

**Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil**

Volumen 13

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

Isabel Mociño González (Univ. de Vigo)

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

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

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Pedro Cerrillo (Univ. 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 Gomes (Instituto Politécnico 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)

Marijose Olaziregi Alustiza (Univ. del País Vasco, España)

Isabel Pascua Febles (Univ. Las Palmas de Gran Canaria, España)

Ana Margarida Ramos (Univ. Aveiro, Portugal)

Kimberly Reynolds (Univ. 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. 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, DIALNET, DICE Y MIAR.

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: 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 (including postage and packing in Spain); €15 (including postage to rest of the world).

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño & Maquetación / Design & Layout: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A

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

Ilustración de cubierta 2015: *Un pecciolino d'oro* (Un pececito de oro) de Fiorella Cecchini.

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 13, 2015 · ISSN: 1578-6072

LA VOZ DE LOS PERSONAJES EN LOS ÁLBUMES SIN PALABRAS <i>Emma Bosch Andreu</i>	09
A CHILDREN'S COMPARATIVE STUDY OF RECALL, COMPREHENSION AND MOTIVATION OF ONE FOREIGN BOOK IN THREE TRANSLATION VERSIONS <i>Elvira Cámara Aguilera y Pamela Faber</i>	21
SELECCIÓN DE LECTURAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING) <i>Cristina Cañamares Torrijos y Raúl Navarro Olivas</i>	39
DEVELOPING MULTICULTURAL COMPETENCE, CLASS CONSCIOUSNESS AND GENDER AWARENESS THROUGH WWI ENGLISH FICTION FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY <i>Carolina Fernández Rodríguez</i>	55
ENTRE LA MEMORIA Y LA LITERATURA: DOS TEXTOS EMBLEMÁTICOS DE LA LITERATURA INFANTIL ARGENTINA PROHIBIDOS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA <i>Laura Rafaela García</i>	73
LA PEDAGOGÍA POÉTICA INFANTIL TRANSOCEÁNICA: COTEJO DE M ^a ELENA WALSH Y GLORIA FUERTES <i>Elena Guichot Muñoz y Rocío Infante Naranjo</i>	93
UNA CRÍTICA PARA LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA <i>Xavier Mínguez-López</i>	109
SANTA TERESA DE JESÚS PRESENTADA AL LECTOR INFANTIL Y JUVENIL: ANÁLISIS DE SEIS ADAPTACIONES <i>María Ángeles Martín del Pozo y Débora Rascón Estébanez</i>	127
INTERTEXTO, AUTORREFERENCIA Y PATRIMONIO: <i>LOS CUENTOS DE BEEDLE EL BARDO</i> EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MUNDO DE HARRY POTTER <i>Lourdes C. Sifontes Greco</i>	145
CENICIENTA: DE LO ORAL A LO TRANSMEDIA <i>Concepción Torres Begines</i>	167

Libros reseñados

- Connan-Pintado, Chr., G. Béhotéguy (coord.). (2015)*
Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)
(*Esther Laso y León*) 185
- Von Glasenapp, G., U. Dettmar, B. Dolle-Weinkauff (eds.) (2014).*
Kinder- und Jugendliteraturforschung internacional: Ansichten und Aussichten
(*María Jesús Barsanti Vigo*) 189
- Luna Alonso, A., Fernández Rodríguez, A., Galanes Santos, I. y Montero Küpper, S. (eds.) (2015).* Literaturas extranjeras y desarrollo cultural. Hacia un cambio de paradigma en la traducción literaria gallega
(*Verónica Pousada Pardo*)..... 191
- Mociño González, I. y B.-A. Roig Rechou (coords.) (2015)*
Libros en galego de onte e hoxe para a nenez e a mocidade (2010-2015)
Roig Rechou, B.-A. e I. Mociño González (coords.)
Libros galegos de onte e hoxe para a nenez e a mocidade (2010-2015)
(*Laura Blanco Casás*)..... 195
- Nikolajeva, M. (2014)*
Retórica del personaje en la literatura para niños
(*Fermín Ezpeleta Aguilar*)..... 199
- Pereira Rodríguez, A. y Lorenzo García, L. (eds.). (2014)*
Diálogos intertextuales 6: The Lion King / El Rey León
(*Jesús Meiriño Gómez*)..... 203
- Roig Rechou, B. -A. (2013)*
Educação Literária e Literatura Infantojuvenil
(*Eulalia Agrelo Costas*) 207
- Roig Rechou, B. -A. (coord.) (2015)*
Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega
(*Ana Belén Moreda Rodríguez*)..... 211
- Zipes, J. (2014).*
El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género
(*Fermín Ezpeleta Aguilar*)..... 215

