el ejemplar que más préstamos ha registrado es *Los números* (1980g), prestado tres veces entre agosto de 2001 y noviembre de 2011.
- 12 Los volúmenes con mayor número de ejemplares son los más divulgativos, en orden inverso a la dificultad de la lectura. Interesaban, pues, sobre todo como material didáctico y pedagógico.

En internet apenas se encuentran actualmente referencias a los títulos de "Ouriolo" (en gallego), exceptuando las de los ejemplares de las bibliotecas y las de Google Libros (n.d.b), en las que aparecen todos los títulos salvo *Caitano e Caitaniño* (1980b), pero sin acceso a las páginas de los libros. Podemos encontrar también las fichas bibliográficas en algún portal de venta o en webs de información bibliográfica; por ejemplo en *A Biblioteca Dixital de Tradución* (Universidade de Vigo, n.d.). Hasta hace unos años se encontraba también en internet una referencia anecdótica aunque significativa del momento en que las traducciones fueron publicadas (Aldara, 2005):

Un día llegó mi tío y me dio un libro. Mi primer libro en gallego. (Piensen que eran principios de los ochenta, y que la cuestión del bilingüismo, en Galicia, no lleva la misma velocidad que en Catalunya ni de broma, de modo que aquel libro era todo un acontecimiento). Era un cuento infantil. Se titulaba "Aldara e Fuco". De ahí el pseudónimo.

En cambio, los títulos en gallego no aparecen en la lista de obras de la autora publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (n.d.), a pesar de que sí se encuentran los títulos en las otras lenguas (con alguna ausencia). Podemos afirmar, pues, que se trata de una colección hoy en día casi olvidada en el ámbito gallego.

La falta de referencias en línea es mayor para las traducciones al catalán, ya que apenas se encuentra alguna mención bibliográfica. Merced a un mercado literario mayor, los títulos de la literatura central castellana se pueden ver en numerosos portales de venta, aunque no siempre hay ejemplares disponibles. El precio suele rondar los 2,50 euros, mientras que las traducciones al gallego o al catalán pueden costar 1,05 euros (Todos tus libros, n.d., hace esta distinción)¹³. Las traducciones al castellano aparecen mencionadas también en un artículo periodístico (Torres, 1982). Asimismo, en Google Libros (n.d.a) se pueden ver páginas completas de *Los números* y *Los colores* (1980g, 1980d), y algunas ilustraciones de *Marta y Antón* (1980f). Sin embargo, casi nunca se recogen en las páginas dedicadas a Asun Balzola, a pesar de contener habitualmente una lista de sus obras.

Las referencias a los textos en euskera eran superiores en número hace unos años (Dominguez 2008: 447), pero actualmente se asemejan a las de las traducciones al castellano: portales de venta, algún artículo (Flaño, 2007; Landa, s.d.), referencias sin imágenes a tres de los volúmenes¹⁴ en Google Libros (s.d.c) y alguna bibliografía de Balzola (Gorostitzu, 2006; *Asun Balzola*, s.d.). En estas últimas referencias, en Landa (s.d.) y en la desaparecida página de la *Guía de ilustradores* (Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1997) se citan todos los títulos excepto *Txomin eta Txomintxo* (1980j), ausencia destacada puesto que se trata del libro con texto más extenso y literario dentro de la colección. Se confirma así, una vez más, que la recepción se produjo sobre todo desde el ámbito pedagógico, y por tanto interesaban especialmente los libros de carácter más divulgativo. Por otra parte, se puede pensar que la colección de la que nos ocupamos obtuvo mejor acogida en su polisistema de origen que en el resto del ámbito español. Sin embargo, hoy en día han perdido su vigencia y solo parecen quedar reminiscencias históricas.

13 La diferencia de precio puede deberse, más que a una mayor apreciación de estas obras en la literatura castellana, al precio habitual de los libros en este polisistema, o bien a una mayor demanda por el mayor número de lectores en castellano que en gallego o catalán. La misma página web ofrece tres de los libros en euskera por 1,18 euros, mientras que el precio habitual de estos ejemplares ronda los tres euros (por ejemplo en Librería Hontza (n.d.).

14 Falta aquí *Zenbakiak* (1980k), frente a otras páginas web en las que *Txomin eta Txomintxo* (1980j) es el título ausente, como se comenta a continuación.

7. Conclusiones

Podemos concluir que la colección "Ouriolo" conserva muchas de las características habituales de la LJJ gallega traducida por aquellos años, al tiempo que presenta unas particularidades que la distinguen. Entre las características comunes con otros libros traducidos al gallego por aquella época se encuentra el recurso a traductores que son también escritores de LJJ, el uso de la traducción castellana como puente o apoyo, el hecho de tratarse de álbumes ilustrados, la importancia que adquiere la colección frente a los títulos individuales, y la recepción menos entusiasta que la de las obras autóctonas gallegas y que la de los libros en su literatura de origen.

El recurso a las coediciones con editoriales del ámbito español es otra característica típica de las traducciones al gallego de aquellos años, pero la colección "Ouriolo" destaca por tratarse de la primera coedición simultánea que implica a cuatro editoriales de las cuatro literaturas del ámbito español. En etapas posteriores el recurso a la coedición entre tres, cuatro o más editoriales se consolidará y continuará hasta nuestros días. La colección "Ouriolo" representa también el movimiento desde la periferia; es decir, parte de una literatura periférica (la vasca) y es apoyada por editoriales periféricas de todos los polisistemas del ámbito español. No debemos olvidar tampoco que el sistema de LJJ ya es periférico de por sí, sobre todo en el período que nos ocupa, y que dentro de este sistema los álbumes ilustrados de reducido volumen (en tamaño y número de páginas, como sucede en esta colección) eran muy poco considerados en la época. Todo ello supone que la colección "Ouriolo" amplía la oferta en cuanto a literaturas de origen, empresas productoras y modelos repertoriales. Es decir, los sistemas de LJJ se expanden y se amplía la difusión de aquellos que habían sido ignorados hasta entonces, como ocurre con la LJJ vasca. Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta colección constituye un caso aislado en el período analizado, y eso junto con el carácter periférico de la publicación indica que el proceso de consolidación definitiva es lento. La proyección exterior de la LJJ vasca apenas comenzó con estas obras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- Azaola, M. (dir.) (1979). *A grande travesía*. Ilustraciones de M.A. Fernández-Pacheco Traducción de X.R. Fandiño et al. San Sebastián: Sendoa. 10 vols.
- Berg, C. (1979). *Dona Galicia*. Vigo: Galaxia.
- Escuela Roure-Mallorca. Colectivo Pedagógico de Padres y Maestros (Barcelona) (1978). *Ona e Ori: un día na escola*. Ilustraciones de M. Tobella Soler. Barcelona: 7 1/2.
- Lertxundi Esnal, A., et al. (1980a). *Aldara e Fuco*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Traducción de X. Rábade Paredes & H. Villar Janeiro. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980b). *Caitano e Caitaniño*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Traducción de X. Rábade Paredes & H. Villar Janeiro. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980c). *As cores*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Traducción de X. Rábade Paredes & H. Villar Janeiro. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980d). *Los colores*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Madrid: Encuentro/Barcelona: Pròleg/San Sebastián: Erein/Santiago de Compostela: Sálvora.

- _____ (1980e). *Margoak*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980f). *Marta y Antón*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Madrid: Encuentro/Barcelona: Pròleg/San Sebastián: Erein/Santiago de Compostela: Sálvora.
- _____ (1980g). *Los números*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Madrid: Encuentro/Barcelona: Pròleg/San Sebastián: Erein/Santiago de Compostela: Sálvora.
- _____ (1980h). *Os números*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Traducción de X. Rábade Paredes & H. Villar Janeiro. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980i). *Pepón y Pepín*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Madrid: Encuentro/Barcelona: Pròleg/San Sebastián: Erein/Santiago de Compostela: Sálvora.
- _____ (1980j). *Txomin eta Txomintxo*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- _____ (1980k). *Zenbakiak*. Ilustraciones de A. Balzola Elorza. Santiago de Compostela: Sálvora/San Sebastián: Erein/Barcelona: Pròleg/Madrid: Encuentro.
- Scarry, R. (1980a). *Imos contar con Scarry*. Ilustraciones de R. Scarry. Madrid: Montena.
- _____ (1980b). *Primeiro encontro cas cores*. Ilustraciones de R. Scarry. Madrid: Montena.
- Villar Janeiro, H. (1989). *A cidade de Aldara*. Ilustraciones de M. Fe Quesada. Barcelona: Casals.
- Villar Janeiro, H. Y Rábade Paredes, X. (2004). *Dona e Don*. Ilustraciones de M. Lires. Vigo: Galaxia.

Bibliografía secundaria

- Aldara (2005). «Xoves de feira». En *Blogs ya.com: cosas por hacer*. Consultada el 8 de marzo de 2006. <http://blogs.ya.com/cosasporthacer/200510.htm>
- Alonso, J.R. (2000). *A todo color, 75 ilustradores de libros para niños y jóvenes*. Madrid: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
- Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil (1998). *Guía de autores*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- _____ (1997). *Guía de ilustradores*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Accesible en: http://amigosdelibro.com/ilustradores/balzola_elorza.htm [Consulta: 21 jun. 2006].
- Asun Balzola (s.d.). «Catálogo ilustradora». Consultada el 28 de julio de 2014, http://www.ambit-web.com/pruebaspipo/asun_balzola/catalog.htm
- Blanco, C. (1991). *Literatura galega da muller*. Vigo: Xerais.
- Bravo-Villasante, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- Calleja Zamora, S. y Monasterio, X. (1988). *La literatura infantil vasca. Estudio histórico de los libros infantiles en euskara*. Bilbao: Mensajero/Universidad de Deusto. [Edición ampliada y traducida al euskera, (1994). *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietarik 1986ra arte*. Bilbao: Labayru Ikastegia-BBK].
- Cobas Brenlla, X. (1991). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Santiago de Compostela: Velograf.
- Comunicad de Madrid, Subdirección General de Bibliotecas (n.d.). *Red de Bibliotecas de la Comunidad de Madrid*. Consultada el 10 de julio de 2014, http://www.madrid.org/biblio_catalogos/cgi-bin/abnetopac/09294/ID60b83d03?ACC=101
- Domínguez Pérez, M. (2006). «Haur eta Gazte Literaturaren itzulpenatik euskaratik Galizierara». *Behinola*, 13, 17-20.

- _____ (2008). *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. [Edición en CD-Rom]
- Erein (2006). *Eskolarako katalogoa 2006*. Consultada el 17 de enero de 2007. <http://www.erein.com/pdf/Katalogoa2006.pdf>
- Etzaniz Erle, X. (2004). «Un recorrido por la literatura infantil y juvenil vasca». En López, M. (coord.). *Panorama de la literatura infantil y juvenil vasca actual* (pp. 77-100). Pamplona: Galtzagorri Elkarte.
- Eusko Jaurlaritz = Gobierno Vasco (n.d.). *Euskadiko Liburutegien Sistema Nazionala = Sistema Nacional de Bibliotecas de Euskadi*. Consultada el 22 de febrero de 2011, http://www.katalogoak.euskadi.net/cgi-bin_q81a/abnetclop/O9369/ID64de19de?ACC=101
- Even-Zohar, I. (1990). *Polysystem Studies. Poetics Today*, 11 (1).
- Fernández Paz, A. (1989). *Os libros infantís galegos*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura e Deportes da Xunta de Galicia.
- Flaño, T. (2007). «La Biblioteca Infantil recibe el archivo de la ilustradora Asun Balzola». *Diariovasco.com*. Consultada el 26 de julio de 2014, http://www.diariovasco.com/prensa/20070719/cultura/biblioteca-infantil-recibe-archivo_20070719.html
- Galicia Dixital (n.d.). «Xesús Rábade Paredes». *Galeg@s*. Consultada el 8 de junio de 2014, <http://galegos.galiciadigital.com/es/xesus-rabade-paredes>
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- González, L.D. (1999). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil (Libros ilustrados, cómic, poesía, teatro y bibliografía)*. Madrid: Palabra.
- _____ (2001). *Bienvenidos a la fiesta: literatura infantil y juvenil: diccionario-guía de autores y obras*. Madrid: CIE Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- Google Libros (n.d.a). «Colección El pajarito». *Bibliogroup*. Consultada el 11 de julio de 2014, https://www.google.es/search?hl=ca&tbop=&etbm=bks&eq=bibliogroup:%22Colecci%C3%B3n+el+pajarito%22&source=gbs_metadata_r&cad=3&gws_rd=ssl
- _____ (n.d.b). «Ouriolo (Sálvora)». *Bibliogroup*. Consultada el 11 de julio de 2014, https://www.google.es/search?hl=ca&tbop=&etbm=bks&eq=bibliogroup:%22Ouriolo+%285%C3%A1lvora%29%22&source=gbs_metadata_r&cad=2&gws_rd=ssl
- _____ (n.d.c). «Txori saila». *Bibliogroup*. Consultada el 28 de julio de 2014, https://www.google.es/search?hl=ca&tbop=&etbm=bks&eq=bibliogroup:%22Txori+saila%22&source=gbs_metadata_r&cad=2&gws_rd=ssl
- Gorostitzu, A. (2006, 24 de enero). «Orain, betiko bihurtu da». *Berria.eus*. Consultada el 28 de julio de 2014, http://paperekoa.berria.eus/plaza/2006-06-24/042/003/orain_betiko_bihurtu_da.htm
- Lage Fernández, J.J. (2010). *Diccionario histórico de autores de la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Las Gabias (Granada): Mágina.
- Landa, M. (s.d.). «Asun Balzola gure artean». *Berria.eus*. Consultada el 28 de julio de 2014, http://paperekoa.berria.eus/berria/2007-07-29/039/005/lege_info.htm
- Librería Hontza (n.d.). «Itziar eta Antton». *Librería Hontza*. Consultada el 26 de julio de 2014, http://www.hontza.net/es/libro/itziar-eta-antton_269597
- Lluch Crespo, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona/Castellón de la Plana: Universitat Jaume I/Valencia: Universitat de València.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (n.d.). «Asun Balzola». *Premio a las mejores ilustraciones infantiles juveniles*. Consultada el 24 de julio de 2014, http://www.mcu.es/premiado/mostrarDetalleAction.do?prev_layout=PremioMejoresIlustracionesInfJubPremios&layout=

- PremioMejoresIlustracionesInfJubPremios&language=es&id=191&cache=init
- Mociño González, I. y Agrelo Costas, E. (2008). «As traducións entre a literatura infantil e xuvenil galega e vasca». *Un mundo, muchas miradas: revista de filología = Mundu bat, begirada anitz : filologlako aldizkaria*, 1, 81-100.
- Red de Bibliotecas de Galicia (n.d.). *Catálogo colectivo*. Consultada el 8 de julio de 2014, <http://bibliotecas.absys.xunta.es/abnetopac/abnetcl.exe/O7135/ID535623d1?ACC=101>
- Rodríguez Yañéz, Y. (2005). *Helena Villar Janeiro na escola: A visión comprendida dunha escritora multifacética*. Lugo: Concello de Lugo, Concellería de Educación/Ágora cultural.
- Roig Rechou, B.A. (1995). «Helena Villar Janeiro: unha mestra na literatura infantil e xuvenil galega». *Adaxe*, 11, 139-152.
- _____ (1996). *A literatura galega infantil: perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. [Microforma].
- Todos tus libros (n.d.). *Todos tus libros*. Consultada el 11 de julio de 2014, <http://www.todostuslibros.com>
- Torres, R. (1982). «Asun Balzola, creadora de un mundo mágico». Consultada el 11 de julio de 2014, http://elpais.com/diario/1982/01/08/cultura/379292402_850215.html
- Universidade de Vigo (n.d.). *A Biblioteca Dixital de Tradución*. Consultada el 27 de mayo de 2011, <http://www.bibliotraducion.uvigo.es>
- Urdiales, A. (2001). «Aparentemente sencillo». *Lazarillo*, 3, 103-106.
- VV.AA. (1982). *Ilustradores españoles de libros infantiles y juveniles*. Madrid: Instituto Nacional del Libro Español.
- VV.AA. (2008). *Labras do Oficio. Xesús Rábade Paredes ante 33 miradas*. Fundación Manuel María, Asociación Xermolos.
- Xarxa de Biblioteques Populares (n.d.). *Aladi*. Consultada el 10 de julio de 2014, <http://sinera.diba.cat>

Isabel Mociño González

imocino@uvigo.es

Universidade de Vigo

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en
Humanidades

(Recibido 14 junio 2014 / Aceptado 20 septiembre 2014)

La ciencia ficción en dos clásicos contemporáneos: Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz (1980-2000)¹

SCIENCE FICTION IN TWO CONTEMPORARY CLASSICS: LUÍSA DUCLA SOARES AND AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ (1980-2000)

Resumen

Aproximación a la producción de ciencia ficción de Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz, autores que ocupan el centro del canon en el sistema literario infantil y juvenil portugués y gallego, respectivamente. Se destaca el retrato crítico y cuestionador que ambos autores ofrecen de la sociedad actual, se marcan algunas de las constantes de sus poéticas y las principales semejanzas y diferencias que los caracterizan.

Palabras clave: ciencia ficción, clásicos contemporáneos, estudio comparado.

Abstract

This paper is about Agustín Fernández Paz and Luísa Ducla Soares's science fiction output, two authors who are placed in the center of the children and young adults' literary cannon, both Galician and Portuguese respectively. The critical portray both authors establish about present society is stressed, and they are also commented the common characteristics of their poetics as well as the main similarities and differences that represent them.

Keywords: Science fiction, contemporary classics, comparative study.

1. Introducción

Hasta hace relativamente poco tiempo los paradigmas de investigación tradicionales en el campo cultural y literario no se ocupaban de modalidades genéricas como la ciencia ficción, debido a que no prestaban atención a fenómenos que se consideraban marginales desde el punto de vista de la literatura canónica, de la que tampoco formaba parte la producción de Literatura Infantil y Juvenil, por ser considerada sólo como producción para la educación y la formación pedagógica de la infancia y no como fenómeno literario (Shavit, 2003: 11). Es por ello que los estudios que se interesaron por esta literatura fueron aquellos que partieron de paradigmas más flexibles, como los de las teorías sistémicas², en los que la concepción integral del fenómeno literario como parte del sistema cultural

1 Un estudio más detallado sobre la evolución de la ciencia ficción en la Literatura Infantil y Juvenil gallega y portuguesa lo realizamos en la tesis de doctorado *Estudo comparado da narrativa infantil e xuvenil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa* (USC, 2011), dirigida por la profesora Blanca-Ana Roig Rechou. Una investigación que se inscribe en las líneas marcadas por la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI). Más información en www.usc.es/lijmi.

2 De las que parte para el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil la investigadora Zohar Shavit (1980-1981: 199-200; 2003).

propició el avance en este campo del saber, al ocuparse de las diferentes expresiones culturales y los factores y agentes involucrados en el sistema literario, como las instituciones, la mediación, la recepción o el mercado.

Atendiendo a esta perspectiva, la ciencia ficción es una modalidad literaria que durante mucho tiempo ocupó una posición marginal en los Estudios Literarios, aunque progresivamente fue adquiriendo un mayor respeto y reconocimiento y llegó a ejercer una notable influencia sobre la literatura postmoderna (Glifo, 1998: 317). Por eso, su estudio demuestra que se trata de una producción que se convirtió a lo largo del siglo XX en espacio privilegiado de interferencias, interacciones y coincidencias que demuestran que hay otras maneras de escribir que pueden enriquecer la literatura con prácticas diferentes a las fijadas tradicionalmente como más literarias. De ahí que las obras de autores clásicos universales y contemporáneos enmarcadas en géneros y modalidades literarias consideradas marginales, como la ciencia ficción, hayan conseguido situarse en el centro del canon, además de demostrar que la estrecha relación de las temáticas recreadas con la evolución de la sociedad han despertado el interés de los lectores más jóvenes y no sólo de los adultos.

La vinculación con los avatares históricos y las preocupaciones dominantes en cada momento, la actualidad de sus temáticas y las prospecciones y adelantos sobre la sociedad impulsaron una evolución constante de las obras y relatos de ciencia ficción, lo que probablemente contribuyó a que todavía no haya una definición aceptada mayoritariamente sobre esta literatura³. A esto hay que añadir la escasa consideración y calidad literaria que presentaron algunas tendencias⁴, que propiciaron la percepción de que se trataba de una literatura poco seria que leían sólo los jóvenes, por lo que fue considerada una subliteratura o paraliteratura (Boyer, 1991), llegando incluso a cuestionarse como opción válida para el asentamiento del hábito lector (Ferrerías, 1972; Nobile, 1992).

2. Los inicios de la ciencia ficción en las Literaturas Infantiles y Juveniles portuguesa y gallega

La aparición de obras con rasgos de ciencia ficción⁵ fue tardía en las Literaturas Infantiles y Juveniles portuguesa y gallega si las comparamos con otras literaturas europeas. En el caso portugués se encuentran los primeros títulos en la década de los años sesenta, fundamentalmente a raíz del lanzamiento de los primeros satélites artificiales, que supusieron el inicio de la carrera espacial del ser humano más allá de los límites de su propio planeta. Un asunto que recrea B. Guerra Conde Júnior en dos obras oportunistas y cargadas de didactismo, *Laika, a Princesa do Espaço* (1962) y *Laika, Hóspede de Vénus* (1963), seguidas en la década de los setenta por propuestas de gran calidad literaria y marcado carácter alegórico, como *O Elefante Cor-de-Rosa* (1974), de Luísa Dacosta, y con elementos de lo maravilloso, como *História da Viagem à Lua e Arredores de uma Menina que tem uma Estrela mais os seus Amigos* (1975), de José Sacramento. En ambas se retoma el motivo de los viajes espaciales,

3 Como ponen de manifiesto a lo largo de diferentes décadas Caillois (1970), Grenier (1972), Suvin (1984), Scacco (1988), Barreiros (1997), Ibáñez (2001), Barceló (2004), Mota (2006), D'Angelo (2008) o Ángel Moreno (2010).

4 Como puede ser la "*Space Opera*" inspirada en los seriales norteamericanos de radio y televisión de los años cincuenta y cuyas obras ignoraban la base científica de las temáticas tratadas al situar la acción y la aventura en el espacio exterior (Abraham, 2005: 25; Navarro, 2008: 461-496).

5 Marcamos explícitamente que se trata de obras que presentan rasgos propios de las obras de ciencia ficción en mayor o menor grado, dado que la competencia lectora de los potenciales destinatarios condiciona las tramas y la complejidad de los universos recreados, en ocasiones muy próximos a lo puramente fantástico o maravilloso.

que sirven como telón de fondo para tratar cuestiones como la libertad, la imaginación, el ludismo y la inocencia de la infancia.

Estas primeras entregas dieron paso en la década de los ochenta a una mayor regularidad en la publicación de títulos que presentan rasgos de ciencia ficción. Entre los creadores de este momento cabe destacar la producción de Luísa Ducla Soares, una de las autoras más prolíficas y que con mayor decisión apostó por la recreación de temáticas muy recurrentes en esta modalidad, como veremos más adelante.

De referirnos al sistema literario gallego, la ciencia ficción se inició tímidamente en la década de los setenta con un cómic para el público juvenil, el álbum *2 viaxes* (1975), de Reimundo Patiño y Xaquín Marín, obra de marcado carácter crítico y reivindicación identitaria, concebida como manifestación moderna del arte popular, como terreno de libertad expresiva y formal basada en el compromiso entre el dibujante y el lector (Mociño, 2011b: 185-213). Un compromiso que está presente también en la primera novela juvenil, *A viaxe alucinante de Peter o cosmonauta* (1986), de Xoaquín Agulla Pizcueta, en la que recurre al motivo de los viajes espaciales y de contacto con civilizaciones extraterrestres para desarrollar una obra de marcado carácter antibelicista. A estos títulos inaugurales hay que añadir la novela juvenil de Miguel Vázquez Freire, *Proxecto pomba dourada* (1987), y el relato de María García Yáñez, *Moncho e Driar* (1988), que dieron paso a una prolífica producción en la década de los noventa, en la que entre otros autores destaca Agustín Fernández Paz, creador que ha manifestado en numerosas ocasiones la influencia en su obra de clásicos de la ciencia ficción y la novela gótica, con los que mantiene un fructífero diálogo intertextual.

A partir de esta breve aproximación a algunas de las líneas de las poéticas de dos clásicos contemporáneos de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa y gallega, como son Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz, respectivamente, estableceremos una comparación que nos permitirá observar como en dos sistemas literarios muy próximos e interrelacionados surge una serie de constantes que, como señala Darío Villanueva (1991: 578; 1994: 19; 2007: 44), la perspectiva comparatista permite a través de las particularidades otorgar o negar razón a las puras formulaciones teóricas, en este caso aplicadas a la producción de ciencia ficción de una autora portuguesa y un autor gallego. De este modo, aproximaciones parciales y ejercicios de comparatismo particulares permiten ir configurando, recomponiendo y reconstruyendo, como apunta Daniel-Henri Pageaux (2004: 58), algunas de las líneas maestras del imaginario colectivo, que en este caso van ligadas a una modalidad literaria considerada durante mucho tiempo una expresión marginal, especialmente en dos sociedades poco tecnificadas y más apegadas durante mucho tiempo a la cultura tradicional.

3. Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939)⁶ es una reconocida creadora del sistema literario portugués que escribe para lectores infantiles y juveniles y que destaca "pela qualidade e pela longevidade" (Gomes, Silva e Ramos, 2008: 27), además de haber recibido los más prestigiosos galardones, factores que la situaron en el centro del canon⁷. No obstante, como señala Violante Florêncio (2001: 3), la crítica

6 Se graduó en Artes, ejerció como periodista y traductora, además de trabajar hasta su jubilación en el Área de Información Bibliográfica de la Biblioteca Nacional. Inició la publicación de obras para la infancia en 1972 con *História da Papoila* por la que en 1973 le fue concedido el Grande Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho por el Serviço Nacional de Informação, galardón que la autora rechazó por razones políticas.

7 Como demuestran, además de los múltiples premios recibidos, el haber sido reconocida con el Grande Prémio Calouste Gulbenkian por el conjunto de su obra en 1996 y ser elegida como candidata portuguesa en 2004 para el Premio Hans Christian Andersen (IBBY).

literaria sobre la producción de esta autora "tem sido praticamente nula" y la que se ocupó de ella lo hizo en la mayor parte de los casos de su obra poética, aunque su producción es abiertamente reconocida por profesionales de la educación y la comunidad docente en general, haciendo que su escritura sea objeto de una recepción entusiasta y amplísima, como prueban sus numerosas visitas a escuelas y bibliotecas (Silva, 2013: 138).

En su extensa, heterogénea y rica producción las perspectivas y temáticas propias de la ciencia ficción son algunas de las líneas que desarrolló con más intensidad, desde que en 1982 publicara el volumen de relatos *Três Histórias do Futuro* (Afrontamento), del que Sara Reis da Silva (2005: 229) destaca el "discurso de riso largo, bem humorado, mas que, não raras vezes, esconde uma inusitada seriedade e intenção crítica", reforzada por una fuerte carga irónica, llegando a la parodia y al absurdo, con los que denuncia la falta de valores de la sociedad actual y propicia la reflexión entre los más jóvenes. Este carácter crítico es en el que incide también Glória Bastos (1997), que destaca la denuncia de aspectos como el rechazo de la diferencia, la avidez de lucro y el poder de las máquinas que, a veces, aparecen contextualizados en ambientes en los que "reinam o nonsense, o humor e uma certa ironia nem sempre captável pelos mais novos" (Bastos, 1997: 84). Un aspecto que propicia diferentes niveles de lectura y aproxima la obra a un más amplio abanico de lectorado potencial, que encontrará en sus propuestas la ficcionalización de temas difíciles o escasamente tratados en la escritura para la infancia, como la guerra/paz, la diferencia o la subversión, que se ponen al servicio de una particular creatividad (Silva, 2013: 138).

Compuesta por los relatos "O Grande Furo", "Século Vinte e Sete, Cidade de Alcochete" y "No Reino das Máquinas", *Três Histórias do Futuro* se configura como una especulación de orden social, en la que se proyectan hacia el futuro muchos de los problemas actuales, entre ellos la prevalencia del poder económico sobre valores como la cultura, la educación, el respeto a la naturaleza y el trabajo, abocando a los ciudadanos a la pérdida de la identidad como pueblo, al analfabetismo, a la ociosidad y a la pobreza física y espiritual. Como señala Fernando Fraga de Azevedo (2011: 70), se ofrece un retrato profundamente crítico de la sociedad, de sus estructuras de poder y de autoridad, así como la falta de conciencia cívica y política de su pueblo. De este modo Ducla Soares, aunque con la contención que es propia en la literatura para los más jóvenes, se sitúa en la línea de las distopías futuristas, en las que se radicalizan los males del presente, tanto en el plano social como en el político y tecnológico, convirtiéndose la vida de los individuos en auténticos infiernos, temática tratada por autores clásicos de la literatura universal como Yevgeni Zamiatin en *We* (1921), Aldous Huxley en *Brave New World* (1932) y George Orwell en *Nineteen Eighty-Four* (1949), por citar tres ejemplos de obras canonizadas de esta corriente temática y formal de la ciencia ficción.

Una dimensión crítica que incluye en algunos momentos visos de una carnavalización paródica y grotesca que la autora portuguesa emplea para denunciar la pérdida del respeto al medio natural, de la identidad y símbolos nacionales y sobre todo la falta de escrúpulos de la clase política y otros valores fundamentales en una sociedad eminentemente consumista (Mociño, 2007: 312).

Esta línea ideotemática continúa en el relato "O Cãoputador" que la autora incluyó en la antología coordinada por ella misma, *De Que São Feitos os Sonhos: A Antologia Diferente* (Areal, 1985), en la que se recogen las propuestas de "autores representativos" das diversas tendências da

8 Como son Ricardo Alberty (Lisboa, 1919-1992), Sophia de Mello Breyner Andresen (Porto, 1919-Lisboa, 2004), Matilde Rosa Araújo (Lisboa, 1921-2010), Carlos Correia (Castelo Branco, 1948), Maria Rosa Colaço (Torrão, Baixo Alentejo, 1935-Lisboa, 2004), Luísa Dacosta (Vila Real, 1927), Madalena Gomes (Ponta Delgada, 1928-2010), Ester de Lemos (Bombarral, 1929), Ilse Losa (Bauer, Hannover, Alemaña, 1913-Porto, 2006), Álvaro Magalhães (Porto, 1951), Maria Alberta Menéres (Vila Nova de Gaia, 1930), António Mota (Vilarelho, Baião, 1957), Adolfo Simões Müller (Lisboa, 1909-1989), Leonel Neves (Faro,

prosa portuguesa contemporânea dedicada à infância" [p. 7]. Obra que revela una clara voluntad canonizadora y de reivindicación de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, publicada en un momento en el que esta literatura "deixou de ser encarada como um subproduto, alcançando o estatuto de género com especificidade própria" [p. 7] y que tiene como principal objetivo agradar a la infancia, despertar el gusto por la lectura e interesar a los educadores que en ella encontrarán un útil y en cierto modo original instrumento de trabajo, pues los textos son una invitación a la lectura y favorecen la función mediadora por su gran heterogeneidad y calidad literaria. En "O Cãoputador" (pp. 162-169) recrea una sociedad futurista y extraterrestre, en la que se da una confrontación adultos/ infancia y se incide, una vez más, en la crítica a la mecanización, ahora a través de múltiples juegos intertextuales con la cultura clásica.

También futuristas son los ambientes recreados en los relatos de *Crime no Expresso do Tempo*⁹ (Vega, 1988), obra galardonada con el Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças y cuyos títulos son "O piquenique", "As férias", "O filho", "O rapaz invisível", "No tempo em que os animais falavam", "A máquina da felicidade" y "O crime no expresso do tempo". Se caracterizan por el protagonismo adolescente, la recreación de aventuras y vivencias en contacto con seres extraterrestres, la búsqueda de la libertad en sociedades artificiales y alienantes, la rebelión contra las imposiciones y las tendencias deshumanizadoras, la apuesta por conductas coherentes con los ideales de lealtad, amor y respeto entre los individuos. Frente a esta actitud comprometida de los protagonistas jóvenes surgen las posturas más despreñadas de los adultos, que a veces parecen convertirse en sus antagonistas, acentuando la contraposición infancia/adultos, tan recurrente en la obra de esta autora. Por eso, a partir del conflicto intergeneracional, concluye que es en la capacidad de amar y de respetar al otro en la que reside la posibilidad de una sociedad cualitativamente mejor y no tanto en la existencia de una serie de instrumentos tecnológicos (Azevedo, 2011: 69). De algún modo, la recreación de motivos propios de la ciencia ficción permite concebir esta obra como un homenaje a autores clásicos y obras canonizadas que contribuyeron a la innovación y marcaron la evolución de una modalidad literaria en la que predomina una visión crítica de la actualidad. En este caso enlazando con las preocupaciones propias de la etapa de la adolescencia y estableciendo líneas de diálogo y reflexión, denunciando la discriminación, las injusticias y el autoritarismo. Para ello recurre al humor, un lenguaje irreverente e imaginación desbordante.

Similares características presenta el relato infantil *O disco voador* (Asa, 1989), una historia en la que la presencia de extraterrestres se pone al servicio de la denuncia de las desigualdades sociales y la discriminación de los diferentes que, según Glória Bastos (1997: 84), se evidencia en el rechazo que despiertan los visitantes entre los adultos, mientras que la infancia, más receptiva y sin perjuicios, acepta con naturalidad al Otro. Al igual que en las obras anteriores, la autora localiza la trama en Lisboa, pone en evidencia a la clase política, a la que ridiculiza y parodia, establece juegos de intertextualidad con los cuentos clásicos y aboga por el respeto al medio natural, conformando un relato pensado para el lectorado autónomo, aunque las ilustraciones coloristas y de rasgos sencillos de Paulo Bastos acentúan el tono infantil de la obra.

1921-Odiáxere, 1996), Manuel António Pina (Sabugal, Beira Alta, 1943-Porto, 2012), Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939), António Torrado (Lisboa, 1939) y Alice Vieira (Lisboa, 1943). Además del relato de Ducla Soares, cabe destacar también el titulado "Vassoura-Fórmula Um", de Adolfo Simões Müller, por recrear la temática de los viajes espaciales a través de una actualización de los cuentos maravillosos, del diálogo con los cuentos de la tradición oral e incluso con la tradición culta, en un texto en el que a partir de una temática muy en voga en el momento de la publicación de la obra, las carreras de coches en los circuitos cerrados, se enlaza con el interés del potencial lectorado.

9 Este libro fue recomendado por el Plano Nacional de Leitura 2007.

De carácter más iniciático es el relato *O Rapaz e o Robô* (Terramar, 1995), texto en el que se recrean los conflictos propios de la adolescencia y en el que se acentúan los juegos de intratextualidad con las obras anteriores de la autora. Ducla Soares emplea un motivo muy productivo en la ciencia ficción, como son los robots, para desarrollar una reflexión sobre lo que somos y lo que la sociedad aguarda de nosotros. Para ello, el adolescente protagonista compra un robot igual que él, un clon, que asume las funciones y responsabilidades que le resultan menos gratas. Joven y robot representan dos personalidades antagonistas bajo las que asoma la resistencia a crecer y dejar atrás la infancia y todo lo que representa, especialmente la libertad y la inocencia. La convivencia entre la persona y la máquina deja traslucir otras cuestiones de carácter social, como la importancia de la educación y el conocimiento, de la lectura como descubrimiento de mundos ilimitados y de la comprensión de los que nos rodean como modo de integración y aceptación personal, dado que el yo ideal se encarna en la figura de un robot que desemboca en el "autodescubrimiento", en el que destaca el valor que es necesario para "sermos nós próprios e não vivermos uma vida inventada" (Bastos, 1997: 83), a la vez que alerta a los jóvenes sobre la necesidad de analizar sus decisiones y la importancia de la autoestima.

Por último y antes de acabar este rápido y breve repaso a la obra narrativa con rasgos de ciencia ficción de Luísa Ducla Soares, cabe señalar el relato "Uma aventura no tempo", incluido en el volumen de cuentos *Seis Histórias de Encantar* (Areal, 1985)¹⁰ que, a diferencia de los anteriores, deja sentir una fuerte carga didáctica, abandona el tono crítico e incide en la recreación de personajes y hechos históricos que configuran hitos en la historia de Portugal y en la configuración de la identidad portuguesa.

Por todo lo dicho, la producción de Luísa Ducla Soares presenta como constantes personajes preadolescentes o jóvenes inconformistas, en algunos casos inadaptados, que se muestran como despiertos, rebeldes, curiosos, etc., frente a los adultos, que demuestran un gran afán de poder, de protagonismo, carentes de sensibilidad y, en muchos casos, con actitudes de desconfianza y miedo ante lo que desconocen. En la globalidad de su producción literaria se detecta la ficcionalización de temáticas como la convivencia social, la armonía posible en la diferencia, la aceptación del Otro, la crítica social al materialismo, a la sociedad de consumo, al racismo, etc., "sempre nun discurso muito expressivo, coloquial, marcadamente lúdico, por veces, irónico, *nonsensical* e humorístico, e sempre próximo do destinatário" (Gomes, Silva e Ramos, 2006: 111). Una escritura asentada en la capacidad de creación de situaciones narrativas en las que la realidad, el deseo y la fantasía surgen aliadas de una forma poco convencional, entrecruzando una mirada crítica sobre la sociedad, pero con mucho humor, desvelando que el pragmatismo que domina el mundo real no impide el sueño de un mundo mejor (Bastos, 1997: 85).

4. Agustín Fernández Paz

Más joven que la autora portuguesa y con una producción que se inició más tarde, Agustín Fernández Paz (Vilalba, 1947)¹¹ es considerado un "clásico"¹² de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, como afirma

¹⁰ Recibió el Premio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças para el mejor libro editado en el bienio 1984-1985. En la primera edición se publicó una tirada de 5.000 ejemplares que aparecen numerados y rubricados por la autora.

¹¹ Perito Industrial Mecánico, Maestro de Enseñanza Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado en Lengua Gallega, participó activamente en agrupaciones vinculadas a la renovación pedagógica y desarrolló una gran labor en el terreno de la enseñanza, de la que se jubiló en 2007.

¹² Como demuestran los múltiples galardones nacionales e internacionales, como el Premio Merlín por *As flores radiactivas* (1989), el Lazarillo por *Contos por palabras* (1990), el Premio Edebé por *Trece anos de Branca* (1994) y por *A escola dos pira-*

Blanca-Ana Roig Rechou (2008b: 8), y en algunas de sus narrativas publicadas durante la década de los noventa recorre a múltiples elementos de la ciencia ficción, dejando aflorar las lecturas que más le marcaron. A diferencia de la autora portuguesa, estas obras de Fernández Paz están pensadas, en la mayor parte de los casos, para un lector juvenil, pues se sitúan en el terreno fronterizo de las obras que, dirigiéndose a los jóvenes también lo hacen al público adulto, al difuminar la línea de separación entre ambos sistemas literarios.

La primera propuesta del autor gallego que toma elementos de la ciencia ficción es el relato "Visitante das estrelas", incluido en el volumen *Rapazas* (Xerais, 1993), seguido después por "A máquina do tempo", que formó parte de *Unha lúa na fiestra* (Galaxia, 1994) y la novela *O centro do labirinto* (Xerais, 1997)¹³. En estas obras muestra algunas de las constantes de su poética, como son la ficcionalización de problemáticas propias de la adolescencia, la elección de protagonistas femeninas, la primera persona narrativa, la reivindicación, recuperación y recreación de señales de carácter identitario, en especial lo referido a la situación de la lengua gallega, las localizaciones en trasuntos de ciudades gallegas, los finales abiertos, etc.¹⁴

Desde el punto de vista temático, "Visitante das estrelas" recrea la estadia en el planeta Tierra de una extraterrestre que tiene la misión de recoger datos para el Catálogo de Vidas del Universo, en el que se están almacenando conocimientos sobre millones de vidas diferentes, la diversidad de seres y habitantes de todos los planetas que giran alrededor de ciertas estrellas de su galaxia. En este argumento está recogida una de las ideas centrales de la producción de Agustín Fernández Paz: la reivindicación de la diversidad como garantía de supervivencia y la necesidad de relativizar el antropocentrismo dentro de la dimensión del universo. Para ello echa mano de la alteridad como recurso de distanciamiento eficaz para una crítica mordaz, para la ridiculización y, a veces, la parodia de comportamientos y prejuicios presentes en la sociedad gallega actual, vistos desde una civilización utópica. También se critican los ataques indiscriminados al medio natural¹⁵, las actitudes racistas y de autoodio y se hace un retrato crítico del sistema educativo, que enlaza con una de las mayores preocupaciones de Fernández Paz: la renovación pedagógica que desde los años sesenta y setenta impulsaron diferentes colectivos en Galicia y en los que el autor participó activamente. Además incide en la confusión y complejidad del ser humano durante la etapa de la adolescencia¹⁶, en la que las

tas (2005), el Premio Nacional de Literatura Infantil por *O único que queda é o amor* (2008) y el VII Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil en 2011 por su trayectoria, además de ser el candidato por España al Premio Andersen en 2012, entre otros muchos. Es de destacar también que cuenta con página propia en la "Biblioteca de autores" del Portal de Literatura Infantil y Juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, en la que se puede consultar la información más relevante de su vida y obra, además de los estudios que hasta la actualidad se han realizado sobre él (Ver http://www.cervantesvirtual.com/portales/fernandez_paz/).

13 Recientemente, en 2013, el autor gallego publicó una nueva obra con rasgos de ciencia ficción, *Desde unha estrela distante* (Xerais), que presenta muchas concomitancias con las obras publicadas durante la década de los años noventa, en especial con el relato "Visitante das estrelas".

14 Claves de la obra de Agustín Fernández Paz que están estudiadas por autoras como Sáinz Ripoll (2007: 7-26), Roig (2008a: 67-70/161-164), Soto y Senín (2009: 113-121), Pena Presas (2010: 147-150) o Agrelo Costas (2012: 155-168).

15 Una línea de gran rendimiento en la Literatura Infantil y Juvenil gallega desde inicios de la década de los noventa, que Fernández Paz puso en práctica también en obras como *As flores radiactivas* (1990), relato de marcado carácter ecologista y pacifista.

16 Hilo conductor que vertebra los relatos que configuran esta obra traducida al castellano (*Rapazas*, Lóguez Ediciones, 1996; *Muchachas*, Anaya, 2006), al euskera (*Nekatzak*, Erein, 1996), al catalán (*Xiques*, Tàndem Edicions, 1997) y al portugués (*Raparigas*, Edições Dom Quixote, 1999). En este último caso la traducción de J. Teixeira de Aguiar presenta alteraciones tanto en el orden de los relatos como en la inclusión de textos, algunos de ellos ausentes en la edición gallega original. Es interesante observar que la traducción contó con el apoyo de la Consellería de Cultura e Comunicación Social. Dirección

inseguridades y desconcierto por abrirse al mundo y ser uno mismo resultan difíciles de superar, aspecto en el que coincide con la perspectiva del relato de Luísa Ducla Soares *O rapaz e o robô*.

Otra de las líneas temáticas desarrolladas por el autor gallego fue, al igual que en la autora portuguesa, la de los viajes en el tiempo a través de especulaciones futuristas, como es el caso del relato "A máquina do tempo", propuesta que está pensada para un lectorado preadolescente y en el que se propicia una reflexión que pone en valor el respeto a la naturaleza, la defensa del progreso en equilibrio con el medio natural y la lengua como marca de identidad, pues es a través de ella que se transmite la visión del mundo de los hombres y mujeres que lo habitan. Estas cuestiones se recrean en un texto con diferentes finales y en el que se invita al lector potencial a realizar su propuesta, convirtiendo la lectura en un acto participativo, una obra en construcción, aunque lastrada en este texto por el excesivo didactismo.

Todas estas líneas temáticas y recursos aparecen en *O centro do labirinto* (1997), una novela en la que se abordan cuestiones como la uniformidad cultural, el pensamiento único, la desaparición de la identidad de las minorías y algunos de los posibles efectos negativos de la globalización que tuvo una excelente acogida entre el público lector¹⁷. Según Borda Crespo (2008) esta novela supone una "advertencia sobre la homogeneización cultural en una sociedad global", por lo que comprender el texto significa comprender también las ganancias y pérdidas de un modelo social excesivamente tecnificado, enlazando con la línea apuntada ya en "Visitante das estrelas", aunque ahora más preocupado por la convivencia de los pueblos y la valoración de sus diferencias.

La novela asienta en una trama cargada de intriga y misterio, que se combina con otros elementos como la iniciación y el descubrimiento de las raíces por parte de un adolescente y su madre, protagonistas principales de un rico mosaico de personajes y espacios puestos al servicio de la reivindicación de la identidad gallega, que se materializa fundamentalmente a través de la lengua, de la cultura y del capital simbólico en general. Además, desde el punto de vista temático, Fernández Paz se sitúa en la línea de obras como *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, o *Nineteen Eighty-Four*, de George Orwell, en la medida en que presenta un grupo reducido de individuos que lucha contra el absolutismo del poder alienante y único de un *big brother* y que busca el respeto a la diversidad (Roig & Mociño, 2006: 131-146).

Son de destacar también en esta obra algunos rasgos propios de la novela policial o detectivesca y de la de iniciación, especialmente por la recreación de conflictos intergeneracionales, elementos que configuran un retrato futurista en el que prima la transposición de la sociedad actual, adelantando algunas de las posibles consecuencias de las tendencias dominantes, sin presentar un mundo apocalíptico, ni un posicionamiento contra el progreso, sino que el narrador selectivo adopta una posición activa y positiva ante los avances, reflejada en una clara postura de defensa ante la vida y la evolución natural del universo. Una perspectiva que concuerda con la del autor implícito, que se deja sentir tanto en la defensa del progreso como en la reivindicación de que sean reconsideradas y evaluadas algunas dinámicas en las que asienta la sociedad, a la vez que plasma su esperanza en que el contacto entre personas que viven inmersas en cosmovisiones diferentes llegue a producir un cambio que rectifique los errores cometidos, entre ellos la destrucción de la diversidad, dado que "¡Ese é o fio

Xeral de Promoción Cultural de la Xunta de Galicia, lo que pone de manifiesto el interés de la institución gallega por favorecer el transvase y visibilidad de la obra de autores consagrados a otros sistemas literarios, en este caso al portugués.

17 Además de ser traducida a lenguas como el catalán (*El centre del laberint*, Barcanova, 1999; Bromera, 2011), el castellano (*El centro del laberinto*, Algar, 2002) y el portugués (*O centro do labirinto*, Ambar, 2002).

que nos une, toda a vida está asentada na diferenca!" (p. 186). En este sentido, Armando Requeixo (1997: 435-436) apunta que estos elementos configuran una historia sugerente, de acción vibrante, donde hay espacio para la ternura y para el humor cómplice y agudo, además de una defensa del sentimiento telúrico que liga a las personas con el espacio nutricional, enmarcada en una apuesta por la diversidad de culturas, de formas de ver y entender la vida, que la convierten en un auténtico anfiteatro para la alteridad.

Para reforzar esta idea central, el autor recurre al empleo de símbolos que remiten a elementos de carácter identitario. Uno de ellos es el laberinto, presente ya paratextualmente en el propio título temático de la novela y en el dibujo de la propia cubierta, obra de Miguelanxo Prado, que continúa en alusiones constantes a lo largo del texto y sirve para reflejar la confusión y los conflictos internos de las personas, aunque también para evocar el pasado más remoto, la historia de los que nos precedieron y en los que está la esperanza, la paz y la fortaleza necesarias para seguir luchando en favor de un futuro mejor. Otro de los elementos que adquiere una gran carga simbólica es la colcha de trapos, una pieza que representa la transmisión de la sabiduría de generación en generación y en la que se plasma la cosmovisión de los antepasados, pues metafóricamente en ella está la respuesta que puede sacar a la sociedad de su laberinto, porque la Tierra y la civilización que la habita "non é máis que unha colcha de trapos, un inmenso mosaico formado por moitos anacos diferentes. Agora sei con certeza que a diversidade é o fio profundo que nos une a todos os que vivimos neste vello planeta" (p. 197).

Un símbolo muy ligado a las vivencias del propio autor, como puso de manifiesto en "Un mundo de palabras"¹⁸, una autobiografía en la que desvela su concepción de la vida y evoca los recuerdos de la infancia, íntimamente ligados a las lecturas nocturnas en una cama cubierta con una colcha de trapos, en la que descubrió que "a través das páxinas dos libros podía coñecer o mundo enteiro". Un emotivo y hermoso texto en el que está presente un canto a la diversidad y al poder creador de la palabra, aspectos que son fundamentales en esta novela, en la que también destacan los juegos intertextuales¹⁹, a veces en el campo de la intratextualidad²⁰, que le confieren una mayor coherencia al conjunto de la obra de Fernández Paz, de modo que a través de su escritura se reconoce su particular concepción de la vida y de la sociedad, sin esconder cuestiones ideológicas y sociales que, como afirma el propio autor, marcaron su generación (la violencia social, las agresiones al medio, la defensa de la diversidad cultural, los desastres del neoliberalismo, las reivindicaciones feministas, la soledad y la incomunicación, etc. (Roig Rechou, 2008b: 9).

En definitiva, una ambiciosa novela dirigida a todos los públicos, que en opinión de Carme Hermida (1997: 127-129) rezuma optimismo y una gran variedad de temáticas, cuyo tratamiento demuestra una exquisita sensibilidad y un gran sentido crítico, exento de admoniciones, moralejas y moralina, muy frecuentes en algunas obras de literatura juvenil.

18 Reproducida en la página en línea de la Biblioteca Virtual Galega (<http://bvq.udc.es>) (consultada el 1/06/2014).

19 Que se manifiestan con la obra de autores gallegos actuales como Xosé Luís Méndez Ferrín (especialmente en el caso de *Estirpe*) y Suso de Toro, creadores significativos en cuanto al empleo en sus obras de referentes identitarios, pero también de la literatura universal como *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, y *Hamlet*, de William Shakespeare, e incluso la Biblia.

20 Que en la obra de Agustín Fernández Paz se manifiesta en múltiples aspectos, entre ellos la elección de frases de unas obras que dan lugar a relatos o a reescrituras de historias que se van encadenando, como ocurre con la frase "Todo o que vemos das estrelas non é máis que a súa vella fotografía" (p. 43), que dio lugar a un relato con este título, después reelaborado en la obra *Tres pasos polo misterio* con el título de "A vella foto das estrelas", por poner un ejemplo. Estudios detallados sobre su reescritura, ver Soto López (2009: 26-28) y Fernández et Ferreira (2011: 437-450).

5. Algunas conclusiones comparativas

Estas obras de Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz, en las que por cuestiones de espacio no podemos pararnos con más detenimiento, presentan múltiples aspectos coincidentes. Entre ellos cabe destacar:

- el carácter prospectivo de todas ellas y la elección de temáticas que giran alrededor de los viajes en el tiempo, del contacto con seres extraterrestres y de las consecuencias de la evolución social y la globalización, lo que propicia la contraposición del presente conocido del lector, con el futuro representado. En la mayor parte de los casos esta dualidad es un artificio rentable para lograr el distanciamiento y ensayar una crítica mordaz a algunos de los problemas más acuciantes de la sociedad actual (consumismo, mecanización, soledad, discriminación, marginalidad y pérdida de la identidad, entre otros aspectos);
- la preocupación de ambos creadores por ficcionalizar problemas y conflictos propios de las etapas vitales de la adolescencia y juventud, como el descubrimiento del amor, la confrontación con los adultos y con sus iguales, la búsqueda de un lugar en el mundo y la asunción de las responsabilidades y compromisos que implican crecer y abandonar la infancia. En la mayor parte de los casos son adolescentes inconformistas, rebeldes, reivindicativos y muy críticos con la sociedad que les tocó vivir, aunque a veces también dejan sentir la inseguridad y el miedo propios de sus edades, lo que los aproxima al lectorado esperado, que se siente muy identificado con ellos;
- la elección de espacios urbanos, ciudades reconocibles por el lector (en un caso siempre Lisboa, en otro Pontevedra o Santiago de Compostela). Esto acentúa el carácter realista de las obras y propicia la inserción de un marcado tono reivindicativo de los elementos identitarios, que en el caso de Ducla Soares se materializa a través de los personajes históricos y monumentos representativos del país, mientras que en Fernández Paz se visibiliza de modo recurrente en la reivindicación lingüística, que enlaza también con la tradición y la historia que nos configura como cultura diferenciada, un aspecto que parece más urgente recuperar en los ámbitos urbanos y más desgalleizados;
- la inclinación hacia la forma del relato (excepto la novela juvenil *O centro do labirinto*, de Agustín Fernández Paz) y el sometimiento de estas obras a revisiones posteriores y reescritas, en las que los cambios más importantes son de carácter estilístico, una labor de autocorrección que responde a una "obsesión perfeccionista" (Roig Et Soto, 2008: 168) en el caso del autor gallego, pero que se inscribe en el amor por la palabra de estos creadores y da cuenta de las posibilidades expresivas y comunicativas del lenguaje creativo, de su preocupación por el lector esperado y de una obra en constante evolución.