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 13, 2015 · ISSN: 1578-6072

CHARACTERS' VOICE IN WORDLESS PICTURE BOOKS <i>Emma Bosch Andreu</i>	09
A CHILDREN'S COMPARATIVE STUDY OF RECALL, COMPREHENSION AND MOTIVATION OF ONE FOREIGN BOOK IN THREE TRANSLATION VERSIONS <i>Elvira Cámara Aguilera and Pamela Faber</i>	21
READING SELECTION TO PREVENT BULLYING <i>Cristina Cañamares Torrijos and Raúl Navarro Olivas</i>	39
DEVELOPING MULTICULTURAL COMPETENCE, CLASS CONSCIOUSNESS AND GENDER AWARENESS THROUGH WWI ENGLISH FICTION FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY <i>Carolina Fernández Rodríguez</i>	55
BETWEEN MEMORY AND LITERATURE: TWO ESSENTIAL TEXTS OF ARGENTINE CHILDREN'S LITERATURE PROHIBITED DURING THE LAST DICTATORSHIP <i>Laura Rafaela García</i>	73
TEACHING CHILDREN'S LITERATURE THROUGH THE OCEAN: M ^a ELENA WALSH AND GLORIA FUERTES <i>Elena Guichot Muñoz and Rocío Infante Naranjo</i>	93
CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE LITERATURE CRITICISM FROM LITERARY EDUCATION <i>Xavier Mínguez-López</i>	109
ST. TERESA PRESENTED TO YOUNG READERS: ANALYSIS OF SIX ADAPTATIONS <i>Débora Rascón Estébanez and Maryan Martín del Pozo</i>	127
INTERTEXT, SELF-REFERENCE AND HERITAGE: <i>THE TALES OF BEEDLE THE BARD</i> IN THE MAKING OF HARRY POTTER'S WORLD <i>Lourdes C. Sifontes Greco</i>	145
CINDERELLA: FROM ORAL TO TRANSMEDIA <i>Concepción Torres Begines</i>	167

Emma Bosch Andreu
emmabosch@ub.edu

Universidad de Barcelona

(Recibido 1 junio 2015 / Aceptado 1 septiembre 2015)

LA VOZ DE LOS PERSONAJES EN LOS ÁLBUMES SIN PALABRAS

CHARACTERS' VOICE IN WORDLESS PICTURE BOOKS

Resumen

Los álbumes sin-palabras narran historias exclusivamente con imágenes. El presente artículo se pregunta por las razones de la carencia de textos escritos y centra su atención en los personajes que aparecen. Algunas de las preguntas que se intentan responder son: ¿por qué los autores crean álbumes sin-palabras?, ¿es porque los personajes de estas obras no necesitan hablar?, ¿o es simplemente, porque no pueden hacerlo?, ¿sus voces están silenciadas porque lo que dicen es irrelevante?, ¿o es que los personajes se comunican con otro tipo de códigos no lingüísticos? Para encontrar respuestas se ha analizado un corpus de 351 álbumes sin-palabras y casi-sin-palabras. Fruto de este análisis, este trabajo presenta una tipología de los álbumes según la voz de los personajes y que discierne entre obras silenciosas, silenciadas, imago parlantes e ininteligibles.

Palabras clave: libro álbum; álbum sin-palabras, personajes, voz, tipología.

Abstract

Wordless Picturebooks tell stories exclusively through pictures. This paper explores the reasons for the absence of written texts and focuses on the characters trying to answer the following questions: Why do the authors create Wordless Picturebooks? Is it because the characters in these picturebooks do not need to talk? Or is it simply because they cannot do it? Are their voices silenced because what they say is irrelevant? Or do the characters communicate with other non-linguistic codes? A corpus of 351 Wordless and Almost-wordless Picturebooks has been analysed to try to answer all the above questions. This paper presents a typology according to the voice of the characters and identifies four different types: silent, silenced, *imago-speaking* and unintelligible.

Keywords: picturebook, wordless picturebook, character, voice, typology.

Introducción

A la pregunta de por qué los autores crean álbumes sin-palabras, Judith Graham (1998: 27-28) responde que es un gran reto conseguir narrar una historia solamente con elementos visuales y que, en este tipo de libros en que la imagen no está supeditada al texto –que suele dictar «lo que hay que ver»–, el lector mirará las ilustraciones con mayor detenimiento. La ausencia de texto escrito «may

mean that pictures are scanned more thoroughly. Do illustrators enjoy this prospect?» se pregunta Graham. A lo que ella misma responde: «I imagine so» (ibíd.).

No solamente hay que interpretar la existencia de álbumes sin-palabras como resultado de la voluntad de autonomía de los ilustradores o fruto de un posible afán de alarde. El autor Istvan Banyai (2005) afirma con rotundidad: «I like visual. I think visual». Este «pensamiento visual» es otra forma de comprender la realidad y comunicarla. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1998 [1983]), identificando la inteligencia «visual-espacial» así lo corrobora.

Además de que los ilustradores deseen usar exclusivamente el lenguaje que mejor dominan –el lenguaje visual– para crear obras enteramente gráficas, puede ser interesante preguntarse si éstas carecen de textos escritos por requerimientos específicos. ¿Por qué los autores crean álbumes sin-palabras? ¿Es porque los personajes de estas obras no necesitan hablar? ¿O, simplemente, porque no pueden hacerlo? ¿Sus voces están silenciadas porque lo que dicen es irrelevante? ¿O es que los personajes se comunican con otro tipo de códigos no lingüísticos?

Para responder a estas preguntas se ha analizado un corpus de 351 álbumes sin-palabras y casi-sin-palabras. Fruto de este estudio se han identificado cuatro tipos de álbumes¹ en referencia a la voz de los personajes: silenciosos, silenciados, imagoparlantes e ininteligibles.

Voz en los álbumes sin-palabras y casi-sin-palabras						
SILENCIOSA		SILENCIADA	IMAGOPARLANTE			ININTELIGIBLE
Requerimiento narrativo	Incapacidad para hablar	Expresión facial Lenguaje corporal Signos gráficos	Imagen icónica	Imagen icónico-simbólica	Imagen simbólica	
Personaje solo Sin conversación Tramas de acción Sueño y ensoñación	Animales Otros seres		Escena Objeto Pictograma	Ideograma Sensograma		

En el presente artículo se describirán cada una de estas categorías y se ilustrarán con ejemplos de álbumes sin-palabras o casi-sin-palabras de diversas procedencias. Hay que tener presente que los álbumes pueden participar parcial o totalmente de estas cuatro categorías.

1. Silenciosos

En la mayoría de escenas de los Álbumes Sin-Palabras Silenciosos nada indica que los personajes estén hablando o emitan algún sonido. Por ello, el lector de un álbum de este tipo no se extrañará por la falta de texto escrito ya que la historia es silenciosa. Podrían calificarse estas obras como álbumes sin-palabras «naturales» ya que en ellos los personajes no hablan, bien porque la historia no lo requiere, o bien porque los personajes son incapaces de hablar.

1 Entendiendo álbum como aquella narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente. En los álbumes sin palabras el texto es subyacente (Bosch, 2012; Bosch, 2014).

1.1. *Requerimiento narrativo.*

Los álbumes son silenciosos porque así lo requiere la narración. Entre ellos pueden distinguirse cuatro tipos:

1.1.1. El personaje está solo.

Los personajes no necesitan hablar porque carecen de interlocutor. Puede tratarse de personas, como en *Un día en la playa*, de Bernardo Carvalho (2010 [2008]), donde un bañista solitario decide hacer algo de provecho con la basura que la marea acerca a la playa; o ser animales humanizados, como en *Chigüiro y el baño*, de Ivar Da Coll (2005 [1985]), donde el roedor se baña después de haberse ensuciado jugando a la pelota.

1.1.2. Los personajes no conversan.

Los individuos interactúan entre ellos sin hablarse. En *Edmond*, de Juliette Binet (2007), el ratón protagonista se coloca una máscara con un rostro humano para poder jugar a la pelota con otros niños. Un pelotazo en la cara tira la máscara, por lo que se descubre el engaño. Edmond, afligido, abandona el grupo. Después de este incidente, los otros «niños», avergonzados, deciden quitarse sus máscaras para mostrarse tal y como son (rinoceronte, gato, liebre...). Los personajes no se han comunicado oralmente en ningún momento. Las caretas lo impedían. Luego, cuando ya no las tenían, no lo han hecho, quizás, por vergüenza y arrepentimiento.



Binet, 2007.

1.1.3. La trama se basa en la acción.

Como suele suceder en el cine de acción, en las historias que se basan principalmente en la acción de los personajes, hay poco espacio para el diálogo. En *Eau glacée*, de Arthur Geisert (2009), los habitantes de una calurosa isla, viendo que se están quedando sin agua potable, trabajan conjunta e incansablemente para solucionar sus problemas. Todos los isleños saben lo que hay que hacer en cada momento, por lo que realizan sus tareas concentrados y en silencio.

Las historias de acción en que los personajes se desplazan, ya sea por voluntad propia o porque son perseguidos, también suelen carecer de diálogos. En *Morse, où es-tu?*, de Stephen Savage (2011 [2011]), el vigilante del zoológico persigue durante todo el libro a la morsa que se ha escapado de su recinto y que, con mucha habilidad, consigue camuflarse entre los habitantes de la ciudad.

Tampoco hay lugar para el diálogo en las historias sobre relaciones violentas (luchas, guerras, batallas...). En *Warum?*, de Nikolai Popov (1995), se explica la devastadora batalla entre ratones y ranas causada a raíz de un pequeño incidente. Y *Le chemin*, de Fernando Vilela (2007), narra las luchas de un caballero para poder rescatar a una doncella. Éste combate contra un dragón, contra una serpiente gigante, y, finalmente contra todo un ejército de soldados que tienen cautiva a la princesa.