Entre las diferencias más reseñables cabe destacar que, mientras Fernández Paz recurre a los protagonismos femeninos, a través de los que incide en cuestiones como los roles de género, Ducla Soares parece inclinarse más hacia los protagonistas masculinos, que encarnan un papel más neutro de la etapa vital de la infancia y adolescencia, sin distinciones de género, u obviando estas cuestiones. También es diferente la importancia que adquiere el microcosmos escolar, que en el caso del autor gallego tiene una gran relevancia, mientras pierde presencia en la producción de la autora portuguesa, que incide más en el contexto familiar y social, con especial atención a sectores marginalizados.

En definitiva, a través de la producción narrativa con rasgos de ciencia ficción que Luísa Ducla Soares y Agustín Fernández Paz publicaron desde la década de los años ochenta se demuestra que

es esta una modalidad literaria muy interesante para la ficcionalización de problemas de la sociedad actual, con los que la infancia y juventud están muy sensibilizadas, y que ambos autores muestran un especial interés por incluirla en su producción y establecer un intenso diálogo intertextual con obras canonizadas de autores clásicos de sus polisistemas y de la literatura universal, enriqueciendo y ampliando el horizonte de expectativas del lector esperado, contribuyendo al enriquecimiento de su enciclopedia personal y ayudando a la fijación del hábito lector, al invitar a recorrer un interesante y estimulante itinerario de lecturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- Fernández Paz, A. (1993). "Visitante das estrelas". En *Rapazas*. Ilust. Miguelanxo Prado, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Merlín, serie Laranxa (de 11 anos en adiante), pp. 7-35 / Vigo: Edicións Xerais de Galicia, febreiro 2003, col. Fóra de xogo, n.º 50, pp. 11-46.
- _____ (1994). "A máquina do tempo". En *Unha lúa na fiestra*. Ilust. Fran Jaraba. Vigo: Galaxia, col. Árbore, n.º 68, serie Verde (a partir de 9 anos e para adultos), pp. 29-44.
- _____ (1997). *O centro do labirinto*. Finalista do premio nacional de Literatura Infantil e Xuvenil de 1998. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n.º 18.
- Soares, L. D. (1982). *Três Histórias do Futuro*. Ilust. Rui Aguiar. Porto: Edições Afrontamento, col. Tretas e Letras, n.º 11 // Ilust. Paul Driver. Porto: Livraria Civilização Editora, col. Obra completa, 2004.
- _____ (1985). *Seis Histórias de Encantar*. Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças ao Melhor Livro Editado no Bienio 1984-1985. Ilust. Álvaro Pecegueiro. Lisboa: Areal Editores, pp. 38-48 / *Seis Histórias às Avestas*. Ilust. Fátima Alonso. Porto: Civilização Editora, 2003, pp. 40-63.
- _____ (1988). *Crime no Expresso do Tempo*. Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças. Ilust. Adelaide Penha e Costa. Lisboa: Vega, col. Arco-Íris, n.º 6, (2ª ed. 2000) / Ilust. Helena Nogueira. Porto: Livraria Civilização Editora, 1998 (2ª ed. 2004).
- _____ (1989). *O disco voador*. Ilust. Paulo Bastos. Porto: Edições Asa, col. Asa Juvenil, n.º 45, 24 pp. (2ª ed. 1990).
- _____ (1995). *O Rapaz e o Robô*. Ilust. Miguel Horta. Lisboa: Terramar, col. Abracadabra, n.º 5 (5ª ed. 2004).
- Soares, L. D. (coord., 1985). *De que São Feitos os Sonhos*. Ilust. Vítor Simões, Porto: Areal Editores / *A Antologia Diferente - De que São Feitos os Sonhos*, 2ª ed. 1994.

Bibliografía secundaria

- Abraham, C. (2005). *Borges y la ciencia ficción*. Buenos Aires: Quadrata.
- Agrelo Costas, E. (2012). "Un berro silencioso contra a barbarie: *Corredores de sombra*, de Agustín Fernández Paz". En B.A. Roig Rechou, M. Neira Rodríguez e I. Soto López (coords.), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo: Xerais/ LIJMI, pp. 155-168.
- Ángel Moreno, F. (2010). *Teoría de la Literatura de Ciencia Ficción. Poética y retórica de lo prospectivo*. Vitoria: Portal Editions.
- Azevedo, F. F. de (2011). *Poder, Desejo, Utopía. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC-Universidade do Minho.
- Barceló, M. (2004). "Los temas de la ciencia ficción". *Primeras Noticias*, n.º 205, pp. 57-66.

- Barreiros, J. (1997). "Ficção científica". *Biblos. Enciclopédia VERBO das Literaturas de Língua Portuguesa*, volume 2, Lisboa: Verbo, pp. 566-570.
- Bastos, G. (1997). "Luísa Ducla Soares: a escrita/leitura como jogo". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 17, "O Foco", Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 80-85.
- Borda Crespo, M. I. (2008). "El 'otro' en la narrativa actual infantil y juvenil". En Portell, Joan, Gemma Lluch y Manuel M. J. Romero (coords., 2008). *III Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil "Lectura, identidades y globalización"*. Valencia: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI). CD-Rom
- Boyer, A.-M. (1991). *A paraliteratura (La paralittérature)*. Porto: RÉS-Editora.
- Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes. Sobre los poderes de la imaginación*. Barcelona: Edhasa.
- D'Angelo, B. (2008). "Deuses Invisíveis: a Ficção Científica e os Mitos Cosmogónicos (Lem, Lessing e Le Guin)". *E-topia. Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia*, n.º 9, Edição temática "Ano 2100", Faculdade de Letras do Porto, en <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id164&tsum=sim>>.
- Fernández Vázquez, M. & C. Ferreira Boo (2011). "Apuntes de Crítica xenética sobre *Cartas de inverno*, de Agustín Fernández Paz". *Moenia. Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, 16, 437-450.
- Ferreras, J. I. (1972). *La novela de ciencia ficción. Interpretación de una novela marginal*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Florêncio, V. (1997). "A obra literária para crianças de Luísa Dacosta: o deslumbramento pela palavra". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 17, "O Foco", Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 72-79.
- _____. (2001). "O elogio da diferença na obra de Luísa Ducla Soares". *Malasarte. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 5, 3-8.
- Glifo (1998, 2003). *Diccionario de termos literarios a-d, e-h*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- Gomes, J. A., S. R. da Silva & A. M. Ramos (2006). "Os ovos misteriosos, de Luísa Ducla Soares". En B. A. Roig Rechou, I. Soto López e P. Lucas Domínguez (coords.). *Multiculturalismo e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 109-119.
- _____. (2008). "Traição da tradição? Releituras e reescritas contemporâneas de narrativas tradicionais". *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 16, Porto Editora, 26-32.
- Grenier, C. (1972). *Jeunesse et science fiction*. Paris: Editions Magnard, col. Lecture en liberté.
- Hermida, C. (1997). "Agustín Fernández Paz: *O centro do labirinto*". *A Trabe de Ouro*, 31, 127-129.
- Ibáñez, A. (2001). "Cuatro mil años de ciencia-ficción". En VV. AA. "Cuatro mil años de ciencia-ficción. Steiner absoluto". *ABC, "Cultural"*, 3 febrero 2001, pp. 11-13.
- Mociño, I. (2007). "Imagem de la identidad en los primeros productos de narrativa infantil y juvenil de ficción científica gallega y portuguesa". En Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (coords.). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infante-Juvenil*. Gaia-Porto: Gailivro, col. Mitologia e Memória, outubro, 305-316.
- _____. (2011a). *Estudo comparado de narrativa infantil e xuvenil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 764 pp. (ISBN 978-84-9887-771-7) (Edición digital PDF)
- _____. (2011b). "Xaquín Marín e a Reivindicación da Identidade Galega a partir da Banda Desenhada", en F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça e S. Reis da Silva (coords.), *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens*, Raleigh N.C., Estados Unidos: Lulu Enterprises, 185-213.

- Mota, J. M. (2006). "Uma literatura do tempo: a ficção científica". En R. Fasto e R. Marnoto (coords.). *Tempo e ciência*. Lisboa: Gradiva, 145-155.
- Navarro, A. J. (ed., 2008). *El cine de ciencia ficción. Explorando mundos*. Madrid: Valdemar [en especial "Más allá de las estrellas... La *Space Opera*", 461-496].
- Nobile, Á. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- Pageaux, H.-D. (2004). "Interculturalidad y literatura comparada". En Magdalena León Gómez (ed.). *La literatura en la literatura. Actas del XIV Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 53-64.
- Pena Presas, M. (2010). "Beber sueños: seis palabras acerca de Agustín Fernández Paz", *Madrygal*, 13, 147-150.
- Requeixo, A. (1997). "Literatura xuvenil con denominación de orixe". *Grial*, 135, 435-436.
- Roig Rechou, B.-A. (2008a). *La literatura Infantil y Juvenil Gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor / A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor*. Ilus. Xosé Covas Gómez, Madrid/Santiago de Compostela: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia.
- _____ (2008b). "Agustín Fernández Paz. Un clásico contemporáneo da Literatura Infantil e Xuvenil galega". *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 16, II série, "Perfil", outubro, 8-12.
- Roig Rechou, B.-A. Et I. Mociño González (2006). "*O centro do labirinto*, de Agustín Fernández Paz", en B. A. Roig Rechou, P. Lucas Domínguez e I. Soto López (coords.), *Multiculturalismo e identidades permeáveis na literatura infantil e xuvenil*, Vigo: Xerais/LIJMI/Biblioteca Fundación Caixa Galicia, 131-146.
- Roig Rechou, B.-A. Et I. Soto López (2008). "En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz". *Boletín Galego de Literatura*, 38, 161-178.
- Sáiz Ripoll, A. (2007). "Agustín Fernández Paz: 'El hombre que bebe sueños'", *CLIJ*, 205, 7-26. También en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/agustin-fernandez-paz-el-hombre-que-bebe-suenos-analisis-de-su-obra-literaria/> (consultada 1 de junio de 2014).
- Scacco, A. (1988). *Fantascienza e letteratura giovanile*. Bari: La Vallisa.
- Shavit, Z. (1980-1981). "The Ambivalent Status of Texts: A Rejoinder". *Poetics Today*, 2, 199-202.
- _____ (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho, col. Universitária.
- Silva, S. R. da (2005). *Dez Réis de Gente... e de Livros. Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho, col. Estudos de Literatura Portuguesa.
- _____ (2013). "La presencia de Luísa Ducla Soares en la literatura infantil portuguesa: los niños y las representaciones de la diversidad", *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 137-142.
- Soto, I. Et X. Senín (2009). "Encontro con Agustín Fernández Paz". En Roig Rechou, Blanca-Ana; Marta Neira Rodríguez, José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (coords.), *A Memória nos Livros: História e histórias*, 113-121
- Soto López, I. (2009). "Agustín Fernández Paz: procesos de reescrita", *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 18, 26-28.
- Suvin, D. (1984). *Metamorfosis de la ciencia ficción. Sobre la poética y la historia de un género literario (Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre)*. Trad. Federico Patán López. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villanueva, D. (1991). "Vixencia actual da '*Literaturwissenschaft*'. En Mercedes Brea e Francisco Fernández Rei (coords.). *Homenaxe ó profesor Constantino García*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Tomo II, 577-589.
- _____ (1994). "Literatura comparada e ensino da literatura". *Revista galega de ensino*, 3, 9-32.
- _____ (2007). *Da palabra no tempo. Estudos e ensaios de literatura*. A Coruña: Espiral Maior.

Maité Monforte Maresma
maitemoma@yahoo.es
Universidad Internacional de La Rioja

Ignacio Ceballos Viro
ignacio.cebaldos@unir.net
Universidad Internacional de La Rioja

(Recibido 9 abril 2014 / Aceptado 30 junio 2014)

Recuerdo narrativo colectivo a los 3-4 años de edad

*COLLECTIVE NARRATIVE MEMORY
BEING 3-4 YEARS OLD*

Resumen

¿Qué es lo que recuerdan los niños de 3-4 años de un relato literario que les acaban de contar? ¿Cómo tratan de narrar esos episodios de forma colectiva? A estas preguntas se intenta ofrecer respuesta en el presente artículo. Partiendo de los antecedentes teóricos clásicos sobre la materia (aplicación de esquemas narrativos, desarrollo cognitivo en el estadio preoperacional, factores influyentes en el recuerdo de relatos), se analizan los resultados de las renarraciones sin y con imágenes de 5 cuentos narrados por maestras de Educación Infantil a un grupo de 18 niños. El estudio detallado de las intervenciones infantiles revela qué tipo de episodios y pasajes de los cuentos se recuerdan, cuáles son omitidos, y cuáles se inventan; y arroja cierta luz sobre la relación existente entre recordar y recrear a estas edades. Asimismo, se incide en la relevancia de factores verbales, paraverbales y no-verbales en la fijación en la memoria infantil de elementos de los relatos.

Palabras clave: Cuentos, Educación Infantil, Recepción literaria, Recuerdo narrativo.

Abstract

What do 3- years old children remind of a literary story they have just heard? How do they try to retell the episodes collectively? To answer these questions in this article. Based on the classic theoretical background on the subject (narrative schemes applied, cognitive development in the preoperational stage, influential variables in remembering stories), we analyse the results of the retellings, with and without pictures, of 5 stories told by Pre-Kindergarten teachers to a group of 18 children. An exhaustive examination of children's utterances reveals what kind of episodes and passages from the stories are remembered, omitted, and invented. So, it sheds some light on the relationship between remembering and recreating at these ages. Moreover, we emphasise the importance of verbal, paraverbal and non-verbal factors in fixing the stories components in children's memories.

Key-words: Narrative memory, Pre-Kindergarten, response to literature, stories, tales.

1. Introducción y antecedentes teóricos

Tradicionalmente, los estudios dedicados a comprender el proceso y los resultados del recuerdo narrativo en niños de corta edad han sido producidos desde el ámbito de la psicología. Los brillantes trabajos pioneros de esta rama del conocimiento (Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979; o Marchesi

y Paniagua, 1983, en nuestro país) instauraron el uso de relatos *ad hoc*, conformados según categorías pertenecientes a esquemas narrativos apriorísticos (introducción, episodio, suceso inicial, respuesta interna, plan interno, ejecución, consecuencia directa, acción), útiles para entender algunas particularidades del recuerdo y el olvido, pero que no siempre encajaban en todo tipo de historias (Black y Wilensky, 1979).

Lo que proponemos en el siguiente artículo es añadir una perspectiva sobre el estudio del recuerdo narrativo basada en las situaciones reales del aula en las que los niños de 3-4 años escuchan relatos literarios completos. De este modo, no analizaremos solamente el recuerdo de elementos estructurales de la "gramática" de las historias, sino también de factores discursivos (detalles verbales) y performativos (no verbales). La utilidad de este tipo de estudios queda, a nuestro juicio, fuera de toda duda. En palabras de Marchesi y Paniagua (1983: 27),

la utilización de cuentos y narraciones que permite estudiar cómo los niños comprenden una información lingüística compleja, supone un avance importante, ya que conecta con una actividad que realizan continuamente los niños desde edades tempranas en su vida diaria.

Así es como los niños, a través de los cuentos, amplían su conocimiento del mundo y de las relaciones socioculturales, a la par que estos cuentos les proporcionan habilidades que les ayudan a organizar sus pensamientos y a poder comunicarlos de forma efectiva a los demás.

1.1. Modalidades de recuerdo, memoria narrativa

Según Mendoza (2004: 1), "la memoria tiene una estructura narrativa [...] y lo que no se estructura de forma narrativa se pierde de la memoria". Según este mismo autor, la memoria se construye sobre la base de narraciones que constituyen formas discursivas y modos organizativos de experiencias. Podríamos decir que la memoria es constructiva, se trata de un proceso cognitivo en el que interaccionan distintos factores que proporcionan un esquema mental, ayudando así a que se produzcan cambios en nuestra memoria a corto y a largo plazo (Marchesi y Paniagua, 1983).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la propuesta teórica de Bruner (1988), quien descubre los orígenes cognitivos de la narrativa como forma de pensamiento, incorporando el conocimiento y la organización narrativa como capacidad cognitiva. Así es como la modalidad narrativa del pensamiento nos brinda la posibilidad de organizar la experiencia y construir la realidad a través de significados que dan sentido a las experiencias personales y, por lo tanto, se vincula a la comprensión y el recuerdo narrativo.

1.2. Incidencia del esquema narrativo en el recuerdo

Marchesi y Paniagua (1983), basándose en los estudios realizados a partir de la psicología cognitiva, esbozaron un estado de la cuestión sobre la incidencia del esquema narrativo en la comprensión y recuerdo de cuentos sencillos a la edad de cuatro años. Una estructura narrativa clara y definida proporciona elementos organizativos que ayudan a recordar de forma más eficaz personajes, episodios y acciones representadas en la historia. En toda narración existe una estructura que organiza la información que es transmitida por el narrador, proporcionando una conexión lógica entre las distintas partes de las que consta la narración, y así una mejor comprensión y recuerdo de los oyentes.

En las investigaciones realizadas por estos autores (Marchesi y Paniagua, 1983; Marchesi, 1983; Paniagua, 1983; León y Marchesi, 1987) sobre el recuerdo de cuentos e historias en los

niños, se quiso ir más allá para descubrir cómo influía el conocimiento que tiene cada uno sobre la comprensión de relatos y cuál era la relación existente entre la estructura del texto y la posible estructura que el oyente le otorga a la información proporcionada. Según Bartlett (1932), el recuerdo se determinaría por la interacción de los esquemas que dispone el sujeto y la información que recibe del exterior, modificándose éstos en función de los intereses, motivaciones y experiencias de cada persona y estabilizándose en el tiempo. Así pues, el esquema previo (a modo de categorías kantianas) de la historia ofrece elementos organizativos causa-tiempo que permiten la comprensión de un texto escuchado.

Rumelhart (1975) fue el primero en desarrollar una gramática de las historias con la que se pretendía representar la organización interna de los relatos. Así pues, elaboró unos presupuestos básicos a modo de reglas sintácticas y de interpretación semántica que se producirían, según él, en la mayoría de historias, estrechamente relacionadas con las estrategias de organización cognitiva y, en consecuencia, con el recuerdo narrativo:

- 1) Todo cuento o narración dispone de una determinada estructura interna.
- 2) Las narraciones se describen a través de una red jerárquica de categorías –introducción, episodio, suceso, reacción, respuesta interna, respuesta abierta, ejecución, aplicación, preacción y consecuencia– y de las relaciones que se dan entre ellas.
- 3) Dicha red se corresponde con la forma que tiene cada persona de organizar la nueva información.

Más tarde, Mandler y Johnson (1977) realizaron una revisión sobre la gramática propuesta por Rumelhart (1975) y añadieron nuevas reglas para poder distinguir las historias con estructuras bien formadas de aquellas otras que no lo estaban. Se trata de dos tipos de reglas: por una parte, las que determinan las omisiones que se pueden permitir; y por otra, las que se refieren a cambios organizativos en las categorías. Dichas reglas resultaron escasas, por lo que Stein y Glenn (1979) retomaron el modelo de Rumelhart (1975) y, coincidiendo con aspectos básicos de dicho modelo, realizaron una serie de modificaciones señalando las dificultades con las que se encontraron en sus investigaciones al usar dos sistemas diferentes de reglas –sintácticas y semánticas–, por lo que agruparon dichas reglas en un único sistema y suprimieron algunas categorías, añadiendo otras que se ajustaran más a su corpus de estudio. La estructura propuesta por Stein y Glenn (1979) fue la siguiente: historia, episodio, respuesta, secuencia del plan, aplicación del plan y resolución.

Finalmente, Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron un modelo que establecía dos niveles fundamentales en la comprensión y recuerdo de historias: la microestructura –representación del texto en forma de proposiciones que se van estructurando e interrelacionando en la memoria a corto plazo– y la macroestructura –elaboración simultánea de macroproposiciones a partir de las microproposiciones que se consideran relevantes para la construcción del resumen o argumento de la historia–. Este argumento se elabora tratando de hacerlo encajar con el esquema preexistente en el individuo, en el que confluyen los conocimientos y las expectativas del propio sujeto (mediatizadas por su cultura) sobre cómo son las historias y la estructura previsible de las mismas. Así, el esquema representa una parte fundamental en la comprensión y recuerdo de historias.

Dicho todo esto, y tras conocer los distintos modelos, se deduce que una buena comprensión narrativa, con el consecuente recuerdo, implica simultáneamente esquemas narrativos y el conocimiento de las relaciones temporales y causales entre los sucesos o acciones. No se recordará de igual modo una historia bien organizada, que una que no siga un orden lógico. Aunque, como es evidente, aún estamos obviando una de las variables más importantes en este asunto: la edad.

1.3. Esquema narrativo: adquisición y desarrollo a los 3-4 años

Creemos interesante descubrir y comprender el proceso por el cual los niños adquieren el esquema narrativo y cuáles son los cambios que se producen en las edades con las que trabajamos en este estudio.

Sobre este aspecto Piaget (1973) estudió la habilidad de los niños pequeños para contar cuentos a sus compañeros, a partir de la escucha anterior de dichos cuentos. En su investigación se pudo observar cómo los niños pequeños tenían dificultades para recordar una narración de forma ordenada en el tiempo y relacionando los elementos de causa-efecto, aunque sí recordaban sucesos conectados entre sí, por los que mostraban gran interés personal. Esto se debía, según él, a su perspectiva egocéntrica, característica en esta etapa preoperatoria de desarrollo (hasta, aproximadamente, los 6-7 años).

A raíz de las aportaciones de Piaget, Brown *et al.* (1977) realizaron un estudio en el que analizaban el desarrollo del orden temporal y utilizaban historias más estructuradas, de acuerdo con la gramática de Mandler y Johnson (1977), y Stein y Glenn (1979). Brown llegó a la conclusión de que los niños que se encuentran en la etapa preoperacional disponen de habilidades para identificar las relaciones causales y temporales dentro de una narración y ordenarlas en orden correcto de sucesión, aunque muestran dificultad para recordar secuencias en orden inverso (explicable por la irreversibilidad del pensamiento, según el modelo piagetiano del desarrollo). Los niños de estas edades no muestran dificultades para recordar historias sencillas en su orden correcto debido a que el esquema narrativo presente en la historia proporciona el recuerdo de forma organizada.

Paniagua (1983: 53), precisando, establece una frontera entre los 3 y los 4 años de edad, en relación con el esquema narrativo. Según sus investigaciones,

a los tres años el recuerdo de cuentos sencillos es prácticamente nulo en algunos niños, y muy escaso y desordenado en el resto, siendo la única característica relevante la importancia concedida a las consecuencias [la parte del relato que, según su modelo, expresa el logro de la acción del protagonista]. [...] Pero se puede afirmar que la mayoría de estos niños de cuatro años, así como la totalidad de los de seis años, aplican un esquema de la historia al recuerdo de cuentos sencillos. [...] Algunas de las transformaciones constructivas que aparecen a partir de los cuatro años reflejan la intervención de dicho esquema. Tal es el caso de las sustituciones, relativamente frecuentes a los cuatro años, que constituyen un mecanismo para mantener una estructura mínimamente narrativa, "rellenando" mediante nuevas proposiciones aquellas categorías cuya proposición original se ha olvidado.

De este modo, la edad de 3-4 años resulta un campo fértil para ahondar en los estudios sobre el recuerdo narrativo, al constituir un periodo sensible en la aparición de los esquemas y conceptualizaciones de la estructura de un relato.

1.4. Influencia de otros factores en el recuerdo narrativo

El esquema narrativo solamente nos ofrece información acerca de la organización del relato, pero no todo lo necesario para comprender la totalidad una historia. Cuando escuchamos o leemos un relato, se ponen en funcionamiento nuestros conocimientos, intereses o perspectivas acerca de lo leído o escuchado, y todo ello nos ayuda a construir el significado según nuestra interpretación. Así pues, a la hora de recordar dicho texto influyen otros factores (Marchesi y Paniagua, 1983):

- 1) Conocimiento previo sobre un tema determinado: influye en las estrategias organizativas y de control de la información.
- 2) Perspectiva e interés personal: nos proporciona elementos interpretativos que otorgan importancia a las ideas plasmadas en el texto, manteniéndolas durante un periodo de tiempo más largo en nuestro recuerdo.
- 3) Contexto social y cultural: nos conforma como miembros de un grupo en particular, organiza nuestras experiencias en un proceso de construcción del significado sobre la base de nuestro conocimiento de la realidad y desarrolla nuestra comprensión de la relación entre personas, sus motivaciones y las consecuencias de sus acciones.
- 4) Familiaridad con el contenido de la historia: las narraciones que contienen personajes y acciones más familiares para el oyente se comprenden y recuerdan mejor, ya que permiten predecir con más facilidad el desarrollo de la historia.
- 5) Factor afectivo-emocional: los niños suelen identificarse con alguno de los protagonistas del cuento, esto les lleva a organizar la historia a través de la mirada del protagonista, por lo que reaccionarán según sus motivaciones y recordarán con más facilidad lo escuchado.

Según los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por León y Marchesi (1987), el que un cuento posea un contenido familiar para el niño, no sería un indicador del recuerdo cuando dicho contenido es presentado junto a otros que poseen otras variables cognitivas. Sí fue significativo el recuerdo cuando el cuento poseía contenidos fantásticos e imaginarios, facilitando el proceso de la memoria. Esto podría deberse a causas de tipo afectivas, motivacionales o intereses personales que inciden de forma muy positiva en el recuerdo del niño.

Sin embargo, en nuestra opinión, la incidencia de otros factores en el recuerdo narrativo no se queda aquí. Tal y como explicábamos al principio del artículo, en un contexto real, no de laboratorio, en el que el cuento es narrado o leído por un adulto ante un grupo de niños (en un aula, por ejemplo), coexisten:

- 6) Factores verbales, presentes en el nivel discursivo del relato, tanto en el nivel léxico como morfosintáctico: las palabras utilizadas para narrar el cuento, tanto si resultan familiares como si resultan desconocidas, influirán en una mayor o menor comprensión (y posterior recuerdo) de la historia.
- 7) Factores paraverbales y no-verbales: tanto el énfasis puesto en la narración-lectura del cuento por parte del adulto en marcar cada pasaje con determinada entonación, tono, intensidad, timbre, ritmo, etc., así como con ciertos gestos y actitudes corporales que los niños pueden observar, incidirán necesariamente en la capacidad de recuerdo de esa historia particular por parte de los niños.

1.5. Lectura de imágenes

Antes de aprender a leer y escribir, el niño sabe interpretar y producir imágenes, tanto interna como externamente. El primero de los lenguajes gráficos del niño es el dibujo, por el cual expresa sus emociones y sus sentimientos (Vygotski, 1990). De igual modo, la lectura de imágenes es el primer acercamiento que tienen los niños pequeños con el acto lector.

Poulsen, Kintsch, Kintsch y Premack (1979), utilizaron en sus estudios álbumes ilustrados y pidieron a los niños –de 4 a 6 años de edad– que contaran los cuentos a partir de la lectura de sus imágenes. Acto seguido se les pidió que recordaran la historia sin mirar las ilustraciones. En un

primer momento se les presentaron las ilustraciones según el orden lógico de la historia, después les mostraron las imágenes desordenadas. Su objetivo fue descubrir qué papel tenía el esquema de la historia en su recuerdo. Sus resultados mostraron que a los 4 años de edad, cuando se les presentaban las imágenes en el orden lógico, describían y organizaban mejor su recuerdo narrativo. Por el contrario, cuando las imágenes estaban desordenadas, sus respuestas fueron irrelevantes, puesto que la secuencia gráfica carecía de significado. Todo ello refleja la habilidad de los niños para comprender, recordar y reproducir ciertas narraciones utilizando un esquema narrativo que organiza causal y temporalmente la historia.

2. La experimentación con el recuerdo narrativo

Los datos utilizados para el presente estudio forman parte de una investigación más amplia que trataba de medir diferentes aspectos de la capacidad narrativa de niños de corta edad (Monforte, en prensa). Además de las estructuras narrativas usadas en sus relatos orales libres, o la incidencia de un input significativo de cuentos tradicionales y de autor en la mejora de su competencia contando historias, un elemento que se reveló de enorme interés fue la capacidad de recuerdo que mostraban los niños sobre los cuentos que les eran contados. A esta cuestión dedicamos nuestro análisis.

2.1. Población y muestra

Para el presente estudio se empleó un aula del primer curso de Educación Infantil, de la escuela Jaume I de La Sénia –Tarragona–. El grupo estuvo formado por 9 niñas y 9 niños de entre tres y cuatro años de edad, coincidentes con un grupo clase. Nos encontramos con algunos alumnos extranjeros: 1 niño de Argelia y 2 de Rumanía, y el resto fueron de nacionalidad española. La mayoría provenían de familias con niveles socioeconómicos de clase media.

2.2. Experimentación en el aula

Durante los meses de marzo y abril de 2013, se llevaron a cabo en el aula distintas pruebas que nos ofrecieron datos suficientes para identificar y analizar el grado de asimilación –fidelidad del recuerdo– de las historias escuchadas por parte de los niños.

a) *Narraciones*: Las profesoras narraron oralmente al grupo-muestra un cuento por día, durante una semana lectiva. Estos fueron los cuentos escogidos:

- *Marcianos en calzoncillos*. Claire Freedman –ed. Brúixola–.
- *Donde viven los monstruos*. Maurice Sendak –ed. Altea–.
- *El flautista de Hamelín*. Hermanos Grimm –ed. Combel–.
- *El lobo y los siete cabritillos*. Hermanos Grimm –ed. Montena–.
- *Cenicienta*. Charles Perrault –ed. Montena–.

Tanto en las ediciones que se manejaron como en la propia narración oral se usó la lengua catalana, vehicular en la escuela y mayoritaria entre los niños. Se intentó hacer una selección de cuentos en los que hubiera variedad en la tipología de personajes y de temas, diferencias en la estructura narrativa y que ofrecieran calidad en sus ilustraciones. Así, por ejemplo, hay cuentos tradicionales y cuentos de autor contemporáneo; *Marcianos en calzoncillos* presentaba la particularidad de estar en verso; *Donde viven los monstruos* presentaba saltos espacio-temporales en la narración y numerosos elementos fantásticos; *El flautista de Hamelín*, en contraste, resulta más realista en la mayoría de sus aspectos; *El lobo y los siete cabritillos*,

elegido por su peculiar personificación de los animales; y *Cenicienta*, donde encontramos un claro ejemplo de oposición entre la bondad y la maldad. Por otra parte, se decidió realizar esta fase del experimento sin mostrar las ilustraciones a los niños, para potenciar la fantasía e imaginación del niño, al ser éste quien extrae el significado a través de las imágenes creadas en su mente (Wells, 1988: 186-192; Bettelheim y Zelan, 2001: 35-38), y de este modo poder efectuar con éxito las siguientes dinámicas grupales.

- b) *Preguntas*: De forma colectiva, inmediatamente después de los cuentos narrados por las maestras, se realizó una asamblea de preguntas sobre la historia. El propósito de estas preguntas abiertas era asegurar en lo posible el recuerdo posterior de la historia –veremos más adelante hasta qué punto se logró esto–, y poder analizar, entre otros, los siguientes ítems:
 - o Grado de reconocimiento de elementos fantásticos/reales: personajes, ambientación y sucesos.
 - o Grado de secuenciación, recuerdo y comprensión de la historia.
- c) *Renarración sin imágenes*: Una hora después de haber escuchado el cuento, les pedimos a los niños que fueran ellos quienes nos narraran ese cuento, de forma colectiva. Esta prueba diferencia nuestro experimento de los más habituales sobre recuerdo narrativo: por un lado, la distancia temporal entre la escucha y la renarración es escasa (en otros estudios llegaba hasta la semana), y, por otro, al realizarse de forma colectiva añadíamos una variable nueva: la interacción entre las memorias individuales de los niños (lo cual se demostró, como enseguida veremos, un factor de introducción de creatividad).
- d) *Renarración con imágenes*: A la semana siguiente se añadió otra prueba –sugerida tras observar un aumento del interés de los niños por los cuentos y por el acto de narrarlos a sus compañeros, dentro de la dinámica global de la experimentación sobre narrativas infantiles que estábamos llevando a cabo–: los niños narraron los cuentos que se les habían contado, a partir de la lectura colectiva de las ilustraciones. Realizamos una lectura diaria durante una semana lectiva. Esta prueba nos permitió extraer información en relación a cómo el conocer una historia determina la interpretación de las ilustraciones, y cómo se equilibran el peso de la ilustración y del recuerdo del texto a la hora de narrar.

Al inicio de cada una de las pruebas, se explicó a los niños el funcionamiento de las mismas y las normas mínimas para realizar la prueba con éxito. Se intervino cuando se consideró necesario, con entonaciones atractivas y refuerzos positivos para animar a los niños a responder o a continuar la renarración –en su caso–, intentando influir lo mínimo posible en el experimento para garantizar unos resultados fiables.

2.3. Recogida y registro

La totalidad de las pruebas realizadas en relación con el recuerdo de las narraciones se registró a través de grabaciones audiovisuales, obteniendo un total de 4 horas de registro netas para este aspecto. Esta técnica de recogida de datos, junto con la observación –participante y no participante–, fueron los instrumentos básicos para la extracción de información y posterior análisis detallado de cada una de las pruebas.

De cara al análisis de las intervenciones de los niños, transcribimos sus palabras. Normalmente, los niños se expresaban en lengua catalana, y conservamos sus originales sin traducir, para mayor fidelidad.

3. Lo que los niños recordaron e inventaron

A través de las pruebas descritas obtuvimos suficientes fuentes para medir el grado de incidencia de la narración de las maestras y la capacidad de reproducción de estos cuentos por parte de los niños. Los indicadores para la medición de esta memoria narrativa giraron en torno a: qué recuerdan de la historia y qué omisiones hacen de partes significativas del cuento; y las intervenciones de los niños que encajan con el cuento real, y las que son inventadas. A esto quisimos añadir también la comparación de las intervenciones realizadas entre chicos y chicas, para descubrir si existían diferencias significativas entre ambos sexos.

3.1. Asimilación de las historias que escuchan los niños: fidelidad del recuerdo

3.1.1. Preguntas sobre el cuento

Como se ha comentado, el propósito de las preguntas realizadas a los niños, tras las narraciones hechas por parte de las maestras, fue comprobar la comprensión de los relatos y asegurar en la medida de lo posible cierta fiabilidad para las subsiguientes pruebas de recuerdo. Mediante preguntas del estilo de "¿Existen los monstruos / los marcianos / ...?", "¿Os puede pasar a vosotros algo así?", "¿Pueden el lobo y los cabritillos hablar de verdad?", etc., se pudo comprobar cómo los niños admiten la lógica de los cuentos, asegurando que lo ocurrido en ellos podría pasarles a ellos tal como pasó en el cuento. Únicamente en *El flautista de Hamelín* se originó cierto debate entre los niños acerca de si lo narrado había ocurrido, no había ocurrido, o sucedió hace mucho tiempo.

A través de preguntas más concretas sobre qué sucede al comienzo, al final, o después de diferentes eventos, se trató de intentar que los niños ejercieran cierto control estructural sobre su recuerdo. Los niños, en general, parecen comprender la historia (y disfrutarla), pero no tanto saber organizar lógicamente sus episodios, ignorando lo que sucedía en partes importantes (especialmente en las introducciones y planteamientos de la trama). Veremos que estas características de su recuerdo inmediato concuerdan a la perfección con lo ocurrido una hora más tarde, cuando se les pidió que renarraran la historia.

3.1.2. Renarración sin imágenes

A partir de los datos recogidos en esta prueba pudimos comprobar que, en general, a los 3-4 años los niños no disponen de una memoria narrativa eficaz. En las renarraciones realizadas por parte de los niños una hora después de haber escuchado el cuento, comprobamos que solamente un 38,55% de sus intervenciones encajaban con el cuento real, mientras que el restante 61,45% de las intervenciones fueron totalmente inventadas. Su recuerdo parecía ser más bien una acción creativa y, aunque recordaban algunos detalles, no eran capaces de incluirlos en un hilo argumental.

Por ejemplo, tras escuchar el cuento *El lobo y los siete cabritillos*, los niños reprodujeron colectivamente la historia de la siguiente manera:

Gu.— El de les tres cabretes!

Maestra.— Com comença el conte?

Cl.— Que les tres cabretes i el llop se les va menjar a les tres cabretes, a les grans i a les menudetes no, perquè estava escondida a un rellotge i no la encontraba.

Ai.— Que el llop i la mare de les cabretes, que el llop tenia pedres a la panxa.

Gu.— Això és el final.

Ai.— I llavors se va caure al riu.

Maestra.— I què més passa al conte?

Gu.— Que hi havia un drac.
 la.— No! hi havia un llop!
 Gu. e la.— [Hi havia un llop/ hi havia un drac/ un llop/ un drac...]
 Ke.— No! Al conte també hi havia un dinosaurio Rex, a que sí?
 Gu.— Sí, però també hi havia un drac.
 Ya.— Que el llop tenia pedres a la panxa i se caia al riu.
 Maestra.— I què més?
 El.— El llop pujava dalt d'una zebra blanca i negra.
 Ke.— I hi havia un dinosaurio Rex.
 Gu.— I també hi havia un drac.
 la.— Però, allí a casa tinc dos zebres.
 Ke., Gu. e la.— [siguen discutiedo sobre si había un dinosaurio, un dragón o un lobo...]
 Ra.— Obrien la porta les cabretes.
 Maestra.— I què passava?
 la.— Entrava el llop. Per que lo llop vindria a casa de les tretze cabretes.
 Ke., Gu. e la.— [Ke sigue diciendo lo del dinosaurio, Gu añade un caballo a su dragón.
 Siguen discutiedo esto con la]
 Maestra.— I què més passava al conte de les cabretes? Com s'acaba?
 Ya.— I també hi havia un drac de foc.
 El.— Sortia un lleó.
 Gu.— També sortia un drac i també un dinosaurio Rex.
 El.— I també una marieta i el lleó va mossegar a la marieta.
 Ke.— No! al llop li va mossegar el lleó.
 Gu.— I també a la zebra li va mossegar el llop.
 El.— No li va mossegar a la zebra.
 Ke.— I al conte hi havia un sac de pedres.
 Maestra.— S'ha acabat este conte?
 Todos.— Si!!!

Otro ejemplo en el que se observa claramente lo comentado hace un momento sería la renarración de *Marcianos en calzoncillos* (en esencia, unos marcianos que bajan a la tierra y juegan con la ropa interior de los tendedores), donde los niños reprodujeron la historia de la siguiente manera:

Maestra.— Quin era el conte que hem contat aquest matí?
 Ra. — El de los marcianos!
 Maestra.— Com començava el conte?
 Ad.— Una hostia, una "fanquia". Lo papa de Ad.
 Gu.— Hi havia un robot gran.
 Ad.— Un marciano.
 Maestra.— I què passava?
 Ra.— Que la camisa del robot, del marciano, se'n va anar ràpid a dalt.
 Ke.— I los marcianos, porque los robots, los marcianos estaven a casa.
 Gu.— No, estaven al carrer.
 Ke.— No, estaven a casa destruïnt un Castell.
 Cl.— Però després venia el monstre i les metia a una cazuela.
 Ya.— Però després se van amagar i tenia una llave.

la.— Al Castell anava pujant per les escales un caballero.
 Maestra.— Què feien los marcianos?
 Gu.— Volien menjarse un robot, li van disparar.
 la.— Van baixar els marcianos i se van menjar una croqueta, una bajoca i una patata.
 la.— Los marcianos han perdut los calçotets. Anaven a dalt a buscar els calçotets.
 Anaven ràpid a buscar calçotets.
 Maestra.— I què més passava?
 Gu.— Hi havien quatre robots que anaven per el Castell.
 Ya.— Anaven a su casa, a la de los Pitufos.
 Jo.— Que un caballer estava pujant a les escales.
 Ke.— I los marcianos baixaven a buscar los calçotets i hi havia una màquina de roba.
 Maestra.— I què feia la màquina de roba?
 Gu.— I estava agranant. La màquina de la roba agranava la roba.
 Ke.— No, no, no! que va pasar que los marcianos estaven en los calçotets, los marcianos han vist un calçotet.
 Maestra.— I què més passava?
 Ke.— Que los marcianos se'n anaven a la Planeta.
 RA.— Que robot que se moren.
 Gu.— Hi havia un altre caballero al Castell.
 Maestra.— I què més passava a n'este conte?
 Ke.— Que arriben al seu Planeta. Que hi havia una casa.
 Jo.— Los marcianos pujaven a la muntanya perque volien agafar fulles.
 Ya.— Que nieve també ne hi havia.
 la.— A la muntanya hi ha un munt de neu, i també havia un ninot de neu.
 Ke.— Que los marcianos estaven baixant de lo Planeta i van pujar a la muntanya. Que van pujar a la muntanya i van fer un ninot de neu i hi havia un munt de neu. I estava nevant.
 Ra.— Los marcianos feien un puzle i la tapa se va xopar de aigua.
 Gu.— A la muntanya era tot de gel.
 Ya.— Pero tenim guants.
 Me.— Que va vindre un altre monstruo i se va menjar un peixet.
 Cl.— Había un gegant gran i se menjava tota la terra.
 Ai.— Me'n vull anar a casa.
 la.— Pujaven al cotxe i anaven a la muntanya plena de neu.

En la Figura 1 se muestra en forma de gráfico esta desproporción entre el recuerdo fiel y la invención añadida, una vez sumado el total de intervenciones de los niños en las renarraciones sin imágenes de los 5 cuentos contados.

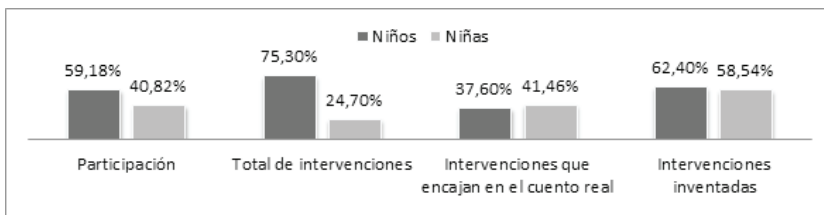


Figura 1. Renarraciones sin imágenes

El grado de participación en la prueba –es decir, la proporción de niños y niñas que intervino en ellas– fue equilibrada entre ambos sexos en sendas renarraciones de cada cuento, sin manifestar diferencias estadísticamente significativas. Lo que sí que resultó sorprendente fue la diferencia entre el número de intervenciones concretas hechas por parte de los chicos –75,30%–, y las hechas por parte de las chicas –24,70%–. Muchos de los niños se encontraban más cómodos en las pruebas colectivas, interviniendo de forma muy activa en la mayoría de los casos. Como se pudo comprobar en otras pruebas del estudio global –que quedan fuera de los intereses del presente artículo–, las niñas se encontraron más desinhibidas en las pruebas individuales, participando mucho más de la experiencia que en las colectivas.

3.1.3. Renarración con imágenes

El porcentaje de participación de los niños, al igual que en el caso anterior, no mostró diferencias significativas. Sí es de nuevo llamativa la diferencia del número total de intervenciones entre ambos sexos: un 62,54% de intervenciones por parte de los niños, frente a un restante 37,46% por parte de las niñas.

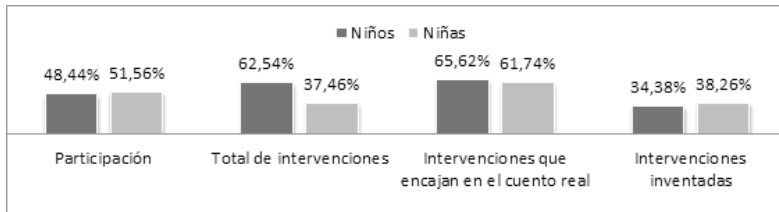


Figura 2. Renarraciones con imágenes

Observamos cómo el conocer la historia determinó la interpretación de las ilustraciones, como era de esperar: más de un 60% de las intervenciones tanto de los niños, como de las niñas coinciden con el cuento real; las intervenciones que no encajan no llegan al 40% (compárese con el 61,4% de las renarraciones sin imágenes), por lo que podemos llegar a la conclusión de que la escucha, por parte de los niños, de los cuentos narrados por las maestras la semana anterior a esta prueba, influyó en los resultados de la misma, revelándose una conclusión válida en dos sentidos: el recuerdo del texto ejerce cierto peso a la hora de interpretar el contenido de las ilustraciones, y las ilustraciones a su vez son un eficaz –aunque no infalible a estas edades– resorte para activar la memoria del relato.

Decimos “no infalible” porque se comprueba en las grabaciones cómo, al visualizar las imágenes que se les van mostrando, el esfuerzo de los niños se centra más en describir la ilustración que en recordar la historia que habían escuchado y que, de una forma u otra, almacenaban en su memoria.

3.2. Las omisiones en el recuerdo

Descubrimos que los niños omitían, en muchas ocasiones, partes muy significativas de cada uno de los cuentos. Este análisis de las omisiones ha resultado tan estimulante como el del recuerdo fiel, de cara a establecer unas conclusiones acerca de la concepción de los relatos que poseen los niños de esta edad, y para, de algún modo, introducirnos en lo que llama la atención a sus mentes cuando escuchan un cuento concreto. Por ejemplo, en *El lobo y los siete cabritillos*, al ser un cuento que presumiblemente habían escuchado anteriormente en más de una ocasión, recordaban con más claridad la estructura del cuento, e incluso alguno de los niños reconocía el final del cuento, pero omitieron algunos episodios, como las estrategias del lobo, con su estructura tripartita, y el regreso de la madre, partes esenciales en la sintaxis discursiva de esa historia.

Tabla 1. Omisiones en *El lobo y los siete cabritillos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Omitida	1. Presentación de Mamá Cabra y los cabritillos.
Omitida (pero recuerdan que la madre no estaba)	Omitida	2. La mamá se marcha tras advertir a sus hijos de que no abran la puerta al lobo.
Recordada (pero solo dicen que no le abrieron)	Omitida	3. El lobo llama a la puerta, pero los cabritillos se dan cuenta de su voz ronca y las patas negras.
Omitida	Omitida	4. El lobo se va a comprar miel para aclarar su voz.
Recordada (pero solo dicen que no le abrieron)	Omitida	5. El lobo vuelve a llamar a la puerta, finge la voz de la madre, pero los cabritillos reconocen su pata negra y no le dejan entrar.
Recordada (pero dicen que la harina se la come)	Omitida	6. El lobo va al panadero a buscar harina para blanquearse la pata.
Recordada	Recordada (pero solo recuerdan cuando abren la puerta)	7. El lobo vuelve a llamar a la puerta, y los cabritillos son engañados por la voz clara y la pata blanca del lobo, y abren la puerta.
Recordada	Recordada	8. El lobo entra, los cabritillos se esconden, pero se come a todos menos a la que se había escondido en el reloj.
Recordada	Omitida	9. Mamá Cabra regresa, halla todo desordenado, llama a sus hijos, y la pequeña responde y le explica lo sucedido.
Recordada (pero omiten la acción de ir a buscarlo)	Omitida	10. Van a buscar al lobo y lo encuentran junto al río. Abren su tripa y rescatan a los cabritillos.
Recordada	Recordada	11. Mamá Cabra les manda a buscar piedras para rellenar la tripa del lobo, y se la cosen.
Recordada	Omitida	12. El lobo se despierta y siente sed, va a beber al pozo, se cae y se ahoga.
Recordada	Omitida	13. Mamá Cabra y los cabritillos se alegran mucho, cantan y bailan, y se refuerza la moraleja de no abrir la puerta a nadie.

Tabla 2. Omisiones en *El flautista de Hamelín*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Recordada	1. Presentación del flautista.
Recordada	Recordada	2. Plaga de ratas en el pueblo.
Omitida	Recordada	3. Preocupación de la gente por encontrarse ratas en la cama, en la ducha...
Omitida	Omitida	4. Anuncio del alcalde y promesa de recompensa.
Omitida	Omitida	5. El flautista llega y se ofrece voluntario.
Recordada	Omitida	6. El alcalde le promete al flautista que si lo soluciona, le dará una bolsa con monedas de oro.
Recordada	Recordada	7. El flautista hace sonar la flauta y todos los ratones y las ratas le siguieron hasta el río y se ahogaron.
Omitida	Recordada	8. Tras comprobar que no quedan más ratas, la gente celebra una fiesta en la calle.
Recordada	Recordada	9. El alcalde no quiere dar la bolsa de monedas de oro al flautista.
Recordada	Omitida	10. El flautista se enfada, hace sonar la flauta y todos los niños del pueblo le siguen, hasta esconderse detrás de una montaña.
Omitida	Omitida	11. La gente del pueblo se entristece y va a buscar al alcalde para que le dé las monedas de oro al flautista y así poder recuperar a sus hijos.
Omitida	Omitida (solo recuerdan que le dio el dinero)	12. El alcalde le da las monedas de oro al flautista y éste devuelve a los niños al pueblo.

Tabla 3. Omisiones en *Donde viven los monstruos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada (solo hablan de las travesuras, no del castigo)	Omitida	1. Max hacía muchas travesuras y su mamá le castigó a su habitación sin cenar.
Recordada	Omitida	2. La habitación de Max se convierte en un bosque cada vez más frondoso, y a lo lejos aparece el mar con una barca.
Recordada	Recordada	3. Max se sube a una barca, navega durante días, meses, años... hasta llegar al lugar donde viven los monstruos.
Recordada	Recordada (recuerdan mucho los gestos y los rugidos de la narración)	4. Los monstruos, al ver llegar a Max, rugían muy fuerte, con los ojos bien abiertos y enseñando dientes y garras.
Omitida	Omitida	5. Max les planta cara a los monstruos y les doma con su truco mágico.
Omitida	Omitida	6. Los monstruos coronan a Max como Rey de los Monstruos y empieza la fiesta (bailes, cantos, juegos...).
Omitida	Omitida	7. Max se cansa de jugar y castiga a los monstruos a irse a dormir sin cenar.
Recordada (solo explican que Max estaba triste)	Omitida	8. Max se sintió muy solo y empezó a pensar en el aroma de su hogar.
Omitida	Omitida	9. Max decide que ya no quiere ser más el Rey de los Monstruos, se saca la corona y se marcha.
Recordada	Omitida	10. Los monstruos se ponen tristes, no quieren que Max se vaya.
Recordada (dicen que se queda dormido en el barco y que se pone contento cuando llega a casa)	Omitida	11. Max sube a su barca y navega durante horas, días, semanas, meses... hasta llegar de nuevo a su casa, donde en su habitación, encima de la mesilla, se encuentra su cena, todavía calentita.

Tabla 4. Omisiones en *La Cenicienta*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Omitida	Omitida	1. La mamá de Cenicienta murió y su padre se volvió a casar con otra mujer que tenía dos hijas, las tres eran muy malas.
Recordada	Recordada	2. La madrastra ordenaba a Cenicienta hacer todas las tareas del hogar.
Recordada	Recordada	3. La Cenicienta era tan buena, que hacía todo lo que le ordenaban sin rechistar.
Omitida	Omitida	4. Reciben en la casa una invitación del príncipe para ir a un baile. El príncipe quiere encontrar esposa.
Recordada	Omitida	5. Las hermanastras le dicen a la Cenicienta que ella no puede ir al baile porque no la han invitado.
Omitida	Recordada	6. La Cenicienta hace los vestidos a las hermanastras y las peina para que estén bien guapas para ir al baile.
Omitida	Recordada	7. Ella quería ir al baile y como no la dejan ir, se pone muy triste.
Recordada	Omitida	8. Aparece un hada madrina y con su varita mágica convierte una calabaza en una carroza, unos ratones en unos caballos... y finalmente, le hace un vestido precioso con unos zapatitos de cristal.
Omitida	Omitida	9. El hada advierte a la Cenicienta de que la magia desaparecerá cuando sean las 12 de la noche.
Recordada	Recordada (pero solo que va al baile)	10. La Cenicienta llega al baile. Todos quedan asombrados por su belleza. El príncipe se enamora y pasa toda la noche bailando con ella.
Recordada	Recordada	11. Suenan las 12 de la noche y la Cenicienta escapa corriendo antes de que desaparezca la magia. Con las prisas pierde un zapatito de cristal.
Omitida	Omitida	12. El príncipe encuentra el zapatito y va casa por casa para probarlo a todas las chicas del reino y encontrar así a la chica misteriosa.
Recordada	Omitida	13. Llega a la casa de la Cenicienta, las hermanastras se prueban el zapatito pero no les entra. Se lo prueba Cenicienta y el príncipe descubre que ella es la chica de la que se enamoró.
Recordada	Recordada (dicen que se casaron y comieron muchas perdices)	14. Juntos se marcharon al castillo y vivieron felices para siempre.

Tabla 5. Omisiones en *Marcianos en calzoncillos*

Renarración con imágenes	Renarración sin imágenes	Episodios del cuento
Recordada	Recordada	1. Presentación de los marcianos en calzoncillos.
Omitida	Omitida	2. A los marcianos les gusta mucho la ropa interior.
Recordada (pero dicen que se iban a su planeta, no a la Tierra)	Recordada (pero solo dicen que han perdido calzoncillos)	3. Como en el espacio no hay calzoncillos, suben al platillo volante para ir en búsqueda de calzoncillos al planeta Tierra.
Omitida	Omitida	4. Ponen un radar en la nave para detectar ropa tendida.
Recordada	Omitida	5. Entran en el jardín de una casa y encuentran en el tendedero calzoncillos de muchos colores y formas distintas.
Recordada	Omitida	6. Los marcianos empiezan a jugar con los calzoncillos.
Omitida	Recordada	7. Los extraterrestres toman los calzoncillos para llevárselos a su planeta.
Recordada	Omitida	8. La madre aparece en el jardín y los marcianos se marchan volando con su platillo volante.
Recordada	Omitida	9. Cuando nos pongamos la ropa interior, deberemos mirar bien dentro que no sea que algún marciano se haya quedado escondido dentro.