1.1.4. Los personajes sueñan o tienen ensoñaciones.

Historias oníricas nocturnas, como *La rêve du pêcheur*, de Ronan Badel (2006), en que un marino sueña que pesca un pez gigantesco mientras duerme sentado en una taberna; o ensoñaciones

diurnas como el imaginario viaje de la protagonista del álbum casi-sin-palabras *El extraordinario viaje de Prudence, de Charlotte Gastaut* (2011 [2010]), una aventura, producto de la evasión mental de la niña, para escapar de los insistentes requerimientos maternos, que se materializan en los textos que invaden literalmente las primeras páginas del libro.

1.2. *Los personajes son incapaces de hablar.*

Entre ellos distinguimos dos casos:

1.2.1. Animales.

Los animales actúan como tales, por lo que, aunque la mímica indique que están emitiendo sonidos, éstos serían los propios de su especie (gruñidos, rugidos, bramidos, etc.). Por ejemplo, *Prédateurs*, de Antoine Guilloppé (2011 [2007]), cuenta cómo un ratoncillo intenta regresar a su madriguera una noche esquivando a un gato y un búho que lo acechan. *Flum, Flo und Pascha*, de Anne Brouillard (1992 [1990]), explica el intento fallido de tres gatos de atrapar tres peces.

1.2.2. Otros seres incapaces de hablar.

Los personajes, en un principio, no pueden hablar. Es el caso de los objetos (globo, manzana, mariposa, flor, etc.) que se transforman unos en otros en *El globito rojo*, de Iela Mari (2006 [1967]).

2. Silenciados

En los Álbumes Sin-Palabras Silenciados la voz de los personajes estaría apagada. Podrían calificarse con el adjetivo «artificiales» porque en ellos todo parece indicar que los personajes emiten sonidos (hablan, gritan, cantan, lloran...), pero no hay texto alguno que indique cuáles son esos sonidos, cuáles serían esas palabras. Es como si hubiera desaparecido el texto escrito de las páginas del libro. En un álbum silenciado se sabe que los personajes emiten sonidos gracias a la interpretación de las expresiones faciales, del lenguaje corporal u otros signos gráficos que acompañan al personaje.

2.1. *Expresión facial o mímica facial.*

El psicólogo Paul Ekman (1972) distingue siete emociones humanas básicas (felicidad, tristeza, ira, miedo, sorpresa, desdén y asco) que relaciona con expresiones faciales concretas. Si el ilustrador sabe traducir gráficamente esos movimientos –independientemente del grado de estilización gráfica–, el lector podrá reconocer esas emociones. Por ejemplo, habitualmente las bocas abiertas indican que la persona emite un sonido. Cuando la boca está muy abierta, se entiende que el personaje está gritando, sobre todo si se acompaña de la mano para dirigir sus palabras, como es el caso del leñador avisando «¡Tronco va!» en *Aquest sí, aquest no*, de Eduard Martorell y Montse Fransoy (2000). Las bocas abiertas pueden ser también señal de que el personaje está cantando. En esta interpretación el *atrezzo* juega un papel importante.

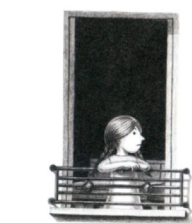
2.2. *Lenguaje corporal.*

La postura del cuerpo, la posición de brazos y piernas y los gestos de la mano que, generalmente apoyan el discurso oral, funcionan aquí como sustitutos de las palabras y son tan expresivos que, incluso, en algunos casos se pueden «leer» los mensajes que transmiten. Paul Ekman y Wallace Friesen (1969) identifican seis tipos de movimientos que acompañan el mensaje verbal (emblema, ilustrativo, regulador, adaptativo, exhibidor de afecto y batuta). En los álbumes sin-

palabras estos movimientos que sustituyen o que acompañan el mensaje oral –aquí silenciados– estarían representados gráficamente.

Por ejemplo, en la cultura occidental, colocar el dedo índice erguido delante de la boca, como hace el zorro en *Un día de pesca*, de Béatrice Rodriguez (2011 [2011]), se hace para solicitar silencio; colocar los brazos estirados perpendiculares al suelo mostrando las palmas de las manos, como hace la mujer que intenta detener la tala indiscriminada de árboles en *Aquest sí, aquest no*, de Eduard Martorell y Montse Fransoy (2000) indica que se quiere parar una acción; unir el pulgar y el índice formando un círculo, como hace la mujer en una escena posterior del mismo libro, significa que todo está correcto (ok); o agitar un pañuelo con el brazo extendido, como hace el zorro en la última página de *Ladrón de gallinas*, de Béatrice Rodriguez (2009 [2005]), es signo de despedida. Muchos de estos gestos son comprensibles gracias a la combinación de otros signos y al contexto. Apuntar con el índice a una persona puede significar «ahora te toca a ti», como en *Rainstorm*, de Barbara Lehman (2007); o puede ser una advertencia intimidatoria, como en la reprimenda del campesino a su hijo en el álbum casi-sin-palabras *The Silver Pony*, de Lynd Ward (1973). Cuando, en vez de señalar una persona, se apunta hacia una dirección significa «por ahí», como en *Jack wants a Snack*, de Pat Schories (2008). En este caso, las piernas separadas y el otro brazo colocado en jarras hacen que esa orden sea más enérgica, por lo que el niño podría decirle a su perro algo parecido a «¡Jack, sal inmediatamente de aquí!». En *Aquest sí, aquest no*, de Eduard Martorell y Montse Fransoy (2000), una activista apunta hacia el bosque talado. Un gesto que podría acompañar al reproche «¡mirad lo que habéis hecho!». En todos estos ejemplos los dedos de la mano estaban en la misma posición pero los significados son diversos.