Como se ha explicado anteriormente, estos recuerdos señalados en las tablas no se expresaron necesariamente de forma ordenada en las renarraciones colectivas, sino que por lo general surgían deshilvanadamente en las sucesivas intervenciones de los niños.

Prestando atención a las omisiones, se puede comprobar que en la sesión del recuerdo sin imágenes el argumento del relato queda reducido a su mínima expresión. Por poner un ejemplo concreto, en el cuento de *El flautista de Hamelín*, las diferentes secuencias se convierten en una enumeración muy fragmentada de escenas que habían impresionado la imaginación de los niños, difícil de seguir si no se conoce el argumento:

Adr.— [Hi havia una vegada...] Un flautista.

Maestra.— I què més?

Cl.— Havien rates.

Maestra.— On havien rates?

Cl.— A la cama.

Maestra.— I què més va passar a n'este conte?

Ke.— Que les rates se van menjar txocolate.

Gu.— I quan se'n anaven a dutxar, les rates obrien la porta i cridaven.

Maestra.— I què més passava?

Ra.— No tenien diners.

Maestra.— Què va passar en los diners?

Gu.— Que se'ls va quedar l'alcalde.

la.— Si, i el txocolate.

Ke.— Que s'ha quedat les monedes pa que atrape als ratolins.
 Maestra.— Però què va passar?
 Ke.— Que no té monedas [el alcalde]
 Cl.— Però después se va emportar totes les rates y dicen "¡bien!". [...] Que después le va donar els dinerets. [...] Perque va a matar les rates.
 Gu.— Sí, a escobazos.
 Ke.— Que les va a matar en la escoba.
 Ia.— I les va posar a bassura. La mare!
 Adr.— I les va tirar la basura encima.
 Maestra.— I què més?
 Ca.— Hi havia un lobo.
 Ia.— No!
 Cl.— Sí!
 Ia.— No! Al conte del flautista no sortia un lobo.
 Maestra.— Què més hi havia al conte del flautista?
 Gu.— Hi havien rates.
 Ia.— I ratolins
 Gu.— He dit que hi havien rates.
 Maestra.— I què més, qué passava, que feia el flautista?
 Gu.— Va matar les rates a escobazos.
 Cl.— Les va tirar a la platja. [...]
 Ia.— Turut, turuuuuut.
 Maestra.— I què passava quan tocava la flauta?
 Ia.— Que se va caure de cap.

Por otro lado, si prestamos atención a los episodios que quedan borrados completamente de su recuerdo, tanto cuando renarran el cuento sin imágenes como cuando lo intentan recordar a partir de las ilustraciones, encontramos las siguientes tendencias:

a) *Supresión de detalles*: como es lógico, e igual ocurre con el recuerdo narrativo a otras edades. No se recuerdan aspectos secundarios de la trama como que el lobo va a comprar miel para disfrazar su voz ronca, el truco de Max de mirar fijamente a los ojos a los monstruos o el que la cena aún esté caliente a su regreso, el radar marciano que localiza tendedores con calzoncillos, etc. En cambio, hay excepciones cuando los detalles se refieren a la ambientación escénica del cuento, como la descripción de las ratas entrando en la ducha o metiéndose bajo las camas de Hamelín.

b) *Supresión de prohibiciones y convocatorias, y en general secuencias iniciales*: se olvidan la advertencia de Mamá Cabra a sus hijos, la convocatoria y promesa de premio del alcalde de Hamelín, el castigo de la mamá de Max, el segundo casamiento del padre de Cenicienta, la advertencia del hada sobre el regreso a las 12 de la noche, etc. Se trata de un tipo de olvido curioso, porque estos elementos son muchas veces el motor que empuja la trama, y se obvian cuando los renarra el niño de 3-4 años.

c) *Supresión de acciones internas y reacciones emocionales*: la descripción psicológica de los personajes tiende a desaparecer de las renarraciones de los niños de estas edades. Así, el momento de tristeza de los padres del pueblo de Hamelín, que les lleva a presionar al alcalde, la nostalgia y soledad de Max (sólo recordada en la renarración con imágenes), o el gusto de los marcianos por la ropa interior, son suprimidos. Este resultado es coherente con lo obtenido por Marchesi y Paniagua (1983: 38-39).

El visionado de las grabaciones permite comprobar, además, el efecto de uno de los factores que señalábamos en el apartado 1.4: la influencia del gesto del narrador oral en el recuerdo. Al

recordar el gesto de los monstruos que hizo la narradora cuando reciben a Max en *Donde viven los monstruos*, los niños reviven el cuento: "—I van fer jarrg! —No, havia unos ulls grans, i va ensenyar així [las garras]", dicen Adr. y Ke., mostrando sus manos como zarpas. Esta información, no propiamente verbal, ha pasado a formar parte de su memoria oral de la narración, y constituye, a nuestro juicio, un rasgo importante que deberíamos estudiar con mayor profundidad en adelante.

4. Conclusiones

A los 3-4 años de edad, los niños demuestran una capacidad de recuerdo narrativo que podría ser juzgada, sin embargo, como deficiente. Algo así expresaban ya en 1894 Binet y Henry, en los albores de estos estudios, al advertir las omisiones y transformaciones que se producían en el recuerdo de historias de los niños (citado en Marchesi y Paniagua, 1983: 27). Habiendo usado cuentos de argumento sencillo, en ocasiones ya conocidos previamente por los niños, la capacidad de expresar sus episodios, no digamos ya manifestando un orden secuencial similar al original, es poca. Concentran su atención en aspectos llamativos de la ambientación del relato o de su conflicto central, omitiendo generalmente las causas de esos conflictos, su resolución definitiva, y las motivaciones internas de los personajes.

Sin duda aquí debemos distinguir dos causas posibles: su capacidad de recuerdo narrativo como tal, y también su capacidad de expresión narrativa, puesto que es posible que los niños hayan comprendido más de lo que son capaces de expresar con palabras (en relación con las narrativas infantiles a estas edades, ver Landaeta et al., 2009; Heilmann et al., 2010; Shiro, 2011; Monforte y Ceballos, en prensa). En cualquier caso, se manifiesta que la captación del orden lógico-cronológico de las historias y de las relaciones causa-efecto escapa a su comprensión a estas edades, y que son capaces de recordar mejor detalles de los relatos que tener una visión de conjunto de los mismos.

La peculiaridad del presente estudio proviene en parte de tratar la memoria narrativa a partir de una renarración colectiva. El recuerdo narrativo, materializado a través de los intentos de renarración conjunta de cinco cuentos diferentes, ha mostrado cómo la interacción de las diferentes "imágenes mentales" que los niños pudieran tener del cuento provocaba un proceso creativo. La memoria trataba de completar sus huecos (ausencias de recuerdos y también carencia de un esquema narrativo apriorístico sobre el que organizar los episodios) añadiendo información extraña al cuento, creada sobre la marcha. Recordar un relato, por lo tanto, por medio de estas dinámicas de aula en las que se trabaja colectivamente, supone reinventar. Los resultados, a la luz de los ejemplos, son sorprendentes.

Se hace preciso señalar, a este respecto, que la dinámica general en la que estaba inmersa la muestra de niños a lo largo de esos meses implicaba un contacto muy acusado con la literatura, incluyendo pruebas de creación narrativa, que pudieron introducir cierto sesgo en los resultados.

Hemos tratado en estas páginas de sistematizar, a partir de la recopilación de antecedentes teóricos y de nuestra propia experiencia, los factores que pueden incidir en la memoria narrativa de una historia a estas edades (véase el punto 1.4). Asimismo, el análisis de las renarraciones infantiles, sin imágenes y con imágenes, de los cinco cuentos propuestos, han manifestado la relevancia no sólo de la información recordada por los niños, sino también de la información omitida y de la inventada (apartados 3.1 y 3.2).

A la espera de otros resultados que aumenten la fiabilidad de las presentes conclusiones, esperamos haber mostrado el interés de estos estudios para el conocimiento de la recepción literaria de los niños de 3-4 años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Binet, A., et Henry, V. (1894). "La mémoire des phrases (mémoire des idées)". *L'Année Psychologique*, 1, 24-59.
- Black, J. B., and Wilensky, R. (1979). "An Evaluation of Story Grammars". *Cognitive Science*, 3, 213-230.
- Brown, A. L., Smiley, S. S., Day, J. D., Townsend, M. A. R., and Lawton, S. C. (1977). "Intrusion of a Thematic Idea in Children Comprehension and Retention of Stories". *Child Development*, 48, 1454-1466.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa [ed. 2001].
- Heilmann, J., Miller, J. F., and Nockerts, A. (2010). "Sensitivity of Narrative Organization Measures Using Narrative Retells Produced by Young School-Age Children". *Language Testing*, 27 (4), 603-627.
- Kintsch, W., and Van Dijk, T. A. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production". *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Landaeta, M. M., Coloma, C. J., y Pavez, M. M. (2009). "Estimulación de narraciones infantiles". *Revista CEFAC - Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 11 (3), 379-388.
- León, J. A., y Marchesi, Á. (1987). "La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad". *Infancia y Aprendizaje*, 37, 19-32.
- Mandler, J. M., and Johnson, N. S. (1977). "Remembrance of Things Parsed. Story Structure and Recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marchesi, Á. (1983). "La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 65-72.
- Marchesi, Á., y Paniagua, G. (1983). "El recuerdo de cuentos e historias en los niños". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 27-46.
- Mendoza, J. (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria narrativa". *Athenea Digital*, 6, 1-16.
- Monforte, M. (en prensa). "Habilidad narrativa y creativa a los 3-4 años de edad".
- Monforte, M. y Ceballos Viro, I. (en prensa). "Estructuras narrativas en niños de 3-4 años de edad".
- Paniagua, G. (1983). "El recuerdo de cuentos en los niños preescolares". *Infancia y Aprendizaje*, 22, 47-56.
- Piaget, J. (1973). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe Autónoma.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., and Premack, D. (1979). "Children's Comprehension and Memory for Stories". *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Rumelhart, D. E. (1975). "Notes on a Schema for Stories". En Bobrow, D. G. and Collins, A. (Eds.). *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Shiro, M. (2011). *El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración*. Universidad Central de Venezuela.
- Stein, N. L. (1979). "How Children Understand Stories: A Developmental Analysis". En Katz, L. G. (Ed.). *Current Topics in Early Childhood Education* (vol. 2, pp. 261-290). Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". En Freedle, R. O. (Ed). *New Directions in Discourse Processes*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.
- Vygotski, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. Barcelona: Akal.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Diana Muela Bermejo
dianamuela@gmail.com
Universidad de Zaragoza

(Recibido 20 abril 2014 / Aceptado 23 julio 2014)

El cuento *Nené traviesa* de José Martí como ejemplo de relato infantil modernista

JOSÉ MARTÍ'S NENÉ TRAVIESA: AN EXAMPLE OF A MODERNIST TALE FOR CHILDREN

Resumen

José Martí publicó en 1889 la revista *La Edad de Oro*, que incluía una serie de relatos de carácter histórico y ficcional dirigidos a los niños cubanos, con el objetivo de introducirles en la cultura y de instruirles para convertirse en futuros buenos gobernantes. *Nené traviesa* es uno de ellos: parte del *prodesse et delectare* horaciano y se configura dentro de la estética modernista como uno de los cuentos infantiles más representativos de este movimiento literario. La riqueza de elementos que lo conforman tanto desde el punto de vista narratológico (cambios de focalización, de narrador, etc.) como estético (recursos retóricos, fusión de las artes) muestran su complejidad de composición y su versatilidad de lectura, pues permiten ser analizados tanto desde una perspectiva infantil como desde una óptica adulta y, más concretamente, literaria. Así, *Nené traviesa* resulta fundamental no sólo para la comprensión del ideario educativo del escritor cubano, sino también para la ampliación de los conocimientos sobre el modernismo en el ámbito de la literatura infantil.

Palabras clave: modernismo, literatura infantil, Martí, cuento hispanoamericano.

Abstract

José Martí published the magazine *La Edad de Oro* in 1889. It contained some historic and fictional short stories addressed to Cuban children, to introduce them into the knowledge of Latin American culture and to teach them how to become good political leaders in the future. *Nené traviesa* is one example: it stems from the Horatian *prodesse et delectare* dictum and, within Modernist aesthetics, it becomes one of the most representative children short stories of that literary movement. The wealth of elements that shape it both from the narratology point of view (changes of focalizer, narrator, etc.) and from the aesthetics (rhetorical devices, fusion of arts) shows its composition complexity and its reading versatility, because they allow the readers to study the tale from both an adult (especially, literary) point of view and from a child's perspective. Thus, *Nené traviesa* becomes an essential text not only for the correct understanding of the educational ideology of the Cuban writer, but also for the expansion of the knowledge of Modernism in children's literature.

Key words: Modernism, children's literature, Martí, Latin American short story.

1. José Martí y *La Edad de Oro*

En 1889, seis años antes de su muerte, José Martí decide acometer la empresa de convertirse en el redactor de una publicación mensual para niños, la revista *La Edad de Oro*. Un editor amigo, Da Costa Gómez, aportará los recursos materiales, pero el autor cubano será el único encargado de escribir los textos y hasta de seleccionar las imágenes. Además, en aquel momento no existía ninguna revista dedicada a los niños hispanoamericanos, por lo que *La Edad de Oro* nacería en el principal centro editorial de América y con un mercado que la crítica califica como "prácticamente virgen" (*vid. fundamentalmente*: Lolo, 1995 y 2001; Esteban (ed.), 2006 y Jiménez, 1975).

La revista circuló desde Nueva York hasta Argentina, provocó la atención de los críticos de literatura para adultos (como Gutiérrez Nájera o Varona) y su éxito fue rotundo. Por entonces, Martí era un escritor muy conocido entre los medios editoriales e intelectuales de América: había sido uno de los literatos más cultos en las antiguas colonias españolas del Nuevo Mundo, sobre todo por su labor como cronista. Sus textos vieron la luz en más de veinte publicaciones y era uno de los pocos escritores hispanos residentes en los EEUU que había penetrado en el mundo anglosajón al ser editado directamente en inglés.

Sin embargo, por desavenencias entre Martí y el editor relativas al contenido de la revista, sólo lograron salir cuatro números, de julio a octubre de 1889. El fracaso de *La Edad de Oro* ha sido explicado por Ángel Esteban debido a "las contradicciones Martí-catolicismo, nacidas particularmente por la condición de krausista confeso y masón práctico del poeta antillano, y por el excesivo celo dogmático de los católicos" (Martí, 2006: 304.).

La Edad de Oro es una obra modernista tanto por el estilo como por el tratamiento de los temas. El género más recurrente en los cuatro números es la crónica, pero existe algún relato de carácter puramente ficcional.

A pesar de la escasez de ejemplares, desde entonces la literatura infantil en español ya no ha sido la misma. La concepción pedagógica de Martí marcó un hito: ya no se trataba a los niños como seres inferiores sino como adultos en potencia, con gran capacidad de creación: muchas de las narraciones son de tema histórico, pues pretendía darles a conocer desde temprana edad la base cultural con la que tendrían que contar para poder llegar a hacerse cargo del gobierno de su país.

El camino que abriera José Martí con *La Edad de Oro* daría lugar al nacimiento de otras obras pertenecientes a la literatura infantil de gran importancia en el terreno literario hispánico que repetirían esta concepción, como Juan Ramón Jiménez y *Platero y yo*.

El cuento *Nené traviesa*, original del autor cubano, se encuentra en el segundo número de la revista ocupando el tercer lugar entre otros relatos y crónicas historicistas tales como *La historia del hombre*, *Las ruinas indias* o *Músicos, poetas y pintores*, y funciona como la única narración de ficción de ese número.

2. *Nené traviesa*: entre didactismo y ficción

2.1. Ideario educativo martiniano reflejado en *Nené traviesa*

Así pues, *Nené traviesa* es un cuento inserto en el segundo número de *La Edad de Oro*, publicado en agosto de 1889. A diferencia de los demás relatos incluidos en este ejemplar, que responden al género de la crónica o del relato histórico y pretenden dar a conocer a los niños el pasado de la Humanidad (*Los dos príncipes*, *La perla de la mora* o *Músicos, poetas, pintores*), *Nené traviesa* desempeña una función muy distinta: la distracción.

La concepción martiniana de *La Edad de Oro* consistió desde sus inicios en elaborar una serie de relatos de carácter pedagógico o instructor (Historia de América, biografía de personajes ilustres, etc.). Así, la revista contiene narraciones de carácter misceláneo sobre la vida de Simón Bolívar o del Padre Las Casas, descripciones de la Exposición de París o reflexiones sobre *La Iliada*.

De este modo, *La Edad de Oro* se idea como una revista de enseñanza, de estudio:

les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora. [...] Así, queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros (Martí, 2001: 15-16).

Para que los niños pudieran absorber toda la información que extrajesen de los relatos sin que les resultara demasiado pesado, Martí incluye una serie de cuentos que él llama "de recreo", con los que los niños podrán divertirse "cuando hayan estudiado mucho, o jugado mucho, y quieran descansar" (Martí, 2001: 15-16). Tal es el caso de *Nené traviesa*. Se coloca en una posición central en el número, entre dos relatos históricos anteriores y otros tres posteriores. De este modo, funciona como un cuento de ficción destinado a proporcionar a los niños unos instantes de entretenimiento, de esparcimiento y, a su vez, incorpora una enseñanza, una moraleja. Así, el valor didáctico continúa estando presente: responde al *prodesse et delectare* horaciano.

Nené traviesa es un ejemplo de curiosidad infantil. Nené es una niña como las demás, le gusta jugar a las muñecas, comer dulces y sobre todo leer cuentos. Un día, su padre lleva a casa un libro muy antiguo y pide a Nené que no lo toque, pues es delicado y puede romperse. Tal prohibición acrecienta el deseo de la niña, que desobedece a su padre y comienza a leerlo, arrancando varias páginas. Cuando su padre observa los daños causados al libro regaña a Nené, que termina arrepintiéndose de su indisciplina. Se trata de un ejemplo claro del motivo de la cuentística tradicional que Vladimir Propp definía como "transgresión motivada por la prohibición" (Propp, 1971: 112).

Este relato cumple una doble función: ejemplificar un caso de curiosidad infantil provocada por una prohibición y enseñar a los niños que no deben desobedecer a los padres. Para ello, además del argumento, utiliza una serie de recursos estilísticos y estructurales que le ayudarán a potenciar esa fórmula de *prodesse et delectare* que resulta la base del relato.

Uno de esos recursos es la estructuración del relato. Desde un punto de vista argumental, el relato puede dividirse en tres partes claramente delimitadas. La primera tiene un carácter esencialmente descriptivo y, a su vez, contiene dos subapartados: el primero correspondiente a la descripción de la protagonista y el segundo a la caracterización de su padre. La segunda parte constituye la aparición de los elementos clave del relato: el libro y las estrellas. Comienza de manera similar al apartado anterior, basándose en descripciones de carácter modernista, pero evoluciona hacia una prosa más narrativa en conexión con el fragmento siguiente. El apartado tercero engloba las tres partes comunes a muchas narraciones: exposición de la situación inicial, desarrollo del conflicto y desenlace. La primera describe el elemento conflictivo (el libro) y la prohibición (no tocarlo). La segunda describe la transgresión de la prohibición (Nené toca el libro y comienza a arrancar sus páginas) y la tercera corresponde al desenlace: el padre de Nené le regaña por haberle desobedecido y la protagonista se arrepiente de su travesura.

Así, Martí combina en *Nené traviesa* una estructura narrativa tradicional con la prosa modernista y crea, a través de la retórica y del uso de las descripciones, un cuento literario de gran valor artístico. La estructura del relato experimenta una evolución, pues se desliza primero por una

serie de descripciones que buscan la belleza formal y continúa después con una narración más ágil, de estructura más clara, conforme el lector se aproxima al final.

Por este motivo se diferencia de otros relatos de *La Edad de Oro*, pues se trata de una narración de ficción en su totalidad. En su concepción global, *Nené traviesa* es un relato de vertiente claramente modernista (así lo percibe, también, Tedesco, 1998: 227). El lenguaje infantil es muy cuidado y las descripciones responden a un carácter emotivo propio de su concepción de la prosa. Sin embargo, la genialidad de *Nené traviesa* no se halla únicamente en los recursos del lenguaje, estriba también en la propia evolución de su estructura.

Por lo que respecta al espacio, las descripciones iniciales de Nené y de su padre no especifican el lugar en el que se sitúa el texto hasta que se llega a la descripción del libro, donde aparece "la casa". Sin embargo, se crea un ambiente de estética urbana: el trabajo, la pastelería donde compra el merengue o la papelería a la que se dirige para adquirir su lápiz.

Una vez que aparece el libro como elemento clave, surgen dos niveles espaciales concéntricos: la casa donde se encuentran Nené y su padre y el espacio interno del libro. Al leerlo Nené, el propio personaje transporta al lector de un espacio a otro, el narrador omnisciente se introduce en el pensamiento de la protagonista y nos traslada de la realidad a la ficción, al mundo mágico de las páginas.

Además, este desplazamiento espacial termina difuminando las diferencias entre ambos niveles narrativos. El punto de vista del relato se reubica de forma total en la visión de la niña, y en el momento en que vuelve a surgir la realidad de mano del padre se producen unos instantes de transición en que ambos límites están fusionados:

¿Quién llama a Nené, quién la llama? Su papá, su papá, que está mirándola desde la puerta. Nené no ve. Nené no oye. Le parece que su papá crece, que crece mucho, que llega hasta el techo, que es más grande que el gigante del monte, que su papá es un monte que se le viene encima (Martí, 2001: 122-123).

De esta manera, el espacio resulta fundamental para la concepción argumental del cuento. Ya no sólo se trata de un relato de ficción, sino que la ficción termina apoderándose del relato.

El marco temporal actúa de manera diferente, pues se conforma como un elemento más de universalización de la trama. No obstante, esta universalización no se desarrolla sólo a través del tiempo sino que es uno de los elementos fundamentales de la narración. La exclamación inicial es la primera prueba fehaciente de esto:

¡Quién sabe si hay una niña que se parezca a Nené! Un viejito que sabe mucho dice que todas las niñas son como Nené. A Nené le gusta más jugar a "mamá", o a "tiendas", o a "hacer dulces" con sus muñecas, que dar la lección de "treses y cuatros" con la maestra que le viene a enseñar (Martí, 2001: 117).

A la afirmación "todas las niñas son como Nené" y a la descripción de las actividades que realiza, típicas de las niñas, se añade la figura del "viejito" que, como personaje sabio y clave en la historia del folclore, intensifica ese carácter universalizador del cuento. Nené es la imagen de todas las niñas.

Sin embargo, esto alberga cierta relación con los matices autobiográficos del texto. Eduardo Lolo lo relaciona con la propia vida del autor cubano:

Como el padre de Nené, Martí siempre traía a María algún libro nuevo y se ponía a escribir de noche. La clase social del padre y Nené es la misma a la que pertenecían Martí

y los Mantilla: una clase media baja, de ambiente intelectual. Pero la coincidencia más sugestiva estriba en [...] que Martí retrata al padre y a Nené como exiliados cubanos. Semejante retrato queda esbozado por la canción que cantaban el padre del cuento y Nené a la llegada del primero del trabajo: el Himno Nacional Cubano (Lolo, 1995: 190).

José Martí tuvo un hijo con Carmen Zayas, José Francisco, a quien dedica sus versos del *Ismaelillo*. Sin embargo, la separación de su mujer lo alejó de él, lo que no consiguió superar a lo largo de su vida.

Durante un tiempo, el escritor cubano vivió en casa de los Mantilla y mantuvo una relación amorosa con la madre de la niña María, comportándose desde el principio como padre de ésta. Esta paternidad se fue intensificando y el escritor la tuvo siempre presente en sus relatos.

De esta forma, parece evidente que se trata de un cuento de cierto carácter autobiográfico; sin embargo, existe una mezcla entre este factor y la concepción del feminismo en Martí. María Mantilla está presente, pero del mismo modo en que lo están todas las niñas. Con su figura, alude al género femenino de un modo universal, otorgándole la importancia que para él tenía:

Las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo; como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quien hablar, porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y modas. Pero hay cosas muy delicadas y tiernas que las niñas entienden mejor, y para ellas las escribiremos de modo que les gusten (Martí, 2001: 17).

Este ensalzamiento del género infantil femenino queda representado también a través del amor tierno, delicado y emotivo con el que el padre de Nené trata a la niña:

El padre de Nené la quería mucho. Dicen que no trabajaba bien cuando no había visto por la mañana a "la hijita". Él no le decía "Nené", sino "la hijita". Cuando su papá venía del trabajo, siempre salía ella a recibirlo con los brazos abiertos, como un pajarito que abre las alas para volar; y su papá la alzaba del suelo, como quien coge de un rosal una rosa [...]. Su papá está lejos, lejos de la casa, trabajando para ella, para comprarle a la niña vestiditos blancos y cintas azules, para guardar un poco de dinero, no vaya a ser que se muera el papá, y se quede sin nada en el mundo "la hijita" (Martí, 2001: 118-120).

Sin embargo, este autobiografismo no se traduce en la figura del narrador, sino que éste se presenta con forma heterodiegética: narra en tercera persona omnisciente y crea ciertas distancias formales con el texto. La relación con su vida personal es conocida por los estudiosos, pero no se manifiesta de forma directa.

El punto de vista narrativo se transmite a través de dos figuras: la del narrador omnisciente y la de la propia protagonista. Los retratos de Nené se desarrollan a partir de un narrador que conoce todos los secretos de la niña: sus aficiones, juegos, deseos y defectos, y lo mismo sucede con la presentación del padre y de su relación con Nené, que describe de forma íntima. En el momento en que el plano de la realidad queda supeditado al de la ficción, el punto de vista narrativo cambia y se traslada al de Nené. Es ella quien transmite su perspectiva de lo maravilloso del libro y las fantasías que le sugiere; el narrador omnisciente se oculta por un momento para que la niña sea, al mismo tiempo, protagonista de la ficción-marco (el cuento *Nené traviesa*) y encargada de crear una nueva ficción interna.

No obstante, el narrador omnisciente no es equivalente al autor, el autobiografismo no se mezcla con la ficción sino que se encuentra en una posición externa a ella y contribuye, además, a consolidar la función didáctica del texto. Por ello, cuando un niño se sumerge en el cuento de José Martí, la conclusión que obtiene de su lectura es que no se debe incumplir lo que ordenan los padres, los demás elementos actúan desde su punto de vista como parte de la ficción, pierden su carácter simbólico. Para un niño, el cuento de Martí es similar a los demás porque cuenta una historia y transmite una moraleja, el elemento literario diferenciador es sólo percibido desde una perspectiva adulta. Hasta este momento el texto de Martí puede parecer uno más dentro de la literatura infantil con valor didáctico. Cumple los requisitos fundamentales para ello: desarrolla un conflicto y transmite una moraleja. Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre el texto de Martí y la literatura infantil tradicional: el lenguaje concebido como instrumento pedagógico por excelencia, y es esto lo que lo hace original.

La cuestión moralizadora se desarrolla a partir del tema de la curiosidad infantil. Nené sufre una tentación: su padre le prohíbe tocar un libro antiguo que ha traído a casa y eso le inspira el deseo de abrirlo y averiguar por qué es tan misterioso: "Ella quiere saber cómo está hecho por dentro un libro de cien años que no tiene barbas" (Martí, 2001: 120). El anhelo de descubrir su interior le lleva a transgredir la norma que le había impuesto su padre, y comienza a leer el libro: "Nené tiene que bajar el libro de la silla. ¡Cómo pesa este pícaro libro! Ahora sí que se puede ver bien todo. Ya está el libro en el suelo" (Martí, 2001: 121). Conducida por la pasión de la lectura, comienza a arrancar las páginas del libro y es entonces cuando su padre se percata y le regaña: "Y Nené, entusiasmada, arranca del libro las dos hojas. ¿Quién llama a Nené, quién la llama? Su papá, su papá, que está mirándola desde la puerta" (Martí, 2001: 122). Al ser consciente de lo que ha cometido, se arrepiente y piensa que esa falta le acarreará un serio castigo: "¡Mi papá", dijo Nené, "mi papá de mi corazón! ¡Enojé a mi papá bueno! ¡Soy mala niña! ¡Ya no voy a poder ir cuando me muera a la estrella azul!" (Martí, 2001: 123).

Con la magia del simbolismo del libro y las estrellas Martí consigue transmitir un valor moral fundamental en los cuentos: la obediencia. Lo que se propone a las niñas no es un mundo idílico como en los relatos maravillosos tradicionales, sino algo mucho más cercano: la historia corriente de una niña, que puede haber sucedido a muchas de ellas.

No hay que confundir lo fantástico en el lenguaje, basado en metáforas (la estrella azul, el libro viejo al que salen barbas, etc.) con lo prodigioso del argumento, que se muestra ausente. Además, el modo de tratar al niño es especialmente cuidado en Martí: para él, educar consiste en que "el niño desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado" (Mathews, 1998), es decir, pretende una educación que se base en la reflexión del propio niño.

2.2 La retórica modernista de *Nené traviesa*

A partir de esta concepción, José Martí conecta con el niño incluso desde el punto de vista formal. Lo que E. Anderson llamó "destinatario interno" (Anderson, 1992: 50) se halla presente en *Nené traviesa*, pues el narrador intenta educar a la propia protagonista incluso desde el interior del relato: "Las niñas deben querer mucho, mucho a los papás cuando se les muere la madre". Esta reflexión no viene de mano de Nené ni de su padre, sino del propio narrador y es el único momento del texto en que el propio Martí aparece en escena para plantear un pensamiento.

El elemento clave del que se sirve Martí para transmitir esa idea y con el que, además, crea lo fantástico del texto, es el libro.

El término "libro" aparece en el texto en veintisiete ocasiones. Los dos elementos clave (libro y estrellas) se definen por el número de veces que son nombrados. La repetición es el recurso fundamental para subrayar un componente que se considera imprescindible en el texto, pues con ello logra Martí que el niño preste atención a aquello que se multiplica, aumenta su valor.

Además, el libro es siempre descrito desde la perspectiva de Nené. Aparte de transportarnos al mundo de la ficción, él mismo se ve modificado por la óptica de una niña: el lector adulto interpretará de modo diferente la descripción que el narrador, ocupando la perspectiva de un niño, hace del libro.

Se presenta como un objeto muy grande y viejo, que entre sus hojas guarda cintas y marcas y predominan las ilustraciones. En él, se observa a un gigante pintado con una barba larga, de cuyos mechones cuelgan cinco hombres, cada uno descrito como perteneciente a una raza diferente: blanco, chino, oriental, indio y negro. Además, en otras páginas se ven dibujados muchos animales: jirafa, elefante, perros y monos, lo que aumenta el entusiasmo de Nené y le lleva a arrancar las hojas.

Podría tratarse de un libro cercano a la mitología, que aunaría la tradición del Polifemo mezclada con la Creación (animales, mundo de monos, etc.), o simplemente de un libro mitológico y fabulístico, con una serie de imágenes pictóricas de gran valor.

Al insertar el primero de los elementos claves en el cuento, arrastra al segundo: las estrellas: "Siempre traía el papá de Nené algún libro nuevo, y se lo dejaba ver cuando tenía figuras: y a ella le gustaban mucho unos libros que él traía, donde estaban pintadas las estrellas, que tiene cada una su nombre y su color [...]" (Martí, 2001: 118-119).

Las estrellas recogen un simbolismo muy especial: el de la muerte. Además del tema de la curiosidad infantil relacionado con la obediencia hacia los padres, Martí pretende transmitir en su relato una visión relativizada de la muerte. Para ello utiliza un elemento considerado de manera positiva por la tradición y ya no se la relaciona con algo oscuro o con el infierno sino con algo lleno de luz, una estrella.

No obstante, lo que cobra importancia en el texto no es tanto la postrimería en sí misma sino lo que ocurre después de ella. El padre de Nené le ha transmitido una idea, que dice provenir de un libro:

[...] y su papá dice que en un libro hablan de uno que se va a vivir a una estrella cuando se muere. "Y dime, papá", le preguntó Nené: "¿por qué ponen las casas de los muertos tan tristes? Si yo me muero, yo no quiero ver a nadie llorar, sino que me toquen música, porque me voy a ir a vivir en la estrella azul (Martí, 2001: 119).

La visión del cielo tradicional es sustituida por un elemento de carácter mágico e infantil. Nené así lo percibe y deja de pensar en la muerte como algo triste para considerarlo algo digno de alegría y celebración, lo que también estaba presente en los cuentos de Darío (Tedesco, 1998: 227).

Sin embargo, esta concepción se opone al pensamiento inicial del cuento, donde se muestra la tristeza del padre por la muerte de la madre. Por esta razón, se intenta dar a los niños una alternativa, intentar que pierdan el temor y lo perciban como algo natural y positivo.

De este modo, el final del texto pierde cierto dramatismo. Las palabras de arrepentimiento de Nené inspiran cierta tristeza en el lector, lo que se difumina al observar la naturalidad con la que la niña habla de la muerte. Ella no teme morir, sino no ir a la estrella azul cuando eso ocurra. Esto permite crear cierta empatía entre la protagonista y los lectores y que éstos adopten el pensamiento de aquélla. Con las estrellas, Martí consigue tratar un tema que desde la tradición se consideraba algo trágico para transformarlo en algo natural.

Además de su simbolismo, en esa relación libro-estrellas juegan un papel fundamental los colores. Ambos elementos tienen un carácter muy expresivo y sensorial: para el lector, son descritos especialmente para crear una imagen visual basada en las pinturas. Todo son colores que se mezclan, que aparecen y desaparecen. Además, el campo semántico del color juega un papel fundamental. En total, términos como "pintura", "color" o nombres de colores aparecen mencionados en más de veinte ocasiones en el texto. Se trata de otro ejemplo más de repetición, que ayuda a crear esa imagen pictórica que traslada al mundo de ficción.

Así, los colores aparecen en relación con las estrellas: "donde estaban pintadas las estrellas, que tiene cada una su nombre y su color: y allí decía el nombre de la estrella colorada, el de la amarilla y el de la azul, y que la luz tiene siete colores [...]" (Martí, 2001: 118-119).

Al margen de esto, los colores que predominan en el texto son primarios y secundarios, (lo que denota, además, la antigüedad del libro): azul, amarillo, colorado, verde, blanco y negro. Sin embargo, los matices pictóricos son también descritos desde la perspectiva de la niña y hacia los niños, por lo que tampoco se diferenciará con detalle entre distintas gamas de tonalidades.

Todos estos colores se van mencionando repetidas veces a lo largo del texto conforme a las imágenes descritas y crean recursos impresionistas de gran valor. Asimismo, no hay que olvidar la relación que el movimiento modernista buscaba entre las artes; se trataba de integrar la literatura con la música, con la pintura, etc. El arte de la escritura debía utilizar sus recursos para convertirlo en algo unificador, capaz de abarcar más de un estilo. Así, la poesía y la prosa tenían gran musicalidad y los recursos pictóricos eran abundantes en las narraciones (Tedesco, 1987: 202).

En *Nené traviesa* ocupan un lugar preferente. Desde el principio de la narración aparecen en diferentes elementos: la descripción de Nené (su cabello rubio, el color de sus zapatos y sus vestidos) y en el plano de la metaficción: las imágenes del libro.

Al principio los colores se presentan como pequeñas pinceladas, impresiones, notas visuales: "la estrella colorada, y el de la amarilla, y el de la azul [...] porque me voy a vivir en la estrella azul [...] no se le veía más que la cabecita rubia de un lado, y los zapaticos negros de otro [...] para comprarle a la niña vestiditos blancos y cintas azules" (Martí, 2001: 119-120).

Conforme se avanza en el texto y el lector se sumerge en la ficción del libro la pintura va adquiriendo primacía, ya no como los recursos impresionistas del ejemplo anterior sino como descripciones centradas en los colores: "¡el que sí es barbudo es el gigante que está pintado en el libro!: y es de colores la pintura, unos colores de esmalte que lucen, como el brazaletes que le regaló su papá. ¡Ahora no pintan los libros así! [...]" (Martí, 2001: 120).

A partir de este momento y hasta el desenlace del cuento el autor, desde el punto de vista de Nené, se centra en la descripción del libro: el gigante vestido de verde, los colores de cada uno de los hombres y animales que aparecen pintados, etc.

Este impresionismo no se halla únicamente en la mención de elementos pictóricos, sino que se desarrolla fundamentalmente a través de recursos del lenguaje:

- 1) ¡oh, cómo pesaba el libro!: Nené lo quiso cargar, y se cayó con el libro encima: no se le veía más que la cabecita rubia de un lado, y los zapaticos negros de otro [...]. Nadie oye a Nené: no la está viendo nadie. Su papá deja siempre abierto el cuarto de los libros. Allí está la sillita de Nené. Cinco pasitos, seis, siete... ya está Nené en la puerta: ya la empujó, ya entró. ¡Las cosas que suceden! [...] No: esa hoja no se ve más, para que no se enoje su papá. ¡Muy bonito que es este libro viejo! ¡Por poco se rompe la hoja! Pero no, no se rompió. Hasta la mitad no más se rompió [...]

- 2) ¡Oh, los perros, cómo corre, cómo corre este perro! ¡ven acá perro! ¡te voy a pegar, perro, porque no quieres venir! [...] ¡qué graciosos! ¡cómo juegan! ¡se mecen por la cola, como el columpio! ¡qué bien, qué bien saltan! ¡juno, dos tres, cinco, ocho, dieciséis, cuarenta y nueve monos agarrados por la cola! ¡se van a tirar al río! ¡visst! ¡allá van todos! (Martí, 2001: 119-122).

Los fragmentos 1 y 2 corresponden a un tipo de lenguaje centrado expresamente en la impresión. En el ejemplo primero, cada una de las frases que lo componen crea una imagen mental, espontánea, que transmite un instante. Así, con un léxico ágil y escueto se describe un cuadro claro y a la vez tan breve que resulta fugaz, pues tan sólo queda grabado en la imaginación del lector durante unos segundos.

La segunda muestra es diferente, ya no se trata de una impresión sino de una secuencia de varias imágenes, a modo de una sucesión de fotogramas cinematográficos, y utiliza la enumeración de verbos para crear sensaciones de movimiento. Martí penetra en el pensamiento de la niña y lo recompone en palabras y, para ello, se vale principalmente de la repetición: en el primer caso, en cada una de las expresiones aparece el verbo "romper", en el segundo sobre todo el vocablo "perro" y en el tercero, la secuencia de número de forma desordenada manifiesta la idea que la niña forma en su mente.

De esta manera el autor utiliza una técnica que pone en relación pintura y literatura. A modo de pequeñas pinceladas, el autor utiliza una selección de pocos términos que en fragmentos se repiten entre sí para elaborar secuencias de pensamientos o de movimiento. No existen en el texto las descripciones detalladas ni un gran número de adjetivación, sino las frases que, con recursos anafóricos y paralelísticos, producen en la imaginación del lector diversas sensaciones que crean empatía con la protagonista del relato.

La sintaxis posee también un papel fundamental. Para lograr el objetivo de crear un lenguaje infantil y hacia los niños, se sirve de un tipo de construcción de oraciones muy concreto: la combinación de oraciones breves con otras más largas que generan contrastes rítmicos en la prosa.

De este modo, el texto comienza con dos oraciones breves seguidas de una de mayor duración:

¡Quién sabe si hay una niña que se parezca a Nené! Un viejito que sabe mucho dice que todas las niñas son como Nené. A Nené le gusta más jugar a "mamá", o "a tiendas" o "a hacer dulces" con sus muñecas, que dar la lección de "treses y cuatros" con la maestra que le viene a enseñar (Martí, 2001: 117).

La primera, curiosamente, tiene una métrica cuidada: se trata de una oración de dieciséis sílabas divididas en dos hemistiquios de ocho. De este modo, la prosa se acerca en gran medida a la poesía, lo que atraía a muchos escritores modernistas, que abogaban por formas libres de la poesía como el poema en prosa, a caballo entre los dos géneros.

Esta combinación de oraciones breves con otras más largas es constante a lo largo de todo el texto:

El padre de Nené la quería mucho. Dicen que no trabajaba bien cuando no había visto por la mañana a "la hijita". Él no decía Nené, sino "la hijita". Cuando su papa venía del trabajo, siempre salía ella a recibirlo con los brazos abiertos, como un pajarito que abre las alas para volar; y su papá la alzaba del suelo, como quien coge de un rosal una rosa (Martí, 2001: 118).

La diferencia en cuanto a la duración entre las tres primeras oraciones y la cuarta es notoria. En la primera se trata de oraciones simples o de composiciones sencillas (una sola subordinación, como en la segunda y tercera). Sin embargo, el caso de la cuarta es distinto, en ella se hallan subordinadas temporales, comparativas y coordinadas entrelazadas, la complejidad oracional es mucho mayor.

Además, el uso de la sintaxis depende del narrador del texto: en los momentos en que actúa la voz omnisciente la sintaxis se torna cuidada, los periodos oracionales son más largos y la subordinación se hace más compleja (como en las descripciones de las estrellas o de la relación entre Nené y su padre). Sin embargo, cuando la que habla es la protagonista, los enunciados son más escuetos y predomina la elipsis:

Pero no, no se rompió. Hasta la mitad no más se rompió. El papá de Nené no ve bien. Eso no lo va a ver nadie. [...] ¡Oh, los perros, cómo corre, cómo corre este perro! ¡ven acá perro! ¡te voy a pegar, perro, porque no quieres venir! [...] ¡aquéllos, aquellos de los árboles son los monos niños! ¡qué graciosos! ¡cómo juegan! ¡se mecen por la cola, como el columpio! ¡qué bien, qué bien saltan! [...] (Martí, 2001: 122).

Con la sintaxis entrecortada se pretende poner de manifiesto el desarrollo de los pensamientos de la niña, se trata de otro recurso más para crear un lenguaje impresionista.

Los recursos estilísticos configuran *Nené traviesa* como un cuento literario modernista, pues el culto al arte y a la belleza en la forma, necesaria para acompañar cualquier narración según los manifiestos y preceptos de este estilo literario, acompañan a la trama e, incluso, llegan a eclipsarla (Polo, 1987: 9 y ss., entre otros).

El recurso más utilizado es la repetición. En la descripción inicial de la personalidad de la niña -en relación con todas las demás-, Martí selecciona unos pocos términos que van multiplicándose a lo largo del texto. Generalmente, comienza una frase con un vocablo perteneciente al enunciado anterior, en el ejemplo siguiente se combinan los sustantivos "mamá" y "maestra":

A Nené le gusta más jugar a "mamá", o "a tiendas", o "a hacer dulces" con sus muñecas, que dar la lección de "treses y cuatros" con la maestra que le viene a enseñar. Porque Nené no tiene mamá: su mamá se ha muerto: y por eso tiene Nené maestra" (Martí, 2001: 117).

En general, todo el texto se vale de repeticiones, en casi todas las frases encontramos al menos una:

[...] y se le olvidó en el camino, se le olvidó como si no hubiera pensado nunca en comprar un lápiz [...] Y lo que dice la maestra de escribir, que los libros buenos son como los viejos: "Un libro bueno es lo mismo que un amigo viejo, eso dice la maestra de escribir [...] un negro muy bonito, pero está sin vestir: jeso no está bien, sin vestir!, etc. (Martí, 2001: 117).

Con esas repeticiones, Martí consigue acercarse al lenguaje infantil e incluso lo desordena en una ocasión, creando un hipérbaton: "A hacer dulces es a lo que le gusta más a Nené jugar" (Martí, 2001: 117).

Además, en varias ocasiones, estas repeticiones le llevan a utilizar determinados recursos estilísticos, como paralelismos, quiasmos o anadiplosis.

El paralelismo y el quiasmo se encuentran con frecuencia en el texto. El ejemplo anterior ("y se le olvidó...") es un caso de estructura paralelística: se repite la misma disposición y los mismos términos

antes y después de la pausa. Lo mismo ocurre con "Nené no ve. Nené no oye" (Martí, 2001: 123) o "[...] abierto de medio a medio. Pasito a pasito [...]" (Martí, 2001: 120), los ejemplos más claros del texto.

Los paralelismos semánticos están igualmente presentes: "[...] está vestido con un blusón, como los pastores, un blusón verde, lo mismo que el campo [...]" (Martí, 2001: 120-121). Este ejemplo es más complejo, ya que la estructura paralela se halla en el significado de "como" y "lo mismo". El esquema quedaría así: "blusón-nexo comparativo-blusón-nexo comparativo", ya que tanto el adverbio como la locución adverbial albergan el mismo contenido semántico.

El paralelismo le arrastra en ocasiones a construcciones con términos entrelazados, creando quiasmos: "[...] un libro de cien años. ¡Cien años tenía el libro!" (Martí, 2001: 119) o "Su papá está lejos, lejos de la casa, [...] Lejos de la casa está el pobre papá [...]" (Martí, 2001: 120). Estas dos oraciones se encuentran separadas por tres líneas, pero se relacionan entre sí de modo claro a través de este recurso.

De igual modo que en los ejemplos anteriores de paralelismo, también se encuentra algún quiasmo semántico: "Porque Nené no tiene mamá: su mamá se ha muerto, y por eso tiene Nené maestra" (Martí, 2001: 117). Existe sinonimia total entre los conectores, lo que justifica su consideración como un ejemplo de quiasmo.

Y también a través de este juego de repeticiones se encuentra un ejemplo de anadiplosis: "Las niñitas deben querer mucho, mucho a los papás cuando se les muere la madre" (Martí, 2001: 119). Pese a que la reduplicación del adverbio "mucho" se halla antes y después de una pausa y no en dos oraciones diferentes, el recurso retórico funciona de la misma manera, intensificando el término objeto de repetición.

Otro recurso que aparece con gran frecuencia en el texto es el símil:

siempre salía ella a recibirlo con los brazos abiertos, como un pajarito que abre las alas para volar, y su papá la alzaba del suelo, como quien coge de un rosal una rosa [...] las niñas andan en los jardines de aquí para allá, como una hoja de flor que va empujando el viento [...] unos colores de esmalte que lucen, como el brazaletes que le regaló su papá [...] está vestido con un blusón, como los pastores, un blusón verde, lo mismo que el campo [...] y por cada mechón de la barba va subiendo un hombre, como sube la cuerda para ir al trapecio el hombre del circo [...] y lleva un sombrero de pico, así como una pera [...] (Martí, 2001: 119).

La metáfora permanece ausente, se trata de comparaciones muy sencillas, expresamente creadas para niños. Llópez Cudel establece diferencias entre los símiles puestos en boca de Nené y aquellos que expresa el narrador y considera éstos más osados (especialmente el primero citado) y más elementales aquéllos (Claudel, 1989: 50). Sin embargo, parece que todas las comparaciones son sencillas, incluso la primera. Se trata más bien de introducciones al símil, explicados con mucho detalle y claridad, sin imágenes poéticas complicadas ni simbología artificiosa; es decir, poética para niños.

No obstante, el recurso más expresivo y frecuente en el texto son las exclamaciones. Comienza y termina con ellas: "¡Quién sabe si hay una niña que se parezca a Nené! [...] ¡Ya no voy a poder ir cuando me muera a la estrella azul!" (Martí, 2001: 119, 120 y 122) y aparecen a lo largo de toda la narración.

No sólo son retóricas, como las que se encuentran en la descripción inicial de Nené, sino sobre todo expresivas, transmiten el entusiasmo de la niña por aquello que ve (el libro, sus imágenes, etc.). Generalmente son expresiones de asombro:

¡oh, cómo pesaba el libro! [...] ¡Cien años tenía el libro, y no le habían salido barbas! [...] ¡el que sí es barbudo es el gigante que está pintado en el libro! [...] ¡Oh, los perros

cómo corre, cómo corre este perro! [...] ¡aquéllos, aquéllos de los árboles son los monos niños! ¡qué graciosos! ¡cómo juegan! [...] (Martí, 2001: 116).

Algunas permiten entrever la voz del autor, como la inicial o "A hacer dulces es a lo que le gusta más a Nené jugar: ¿y por qué será?: ¡quién sabe!" (Martí, 2001: 116), donde el narrador ironiza sobre la consabida afición de Nené a los dulces.

Lo que caracteriza en mayor medida al lenguaje de Martí son, pues, los recursos expresivos. Se vale tanto de la retórica como del juego expresivo de palabras para crear un lenguaje para niños, un lenguaje diferente al utilizado en la cuentística tradicional, como afirma Aurora de Albornoz: "al dirigirse a los niños (y al niño que todos llevamos dentro) José Martí no cae jamás en ese antipático tono magistral, ni en el menos fastidioso tono de ñoñez, tan típicos ambos de la literatura destinada a los niños" (Albornoz, 1982: 4).

3. Conclusiones

Así pues, se trata de un cuento infantil narrado desde la perspectiva y el lenguaje de los niños. A pesar de cumplir una función de entretenimiento, el didactismo está presente: la enseñanza que pretende transmitir el autor es la obediencia a los padres. Sin embargo, la originalidad martiniana no radica en componer un cuento que transmita una moraleja sino, como han señalado los estudiosos, en la forma de tratamiento al niño, considerado como un ser capaz de crear y con una inteligencia notable en potencia.

Desde el punto de vista de la narración, existe cierta evolución a lo largo del texto. En un primer momento es el narrador quien cuenta la historia, y conforme se avanza en la lectura, la perspectiva torna al pensamiento de la niña, quien pasa a ser la nueva narradora. De este modo Martí consigue acercar al lector a la protagonista del relato, crea empatía con los personajes y relaciona ficción y realidad.

El autobiografismo se encuentra presente en el propio argumento. La crítica ha defendido los paralelismos entre la historia de Nené y la del autor cubano con su ahijada María Mantilla por algunos elementos deducibles de la narración misma. Además, el amor del padre y la manera de expresarlo parecen unir directamente los sentimientos de los personajes con los del autor mismo.

Escrito con estilo modernista, mezcla el arte pictórico con el literario, las pinceladas impresionistas aparecen a lo largo de toda la narración y los colores juegan un papel fundamental. El texto pone de manifiesto su extremado cuidado por el rigor formal, por la búsqueda de transmitir emoción con sus palabras. El uso de exclamaciones y repeticiones es constante a lo largo de todo el relato, casi excesivo; Martí pretendía llegar a los sentimientos más profundos del lector, penetrar en ellos y buscar su empatía.

Con tan sólo dos elementos clave -libro y estrellas- crea un amplio campo de ficción, un paralelismo entre el Paraíso y las estrellas, entre el libro y el pecado, tratados con ternura y a la vez con mucho cuidado, para que llegue a los niños con la máxima naturalidad posible.

De este modo, en *Nené traviesa* Martí acerca la prosa no sólo al arte de la pintura, sino también al de la poesía. Su prosa adquiere ritmo, musicalidad, pero también emite emociones breves, fugaces, al más puro estilo vanguardista. Alejado de los excesos descriptivos románticos y realistas, Martí utiliza un lenguaje modernista que va evolucionando hacia formas de escritura más contemporáneas, cercanas al expresionismo, con el objetivo primario de crear un lenguaje de transmisión de pensamientos y sensaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- De Albornoz, A., (1982). "José Martí: el mundo de los niños contado en el lenguaje infantil. *Ínsula*, nº 37, nº 248-249, 4-6.
- Hernández-Mirayes, J. E. (1991). "José Martí y los cuentos de *La Edad de Oro*". *La Nuez*, 3, 17-19.
- Jiménez, J. O. (1975). *Estudios críticos sobre la prosa modernista hispanoamericana*. New York: Eliseo Torres Et Sons.
- Leal, L. (1971). *Historia del cuento hispanoamericano*. México: De Andrea.
- Llopiz Cudel, J. L. (1989). "En torno a *Nené traviesa*". *Universidad de La Habana*, 231, 47-55.
- Lolo, E. (1995). *Mar de espuma, Martí y la Literatura Infantil*. Miami: Universal.
- Martí, J. (2001). *La Edad de Oro*, Eduardo Lolo (Ed.). Miami: Universal.
- Martí, J. (2006). *La Edad de Oro y otros relatos*, Ángel Esteban (Ed.). Madrid: Cátedra.
- Mathews, D., (1998) "Martí y los niños". *Espéculo*, 9, 24/02/2014, <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero9/marti.html>.
- Polo García, V. (1987). *El Modernismo: la pasión por vivir el arte. Volumen I*. Barcelona: Montesinos.
- Pozo Campos, E. (1989). "La composición en tres cuentos de *La Edad de Oro*. *Universidad de La Habana*, 235, 119-130.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- Tedesco, I. (1998), *Modernismo, americanismo y literatura infantil (América entre Martí y Darío)*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Barbara Pregelj
barbara.pregelj@guest.arnes.si
Fakulteta za humanistiko Univerze v Novi Gorici

Moisés Selfa Sastre
mselfa@didesp.udl.cat
Universidad de Lleida

(Recibido 12 marzo 2014 / Aceptado 2 junio 2014)

Érase una vez una hormiga... Lila Prap como un fenómeno de recepción mundial

ÉRASE UNA VEZ UNA HORMIGA... *LILA PRAP AS A
PHENOMENON WORLD RECEPTION*

Resumen

Las traducciones de literatura infantil y juvenil de títulos eslovenos al español son pocas ya que hasta el momento tenemos que referirnos a traducciones de apenas diecisiete títulos de nueve autores diferentes. Se tratan todas las traducciones publicadas a partir del año 2000. De entre todos estos títulos y autores conocidos, en este artículo vamos a centrarnos especialmente en la figura de Lila Prap, escritora eslovena de libros álbumes para niños y jóvenes ilustrados por ella misma. Dos son las obras traducidas al español de esta autora, *¿Por qué?* y *1001 historias*, títulos aparecidos los dos en editoriales españolas en el año 2007 y que ofrecen diversas posibilidades de lectura siguiendo la tónica de otros títulos de Prap que todavía no han sido traducidos al español. También nos referiremos en este artículo a un título de Lila Prap aparecido en lengua vasca y a la recepción de esta misma autora en Hispanoamérica, en concreto en una editorial argentina y en otra venezolana.

Palabras clave: Literatura eslovena, Lila Prap, recepción literaria, traducción, español.

Abstract

There are few translations of Slovenian titles of children's and youth literature into Spanish. At this moment we can only refer to translations of seventeen titles of nine different authors. All those translations were published after the year 2000. In this article we have chosen to analyze Lila Prap, Slovenian writer of picture books for children and youth. Lila Prap is also the author of illustrations. There are two titles of this author translated into Spanish, namely *Why?* and *1001 Stories*. Both books were published in Spain in 2007. They offer diverse possibilities of reading, dealing with the same topic as in another Prap's book, which has still not been translated into Spanish. This article also talks about a book by Lila Prap, which was translated into Basque language, and about the reception of the same author in Hispanic America, in particular in an Argentinian and Venezuelan publishing house.

Key words: Slovenian literature, Lila Prap, literary reception, translation, Spanish.

*Érase una vez una hormiga enfadada, tenía seis piernas,
se movía, olfateaba, pero se volvió del todo furiosa.
Érase una vez una hormiga enfadada, andaba por la plaza,
le pisó las vajillas al alfarero y se las rompió todas.
Dondequiera que fuera, todos huían delante de ella,
todo crujía y gemía debajo de sus pies.
Ay, hormiga comilona, ¿pero qué has hecho?
Se ha comido hasta el toro y ha dejado tan solo los cuernos.
Claro, esto es cierto, el toro no debería jactarse.
Seis piernas tiene la hormiga y el toro tan solo cuatro.*

(Branko Rudolf, *Huda mravljica*)

Las literaturas pequeñas tales como la literatura eslovena pocas veces tienen posibilidades de participar en fenómenos de talla mundial; pocas veces las hormigas, como es el caso del mundo al revés del poema de Branko Rudolf, lo pueden todo. Precisamente por eso los casos excepcionales, como es el de Lila Prap, despiertan interés desde distintos puntos de vista (literario, social, antropológico, económico). En este artículo esbozaremos este interés desde el punto de vista de la recepción literaria, situándolo en el marco de estudios traductológicos.

1. Las traducciones de la literatura eslovena al español

Las traducciones de la literatura eslovena al español nacen y se ubican dentro de (al menos) tres sistemas literarios diferentes: el de la literatura eslovena, el de la literatura española y el de la literatura hispanoamericana.¹ En la lista de los textos eslovenos traducidos al castellano hasta el año 2008² que preparó Mojca Jesenovec figuran 171 unidades, de las cuales 38 son libros, 26 publicaciones en distintas antologías (también de la antigua Yugoslavia) y 107 publicaciones en revistas, publicaciones ocasionales (por ejemplo, en ocasión de visitas de distintas ferias de libro) y publicaciones en la web (Jesenovec 2011). Hasta el 2011 el número de los títulos traducidos ha aumentado considerablemente, de manera que habría que añadir otros 12 libros de traducciones de poesía, cuentos cortos y novelas (Pregelj 2011: 242) y dos títulos de libros-álbumes de Lila Prap (Pregelj 2011a: 391).

2. Las traducciones en el sistema literario esloveno

Dado que en las literaturas periféricas y pequeñas³ los impulsos para la traducción en la mayoría de los casos provienen de ellas mismas (Ožbot 2006: 23), tal es también el caso de la literatura para los adultos y de la infantil y juvenil. Mientras que las traducciones de la literatura para los adultos tienen un claro carácter de promoción de la literatura eslovena, dado que en el proceso participan distintas instituciones culturales (la Asociación de Escritores Eslovenos, el Centro para la Literatura Eslovena,

1 A pesar de tratarse de distintos países y distintos sistemas literarios utilizamos este término por analogía al término literatura hispanoamericana que abarca literaturas de distintos países, y aun así sigue manteniendo su vigor.

2 En la que no se incluyen los textos de la literatura infantil y juvenil eslovenos.

3 Pues, existe también una equivalencia entre el lugar que ocupan las literaturas dentro del sistema de la literatura mundial y el número de hablantes de una determinada literatura, ya que las literaturas centrales nunca son literaturas de un reducido número de hablantes y viceversa (Ožbot 2006: 23).

la Agencia Pública del Libro), revistas (Verba hispánica) y festivales (Lirikonfest), las traducciones de la literatura infantil son el resultado de iniciativas más dispersas tal y como se puede observar en la siguiente lista de los libros traducidos al español:⁴

<i>Dostal, Manca</i>	<i>Cabello por cabello</i> . Ig: Osnovna šola, 2010 (traducción de Erika Zorko).
<i>Jurjčič, Josip</i>	<i>El juicio del chivo de Monte Noble</i> . Ivančna Gorica: JSKD, 2009 (traducción e ilustraciones de Santiago Martín).
<i>Mlakar, Amanda</i>	<i>Las tres ratitas</i> . Ljubljana: Lepa beseda, 2013 (traducción Simona Janež).
<i>Perko, Tina</i>	<i>La jirafa Flor</i> . Ljubljana: Lepa beseda, 2010 (traducción Simona Janež).
<i>Pikalo, Matjaž</i>	<i>Misli dobro in modro = Think good and wise = Piensa bien y sabiamente</i> . Šmarje Sap: Buča, 2007 (traducción de Polona Janežič).
<i>Podgoršek, Mojiceja</i>	<i>El regalo de cumpleaños más bonito</i> . Ljubljana: Lepa beseda, 2010 (ilustraciones Mojca Sekulič Fo, traducción de Simona Janež).
<i>Simčič, Zorko</i>	<i>El mago del valle encantado : libreto para opera en doce escenas</i> . Ljubljana: [s. n.], 2003.
<i>Velušček, Anton</i>	<i>Koliščarji z Velikega jezera = The Pile Dwellers from the Big Lake = Koliščarji (los hombres primitivos que vivían en las chozas sobre pilotes) del Lago Grande</i> . Ig: Društvo Fran Govekar, 2011 (traducción Saša Pušnar).

Ha sido difícil, incluso imposible, investigar el alcance de estas ediciones, ya que el sistema informático de bibliotecas eslovenas Cobiss no siempre facilita fiables datos de tiradas. Tampoco en el sistema puede seguirse el préstamo bibliotecario. Por otro lado, los números de ejemplares vendidos son considerados secreto profesional. Por eso por ahora tenemos que conformarnos con la presentación de la lista anterior, dejando el reto de analizarla para las investigaciones posteriores. En comparación con los libros para mayores, la lista ha sorprendido con un título español publicado en Italia. Se trata del libro de Andraž Arko, *Francisco, nuestro hermano*, publicado en [Assisi]: Porziuncola, 2009, traducido y adaptado por Laura Simone y Natalio Saludes.

3. Las traducciones en el sistema literario español y vasco

Aunque en español (también en ediciones casi inasequibles) pueden leerse casi todos los clásicos de la literatura eslovena, las traducciones aumentan considerablemente después del 1989, el año en el que por primera vez se publica la traducción de la novela *Alamut de Vladimir Bartol*.⁵ A partir de esta fecha en España se publican, entre otros, autores como Drago Jančar, Andrej Blatnik, Aleš Debeljak, Brane Mozetič, Tomaž Šalamun, Alojz Ihan y Boris Pahor, es decir los autores más apreciados también en

4 La lista se ha preparado con los datos obrantes en el sistema informático de bibliotecas eslovenas Cobiss y con los datos facilitados por Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo. Los autores agradecemos a Tilka Jamnik su amable ayuda en la búsqueda.

5 Esta novela cuenta con al menos 10 ediciones distintas en editoriales distintas, a saber: Muchnik Editores, Edhasa, Salvat, Plaza&Janés, Planeta de Agostini, El Aleph, El País.

Eslovenia. Las editoriales que los publican, la mayoría de las veces, son pequeñas editoriales (prevalecen las de Madrid y del País Vasco), con la excepción de Vladimir Bartol y Boris Pahor (publicado por Anagrama), dos autores eslovenos de Trieste (Pregelj 2011a: 243-245).

Como puede observarse en la lista de autores de la literatura infantil y juvenil eslovenos publicados en España, el interés para ellos es más bien reciente, ya que el primer texto traducido, el *¿Por qué?* de Lila Prap (nombre artístico de Lilijana Praprotnik Zupančič), data del 2006 y fue probablemente traducido del inglés. En la lista figuran tres textos de Lila Prap, dos traducidos al español y uno al vasco, y uno de Cvetka Sokolov.

<i>Praprotnik-Zupančič, Lilijana</i>	<i>¿Por qué?</i> / [texto e ilustraciones] Lila Prap ; [explicaciones científicas Jelka Pogačnik ; traducción del inglés Jimena Licitra]. - Boadilla del Monte (Madrid) : Ediciones SM, 2006.
<i>Praprotnik-Zupančič, Lilijana</i>	[Mil y un] <i>1001 ipuin</i> / Lila Prap ; [traducción A. Arana]. - Vizcaya: Editorial Ibaizabal. Colección Albumak, cop. 2007.
<i>Praprotnik-Zupančič, Lilijana</i>	[Mil y un] <i>1001 cuentos</i> / Lila Prap ; [traducción P. Rozarena]. - Zaragoza: Edelvives, cop. 2007.
<i>Sokolov, Cvetka</i>	<i>¿De noche nunca se sabe!</i> [S. l.] : Malsinet, 2008 (Sant Boi de Llobregat: Reinbook Impres); ilustrado por Peter Škerl; [traducción de Iolanda Rabascall].

Al tratar este artículo principalmente de la recepción de la figura de Lila Prap en el sistema literario español, nos parece oportuno reseñar los tres libros álbumes hasta el momento traducidos, dos al español y uno al vasco, y que han sido publicados en editoriales españolas.

El primero de ellos por orden de aparición en el mercado editorial español es el que lleva por título *¿Por qué?* Es una traducción del texto que apareció en 2003 con el título de *Why* en ediciones Cálamoecran, S.L. De la coordinación editorial para Ediciones SM se ocupó Victoria Ostolaza y de la traducción del inglés Jimena Licitra. Se trata de un cuento álbum de 31 páginas en el que aparecen un conjunto de ilustraciones de animales, todas ellas realizadas por la propia Lila Prap, en torno a la pregunta de por qué son, tienen o no tienen, están, lloran, bostezan animales como las hienas, cebras, ballenas, rinocerontes, camellos, cocodrilos, jirafas, canguros, hipopótamos, leones, serpientes, morsas, monos y elefantes. A cada pregunta, se ofrecen entre tres y cuatro respuestas para el público infantil que aparecen alrededor de la ilustración. Además, siempre a la derecha de cada dibujo del animal en cuestión, se ofrece una extensa explicación científica del porqué de la pregunta realizada y una información de algunas de las características del animal que aparece ilustrado. De la autoría de estas explicaciones científicas se encarga Jelka Pogačnik. Por ejemplo, a la pregunta de por qué se ríen las hienas, páginas 1 y 2 del libro álbum, existen cinco posibilidades de respuesta: cuatro irreales para un público infantil (porque les falta un tornillo, porque son infantiles, porque al ir descalzas el césped les hace cosquillas y ni idea) y la respuesta científica real para el público infantil y adulto: porque es una de las maneras que tiene este animal de comunicarse. Se trata este de un cuento álbum muy didáctico porque permite a su lector conocer respuestas alternativas a las preguntas científicas que le permiten abrir su mente a realidades conocidas pero no aplicadas, aunque sí aplicables en el espacio de la imaginación, al mundo conocido.

El segundo libro álbum de L. Prap traducido al español es el que lleva por título el de *1001 cuentos*. Apareció publicado en 2007 por la Editorial Edelvives, con sede en Zaragoza, y es una

traducción de P. Rozarena del título original *1001 Pravljica* publicado en 2005 en Eslovenia por Mladinska knjiga Založba. Se trata de un libro de 30 páginas que comienza con una advertencia de la autora para la correcta lectura del texto: *Este no es un libro como los otros, pues te ofrece la posibilidad de crear una imaginativa y personal historia* (página inicial del texto). Por eso, en la parte inferior de cada página, se presentan dos posibles alternativas de lectura. El lector debe escoger una, con la que más identificado se sienta, y así ir creando su propio itinerario lector. De este modo, como nos indica Lila Prap en la advertencia antes referida, pueden encontrarse en este libro álbum tantas historias como en el clásico de *Las mil y una noches*. Cada página de este libro álbum presenta una estructura similar: en los dos itinerarios de lectura a los que ya nos hemos referido, aparece una ilustración central, obra como en el título anterior también de Prap, y a la izquierda de esta, en una caja de escritura ilustrada en posición vertical, un comienzo o continuación de la historia que el lector está construyendo. Las tres últimas páginas de este libro álbum nos parecen muy interesantes dada su originalidad: en la página 30, aparece la ilustración de un agujero negro que se traga los cuentos, a los héroes y a los personajes malvados de estos. Para rescatar del cuento a estos héroes o personajes, Prap nos recomienda volver a la primera página del libro álbum y comenzar la lectura de una nueva historia. Por último, las páginas 31 y 32, que no poseen ninguna de ellas alternativas de lectura como sí las anteriores, son una ilustración de todos los distintos espacios en los que aparecen todas las historias posibles de este texto: la casa de la niña, la casa del niño, la casa de los osos, la casa de los enanos, la casa de la bruja, la casita de la abuelita, el castillo del príncipe y la mina de oro. En suma se trata de un libro álbum muy adecuado para el público infantil que está iniciándose en la lectura de cuentos ya que permite al lector escoger su propio camino de lectura en base a sus intereses narrativos y afinidades con los protagonistas de las diversas historias que aquí pueden encontrarse.

Este mismo libro álbum que hemos reseñado apareció también en el mismo año de 2007 traducido al vasco por la Editorial Alzaba con el mismo número de páginas que la edición en español.

4. Las traducciones en el sistema literario hispanoamericano

Es la diáspora eslovena en Argentina la que se encargaba de las traducciones de los autores eslovenos al español. Los clásicos salían publicados sobre todo en las revistas *Duhovno življenje: slovenska verska revija = La vida espiritual: revista mensual religiosa* (Levstik, Cankar, Finžgar, Gregorčič, Milčinski) y *Meddobje = Entresiglo* (Balantič, Župančič, Gregorčič, T. Debeljak, M. Jakopic, V. Kos, K. Mauser, V. Rode, V. K. Truhlar, Prešeren, B. Fatur, G. Januš, V. Kos, Kuntner, Makarovič, Minatti, Menart, D. Terseglav, R. Vodeb, D. Zajc). El primer libro con las traducciones del esloveno es *Recuerdos de Eslovenia: leyendas y poesías traducidas del esloveno y originales de Vanda Cehovin*, el inicio de las más recientes publicaciones de autores eslovenos es la publicación de la antología *Poesía eslovena contemporánea: antología* que publicó una pequeña editorial de Buenos Aires, la editorial Gog y Magog⁶ (Pregelj 2011: 245-246).

Lo que sorprende es el poco interés de la diáspora en traducciones de los textos de la literatura infantil y juvenil, aunque es quizás su presencia la que también ha ayudado a despertar el interés entre

6 Hasta la fecha, la editorial ha publicado los siguientes libros de poesía: *Mariposas* de Brane Mozetič, *El imán del poeta* de Simon Gregorčič, *El fin comenzará por los suburbios* de Peter Semolič, *Poemas* de Svetlana Makarovič, *Las odas inacabadas* de Aleš Debeljak, *La moneda de plata* de Alojz Ihan, *Ventanas nuevas* de Primoža Čučnika, *Puede pasar cualquier cosa* de Jana Putrle y *No palabras* de Taja Kramberger.

las editoriales porteñas. También esta vez en la lista destacan las traducciones de Lila Prap también bastante recientes (a partir de 2006).

- Osojnik, Mojca *La casa que quería un sol* [traducción al castellano Ana Burgert]. Buenos Aires : Unaluna, 2006 (Pcia de Buenos Aires : Printing Books).
- Praprotnik-Zupančič, [Mil y una] *1001 historias* / [dibujos y texto] Lila Prap ; traducción al castellano Ana Lilijana Burgert]. Buenos Aires : Unaluna, 2006 (Avellaneda : Printing Books).
- Praprotnik-Zupančič, *¿Por qué?* [texto e ilustraciones] Lila Prap ; [Jelka Pogačnik, explicaciones científicas Lilijana ; traducción al castellano Ana Bugert]. - Buenos Aires : Unaluna, 2006 (Avellaneda : Printing Books).
- Praprotnik-Zupančič, [Mil y una] *1001 historias* [textos e ilustraciones] Lila Prap ; traducido por Ana Lilijana Burgert]. Caracas : Sicoben Distribuidora, 2009.
- Praprotnik-Zupančič, *Dinosaurios?!* [texto e ilustraciones] Lila Prap ; [traducido por Jeannine Emery]. - Lilijana Buenos Aires : Unaluna, 2010.

5. Lila Prap: una adivinanza por responder

Una mujercita
con pequeñas piernecitas
mueve las montañas.
Esto es una ... (hormiga)

La ilustración eslovena pasó de una fuerte orientación realista, a la que paulatinamente se iban añadiendo los elementos expresionistas y los elementos del arte naif, a la ilustración estilizada de los años 70, un tipo de ilustración que se basa en la sorpresa, en elementos dinámicos y tomados de los cómics de los años 80 y 90 del siglo pasado (Pregl Kobe 2010: 20-24). Lilijana Praprotnik Zupančič empezó su trabajo artístico precisamente en el periodo cuando la ilustración se estaba liberando de las exigencias tradicionales tanto en el estilo como en el sentido estético, abriéndose a las nuevas normas de creación visual que han resultado sobre todo del conocimiento actual de que todos los medios técnicos y expresiones de estilo no dependen de un *zeitgeist* sino de la propia voluntad del artista (Domjan 2010: 9).

Lila Prap nació en Celje, Eslovenia. Después de terminar la carrera de arquitectura en Ljubljana, trabajó en un gabinete de arquitectura, luego en una oficina de urbanismo y posteriormente daba clases y trabajaba como diseñadora en la fábrica de productos electrodomésticos Gorenje. A partir de 1989 es trabajadora autónoma que trabaja en el ático de su chalet: escribe y dibuja para niños, dibuja caricaturas y también diseña (Pregl Kobe 2010: 26-27).

Es una creadora polifacética que temáticamente se basa en su propia niñez pero lo hace de tal manera, como lo explica ella en el álbum *¿Por qué?*, que en sus libros cada lector descubre más sobre sí mismo que sobre Lila Prap (Praprotnik Zupančič 2002: 60-62). Fue con su hijo con quien empezó a escribir para niños: así nació su primer libro de cuentos *Zgodbe in nezgodbe* (*Historias y ahistorias*, 1993), ilustrado por su marido Bori Zupančič, en el que puede observarse una influencia fuerte de nonsense que desemboca en juegos de palabras y exageraciones hiperbólicas (Haramija 2011: 99-

100), y también en el uso de elementos onomatopéuticos, aliteraciones y juegos con sintagmas fijos (Saksida 2001: 436). *To je ... (Esto es..., 1996)* es un libro de adivinanzas y su primer libro de poesía. Su segundo libro de cuentos, *Resni ne pravljice in pripovedke (Cuentos y leyendas verdaderos, 1999)*, sigue con la poética de nonsense con la que hace a su lector elegir entre distintas explicaciones (unas verdaderas y otras no) de distintos fenómenos naturales. *Male živali (Animales pequeños, 1999)* en forma de cuartetos (y siguiendo el uso popular de la poesía eslovena para niños) habla de aquellos animales que a la gente generalmente la disgustan: ascárides, polillas, arañas, piojos, pulgas, garrapatas, etc. *Živalske uspavanke (Canciones de cuna para los animales, 2000)* reúne 14 poemas y distintas canciones de cuna de otros tantos animales; esta vez su recurso principal es la onomatopeya. *Zakaj (¿Por qué?, 2002; 2006 en español)* es un álbum, como ya hemos dicho en líneas anteriores, con el que el niño puede construir su propio texto, ya que a las preguntas se ofrecen distintas respuestas, la mayoría de ellas basadas en la imaginación que acompaña una explicación fáctica. El libro *Živalska abeceda (El alfabeto de animales, 2002)* es un abecedario ilustrado, y el *Mednarodni živalski slovar (Diccionario internacional de animales, 2004)* presenta las expresiones onomatopéyicas de animales en distintas lenguas desde el tailandés hasta el suajili. El álbum *1001 pravljica (1001 cuentos, 2005 en esloveno, 2007 en español)* es un laberinto de cuentos, como ya hemos explicado anteriormente, que es menester leer como un puzzle para construirse un cuento propio; el álbum es un hipertexto que precisa de un lector para ser leído (Pregelj 2011: 393). *Rdeča kapica: za otroke strašno pametnih staršev (Caperucita Roja: para hijos de padres superinteligentes, 2007)* es una parodia del cuento de los hermanos Grimm que mantiene la estructura y los elementos principales del cuento tradicional en el que a su vez introduce muchísimas palabras extranjeras (para su comprensión adjunta también un diccionario), con lo cual consigue un efecto irónico. *Moj čaka (Mi papá, 2007)* tematiza la relación entre padres e hijos entre animales y entre humanos, en las que (en forma de cuartetos) cada hijo animal pondera las cualidades que más le gustan de su padre. El álbum *Kam gredo sanje (Adónde van los sueños, 2008)* procura buscar la respuesta a la pregunta adónde van los sueños cuando nos quedamos dormidos. *Jezkne zgodbe (Cuentos parlanchinos, 2009)* reúne 21 cuentos humorísticos breves. El álbum ilustrado *Dinozavri?! (¿Los dinosaurios?!, 2009; 2011 en español)* presenta las principales especies de dinosaurios, sus características y las épocas en las que vivieron. A este nivel fáctico del libro se añade historia ficticia que protagonizan un gallo, una gallina y unos pollitos.

Además de un reconocible carácter lúdico a nivel de texto, la poética de Lila Prap es sobre todo muy reconocible a nivel pictórico. Pinta con pastel seco sobre un fondo oscuro, predominantemente negro. Sus tonos de colores son intensos, planos de colores monocromáticos y entre sí muy divididos (Zupančič 2011: 84-85). Prevalen animales planos que se asemejan a pictogramas (Avguštin 2004: 45). Otra característica suya es la decisión de utilizar el borde negro, lo que hace que sus ilustraciones sean claras y fáciles de leer, además de posibilitar una percepción total e instantánea, muy importante entre los niños prelectores (Zupančič 2011: 88). El colorido de sus ilustraciones es, sin lugar a dudas, una muestra de cómo estas pueden ser percibidas por los cinco sentidos humanos: sus imágenes quedan retenidas en la pupila humana, se pueden tocar y escuchar y hasta se pueden gustar y oler.

6. Lila Prap: un reto de traducción para el mundo hispano

Los libros-álbumes de Lila Prap brindan una escasa y valiosa ocasión de comparar diferentes traducciones en distintas ediciones de habla hispana de los dos lados del Atlántico, pues a diferencia de las traducciones inglesas, donde una sola editorial (North South, Kane/Miller Book Publishers) suele

encargarse de la distribución en los dos continentes, el mundo hispano presenta mayor diversidad de ediciones y editoriales. De ahí que para un análisis traductológico resulten muy interesantes estas diferencias de traducción, sobre todo las ediciones de los álbumes *¿Por qué?* y *1001 cuentos*, dado que el primero salió en tres y el segundo en dos ediciones hispanas distintas.

Hay numerosas diferencias del original esloveno respecto a las traducciones hispanas que cabría investigar aparte, pero en este artículo solo nos limitaremos a mencionar algunas de estas diferencias principales:

- Las ediciones hispanas presentan las esperadas diferencias entre el español peninsular y latinoamericano. Estas conciernen sobre todo al uso de los tiempos (el Pretérito Perfecto Compuesto, el Indefinido) y diferencias en el vocabulario.
- Las ediciones en español presentan diferencias en la organización del texto respecto al original esloveno: en el libro-álbum *¿Por qué?*, el orden de las respuestas imaginativas, por ejemplo, es distinto en muchas ocasiones de la edición eslovena.
- El tono de la advertencia de la autora en las ediciones en español es distinto al de las ediciones eslovenas: los textos en esloveno sin énfasis didáctico estimulan la curiosidad y la creatividad de los niños, mientras que el tono de las ediciones en español es más paternalista. Esta diferencia de tono puede percibirse, por ejemplo, en la advertencia que las ediciones hispanas presentan, como ayuda a la lectura del texto, de *1001 historias* y que la edición eslovena no posee. Otro ejemplo de lo dicho es la edición venezolana y argentina del álbum *¿Por qué?* en la que no solo anima a los niños a inventarse sus propios animales, sino que les advierte que "si tienen problemas por la forma en la que se ven algunos animales, entonces sueñen con nuevas especies".
- Hay bastantes discrepancias (también de significado) entre las respuestas de imaginación en el libro-álbum *¿Por qué?*, sobre todo en las respuestas más coloquiales, donde las respuestas en español varias veces son distintas del original esloveno.

7. A modo de conclusión: Lila Prap, una autora de proyección internacional

En este artículo hemos visto como el fenómeno Lila Prap y su obra escrita e ilustrada es acogida con fuerza por diversas editoriales españolas e hispanoamericanas. Sin duda, la publicación de libros álbumes de otros autores por parte de estas editoriales favorece la recepción de esta autora que concede tanto valor a la palabra como a la imagen que quiere esta transmitir (Colomer, 2000). Pero la obra de Lila Prap, además de las lenguas a las que ha sido traducida como hemos explicado en este artículo, ha llegado a otros sistemas literarios gracias a la buena acogida que sus editoriales han dado a los libros álbumes de esta autora eslovena. Así, y gracias a la consulta que hemos efectuado en el sistema informático de bibliotecas eslovenas Cobiss, sabemos que Prap ha sido traducida al serbio (2000), coreano (2003), checo (2004), francés (2004, 2005), noruego (2004), hebreo (2005), polaco (2005), alemán (2006), húngaro (2006), serbo-cirílico (2006), serbo-croata (2006), danés (2007), griego (2007), italiano (2007, 2009), finés (2008), portugués (2008), turco (2010) y otras lenguas no habladas en Europa como el hindú (2005). En total, puede leerse la obra de Prap en casi veinte lenguas. En otro trabajo que seguirá a este, nos proponemos el estudio de la recepción de los libros álbumes de Prap en las lenguas a las que nos hemos referido en las líneas anteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avguštin, M. (2004). "O slovenski slikanici." *Otrok in knjiga*, 59, 42-47.
- Colomer, T. (2000). "Texto, imagen, imaginación." *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130, 7-17.
- Domjan, A. (2010). "O Lili Prap in arhitekturi njenih zgodb." En Prap, L. (Ed.). *Pravljičarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih; a storyteller who thinks in images and writes in signs* (pp. 8-12). Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti.
- Haramija, D. (2011). "Otroška književnost Lile Prap (Lilijane Praprotnik – Zupančič)." En Prap, L. (Ed.). *Pravljičarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih; a storyteller who thinks in images and writes in signs* (pp. 95-141). Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti.
- Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Jesenovec, M. (2011). *Bibliografía de traducciones de literatura eslovena a las lenguas de la Península Ibérica hasta el año 2008 = Bibliografija prevodov slovenske literature v jezike Iberskega polotoka do leta 2008*. Ljubljana: Center za slovensko književnost = Centro para la literatura eslovena.
- Ožbot, M. (2006). "Slovensko-italijanski kulturni odnosi skozi prizmo književnega prevajanja." En Pregelj, B. (Ed.). *Literatura v večkulturnem položaju in ustvarjalno delo Jolke Milč* (21-26). Nova Gorica: Univerza.
- Praprotnik Zupančič, L. (2002). "Zakaj in zatoji Lilijane Praprotnik Zupančič." *Otrok in knjiga*, 55, 60-62.
- Pregelj, B. (2011a). "Recepcija slovenske literature med špansko govorečimi." En *Sodobna slovenska književnost* (pp. 239-246). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pregelj, B. (2011b). "Slikanica kot preplet besede in podoobe: primer Lile Prap." En *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (pp. 391-396). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pregl Kobe, T. (2011). "Umetnost Lile Prap." En *Lila Prap: pravljíčarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih; a storyteller who thinks in images and writes in signs* (pp. 13-80). Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti.
- Saksida, I (2001). "Mladinska književnost." En Pogačnik, Jože (Ed.). *Slovenska književnost III* (pp. 403-468). Ljubljana: DZS.
- Zupančič, T. (2011). "Likovni svet Lilijane Praprotnik Zupančič." En *Lila Prap: pravljíčarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih; a storyteller who thinks in images and writes in signs* (pp. 81-95). Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti.
- VV.AA. (2005). *Album slovenskih ilustratorjev* (2005). Ljubljana: Mladinska knjiga, 52.

Irene Prüfer Leske

irene.prufer@ua.es

Universidad de Alicante

(Recibido 27 abril 2014 / Aceptado 2 julio 2014)

El caso de *Celia*, *Papelucho*, *Le Petit Nicolas* y *Manolito Gafotas*: Análisis de las series clásicas de la literatura infantil

CELIA, PAPELUCHO, LE PETIT NICOLAS AND MANOLITO
GAFOTAS: ANALYSIS OF CLASSICAL CHILDREN'S BOOK
SERIES

Resumen

En este artículo pretendemos proponer, desde diferentes puntos de vista, una definición de las series de la literatura infantil como género. Después de un breve resumen del estado de la cuestión se trata de delimitar el objeto de estudio de las series de viñetas como *Mafalda* de Quino para acercarnos a una caracterización de las series de la literatura infantil focalizando nuestro estudio especialmente en temas como la homogeneidad, el concepto del clásico de la literatura infantil, y temas pragmáticos como la popularidad y la traducción en un contexto global, pero también específicamente referido a la traducción a la lengua alemana. El corpus en el cual basamos nuestra investigación consiste en las obras de países hispanohablantes como Chile y España (*Papelucho* de Marcela Paz, *Celia* de Elena Fortún y *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo) y de Francia (*Le Petit Nicolás* de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé).

Palabras clave: series y clásicos de literatura infantil, homogeneidad, notoriedad.

Abstract

The subject of this article is to characterize children's book series as a special gender of children's book literature from different points of view. After a short overview of the current situation I try to give a definition delimiting the subject from the comic strip series (*Mafalda* by Quino). The article focuses specially on homogeneity, and discusses the concepts of classical children's books and pragmatic issues as popularity and translation in a global context, but also particularly into the German language. The body of the research specializes in series from Spanish-speaking countries as Spain and Chile (*Celia* from Elena Fortún, *Papelucho* by Marcela Paz and *Manolito Gafotas* by Elvira Lindo) and France (*Le Petit Nicolas* by René Goscinny and Jean-Jacques Sempé).

Key words: children's book series, definition, classics, homogeneity, notoriety.

Introducción¹

Las series investigadas en el presente trabajo son *Celia* de Elena Fortún (Madrid 1886 - 1952), *Papelucho* de Marcela Paz (Santiago de Chile 1902 - 1985), *Le Petit Nicolas* de René Goscinny y Jean-Jacques Sempé (Paris 1926 - 1977 / *Bordeaux 1932) y *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo (*Cádiz 1962) que se entienden como clásicos del canon de la literatura infantil de sus respectivos países. La primera serie entre ellas es *Celia* que se publicó a partir del año 1929 en España, en orden cronológico sigue *Papelucho* que se publicó a partir de 1947 en Chile y el primer tomo de *Le Petit Nicolas* data del año 1959 en Francia. *Manolito Gafotas* es la serie más reciente entre las aquí investigadas y se publica a partir de 1994 en España.

Hay que indicar que las series, con excepción de la de *Celia*, a pesar de contar entre los clásicos, no parecen estar terminadas, ya que se editan cada vez nuevas obras con el nombre de las mismas series o al menos hay indicios que dejan esperar nuevas obras. Los títulos individuales que conforman las series son libros con capítulos cerrados que se pueden leer por separado en los cuales se trata de niños de una edad que ronda los 8 años, que viven aventuras excepcionales y ejercen una permanente rebelión en contra del mundo de los adultos que aseguran la intemporalidad de la temática.

En el caso de *Papelucho* se trata de 12 títulos, aunque existe un manuscrito desde antes de la publicación del primer tomo sobre el cual los herederos de Marcela Paz no llegan a un acuerdo referente a su posibilidad de publicación, en el caso de *Celia* de 8, una cifra que varía según los investigadores. La obra de *Celia en la revolución* se publicó de manera póstuma en 1987 en Aguilar y se basa en un manuscrito no revisado por la autora Elena Fortún. En *Le Petit Nicolas* se trata originalmente de 5 a los cuales hay que agregar *Histoires inédites du Petit Nicolas* de tres tomos de 2004 / 2006 y *Le Petit Nicolas fait du sport* de 2014. En cuanto a *Manolito Gafotas*, esta serie consta originalmente de 7 títulos a lo cual se agregó *Mejor Manolo* en 2012.



Fig. 1: En orden cronológico los protagonistas de las cuatro series aquí analizadas:
Celia, Papelucho, Le Petit Nicolas y Manolito Gafotas

1 La presente investigación se llevó a cabo gracias a una beca de la Biblioteca Internacional de Literatura Juvenil durante los meses de mayo hasta julio de 2013 en Múnich y mi licencia por estudios desde octubre de 2012 hasta finales de julio de 2013 auspiciada por la Universidad de Alicante. Agradezco a ambas instituciones, igual que a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) donde he realizado durante los meses noviembre de 2012 a abril de 2013 estancias muy interesantes y fructíferas.

En el presente trabajo, se pretende, por lo tanto, tratar la serie no en el sentido de colección de una editorial dentro de una determinada temática. Tampoco se acopla a la idea de "serie" que proviene teóricamente de los formalistas rusos, que toma Schujman (2012)

como una operación de recepción lectora que, a partir del concepto de intertextualidad, establece conexiones entre el texto leído y otros armando una constelación de relatos conectados por temas, personajes, operaciones formales o recursos.

Se trata la serie, en sentido más concreto, como género individual que se distingue por ejemplo. del cuento para niños, y como un fenómeno que existe desde el tardío siglo XIX (Letourneux 2010: 91), al cual se quiere en el presente trabajo realizar una aportación definitoria y de caracterización.

1. Estado de la cuestión

Sobre el género en LIJ hay muy poco publicado, se trata más bien de reflexiones generales sobre la idiosincrasia de la literatura infantil. En este sentido hay que citar la obra de Sánchez Valencia (2013).

En cuanto a las series como género existen aún menos investigaciones y también aquí se trata de puras "Reflexiones sobre el género", generalmente enfocadas hacia una determinada serie, como en el caso de la biógrafa de Marcela Paz, Larraín (2009: 167-172). Dichas reflexiones no constituyen un análisis de la serie como género en sí y surgen en gran medida de parte de lectores, que en su juventud tenían el hábito de leer series. Como también en el caso de la autora del presente artículo, la preferencia para ciertas series estaba condicionada por determinadas situaciones político-sociales de su país, lo que contribuyó a la identificación con determinados héroes o heroínas, que sin la menor duda puede haber tenido cierta influencia en sus vidas.

Aunque la serie de literatura infantil seguramente es aquel género que atrae especialmente a los niños en los primeros años de edad escolar y por lo tanto disfruta de gran popularidad justamente entre dichas edades, no se ha tratado en toda su amplitud y complejidad o como género en sí, menos aún de manera comparativa en el ámbito internacional. Existen, sin embargo, algunas pocas investigaciones que evalúan la serie en su totalidad, pero siempre bajo determinados aspectos, como es por ejemplo. la descripción de la mujer o de la feminidad en la serie *Celia* de Elena Fortún, por parte de Camaaño (2007).

Los niños necesitan sobre todo en la primera edad escolar una figura con la cual se pueden identificar y que les puede proporcionar seguridad, que por lo tanto, siempre debe estar disponible para ellos, que habla de sus problemas y nunca les decepciona, a la cual pueden recurrir siempre cuando lo necesiten, que les traslada a un mundo, aunque parecido a ellos, que cambia según sus deseos y hasta que alimenta su fantasía, que les quita sus límites, un mundo en el cual pueden experimentar más allá de lo prohibido por los adultos. Esta figura se la puede proporcionar la serie de literatura infantil.

Sobre las series y sus figuras principales que hemos leído con tanto entusiasmo en nuestra juventud y por lo tanto han ocupado un lugar privilegiado en nuestro desarrollo, no existen, tal como hemos indicado más arriba, pocas o ninguna investigación en su totalidad, menos aún existen estudios comparativos a nivel internacional. Dicha circunstancia yace en parte en la amplitud de las series y también en su procedencia extranjera y las dificultades al comparar los originales con sus traducciones posibles a otras lenguas.

En la literatura secundaria, que existe referente a las series de *Tom Sawyer* y *Pipi Calzaslargas*, pero también referente a nuevas series, se trata más bien de temas puntuales y enfoques determinados, tales como es la relación entre elementos autobiográficos y ficticios, investigaciones feministas bajo el punto de vista de la problemática psicológica de los protagonistas o también la investigación de elementos tanto estructurales y lingüísticos como de estilo y del registro de las obras mismas.

De los diccionarios de literatura infantil existentes que se ocupan de las series hablaremos en el siguiente capítulo.

2. Definición

2.1. Serie y cómic

El comienzo de una definición puede ser una delimitación y una diferenciación con otros fenómenos. Referente a la definición de la serie de literatura infantil como género por un lado y como clásico de la literatura infantil por el otro, remito a mis iniciales pesquisas en "¿Qué tienen Papelucho, Celia, y Teo en común? Series infantiles desde una perspectiva intercultural" (Prüfer 2012: 476-495) y "*Mafalda* de Quino. Análisis discursivo del imaginario social aplicado en temas de género, infancia y adultez" (Prüfer 2014b en prensa). En este último artículo se destaca la particularidad del género en cuestión frente al cómic y se les ubica, tanto la serie como el cómic, en contextos diferentes tanto de comunicación como de situación:

El cómic, en el caso de *Mafalda*, se dirige en un principio a adultos y destaca por sus continuas referencias a la situación política conflictiva del mundo. Por lo tanto, tiene más relación con la actualidad política de su momento que la serie de libro infantil, la cual, aunque también se acerca a corrientes ideológicas como por ejemplo, el comunismo en *Papelucho*, no los tematiza con tanta insistencia como *Mafalda*, y tampoco se refiere a dichos temas con concreción, sino trata el tema pobre / rico en una dimensión existencial y desde la perspectiva del niño.

El cómic se realiza además en otro formato que consiste en una serie de dibujos que conforman una tira apta para el consumo diario, y que tiene un desenlace cómico que no necesariamente se crea a través del lenguaje sino ostenta su realización de forma visual y puede ser interpretado como tal por los lectores mayormente adultos. El autor del cómic es al mismo tiempo escritor, pero ante todo dibujante lo que se realiza de manera inversa en la serie de literatura infantil: el autor es ante todo escritor. El mayor peso tiene la historia contada ante los dibujos, que destacan por su carácter ilustrativo realista.

2.2. La serie y la ilustración

Se puede observar que las series de la literatura infantil tienen un solo autor pero en muchos casos varios ilustradores, lo que indica que la ilustración tiene menor importancia, ya que se concibe como sujeto a variables editoriales (Prüfer 2014a). Una solución ideal constituye una simbiosis fija entre escritor e ilustrador como se puede observar en *Le Petit Nicolas*, la serie francesa en la cual el ilustrador Sempé nunca se ha separado del escritor Goscinny, ni han sido separados, ni en las traducciones ni en las nuevas ediciones de historias inéditas después de la muerte de Goscinny. Es decir, que han sido respetados siempre como coautores, tanto por los lectores como por los herederos y editores en las nuevas publicaciones.

La falta de una unión fija entre escritor e ilustrador constituye un punto débil para las restantes series aquí investigadas aunque en algunas series que no son objeto de estudio aquí, tales como la

serie alemana *Anton* de Ole Könneke (2004), se da la feliz circunstancia que el autor es al mismo tiempo el ilustrador de la serie.

2.3. Crítica social

Tanto el cómic como la serie de literatura infantil pueden ser considerados como vehículo, no siempre con finalidad determinada, de criticar la sociedad de manera humorística o de tratarla irónicamente. Este propósito se realiza a través de la figura del protagonista, que es un niño, por lo cual el discurso se hace más directo, auténtico, inocente y contundente. El autor al mismo tiempo no corre peligro de obrar de manera políticamente incorrecta.

2.4. Características de la serie

En resumen, se puede caracterizar el género de la serie de literatura infantil de la siguiente manera:

La serie de literatura infantil consta de varios títulos - más o menos 10 obras individuales - que han sido escritos por un solo autor que puede ser al mismo tiempo ilustrador, a veces con un pseudónimo, y en forma de *cross-writing*, en primera persona, en muchos casos en el tipo textual de diario, ostentando una estructura más o menos homogénea, sobre la misma figura principal, que por regla general es niño o niña de aproximadamente 8 años. Dichas figuras viven diferentes aventuras o también historias dentro de un entorno normal de sus casas, familias y realidades socio-políticas y escolares. El entorno se mezcla con la fantasía de dichos protagonistas y sus problemas se ven siempre reflejados en el mundo de los adultos.

La figura principal goza durante décadas de notoriedad y popularidad en su país de origen lo que puede conllevar la creación de pequeños héroes nacionales (*Papelucho*, *Le Petit Nicolas*). Dicho éxito se traslada a un éxito editorial, o viceversa, con permanentes reediciones y adaptaciones a otros medios, lo que conlleva en algunos casos que los protagonistas hoy día son más conocidos por las películas y vídeos que por el libro original, de lo cual surge la idea para nuevos títulos y adaptaciones. Tanto la notoriedad del protagonista ante el lector y la popularidad en general como la identificación con el registro coloquial con el héroe emblemático crean en el lector una cierta dependencia.

3. La homogeneidad

A este respecto hay que insistir en la importancia del conjunto de la serie y de su estructura que constituyen a través de diferentes obras individuales una serie más o menos homogénea (Letourneux 2010: 91-98). El grado de homogeneidad se determina tanto por la descripción del protagonista como también desde la intención comunicativa del autor y de su *cross-writing* tanto en cuanto a los lectores encarados como también al uso de tipos textuales y la trasmisión de lo expresado. En algunas series, como por ejemplo. *Papelucho* y *Le Petit Nicolas*, no se pretende describir un desarrollo personal del protagonista ni en cuanto a edad ni en cuanto al cambio en sus comportamientos. *Papelucho* queda para siempre, según la intención expresa de la autora (Cruzat 1992 / Larrain 2009), un niño de 8 años, mientras que otros protagonistas, como Celia, sí conllevan un aparente desarrollo a lo largo de la serie. Celia tiene en el primer tomo, *Celia, lo que dice*, 7 años mientras que al final de la serie, en *Celia se casa*, aproximadamente 20 años. Su comportamiento, evidentemente y según parece a primera vista, ha cambiado sustancialmente: la pequeña niña que se rebelaba continuamente contra el mundo de los adultos ha evolucionado a una adolescente consciente y responsable, en lo que concierne la heterogeneidad de la presentación de la figura. En

el estudio de Caamaño (2007: 15 y 18) se habla de la "pérdida de la capacidad de emitir opiniones", la que destaca en Celia en los primeros volúmenes:

Celia se muestra en su juventud envuelta en su espíritu de rebelión, mientras que la cambia a partir de su casamiento por una sumisión a las normas.

Sin embargo, se trata, según nuestra opinión, de una interpretación forzada desde la ideología del feminismo. A pesar de que Celia aparentemente parece totalmente cambiada, se debe dicho cambio sobre todo al factor de que se describe aquí a una joven que evidentemente ya no actúa como una niña de 8 años. La autora pasa el papel de la niña rebelde a su hermana Mila. El título del libro indica: *Celia se casa, [cuenta Mila]*. Y efectivamente todas las travesuras las inventa ahora la figura que cuenta, Mila. Por lo tanto, al describir la autora en primera línea a Mila con todas sus críticas sociales inherentes y la ironía que envuelve el enlace de Celia, no podemos hablar de un cambio de conciencia política de la autora y por lo tanto de una sumisión a la imagen de la mujer durante la dictadura franquista, lo que expone Caamaño.

Aunque el libro *Celia se casa, [cuenta Mila]*, desde el punto de vista interpretativo puede resultar de cierta controversia, se debe considerar que en la serie de *Celia* nos encontramos ante una serie mucho más heterogénea que en la serie de *Papelucho*. Dicha circunstancia se debe, tal como hemos indicado más arriba, a la perspectiva del narrador, ya que el interés de la autora se centra en todos los títulos de la serie de *Celia* en las figuras más jóvenes, es decir en la hermana de Celia, Teresina en *Celia, madrecita* y en la hermana pequeña Fuencisla en *Celia se casa [cuenta Mila]*. De esta manera la intención subversiva de la autora que yace como fondo en toda la serie, se mantiene gracias a la invención literaria de la autora de trasladar la perspectiva narrativa a las hermanas más jóvenes.

Si observamos la literatura secundaria podemos observar un cambio en el enfoque de la investigación y la interpretación si se observa la serie en su totalidad bajo el ángulo de la crítica social, tal como nos hemos propuesto en el presente estudio en obvia diferencia con el enfoque feminista del cual parte Caamaño. Considerar la totalidad de la serie, sin embargo, no significa que partimos del supuesto que la serie esté cerrada. En la serie de *Manolito Gafotas* nos topamos con un nuevo título, el de *Mejor Manolo* de 2012, e incluso la muerte del autor no es garantía de que la serie esté terminada, tal como podemos observar en *Le Petit Nicolas* cuya serie se ha ampliado en los últimos 10 años por las *Histoires inédites du Petit Nicolas* de 2004/2006 y *Le Petit Nicolas fait du sport* de 2014. Letourneux (2010: 97) mantiene en este sentido lo siguiente:

Une série se définit autant par ses uvres qui la composent que par celles, potentiellement infinies, qu'elle peut encore générer.

A partir de nuestras indagaciones sobre las series consideramos necesaria la aplicación de un enfoque interdisciplinar, que toma en cuenta tanto las variables editoriales como también las políticas y biográficas.

Una aportación importante a la homogeneidad presenta tanto la uniformidad del tipo textual como también la perspectiva del narrador y las ilustraciones. Tal como hemos explicado más arriba, se encuentran grandes diferencias en las series de *Papelucho* y *Celia*. Pero, si prescindimos de la discusión sobre la homogeneidad, la estructura íntegra de la serie siempre se mantiene por el título de las obras que la componen ya que en el título aparece siempre el nombre del protagonista, en el primer tomo solo y en los sucesivos volúmenes unido a otros personajes o lugares o situaciones de su entorno. Dicha circunstancia constituye psicológicamente la dependencia lectora, ya que los (pequeños) lectores están curiosos por saber cómo seguirá el protagonista con sus nuevas aventuras, como sigue el hilo de

la narración y si encontramos a viejos amigos en las siguientes obras. Todo ello apunta a la creación del héroe, tal como lo hemos observado en las series de *Papelucho* y *Le Petit Nicolas*. Dada dicha circunstancia hemos eliminado de nuestro análisis de las series títulos que no integran en el título el protagonista original diferenciándonos de otras investigaciones que cuentan por ejemplo, entre la serie de *Celia* también los cuatro títulos de *Cuchifritín*, el hermano pequeño de *Celia*. Se trata de los cuatro títulos de Elena Fortún, *Cuchifritín, el hermano de Celia* de 1935 y de *Cuchifritín y sus primos, Cuchifritín y Paquito und Cuchifritín en casa de su abuelo* de 1951. Incluso hay otros títulos que retoman la figura de *Celia*, pero no como figura principal. El prefacio de *Cuchifritín, el hermano de Celia* hace patente nuestra observación ya que en él se dirige la autora al lector de la serie de la siguiente manera:

[...] Todos vosotros conocéis a su hermano [Cuchifritín]. [...] Como ella, es incapaz de hacer a sabiendas una mala acción. Es revoltoso, bobote, amigo de poner en claro lo que no está; no admite las frases hechas con que los mayores se entienden. También él tiene gran imaginación, como su hermana; pero, poco aficionado a seres sobrehumanos, se contenta con crear barcos, caballos o tigres como compañeros de sus juegos. Su primo José Ramón y su hermana Celia encuentran en él un colaborador dispuesto a sobrepasar sus diabluras y a darles realidad. Os hará reír con sus ocurrencias, os asustará con sus travesuras y os tendrá atentos a sus ojos, llenos de asombro y preparados a lanzarse siempre a una nueva y prodigiosa aventura.

Característico de la serie de literatura infantil es también el hecho de que haya diferentes ediciones de la misma a lo largo de las décadas que han sido la base de su popularidad. Por lo tanto, son los criterios de popularidad y larga vida que conforman la serie. En cuanto a los autores, generalmente es la serie que cuenta entre sus obras más famosas y que originaron la entrega de premios nacionales de literatura. Por ejemplo, Marcela Paz fue distinguida en 1947 con el premio de la editorial Rapa Nui por su *Papelucho* y en 1982 con el Premio Nacional de Literatura de Chile.

4. Series como clásicos de la literatura infantil

La definición de "clásico de la literatura infantil" tiene tanto connotaciones positivas como negativas entre los lectores. Por un lado, dicho concepto fue concebido como lectura "obligatoria", por el otro, como obra de una calidad permanente (Turin 2000: 51- 60). Queremos adelantar nuestra opinión que el concepto, poco preciso, del "buen libro" no indica para nada lo que puede convertir una serie de literatura infantil en un clásico de la literatura infantil. En el intento de definición del término "clásico de la literatura infantil" que promueve Kümmerling-Meibauer (1999: XII) ella califica justamente la popularidad como factor principal diferenciador entre los clásicos así llamados estéticamente buenos y los clásicos muy populares y conocidos. En la última categoría ubicamos las series, cuya principal característica es que han sido introducidas a causa de su popularidad en el canon de la literatura infantil nacional y en dicho canon han subido a la categoría de clásico de la literatura infantil cuyos protagonistas en determinados casos han sido nombrados incluso héroes nacionales, como los ya nombrados *Papelucho* en Chile y *Le Petit Nicolas* en Francia.

La definición de clásico que se encuentra en el diccionario internacional *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur* de Kümmerling-Meibauer (1999: XI), se refiere a

... Werke, die in der Kinderliteratur eines Landes oder eines Sprachraums eine herausragende Rolle spielen bzw. gespielt haben und sich hinsichtlich ihrer literarisch-ästhetischen Qualität durch eine besondere Innovationsleistung und Repräsentativität für ihre Epoche auszeichnen.

Referente al presente trabajo y las obras aquí elegidas y tratadas, la primera parte de la citada definición, el "papel extraordinario en el país de origen", coincide plenamente con nuestro punto de vista. Sin embargo, la segunda parte de la definición que exige "la calidad literario-estética a través de una innovación especial y representatividad para la época" en los clásicos, según nuestro parecer, no tiene ningún fundamento ya que no es objetivable.

Los criterios de innovación, representatividad, expresión lingüística estética, simplicidad, descripción del mundo vivencial infantil, fantasía, polivalencia y *cross-writing* que exige Kümmerling-Meibauer, sin especificar si todos los criterios son necesarios o solamente unos cuantos, para obtener la serie el calificativo de "calidad literario-estética", difícilmente se pueden hacer valer en el ámbito internacional de la literatura infantil. Y sobre todo no se pueden detectar en las diferentes obras ante todo lo que concierne los criterios de "innovación", "representatividad" y la "expresión estética del lenguaje". Es sorprendente que la misma investigadora Kümmerling-Meibauer no aplica dichos criterios en el comentario y la evaluación de las obras individuales en su diccionario, sino se hace referencia a la "popularidad" y la "recepción" en los respectivos países, aunque sigue insistiendo en los citados criterios en su investigación posterior al citado diccionario, en *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung* en cuanto a la evaluación de la calidad "literario-estética" (Kümmerling-Meibauer 2003: 192-209).