Los mensajes de un álbum sin-palabras pueden estar silenciados, bien porque lo que se dice no es relevante ni imprescindible –ya que si lo fuera, el autor los hubiera escrito; o bien, como se ha podido comprobar en estos ejemplos, porque el mensaje puede ser fácilmente deducible. A menudo el lector puede intuir qué dicen los personajes descifrando los signos e interpretando el contexto. «¡Eh, mira, lo que hay en la mochila!» parece decir el niño del cochecito a su hermana en *Els grans no em veuen*, de Clara Sabrià y Mabel Piérola (2004 [2000]), señalando al duendecillo que asoma la cabeza. O «No tenemos nada para comer, cariño» podría comentar el zorro a la gallina en *Un día de pesca*, de Béatrice



Shibuya, 2011.

Rodriguez (2011 [2011]), delante de la nevera vacía. Si no son estas palabras, seguramente serían frases similares. Hay casos en los que, incluso, podemos saber las palabras exactas de lo que dicen los personajes. Por ejemplo, en *Rana, ¿Dónde estás?*, de Mercer Mayer (2009 [1969]), el niño protagonista busca a su mascota que se ha escapado de casa llamándola una y otra vez «Rana, ¿dónde estás?». Lo sabemos porque lo hemos leído en el título.

2.3. Otros signos gráficos.

Los ilustradores pueden reforzar la presencia de sonido añadiendo recursos gráficos al lenguaje mímico y gestual. Un ejemplo serían las nubecillas blancas cerca del hocico del toro que indican su fuerte resollar en el álbum casi-sin-palabras *No tinc paraules*, de Arnal Ballester (1998). Hay signos

muy conocidos, como las rayas que salen de los altavoces del radiocasete que lleva uno de los chicos en el álbum casi-sin-palabras *Ein Jahr in Wimmelhausen*, de Catharina Westphal (2008), que indican que el volumen del aparato está muy alto; pero hay otros signos que, aunque son creaciones de los propios ilustradores, también son fácilmente comprensibles, como el círculo de colores para «mostrar» la música que toca el niño violinista en el álbum casi-sin-palabras *Les voisins musiciens*, de Yunko Shibuya (2011).

La lectura de estos signos gráficos debe realizarse siempre teniendo en cuenta el contexto. Las tres gotas blancas sobre las cabezas de los personajes de *¡Fiesta Mayor!*, de Josep Lluch y Max (2008 [2001]), tienen diversos significados: la fascinación del niño que ve al cabezudo; la contrariedad que sufre cuando nota que se ha perdido; y la desesperación del padre que busca angustiado a su hijo. Esas mismas gotas blancas, invertidas y sobre la frente significan el sudor del esfuerzo de la rata protagonista de *Strewbettina's Birthday*, de John Goodall (1998 [1970]); y en horizontal y cerca de un silbato, representan el pitido del maestro de *La guerra de almohadas más grande del mundo*, de Vincent Cuvellier y Vincent Mathy (2009 [2008]).

3. Imagoparlantes

Para calificar aquellos álbumes en que los autores substituyen las palabras por imágenes para mostrar lo que dicen, piensan, desean, imaginan o sueñan los personajes proponemos el término «imagoparlante». En estos libros, en vez de usarse un código lingüístico, se usa un lenguaje iconográfico. Este código sería similar al de los tableros de comunicación alternativa que contienen imágenes para facilitar la comunicación de aquellas personas que tienen dificultades de expresión mediante el lenguaje oral y escrito y se expresan señalando las imágenes. En los álbumes, según el tipo de signo que aparece, podría distinguirse entre imágenes icónicas, icónico-simbólicas y simbólicas.

3.1. Imagen icónica.

Los iconos son «cualquier signo que en algunos aspectos ofrezca semejanza con lo denotado» (Morris, 1962: 212 [1946]). Definición que, como bien señala Roman Gubern (1981 [1972]) «lleva implícita la relativa universalidad e inteligibilidad del signo icónico, comparado con otros signos lingüísticos, como es la palabra». Así lo indican también Lewis Trondheim y Sergio García (2009: 11 [2006]): «la ventaja de hacer bocadillos con dibujos dentro es que se entienden en todos los países». Las imágenes icónicas son referentes directos ya que la imagen representa fidedignamente el objeto representado. Según el tipo de representación pueden distinguirse tres categorías: escena, objeto y pictograma.