Tampoco parece probable que una única autora pueda evaluar de manera crítica en un diccionario de la literatura infantil mundial en el nombrado sector todas las obras bajo los criterios nombrados de selección. En una empresa de este tipo se debe recurrir a la literatura secundaria, una tarea que parece demasiado exigente para una sola persona. Por lo tanto, la definición del clásico de la literatura infantil de la autora se descubre como puro constructo teórico que pretende dar la impresión de cierto carácter científico a la introducción del diccionario cuando es cierto que en el comentario de las obras individuales se recurre a la literatura secundaria, en general a biografías que parecen elogios personales de conocidos de los autores y no una aplicación práctica de índole "literario-estético-cualitativo". Por ejemplo, el apartado sobre Marcela Paz y la serie de *Papelucho* (Kümmerling-Meibauer 2000: 832-834) es subdividido entre los capítulos "Entstehung, Inhalt, Bedeutung und Rezeption" y está basado en la biografía de Cruzat (1992) como única literatura secundaria, con todos sus errores como por ejemplo, las indicaciones de traducciones al ruso y africano que no se pueden encontrar y que los herederos nunca han visto. No es necesario mencionar aquí el hecho de que una traducción como cualquier publicación sólo vale como existente en la literatura mundial si ha sido publicada y está registrada con un nº de ISBN. En cuanto a las traducciones encontramos en los catálogos de internet y de las bibliotecas solo una traducción al japonés de 1972, se supone que se trata del primer volumen, además la traducción de cuatro títulos al italiano, dos diferentes traducciones del primer tomo al francés y la traducción al alemán de Irene Prüfer Leske, *Papelucho*, de 2013 en Goloseo-Verlag München. En nuestras pesquisas no hemos dado con nada más.

Especialmente sorprendente es el hecho de que el tema de la ilustración de los libros infantiles está totalmente ausente en el catálogo de los citados criterios de Kümmerling-Meibauer, cuando es justamente la ilustración la que aporta elementos esenciales al goce estético pretendido. También es un hecho que la ilustración forma gran parte de la aceptación del clásico de la literatura infantil y que la misma tiene una importancia fundamental para ciertas edades. La lingüística del texto, desde sus principios (De Beaugrande y Dressler 1981) considera al texto como conjunto de signos verbales y no verbales, un conjunto que obtiene cada vez más importancia para la literatura infantil y es digno de una investigación contundente.

Von Stockar (2008: 86) rechaza decididamente consideraciones literario-estéticas como base en la discusión sobre la creación del clásico de literatura infantil y del héroe calificándolas como anticuadas e inmersas en un enfoque de los años 80, una época en la cual se estaba descubriendo el enorme potencial de la literatura infantil hasta entonces totalmente subvalorado. Esta investigadora se acerca mucho más a un enfoque socio-histórico concebido desde la perspectiva del lector y de su recepción de la postura socio-crítica de las obras y de sus expectativas y que tomó fuerza en los años 90.

Aunque algunos criterios de Kümmerling-Meibauer en su búsqueda de calidad coinciden con algunas series, dicho intento de asegurarse de criterios de calidad fallan por completo en la actual concepción de literatura infantil, de su importancia, de su aplicación y tareas, y el mismo está indudablemente orientado hacia la integración de las obras en un sistema de clasificación de la historia de la literatura que aporta poco o nada a la aplicación de la literatura infantil en el ámbito didáctico y pedagógico y de ninguna manera apoya el reconocimiento que se merece dicho ámbito de la literatura en el campo del fomento de la lectura. Se puede incluso afirmar que la calidad literario-estética exigida hasta puede constituir un obstáculo para las ganas de leer ya que, a causa de las exigencias demasiado elevadas obstaculiza el fomento de la lectura. Dado que el diccionario de Kümmerling-Meibauer ya tiene más de 15 años, faltan en el mismo muchas nuevas series, que se han transformado en clásicos en los últimos años, tales como *Le Petit Nicolas* de Goscinny y Sempé.

Mucho más modestos en cuanto a sus exigencias científicas se presentan los diccionarios y las obras de Bravo Villasante (1977) que exponen una relación de las obras de la literatura infantil en todo el mundo. Su *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial* (Bravo Villasante 1985: 7) renuncia expresamente a una valoración y se pone el hincapié en la información y el fomento del trabajo con la literatura infantil.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión que la definición como clásico se debe concebir mucho más a partir del ángulo de la recepción. Según nuestras propias observaciones y experiencias, se trata más bien de obras a las cuales los niños, independientemente de su procedencia y pertenencia a cierta sociedad y una determinada cultura, vuelven por sí mismos, que leen bajo ciertas circunstancias más de diez veces y que después de décadas compran para sus hijos para que lo disfruten como ellos mismos lo han hecho. Son libros, que década tras década han respondido a las necesidades de los niños, es decir que son atemporales, según su temática y la respuesta que dan a lo que buscan los niños en un libro infantil. De esta manera, se ofrecen las figuras y los héroes de décadas pasadas a las generaciones de hoy para su identificación.

La discusión sobre la esencia de un clásico de la literatura infantil ha estado marcado sobre todo por los conceptos de "genialidad", "obra maestra" etc., conceptos que se orientaban en el concepto tradicional del clásico literario. Sin embargo, el éxito de libros infantiles y por lo tanto de un clásico infantil, se basa en otro orden de cosas si se considera el panorama internacional. Aquí entran muchos factores en juego que evocan la identificación y la emocionalidad entre los niños, tales como los temas subversivos, el empleo acertado del lenguaje infantil y juvenil del país de origen. Suena muy simple, pero es un hecho: el libro simplemente debe gustar a los niños. Dado que hasta ahora no se han escrito análisis teóricos por parte de niños sobre sus libros preferidos, solo se puede suponer cómo pueden gustar ciertos libros más que otros a los niños, si dejamos de lado cierto histerismo y burbujas mercantiles como se ha vivido con la manía de Harry Potter. Según ciertas escuchas de emisiones de programas infantiles de la radio en la emisora alemana Bayerischer Rundfunk en el mes de mayo y junio de 2013, el criterio más nombrado, por los mismos niños que realizaban el programa, por qué gusta un libro infantil y juvenil es el que debe evocar interés y ser emocionante ("Es muss spannend sein!"). Estos criterios se refieren por un lado a la temática y la problemática, que debe

evocar interés en el niño y por el otro lado al desarrollo de la historia cuyo hilo conductor debe estar intacto y cuya solución final no siempre es el *Happy End*.

Pero hay otro factor, el cual el niño indudablemente no reconoce ya que no reflexiona sobre él y es la habilidad del autor junto con la del ilustrador que se manifiestan en el manejo de preguntas existenciales como la soledad, el sentimiento de abandonado o ser querido, el primer amor, el trato injusto, sentirse admirado o entendido, el amor hacia los animales y la naturaleza, los celos hacia un hermano, el problema con los padres y profesores etc. Dichos temas se presentan más allá de las fronteras, desde *Tom Sawyer* de Mark Twain en Norteamérica pasando por *Papelucho* en Chile, *Celia y Manolito Gafotas* en España y *Le Petit Nicolas* en Francia.

Otros factores pragmáticos como el del marketing y la identidad nacional tienen un peso igualmente considerable. Y no se debe dejar sin considerar el trabajo de los herederos de los autores en aras de la permanencia de la serie a través de su trabajo con las editoriales. Esta circunstancia nos llama especialmente la atención al considerar el éxito de *Papelucho* en Chile, donde el trabajo de Marcela Paz Ediciones S.A., en la cual actúa la sociedad de herederos de la autora, que falleció en 1985, y es la responsable de ediciones anuales de muchos miles de ejemplares y ediciones bilingües español-inglés, en escritura braille como también nuevas traducciones al italiano y al alemán.

De igual manera se le debe al interés de la hija de Gosciny, Anne Gosciny (2004: 9-11), que existan nuevas ediciones del *Petit Nicolas* y ediciones de historias inéditas tanto en Francia como en traducciones en el extranjero y hasta el acuño de monedas con la imagen del personaje en 2014. Frente a ello está el desinterés de los herederos de Elena Fortún, que no se ocupan de la permanencia de la serie ni tampoco de traducciones (Dorao 1987: 9-14) y el hecho de que los derechos de autor no los tiene la editorial.

El resultado de todas estas consideraciones es la no discusión de índices de calidad o si las obras de las cuales se habla aquí son "buenas" o no, ya que aporta muy poco a la definición del clásico de la literatura infantil y la cuestión de qué manera se crea un clásico y la permanencia del mismo ya que siempre la calificación de bueno o malo se debe a una gran subjetividad.

Un factor común, sin embargo entre las dos maneras de definiciones es siempre su fama, su notoriedad y su popularidad, al menos entre el público nacional a lo cual contribuye en gran medida la ya mencionada tendencia subversiva y la crítica inmanente de la sociedad en muchas de dichas obras y al menos en todas las obras aquí tratadas. Prueba de ello es el movimiento en Chile, el país del *Papelucho*, que se llama "Papelucho subversivo", online, que se creó bajo la protección de la Editorial Popular LaPajarilla y que trabaja en aras de retomar los clásicos y de ampliar y enriquecer el abanico de las publicaciones con muchos géneros y temas como la subversión y la historia.

La crítica social inmanente en los clásicos de la literatura infantil se puede ver probada en varios puntos, especialmente en la crítica referente a la educación en las diferentes instituciones, como son la escuela y la iglesia, pero también referente al ámbito del hogar con las diversas personas de servicio y en muchos casos la ausencia de los padres, una educación cuyos efectos son susceptibles hasta hoy. Además se centra la crítica en las grandes diferencias de clases, especialmente el reparto desigual de la riqueza.

5. Popularidad

La definición del clásico de la literatura infantil y de una serie exitosa, por lo tanto, no puede ser abordada exclusivamente desde el lado de la estética literaria, sino se la debe abordar desde un enfoque interdisciplinario desde muchos ángulos, entre otras cosas desde la recepción en el determinado país bajo los criterios de popularidad y de la creación de un héroe nacional y debe preguntarse por el

porqué de dicho desarrollo. En Chile, por ejemplo, hasta hoy día, tres cuartos de siglo después de su creación, cada chileno, sea adulto o niño, conoce a *Papelucho* y hasta lo ha leído. Es el clásico de la literatura infantil del país. Menos conocido es *Celia* en España, pero la serie de *Manolito Gafotas* conoce actualmente cada persona en España aunque no todo el mundo haya leído la serie, sino más bien visto la película en la tele en sus diferentes versiones.

En las series que se conocen hoy, dicha circunstancia constituye un factor añadido: Son conocidas aunque no todo el mundo las haya leído. Es decir, todo el mundo conoce la figura principal, como por ejemplo, *Harry Potter*, sin embargo la fama se ha creado a través de publicidad oral o en los medios y la creación de videos y películas y no necesariamente por la propia lectura. Esto prueba una notoriedad que en décadas pasadas no existía.

En cuanto a *Le Petit Nicolas*, podemos afirmar que es conocido prácticamente entre todos los niños franceses y la figura también puede ser considerada como pequeño héroe nacional y se conoce en el extranjero por las traducciones y los libros de la serie adaptadas para la enseñanza del francés. Especialmente en la investigación francesa de la literatura infantil se trabaja sobre la figura del héroe en las series y su influencia (Murail 2010: 85-90).

Resumiendo, se puede decir que la calidad no es un criterio para la aceptación de una serie cuyos lectores no leen a un autor de fama (internacional) o que la crítica ha calificado como bueno, tal como elige un adulto su lectura, sino los pequeños lectores leen con avidez para saber nuevas aventuras de una figura con cuyo entorno y cuyas preocupaciones se identifican y lo conocen.

Para que dicha aceptación por parte de los niños y jóvenes se produzca y se convierta en clásico, debe haber un alto grado de identificación de los lectores con la figura principal. Dicha identificación se produce por un lado a través de recursos lingüísticos que el autor sabe manejar a la perfección y por el otro lado por la originalidad de las aventuras y de su enlace. A través del registro lingüístico el autor introduce la subversividad lo que se merece una investigación especial de cada serie y que desborda el margen del presente artículo. Pero podemos decir que en todas las series aquí abordadas el registro es el fiel reflejo del registro coloquial que genera humor en el lector e identificación.

A pesar de lo subversivo aludido que se presenta de manera más o menos patente en las obras aquí tratadas se utilizan los clásicos de la literatura infantil en la didáctica de los colegios para el fomento de la lectura, sea de manera adaptativa o manipuladora. Se observan tanto la censura como la adaptación que surgen de iniciativas de la iglesia católica. Citamos como ejemplo aquí *El cuaderno de Celia* de Elena Fortún de 1950 editado con el subtítulo "Primera Comuni3n" y la observaci3n "Con censura eclesiástica" y "Con 97 ilustraciones, a dos colores de Zaragüeta y 4 láminas fuera de texto, en huecograbado [con motivos y cuadros religiosos de Veronés (Jesús y el Centurión de Cafarnaum), Murillo (La Sagrada Familia), Rafael (El pasmo de Sicilia), Juan de Juanes (La Cena)]."

Finalmente, y bajo consideraciones enfocadas hacia el desarrollo de la historia de la literatura, se puede observar que ésta, especialmente concerniente a la literatura infantil y de sobremanera a las series ha aplicado una auto censura a las mismas. Lo mismo se ha podido observar en cuanto a la literatura de viajes: en los grandes manuales de la Historia de la Literatura solo se encuentran los libros de viajes de grandes literatos, mientras que otros han sido excluidos por sus posturas subversivas y políticamente no conformistas (Prüfer Leske 2009: 256-259).

6. Series y su traducci3n

Antes de terminar estas consideraciones sobre las series queremos plantear la cuesti3n de por qué algunos clásicos de la literatura infantil encontraron una mayor divulgaci3n en el extranjero que otros. Evidentemente se trata de la cuesti3n de las traducciones.

Queremos adelantar que nos hemos centrado en las traducciones al alemán de las series aquí observadas. Salvo la serie francesa *Le Petit Nicolas* ninguna serie ha tenido éxitos en lengua alemana aunque hay que mencionar que *Manolito Gafotas* sí que está traducido al alemán. Dado que en las restantes series se trata de series originales en lengua castellana, se puede concluir que el interés por parte de las editoriales alemanas para las series clásicas de lengua hispana es poco o nulo, aunque la lengua española goza, especialmente desde hace 20 años, de gran prestigio e interés por parte de la población germano-hablante en Europa. Este interés yace especialmente en el gran interés por el comercio con Centro- y Sudamérica y el turismo.

Las obras traducidas que están presentes en la Internationale Jugendbibliothek en Múnich y las bibliotecas relacionadas con ella confirman dicha afirmación igual que los editores alemanes que manifiestan una inclinación especial por el mundo anglosajón. Tal es así que la única traducción existente de *Papelucho* en la Biblioteca Internacional de Literatura Juvenil en Múnich al idioma francés de Jean-Paul Duviols con ilustraciones de Morgan editado por Bordas en 1980 en Francia se basa en el texto de 1974 en Editorial Universitaria de Santiago de Chile, no ostentando sin embargo, las mismas ilustraciones.

La primera traducción al francés fue la traducción y adaptación de G.Tyl-Cambier con ilustraciones de Marcel Bloch de 1952, publicada en Editions G.P. Paris. Dicha obra se encuentra en una biblioteca fuera de las instalaciones de la Biblioteca Internacional de Literatura Juvenil en Múnich. Esta primera edición es de un especial interés por sus contradicciones en cuanto a las estrategias traductológicas ya que no persiguen una línea coherente. De manera adaptativa cambia la traducción el lugar y el tiempo de la historia, desde Chile la traslada a Francia, desde el verano austral la traslada al verano europeo. Pero en cuanto a las ilustraciones, éstas no corresponden en nada a dicho país, sino que las ubican en un país exótico de difícil definición, más bien sudamericano.



Fig. 2: Primera traducción al francés de *Papelucho* de G.Tyl-Cambier con ilustraciones de Marcel Bloch de 1952

Sobre la relevancia de las ilustraciones en LIJ se han celebrado jornadas y realizado investigaciones (Menzel 2011). Referente al tema de las ilustraciones en las series aquí mencionadas remito a mi investigación "Series clásicas de la literatura infantil y sus ilustraciones" (Prüfer 2014a).

De dichas observaciones particulares surge la importancia que tienen las consideraciones teóricas de traducción con las estrategias resultantes para la misma y la concepción de la ilustración, especialmente importante en el libro infantil. Remito en este sentido al enfoque funcionalista de

Christiane Nord (2012: 13-36) que da el marco teórico para las reflexiones en cuanto a la crítica de traducción. Como docente en el ámbito de la traducción de literatura infantil y traductora de algunas de las obras de las series aquí nombradas (*Celia im Internat* 2004 y *Papelucho* 2013) quiero resaltar aquí la importancia de dicho marco teórico imprescindible para una traducción que funcione en el marco propuesto: el aprendizaje intercultural, la ética y el fomento de la lectura que depende primordialmente de la comprensión a la cual, de manera importante se debe aportar por un lado el lenguaje elegido por el autor cercano al niño y por el otro la ilustración que aclara o apoya en ocasiones el relato.

Mientras que una de las funciones principales de las ilustraciones es la de una mejor comprensión en las mencionadas series, el registro que se elige en las traducciones tiene mayor relevancia para la identificación del niño con el libro traducido. Indagando en este sentido podemos encontrar una de las causas por una menor aceptación de las series en lengua extranjera. Si analizamos el registro coloquial utilizado de manera innovadora por la autora Marcela Paz en la serie de *Papelucho* descubrimos la razón de su enorme éxito en Chile. El libro está escrito en un lenguaje que evidentemente dista mucho de la escritura de Neruda. Lo subversivo de las series yace también en su lenguaje. *Papelucho* habla con los chilanismos de los niños de la época, de los años 40 – 50 del siglo pasado que en gran medida han perdurado hasta hoy día y que causan deliciosos recuerdos a cualquier persona mayor. ¡De ahí que se ha podido convertir en héroe de toda una nación! Por supuesto, es imposible reproducir este lenguaje tan cercano a un lector chileno en lengua extranjera, aunque hay otros elementos del lenguaje coloquial inherentes en los libros infantiles que son traducibles (Prüfer 1995, 2002).

En *Manolito Gafotas* encontramos otros aspectos del lenguaje que fomentan lo subversivo, que consiste en un lenguaje directo y que hasta roza ámbitos fecales: "Se le escaparon dos pedos de la pura emoción" (Lindo 2013: 171). Por causas culturales pueden tener mayor o menor aceptación en posibles traducciones.

En mis anteriores deliberaciones he intentado iluminar la situación de la literatura infantil bajo aspectos pragmáticos como el interés editorial y la traducción que se debe orientar hoy más que nunca en el mercado. El objetivo de dichas deliberaciones ha sido convencer a los autores e ilustradores junto a sus traductores y editores de la importancia de reflexiones estratégicas al realizar sus proyectos y la creación de una mayor coherencia y con ello la mencionada comprensión de las obras. ¡Finalmente, se trata de los niños y el fomento de su capacidad lectora y crítica a partir de los primeros años de escolaridad!

La función elemental de la literatura infantil, especialmente de los clásicos mundiales de las series y de sus traducciones, es, tal como acabamos de mencionar, el fomento de la tolerancia en nuestra sociedad multicultural y el mundo globalizado. Dicha finalidad solo se logra a través del aprendizaje intercultural, la información y el fomento del sentido crítico para el logro de una libertad personal y la seguridad en la manifestación de opiniones. En este sentido nuestros pequeños héroes de las series infantiles actúan de manera ejemplar. Bajo esta perspectiva se debe considerar también el gran logro y la aportación que realizan las series en cuanto a la posición de la mujer.

Todo ello nos puede dar importantes logros en la disminución de prejuicios que perduran lamentablemente en los acontecimientos políticos y el renacimiento de posturas nacionalistas en Europa. Un mejor conocimiento de los diferentes países y de su desarrollo y la cercanía de sus ideales que se expresan en las series en su totalidad nos acercan a esta finalidad. La posibilidad de crítica a su vez está estrechamente relacionada con los valores sobre cuyo trasfondo es posible la crítica. Mantener dichos valores de manera sostenible sería un logro importante en el fomento de la sobrevivencia de las series de la literatura infantil y de posibilitar a nivel internacional el acceso a un gran público.

7. Conclusiones

Quisiera terminar con la observación, que la literatura infantil, a pesar del *cross-writing* existente, ha sido escrita primordialmente para niños, no para los historiadores de literatura ni para las editoriales o en autocomplacencia o como autobiografía de los autores, aunque los autores en gran medida manifiestan que las figuras principales son ellos mismos. Los niños deberían decidir ellos mismos si les gustan las obras determinadas o si las quieren dejar de lado. Cada postura diferente en cuanto a la valoración de literatura infantil solo puede ser considerada como marketing y manipulación por parte de las editoriales o un intento de valoración por parte de los historiadores literarios. Ambas posturas, por lo tanto, deben ser rechazadas. El objetivo de una "adquisición de una formación literaria en el lector infantil" (*das Erwerben einer literarischen Bildung im kindlichen Leser*), que interesa a Kümmerling-Meibauer (2003: 278) en el sentido de una "competencia canónica", que la autora no explica detalladamente, por un lado es ilusoria y por el otro no puede ser la finalidad de la lectura en edad infantil, aunque hay que admitir que la adquisición de una competencia textual es un logro adyacente muy bien recibido que se adquiere por sí solo mientras se lee y que forma parte del interés del fomento de la lectura. Sin embargo, dicha competencia textual no es comparable con la citada "competencia canónica" propuesta por Kümmerling-Meibauer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo-Villasante, C. (1977). *Weltgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Hannover etc.: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Bravo-Villasante, C. (1985). "Introducción". En Bravo-Villasante, C. *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Caamaño Alegre, B. (2007). "Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún". *Analecta Malacitana* nº 23. AnMal Electrónica ISSN 1697-4239, pp. 33-59. Consultado el 07 de septiembre de 2014. http://www.researchgate.net/publication/28271820_Cosas_de_nias_la_construccion_de_la_feminidad_en_la_serie_infantil_de_Celia_de_Elena_Fortn.
- Cruzat, V. (1992). *Marcela Paz. Un mundo incógnito*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London/New York: Longman.
- Dorao, M. (1987). "Prólogo". En Fortún, E. (1943 en borrador): *Celia en la revolución*. Madrid: Aguilar. pp. 9-14
- Fortún, E. (1935). *Cuchifritín, el hermano de Celia*. Madrid: Aguilar.
- Fortún, E. (1935). *Cuchifritín y sus primos*.
- Fortún, E. (1936). *Cuchifritín y Paquito*.
- Fortún, E. (1950). *El cuaderno de Celia*. Madrid: Aguilar
- Fortún, E. (1951). *Cuchifritín en casa de su abuelo*
- Fortún, E. (1987). *Celia en la revolución*. Madrid: Aguilar.
- Fortún, E. (2003). Celia im Internat. Übersetzung aus dem Spanischen von Irene Prüfer Leske und Studenten der Universität Alicante. Alicante: ECU.
- Gosciny, A. (2004). "Introduction. En Gosciny & Sempé: *Histoires inédites du Petit Nicolas*. Paris: IMAV éditions.
- Gosciny, R. et Sempé, J.-J. (2004/2006). *Histoires inédites du Petit Nicolas*, 3 tomos. Paris: IMAV éditions.
- Gosciny, R. et Sempé, J.-J. (2014). *Le Petit Nicolas fait du sport*. Paris: IMAV éditions.
- Könneke, O. (2004). *Anton*. München: Hanser.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). „Einleitung: Definition des Begriffs ‚Kinderklassiker‘“. En Kümmerling-Meibauer, B. *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon*.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2003). *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertschätzung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B.Metzler.
- Larraín, A.M. (2009). *Marcela Paz. Una imaginación sin cadenas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Letourneux, M. (2010). "Séries, collections et sérialité en littérature pour la jeunesse". *La Revue des livres pour enfants*. n° 256.
- Lindo, E. (2012/2013). *Mejor Manolo*. Barcelona: Seix Barral.
- Menzel, H.E. (2011). "Familiendarstellungen in aktuellen Kinderbüchern". En *Das Bücherschloss 2011*. München : Internationales Jugendbibliothek, pp. 26-33.
- Murail, M.-A. (2010). "Quand une serial reader finit par écrire des séries". *La revue des livres pour enfants. Livres en séries* n° 256, pp. 85-90.
- Nord, C. (2012). "Estudio preliminar. La traducción literaria desde una perspectiva funcional". En Prüfer Leske, I. *La traducción literaria. Retos didácticos y profesionales*. Valencia: Aduana Vieja. pp. 13-36.
- Paz, M. (2013). *Papelucho*, Traducción de Irene Prüfer Leske. München: Goloseo-Verlag.
- Prüfer, I. (1995). *La traducción de las partículas modales del alemán al español y al inglés*. Bern: Peter Lang.
- Prüfer Leske, I. (2002). "Übersetzung von deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Studiengang Übersetzen und Dolmetschen". En Ruzicka Kenfel, V. (Hrsg.) *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*. Frankfurt a. Main etc.: Peter Lang.
- Prüfer Leske, I. (2009). "Der deutsche Naturforscher E.A. Rossmässler in der Nachfolge Alexander von Humboldts in Spanien". En Prüfer Leske, I. (Coord./Hg.) *Alexander von Humboldt und die Gültigkeit seiner Ansichten der Natur / Alexander von Humboldt y la actualidad de su pensamiento en torno a la naturaleza*. Bern: Peter Lang.
- Prüfer Leske, I. (2012). "¿Qué tienen Papelucho, Celia y Teo en común? Series infantiles desde una perspectiva intercultural". En Ramos, R., Fernández Mosquera, A. (eds.) *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural*. Vigo-Braga: ANILIJ. CDrom.
- Prüfer Leske, I. (2014a). "Series clásicas de la literatura infantil y sus ilustraciones". *Vuelan, vuelan*. Academia Boliviana de Literatura Infantil. Año 6, boletín 60, Abril 2014. Consultado 09 de septiembre de 2014. <http://www.ablij.com/boletin/vuelan-vuelan-60-series-clasicas-de-la-literatura-infantil-y-sus-ilustraciones-i-prufer-leske>.
- Prüfer Leske, I. (2014b en prensa). "*Mafalda* de Quino. Análisis discursivo del imaginario social aplicado en temas de género, infancia y adultez". *EdeLij*
- Sánchez Valencia, A. (2013). "Literatura infantil: algunas reflexiones en torno al género". *Zaloamati*. Literatura infantil n° 41 pdf.b Consultado el 9 de septiembre de 2014. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/869?show=full>.
- Schujman, N. (2012). "El poder de la palabra". *EdeLij*. Consultado el 07 de septiembre de 2014. <http://apartadodelij.blogspot.com.ar/2012/07/articulos-lij.html>.
- Turin, J. (2000). "Quand vivent longtemps les êtres de papier". *La Revue des Livres pour Enfants*. n° 193/194.
- Von Stockar, D. (2008). "Les secrets du héros bien-aimé". *La Revue des Livres pour Enfants*. n° 241.
- Papelucho subversivo
http://shamdy.bligoo.cl/media/users/17/862330/files/167255/PAPELUCHO_SUBVERSIVO.pdf (consultado el 24/06/2013).

José Vicente Salido López
JoseVicente.Salido@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha

Antonia María Ortiz Ballesteros
AMaria.Ortiz@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha

(Recibido 23 marzo 2014 / Aceptado 27 junio 2014)

De “Los diez negritos” a “Los diez perritos”: del cancionero popular al cancionero infantil

*FROM “TEN LITTLE NIGGERS” TO “TEN LITTLE PUPPIES”:
FROM POPULAR SONG TO CHILDREN’S SONG*

Resumen

El presente artículo aborda el origen de la canción infantil “Los diez perritos”. El asunto se ha planteado en diversos estudios que coinciden en arraigar la canción en la lírica hispánica, desde la que se supone que se difunde a la tradición de los numerosos países en los que se documenta. Nuestra hipótesis enlaza con una serie de composiciones musicales de corte xenófobo que circularon con mucho éxito desde mediados del siglo XIX en el ámbito inglés y alemán, y con las que guarda notables analogías. Tienen todas su origen en una composición del estadounidense Septimus Winner, que toma como objeto de burla a los nativos americanos, sustituidos por negritos en otras versiones. El contexto en el que se componen permite explicar su excelente difusión, a pesar de su contenido políticamente incorrecto, y la desaparición de ese contexto justifica el cambio de los nativos que las protagonizaban por elementos inofensivos, generalmente animales, acercándose mucho en forma y fondo a nuestra canción de “Los diez perritos”.

Palabras clave: Literatura popular, literatura folklórica, tradición oral, cancionero infantil, Septimus Winner, *Los diez perritos*.

Abstract

This article approaches the origin of the children’s song “Los diez perritos”. The matter has appeared in diverse studies that establish the song in the Hispanic tradition, from which it spreads to numerous countries in which it appears. Our hypothesis connects with a series of musical xenophobic compositions that circulated successfully since middle of 19th century in the English and German field. They have his origin in a composition of Septimus Winner, who makes fun of American natives –replaced for “little niggers” in other versions. The context in which they were written explains its excellent diffusion, although its impolite contents, and the disappearance of this context justifies the change of the natives for inoffensive elements, generally animals, approaching in form and contents to our song “Los diez perritos”.

Key words: Popular literature, folk literature, oral tradition, children’s song, Septimus Winner, *Ten little puppies*.

1. Introducción

Hace ya algún tiempo, en el desarrollo de un proyecto dedicado al estudio de las interrelaciones entre las matemáticas y la literatura con fines didácticos, nos cayó en las manos la canción popular de "Los diez perritos", una fórmula de juego que consiste en una serie de estrofas –normalmente tercerillas que, en algún caso, repiten el verso libre a modo de estribillo– iniciando, desde la decena, un conteo regresivo hasta el cero. Así dice la canción en una de sus versiones:

Yo tenía diez perritos,
uno no come ni bebe:¹
no me quedan más que nueve.

De los nueve que me quedan,
uno se comió un bizcocho:²
no me queda más que ocho.

De los ocho que me quedan,
uno se comió un mollete:³
no me quedan más que siete.

De los siete que me quedan,
uno se lo llevó el rey:⁴
no me quedan más que seis.

1 Son muchas las versiones documentadas de la canción y sus variantes afectan a todos los versos de las estrofas, incluso a su estructura métrica. Por cuestión de economía, y sin pretender exhaustividad en el rastreo, únicamente recogemos en nota algunas variantes en los versos que riman con el número que es objeto de resta. La idea es dar muestras de la intervención popular en la canción y de su grado de asimilación en las distintas tradiciones en las que se documenta, patente en el empleo de léxico muy localizado dialectalmente y de algún que otro topónimo.

A la altura de este verso, algunas de las variantes que hemos documentado son estas: "uno se cayó en la nieve" (Mendoza, 1999: 151; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Carrillo, 2002: 69); "uno se murió en la nieve" (Laval, 1916: 71; Castillo, 2004: 35; Zaid, 2005: 134; Movsichoff, 1980: 42; Navarrete, 1987: 138; Salgado, 2004: 137); "uno se perdió en la nieve" (Betancourt *et al.*, 1999: 452; Gutiérrez, 2000: 9; Uribe, 2009: 2); "uno se murió de fiebre" (Córdoba, 1948: 300); "de esos que ladran y muerden" (Olmos, 1949).

2 Uno se me ahogó en un pozo" (Castillo, 2004: 35); "uno se murió de chocho" (Movsichoff, 1980: 42); "uno se ahogó en el Mapocho" (Laval, 1916: 71); "uno se murió de tocho" (Córdoba, 1948: 300); "uno se tragó un bizcocho" (Atero, 2010: 243; Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se tragó el bizcocho" (Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31); "a uno lo empachó un bizcocho" (Salgado, 2004: 137); "a uno lo embistió un buey mocho" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se robó un bizcocho" (Uribe, 2009: 4).

3 "A uno lo mató un cohete" (Castillo, 2004: 35); "uno se clavó un tranchete" (Zaid, 2005: 134; Salgado, 2004: 137); "uno se murió de peste" (Movsichoff, 1980: 42); "uno me lo mató un cuete" (Laval, 1916: 72); "uno se tragó un carrete" (Córdoba, 1948: 300); "uno se fue a Albacete" (Fitzgibbon, 1955: 130; Echevarría, 1956; Atero, 2010: 243); "uno se tronchó el machete" (Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Rangel *et al.*, 2008: 60); "uno se marchó a Albacete" (Ballesteros *et al.*, 1993: 129); "uno se me fue a Albacete" (Olmos, 1949); "uno se tragó un billete" (Torralba, 1982: 357); "uno se clavó un trinquete" (Navarrete, 1987: 138); "uno se metió en un brete" (Martínez, 2011: 48); "uno se tragó un machete" (Gutiérrez, 2000: 9; Uribe, 2009: 6); "uno se golpeó la frente" (Carrillo, 2002: 69); "uno se cortó con un machete"; "uno se fue en un cohete"; "uno lo mató un pete" (Betancourt *et al.*, 1999: 95).

4 "A uno lo mató un buey" (Castillo, 2004: 36); "uno se quemó los pies" (Zaid, 2005: 134; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Navarrete, 1987: 138; Carrillo, 2002: 69); "uno ya no lo/le veréis" (Movsichoff, 1980: 42; Fitzgibbon, 1955: 130; Echevarría, 1956; Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Martínez, 2011: 48); "a uno me lo mató un buey" (Laval, 1916: 72); "a uno le mató el exprés" (Córdoba, 1948: 300); "uno se fue a servir al rey" (Atero, 2010: 243); "uno me lo mató un buey" (Atero, 2010: 245); "uno se marchó a servir al rey" (Torralba, 1982: 357); "uno cayó de un ciprés" (Salgado, 2004: 137); "uno se lo di a Moisés" (Rangel *et al.*, 2008: 60); "uno se lo llevó el rey" (Gutiérrez, 2000: 9); "uno lo aplastó un buey" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno quiso ser el rey" (Uribe, 2009: 8); "uno se fue por ahí" (Olmos, 1949).

De los seis que me quedaban,
uno se mató de un brinco:⁵
no me quedan más que cinco.

De los cinco que me quedan,
uno se mató de un salto:⁶
no me quedan más que cuatro.

De los cuatro que me quedan,
uno se tragó un "bisté":⁷
no me quedan más que tres.

De los tres que me quedaban,
uno se murió del sol:⁸
no me quedan más que dos.

De los dos que me quedaban,
uno se murió de un susto:⁹
no me queda más que uno.

- ⁵ "Uno se murió de un brinco" (Castillo, 2004: 36; Movsichoff, 1980: 42; Laval, 1916: 72; Fitzgibbon, 1955: 130; Gutiérrez, 2000: 9); "uno se mató de un brinco" (Córdova, 1948: 300; Atero, 2010: 243; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Navarrete, 1987: 138; Salgado, 2004: 138; Martínez, 2011: 48; Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se pegó un brinco" (Echevarría, 1956); "uno se ha matado de un «brin...»" (Torralba, 1982: 357); "uno se perdió en el circo" (Rangel *et al.*, 2008: 60); "uno se escapó de un brinco" (Carrillo, 2002: 69); "uno se fue con el circo" (Uribe, 2009: 10); "uno se metió en el circo" (Olmos, 1949).
- ⁶ "Uno no dejó ni rastro" (Castillo, 2004: 36); "uno se cayó de un teatro" (Zaid, 2005: 135); "uno se lo comió el gato" (Movsichoff, 1980: 42); "uno se arrancó p'al teatro" (Laval, 1916: 72); "uno se mató de un salto" (Córdova, 1948: 300; Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se llevó Torcuato" (Fitzgibbon, 1955: 130); "uno se lo comió un pato" (Atero, 2010: 244); "uno se marchó al teatro" (Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Martínez, 2011: 48); "se perdió uno en el teatro" (Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Rangel *et al.*, 2008: 60); "uno se ha marchado de un «sal...»" (Torralba, 1982: 357); "a uno lo vendí barato" (Salgado, 2004: 138); "uno se perdió en el teatro" (Gutiérrez, 2000: 9); "uno se metió en un teatro" (Carrillo, 2002: 69); "uno se metió al teatro" (Olmos, 1949); "se fue uno para un teatro" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se fue al teatro" (Echevarría, 1956); "uno quiso actuar en el teatro" (Uribe, 2009: 12).
- ⁷ "A uno no le volví a ver" (Castillo, 2004: 36); "uno se volteó al revés" (Zaid, 2005: 135; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31); "uno se volteó la cabeza al revés" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se lo llevó Andrés" (Movsichoff, 1980: 42); "uno le di a Juan Andrés" (Laval, 1916: 72); "uno se murió de sed" (Córdova, 1948: 300); "uno se fue en el exprés" (Fitzgibbon, 1955: 130); "uno se fue con el tren" (Atero, 2010: 243); "uno se volvió al revés" (Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Gutiérrez, 2000: 9); "uno se ha marchado campo a través" (Torralba, 1982: 357); "uno se tragó una nuez" (Salgado, 2004: 138); "uno se lo di a Andrés" (Rangel *et al.*, 2008: 60); "a uno le ha pillado el tren" (Martínez, 2011: 48); "uno me lo pisó el tren" (Olmos, 1949); "uno fue a aprender inglés" (Carrillo, 2002: 69); "uno se volvió al revés" (Uribe, 2009: 14); "uno se fue al «exprés" (Echevarría, 1956).
- ⁸ "Uno se murió de tos" (Castillo, 2004: 36; Zaid, 2005: 135; Echevarría, 1956; Movsichoff, 1980: 42; Laval, 1916: 72; Córdova, 1948: 300; Fitzgibbon, 1955: 130; Atero, 2010: 244; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Salgado, 2004: 138; Rangel *et al.*, 2008: 60; Martínez, 2011: 48; Gutiérrez, 2000: 9; Carrillo, 2002: 69); "uno se ha tragado un «rel...»" (Torralba, 1982: 357); "uno se comió un arroz" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "el otro se murió de tos" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "a uno le dio la tos" (Olmos, 1949); "uno se atacó de tos" (Uribe, 2009: 16).
- ⁹ "Uno se murió de ayuno" (Castillo, 2004: 37; Zaid, 2005: 135; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Rangel *et al.*, 2008: 60; Gutiérrez, 2000: 9; Carrillo, 2002: 69); "uno se murió de puno" (Movsichoff, 1980: 42); "uno se murió de tuno" (Laval, 1916: 72); "uno se murió de un susto" (Córdova, 1948: 300); "uno se lo llevó don Bruno" (Fitzgibbon, 1955: 130); "uno se fue a San Bruno" (Atero, 2010: 244); "uno se fue con San Bruno" (Ballesteros *et al.*, 1993: 129); "uno le han dado por el «c...»" (Torralba, 1982: 357); "uno falleció de ayuno" (Salgado, 2004: 138); "uno se llevó San Bruno" (Martínez, 2011: 48); "uno se ahogó con humo" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "un chanchillo asustó a Bruno" (Betancourt *et al.*, 1999: 95); "uno se encumbró a la luna" (Uribe, 2009: 18); "uno se fue a correr mundo" (Olmos, 1949); "uno se comió el burro" (Echevarría, 1956).

A ese perro que me queda,
me lo ha matado un becerro:
no me queda ningún perro.¹⁰ (Gil, 1982: 77)

2. Clasificación

En la catalogación de Pelegrín (1984), la canción se incluye dentro de las acumulativas numerales decrecientes, y en algún caso adquiere estructura de cuento de nunca acabar, por rematar la canción con estrofas que vuelven al comienzo de la cuenta:

Cuando ya no tenía nada,
mi perra tuvo otra vez;
ahora ya tengo otros diez,
diez, diez, diez. (Salgado, 2004: 138)

Cuando ya no tenía nada,
cuando ya no tenía nada,
la perra parió otra vez;
y ahora tengo otros diez,
diez, diez, diez, diez. (Zaid, 2005: 135)

Cuando ya no tenía nada
la perra creó/crió otra vez;
ahora ya tengo otros diez,
diez, diez, diez. (Díaz-Roig y Miaja, 2007: 32; Rangel et al., 2008: 60)

o también

¿Quieres contar otra vez?
¿Quieres contar otra vez?
Uno, dos, tres, cuatro, cinco,
seis, siete, ocho, nueve, diez. (Uribe, 2009: 22)

Desde el punto de vista interdisciplinar de nuestro enfoque, quedaba encuadrada en el último estadio de dificultad en lo que a contenidos matemáticos se refiere. Así, era posible encontrar fórmulas más simples de cuenta, trabajadas en canciones como la archiconocida "Un elefante se

¹⁰ "Y el uno que me quedaba / murió, le hice un gran entierro, / no me queda, no me queda, / no me queda ningún perro." (Castillo, 2004: 37); "Y ese uno que quedaba / se lo llevé mi cuñada, / y ahora ya no tengo nada, / nada, nada, nada, nada." (Zaid, 2005: 135; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31; Salgado, 2004: 138). "De un perrito que yo tenía, / se me murió en el cerro; no me quedan ya más perros." (Movsichoff, 1980: 42); "y ese uno que quedaba / se me arrancó para el cerro; / me quedé sin ningún perro." (Laval, 1916: 72); "El uno que me quedaba / se perdió por un gran cerro; / ya no tengo ningún perro." (Córdova, 1948: 300); "El perro que me quedaba / se metió por un cerro, / y ya no me queda ningún perro." (Fitzgibbon, 1955: 130); "Y el uno que me quedaba, / el uno que me quedaba, / ese se fue a lo alto un cerro: / ya no queda ningún perro." (Atero, 2010: 244); "Y el uno que me quedaba / se me fue por los cerritos: / ya me quedé sin perritos" (Atero, 2010: 245); "El uno que me quedaba / se despeñó por un cerro, / no me queda ningún perro." (Ballesteros et al., 1993: 129); "Y del uno que me queda / se ha marchado a un campo, / ya me he quedado sin ningún perro." (Torralba, 1982: 357); "Este uno que quedaba / se lo di a mi cuñada. / Ahora ya no tengo nada." (Rangel et al., 2008: 60); "Y el uno que me quedaba / se me escapó por un cerro. / ¡Ya no tengo ningún perro!" (Martínez, 2011: 48); "Y el último que me quedaba / se me escapó para el cerro, / no me queda, no me queda / ningún perro." (Gutiérrez, 2000: 9); "Del último que me quedaba / uno lo mató un ave, ave, ave; / ya no queda nada, nada, nada."; "Del último que me quedaba / le dio Diana una cornada; / ya no queda nada, nada, nada." (Betancourt et al., 1999: 95); "Y esa una que quedaba, / y esa una que quedaba / decidió escalar un cerro. / ¡No me queda ningún perro!" (Uribe, 2009: 20); "De ese uno que me queda, / me lo pisó la portera / por marrano, por cochino, / por c... en la escalera" (Olmos, 1949); "Del uno que me quedaba, / le metí una patada / y ya no me queda nada, / nada, nada, nada, nada" (Echevarría, 1956).

balanceaba", "Promenons-nous dans le bois" o "Lundi matin", o de resta desde el tres, como "Tres pelos tiene mi barba", desde el cuatro, como "Quattro conigli andavano a spasso" o "Un elefante si dondolava" –canción similar a la de nuestro elefante que se balanceaba, con la novedad de que a la altura del cuatro los elefantes *trovano il gioco poco interessante* y se van desentendiendo del juego hasta que vuelve a quedar uno solo–, o desde el cinco, con ejemplos como las canciones "Five currant buns", "Cinque pecorelle", "Five little ducks", "Cinco pajaritos parados en un árbol" o "Five little monkeys". Las más complejas iniciaban la resta desde diez, como "Yo tenía diez perritos", "Ten little monkeys", variante ampliada de la canción de los "Five little monkeys", o "Ten green bottles".¹¹

3. Difusión

Dejando a un lado los intereses didácticos que nos movían en un principio, desde un perfil estrictamente filológico nos cautivó la extraordinaria difusión de la cancioncilla y las numerosas variantes documentadas. Tiene mucho que ver en ello su carácter popular, el que hace que sea percibida como un producto de la colectividad, que se reserva el derecho a modificarla a su antojo en aras de una personalización que la haga exclusiva del grupo social que la acoge; lo hemos visto en algunas de las variantes recogidas en nota, las que presentan un aire claramente localista. Y esto, unido a la fama que la ha llevado a la tradición oral de diversos países, es lo que explica la multiplicidad de lecciones que se documenta.

Por ejemplo, en el ámbito español, sabemos de su existencia en la tradición de regiones como Galicia (Echevarría, 1956), La Rioja (Gil, 1987: 367), Cantabria (Córdova, 1948: I, 300; Beutler, 1969: 292), Extremadura (Gil, 1942: 274-7), Castilla y León (Gil, 1942: 274; Gil, 1942: 274), Andalucía (Atero, 2010: 243-5; Benítez, 2000: 75-6), Castilla-La Mancha (Ballesteros *et al.*, 1993: 129; Torralba, 1982: 357), Murcia (Olmos, 1949) o Madrid (Fraile, 1994: 304; García Matos, 1951-1960: I, nº 127). Es decir, prácticamente en todo el territorio peninsular se documenta su presencia.

Sin embargo, y aunque no sea de una manera tan radical como lo expresa Olivares,¹² lo cierto es que donde esta canción ha encontrado un fuerte arraigo ha sido en la cultura americana. Muchos folkloristas han dado cuenta de su presencia en prácticamente todos los países de la América Latina de habla hispana. Por ejemplo, la encontramos documentada en México (Cruz-Sáenz, 1986:

¹¹ Por encima de la decena es difícil encontrar canciones de este tipo, quizá por una cuestión relacionada con la dramatización que emplea los dedos de las manos como apoyo visual para el ejercicio matemático. No obstante, aunque raro, hay algún ejemplo que va más allá del diez, como "Elas eran once damas", canción popular de la tradición gallega, o "The twelve days of Christmas", donde se produce la resta desde el doce. No contamos, evidentemente, aquellas composiciones no tradicionales en las que un autor crea la canción de resta, porque aquí es posible forzar el número desde el que se inicia el conteo, aunque es difícil que lleguen a ser asumidas por el cancionero infantil. Pensamos, por ejemplo, en las *Treinta y siete tortugas*, de Pablo Albo. Algo similar ocurre con las canciones que intentan incluir operaciones que van más allá de la resta, porque el desarrollo cognitivo del público que las acoge no alcanza el nivel necesario de abstracción lógica. Hay algún ejemplo de multiplicación, como la canción para multiplicar que recogen Isabel Gallardo y Bonifacio Gil en sus *Juegos infantiles tradicionales*: "Si quieres que te enseñe / a ajustar cuentas: / tres por cinco sin quince; / y quince, treinta; / y cinco, cuarenta / y cinco, cuarenta y cinco; / y cinco, cincuenta; / y cinco, cincuenta y cinco; / y cinco, sesenta. / El que fuere curioso / que sume la cuenta" (Gallardo y Gil, 2009: 273), que termina acudiendo a la suma como operación mental para explicar la multiplicación. Mucho más complejo es el caso de la ríspida "Las cuentas" que José Grimaud, en el afán pedagógico-doctrinal que le movió al componer su *Cancionero infantil*, compone a partir de operaciones con quebrados (1866: 18-9); evidentemente, no llegó a ganarse el remoque de "popular".

¹² "Otros [romances], como el de *Los diez perritos*, parece haber arraigado más en América que en España, ya que ni lo hemos oído allá ni visto inserto ni citado en obra o colección alguna de ese origen, lo que hace dudosa su antigüedad" (Olivares, 1952: 447).

XXXIII; Díaz-Roig y Miaja, 2007: 31-2; Leal, 1949: 400; Sánchez, 2000: 191; Mendoza, 1997: 207-8; Zaid, 2005: 134-5; Sandoval, 2004: 67-8; Barlow y Stivers, 1989: 25; Chamorro, 1997: 53; Pérez, 1989: 252-3; Boatright, 1959: 114; West, 1989: 132), en Guatemala (Navarrete, 1987: 138-9), en Puerto Rico (Cadilla, 1940: 223; Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII), en Cuba (Alzola, 1961: 41), en Costa Rica (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII y 100-3; Ferrero, 1958: 5-6, Betancourt *et al.*, 1999: 95-6), en El Salvador (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII), en Colombia (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII; Herzalet, 1997: 350), en Venezuela (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII; Ramón, 1988: 90; Olivares, 1948: 189; Liscano, 1950: 33; Domínguez, 1976: 152; Aretz, 1978: 262), en Perú (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII; Romero de Valle, 1952: 121), en Chile (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII; Baeza, 1956: 48; Laval, 1916: 71; Trapero, 1998: 41) o en Argentina (Cruz-Sáenz, 1986: XXXIII; Movsichoff, 1980: 42; Coluccio y Coluccio, 1996: 90-1; Coluccio, 1994: 127).

4. Análisis e interpretación

Bonifacio Gil (1942: 276), consciente de esta doble tradición, se atreve a sugerir, siguiendo las tesis de Mendoza (1997), la posibilidad de que esta canción fuera uno de los muchos ejemplos de influencia de la tradición extremeña en el folklore americano, haciendo primar así, al menos en lo cronológico, las versiones españolas sobre las americanas. Mendoza llegaba más lejos, alargando las raíces hasta la tradición portuguesa y de la Baja Bretaña, donde cree localizar antecedentes de la canción en algunos cantares de relación como el que dice:

Nasceram dez meninas
mettidas dentro de um fole;
deu-lhe o tangomangro n'elas,
n o ficaram sen o nove.

Essas nove que ficaram
foram ver passar o broito;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão oito.

Essas oito que ficaram
foram ver passar o vate;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão sete.

Essas sete que ficaram
foram ver passar os reis;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão seis.

Essas seis que ficaram
foram ver passar o brinco;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão cinco.

Essas cinco que ficaram
foram ver passar o rato;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão quatro.

Essas quatro que ficaram
foram ver passar a rês
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão três

Essas três que ficaram
foram ver passar os bois
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão dois.

Esses dois que ficaram
foram ver a procissão;
deu-lhe o tangromangro nelas,
não ficaram senão um.

Esse um que ficou
foi ver amassar o pão;
deu-lhe o tangromangro nelas,
acabou-se a geração.

Esta canción ya la recogía Rodríguez Marín (1882: I, 466) entre las retahilas de conjuro para curar enfermedades citando a F. A. Coelho, que en 1879 la había publicado en la *Zeitschrift für romanische Philologie* como fruto de sus indagaciones sobre el folklore portugués. Se la habían dictado en la localidad portuguesa de Penafiel y, aunque sin documentación, la relaciona con fórmulas similares para la curación de bubones (Rodríguez Marín, 1882: I, 467-8; Boatright, 1959: 114). Se basa para realizar tal afirmación en otras canciones similares que tenían este uso terapéutico, como *Novem glandulae sorores* o *Le bubon a neuf filles*. Mendoza (1999: 207-8), influido por estas conclusiones de Coelho (Gil, 1942: 276), supone también este mismo uso para la canción de *Los diez perritos*, aunque no aporta una documentación concreta que lo avale.

En nuestra opinión, a falta de datos que demuestren lo contrario, no creemos que ni la canción *Nasceram dez meninas* ni, por extensión, la de *Los diez perritos* hayan sido empleadas para la curación de bubas, como argumentan los autores citados. La razón es simple: ambas composiciones parecen estar lejos de la filosofía de las que se aportan como modelo, *Novem glandulae sorores* y *Le bubon a neuf filles*. Aquellas únicamente comparten con estas la fórmula de conteo regresivo, pero carecen de algo fundamental en este tipo de canciones curativas: la mención explícita de la pupa sobre la que se aplica el ensalmo como método para la reducción paulatina que termina con su desaparición. Por eso dudamos de que en el caso de *Nasceram dez meninas*, al igual que en el de *Los diez perritos*, estemos ante algo distinto a simples canciones infantiles con otro fin que no sea lúdico.

Resumiendo, las teorías de Gil y Mendoza consideraban esta canción descendiente de alguno de esos cantares de la tradición portuguesa que cuentan con una estructura montada a partir de una fórmula de conteo regresivo y que se emplean en la curación de determinadas patologías dérmicas. Ello les llevaba a suponer este mismo uso para la canción de *Los diez perritos* y a darle una dirección concreta a su transmisión, pasando de la tradición portuguesa a la española peninsular, concretamente a la extremeña, por proximidad, y de ahí a la del resto de países de América donde se localiza.

Sin embargo, un rastreo por la tradición estadounidense nos abre nuevas vías que nos permiten plantear una hipótesis radicalmente distinta para explicar el origen de la canción. Ya Laval quiso intuir algo cuando advertía: "Don Ricardo E. Latchuam me informa que en los países de habla

inglesa cantan a los niños, para divertirlos, unos versos muy parecidos a estos, que se llaman *The ten little niggers boys*; en cada estrofa de este canto va desapareciendo un negrito" (1916: 72, n.). Se refería concretamente a una composición del famoso músico y compositor estadounidense, Septimus Winner, que en 1868, fecha anterior a las documentaciones de las versiones españolas y portuguesa, publica una canción titulada *Ten Little Injuns*:

Ten little injuns
standing in a line,
one toddled home
and then there were nine.

Nine little injuns
swinging on a gate,
one tumbled off
and then there were eight.

Eight little injuns
never heard of heaven,
one went to sleep
and then there were seven.

Seven little injuns
cutting up their tricks,
one broke his neck
and then there were six.

Six little injuns
kicking all alive,
one went to bed
and then there were five.

Five little injuns
on a cellar door,
one tumbled in
and then there were four.

Four little injuns
out upon a spree,
one got sick
and then there were three.

Three little injuns
out on a canoe,
one tumbled overboard,
and then there were two.

Two little injuns
fooling with a gun,
one shot the other
and then there was one.

One little injun
 living all alone,
 he got married
 and then there were none. (Opie y Opie, 1964: 68-9)

Esta canción cómica (así la presentaba el propio autor en su publicación) se inspiraba en otra composición anterior, también de Winner, titulada *Old John Brown* (Hofman, 2011: 172-4). La canción, escrita en 1849, comenzaba con el verso "John Brown had a little injun" y desde ahí iba sumando *injuns* ('indios, nativos americanos') hasta llegar a diez para empezar a decrecer y terminar en uno. El John Brown al que se alude en la canción era el famoso abolicionista estadounidense cuya ejecución en 1859 por intentar promover una rebelión de esclavos agravó las tensiones entre los estados del Norte y del Sur que desembocaron en la Guerra de Secesión. No hace falta incidir en el evidente carácter satírico-burlesco que motiva la composición y que solo quedó mitigado en la versión de 1868 por la desaparición de la figura de John Brown, ya difunto a esas alturas. Eso sí, a cambio, se explota con mayor intensidad la vis cómica que aporta la torpeza ridícula de los indios que protagonizan la canción y que recuerda mucho a la representación que circuló de los *pickaninny*. Con este término peyorativo se denominaba al niño de origen africano en Estados Unidos y en Inglaterra en el siglo XIX. Fue habitual su presencia en determinados contextos satíricos, siempre representado con la figura de un ser humano con rasgos animalizados, casi simiescos, con ojos grandes, labios desproporcionados y muy rojos, cabello alborotado y atuendo escaso, normalmente protagonizando historias en las que demuestra una torpeza casi tópica (Bernstein, 2011: 34-6).

Esa afinidad entre la figura del *injun* y la del *pickaninny* probablemente tuvo que ver en el hecho de que tan solo un año después de la publicación de la versión original de Winner, en 1869, la canción ya hubiera cruzado el océano y apareciera versionada en Inglaterra por Frank J. Green y Marc Mason con el título de *Ten Little Niggers* (Hofmann, 2011: 173), en una variante más entendible para la sociedad inglesa por contar con protagonistas con un referente perfectamente integrado en el imaginario colectivo en la época de las colonias. En este nuevo contexto, la figura del *nigger* cumple la misma función satírica que desempeñaba el *injun* en la versión estadounidense.

Pero lo curioso es que en muy poco tiempo se produce la evolución esperable en una canción que, aunque en principio no surge como literatura para niños, por su estructura repetitiva, su ritmo, su sencillez y su utilidad para practicar con las cuentas pierde el carácter satírico que tenía en su origen y pasa a considerarse una canción infantil. Vendría a ser un caso más de literatura ganada (Cervera, 1989: 158-60), término con el que se ha denominado al conjunto de obras literarias que, sin ser escritas pensando en un receptor infantil, han sido adoptadas y asimiladas por los niños hasta quedar integradas en el corpus de la literatura infantil. Como canción infantil aparece publicada ya en 1880 con el título de *John Dicks' Nursery Tales: The Ten Little Niggers*, y, a pesar de su carácter ofensivo y xenófobo, no debe resultarnos llamativa esta naturalidad en su integración en el mundo de la infancia si contamos con que, en el contexto cultural en el que se produce esta reutilización, la imagen del negro africano como ser inferior estaba perfectamente asumida y no causaba ningún empacho a la conciencia colectiva (Pieterse, 1998: 166-71).

Prueba de ello es el extraordinario éxito que alcanzó, que hizo que aún a la altura de 1907, casi cuarenta años después de su aparición, contara con la vigencia suficiente como para que se publicaran nuevas versiones; nos referimos en concreto a una reinterpretación del texto en clave femenina publicada con el título de *Ten Little Nigger Boys And Ten Little Nigger Girls*, a nombre de Nora Case.

La versión incluía una primera parte protagonizada por un negrito al que se van sumando otros hasta llegar a diez, y una segunda parte, que es la que nos interesa, en la que de un grupo de diez negritas una a una se van desentendiendo de la acción hasta que no queda ninguna:

Ten little nigger girls
dressed so fine;
one goes to Paris
and then there are nine.

Nine little nigger girls
swinging on a gate;
one turns a somersault
and then there are eight.

Eight little nigger girls
motor down to Devon;
one says she'll stay there
and then there are seven.

Seven little nigger girls
making toffee sticks;
one gets burnt up
and then there are six.

Six little nigger girls
playing near a hive;
a honey-bee stings one
and then there are five.

Five little nigger girls
scrubbing the floor:
one says she's tired of it
and then there are four.

Four little nigger girls
taking their tea;
a bird flies away with one
and then there are three.

Three little nigger girls
went to the zoo;
the polar bear hugs one
and then there are two.

Two little nigger girls
paddling in the sun;
a big fish feels hungry
and so there is one.

One little nigger girl
 safe home once more:
 "Dear Dinah, let me in",
 and shut fast the door.

Only the cabin
 no one about;
 wait till the morning
 and they'll come out. (Case, 1907: 51-94)

También es prueba de su excelente integración en la cultura inglesa que sirviera de título a una de las mejores novelas de Agatha Christie, *And There Where None*, publicada en 1939. El título procede del verso con el que remata esta canción, que viene a ser el eje que articula la trama de misteriosos asesinatos cometidos a imagen de los que cuenta la canción.

Algo parecido al caso inglés ocurrió en Alemania. Allí llega en 1885 en una traducción de F. H. Benary titulada *Zehn kleine Negerlein*, protagonizada en este caso por diez niños cameruneses. Su llegada al país germano se produce en un contexto en el que su expansión colonial por África provocó una oleada de manifestaciones artísticas y literarias que presentaban como enemigo común al negro africano (Schmidt-Wulffen, 2010; Ciarlo, 2011), lo que explica su rápida difusión y adaptación al mundo infantil como herramienta pedagógica y de ocio.

Conoció diversas versiones, algunas incluso con un incremento en el número de negritos, como la que en 1910 publica Gareis Fritz titulada *Die 12 Negerlein*, pero todas ellas comparten un marcado carácter racista que no se preocupan de disimular. A veces, hasta se potencia desde la ilustración del relato, como en esta edición anónima de 1907 donde se sustituye la figura de uno de los niños por la de un mono:

Pero una vez que pasó la fiebre de las colonias, perdieron sentido –si alguna vez lo tuvieron– las ofensivas adaptaciones de la canción, censurándose sus contenidos como inapropiados. Por ello, sobre todo después de la II Guerra Mundial, proliferan versiones que se alejan de este carácter satírico para acercarse definitivamente al mundo de la infancia. Los negritos dejan su lugar a figuras más típicas del imaginario infantil como peces (*Zehn kleine fische*), soldados (*Ten little soldiers*), conejos (*Ten little bunnies*, *Ten little rabbits*), pingüinos (*Ten little penguins*), cachorros (*Ten little puppies*)...

5. Conclusiones

Ese mismo fenómeno censor que se comprueba en el caso de las versiones inglesa y alemana probablemente sirva también para explicar el origen de nuestra canción de *Los diez perritos*. Todas las documentaciones que tenemos, tanto de la versión castellana como de la portuguesa que Mendoza supuso en el origen de esta, son posteriores a la fecha de publicación de la canción de Septimus Winner. Ello nos permite argumentar la posible relación de consanguinidad descendente entre la canción del estadounidense y la que circuló por América y España.

El tradicional trasvase cultural entre las dos Américas ayudaría a explicar la extraordinaria difusión de la canción en la América Latina. Parece más razonable, por frecuentada, la vía que proponemos que la que suponían Gil y Mendoza al considerar que este caso era un ejemplo más de exportación de lírica peninsular. Está más que demostrado que muchas composiciones tradicionales



(Fuente: <http://www.buchfreund.de/Zehn-kleine-Negerlein-Anonym,56516288-buch> [Consulta: 20/06/2012])

americanas encuentran sus raíces en España, pero cuando se produce la difusión de la canción que nos ocupa, las relaciones culturales entre América y España ya no eran tan evidentes como para defender la primacía de los testimonios peninsulares sobre los transoceánicos. Por eso, parece más lógico suponer que la vía de transmisión pasa desde los Estados Unidos hacia el centro y sur de América.

En ese camino, ya desde sus primeros pasos, es probable que la canción circulara en la versión que resta perritos. La razón puede que sea el hecho de que, fuera del ámbito estadounidense que la vio nacer, no existía la aversión hacia el nativo americano que la motivó; al contrario, la población de esas culturas de habla hispana que la difundían era en un alto porcentaje de origen nativo, lo que, sin duda, motivó una intervención activa en la adaptación del componente ofensivo de la versión original. Por eso es raro encontrar en castellano otra versión diferente a la que cuenta perritos, aunque Betancourt *et al.* (1999: 95) documentan en Costa Rica una versión protagonizada por diez negritos; es una evidencia más de la relación entre la canción de *Los diez perritos* y todas las del ámbito anglosajón y germánico que tienen su origen en los *Ten Little Injuns* que en 1868 publicó Winner.

Lo llamativo del caso es que el polémico origen de la canción no provocó su censura, como habría sido natural, sino que terminó pesando más su fama y el arraigo en la cultura popular, que prefirió adaptarla a olvidarla. De esta forma se priorizó su valor popular, lúdico y, tal vez, didáctico, a su significado literal o a sus implicaciones sociales y, tras pasar por el tamiz de lo políticamente correcto, ha quedado integrada como producto propio del cancionero infantil, tan distanciada de aquellos turbios orígenes, que ya no queda rastro de la ofensiva sátira que la alumbró.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzola, C. T. (1961). *Folklore del niño cubano*. Santa Clara: Universidad Central de las Villas.
- Aretz, I. (1978). *Manual de folklore venezolano*. Caracas: Monte Ávila.
- Atero, V. (2010). *Retahílas y canciones infantiles: Patrimonio oral de la provincia de Cádiz*. Cádiz: Diputación de Cádiz.
- Baeza, M. (1956). *Cantares de Chile*. Santiago de Chile: Pacífico.
- Ballesteros Valladolid, E., Ballesteros Valladolid, P., Domínguez Gallego, R., Hontana García, M. I. y Pérez Muñoz, I. (1993). *El Cabás. Cancionero infantil de tradición oral*. Tarancón (Cuenca): CEP Tarancón.
- Barlow, G. y Stivers, W. N. (1989). *Leyendas mexicanas: A Collection of Mexican Legends*. Lincolnwood: National Textbook.
- Benítez, J. (2000). *Cancionero y romancero popular (Málaga y provincia)*. Málaga: Ediciones Aljaima.
- Bernstein, R. (2011). *Racial Innocence: Performing American Childhood and Race from Slavery to Civil Rights*. New York-London: New York University Press.
- Betancourt, H., Cohen, H. y Fernández, C. (1999). *Cancionero y romancero general de Costa Rica*. San José de Costa Rica: Fundación Educativa San Judas Tadeo.
- Beutler, G. (1969). *Studien zum spanischen Romancero in Kolumbien in seiner schriftlichen und mündlichen Überlieferung von der Zeit der Eroberung bis zur Gegenwart*. Michigan: C. Winter.
- Boatright, M. C. (1959). *And Horns on the Toads*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Cadilla de Martínez, M. (1940). *Juegos y canciones infantiles de Puerto Rico*. San Juan: Baldrich.
- Carrillo, A. O. (2002). *Cómo convertirse en proveedor de cuidado de niños y tener éxito*. California: Bakersfield.
- Case, N. (1907). *Ten Little Nigger Boys and Ten Little Nigger Girls*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Castillo Paz, M. F. (2004). *De plumas, pieles y escamas: antología de tradición oral*. Bogotá: Norma.
- Cervera, J. (1989). "En torno a la literatura infantil". *CAUCE. Revista de Filología y su didáctica*, 12, 157-68.
- Chamorro, J. A. (Ed.) (1997). *Sabiduría popular*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Ciarlo, D. (2011). *Advertising empire: race and visual culture in imperial Germany*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coelho, A. (1993). *Festas, costumes e outros materiais para uma etnologia de Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Coluccio, F. (1994). *Diccionario folklórico argentino*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Coluccio, F. y Coluccio, M. I. (1986). *Folklore infantil*. Buenos Aires: Corregidor.
- Córdova y Oña, S. (1948-1955). *Cancionero popular de la provincia de Santander: recogido en todos los pueblos con constancia de más de medio siglo*. 4 vols. Santander: Aldus.
- Cruz-Sáenz, M. S. (1986). *Romancero tradicional de Costa Rica*. Newark: Juan de la Cuesta.
- Díaz Roig, M. y Miaja, M. T. (2007). *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*. México D.F.: El Colegio de México.
- Domínguez, L. A. (1976). *Documentos para el estudio del folclore literario de Venezuela*. San José: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Echevarría Bravo, P. (1956). Misión M47. En E. Ros-Fábregas (Dir.), *A Spanish Collection of Traditional Music Heritage. The "Misiones folklóricas" of the CSIC*. Consultada el 8 de enero de 2014, <http://musicatradicional.eu/piece/15211>
- Ferrero Acosta, L. (1958). *36 juegos folklóricos*. San José: Ministerio de Educación.
- Fitzgibbon, J. P. (1955). *Cancionero infantil español*. Madrid: Juan Torroba.

- Frailé Gil, J. M. (1994). *La poesía infantil en la tradición madrileña*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Gallardo, I. y Gil, B. (2009). *Juegos infantiles tradicionales*. Ed. J. Rodríguez Pastor. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- García Matos, M. (1951-1960). *Cancionero popular de la provincia de Madrid*. Ed. M. Schneider y J. Romeu Figueras. 3 vols. Barcelona-Madrid: CSIC.
- Gil García, B. (1942). "El canto de relación en el folklore infantil de Extremadura". *Revista del Centro de Estudios Extremeños*, 16 (3), 263-95.
- Gil García, B. (1982). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.
- Gil García, B. (1987). *Cancionero popular de la Rioja*. Ed. J. Romeu Figueras, J. Tomás y J. Crivillé i Bargalló. Madrid: CSIC.
- Grimaud, J. (1866). *Cancionero infantil, o sea, colección de cantares escritos exclusivamente y con arreglo a las músicas que las niñas cantan en el corro*. Madrid: El Cascabel.
- Gutiérrez, J. (2000). *Chinto pinto*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Herzalet, G. (1997). "Los transmisores del romancero oral en Colombia". En Luque, M., Ordóñez M. y Ossorio, B. (Coords.). *Colombia en el contexto Latinoamericano: IX Congreso de la Asociación de Colombianistas (Santafé de Bogotá D. C., 26-29 de julio de 1995)* (pp. 345-58). Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hofmann, S. (2011). "Rethinking Agatha Christie. The strange and offensive history of *Ten little Indians*". En Marshall, E. y Sensoy, Ö. (Eds.). *Rethinking popular culture and media* (pp. 172-77). Milwaukee: Rethinking Schools.
- Laval, R. A. (1916). *Contribución al folklore de Carahue (Chile)*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Leal, L. (1949). *Antología de la literatura mexicana*. Ed. C. Castillo. Chicago: University of Chicago.
- Liscano, J. (1950). *Folklore y cultura: Ensayos*. Caracas: Ávila Gráfica.
- Martínez, J. Á. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mendoza, V. T. (1997). *El romance español y el corrido mexicano: Estudio comparativo*. México D. F.: UNAM.
- Mendoza, V. T. (1999). *Lírica infantil de México*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Movsichoff, P. (1980). *A la una sale la luna. Juegos tradicionales infantiles*. Buenos Aires: Argentina.
- Navarrete, C. (1987). *El romance tradicional y el corrido en Guatemala*. México D. F.: UNAM.
- Olivares Figueroa, R. (1948). *Folklore venezolano*. Caracas: Ministerio de Educación Nacional.
- Olivares Figueroa, R. (1952). Reseña a Romero, E., *El romance tradicional en el Perú*. México: Fondo de Cultura Económica. *Archivos Venezolanos de Folklore*, I, 447.
- Olmos Canet, R. (1949). Misión M38. En Ros-Fábregas, E. (Dir.). *A Spanish Collection of Traditional Music Heritage. The "Misiones folklóricas" of the CSIC*. Consultada el 8 de enero de 2014, <http://musicatradicional.eu/piece/12615>
- Opie, I. A. y Opie, P. (1964). *A Family Book of Nursery Rhymes*. New York: Oxford University Press.
- Pelegrín, A. (1984). "Cada cual atiende su juego de tradición oral y literatura". *Biblioteca Virtual Universal*. Consultada el 10 de mayo de 2012 <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300046.pdf>
- Pérez Martínez, H. (1989). *Lenguaje y tradición en México*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Pieterse, J. N. (1998). *White on Black. Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*. London: Yale University Press.
- Ramón y Rivera, L. F. (1988). *50 años de música en Caracas: 1930-1980*. Caracas: Fundación Vicente Emilio Sojo.
- Rangel, A. L., Lacasella, R., Guevara, M. T. y Dembo, M. (2008). *Guía funcional Número para el desarrollo temprano y otros programas de atención al niño*. Caracas: Universidad Central de Venezuela-Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Rodríguez Marín, F. (1882-1883). *Cantos populares españoles*. 5 vols. Sevilla: Francisco Álvarez.

- Romero de Valle, E. (1952). *El romance tradicional en el Perú*. México D. F.: El Colegio de México.
- Salgado, A. (2004). *Canciones infantiles*. México D.F.: Selector.
- Sánchez, L. M. (2000). *Aproximaciones a la nueva narrativa jalisciense*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sandoval Linares, C. (2004). *Juegos y juguetes tradicionales en Jalisco*. Jalisco: Secretaría de Cultura.
- Schmidt-Wulffen, W. (2010). *Die "Zehn kleinen negerlein". Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch*. Berlin: Lit verlag.
- Torralba, J. (1982). *Cancionero popular de Cuenca*. Cuenca: Diputación Provincial.
- Trapero, M. (1998). *Romancero general de Chiloé*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- Uribe, V. (Ed.) (2009). *Yo tenía diez perritos*. 4ª ed. Caracas: Ekaré.
- West, J. O. (1988). *Mexican-American Folklore*. Little Rock, Arkansas: August House.
- Zaid, G. (2005). *Ómnibus de poesía mexicana*. México D. F.: Siglo XXI.

Beatriz Soto Aranda
beatriz.soto@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos

(Recibido 25 mayo 2014 / Aceptado 30 julio 2014)

La literatura infantil árabe actual: mecenazgo y canon literario

ARABIC CHILDREN'S LITERATURE TODAY: PATRONAGE AND LITERARY CANON

Resumen

En el marco de la LIJ en España, se observa un creciente interés por temáticas relacionadas con la cultura árabe e islámica, tanto por la relevancia de los autores autóctonos que abordan dichos contenidos —véanse L. Gallego o M.^a I. Molina—, como por la calidad de las obras traducidas. Así, hoy en día podemos encontrar en los catálogos editoriales escritores de clara resonancia árabe como A. Begag o G. Abdel Qadir. No obstante, estos autores deben ser encuadrados dentro de la literatura occidental, puesto que, o pertenecen a la llamada «segunda generación de inmigrantes», o se han formado como escritores en países occidentales; y lo que es más importante, escriben y publican en lenguas encuadradas dentro de la cultura occidental. Sin embargo, el acceso a obras traducidas directamente del árabe sigue siendo escaso. Lejos de estereotipos sobre el Otro, el presente estudio aborda la situación de la literatura infantil árabe actual, presentando las líneas de publicación de las editoriales más destacadas, junto con el trabajo de una nueva generación de escritoras que buscan conectar sus libros con los lectores más jóvenes y reflejan un mundo árabe en plena efervescencia social y cultural.

Palabras clave: literatura infantil árabe, mecenazgo, canon literario.

Abstract

An increasing interest in topics related to the Arab and Islamic culture has been observed in the children's literature frame in Spain, not only because of the relevance of the national writers who address such topics (L. Gallego, M. I. Molina, among others), but also because of the quality of the translations. Thus, nowadays we can find writers with a clear Arabic profile, such as A. Begag or G. Abdel Qadir, in publishing catalogues. However, these writers must be placed into a Western literature frame, as they are either part of the so called "second immigrant generation" or they have received a writing education in Western countries; and what is more important, they write and they publish in the languages of Western cultures. Nevertheless, access to direct translation from Arabic to Spanish is still rare. Staying clear of stereotypes about Otherness, this paper overviews current Arabic children's literature. It also presents the publishing line of the most prominent publishers and the output of a whole new generation of female writers who are looking to connect to younger readerships and who reflect an Arabic world going through social and cultural changes.

Key Words: Arabic children's literature, patronage, literary canon.

1. Introducción

En los últimos años han visto la luz las obras de un nutrido grupo de escritoras y escritores árabes, entre los que destacan Fatima Sharafeddine, Taghreed Al Najjar, Abir Ballan, Abdelaziz Al Musallam o Nisrine Ojeil, entre otros, gracias al mecenazgo de jóvenes editoriales dedicadas a la literatura infantil (de ahora en adelante, LIJ) árabe. Es el caso de Majdalawi Masterpieces (Jordania, 1992) y Salwa Publishers (Jordania, 1996) en Jordania o Kalimat (2006) en los EAU. Asimismo, dichas editoriales dedican una atención especial al álbum ilustrado, con especialistas conocidos como Zainab Faidhi o Maya Faddawi, cuando no recurren a ilustradores occidentales, tal es el caso la ilustradora argentina Betania Zacarías o del ilustrador sueco Ola Gustafsson.

En el caso del Magreb, entre las editoriales que siguen esta tendencia destacan Yanbow Al Kitab (Marruecos, 2006), fundada por Amina Hachimi y dedicada a la edición de libros en árabe, francés e inglés (Retnani y Dot 2010). Otras, como es el caso de Yomad, fundada por Nadia Essalmi en 1998, también compaginan el árabe con el francés y el tamazigh, distinguiéndose por la difusión de la literatura oral marroquí.

La aparición de estas editoriales y su especialización en el público infantil no constituye un hecho aislado; por el contrario, forma parte de un contexto emergente más amplio en el que se incluyen blogs y páginas especializadas a cargo de críticos literarios, tanto en árabe como en inglés, así como el desarrollo de ferias internacionales del libro como la de Beirut, la de El Cairo o la de Sharjah, entre otras. En este sentido, la literatura infantil árabe se desarrolla en consonancia con los estándares internacionales, por una parte, y con una reconsideración del uso de la lengua árabe, por otra.

2. La especificidad del polisistema literario árabe

Even-Zohar (1999 [1978]: 3) concibe el polisistema como «un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas con intersecciones y superposiciones mutuas, que usa diferentes opciones concurrentes, pero que funciona como un único todo estructurado, cuyos miembros son interdependientes». El concepto de canon literario relacionado con un contexto espacial determinado geográficamente sirve para contextos concretos como el hebreo; sin embargo, el polisistema árabe parece constituir un «caso particular», para cuyo estudio deben tomarse en consideración otra serie de variables, además de las propuestas como reglas básicas del repertorio por Even-Zohar. Entre ellas estarían, en primer lugar, el hecho de que la LIJ árabe se enmarque en un contexto cultural postcolonial, en el que la lengua árabe no funciona aislada en su contexto lingüístico y cultural, sino que interactúa con otras lenguas, fundamentalmente el inglés y el francés, según la metrópoli colonizadora (Herrero Muñoz-Cobo 1996).

En segundo lugar, las editoriales más prestigiosas y con mayor volumen de ventas se localizan en países como los EAU, Egipto, Jordania o El Líbano, pero no publican para un país en concreto, sino que, con fines comerciales, consideran todo el conjunto de países arabófonos su marco potencial de actuación. Este hecho, que trasciende el concepto de globalización económica y hunde sus raíces en un concepto cultural del mundo árabe como un conjunto con focos culturales que marcan e imponen tendencias tanto a nivel temático como paratextual, tiene repercusiones como el uso del árabe fusha en las publicaciones en detrimento de las variedades dialectales concretas.

El polisistema literario árabe en general, y la literatura infantil en particular, constituye un sistema multilingüe en el que la lengua árabe interactúa con el inglés y el francés, en según qué contextos geográficos. En el caso particular de la literatura infantil en árabe, esta no constituye un sistema central dentro del conjunto de la LIJ árabe. Al contrario, este subsistema coexiste con otros subsistemas, las

literaturas en inglés y francés (tanto de producciones locales como de traducciones procedentes de otros mercados), ambas lenguas incorporadas en época colonial. De ahí que la traducción, incorporada en la etapa inicial de desarrollo de la literatura moderna —Nahda—, haya convivido con la producción autóctona en dichas lenguas. Un ejemplo de ello es la producción literaria de la autora libanesa Nisrine Ojeil, quien escribe originalmente en francés, siendo ella la que se encarga de traducir al árabe sus propias obras. Una de sus obras más conocidas y representativas es *Keyfa taalamtu al kitaba / Comment j'ai appris à écrire* (Samir Éditeur 2009)¹, en la que narra en primera persona y en un tono muy personal la singular y maravillosa experiencia de la iniciación al mundo de la escritura.



Ilustración 1.

Ojeil, N. (1996). *Comment j'ai appris à écrire*. Samir Éditeur.



Ilustración 2.

Ojeil, N. (1996). *Keyfa taalamtu al kitaba*. Samir Éditeur

Desde las independencias, el peso de las lenguas coloniales no ha dejado de crecer; y, si bien se han producido ciertos procesos de fuerte arabización en el sistema educativo —véanse los movimientos nacionalistas de índole diversa que siguieron a las independencias—, lo cierto es que la formación en árabe de las nuevas generaciones es cada vez más deficiente. Además, la tendencia de estas generaciones es la de utilizar las lenguas académicas en sus lecturas, por lo que están habituados a leer la LIJ en las lenguas originales.

En este contexto, los usos lingüísticos están claramente diferenciados en función de parámetros sociolingüísticos, lo que ha influido en el conocimiento y uso del árabe fusha. Considerando el registro oral, los dialectos árabes hablados están marcados en mayor o menor medida por la incorporación de galicismos y anglicismos para designar términos de uso cotidiano, especialmente en el caso del Magreb. En las interacciones comunicativas entre hablantes pertenecientes a las clases con acceso a la educación formal, se produce frecuentemente la alternancia de códigos entre el árabe y las lenguas coloniales. Además, en los países árabes el sistema educativo público está mal valorado, por lo que se recurre a centros privados cuyas lenguas de instrucción son las lenguas coloniales fundamentalmente y en los que al árabe se le dedica menos horas. En este sentido se manifiesta la sociolingüista Fatima Said en su blog *Arabizi How We Use Arabic Today*, cuando dice:

En el caso concreto de los EAU, la mayoría de los niños asisten a colegios privados que siguen el currículo estadounidense o británico. Por lo tanto, tiene sentido enseñar en inglés, utilizar libros en inglés y cuando toca leer libros... pues claro, también en inglés. ¿Cuándo esperamos que los estudiantes de dichos colegios cojan un libro en árabe y lo lean? Es una tarea difícil y algo poco realista como poco.

Incluso para aquellos de nosotros que leemos árabe sin problemas y nos sentimos seguros como para coger libros en árabe de diversos géneros (poesía, ficción,

¹ Para facilitar la localización de las obras comentadas, estas se citan con la transcripción oficial con la que han sido comercializadas por las editoriales, en el caso de tenerla. Cuando el texto ha sido comercializado con un título en árabe y en inglés, se ofrecen las dos variantes.

cuentos, novelas y periódicos), seguimos necesitando entrenamiento para leerlos. Aún necesitamos entender cómo «entender» el árabe escrito en sus diversas formas. Necesitamos comprender los significados de una palabra en diferentes situaciones, exactamente igual que si nos lo estuvieran enseñando en inglés. Se adquiere y naturaliza la habilidad para leer teniendo que hacer constantes esfuerzos para mantener la lectura. No es verdad que cualquier persona alfabetizada sea lector; convertirse en un lector es un una elección individual [...] (25.11.2011).

Desde este planteamiento, las dinámicas sociolingüísticas, culturales y educativas parecieran haber alejado a los hablantes de la lengua árabe como lengua de uso literario. Como señala también Fatima Said en su blog *Arabizi*:

Hay mucho trabajo por hacer en este campo con relación a la lengua árabe. Hay oportunidades y hay algunas editoriales importantes que abordan muchas de sus preocupaciones. Resultará mucho más fácil leer y tener libros en árabe cuando tengamos más autores que entiendan el arte de la escritura y las necesidades de su público. Es difícil pero no imposible, y espero con interés el día en que pueda escribir un *post* diciendo que estos desafíos se han superado y que la edición en árabe es fuerte, con una impronta cultural, y los lectores jóvenes y mayores tienen mucho donde elegir para leer (*Post «Another Struggle: What Happened to Our Arabic? Just Open a Book to Find Out»* 25.11.2011).

Esta cuestión también se percibe desde la óptica de los propios escritores. En el blog *Arabic Literature* y en un *post* titulado «In Translation: Creativity vs Responsibility and Colloquial vs Standard Arabic», publicado el veinte de septiembre de 2012, la profesora Mona Elnamoury (Universidad de Tanta, Egipto) comentaba la experiencia de Fatima Sharafeddine como traductora y el proceso para adecuarse a esta nueva realidad lingüística:

A Sharafeddine las traducciones no le satisfacían, puesto que se dio cuenta de que un niño de dos años no entendía lo que se le leía. Sin embargo, tras la insistencia del editor, Sharafeddine encontró una solución: un nivel de lengua que pudiera ser comprendido sin sacrificar el árabe *fusha* completamente. Ese nuevo nivel de lengua necesitó de un continuo proceso de tratamiento de los niveles de lengua, así como la creación de nuevas palabras. Así, *scooter* es دريخة *drīḫa* bicicleta pequeña.

Esta percepción sobre la dificultad de acercarse a la lengua árabe por parte de los potenciales lectores también se observa en la publicidad que realizan algunas editoriales sobre sus publicaciones, particularmente en el caso de las traducciones. Las editoriales resaltan en sus páginas el hecho de que los textos se editen vocalizados y estén adaptados por niveles lingüísticos (se trata al árabe como si se tratara de una L₂ para el potencial lector).

3. Editoriales, escritor@s y traductor@s

Es en este contexto lingüístico y social en el que, en la década los noventa, dan sus primeros pasos algunas editoriales que tratan de recuperar el campo de la publicación en árabe, cuyo objetivo es atraer a los potenciales nuevos lectores. Es el caso de Salwa Publishers, cuyos libros están orientados a lectores hasta los trece años, o la editorial Majdalawi Masterpieces, que cubre una horquilla de edad que incluye también a adolescentes. Tiempo después, otras editoriales seguirán sus pasos. Es el caso de Al-Balsam Publishing House (Egipto, 2002), especializada en la traducción al árabe de literatura

occidental, con el objetivo de «ofrecer a los jóvenes lectores de árabe mayor variedad, a la vez que enseñanza e inspiración». En la región del Golfo, destaca la editorial Kalimat (EAU, 2006).

Entre sus características comunes, cabe resaltar una fuerte labor de difusión de la lectura en los centros educativos y en los medios de comunicación, particularmente la televisión. Igualmente, mantienen una relación constante con editoriales extranjeras, un destacado papel en el ámbito de la traducción al y del árabe y una apuesta decidida por las nuevas tecnologías como una herramienta fundamental en el proceso de difusión de su labor educativa y de transformación social. De hecho, la mayoría cuentan con perfiles muy activos en Facebook. Un ejemplo de esta interacción con las TIC es el álbum ilustrado *حكاية محارة*² (Majdalawi Masterpieces 2013), escrito por Flora Majdalawi e ilustrado por el dibujante sueco Ola Gustafsson³. En este mismo sentido, hay que señalar la creación de blogs como Read Kutub KIDS⁴ o «كل شهر كتاب», de la bloguera Susanne Abou Ghaida.

En este nuevo contexto literario y editorial las mujeres desempeñan un papel relevante. Taghreed Al Najjar (Jordania, 1951) es fundadora de la editorial Salwa Publishers. Se graduó en la Universidad Americana de Beirut en Lenguaje y Educación y es especialista en Psicología y autora de más de cuarenta libros en árabe. Entre ellos destacan dos obras por su calidad y repercusión en otros mercados editoriales como el americano o el sueco: *العبيد من خبأ خروف* / *Who Hid the Eid Lamb?*⁵, cuya traducción al inglés fue publicada en la revista *World Literature Today* en 2005⁶. El *Aid* es el término que se utiliza en árabe para indicar 'fiesta religiosa'. Cuando se pone en relación con el cordero, el término hace referencia a la fiesta con la que se celebra que el mes de Ramadán dedicado al ayuno y a la oración ha tocado a su fin. Ese día es tradición sacrificar un animal, habitualmente un cordero, cuya carne se reparte entre la familia, los conocidos y los pobres. La narración transcurre en una aldea palestina, en la que una abuela, emulando la tradición cuentística oral árabe, les narra con profusión de detalles a sus nietos el valor simbólico del cordero en la Fiesta del Sacrificio y los recuerdos de su niñez.



Ilustración 3. Al Najjar, T. (2005). *من خبأ خروف/العبيد*. Amman: Salwa Publishers

En la ilustración se aprecia esa interacción entre el pasado y el presente, a través de la vestimenta. Como elemento singularizador de esta imagen, la abuela viste un *thob*, el vestido tradicional palestino, confeccionado a partir de una fina tela de algodón de color negro, sobre la que

² [Lit. El cuento de la ostra].

³ La versión de esta historia para Internet se encuentra disponible en Youtube, <http://www.youtube.com/watch?v=TeZ8wNUNuEM>.

⁴ <http://reakutubkids.wordpress.com/about/>

⁵ [Lit. ¿Quién ocultó el cordero del Aid?]

⁶ Vol. 79, 1, enero-febrero: 75-79

se bordan dibujos de líneas geométricas de vivos colores, que forma una pieza cuadrada en el centro del vestido que se denomina *qabbah*.

Otro de sus libros es *عندما دق الباب / When the Doorbell Rings on the Eid*⁷ traducido al sueco en 2013. Maravillosamente ilustrado por Reem Askari, el libro se adentra en otro de los tópicos culturales del mundo árabe: el Ramadán.

En una sociedad marcada por la paulatina pérdida de las tradiciones familiares y por un consumismo derrochador, este cuento ensalza los valores familiares, al estilo de los cuentos de navidad europeos. Así, la historia transcurre durante el mes de Ramadán, tiempo en el cual la familia de Negham, la protagonista, construye un farolillo por cada día del mes: en total treinta. Cada tarde, después del *iftar*, ese momento especial en el que las familias se reúnen para romper el ayuno diurno, se descuelga un farolillo y toda la familia pasa un rato divertido resolviendo el acertijo correspondiente.

Dentro de la cultura árabe de Oriente Medio, los *fawanis* o 'farolillos de Ramadán' tienen un valor equivalente al árbol de navidad en la tradición europea. En ciudades como El Cairo, se cuelgan enormes *fawanis* en los balcones y las ventanas. Los más bonitos, de colores brillantes y profusamente decorados, presiden el salón principal donde pueda ser admirado por los invitados. Los niños también tienen uno del que suelen salir rítmicas canciones propias de estas fechas.

Otra de las escritoras más activas es Fatima Sharafeddine (Beirut, 1966). Autora de más de ochenta libros en árabe y traductora del francés y del inglés, en 1989 se graduó en Educación Infantil por la Universidad Americana del Líbano. Su vida ha transcurrido en diversos lugares de África y América y actualmente vive en Bruselas.

Siguiendo la estela de Al Najjar y Sharafeddine, en los últimos años se han dado a conocer nuevos iconos literarios, es el caso de Abir Ballan (Beirut, 1975). Formada en Arabia Saudí y Canadá, volvió a El Líbano para estudiar en la Universidad Americana de Beirut, donde se graduó en Psicología en 1997, con un máster en Salud Pública en 1999. Ha publicado seis libros y reside en los EAU. Sus obras tienen un sabor especial, una capacidad innata para mostrar cómo los niños entienden el mundo de una manera especial, quizá más real que la de su entorno familiar o social. Como la propia autora confiesa en su página de Facebook:

Solía contarles historias a mis hijos para enseñarles sobre cuestiones como el acoso escolar, el compartir, tratando de que creyeran en sí mismos, y también, en ocasiones, historias locas que les hicieran reír. Al comenzar mi hijo la escuela, me di cuenta de que había pocos libros de calidad disponibles en árabe; así que, con el apoyo de la editorial Kalimat, me puse a escribir⁸.

Otra de las escritoras más apreciadas es Kifah Bu Ali, coautora del famoso *Majd's Box / صندوق مجد*⁹, ilustrado por la argentina Betania Zacarías y ganador de numerosos premios. Trata el tema del derecho de los niños a tener su propia opinión y el derecho de igualdad con relación a

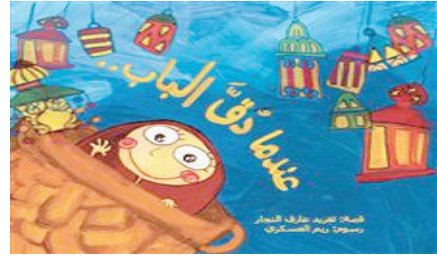


Ilustración 4. Al Najjar, T. (2005).
عندما دق الباب Amman: Salwa Publishers.

⁷ [Lit. Cuando el timbre de la puerta suena [en el Aid]]

⁸ <https://www.facebook.com/pages/Abir-Ballan-Author-of-Childrens-Arabic-Books/116636138370321?id=116636138370321&sk=info>

⁹ [Lit. La caja de Majd]



Ilustración 5. Bu Ali, K. (2013). *Majd's Box*. EAU: Kalimat.

otros niños en el mundo. Cuenta la historia de una pequeña llamada Majd, que se encuentra con un niño sin nombre que no tiene ni color ni lengua. Ella decide ayudar al niño para que redescubra su identidad. Le da el nombre de Said, 'feliz', y le habla de lo hermoso que es el mundo, la igualdad de los niños en todos los sitios y su derecho de expresarse libremente hasta que consigue que el niño interactúe con ella y recobre su identidad y su color¹⁰.

4. Rompiendo estereotipos: temáticas y paratextos

Las temáticas de las editoriales analizadas en este trabajo son, en términos generales, muy parecidas a las que podemos encontrar en editoriales europeas. Así, Kalimat tiene varias líneas de publicación dedicadas a las relaciones padres e hijos, la adolescencia, la iniciación a la lecto-escritura, los problemas sociales y los roles sociales dentro de la familia.

En *Yaddati Nafeesa / Grandma Nafeesa*¹¹, por ejemplo, la escritora Taghreed Al Najjar nos propone una historia cuya protagonista es una «superabuela». En la presentación de la obra, nos dice que «rompe la tradicional presentación de las abuelas en la literatura infantil». Esa mujer «poco corriente» se plasma en la portada, con un retrato suyo, una manzana roja mordida (signo de una dieta saludable), un par de lápices (es una abuela alfabetizada), un teléfono móvil (una mujer adaptada al mundo moderno y las nuevas tecnologías), una caja de collares (una abuela que cuida su apariencia) y las llaves del coche (signo de una mujer independiente), entre otras cosas. En



Ilustración 6. Al Najjar, T. 2012. *Yaddati Nafeesa*. Amman: Salwa Publishers

el interior del álbum, la abuela Nafeesa aparece ante nosotros radiante, con una sonrisa de oreja a oreja, cubierta de abalorios de motivos tradicionales y una preciosa túnica multicolor.

¿Qué pensará un niño ante una descripción como la siguiente: «Mi abuela Nafeesa es una artista. En su casa, la mayoría de las cosas resultan sorprendentes y extrañas. Mi abuela abrió la puerta y me recibió con un fuerte abrazo diciendo: "Hola, Majid, mi amor. Vamos a pasar una fantástica tarde juntos. Pasa, pasa"».



Ilustración 7. Al Najjar, T. (2012). *Qubba'it Raghda'*. Amman: Salwa Publishers.

Quizá el lector español pueda pensar que enfermedades como el cáncer solo están presentes en sociedades como la nuestra. Sin embargo, es una enfermedad que se ha ido extendiendo de forma generalizada en los países árabes en los últimos años como consecuencia de los efectos colaterales de la guerra en la sociedad civil, pero también a los cambios alimentarios, la contaminación de las grandes ciudades, el sedentarismo, entre otros posibles factores. La palabra cáncer es una palabra casi tabú en algunas sociedades árabes, entre otras razones porque no se suele detectar a tiempo, los tratamientos son muy caros y las posibilidades de cura son escasas. En este contexto sociocultural donde la enfermedad tiene una simbología de tintes trágicos, la

¹⁰ Las ilustraciones se pueden ver en la página personal de la ilustradora: <http://www.pequeniabetania.com/>.

¹¹ [Lit. Mi abuela Nafeesa]

publicación de *Qubba'it Raghda' / Raghda's Hat* es especialmente reseñable tanto por la forma esperanzadora y optimista de plantear la enfermedad, como por su grado de compromiso y concienciación social.

En un contexto de cambio familiar que funciona a modo de metáfora de la enfermedad, Ragda, nuestra protagonista, ataviada permanentemente con un sombrero para ocultar los efectos de la medicación, se enfrenta a un nuevo colegio y a la mirada escudriñadora de sus nuevos compañeros. Con un final feliz de aceptación y compromiso de su nuevo entorno social, *Qubba'it Raghda'* plantea un tema tabú delicada y responsablemente.

En *Wazifat mama / Mama's job*, Abir Ballan aborda el concepto de «ama de casa», planteándolo desde una perspectiva de género, de una forma muy ingeniosa.

El ilustrador Hatem Aly ha sabido plasmar ese toque personal de ironía en la portada del libro (ilustración 8). En su blog personal *MetaHATEM*, el propio ilustrador señala a propósito de este libro:

He tenido el placer de ilustrar este libro. No conozco una madre a la que no le guste el libro y no quiera leerles el libro a sus niños. Para mí es un tema muy importante que se suele olvidar: vivimos en una época en la que nos olvidamos de valorar lo que es importante, de darles las gracias a muchas madres fantásticas por los sacrificios que hacen para que sus hijos sean los mejores y ayudarles en la vida... ¡es un montón de trabajo! («*Wazifat Mama: Mama's Job* (Arabic edition)» 30.06.2011).

Abir Ballan nos presenta un interesantísimo y sugerente diálogo entre una madre y una hija:

Me acerqué a mamá en la cocina y le pregunté:

—¿Qué haces, mamá?

Ella me contestó:

—Estoy preparando calabacines con yogur, Sara.

Le dije:

—No, no, te pregunto por tu profesión, todos tienen una profesión. ¿Y tú? ¿Por qué no trabajas?

Mamá sonrió y me soltó:

—¡Pero sí yo trabajo!

—Pero tú no trabajas como papá...

—No, en eso tienes razón, Sara; yo no voy al trabajo, yo trabajo en casa.

Sorprendida, respondí:

—¿Que trabajas en casa?



Ilustración 8. Ballan, A. *Wazifat Mama*. EAU: Kalimat.

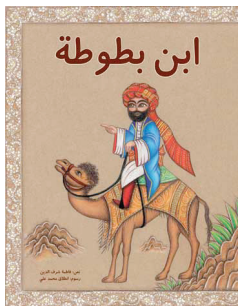


Ilustración 9. Sharafeddine, F. (2010). *Ibn Battouta*. EAU: Kalimat.

Como dice la autora, «tantas y tan diferentes profesiones como especialista en alimentación, cocinera, profesora, enfermera, cantante, decoradora de interiores, por un módico salario: un beso 😊».

Junto con esas líneas editoriales, también se viene desarrollando una línea paralela que trata de explorar y trabajar con los lectores infantiles el patrimonio folclórico y cultural árabe mediante la reescritura de los cuentos tradicionales y la aproximación a la biografía de personajes históricos relevantes. Así, Sharafeddine retrata a personajes únicos de la tradición cultural árabe como es el caso del viajero por excelencia Ibn Batuta y del científico Ibn Sina, nuestro Avicena. En este caso, los personajes sí que aparecen con vestimentas con las que cualquier lector occidental

identificaría a un protagonista árabe: un turbante y una túnica de vistosos colores, sin olvidar «su inseparable camello».

También tenemos la adaptación de cuentos tradicionales, como es el caso de *Ghaya wal Haneesh / Ghaya and the Snake*¹², en los que los personajes son retratados igualmente con atuendos tradicionales. En este caso se trata de una versión emiratí que trata el tópico de un príncipe convertido en un animal repugnante y que recobra su figura gracias al beso de una princesa, historia que a los lectores europeos bien les sonará a *El príncipe rana* de los hermanos Grimm y a *Cenicienta*. La obra, escrita por Abdel Aziz Al Musallam e ilustrada por Nasim Abaayan, nos cuenta la historia de Ghaya, una joven maltratada por su madrastra. Un día, se encuentra una serpiente que le ayuda a empacar leña y llevársela a su madrastra. Después, la pide en matrimonio y ella termina casándose, y son muy felices. La serpiente es en realidad un joven guapisimo embrujado por un mago.



Ilustración 10. Al Musallam, A. (2010). *Ghaya wal Haneesh Ghaya and the Snake*. EAU: Kalimat.

Otras obras se centran en prototipos del folclore cuentístico árabe que se aproximan a la figura de Yoha, ese personaje pícaro que siempre se mete en líos, a veces por ser en extremo ingenuo y, en ocasiones, por querer ser un listillo. Es el caso de *Al Mughafal Wal Khabith / The Fool and the Knave*¹³, en el que Fatima Sharafeddine retrata a dos socios vendedores de telas tintadas, a cual más desastre. Después de conseguir una gran cantidad de dinero, el primero decide dejar de trabajar. Luego, planea robar los beneficios de su compañero. Esta narración ha sido publicada en una colección que la editorial Kalimat ha dedicado a algunas de las historias más conocidas de Calila y Dimna para los niños árabes.



Ilustración 11. Sharafeddine, F. (2008). *Al Mughafal wal Khabith*. EAU: Kalimat

La historia comienza con el clásico «kana y mâ kâna fi zamân al amân», esto es, literalmente, 'érase que se era en la época en la que todo era seguro'. «Había una vez, hace mucho tiempo, dos hombres: el primero se llamaba Sahyan y era tonto; el segundo se llamaba Maryan y era necio. Resulta que estos dos hombres eran comerciantes de telas tintadas y viajaban en burro de ciudad en ciudad, vendiendo las telas en plazas y mercadillos».

Si por algo es famosa la literatura árabe, además de las «poco árabes» *Mil y una noches* (Bejarano 1993), es por la poesía. Entre las obras dedicadas a la poesía infantil destaca *Law kuntu taeran / If I Were a Bird*¹⁴, escrita también por Fatima Sharafeddine. En esta metáfora de la ocupación de Palestina, un niño desea transformarse en pájaro para volar y ver la casa que está detrás de la pared. Él quiere entender por qué su familia ha sido deportada a casa de sus vecinos y son obligados a vivir en casas de cemento rodeadas por un muro. Le muestra a su padre que la esperanza de volver sigue viva.

«Ay, si fuera pájaro para volar por encima de esta pared hacia nuestra casa.

Nuestra casa, al otro lado de la pared».



Sharafeddine, F. (2009). *Law kuntu taeran. If I Were a Bird*. EAU: Kalimat.

¹² [Lit. Ghaya y la serpiente]

¹³ [lit. El tonto y el necio]

¹⁴ [Lit. Si yo fuera un pájaro]

En los ejemplos literarios analizados, los paratextos desempeñan un papel muy importante, en concreto las ilustraciones, tanto por la profusión de colores, como por la simbología de las figuras utilizadas. Aunque el trabajo constituye tan solo una aproximación al estudio de la literatura infantil árabe actual, parece claro que las editoriales analizadas optan por dos tipos de representaciones culturales: por un lado, una que corresponde con la imagen clásica que se le otorga a la cultura árabe: ropajes que nos recuerdan los cuentos clásicos, princesas sufridoras, comerciantes listillos, animales asociados con la vida en el campo, entre otros. Por otro, historias actuales con protagonistas femeninas en muchos casos, que giran en torno a temas de interés social. En este sentido, nos parece importante resaltar que no existe una división en función de los autores de los libros y álbumes ilustrados. Por el contrario, autores como Fatima Sharafeddine se mueven constantemente entre ambos polos. De ahí que podamos plantear que las ilustraciones no corresponden a visiones distintas de la misma sociedad, sino que plantean posicionamientos ideológicos ante los temas abordados: a) la necesidad de que la literatura infantil en árabe refleje situaciones que los destinatarios finales, los niños, y los intermediarios, la familia y la escuela, sientan como próximos; y b) la necesidad de no perder el acervo cultural tradicional a partir del cual poder vertebrar las señas de identidad común.

También hay que tener presente que nos encontramos inmersos en un mundo globalizado, en el que, merced a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el discurso es ante todo imagen. Y esto también ocurre en otros contextos culturales como es el caso del mundo árabe. Si la palabra es poder, esto es, «una red de fuerza penetrante e intangible que se entrelaza con nuestros más ligeros gestos y nuestras manifestaciones más íntimas» (Eagleton [1997] 2005: 27), en las generaciones más jóvenes, acostumbradas a Internet, a la televisión y al cine, es la imagen construida la que en la práctica conforma el imaginario colectivo. Desde este planteamiento, cabe destacar que el imaginario concebido como discurso cultural, como un procedimiento de modelización o representación del mundo, resulta vital y esencial, pues «por medio de él se forman las culturas, se produce el encuentro con otras culturas, las absorben, buscan conquistarlas, o bien se contraponen y fijan su propia identidad trazando fronteras provisionales o permanentes» (Ceserani 2005: 25). En este sentido, la LIJ reviste un especial interés, pues uno aprende a ser lector en una edad en la que se construyen los paradigmas de la identidad individual y colectiva.

5. Conclusión

La literatura constituye una práctica discursiva enmarcada culturalmente. Al respecto, Ceserani (2005: 5) señala que aquellos investigadores que ponen en relación la literatura con otras actividades humanas simbólicas y comunicativas asumen que:

La literatura es una entre muchas manifestaciones del imaginario humano y posee afinidades con otras formas y otros modos de simbolización y transcripción cultural de la realidad. Se presenta en muchas y muy diversas apariencias, altas y bajas, elitistas y populares. Puede ser traducida y vertida en códigos distintos al del original, usando otros lenguajes, verbales o no. Los productos literarios forman parte de la gran familia de los productos culturales y del imaginario.

Esta perspectiva de análisis concibe la cultura como un polisistema (Even Zohar 1990), esto es, un conjunto de sistemas que interactúan en un contexto social dado. En este sentido, la literatura, por un lado, es conceptualizada como una actividad o práctica social, y, por otro, es considerada como un subsistema que influye y es influido por otros subsistemas.

Se trata de un distanciamiento de la especulación abstracta y una atención correlativa a la vida cotidiana en toda su complejidad, de la superación de la concepción textocéntrica —en buena medida estrictamente tipográfica—, de la cultura a favor de una percepción más multimediática, de un desplazamiento del interés crítico hacia las cuestiones de identidad y representación (sexual, étnica, racial, nacional...), así como, evidentemente, de una implicación mucho más ostensible —desde un punto de vista político e ideológico— del crítico o estudioso en el terreno de la pugna y de la programación cultural (Cabo Aseguinolaza y Rábade Villar 2006: 36).

Si la literatura constituye un práctica social enmarcada culturalmente y si asumimos el papel que Lefevere (1996: 29) otorga a las editoriales como elementos activos del mecenazgo, *como un factor de control*: «opera sobre todo fuera del sistema literario, "mecenazgo" entendido éste como algo similar a los poderes (personas, instituciones) que pueden impulsar o dificultar la lectura, escritura y reescritura de la literatura» y por ende «que produce discursos»; parece claro que la literatura infantil árabe muestra que las sociedades árabes no son estáticas, sino que «son organismos vivos en constante evolución y cambian como respuesta a estímulos internos y externos en el marco de dinámicas de cambio y respuesta» (Hunter 1998: 10) y que están inmersas en profundos procesos de cambio. Y lo que es más importante, las editoriales y los escritores no solo son partícipes de ellos, sino que se han constituido en agentes activos de dicha transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- Al Musallam, A. (2010). *Ghaya wal Haneesh Ghaya and the Snake*. EAU: Kalimat.
- Al Najjar, T. (2005). *Who Hid the Eid Lamb?* Amman: Salwa Publishers.
- Al Najjar, T. (2010). *Qubba'it Raghda' - Raghda's Hat*. Amman: Salwa Publishers.
- Al Najjar, T. (2012). *Grandma Nafeesa*. Amman: Salwa Publishers.
- Al Najjar, T. (2012). *عندما دق الباب When the doorbell rings on the Eid*. Amman: Salwa Publishers.
- Ballan, A. (2010). *Wazifat Mama. Mama's Job Wazifat Mama: Mama's Job (Arabic Edition)*. ¿EUA?: Kalimat Publishing & Distribution.
- Bu Ali, K. (2013) *Majd's Box*. EAU: Kalimat Publishing & Distribution.
- Madjalawi, F. (2013). *An Oyster's Tale*. Amman: Madjalawi Masterpieces.
- Molins Raich, A. (2005a). *Yoha y el hombre de la ciudad/El chico y los animales*. Barcelona: La Galera.
- Molins Raich, A. (2005b). *El filósofo y el pescador/La anciana y los mosquitos*. Barcelona: La Galera.
- Ojeil, N. (1996). *Keyfa taalamtu al kitaba | Comment j'ai appris à écrire*. Samir Éditeur.
- Sharafeddine, F. (2008). *Al Mughafal wal Khabith. The Fool and the Knave*. ¿EUA?: Kalimat.
- Sharafeddine, F. (2009). *Law kuntu taeran. If I Were a Bird*. EAU: Kalimat.
- Sharafeddine, F. (2010). *Ibn Battouta*. EAU: Kalimat.