3.1.1. Representación de una escena.

En el álbum casi-sin-palabras *N*, de Marc Boutavant (2008), el oso rojo explica una historia a un oseznó. La historia empieza dentro de un pequeño globo de diálogo y la escena se repite ampliada en la página contigua. Las siguientes páginas serán la continuación del relato que narra las aventuras del oso relacionándose con objetos y personajes que empiezan con la letra ene.

3.1.2. Representación de un objeto descontextualizado.

El álbum casi-sin-palabras *La rumeur de Venise*, de Albertine (2010 [2008]), cuenta cómo la noticia de la pesca que ha traído un pescador a puerto se va alterando a medida que los venecianos se van pasando la información los unos a los otros. El pez, que aparece dentro de un globo de diálogo, va

sufriendo diferentes transformaciones –como ocurre en el juego del teléfono– hasta convertirse en una sirena.

3.1.3. Pictograma.

Imagen esquemática, simplificada, que funciona como representante generalizado. Adrien Albert ha usado en el álbum casi-sin-palabras *Seigneur Lapin* (2008) una secuencia de ocho imágenes para que el conejo contara a la princesa una versión «algo alterada» de sus intentos fracasados por recuperar el collar de perlas robado. Para reforzar la idea de que lo que hay en esas viñetas es una explicación, las imágenes son más sintéticas: los personajes son siluetas negras sobre un fondo amarillo.



Albert, 2008.

3.2. Imagen icónico-simbólica.

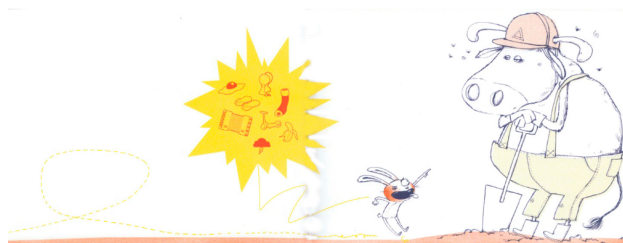
Imagen que hace referencia a un contenido simbólico, también llamada metáfora visual. Dependiendo del contenido puede ser un ideograma o un sensograma.

3.2.1. Ideograma.

Imágenes icónico-simbólicas que representan un concepto abstracto o sintetizan una idea. Un ejemplo clásico sería el uso de una bombilla iluminada como metáfora visual de «tener una buena idea», como la que aparece en *Aquest sí, aquest no*, de Eduard Martorell y Montse Fransoy (2000); y en el álbum casi-sin-palabras *No tinc paraules*, de Arnal Ballester (1998).

3.2.2. Sensograma.

Representación icónica de un estado de ánimo (amor, dolor, rabia...). El álbum casi-sin-palabras *Podlapin*, de Philippe Jalbert y Cécile Hudriser (2010), es la historia de un conejo malhumorado que insulta –iconográficamente– a todo aquel con quien se encuentra. Su enfado va aumentando progresivamente ante la indiferencia de los demás animales, y eso se refleja en la mímica y expresión corporal y en el aumento progresivo de los insultos que profiere. Sus gritos histéricos son más ofensivos que los



Jalbert y Hudriser, 2010.

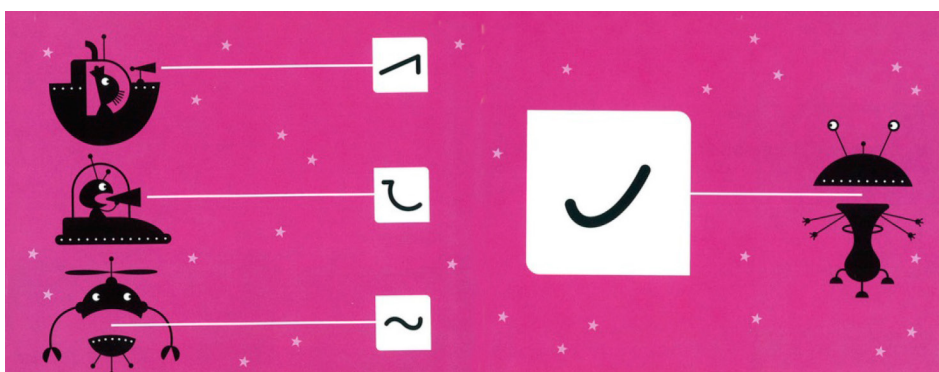
agravios que profesa que, analizados con detalle, resultan bastante inocentes: huevo frito, sandalia, calcetín, acordeón, patinete, banana... Por ello, el enfado del conejo recuerda a una pataleta infantil. La forma y color del globo (estrella amarilla de puntas desiguales) refuerzan la idea de grito.