Bibliografía secundaria

- Cabo Aseguinolaza, F. y Rábade Villar, M. (2006). *Manual de Teoría de la Literatura*. Madrid: Castalia
- Ceserani, R. (2005). *Introducción a los estudios literarios*. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología: Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996). *El árabe marroquí. Una aproximación sociolingüística*. Almería: Universidad de la Almería.

Hunter, S. H. (1998). *The Future of Islam and the West. Clash of Civilizations or Peaceful Coexistence*. The Center for Strategic and International Studies. Westport Conn.: Praeger.

Lefevere, A. (1996) [1992]. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca:

Ediciones Colegio de España. Traducido del inglés *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, Londres: Routledge. Traducción de África Vidal y R. Álvarez.

Documentos electrónicos:

Aly, H. (2011). "Wazifat mama. Mama's job (Arabic edition)", entrada del blog MetaHATEM. (30.06.2011). [Consultado el 25 de marzo 2014]. <http://metahatem.blogspot.com.es/2011/06/wazifat-mama-mamas-job-arabic-edition.html>.

Dempster, E. (2011). "SHJIBF: Bubble Hero book launch", entrada del blog *Emerging Writer's Festival*. 22.11.2011. [Consultado el 12 de febrero 2014]. <http://www.emergingwritersfestival.org.au/tag/launch/>.

Elnamoury, M. (2012). «*In Translation: Creativity vs. Responsibility and Colloquial vs Standard Arabic*», post publicado el 20.09.2012 en el blog *Arabic Literature*. [Consultado el 18 de marzo 2014] <http://arablit.wordpress.com/2012/09/20/in-translation-creativity-vs-responsibility-and-colloquial-vs-standard-arabic/>.

Even-Zohar, I. [1978] (1999). «Factores y dependencias en la Cultura. Una revisión de la teoría de los Polisistemas», en Iglesias Santos, M. (Ed.): *Teoría de los Polisistemas: Estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía* (pp. 23-

52) Madrid: Arco / Bibliotheca Philologica. <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf> [Consultado el 28 de marzo 2014].

Retnani, Y. y Dod. P. (2010). «Children and Young-Adult Readers in Morocco». *Publishing Research Quarterly*, septiembre, vol. 26, 3, 202-209. [Consultado el 8 de noviembre 2013] <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12109-010-9168-1#page-1>.

Said, F. (2011). «Another Struggle: What Happened to Our Arabic? Just Open a Book to Find Out 25.11.2011», en su blog *Arabizi*. [Consultado el 24 de marzo 2014] <http://arabizi.wordpress.com/2011/11/25/what-happened-to-our-arabic-just-open-a-book-to-find-out/>.

Libros reseñados

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminez@unizar.es.
Universidad Zaragoza

Abril, P. (2014). *Los dones de los cuentos*.
Barcelona: Octaedro Editorial,
166 pp. ISBN: 978-84-9921-587-7.

La aparición de este libro corrobora el nuevo impulso crítico que en los últimos años ha experimentado la literatura infantil y juvenil. Su autor, Paco Abril, representa brillantemente una de las vetas más interesantes en este ámbito, al brotar su comentario de la experimentación real, en tanto que escritor de creación y promotor de la lectura. Distinciones como el Premio Nacional a la Mejor Labor Crítica de Literatura Infantil (1979) o el Premio María Elvira Muñiz de Promoción de la Lectura (2013) certifican ciertamente un dilatado desempeño crítico, que ahora aparece quintaesenciado en este último ensayo.



El libro, que fue publicado previamente en sucesivas entregas en la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, se presenta ante un público de amplio espectro como fruto destilado de toda una vida de entrega a la causa de la lectura. Su título, extraído de la entraña misma del imaginario de la cuentística, invita a un tratamiento bien estructurado de la materia de indagación, al sugerir un listado de regalos que pueden ser obtenidos por el receptor del relato infantil, fijados en trece "dones" coincidentes con cada uno de los capítulos del ensayo, que apelan en todo caso al crecimiento interior del individuo.

Tras el prólogo de Miguel Ángel Santos Guerra, el capítulo primero ("Los cuentos, ficciones necesarias") funciona como introducción que delimita el alcance de lo reflexionado al formular el objetivo perseguido por Paco Abril, que es el de "dar respuesta fundamentada a por qué necesitamos cuentos de la misma manera que necesitamos alimentos" (20), mediante la hipótesis de partida de que "los cuentos se dirigen al *oído emocional* de los niños" (27). A continuación, y en los sucesivos capítulos rotulados de forma sintética y expresiva, se articula una argumentación basada en una rica experiencia profesional que cohesiona lecturas de fondo y prácticas de animación.

Así, el primer don concedido es el del afecto. Conviene el autor con Goethe que "sentirse amado da más fuerza que sentirse fuerte" (33). Para ello, en línea con Rodari, señala la simbiosis del afecto y la seducción como marca distintiva del verdadero cuento infantil. El segundo don que proporciona es el del consuelo (capítulo tercero). Invoca Paco Abril las nanas como canciones por excelencia que suponen "la puerta de oro por donde mejor se entra en el mundo de los cuentos" (40); y se adhiere a la teoría del final feliz, en tanto que insoslayable exigencia moral. Claro está, el cuento está troquelado por la lengua y necesariamente ha de otorgar el don de la palabra (capítulo cuarto). Y es que el ser humano está empapado por el líquido de las palabras, "y si los relatos están contruidos con ellas, los cuentos, en consecuencia, nos proporcionan el don de la palabra" (48). De

ahí la invitación a la práctica del cuentacuentos como el mejor de los servicios a los niños para que éstos se conviertan en "verdaderos vivientes que hablan" (53).

Además, suministra el "don del pensamiento" (capítulo cinco), al azucar la capacidad intelectual del niño, también del adulto, dado que pensamos con palabras. Para fomentar el pensamiento crítico habrá que huir del territorio de lo políticamente correcto, agazapado en buena parte de la última literatura infantil. El autor glosa en el capítulo sexto el "don del espejo". Y es que nada ayuda más a la identificación que "la distancia que supone saber que los personajes son imaginados" (69). Distingue la identificación que se da con uno de los personajes de la que se produce simultáneamente con varios (identificación simultánea). Se trata, en definitiva, de un procedimiento que impulsa al niño receptor, más que a la emulación de los personajes de ficción, al logro de avances en la construcción de la propia personalidad; de ahí la enorme carga emocional y didáctica de este don.

Como no podía ser de otro modo, el "don de la imaginación" (capítulo siete) constituye la propia sustancia del relato, puesto que en su sencillez, el cuento es uno "de los más sofisticados productos de la imaginación humana" (92). Por medio de la imaginación el oyente puede escapar de la vida cotidiana para beneficiarse inmediatamente del "don de la fuga" (capítulo ocho). Ahí encuentra el niño claves para huir de una realidad "plagada de discursos, de obligaciones, de incomprendiones y, sobre todo, de aburrimiento" (94). Apunta el autor al "cuentacuentos" como la fórmula más sencilla para potenciar el deseo del leer (capítulo nueve). Es éste un regalo fabuloso que se disfruta en primera instancia en la familia. Se tratará de ofrecer cuentos que fascinen al pequeño receptor y que se sitúen en los antípodas del "cuento escolarizado que pretende transmitir valores, aunque su valor literario sea nulo" (106), en sintonía con la reflexión de Azorín, cuando afirma que "las lecturas que se hacen para saber no son, en realidad, lecturas. Las buenas, las fecundas, las placenteras son las que se hacen sin pensar que vamos a instruirnos" (107).

Dado que funcionan como vehículos que ayudan a entender a los demás, los cuentos pueden también otorgar el "don de la empatía" (capítulo diez). A través de ellos, el receptor infantil puede vivir otras vidas, puede acercarse a otras formas de pensamiento, y ello a pesar de su supuesto egocentrismo. Y es que los cuentos, lejos de alejar al niño de la realidad, contribuyen al conocimiento del mundo y potencian la autorreflexión. Aunque no proporcionen saberes científicos rigurosos, sí que abren la puerta a una suerte de discernimiento básico, traducido en un poso de "conocimiento" (capítulo once) que ilumina acerca de "la representación de vicios y virtudes en toda su plenitud" (117).

Paradójicamente, el cuento ayuda a embridar la inercia a la dispersión y a la distracción, dado que predispone a la concentración, contribuyendo así a reforzar el "don de la atención" (capítulo doce). Insiste el autor en que "atender a lo interesante ejercita a la vez la concentración, la afina, la prepara para prestar más y más atención" (129). En el capítulo siguiente se argumenta sobre la paradoja del "don de la verdad". La mentira de las ficciones conduce a lo verdadero, frente a las otras mentiras, que acarrearán el engaño. Mientras estas últimas llevan al daño y a la destrucción de la confianza, las mentiras de la ficción se ponen al servicio del descubrimiento de la verdad: el niño anhela la verdad siempre y no deja de reclamar el relato de un cuento.

El capítulo catorce y final ("El don de la prevención") reformula los dones anteriores en la categoría de la prevención, en tanto que todos los efectos que produce el cuento trabajan al servicio de la conjura de cualquier tipo de asechanza que se pueda interponer sobre la infancia. "Desarrollar estas potencialidades es una de las mejores medidas que podemos realizar para evitar o reducir los problemas que surgen por desconsideración hacia la infancia" (147).

El libro, en fin, se cierra con dos anexos integrados por un pequeño reportaje de una campaña de fomento de lectura llevada a cabo por el autor y por unos "apuntes para una teoría del contar", en los que se enuncia de modo sintético las características del contador de cuentos. Estos dos documentos enseñan una vez más el fundamento humanista de este libro-ensayo, que se asienta en dos incontrovertibles pilares: la lectura y la vida, sobre la que otros autores como Gianni Rodari o Emili Teixidor construyen asimismo sus reflexiones.

Silvia Herreros de Tejada
silviaht3@gmail.com
Universidad Nebrija de Madrid

Cuenca, J. (2013). *Peter Pan disecado. Mutaciones políticas de la edad.*

Bilbao: Consonni.

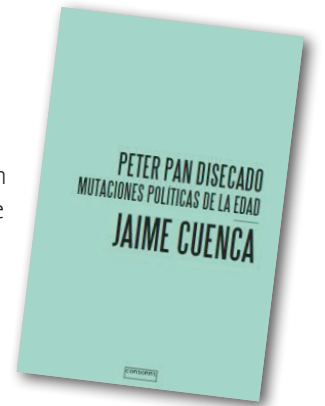
240 páginas. ISBN: 978-84-939858-4-4.

FANTASMAGORÍAS DE LA JUVENTUD

Imaginemos que alguien nos pide que cerremos los ojos, durante un instante, para tratar de evocar a un Peter Pan disecado, tal y como sugiere el título del ensayo de Jaime Cuenca. ¿Qué imagen nos vendría a la cabeza? A muchos, seguramente, el niño de sonrisa pícaro y traje verde de la película de Disney; a otros, quizá, la estatua de los londinenses jardines de Kensington, un niño de rasgos feéricos rodeado de hadas y aves; algunos puede que vislumbren al actor Johnny Depp interpretando al escritor J.M. Barrie en la taquillera *Descubriendo Nunca Jamás*; unos pocos puede que viajen hasta un recuerdo de sí mismos, de niños, esperando la aparición de su héroe por la ventana... En cualquier caso, es muy probable que el personaje se asocie a la alegría y despreocupación de la juventud, a la poética de inventar un mundo como Nunca Jamás, a las maravillas de la fe infantil, capaz de producir prodigios tales como resucitar a un hada, o ser joven para siempre.

No obstante, la propia idea de una disección tiene, ya de por sí, un toque siniestro: es como una instantánea tomada en un momento de esplendor, casi en *rigor mortis*. Una figura estancada en un presente constante, sin pasado ni futuro. Un acto que siempre parece implicar a ese "otro" que desea a la figura disecada. De modo que Peter Pan, en dichas circunstancias, debería infundirnos cierto respeto, miedo incluso. Y en esta línea trabaja Cuenca desde el otro significado de la palabra "disecar", ofreciendo un análisis pormenorizado y fascinante no solo de Peter Pan como objeto de estudio principal, sino también de las transformaciones que ha sufrido la edad desde principios del siglo XX: un tándem perfecto.

Así, *Peter Pan Disecado. Mutaciones políticas de la edad* empieza por descifrar el "enigma de la existencia" (Barrie, 2009: 339) de Peter Pan, un personaje que el escocés J.M. Barrie (1860-1937) reescribió durante veintisiete años y en varios formatos: un libro de fotos en las que aparecían él y los niños de la familia Llewelyn Davies (*Los niños náufragos*, 1901); una novela para adultos (*El pajarillo blanco*, 1902) con algunos capítulos dedicados a Peter Pan (más tarde editados como *Peter Pan en los jardines de Kensington*, 1906); una obra de teatro estrenada en 1904 y que sufrió cambios hasta su publicación (*Peter Pan o el niño que no quería crecer*, 1928); una novela infantil basada en el personaje teatral (*Peter y Wendy*, 1911); una versión cinematográfica que no se llegó a estrenar (*Propuesta para un guión cinematográfico de Peter Pan*, 1924) y algunos relatos y referencias al personaje en otras obras del autor, como la historia de fantasmas de *Mary Rose* (1920). A lo largo de esta prolífica exhibición, Peter Pan adquiere una serie de características que no necesariamente han entrado a formar parte del inconsciente colectivo. Por ejemplo, sus aspectos más inquietantes de sepulturero, niño muerto, raptor o incluso asesino: así de complejo es el enigma de un personaje que, por lo general, todos creemos conocer.



Y es que en su primera existencia como bebé en los jardines de Kensington, una de las tareas de Peter es enterrar a los niños que se caen de los carritos cuando la niñera mira hacia otro lado. Cava las tumbas de dos en dos, de modo que las almas no se sientan muy solas, y siempre cincela sus iniciales en la lápida, para que los chicos perdidos no sean olvidados para siempre. No obstante, cabe destacar que una de las lápidas que aparecen en el "cuento" reza las iniciales "P.P." ¿Será una alusión a la propia mortandad de aquel que se cree inmortal y proclama "Morir será una gran aventura" a los cuatro vientos? Podría ser. En el programa del montaje teatral de París en 1908, el mismo Barrie apuntaba: "quizá fue un niño que murió de pequeño, (...) un niño que nunca nació, un niño que algunas personas deseaban pero que no llegó" (p. 21) y más adelante, cuando Peter se ha convertido en un jovencito de alrededor de entre nueve y once años, aparece en el escenario vestido con hojas secas y telarañas —atuendo que recuerda la tumba— y nadie le puede tocar: como si la noción de ser un niño eterno implicara, en realidad, ser un fantasma atrapado entre dos mundos, un niño muerto.

Por otro lado, un jovencito que aparece por la ventana y convence a una chica para irse con él... ¿no es un mero raptor? Absolutamente, sí. Peter secuestra a Wendy y se la lleva a Nunca Jamás para que proporcione algo inalcanzable tanto a los niños/ chicos perdidos como a los hombres/ piratas de la isla: contar cuentos. En toda la obra de Barrie, son las mujeres las que tienen el don de la creación, ya sea como madres (de manera biológica o metafórica) o como creadoras de historias, mundos paralelos y futuros maravillosos. De hecho, Peter Pan ya existía en la infancia de la señora Darling, ¿acaso no ha sido ella quien ha metido el germen del niño eterno en las cabezas de sus hijos? Los niveles de creación se complican y, se pregunta Cuenca, ¿podría ser que Peter —como amo y creador de Nunca Jamás— haya asesinado a los chicos perdidos para que se queden a su lado y no vuelvan con sus madres? Puede que sí, o puede que no. El complejo trazado de las reescrituras abre distintas posibilidades y simbologías que derivan directamente de una herencia mitográfica que Barrie no desarrolló de manera casual. Peter no solo tiene relación con el juguetón Pan, dios griego del lado más salvaje de la naturaleza, sino también con Hermes y Hades. Con el primero comparte el don del vuelo y el atributo de guiar las almas al inframundo, y con Hades, el vil secuestro del objeto de deseo. Igual que el dios de la muerte se llevó a Perséfone a su mundo subterráneo, Peter arrastra a Wendy a un lugar que se encuentra entre las estrellas y la mañana. El siniestro paralelismo entre el mito de la antigüedad y el mito contemporáneo está claro.

Otro paralelismo —también bastante siniestro, la verdad— es el que se suele llevar a cabo entre J.M Barrie, Peter Pan y el psicoanálisis. Cuando se puso de moda identificar la obra con la vida y experiencias de aquel que la hubiera escrito (un par de décadas antes de que Roland Barthes decidiera proclamar la muerte definitiva del autor), Barrie fue víctima de un paradigma freudiano en el que encajaba a la perfección: un hermano muerto en la infancia; unos hijos medio adoptados que le inspiraron un niño que nunca crece; una obsesión con la figura materna; una supuesta incapacidad de consumir relaciones sexuales... Y es que igual que a Barrie se le acusó de "perversidad", "auténtica crueldad" y de tener una "personalidad lisiada" (Herrerros de Tejada, 2009: 16-17), lo mismo se podría decir de Peter Pan, según cómo se le mire. En cualquier caso, Jaime Cuenca evita la dirección psicoanalítica, aunque sí menciona las opiniones de Michael Egan y Ann Yeoman, autores de lecturas freudianas que otros, como R.D.S. Jack, tachan de profundamente evidentes.

Hasta aquí, *Peter Pan Disecado. Mutaciones Políticas de la edad* sigue la estela (no especialmente amplia) de estudiosos del personaje: entre ellos, los teóricos recién mencionados, y también otros como Jacqueline Rose, Donna R. White, Anita Tarr, Alfonso Muñoz Corcuera y Silvia Herreros de Tejada, autora de esta reseña.

Jaime Cuenca, sin embargo, después de su habilísima disección del personaje primigenio, va mucho más allá y, tomando como punto de partida la noción de sociedad disciplinaria de Michel Foucault, hace una lectura de Peter Pan muy diferente a la habitual, y también muy necesaria, ya que a pesar de tener más de cien años, el joven que nunca envejece sigue sobrevolando no solo nuestro imaginario, sino también nuestra sociedad, nuestro concepto sobre el paso del tiempo, y —sobre todo— nuestra relación con la edad.

Fue la sociedad disciplinaria la que se ocupó de interpretar figuras en bases de oposición: mujeres/hombres, burgueses/chusma, adultos/niños. De hecho, durante muchos siglos, las barreras temporales de la edad tenían más que ver con un estatus social de dependencia que con un estadio físico. Es decir, la niñez era una condición burguesa que se promovía en las *nurseries*: cuartos infantiles donde se instauraba una disciplina, se fomentaba la inocencia y se trataban de ahuyentar tanto la sexualidad como las fantasías nocturnas: dos peligros que, evidentemente, Peter Pan también representa.

Aunque a Peter Pan, en principio, no parece interesarle demasiado el sexo, la obra de Barrie está llena de elementos que marcan una tensión sexual latente: el dedal que Wendy entrega a Peter como si fuera un beso ha sido interpretado, en ocasiones, como un símbolo vaginal; Tigrilla, Campanilla y Wendy flirtean con Peter abiertamente y, esta última le pregunta recurrentemente sobre sus sentimientos (a lo que el chico siempre alude a su condición de "madre") y el adjetivo que más utiliza el narrador para definir a Peter es "creído", siendo "cocky" en inglés palabra que alude a la chulería, pero cuya raíz es "cock", una de las acepciones del miembro sexual masculino y el gallo que se contonea por el corral.

De hecho, aunque las edades de Peter y Wendy parecen comprender entre los nueve y once años, ¿son realmente tan niños como establece el canon burgués de la época? Para Cuenca, Peter no es solo el niño que no quiere crecer, sino también el niño que se rebela contra la disciplina burguesa marcada en la infancia, cuyo único objetivo es pasar de la niñez a la existencia adulta sin las turbulencias que más tarde se englobarían en la llamada "adolescencia".

La adolescencia comienza a emerger como una etapa vital independiente en los años 50: el *teenager* aparece como un ente rebelde, proclive a conflictos y tensiones, muy interesado en el sexo y en todo aquello que le aleje de sus padres. En otras palabras, y siguiendo el estigma de control entre adultos y niños que establece la sociedad disciplinaria, el adolescente es un enemigo. Dentro de este contexto, Cuenca establece una interesantísima analogía entre *Peter Pan* de Disney (1953) y la cruzada anti-adolescencia del presidente Hoover: una reescritura que dulcifica los aspectos más tenebrosos del personaje original pero que, sin duda, le añade una dimensión política de rigidez ciertamente disciplinaria.

Hasta ese momento, en el teatro, Peter Pan siempre había sido representado por una joven actriz. Lo primero que hace Disney es consolidar la masculinización del personaje —"hagamos de nuestro héroe todo un chico" (p. 127) dijo un guionista— y lo segundo, convertir toda la experiencia de Nunca Jamás en el sueño que tiene Wendy la última noche en la que comparte habitación con sus hermanos. Es decir, en su última noche como niña. Según Cuenca, la película fomenta la noción que de la infancia asexual se ha de pasar a una maduración sexual ligada a la reproducción, sin ningún tipo de transición ni adolescencia. Así, la luna casi omnipresente en el filme simboliza la reciente menstruación de Wendy (su paso a la adultez) y su aventura en el mundo paralelo, la despedida de la frivolidad de un mundo infantil en el que Peter Pan aparece rodeado de fantasías sexuales inspiradas en las playmates de la revista *Playboy*. En el filme, una Campanilla a lo Marilyn Monroe claramente

compite por la hombría de Peter, mientras que Wendy permanece como una niña rancia, vestida con el recatado camisón que corresponde a su pureza.

Curiosamente, si la película de Disney celebra la llegada a la adultez del personaje femenino, las otras dos adaptaciones cinematográficas que se analizan en *Peter Pan disecado –Hook* (Steven Spielberg, 1991) y *Peter Pan: la Gran Aventura* (P. J. Hogan, 2003)— se centran en el conflicto contrario: la apoteosis de la eterna juventud como único objetivo vital, y Garfio como un ser patético y finito, espejo deformado del joven al que todos —según los parangones del último siglo XX— deberíamos emular.

En *Hook, Peter Pan*, empresario amargado a quien ya ni siquiera le gusta volar, solo recupera el respeto de su familia y antiguos amigos cuando recupera el fulgor de la adolescencia; y en *Peter Pan: la Gran Aventura*, Peter y Wendy protagonizan un romance teenager en el que Garfio (cuyo actor tenía cuarenta años) es tratado como un viejo fracasado porque no posee juventud ni atracción erótica. El binomio de la sociedad disciplinaria se traslada a adolescente/viejo... Y ahora el control lo tiene el adolescente.

Si el psicólogo Dan Kiley en los años 80 acuñó el famoso síndrome de Peter Pan que apela a la inmadurez emocional del género masculino en cuanto a compromiso etcétera, Cuenca se lamenta del síndrome de la perpetua juventud que la sociedad del consumismo nos avoca a padecer. El siglo XXI abraza una sociedad juvenil donde parecer joven o llevar un estilo de vida acorde con la juventud es sinónimo de éxito tanto social como personal, y a aquellos que se dejan llevar por su condición biológica y envejecen se les acusa de perezosos o cobardes. De fracasados, en definitiva. "¡Viejo, solo y acabado!" le gritan los adolescentes a Garfio en la película de Hogan. Y así es como acabaremos nosotros si no permanecemos eternamente jóvenes.

La sociedad consumista nos exige que seamos capaces de seducir a los demás por nuestro aspecto externo. Y en la imagen que, mediante las redes sociales, damos de nosotros mismos al mundo, emulamos a Peter Pan una vez más. En la obra de Barrie, una de las virtudes más asombrosas del personaje es su capacidad de lo que en inglés se llama *make-believe*: una acción que se puede traducir tanto por "fingir", como por "ensueño o fantasía", o simplemente por un "hacer creer" tan literal como su equivalente. En la isla de Nunca Jamás, Peter Pan, en realidad, no hace más que representar una serie de roles: hace creer a todo el mundo que es el líder indiscutible, resucita a Campanilla con las voces inexistentes de aquellos que creen en las hadas, recrea una pequeña familia feliz con Wendy en la que es padre y esposo pero no lidia con las responsabilidades que ello supone. Peter Pan convence a todos de que no crece porque no quiere, no porque su madre le cerrara la ventana. Para él, habitar un mundo paralelo es un refugio de felicidad absoluta, y su imaginación es tan poderosa que olvida por completo la soledad que le carcome. ¿Qué son nuestras vidas —se pregunta Barrie— más que una sucesión de roles a los que decidimos jugar? Y bien, ¿qué otra cosa hacemos nosotros en las redes sociales más que fingir glamour, belleza, felicidad y perpetua juventud?

Cuando vemos, o leemos *Peter Pan*, tendemos a pensar en Garfio como el archienemigo de Peter: el adulto que una vez aniquilado permitirá al joven disfrutar de nuevas aventuras y olvidarse de la finitud (o el cocodrilo) que solo parece atormentar al pirata. No obstante, se pregunta Cuenca, ¿no podría ser Peter Pan otra representación del esplendor vital, cuya pérdida atormenta a Garfio? Al fin y al cabo, el protagonista de la tragedia humana es Garfio, y Peter una imagen espectral que le recuerda quien fue: una fantasmagoría de juventud.

A pesar de que el público conoce a Peter Pan dentro de distintas tramas y formatos, se le sigue reescribiendo con cierta frecuencia. Cuenca se centra solo en las reescrituras en las que la edad

del personaje varía ostensiblemente, pero en los últimos años, el personaje de Barrie ha aparecido en la serie norteamericana *Once Upon a Time* de Adam Horowitz y Edward Kitsis, y en la miniserie británica *Neverland* de Nick Willing. Además, el próximo proyecto del director cinematográfico Joe Wright, *Pan*, se anuncia como una precuela del original. Claramente, existe cierta obsesión con el personaje: parece que nunca se le acabará de contar. ¿Por qué? ¿Cuál es el enigma de las múltiples existencias de Peter Pan?

En 1911, el novelista G.K. Chesterton opinaba que la historia del niño que no quería crecer es "nuestra aproximación más cercana a una leyenda. Se transpira algo casi anónimo en su popularidad; nos sentimos como si todos lo hubiésemos escrito" (Chesterton, 1911: 314). Ahora, más de cien años después, Jaime Cuenca reflexiona que la fascinación que despierta Peter Pan es, simplemente, una cuestión de deseo, como la ansiedad y el anhelo constante que sostienen las sociedades del consumo. *Peter Pan Disecado. Mutaciones Políticas de la Edad* nos hace conscientes de nuestra profunda relación con la literatura y la fantasmagoría: esa vana figuración de la inteligencia que nos lleva a pensar que nosotros, como aquellos que pueblan la literatura, también podemos ser inmortales. Queremos ser Peter Pan: permanecer (o aunque sea parecer) eternamente jóvenes; mantener nuestros rostros disecados en Facebook y que los "otros" nos deseen. Pero, por mucho que nos sumamos en el síndrome de la perpetua juventud, no somos Peter Pan; somos Garfio, perseguidos por el espectro del niño que ya nunca seremos.

Referencias bibliográficas:

- Barrie, J. M. (2009). *Peter Pan. La Obra Completa*. Madrid: Neverland.
- Chesterton, G. K. (1911/1989). "Peter Pan as a Novel". En Senick, G. J. (ed.). *Children's Literature Review*. Vol. 16. Detroit: Gale Research.
- Herreros de Tejada, S. (2009). *Todos crecen menos Peter*. Madrid: Lengua de Trapo.

Olga Matilla Pariente

olgamatilla@hotmail.com

I.E.S. RODANAS DE ÉPILA

ZARAGOZA

Ezpeleta Aguilar, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI*.

Sevilla: Editorial Alegoría.

280 pp. ISBN: 978-84-15380-12-2.

Por medio de este libro, Fermín Ezpeleta quiere evidenciar el importante desarrollo alcanzado por la crítica en lo que se refiere a un sector, el de la LIJ, tradicionalmente descuidado en beneficio de la literatura canónica; y todo ello, tomando como marco de estudio el tiempo transcurrido en el siglo actual. Para pulsar la nueva situación, el autor explora las monografías, libros de conjunto y materiales de referencia recientes que, desde distintas perspectivas, se ocupan de un fenómeno literario amplio, pero con entidad autónoma, que busca al receptor de corta edad. Desde una visión ecléctica, se escruta un material crítico diverso que, en todo caso, pone de manifiesto la interdisciplinariedad del objeto de estudio.



El conjunto informativo suministrado está compuesto por treinta y tres reseñas de obras significativas, tanto del ámbito hispánico como también del ámbito universal, en virtud precisamente de la transversalidad geográfica de la LIJ. Estas unidades aparecen cohesionadas gracias a su inserción en distintos capítulos alusivos a los cauces expresivos o a los grandes frentes de actuación sobre los que incide la crítica de hoy. Junto a capítulos de historiografía literaria, obras de referencia, educación literaria o traducción y adaptación, se sitúan otros que consideran los géneros literarios infantiles y juveniles como la poesía, el cuento o el libro-álbum. Se trata en todos los casos de reseñas profesionales que conceden importancia a la información y a la articulación de los contenidos, pero que no descuidan el apunte crítico, siempre muy ponderado.

Como suele ser habitual, en la introducción que precede a los distintos capítulos se explica la organización de la obra; se expone la finalidad buscada por el autor y se consideran los criterios de selección de los trabajos comentados, algunos de los cuales han sido publicados previamente como reseñas en revistas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, aunque en esta nueva versión experimenten alguna pequeña variación. A cada una de las reseñas le antecede una ficha-resumen que subraya, a modo de titular periodístico, el núcleo crítico aportado por el autor.

El capítulo primero es ya indicativo de la importancia concedida a los materiales de referencia (guías y diccionarios) a la hora de ordenar una producción literaria que crece exponencialmente en los últimos años. El comentario de los diccionarios de Eccleshare/Blake y el de Lage Fernández, así como el de la guía teatral de Botiñá, Muñoz y Llorente sugieren al lector un extensísimo corpus literario que exige criterio de selección y de jerarquización. Como materiales instrumentales complementarios están los manuales, de dos de los cuales (el de Pedro Cerrillo y el de Teresa Colomer) se ocupa el capítulo segundo. Especial importancia cobra el capítulo tercero, que incluye siete reseñas correspondientes a otros tantos trabajos que pueden encajar dentro del nuevo concepto de educación literaria. Junto

a comentaristas de referencia en los ámbitos académicos españoles como Teresa Colomer o Antonio Mendoza, figuran otros nombres como Michèle Petit o Geneviève Patte, de cuyas experiencias autobiográficas se extrae el apunte depurado de los nuevos modos de acercamiento al hecho literario.

La ordenación cronológica de obras, movimientos literarios y subgéneros corresponde a la jurisdicción del capítulo cuarto, presentado bajo el título de "Historiografía literaria". Aparecen aquí resúmenes y valoraciones de monografías de autores como Seth Lerer o Ana Garralón, quienes buscan los rastros de lo que han leído y siguen leyendo los niños, desde una consideración amplia, hasta el punto que a veces se percibe en estas investigaciones la colisión del canon infantil con el de la gran literatura universal. Otros trabajos críticos parcelan mucho más su campo de observación y se fijan en literaturas más circunscritas a países, a géneros o a periodos históricos. Es el caso del trabajo de Jaime García Padrino sobre la LJJ española, o el de Gabriel Núñez, sobre el siglo XIX español. O bien, el de Ana Díaz-Plaja, que se ocupa de una parcela más específica, la novela para niñas en la inmediata posguerra; o el de Lindsay Myers, sobre el género fantástico en la literatura infantil italiana. Se corrobora, a través de este apartado, la gran potencialidad del fenómeno en los ámbitos anglosajones, pero se saca a la superficie asimismo un material literario de ámbito hispánico, que ha dado a veces la sensación de permanecer oculto u olvidado.

El quinto capítulo presenta comentarios críticos acerca de algunos estudios últimos que, desde el campo académico, se ocupan de la última narrativa infantil y juvenil. Ezpeleta trata de poner de relieve cómo los autores de estos trabajos entresacan los rasgos que caracterizan a estas literaturas frente a las anteriores, a la vez que se esfuerzan por plantear o sugerir itinerarios lectores desde claves didácticas. Corresponden a Gemma Lluch, Rosa Taberner, y, el último de ellos, a Blanca-Ana Roig, Isabel Soto y Marta Neira. El capítulo siguiente está dedicado al cuento popular infantil. Se examinan en él las distintas teorías sobre los orígenes (por ejemplo, el libro resumen de tesis doctoral de Pablo Aína); se sistematizan las marcas que lo hacen reconocible (la monografía de Teresa Zapata), o se criba la alta teoría para dar explicación de un libro de alcance amplio (como es el caso del trabajo de la narradora Blanca Álvarez); o se considera, en fin, una novela de conceptos de un escritor como es Luis Landero, que gusta de hacer reflexión metaliteraria desde dentro de la novela.

El libro-álbum aparece tratado en el capítulo siguiente a través de dos reseñas que se ocupan, por un lado, del trabajo conjunto de Arizpe y Styles, a propósito de cómo los niños de corta edad obtienen beneficios en la competencia lectora por medio de la parte visual de este nuevo subgénero; y por otro lado, de un segundo trabajo, de Colomer y Fittipaldi, en relación ahora con la lectura de álbumes ilustrados en Cataluña. Se trata en los dos casos de dar a conocer la veta investigadora cualitativa que va ganando adeptos en los nuevos departamentos universitarios de las Facultades de Educación. Los comentarios críticos sobre el género de la lírica infantil, en su vertiente popular o en una dimensión general, aparecen recogidos en el capítulo siguiente, que ampara los trabajos firmados por Cerrillo y Miaja (sobre la adivinanza); y por Luis García Montero.

El último capítulo gira en torno a las traducciones, adaptaciones y recreaciones de obras clásicas y modernas. Se desprende de este conjunto de reflexiones la enorme potencialidad que siguen teniendo los mitos infantiles de siempre, a la vez que se observa una tendencia creciente a dar importancia al concepto de *Crossover Literature*, por medio del cual se otorga a las literaturas periféricas la posibilidad de entrar a formar parte del circuito consagrado. Críticos como Elena Di Giovanni, Chiara Elefante y Roberta Pederzoli, por un lado, o Elena Paruelo, por otro, dentro del ámbito italiano, suman sus trabajos colectivos a los estudios hispánicos sobre Guillermo Brown (por parte de la profesora Isabel Pascua) y a las recreaciones infantiles del *Quijote* (por María Victoria Sotomayor).

Conviene señalar la buena sistematización de los contenidos así como el alto nivel de redacción de este libro que, desde este momento, puede pasar a formar parte de las bibliotecas universitarias de los ámbitos de la Didáctica de la Literatura y de las Ciencias de la Educación. Aporta además un listado bibliográfico final actualizado, así como índices de obras y autores citados, en los que se pone de manifiesto el vasto material de creación literaria al que se hace referencia. Es verdad que han podido quedar fuera de la consideración crítica algunas monografías valiosas, merecedoras de figurar dentro de la muestra elegida, pero el propio autor indica que se trata de una selección sujeta a las limitaciones de este tipo de trabajos. Puede decirse, en resumen, que el libro cumple con suficiencia el objetivo buscado: hacer evidente al lector universitario, también al curioso, el importante impulso de la nueva crítica literaria que se ocupa del fenómeno de la LIJ.

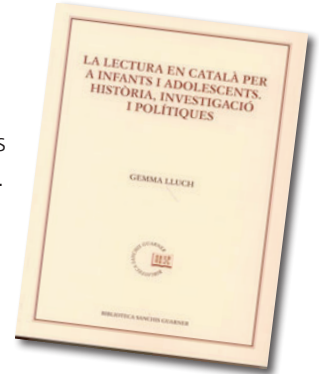
Mari Jose Olaziregi
mjolaziregi@euskalnet.net
Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad
del País Vasco

Lluch, G. (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents. Història, investigació i polítiques.*

Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

pp. 310. ISBN: 978-84-9883-582-3.

La investigación sobre la lectura en general y sobretodo la dirigida a los niños y adolescentes ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. En el caso de la literatura infantil, las descripciones que daban cuenta de las obras de determinados autores o editoriales han dado paso a análisis discursivos en los que se trabaja el texto pero también los contextos y los paratextos. La literatura infantil se sitúa en la frontera literaria y justo por eso el análisis del sistema de comunicación se hace imprescindible: los estudios más actuales no hablan del texto como un producto aislado sino que su interpretación depende también de otros factores como el tipo de circuito de lectura en el que funciona, el tipo de autor, a qué lector se dirige y cómo se le considera...



De manera paralela, la investigación sobre la promoción de la lectura ha sido también un corpus de análisis relativamente nuevo. La transformación de las actividades o los actos relacionados con la lectura en contextos que pueden ser analizados y evaluados es una práctica muy reciente que reclamaba un marco metodológico completo para establecer los protocolos necesarios de análisis. El estudio de Gemma Lluch se sitúa en estos dos parámetros.

En la introducción al libro, la investigadora describe las tres partes de este estudio: la primera parte, revisa y analiza los estudios sobre la historia de la literatura infantil y juvenil en catalán para a continuación completarlos con el análisis de los libros. La aportación más destacada en esta primera parte es el análisis que realiza de los escenarios de lectura en los que estos libros fueron creados, leídos y que a su vez construyeron diferentes tipos de discursos. Es decir, la historia sobre la lectura en catalán que presenta no se circunscribe al libro, como su título indica, el estudio versa sobre la lectura, por lo que el análisis textual de los libros más destacados de cada período se complementa, por una parte, con la investigación sobre los actores, preferentemente, el autor, el lector, la familia y los docentes y, por otra, sobre los documentos que generaron como artículos en la prensa, conferencias, prólogos, etc. Desde este punto de vista, la investigación sobre la literatura infantil y juvenil se amplía a la comunicación lectora que se establece entre los objetos y los actores y el análisis textual de los textos de creación se amplía a los políticos y sociales.

De hecho, una de las conclusiones de la investigación es la dependencia que la lectura escrita en catalán y dirigida a niños y adolescentes ha tenido históricamente de los gobiernos (como en el primer tercio del siglo XX) o de los padres y los mediadores que contaban con recursos económicos suficientes para crear editoriales donde publicar los libros que consideraban eran los mejores para sus hijos (como ocurrió en la década de los sesenta con la editorial La Galera).

La segunda parte propone y describe un modelo de análisis para investigar prácticas de lectura. Este modelo se aplica a una experiencia concreta presentada y evaluada como un modelo de buenas prácticas. El protocolo que se propone analiza el papel de los actores, los métodos más adecuados y las técnicas siempre adaptándolas a la investigación sobre la lectura. Concretamente, diferencia los tipos de actores que la investigación tiene que tener en cuenta, los posibles objetivos de una investigación que pueden dirigirse sobre la práctica de lectura, sobre los actores o sobre la acción. De manera similar, clasifica los tipos de datos que se buscan y dedica un apartado importante a la necesidad de construir indicadores y logros como la manera de evaluar y presentar los resultados de la investigación. Los métodos propuestos para la investigación tienen que ver con la investigación cualitativa y cuantitativa, el estudio de casos, la etnografía y la observación en los que la encuesta, la entrevista o la historia de vida serán imprescindibles. Destacamos el apartado que dedica a cómo construir los documentos adecuados para comunicar los resultados de la investigación. En los que en entorno virtual será fundamental para llegar a los diferentes receptores que se busca.

Este apartado se completa con el análisis exhaustivo de un caso: el *Projecte Municipi Lector*. Se trata de una experiencia de lectura global que se llevó a cabo en un pequeño municipio cercano a Barcelona y en el que participaron todas las instancias. La investigación describe cómo se utilizó el aparato metodológico anterior para evaluar los logros de esta práctica de lectura y evaluar las posibles mejoras que era necesario establecer. El análisis describe el funcionamiento de la experiencia o la responsabilidad de todos los actores de manera que la práctica pueda ser adaptada a nuevos contextos sociales.

Finalmente, la tercera parte propone diferentes tipos de acciones para llevar a cabo en dos contextos concretos. En primer lugar, se describe el protocolo para llevar a cabo un Plan de lectura de Centro entendido como un contexto social donde la lectura forma parte de las políticas concretas educativas. Y en segundo lugar, propone un plan de lectura para el marco del país Valencià.

Como la autora recuerda a menudo hacer memoria histórica se ha convertido en un eslogan más que en una realidad. En este libro se defiende que es fundamental saber de dónde venimos, cual es nuestro pasado como lectores para poder analizar el presente y poder proyectar el futuro. Esta es una investigación necesaria, bien estructurada y realizada con rigor académico, una investigación que debería ponerse en marcha de manera similar en el ámbito vasco y el gallego.

Alba Rozas Arceo

idrial_mg@hotmail.com

Universidad de Santiago de Compostela
Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en
Humanidades

Macedo, A. C., E. Agrelo, S. Reis da Silva
(coords.) (2014). *Formación lectora. Obras
imprescindíbeis. Fomação leitora. Obras
imprescindíbeis.*

Porto: Tropelias & Companhia.

272 pp. ISBN: 978-989-8582-36-2.

Los imaginarios de lectura y las experiencias previas que los escolares logran construir en su interacción con los libros y la lectura determinan la forma de asumirse como lectores. La monografía *Formación lectora. Obras imprescindíbeis* responde a la necesidad de valorar la relevancia de un conjunto de obras situadas en el ámbito de la literatura infantojuvenil en la formación lectora, posibilitando a mediadores de lectura un conocimiento más profundo y sistemático de los textos considerados básicos en la formación de lectores competentes y críticos. Con este propósito, el presente volumen coordinado por expertas investigadoras en Literatura Infantil y Juvenil —Ana Cristina Macedo, Eulalia

Agrelo y Sara Reis da Silva— reúne estudios, una entrevista, experiencias y propuestas didácticas, además de reseñas críticas, de la autoría de investigadores portugueses y gallegos, interesados en la divulgación de la crítica sobre la escritura infantojuvenil y en la mediación lectora.

El primer apartado de la obra, que inaugura la sección "Estudios", está integrado por el trabajo de Marta Neira Rodríguez "Obras imprescindíbeis na Literatura Infantil e Juvenil galega no século XX". Después de una breve explicación de la constitución como sistema literario de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, Neira lleva a cabo un análisis de las obras que deberían integrar el canon escolar, proporcionando una selección de las mismas dividida en dos etapas cronológicas "Período 1950-1980" y "Período 1980-2000", respetando su pertenencia a los tres géneros canónicos: narrativa, poesía y teatro. En el primer epígrafe, la investigadora explica los factores que posibilitaron la formación de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, mientras que en el segundo epígrafe, alude a los hechos que propiciaron el asentamiento de esta producción. A continuación ofrece, en ambos casos, un sucinto análisis de las obras que integran, por un lado, el subsistema infantil y, por otro, el juvenil, respetando el orden cronológico de aparición de los textos y atendiendo a su repercusión en función de los premios recibidos, las características estilísticas, estructurales, paratextuales y, en algunos casos, argumentales. En el segundo período, la estudiosa profundiza además en el análisis de las innovaciones que aporta cada obra, si bien el criterio cronológico de ordenación dificulta la nítida percepción de las obras más relevantes.

El siguiente apartado incluye el estudio de Berta Dávila Fernández "A formación do lector de poesía e a obra de Antonio García Teijeiro". Esta especialista alude al antecedente tradicional y folclórico de la poesía infantil para aproximarse a la poesía de autor, antes de analizar los rasgos específicos de la misma y profundizar en la problemática que implica la explicación y recepción de la



poesía en las aulas, apuntando unas pautas generales para su aprendizaje escolar. La investigadora proporciona una clasificación tipológica de la poesía infantil que atiende a criterios pedagógicos y que completa con ejemplos de la producción lírica infantil de Antonio García Teijeiro, antes de proporcionar nuevas pautas concretas para su enseñanza. Por último, bajo el epígrafe "Traxectoria de Antonio García Teijeiro", Dávila presenta una división en tres etapas de la producción de este autor vinculadas a su profesión en la enseñanza, atendiendo a los recursos literarios que la caracterizan y a los galardones recibidos, antes de dar cuenta de las estrategias del escritor para el aprendizaje de la lírica en las aulas. No obstante, la estrecha interrelación con que presenta las dificultades de la enseñanza de poesía y las estrategias para su adecuada recepción puede dificultar la asimilación de estas últimas.

El apartado titulado "A Colección "Tras os Montes" de Kalandraka Editora" constituye el estudio llevado a cabo por Carmen Ferreira Boo sobre el hito que supuso para la Literatura Infantil y Juvenil gallega la aparición de Kalandraka Editora. En primer lugar, la especialista presenta la situación del álbum en Galicia, aludiendo a la proliferación de esta modalidad en la producción literaria occidental en general y a su desarrollo tras la aparición de Kalandraka Editora en la literatura gallega en particular. A continuación, Ferreira se centra en la labor de traducción de álbumes canonizados de autores clásicos contemporáneos llevada a cabo por la colección "Tras os Montes", antes de ofrecer un recorrido por las obras que la integran, proporcionando sucintamente las características estructurales, formales, argumentales e ilustrativas que distinguen las obras más representativas, así como los premios concedidos en cada caso, siguiendo un adecuado criterio cronológico de publicación anual que le permite dar cuenta de las tendencias de edición a las que responden las publicaciones analizadas.

En el apartado siguiente, "Obras imprescindíveis da literatura portuguesa para a infância e a juventude – uma seleção", José António Gomes ofrece una selección de libros relevantes en la literatura infantil y juvenil portuguesa, de acuerdo con una serie de criterios y limitaciones previamente explicitados. El especialista presenta un breve y útil recorrido histórico-literario para dar cuenta del auge y consolidación de la literatura infantil y juvenil en portugués antes de proporcionar un análisis crítico de las distintas obras seleccionadas, atendiendo a sus características genéricas, estilísticas, temáticas y estructurales. Además, el investigador incluye útiles datos sobre el perfil biográfico e ideológico de los autores e información sobre las características ilustrativas y las distintas ediciones de cada texto. Esta aportación finaliza con una enumeración de los principales escritores que merecen referencias. Sobre este particular, conviene señalar que el recurso a otras selecciones de este tipo mermaría la posible variabilidad de los parámetros de apreciación de obras y autores, supeditados en última instancia al criterio personal del investigador.

A continuación, en el estudio titulado "Em torno de algumas obras injustamente esquecidas: *A Pastora e o Lobo e Outras Histórias*, de Alfredo Pedro Guisado – sua importância na formação de leitores", Ana Cristina Vasconcelos Pereira de Macedo ofrece una útil recopilación de las acepciones del término *clásico*, en relación con los significados de *imprescindible* y *modelo*, de acuerdo con su papel en la formación lectora, antes de analizar el conjunto de obras infantiles reunidas en el libro *A Pastora e o Lobo e Outras Histórias*, de Alfredo Pedro Guisado, de acuerdo con el término previamente definido. Después de un necesario y sucinto recorrido biográfico, centrado en la trayectoria literaria del autor y en su papel como colaborador en la revista modernista *Orpheu*, Vasconcelos profundiza en el análisis crítico de la obra presentada, atendiendo a los aspectos estilísticos, estructurales, argumentales y temáticos. Asimismo, la especialista proporciona diferentes ejemplos que evidencian

la originalidad del autor en la forma y el lenguaje de sus obras respecto a los cuentos tradicionales, los cuales sustentan su propuesta de incorporación de este texto a la enseñanza básica.

El estudio titulado "'Devorar' como metáfora da relação leitora. Viagens dentro de *Os Livros Que Devoraram o Meu Pai* de Afonso Cruz", de Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva, consta del epígrafe inicial "Um livro imprescindível", en el que la especialista reúne las principales características de la producción literaria de Afonso Cruz, destacando su obra *Os Livros Que Devoraram o Meu Pai*, después de una breve aproximación biográfica. Además, profundiza en el estudio del destinatario del texto seleccionado, a partir de reflexiones del autor y de diferentes especialistas. En los epígrafes siguientes, "Como devorar um livro: metáfora na obra de Afonso Cruz" y "Literatura viva", analiza el significado de la metáfora "devorar livros" y el sentido de la literatura en la obra seleccionada, apoyándose en fragmentos del texto y estudios. En el epígrafe "A memória literaria na construção do texto" la investigadora destaca, a partir de varios ejemplos, la función de las referencias a obras literarias en la construcción del texto. Por último, bajo el epígrafe "Conclusão", reivindica la consideración de esta obra como imprescindible, de acuerdo con su análisis. Sin embargo, la falta de separación nítida entre los contenidos expuestos puede dificultar la comprensión de esta aportación.

En el estudio titulado "*Onde vivem os Monstros*, 50 anos depois da primeira edição: de livro banido a obra incontornável", Ana Margarida Ramos presenta una recopilación de los temas que caracterizan la producción de Maurice Sendak destinada a la infancia. Seguidamente, la investigadora define el concepto de *canon*, a partir de las características de las obras que se adscriben a esta denominación y de las aportaciones de diversos académicos, en relación con la literatura infantojuvenil. En función de esta información, Ramos sitúa el texto de Sendak en la categoría de clásico y profundiza en su análisis estructural, argumental, temático y paratextual, proporcionando datos sobre su recepción, los premios con que fue galardonado e incluyendo estudios de otros investigadores sobre el mismo. A continuación, presenta las obras *In the Night Kitchen* y *Outside, Over There*, que suponen la continuación de la anterior, y el álbum *Bumble-Ardy*, facilitando, en todos los casos, un breve análisis estructural, argumental, temático y paratextual de los volúmenes, además de aportar datos sobre su repercusión. Por último, la especialista reflexiona sobre la necesaria consideración de la obra más emblemática del autor, *Onde Vivem os Monstros* como clásico.

En el estudio "A 'memória' como fundamento e legitimação: Beatrix Potter e *A História do Pedrito Coelho* nas Metas Curriculares de Português" Sara Reis da Silva lleva a cabo un recorrido histórico-literario en torno a la publicación de la obra original de Beatrix Potter y, más extensamente, de la traducción portuguesa *A História do Pedrito Coelho*, antes de justificar su consideración de clásico universal, apoyada en las aportaciones de especialistas. Seguidamente, la investigadora facilita los datos sobre la edición de los álbumes narrativos de Beatrix Potter en portugués y de sus referencias como lecturas escolares. Después de repasar los principales temas de la producción de esta autora, Reis da Silva profundiza en el estudio de la obra *A História do Pedrito Coelho*, destacando el reconocimiento de la calidad estética de la obra a partir de los análisis de diversos investigadores tanto sobre los temas, la estructura argumental y las características formales como sobre la función y configuración de las ilustraciones. La investigadora también ofrece una breve biografía de la autora, entremezclada con estos análisis, de manera que interrumpe el desarrollo de los mismos.

La sección de la obra "Entrevistas", a cargo de Blanca-Ana Roig Rechou, ofrece bajo el apartado titulado "Autores imprescindíveis de Kalandraka editora" una concisa historia de Kalandraka editora y del proyecto cultural que lleva a cabo, atendiendo a su apuesta por el álbum ilustrado y a su intervención en los "XIX Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil "Formar Leitores.

Os Livros Imprescindíveis". Después de facilitar una imprescindible semblanza profesional del escritor Chema Heras, la adaptadora Olalla González y el ilustrador Marc Taeger, representantes de Kalandraka editora en dicho evento, la investigadora proporciona detalladamente las respuestas de los escritores en relación con los motivos de su aproximación al álbum infantil, las actividades que en ese ámbito han resultado para ellos más satisfactorias y las obras que incluirían en la presente monografía.

La sección "Formación lectora: experiencias e propostas" se inicia con el apartado "Das reescrituras poéticas dos contos da transmisión oral á práctica lectora e creativa: *Rata linda de Compostela*, de Bernardino Graña e *A casa de había unha vez*, de Ana María Fernández", autoría de Eulalia Agrelo. En el epígrafe inicial "Os contos de transmisión oral: alicerces da Literatura Infantil e Xuvenil. As súas reescrituras e funcións", la especialista da cuenta de las bases de la Literatura Infantil y Juvenil de autor en la literatura de transmisión oral, antes de recopilar los aspectos temáticos, estructurales y estilísticos de la primera, los cuales sustenta en las aportaciones de diversos estudiosos, también a la hora de analizar la reelaboración llevada a cabo por los escritores. A continuación, Agrelo profundiza en las características, funciones y repercusión de las obras de autor, antes de presentar, en el epígrafe "Reescrituras na literatura infantil e xuvenil galega. Dúas propostas de traballo para a formación lectora e creativa", un breve recorrido histórico por la Literatura Infantil y Juvenil gallega basada en la reelaboración de la tradición oral y seleccionar las obras *Rata linda de Compostela*, de Bernardino Graña y *A casa de había unha vez*, de Ana María Fernández, con el objetivo de ofrecer una propuesta de trabajo para ayudar al mediador en la planificación literaria. Después de anticipar el contenido, estructura y función de dicha aportación, la especialista desarrolla su propuesta de trabajo en dos apartados, "Preparación da lectura" y "Propostas de traballo". En el primero proporciona el contexto histórico-literario en el que se publica la obra seleccionada, referencias bibliográficas sobre su autor y el ilustrador, así como un comentario descriptivo y analítico de cada uno de los poemarios, mientras que en el segundo incluye un conjunto de actividades orientadas a escolares de entre tres y ocho años, que abarcan todas las competencias y permiten su adaptación al destinatario. Estas actividades aparecen ordenadas progresivamente, para favorecer su correcto desarrollo, bajo los epígrafes: "para introducirse na lectura", con actividades para una adecuada lectura de la obra; "para xogar, crear e contaxiar", con tareas para desarrollar la creación literaria; "para dialogar con outras artes" con actividades para fomentar la ilustración; "para pensar" con ejercicios orientados a desarrollar la reflexión sobre la lectura; "para emocionar", con actividades para desarrollar la vertiente afectiva; y "para saber máis", que incluye tareas para ampliar contenidos relacionados con la lectura.