3.3. *Símbolos gráficos.*

Signos simbólicos como los lingüísticos (signo de interrogación, de exclamación...), signos musicales (notas, claves de sol...), etc. Por ejemplo, gracias a las notas musicales que salen de su boca, sabemos que el oso protagonista del álbum casi-sin-palabras (ii) *N*, de Marc Boutavant (2008), está cantando.

4. Ininteligibles

En los Álbumes Sin-Palabras Ininteligibles los personajes se comunican con códigos comunicativos desconocidos por el lector. El autor inventa el lenguaje y su representación gráfica y, por lo tanto, los mensajes son incomprensibles para el lector que no tiene ni la capacidad ni los medios para poder descifrarlos. Las obras de esta clase son escasas y suelen tratar el tema de la incomunicación. Un ejemplo sería *Too late*, de Mar Cerdà (2011), en donde el pez recién llegado a una pecera intenta, sin éxito, comunicarse con el otro habitante. Primero con un corto saludo, luego con una pregunta, después con un largo párrafo escrito en una lengua misteriosa, e incluso lo prueba con un lenguaje musical propio. Los intentos no reciben respuesta hasta que es «demasiado tarde».



Cerdà, 2011.



Meunier y Murat, 2003.

Otro ejemplo sería *Komunikation Zérø*, de Henri Meunier y Thierry Murat (2003), donde cuatro extraterrestres emiten signos gráficos que son incomprensibles para ellos y también para el lector. Al no poder comunicarse, los alienígenas primero se entristecen y luego se enfurecen. El mensaje es claro: es imposible comunicarse –la comunicación es cero, como se indica en el título– cuando el sistema de signos es simbólico y no se conoce el código para poder descifrarlo. Lo curioso de este libro es que los extraterrestres se unen ante el ataque de un ser gigantesco que amenaza con exterminarlos. Entonces, esos signos simbólicos (antes vacíos de significado para los receptores) se combinan formando un único signo icónico de comprensión uni-

versal –un rostro que grita desafiante– y que asustará al enemigo común. Podría decirse que este librito concentra en sus páginas la esencia de los álbumes sin-palabras, en el sentido de que son obras que transmiten su mensaje utilizando signos icónicos «universales».

Conclusiones

Judith Graham (1998: 28-29) recuerda que las imágenes no pueden hacer todo lo que hace el texto, no pueden decirnos el nombre de las personas o cosas, o lo que los personajes dicen o piensan. En los álbumes sin-palabras no pueden darse monólogos interiores, juegos de palabras, ironía, o contradicciones –cuando el texto dice lo contrario a lo que ocurre en las imágenes–. Pero *«They can, with a focus on gesture and facial expression, indicate what characters are feeling and, in so far as facial expression and body 'language' reveal thought, they can hint at what is passing through characters' mind»* (ibid.).

Después de analizar los álbumes sin-palabras y casi-sin-palabras del corpus, puede constatarse que, aún no habiendo texto escrito, en muchos casos sí puede saberse lo que los personajes dicen o piensan. Y se sabe porque el lector descifra la mímica facial, la expresión corporal y otros signos gráficos que acompañan a los personajes en el contexto dado. Los álbumes silenciosos, silenciados, imagoparlantes e ininteligibles utilizan estas estrategias. Los dos últimos añaden también mensajes visuales codificados.

La gran variedad de casos encontrada lleva a concluir que narrar sin palabras puede responder a un desafío personal –a un ejercicio de restricción voluntaria del tipo OuLiPo² u OuBaPo³–, o puede ser la elección del mejor medio para explicar unas historias que no podrían darse de otro modo.

2 Acrónimo de «Ouvroir de littérature potentielle», grupo de escritores, fundado en 1960 por Raymond Queneau y François Le Lionnais, que crean obras literarias definiendo previamente restricciones y limitaciones con el objetivo de explorar las potencialidades de la lengua y la literatura.