En el siguiente apartado "A literatura dramática nas aulas. *As laranxas máis laranxas de tódalas laranxas*, de Carlos Casares. Visualización da versión teatral", Mar Fernández Vázquez ofrece, bajo el epígrafe inicial "A literatura dramática na aula", una concisa e imprescindible reflexión sobre la complejidad que supone llevar la literatura dramática a las aulas, justificando, a partir de los estudios de diversos especialistas, la relevancia y necesaria incorporación del género a la educación infantojuvenil. A continuación, proporciona una serie de recomendaciones para la preparación del texto dramático, atendiendo al contexto histórico-literario en el que se sitúa la obra y a sus principales características, además, la especialista propone ampliar los conocimientos sobre el autor y su producción, así como desarrollar actividades en relación con la obra escogida. En el siguiente epígrafe "Casares e as súas cómicas laranxas", Fernández da cuenta, en pocas líneas, de la trayectoria literaria de este autor, antes de destacar los principales aspectos temáticos, estructurales y estilísticos de la pieza teatral escogida y analizar sus influencias, incluyendo también una recopilación cronológica de las diferentes puestas en escena. En el epígrafe "Actividades sobre a peza casariana", presenta varios tipos de actividades

para el análisis de esta obra teatral, a saber, lúdicas, de comprensión del texto, para estimular la creatividad a partir del texto, para analizar el texto, enfocadas a la ampliación de conocimientos adquiridos y destinadas a alumnos de secundaria, bachiller o universitarios, las cuales aglutinan orientaciones generales que se sustraen de la especificidad del texto. Por último, en "Conclusiones", Fernández sustenta en las propuestas docentes presentadas la adecuación de la obra seleccionada para favorecer el desarrollo de las competencias básicas del alumnado infantil.

El apartado titulado "A ficción científica nas aulas do ensino secundario", autoría de Isabel Mociño González, Mar Fernández Vázquez y María del Carmen Ferreira Boo, consta de un epígrafe inicial, "Xustificación", en el que las especialistas exponen una útil reflexión sobre las posibilidades que las obras de ciencia ficción ofrecen para afianzar el hábito lector en la adolescencia. En el siguiente epígrafe, "Qué se entende por ficción científica?", llevan a cabo una aproximación a los aspectos definitorios del género, proporcionando un análisis general de sus características temáticas y argumentales, antes de trazar una breve panorámica histórico-literaria del mismo. A continuación, bajo el epígrafe "Reivindicación da ficción científica para o lectorado infantil e xuvenil", las estudiosas proporcionan datos sobre la recepción infantojuvenil de estas obras y sobre su posición en las disciplinas de los estudios literarios, de acuerdo con las aportaciones de diferentes autores y especialistas, además, recopilan sucintamente los recursos frecuentes de la ficción científica dirigida a la infancia y juventud. En el epígrafe "*Perigo vexetal*: proposta de actividades de lectura", ofrecen un análisis de la recepción y edición de la obra seleccionada, antes de apuntar sus características formales, temáticas y argumentales. Seguidamente, presentan una propuesta de actividades didácticas sobre ficción científica cuya ordenación responde a los diferentes estadios del proceso de lectura: actividades previas a la lectura, basadas en la evaluación de los conocimientos del alumnado sobre ficción científica y en la presentación teórica de las principales características de esta literatura; actividades durante la lectura, con diversos planteamientos de trabajo sobre el texto concreto; actividades después de la lectura, orientadas al desarrollo de tareas interdisciplinares a partir de la obra seleccionada; y otras posibles actividades destinadas a fomentar el hábito lector y la educación literaria. Por último, esta aportación se complementa con una bibliografía de narraciones de ficción científica en lengua portuguesa y gallega y con enlaces en línea en los que encontrar información sobre este tipo de literatura.

La sección que pone fin a esta monografía, titulada "Recensións críticas", incluye un conjunto de siete reseñas sobre las siguientes obras críticas y de investigación, recientemente editadas, a propósito de la Literatura Infantil y Juvenil: *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literaria*, *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A familia na Literatura Infantil e Juvenil*, *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil*, *Premios literarios e de ilustración na LIX*, *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, *Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil* y *De la literatura infantil a la promoción de la lectura*, llevadas a cabo por Mónica Álvarez, Eulalia Agrelo Costas, Laura Blanco Casás, Berta Dávila Fernández, José António Gomes, Paulo Alexandre Pereira y Ana Isabel Pinto, respectivamente, que, después de una presentación bibliográfica de las obras, profundizan en el análisis descriptivo y crítico del contenido de las mismas.

Con esta aproximación a la monografía *Formación lectora. Obras imprescindibles* se pretende ofrecer un avance de sus contenidos a todos los interesados en este ámbito literario, ya como estudiosos, ya como mediadores, para invitarlos a internarse en las páginas de este ambicioso trabajo con el que se aspira a afianzar el hábito lector en la experiencia de niños y jóvenes.

Verónica Casais Vila

veronica.casais@rai.usc.es
Universidad de Santiago de Compostela

Roig Rechou, B.A., and V. Ruzicka Kenfel (eds.) (2014). *The Representations of Spanish Civil War in European Children's Literature (1975-2008)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. Series Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, vol. 87. 303 pp. ISBN: 978-3-631-62245-2.

The tragic conflict of Spanish Civil War has recently been addressed in film or adult's literature every so often. Its presence and treatment on Children's Literature is, however, a whole other story. In this collective work, Blanca-Ana Roig Rechou and Veljka Ruzicka Kenfel gift us with an extensive study of its representations in European Children's Literature from 1975 to 2008.

The book is composed by a diverse collection of essays on the title topic, with each one of them focused on a particular narrative or author. It starts with an introduction in which Blanca-Ana Roig Rechou and Veljka Ruzicka Kenfel, the editors of the volume, explain how the work came into being, as part of research project about The Spanish Civil War in European Literature (1975 – 2008). They establish the main objectives of the project: collecting narrative works that dealt with the Civil War to describe them according to their literary style and typology, choosing a group of important books to analyse and comparing the production in quantitative terms. They go on to provide the titles published in several periods of time, starting between 1940 and 1960 and finishing on the 21st century.

After the thorough introduction, and before the essays on particular topics begin, there is a comparative study of the project corpus, signed by Mar Fernández Vázquez. Well-organised and to the point, it allows a rapid overlook at the production. It provides a big information table, in which the reader can see the total of works displayed chronologically, as well as the number of male and female authors in a significant period of time. The table is followed by a brief recount of the information, once again, following chronological order. The study is closed by a list of conclusions, related to the most common genres, characters and settings of the novels about the Civil War.

The crucial part of the book, the analysis of the works, is divided on three chapters, according to their areas of study. The first chapter contains the essays focused on Children and Young Adult's narrative from the Spanish state. It contains eight works that deal with Galician, Spanish, Basque and Catalan Literature. Each of them is different, as they may be focused on an author, a book or a significant period of time. They provide a wide approach to the phenomenon in several areas of the Spain, as if the reader were to reconstruct a bigger picture with each piece of the puzzle.

The first piece in the collection is the essay "Agustín Fernández Paz. A Tribute to the Memory of the Broken Dreams", by Eulalia Agrelo Costas. It focuses on three works known as "Trilogía de la Memoria" or "Ciclo de las Sombras": the short story "As sombras do Faro", *Noite de voraces sombras*



e *Corredores de sombra*. The article deals with each one of them separately, but finishes with some common conclusions. The analysis of the symbolism and leit motifs of the author is particularly interesting, resulting in a very solid and well-thought article.

The essay that follows, "The Reality of War", by Pedro C. Cerrillo Torremocha studies the case of *El fantasma anidó bajo el alero*, by Emilio Pascual. In just a couple of pages, the scholar explains the plot of the novel and the significance of a character referred to as the "Ghost-Grandfather". It praises the book for being an ode to oral literature and figures such as Ulysses, Zarathustra, Antonio Machado or Fray Luis de León.

The book goes back to the Galician area in the next article, "The Representation of The Spanish Civil War in Marina Mayoral's Juvenile Narrative Works", by M^a del Carmen Ferreira Boo and Isabel Mociño González. They analyse several works separately: *Chamábase Luis*, *Tristes armas* and *Quen matou a Inmaculada de Silva?* Each of them is widely observed to conform some general conclusions, in which they remark the constant features of love and death, but in the context of rather different characters and outlines.

Moving on to Spanish Literature, "*Cielo abajo*: The Civil War as Seen by an Adolescent", by Ramón F. Llorens García deals with the process of growing up and becoming an adult in the middle of war, as told by Fernando Marías' novel *Cielo abajo*. The protagonist character, Joaquín Dechén, is thoroughly analysed, for he represents the ideological journey from an orphan child to a disenchanted man.

Regarding the Basque area, the reader will find "Gernika Revisited: Representation of the Spanish Civil War in Basque Children's and Young People's Literature", by Mari Jose Olaziregi Alustiza. It focuses on two books: *Memorias de una vaca*, by Bernardo Atxaga and *Un año en el faro* by Miren Agur Meabe. After a brief introduction about Basque Literature and the late representation of Spanish Civil War, each of the works is analysed on its own. Olaziregi describes Atxaga's story as a sort of *bildungsroman* told by a cow. Miren Agur's novel, *Un año en el faro*, deals with the reality of war from the perspective of a thirteen-year-old boy, Jon. The book is classified as a "counter-memory", according to a Foucauldian term, because it gives a voice to the *eskaldun* culture, forbidden by the war. The conclusions focus on the similarity between both works, even though they are decades apart.

Back to Galician Literature, Blanca-Ana Roig Rechou signs the article about "*Aqueles anos no Moncho* and the Early Years of the Story of the Civil War in Galician Children's Literature". It starts with a brief contextualization of the novel and its author, Xosé Neira Vilas. On the following section, the analysis of the book is carried out with extensive quotes, focusing on the views on emigration and several aspects of Galician life. Other works of the author, *Memorias dun neno labrego* e *Cartas a Lelo* are observed in regard to their common elements with *Aqueles anos do Moncho*. The paratexts, such as illustrations, are taken into account. The conclusion contemplates all of these narrations as a whole, known as "*O ciclo do neno*". Roig Rechou finishes claiming *Aqueles anos do Moncho* as a genre-crossing piece, for even if it was not intended as Children's Literature when it was first created, the author allowed it to be published with the two other stories as a trilogy for the young readers.

Next essay deals with "The War as Depicted in the Works of Juan Fariás: The Example of *Años difíciles*" and it is written by César Sánchez Ortiz. He starts by introducing the works of the trilogy *Media tarde*, made up of the books *Años difíciles*, *El barco de los peregrinos* and *El guardián del silencio*. He situates Juan Fariás at the dawning of a renewal of Spanish Children's Literature, highlighting the fact that *Años difíciles* was shortlisted for several important prizes in 1984. He goes on to analyse the book focusing on the style in which it approaches war, which is described as "brutal and

heart-rending", as well as filled with lyricism, despite its simplicity. It also provides a table with each character's description, which results in a quick and easy overview of their construction. It concludes associating the realism in the book with Juan Fariás' plea for peace.

Last article in Chapter 1 of the book is signed by Caterina Valriu Llinàs and it is about "War and Post-War in Catalan Young Adults Narrative: Chronicles from the Silence." In a deeply theoretical work, Valriu goes over the situation of Catalan Young Adult Literature and its relation to the Civil War topics, providing the reader with a solid introduction that focuses on the narrative approaches, the time and space coordinates of the books and the characters, who usually bring about a similar perspective to that of *memoirs*. A small section of the article is dedicated to paratextual elements, before moving on to analyse three different works: *Silenci al cor*, by Jaume Cela; *Camí del far*, by Miquel Rayó and *L'últim vaixell*, by Gemma Pascual. After briefly presenting each case, a list of nine very interesting conclusions is presented, such as the absence of a didactic intention or the homogeneous ideological position of the authors. The article gets to a close with a list of Catalan novels about the Civil War and a chronology.

Chapter 2 of the book contains works that focus on "The Representations of the Spanish Civil War in Children and Young Adults' Narrative in other European Languages". In quite a good balance with the first chapter, it is made up of nine different articles around several European Literatures.

First case of study is that of German Literature, which is the main topic of María Jesús Barsanti Vigo and María José Corvo Sánchez in their essay "German Children's Literature on the Spanish Civil War: Works and Authors." After briefly introducing the subject, they go on to analyse several books that deal with the topic, from as early as 1938 until 2006. The insightful conclusions remark the personal narratives, the high level of realism, and description of the internal life of the characters.

Next up, Francesca Blockeel explains the case of "Els Pelgrom (The Netherlands): *De Eikelvreters* – *The Acorn Eaters*." She starts by providing an introduction to Children's Literature written in Dutch and dedicating a section to present Els Pelgrom, pseudonym of author Else Koch. Blockeel then moves on to analyse the plot, characters and genre of *The Acorn Eaters*, as well as the social conditions presented, such as hunger, the situation during the Civil War or the Guardia Civil. The penultimate section of the article contains a list of the edition and translations of the book, completed with small but clear pictures of their covers. The conclusions remark the fact that it is not a sad story but rather, it is filled with humour, warmth and solidarity.

The following article is devoted to "The Spanish Civil War in a Particular Fictionalised Story for the Francophone Youth." In it, Javier de Agustín Guijarro explains the case of *Noces de larmes* by Gilles Fontaine. After presenting some intertextualities present in the text, he goes on to provide an in-depth analysis of the book, regarding several aspects: from the diegesis to narratological and thematical approaches, always highlighting the intertwining between the structure and the story.

"Between History and Fiction: *A Casa de Eulália*, by Manuel Tiago", signed by José António Gomes, Ana Margarida Ramos, and Sara Reis da Silva is a study of the title work, which articulates the paratext, thematic and ideological aspects, without losing sight of the novel structure. It also provides two very interesting elements: an account of the female figures in the book and an analysis of the collective characters and its intertextuality. The work finishes with a section about Manuel Tiago and the neo-realist programme, in which *A Casa de Eulália* is contextualized within the production of the author.

Next essay deals with the treatment of the topic much further away from the Iberian Peninsula, since it is devoted to "Two Perspectives on the Spanish Civil War in Croatian Texts for Young Adults."

Sanja Lovri chooses a political focus, from which she analyses ideology and propaganda in Children's and Young Adult's literature. The two texts used as example are *The Alcázar of Toledo and Siget*, by Božidar Mažurani, and *The Alcázar Heroes*, by Rudolph Timmermans, written in 1936 and 1937. She starts by explaining the political situation of Croatia at the time of the Spanish Civil War and moves on to the analysis of both works, in which she remarks the parallels they draw between Spain and Croatia.

Regarding the area of English Literature, the following piece brings an approach to "The Spanish Civil War in The English Literature for Children: A Case Study." Ana María Pereira Rodríguez presents the case of one of the few works in English that treats the topic of Spanish Civil War, *Toro! Toro!* by Mopurgo. After a short introduction, which mentions a few other books on the subject, the content and narrative structure of the book are analysed, focusing on its narrative sequences and testimonial tone. The article gets to a close with a thorough explanation of the Spanish cultural references and their translation to the Anglo-Saxon children, especially those regarding bullfighting, completed with pictures from the book.

Back to Portuguese Literature, the next work, signed again by Ana Margarida Ramos, José António García and Sara Reis da Silva, deals with "The Narrative of Adventures and the Spanish Civil War: A Reading of *Os Imbatíveis en Salamanca* (1994) by Manuela Moniz Lopes and Cremilde Madail." The focus has shifted from one book to a collection, a Portuguese book series for young readers. After presenting the structure and characters of the collection, they briefly analyse the plot of *Os Imbatíveis en Salamanca*, one book of the series. They summarize the plot line, mentioning that the conflict is "barely alluded to."

Next essay, by the same scholars, changes the subject to "Cross-Story(ies): Fictional Historiographical Construction in *Campos de Lágrimas* by José Jorge Letria." After the bibliographical note about the author, the story of the book is analysed within the context of History, and its educational and pedagogical nature are highly remarked. Written in 2000, the work also refers to current topics such as intolerance or racism. The final conclusions establish the hybrid construction of the book, which transposes History and Literature.

Back to English Literature, Celia Vázquez García offers "References to Spanish Civil War in English Language Children's Literature: *Tell the Moon to Come Out* by Joan Lindgard." It starts with an approach to the appearances of Spanish Civil War in English literary works, followed by a brief section on the female voice in Spanish, the Civil War and Children's Literature, where several women writers are mentioned. The main part of the article is devoted to the analysis of stories. First, Vázquez García references some works about Spanish Civil War, such as *The Story of Ferdinand* or *Biggles in Spain*, providing short descriptions. These are followed by a more in-depth look at *The Prime of Miss Brodie*, by Muriel Spark, and *Tell the Moon to Come Out*. Regarding these two books, she analyses the similarities between their plot and reality, their themes, their settings and their structures.

Chapter 3 of the book is quite a significant departure from the first two, since it is focused only on illustration. The entire chapter consists of one work by María Jesús Agra Pardiñas and Carmen Franco Vázquez, entitled "Imagery in the Spanish Children's Literature." The essay starts with an interesting reflection about the influences of tragedy on artistic production, mentioning examples such as Picasso and Robert Capa. Before the actual analysis, there are also some thoughts on illustration in Children's Literature, where the authors highlight the importance of choosing the right scenery and the importance of aesthetics. Finally, they go on to examine the cases of several books from the Iberian Peninsula. The text is nicely complemented by the pictures that depict each book

cover or paratextual elements. The conclusions summarize the most usual devices, such as metaphors, visual games and suggestions.

Illustration puts an adequate end to a well-rounded volume on the topic of Spanish Civil War in Children's Literature. The essays included conform a vibrant patchwork, which opens up diverse research perspectives. Combined, they suggest the crucial importance of elements such as the settings, the inner dialogue of the characters, the testimonial perspective or the transposing of History and fiction in a narrative about war. They also achieve quite a wonderful thing: every time you read one of these essays, you find yourself wondering about the books, *wanting* to read them.

The only thing this volume may be lacking is a more adequate sense of balance. For starters, the first two chapters of the book consist of a wide collection of articles, while the last chapter is constituted by one single work. Even on the first and second chapters, the pieces do not achieve a great balance. While some of the essays are in-depth analysis that go on for several pages, others are just smaller accounts of literary works. However, the final result is satisfactory, as every little bit contributes to the general topic. Even though the pieces might not be of the same size or fit to perfection, the puzzle does seem to be complete, providing a very interesting and necessary picture: that of the representations of Spanish Civil War.

Karina de Oliveira
ka_letrasunesp@yahoo.com.br
Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)
Universidade de Santiago de Compostela

Roig Rechou, B. A., I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.) (2014) *Inmigración/Emigración na LIX*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Santiago de Compostela: LIJMI/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
452 pp. ISBN: 978-84-9914-723-9.

La lectura de esta obra sugiere movimiento y la palabra "viaje" surge de forma espontánea en las páginas del libro. Partiendo de este término, el marino, explorador y escritor brasileño Amyr Klink relata en algunos de sus libros que las experiencias de estar en otras tierras forma parte del proceso de aprendizaje del ser humano, además de proporcionar una nueva mirada hacia el lugar en el que vivimos y las personas que nos rodean. Una célebre cita suya que traduce este pensamiento es la que sigue: *"Hoje entendo bem meu pai. Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias*

árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar do calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver".¹

Al considerar los fenómenos migratorios, lo que amplía aún más el universo de la palabra "viaje", es posible pensar en el intercambio cultural propiciado por las idas y venidas de distintos pueblos en los más diversos países. Cada individuo lleva consigo su riqueza, además de las grandes transformaciones realizadas en los lugares en los que se instala y, al tiempo, preservar las costumbres típicas, como ocurre en muchas regiones del Sur del Brasil con las culturas alemana e italiana, o como sucede en diferentes lugares, como por ejemplo en los barrios chinos o indios diseminados por el mundo. En este sentido surge el arte, y entre sus diversas manifestaciones la literatura es una de las grandes responsables de retratar las más diversas experiencias del ser humano en esas situaciones.

Por otro lado, es necesario destacar que tales procesos también pueden ser fuentes de gran descontento tanto en el momento de la llegada a una tierra desconocida como en la salida de la tierra natal. Un desasosiego provocado por la partida o abandono del hogar, por la nueva y, a veces, difícil adaptación a nuevas costumbres, como la alimentación, vestimentas y el idioma y además muchas veces por la intolerancia existente entre el extranjero y el ciudadano local, fuentes de muchas discordias y no raras veces de guerras.



1 Versión e-book. KLINK, Amyr. *Mar sem fim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 35.

Teniendo todo esto en cuenta surge este libro, un fruto más de las investigaciones de los miembros de la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), que ya cuenta con diez años de existencia. El objetivo de la obra es reflexionar sobre aspectos teóricos de los flujos migratorios, así como centrarse en personajes de obras de la Literatura Infantil y Juvenil que, por diversas razones, se desplazan de su tierra natal en dirección a un nuevo país, muchas veces, superando las dificultades que un extranjero tiene al iniciar una nueva vida en un mundo desconocido y, a veces, cruel.

Cada capítulo de *Inmigración/Emigración na LIX* presenta un estudio sobre los ámbitos lingüísticos que representan los miembros del grupo de investigación, escritos en sus propias lenguas, portugués, castellano, gallego y catalán. El único idioma que presenta traducción es el de los textos escritos en eusquera. Así, la obra forma un mapa que se va tejiendo a partir de cada texto, no solo por el hecho de que cada bloque trate un ámbito, sino por las conexiones que cada uno de ellos establece con los demás escritos y con los países que formaron o forman parte de los procesos migratorios.

La reflexión teórica de partida es debida a Margarida Castellano Sanz (Universidad de Valencia), que pone de relieve aspectos como la opción pionera de los norteamericanos en lo que se refiere a la introducción de voces periféricas de los inmigrantes en la corriente literaria canónica, apoyándose en estudios destacados como los de Edward Said y Homi Bhabha. A partir de este estudio marco cada ámbito recupera o recoge conceptos pertinentes a sus reflexiones.

Los demás textos abordan la cuestión migratoria y sus representaciones en la Literatura Infantil y Juvenil. El sistema castellano, representado por Nieves Martín Rogero (Universidad Autónoma de Madrid), revela que en las décadas de los 60, 80 y 90 esta temática ya aparecía en algunas obras para niños y jóvenes, pero que es en el siglo XXI cuando la narración de migración se consolida al seguir una línea de realismo crítico dentro de la literatura para los más pequeños. Según esta estudiosa, algunos temas recurrentes son la xenofobia, la xenofilia, el viaje en balsa o la explotación laboral. Algunas de las obras mencionadas son: *La reina de los mares* (2002), de Montserrat del Amo; *Blanca y Viernes* (2007), de Javier Sorti; y *Una habitación en Babel* (2009), de Eliacer Cansino. En general, Rogero comenta que las obras de Literatura Infantil y Juvenil que versan sobre la temática de la migración no esconden la cuestión y la búsqueda de soluciones revela el total respeto al "Otro".

En lo que se refiere al sistema literario catalán, Margarida Castellano Sanz comenta que este inició su formación con la llegada de la democracia. De esta forma, fue a finales de la década de los 70 que el catalán entró en la enseñanza institucionalizada y los libros en esta lengua comenzaron a surgir. La situación política, cultural y educativa propició que la literatura para niños y jóvenes fuera surgiendo y desarrollándose y, poco a poco, algunos temas comenzaron a ser abordados en estos libros, como el multiculturalismo y el plurilingüismo. Por todo ello, la estudiosa menciona obras contemporáneas actuales y de calidad que abordan el tema de esta colectánea, como por ejemplo, el libro de la autora Laila Karrouck, *De Nador a Vic* (2004) y la obra *Barça ou Barzakh!* (2012), de Gemma Pasqual.

Del ámbito gallego, las autoras Verónica Casais Vila, Mar Fernández Vázquez y Alba Rozas Arceo (Universidade de Santiago de Compostela) hacen un rastreo y un análisis detallado de los procesos migratorios en Galicia. Las autoras resaltan que no hay un corpus extenso de obras que traten este tema, pues esta temática puede ser considerada tabú. En lo que se refiere a la emigración, mencionan la célebre obra *Memorias dun neno labrego* (1961), de Xosé Neira Vilas, además de los títulos que integran la trilogía "O ciclo do neno", *Cartas a Lelo* (1971) y *Aqueles anos do Moncho* (1977), así como un buen número de escritores relevantes del sistema literario gallego. Explican que los textos sobre la inmigración en Galicia comenzaron a surgir de forma tardía, debido a que tal

proceso también se produjo más tarde en esta región. Señalan como representantes de esta vertiente a Xabier P. Docampo con la obra *A chave das nozes* (1987) y Xoán Babarro y Ana María Fernández con *E un día chegou Miroslav* (1997), por citar dos ejemplos.

A continuación, Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro) presenta un panorama de Portugal y al igual que los demás países, la investigadora revela que la historia de Portugal está plagada de movimientos migratorios. Según Ramos, es de destacar a António Mota, un autor que representa una sociedad de inicios de la segunda mitad del siglo XX, con una juventud sin expectativas y en la que la emigración surge como posibilidad de un futuro prometedor. Algunas de las obras en las que adopta esta perspectiva son *Pedro Alecrim* (1988), *O Agosto que nunca esqueci* (1998) y *A terra do anjo azul* (1994). Para Ramos el tema del retorno a la tierra natal ha sido poco tratado y hay una mayor tendencia a abordar los procesos migratorios sobre la salida de Portugal con nuevos destinos.

En otro trabajo, Mari Jose Olaziregi (Universidad del País Vasco) presenta datos relevantes sobre la diáspora vasca y los dos millones de vascos que emigraron en los siglos XX y XXI al continente americano. Una de las primeras referencias a esta cultura aparece en textos clásicos, fundamentalmente testimonios de misioneros y marinos vascos o en textos canónicos del siglo XVII, como los de Etxeberri de Ziburu. Explica que por tanto América se convierte en el "Otro" de la literatura vasca, aunque también hay que señalar que el principal destino de estos inmigrantes fue América del Sur. Olaziregi señala también que, como en otras literaturas peninsulares la Guerra Civil produjo efectos devastadores para la literatura vasca, dado que las publicaciones en esta lengua fueron prohibidas y la cantidad de exilados políticos superó los 150.000, todos en tierras americanas. Destaca la obra de Martín Ugalde, que abordó con acierto la hibridez identitaria de los descendientes de los exilados vascos en América en su obra *Itzulera baten istorioa* (1989) - *História de um regresso* (1995), una narrativa adulta que tuvo gran aceptación en el ámbito educativo. Así, la narrativa juvenil vasca dejó de lado el carácter ideológico que prevaleció hasta mediados del siglo XX y construyó una escrita que aborda la vivencia de seres híbridos que son los emigrantes, personas que "construyen y negocian sus identidades en un entorno multicultural y multilingüe" (p. 114).

En el ámbito iberoamericano, Alice Áurea Penteadó Martha (Universidade Estadual de Maringá) y Vera Teixeira de Aguiar (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) tejen comentarios sobre la representación a lo largo de la historia de los indígenas y afrodescendientes en los movimientos migratorios. Además, resaltan la aparición de creadores indios y negros que narran la historia y trayectoria de sus pueblos, recuperando, sobre todo, los mitos y leyendas. En la Literatura Infantil y Juvenil, la imagen del indio señalan que poco a poco va ganando nuevos rasgos, los estereotipos van desapareciendo y el foco pasa a situarse en las leyendas y los mitos, como en *Corumi, o menino selvagem* (1956), de Jerônimo Monteiro; *O corumim que virou gigante* (1980), de Joel Rufino dos Santos; *Meu amigo indiozinho* (2008), de Luiz António Aguiar; o *Ao pé das fogueiras acesas* (2008), de Elias José, entre otros. No obstante, destacan que es en el siglo XXI cuando surge una producción diferenciada en cuanto a la construcción de la identidad indígena, aunque el número de escritores de obras destinadas a la lectura para jóvenes se fue ampliando desde finales de la década de los años 80 del siglo pasado y las obras presentan gran calidad literaria, abordando temáticas como el autoconocimiento, la identidad indígena, la ecología, etc., como ocurre en las narrativas de Daniel Munduruku y Yaguarê Yamã.

Estas mismas autoras, Martha e Aguiar, abordan la llegada de los negros al Brasil, recordando también a poetas y escritores negros de gran relevancia, pasando por Castro Alves, además de otros creadores que introdujeron la temática de la esclavitud en sus textos, como *O bom crioulo*, de Adolfo

Caminha, o Monteiro Lobato con *Negrinha*. Entre los autores de color que escribieron específicamente para niños y jóvenes se menciona a Joel Rufino dos Santos con su libro *A botija de ouro* (1984), en el que narra las experiencias de una esclava que no tiene nombre y descubre un botijo de oro. A partir de estos ejemplos, fundamentalmente de las voces de las minorías, concluyen que están cada vez más introducidas en los medios dominantes y estos textos rescatan, cada vez más, la identidad de los pueblos.

Laura Guerrero Guadarrama y Carolina González Alvarado (Universidad Iberoamericana de Ciudad de México) hacen un recorrido por la Literatura Infantil y Juvenil mexicana, centrándose en la temática en cuestión y en ese contexto citan la literatura chicana, género marginal que surge para preservar y buscar una identidad cultural, racial y de género de un grupo minoritario de los Estados Unidos. A partir de la década de los 80 empiezan a aparecer traducciones bilingües para niños y jóvenes de mitos y leyendas que aspiran a recuperar las tradiciones, cultura y formas de vida de la comunidad chicana. Entre las obras relevantes citan *El fastasma japonés* (2012), de Elizabeth Cruz Madrid, que cuenta la historia de un anciano japonés que funda un jardín en memoria de su hija muerta, pero no puede regresar a su tierra y su fantasma permanece triste en ese lugar hasta que el protagonista consigue entender su deseo y lo ayuda en su viaje de vuelta.

El mapa se completa con los dos capítulos siguientes: "Unha selección para a educación literaria" y "Comentarios cara á formación lectora". El primero presenta una selección de sesenta y siete obras de Literatura Infantil y Juvenil de los ámbitos ibérico e iberoamericano e incluye también cuatro obras en lengua inglesa. El segundo, presenta el análisis de veintitrés obras de Literatura Infantil y Juvenil, de las cuales quince son del ámbito ibérico, seis del ámbito iberoamericano y tres de lengua inglesa. El propósito de estos valiosos textos es divulgar libros de calidad para el trabajo de los mediadores en la educación literaria, dado que este es también uno de los objetivos de la Red Temática LIJMI.

En el bloque titulado "Outras Linguas", Celia Vázquez (Universidade de Vigo) analiza aspectos de la identidad de adolescentes en una literatura de emigración. Los libros en lengua inglesa seleccionados por la autora son *The House on Mango Street* (1984) (*La casa en Mango Street*), de Sandra Cisneros; *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2008) (*La breve y maravillosa vida de Oscar Wao*), de Junot Díaz; y *Sumitra's Story* (1982) (*La historia de Sumitra*), de Rukshana Smith. Además, la investigadora retoma términos importantes utilizados en la literatura de inmigración/ emigración y los conceptos desarrollados parten de la obra *Voices of the Other* (1999), de Roderick McGrills.

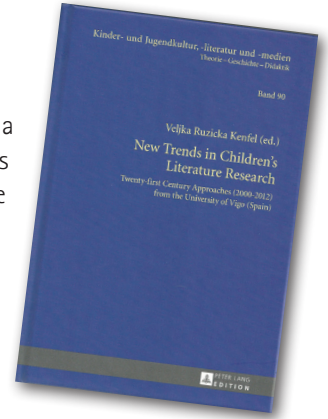
Se cierra esta monografía con el artículo "Y ahora me voy: Arte y emigración", de María Jesús Agra Pardiñas y Carmen Franco Vázquez (Universidade de Santiago de Compostela). Las autoras introducen el tema resaltando la diferencia entre un viaje por placer y la emigración-inmigración forzadas, además en un rápido recorrido por la historia del arte constatan la movilidad y dinamicidad de los artistas desde el Renacimiento, recorrido que completan con ejemplos de exposiciones centradas en esta temática. Destaca también el análisis que estas estudiosas realizan de la espectacular obra *Emigrantes* (2007), de Shaun Tan, una novela gráfica, cuyo formato - desde la capa hasta los aspectos internos - recuerdan un antiguo álbum de fotos. Las ilustraciones, realizadas a lápiz y en tono sepia, refuerzan la idea anteriormente mencionada, además, hay una galería de rostros de personas de las más diversas nacionalidades, los emigrantes. Otros elementos, como sellos de pasaportes, visados, maletas, puertos, también aparecen a lo largo del libro. Para las investigadoras, la falta de palabras en la obra hace alusión a los supuestos analfabetismos y al aislamiento en un país con un idioma diferente, sin palabras para comunicarse.

Por todo lo dicho, el mapa se va cerrando en lo que se refiere al objetivo central del volumen, aunque continúa abierto para que los lectores se adentren en este mundo, conociendo nuevas perspectivas de estudios teóricos; para que cuenten con una selección de obras de Literatura Infantil y Juvenil con un trabajo estético relevante y, por último, para que los lectores y lectoras puedan encontrar sus propias historias en medio de las historias de tantos personajes que migraron a lo desconocido, pues cada uno de nosotros tiene una historia de esta naturaleza por contar, sea la de un bisabuelo, la de un abuelo, en fin, una vez más realidad y ficción caminan juntas, ultrapasando las páginas de este manuscrito.

Mercedes Ariza
mercedes.ariza@fusp.it
Fondazione Universitaria San Pellegrino
Misano Adriatico (Italia)

Ruzicka Kenfel, V. (ed.) (2014). *New Trends in Children's Literature Research. Twenty-first Century Approaches (2000-2012) from the University of Vigo (Spain)*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und medien - Volume 90. 239 pp. ISBN: 978-3-631-62203-2.

Este libro, escrito en inglés y por lo tanto concebido para tener una resonancia internacional, contiene una introducción y once estudios sobre la traducción de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en general y sobre el potencial de estudio y desarrollo de este ámbito multidisciplinario en particular. La mayoría de los autores comparte las mismas dificultades inherentes a la definición de este tipo de literatura y a su condición de parcela minoritaria que ha sido menospreciada durante décadas. Sin embargo, tal y como podrá percibirse el lector, este volumen no solo deja patente el interés cada vez mayor demostrado en torno a la LIJ (y desde múltiples enfoques disciplinarios), sino también el rigor científico y metodológico con el que los estudiosos de este ámbito se aproximan a los temas tratados.



En la introducción, redactada por la editora del libro, Veljka Ruzicka Kenfel, se pasa revista a los numerosos proyectos de investigación sobre LIJ llevados a cabo en la Universidad de Vigo desde 1992. A la vez se presentan de manera pormenorizada los resultados concretos de dicha labor investigadora: publicaciones, jornadas de estudio y congresos realizados sobre todo en las dos primeras décadas del siglo XXI (2000-2012). En 2006 el grupo de investigación pionero "Literatura infantil y juvenil anglo-germana y su traducción" (Al1) obtuvo el estatus de Grupo de Excelencia, un importante reconocimiento a la talla de los investigadores involucrados y a la proyección internacional que el grupo ha ido obteniendo a lo largo de los años. En la actualidad existen numerosas colaboraciones con universidades, organismos y centros de estudios de todo el mundo. Precisamente, en este clima de interés y frenesí investigador vio la luz en 1999 la "Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil" (ANILIJ), que cuenta con más de un centenar de miembros.

El primer trabajo de María Jesús Barsanti, "*El Quijote* for Children and Young People in German: An Approach to Proverbs in Children's and Young Adult Literature" conjuga el ámbito de la Paremiología y la traducción de LIJ para poner de manifiesto la importancia de incluir los refranes en los libros dirigidos a niños y jóvenes. A partir del análisis de las principales características de las adaptaciones de la obra de Cervantes en alemán y destacando el potencial lúdico-didáctico de los proverbios, esta autora presenta diez refranes sacados de *El Quijote* que, según su parecer, son accesibles para niños y jóvenes. Según Barsanti, las ediciones alemanas reflejan las mismas tendencias actuales en el ámbito de las adaptaciones de los clásicos para niños y no solo en cuanto a la dificultad de condensar los contenidos, sino también en lo que respecta a la escasa atención prestada a los refranes, sobre todo si se tiene en cuenta el inmenso caudal paremiológico presente en el original de Cervantes.

El segundo artículo, "Translating to Learn: Children and Young People in the History of Foreign Language Teaching", de María José Corvo Sánchez, se enmarca en una de las principales líneas de investigación de esta autora, a saber, el análisis historiográfico de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde su experiencia como docente e investigadora en este ámbito disciplinario, Corvo presenta un exhaustivo recorrido por las diferentes épocas, a partir de la civilización sumeria, pasando por la antigua Grecia, los Romanos, la Edad Media, el Renacimiento y el siglo XVII hasta llegar a nuestros días. En cuanto al hilo conductor de este análisis diacrónico de las técnicas y materiales empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras, es posible remitir a la siguiente tesis postulada por la autora: los niños y jóvenes que han aprendido un idioma extranjero en la historia de Europa occidental lo han hecho a través de su lengua materna y de material bilingüe, por medio, pues, de un proceso basado en la necesidad de traducir para aprender. Es, precisamente, aquí donde radica el núcleo central de este estudio: la traducción como herramienta de enseñanza/aprendizaje de idiomas.

El trabajo siguiente, de Javier de Agustín, "An Approach to Africaness in Spanish Children's Literature" se enmarca en una línea de investigación sumamente actual: el papel desempeñado por la LIJ en el desarrollo de la educación intercultural de niños y jóvenes. Desde las primeras líneas este autor deja patente su objetivo prioritario, esto es, analizar de qué manera los jóvenes lectores españoles perciben a África y a sus habitantes en el mundo cada vez más globalizado que habitan, marcado por flujos migratorios importantes y por la exclusión, la marginación y la xenofobia. En particular, De Agustín analiza 93 fábulas africanas recogidas en tres colecciones editadas por Leo Salvador ("Fábulas africanas", "La serpiente generosa y otras fábulas de África" y "La hija del sol") y que son el fruto de la traducción española de fábulas transmitidas de manera oral y redactadas en lenguas africanas autóctonas, inglés, francés e italiano. Dichas fábulas, editadas entre 1990 y 2010, presentan el continente africano como la quintaesencia de la vida natural y el reino de los animales salvajes, ajenos al tiempo, a la sociedad urbana, al desarrollo y a la competitividad. También destacan algunos rasgos conflictivos como, por ejemplo, el racismo y la violencia con el objetivo de presentar a los jóvenes lectores españoles aquellos contrastes presentes en la sociedad africana.

La aportación de Javier Gil Castaño ("The Rise and Fall of the European West for Youth: *Spaghetti and Chorizo* Westerns at a Glance") analiza las principales características de las películas del Oeste y en particular, las razones del éxito y del ocaso de los llamados subgéneros *Spaghetti* y *Chorizo Western*. En el primer caso, se trata de largometrajes de producción española que vieron su apogeo de interés en la última etapa del Franquismo, es decir, entre 1962 y 1976, años marcados no solo por el aumento de la tasa de natalidad y el consiguiente incremento de la población, sino también por un radical proceso de modernización de España. En el segundo caso, se remite a películas italianas cuyo director más señalado es, sin duda alguna, Sergio Leone con su trilogía paradigmática *Per un pugno di dollari* (1964), *Per qualche dollaro in più* (1965) e *Il Buono, il brutto e il cattivo* (1966). A lo largo de su estudio Gil se propone examinar de qué manera algunos elementos clave de este subgénero cinematográfico (la figura del héroe que rescata a las mujeres, que lucha contra los malvados y vela por la seguridad ciudadana) atraen a los más jóvenes y pueden influir en su comportamiento y en su afán por imitar a los protagonistas de estas películas. Para cumplir con su objetivo este autor profundiza en el concepto de héroe desde una perspectiva literaria y mitológica, pasando por las teorías de alcance psicoanalítico y en particular por los estudios de Freud en torno al complejo de Edipo y de Electra y al fenómeno de la identificación. Tras años de apogeo en torno a 1970, sin embargo, empieza el declive de este subgénero debido, entre otras razones, a

una nueva sensibilidad de los espectadores, que empezaron a rechazar la violencia excesiva de las imágenes y el sistema de valores y creencias transmitido por los personajes de estas películas.

Desde la perspectiva de los estudios de género, Alicia Gil presenta "Towards a Feminist Perspective of American Comics", un artículo denso y rico en referencias bibliográficas útiles para quien desee aproximarse al estudio de los cómics desde la crítica feminista. A lo largo de su estudio esta autora recorre de manera muy pormenorizada las diferentes etapas de su carrera investigadora, haciendo hincapié en la importancia cada vez mayor prestada a los cómics dentro de la LIJ así como en la necesidad de fomentar su estudio desde un enfoque feminista. Para ello aporta interesantes reflexiones sobre la evolución de la imagen de la mujer y su percepción por parte del público en un corpus de cómics estadounidenses.

En su trabajo "Social Values in Children's Literature of the GDR in the 1970s and 80s: A Study of Three Works" Stefanie Glaser analiza tres novelas alemanas dirigidas a lectores entre diez y once años: *Ich bin die Nele* de Peter Brock (1975), *Der unbekannte Großvater* de Günter Görlich (1984) y *Das Herz des Piraten* de Benno Pludra (1985). Este estudio, que ofrece un acercamiento histórico, político y social a la República Democrática Alemana de aquellos años, se propone comprobar si estos textos reflejan únicamente la visión del mundo del gobierno socialista o si los autores animan al joven lector a desarrollar su punto de vista crítico y autónomo. Asimismo Glaser reflexiona sobre la presencia en las obras de LIJ antedichas de algunos principios y normas de conducta promovidos por el gobierno socialista como la equidad social, la necesidad de compartir y de ayudar a los demás, entre otros.

En el artículo siguiente "Translation as a modelling tool to protect the values of the target culture: the case of Galician Children's Literature translations within the dominant Spanish context", Lourdes Lorenzo, Ana Pereira y Ana Fernández explican de qué manera la traducción de LIJ hacia lenguas en proceso de normalización y normativización, como es el caso del gallego, se convierte en una herramienta de lucha contra la lengua dominante, el español. A partir de algunos ejemplos sacados de un corpus más amplio de traducciones de LIJ en gallego (*Peter Pan* de James M. Barrie, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* de J. K. Rowling y *Pongwiffy, a witch of dirty habits* de Kaye Umansky), las autoras hacen hincapié en la voluntad del traductor de valorizar la lengua y cultura gallegas a través del recurso a estrategias domesticadoras en general y al empleo de formas léxicas típicas de Galicia y la introducción de referentes culturales e intertextuales gallegos en particular.

Por su parte, en "Children's Literature in English and its Translations and Adaptations into Spanish and Galician: A Critical Approach", Beatriz Rodríguez Rodríguez reflexiona sobre la necesidad de adoptar un enfoque crítico para valorar la calidad de las traducciones de LIJ en español y gallego. En primer lugar, según esta autora, la calidad debería ser el objetivo prioritario del trasvase de los textos infantiles, si bien se trata de un concepto que durante años ha sido considerado como ambiguo, genérico y subjetivo. En segundo lugar, Rodríguez pasa revista a las principales características de la traducción de LIJ (haciendo especial hincapié en la importancia de los paratextos) y a los métodos descriptivos empleados para su análisis con el objetivo de presentar un modelo de análisis crítico que permita evaluar la calidad de las traducciones. En particular, focaliza su atención en torno a tres adaptaciones inglesas del *Don Quijote* de Cervantes dirigidas a niños y jóvenes, a saber, *Wishbone. Don Quixote* de Borgan (1996), *The Last Knight. An Introduction to Don Quixote* de Eisner (2000) y *Stories of Don Quixote* de Baldwin (2007), en las que destacan en mayor o menor medida la simplificación y domesticación de los elementos culturales así como la ampliación de cierta información para acercar las peripecias del héroe cervantino a los pequeños lectores de la cultura meta.

En la contribución siguiente "Sexual Representations and Sexual Stereotypes in Young Adult Literature: Judy Blume's *Forever* and Melvin Burgess' *Doing it*" Paula Rodríguez Ubeira se propone analizar los estereotipos sexuales y las convenciones de la cultura de partida en torno a la temática del sexo en dos textos dirigidos a jóvenes adultos. Conjugando una metodología de tipo antropológico y un enfoque sociológico e histórico, esta autora lleva a cabo un atento análisis de la novela *Forever* (1975) escrita por la estadounidense Judy Blume y de *Doing it* (2004) del británico Melvin Burgess. Tal y como queda manifiesto a lo largo del artículo, no es baladí que se hayan elegido dos obras procedentes de dos contextos culturales de partida diferentes y escritas en dos periodos históricos muy diversos por una escritora y un escritor, respectivamente. De hecho, Rodríguez se propone comprobar si en las últimas tres décadas han tenido lugar cambios en cuanto a la consideración del sexo y de sus estereotipos en la LJJ así como si el sexo del autor de la obra influye en la elaboración de los personajes de las historias. Según Rodríguez, *Forever* (1975), que se enmarca en un contexto de grandes cambios sociales marcado por la legalización del aborto en 1973 y la aprobación de la píldora anticonceptiva, quizás, podría considerarse como un verdadero manual sobre el sexo debido a la cantidad de información teórica sobre el control de la natalidad, el aborto y las enfermedades venéreas. Asimismo, en esta obra se reiteran los mismos estereotipos presentes en las décadas anteriores, a pesar de la voluntad de Blume de proponer una novela diferente en la que el sexo ya no está vinculado únicamente con el matrimonio y la maternidad, sino con el placer. Por su parte, la novela del británico Burgess no solo presenta el sexo desde el punto de vista masculino, sino también a través de ocho voces narradoras diferentes, lo que supone un enfoque plúrimo interesante.

El décimo artículo, escrito por Hermes Salceda y titulado "The medium is the Adventure", conjuga la importancia de las ilustraciones en la LJJ, la creatividad y la lectura en tanto que experiencia física que requiere la participación activa del lector. Según Salceda, las obras dirigidas a niños y jóvenes constituyen un género para ser leído y contemplado; de aquí que las imágenes conviertan al texto escrito en algo sumamente atractivo, ingenioso y que puede deparar sorpresas. Tomando como punto de referencia la creación de OULIPO en los años sesenta del siglo XX que marca una línea de investigación muy novedosa, este autor remite al palíndromo en tanto que poderoso instrumento de transmisión de ingenio. En particular, se propone analizar los palíndromos visuales presentes en los cómics *Upside-Downs* de Gustave Verbeek y *NogegoN*. de Luc Et François Schuitten, donde se ponen en entredicho los hábitos de lectura tradicionales y las supuestas fronteras entre la LJJ y la "alta" literatura. De hecho, estas viñetas, publicadas entre 1903-1905 en el primer caso y en 1990 en el segundo, reflejan una organización interna y disposición de las imágenes totalmente novedosas que estimulan la lectura activa y no lineal de la historieta en un afán por superar la lectura convencional.

Como colofón, Celia Vázquez y Alejandro Sierra ("Colour, Costume and Animated Films: Analysis of The Social and Emotional Placement of a Character in Walt Disney's Films") reflexionan sobre la importancia del color y del vestuario en los largometrajes de la productora Disney. A partir de un recorrido por los diferentes ámbitos disciplinarios que confluyen en este estudio y a través de interesantes reflexiones acerca de los efectos fisiológicos y psicológicos del uso de los colores y de las prendas de vestir, estos autores focalizan su atención en tres diferentes grupos de películas de Disney, ofreciendo para cada uno el análisis pormenorizado de un largometraje. En particular, en el ámbito de los filmes inspirados en los cuentos de hadas, hacen hincapié en la selección de los colores y de la ropa para los personajes femeninos y masculinos de *La Cenicienta* (1950). Como botón de muestra de las películas basadas en una fuente literaria, Vázquez y Sierra escogen *La bella y la bestia* (1991) para profundizar en el atuendo de los protagonistas del filme, subrayando también el importante

papel desempeñado por los objetos parlantes dotados de una personalidad humana. Finalmente, para las películas que aluden a un acontecimiento histórico real, se analiza la selección de la ropa y de los colores en *Pocahontas* (1995) y se subrayan las dificultades encontradas en el proceso, ya que era necesario reflejar de alguna manera la vestimenta y la manera de ser de personajes reales. A lo largo de las páginas destaca el gran valor añadido de esta contribución: uno de los autores es diseñador de vestuario profesional, por lo que se comprenden (y agradecen) los valiosos detalles y aportaciones presentes.

Este volumen no solo ofrece una amplia muestra de la vitalidad actual de la LIJ y de los múltiples ámbitos disciplinarios que la rodean, sino también deja patente una actividad investigadora realmente loable cuyos productos tangibles cautivan al lector página tras página gracias a la diversidad de los temas tratados, al rigor crítico de los análisis propuestos y al entusiasmo de los autores.

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 junio y la aceptación de los trabajos se comunicará antes del 15 octubre. 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. Los trabajos recibidos no implican su publicación, tanto los editores como el Comité seleccionan los trabajos según evaluaciones recibidas sobre criterios de calidad, pertinencia, originalidad, actualidad, rigor investigativo, articulación textual, carácter inédito y cumplimiento de normas editoriales. 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 asociacionanilij@gmail.com o anilij@uvigo.es 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 ALIJ 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>

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLIJ) is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. It is edited on an annual basis by ANILIJ and the University of Vigo. ALLIJ aims to promote research within the international community of the interdisciplinary field of children's literature and culture. It admits unpublished works (papers or reviews) that deal with topics related to research on children's books in a wide and interdisciplinary sense: didactics, translation, education, readers, history, comparative literature, illustration, publishing, new developments in theory or mass media.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS 2015

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. 1st June: Deadline for receipt of papers; 15 October: communication of acceptance. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email.
2. ALLIJ is a peer-reviewed journal. Your manuscript will be sent anonymously for review. You will be notified of the results and a copy of the comments will be sent to you.
3. The positive evaluation of a work by the reviewers will not guarantee its publication: the decision will be made by the editors as a function of the editorial priorities of the moment. There's no payment upon publication and the journal has all the editorial rights. The opinions and contents of articles published are under exclusive responsibility of the author(s) and therefore they will be responsible for obtaining copyright permission for reproducing the material published in other publications. The author will receive one copy of the journal.
4. The electronic version (in Word) should be submitted to asociacionanilij@gmail.com or anilij@uvigo.es. Two copies of the manuscript must be submitted to: Secretaría ANILIJ; Facultad de Filología y Traducción, Departamento de Filología Inglesa, Francesa e Alemana. Campus Universitario E- 36310 Vigo (España). Please make sure that personal identification does not appear on the manuscript itself. Send a second attachment with your name, address, telephone number and email address.
5. The number of pages must not exceed 25 (min. 15) in A4. They must be printed on one side, and not be numbered; 1.5 spacing, kind of letter: Times New Roman, size 12. Margins: 3 cm to the left and right, 2, 5 top and bottom. Complete justification.
6. Only critical reviews until 4000 words will be accepted. Each review will be headed by the complete bibliographical data of the reviewed study. Otherwise, the same norms that we detail for papers will apply to reviews (except for the absence of abstracts and key words in the case of reviews). Books reviewed should have been released in the last two years.
7. Papers should be presented like this:
 - Title: (in 12-point, capital fonts, centred)
 - Author (in 12-point, centred, bold letters, italics)
 - Author: Affiliation Information (in 12-point, centred)
 - Abstract in Spanish (Resumen) (12-15 lines; 150-200 words)

Key words in Spanish (Palabras clave) (a minimum of 3 and a maximum of 6 words)

Abstract in English (12-15 lines; 150-200 words)

Key words in English (3-6)

Introduction

Body of the work

Conclusions

Bibliographical References

Endnotes

Both the abstract and the key words will be present in the first page of the text (immediately before its beginning) in Times New Roman, size 12.

8. The textual sections and epigraphs must always be ordered in Arabic numerals.
9. Commentaries must appear in endnotes. Avoid footnotes. They must be numbered with Arabic numbers from 1 onwards, and the numbering must be continuous from the beginning to the end of the text. Size 10 must be used for the numbers and for the text of the notes (and always Times New Roman). Endnotes will not be used to enter new complete bibliographical references that, in all cases, will be included in the final bibliography of the study. Use endnotes only for explanatory notes and citations that are not easily accommodated by the "scientific" system of citation.
10. Tables, charts and graphics: both in the electronic and written version, each table, chart or graphic must be correctly inserted in their definite place. All these tables, charts and graphics will be treated with the appropriate tools of the processor used for the text format. Landscape graphics, charts and tables won't be admitted.
11. Use in-text ("scientific") citation style. The following format will be observed: (Held, 1981: 122-123); (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100); (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993); (Nord, 1991a, 1994)
12. Model for the inclusion of quotations: used 1, 25 cm French indentation. Kind of letter: Times New Roman, size 10. The text must have complete justification
13. A list entitled "Bibliographical References" must be included at the end of the manuscript. APA style is preferred. Follow the examples below and consult the APA manuals.

Books:

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

Journals:

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

Chapters in books:

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.

Electronic Documents

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>