3 Acrónimo de «Ouvroir de bande dessinée potentielle», grupo de autores de cómic fundado en 1992 por integrantes de la editorial L'Association que, a la manera de OuLiPo, crean historietas gráficas con restricciones voluntarias. Por ejemplo, la iteración icónica, restricción icónica, palíndromo, pliegue, sustitución verbal o icónica, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- Albert, A. (2008). *Seigneur Lapin*. Paris: L'école des loisirs.
- Albertine (2010) (2008). *La Rumeur de Venise*. Gènevè: La Joie de Lire.
- Badel, R. (2006). *Le rêve du pêcheur*. Paris: Éditions Autrement, Histoire sans paroles.
- Ballester, A. (1998). *No tinc paraules*. Valencia: Media Vaca.
- Binet, J. (2007). *Edmond*. Paris: Éditions Autrement, Histoire sans paroles.
- Boutavant, M. (2008). *N. Andernos*: Éditions l'Édune, L'AbéCéDaire.
- Brouillard, A. (1992) [1990]. *Flum, Flo und Pascha*. Köln/Zürich: Middelhaue Verlag.
- Carvalho, B. (2010) [2008]. *Un día en la playa*. Barcelona, Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- Cerdà, M. (2011). *Too late*. Cànoves: Editorial Proteus.
- Cuvellier, V. y Mathy, V. (2009) [2008]. *La guerra de almohadas más grande del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, Pipala.
- Da Coll, I. (2005) (1985). *Chigüiro y el baño*. Bogotá: Babel Libros.
- Gastaut, Ch. (2011) [2010]. *El extraordinario viaje de Prudence*. Madrid: SM.
- Geisert, A. (2009). *Eau glacée*. Paris: Éditions Autrement, Histoire sans paroles.
- Goodall, J. (1998) (1970). *Strewbettina's Birthday*. Hampshire: Ragged Bears.
- Guilloppé, A. (2011) [2007]. *Depredadores*. México: Océano Travesía.
- Jalbert, Ph. y Hudrisier, C. (2010). *Podlapin*. Éditions Thierry Magnier.
- Lehman, B. (2007). *Rainstorm*. New York: Houghton Mifflin.
- Lluch, J. y Max. (2008) (2001). *¡Fiesta Mayor!* Barcelona: La Galera, Sin Palabras; 7.
- Mari, Iela. (2006) [1967]. *El globito rojo*. Sevilla: Kalandraka.
- Martorell, E. y Fransoy, M. (2000). *Aquest sí, aquest no*. Barcelona: La Galera, Sense Mots; 5.
- Mayer, M. (2009) [1969]. *Rana, ¿Dónde estás?* Madrid: Los cuatro azules.
- Meunier, H. y Murat, Th. (2003). *Komunikation zéro*. Rodez cedex: Éditions du Rouergue.
- Popov, N. (1995). *Warum?* Gossau/Zürich/Hamburg/Salzburg: Neugebauer Verlag.
- Ribas, T., Casademunt, P., Capdevila, R. (1997) (1984). *Mirem la ciutat*. Barcelona: La Galera, Mirem; 5.
- Rodriguez, B. (2009) [2005]. *Ladrón de gallinas*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- _____ (2011) [2011]. *Un día de pesca*. Barcelona/Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- Sabrià, C. y Piérola, M. (2004) (2000). *Els grans no em veuen*. Barcelona: La Galera, Sense mots; 6.
- Savage, S. (2011) [2011]. *Morse, où es-tu?* Paris: L'école des loisirs, Pastel.
- Schories, P. (2008). *Jack wants a Snack*. Pennsylvania: Boyds Mills Press.
- Shibuya, Y. (2011). *Les voisins musiciens*. Paris: Éditions Autrement.
- Vilela, F. (2007). *Le chemin*. Paris: Éditions Autrement, Histoire sans paroles.
- Ward, L. (1973). *The Silver Pony: A Story in Pictures*. Boston: Houghton Mifflin.
- Westphal, C. (2008). *Ein Jahr in Wimmelhausen*. Stuttgart/Wien: Gabriel Verlag/Thienemann.

Fuentes secundarias

- Banyai, I. (2005). *The other side*. San Francisco: Chronicle Books.
- Bosch, E. (2012). «¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?». *Ocnos*, 8, 75-88.
- _____ (2014). «Texts & Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks». Kümmerling-Meibauer, B. (ed.). (2014). *Picturebooks. Representation and Narration*, 71-90. New York: Routledge.
- Ekman, P. (1972). «Universals and cultural differences in facial expressions of emotion». Cole, J. K. (ed.)

- (1971). *Nebraska symposium on motivation*, 207-283. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). «The Repertoire of Non-verbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding». *Semiotica*, 1, 49-98.
- Gardner, H. (1998) [1983]. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Graham, J. (1998). «Turning the visual into the verbal: children reading wordless books». Evans, J. (ed.) (1998). *What's in the Picture? Responding to illustrations in Picture Books*. London: Paul Chapman Pub.
- Gubern, R. (1981) (1972). *El lenguaje de los comics*. Barcelona: Edicions 62.
- Morris, Ch. (1962) [1946]. *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.

Elvira Cámara Aguilera
ecamara@ugr.es

Pamela Faber
pfaber@ugr.es

Universidad de Granada

(Recibido 30 noviembre 2014 / Aceptado 22 mayo 2015)

A CHILDREN'S COMPARATIVE STUDY OF RECALL, COMPREHENSION AND MOTIVATION OF ONE FOREIGN BOOK IN THREE TRANSLATION VERSIONS

*ESTUDIO COMPARATIVO DE RECUERDO,
COMPRENSIÓN Y MOTIVACIÓN DE UN LIBRO
EXTRANJERO EN TRES VERSIONES DIFERENTES DE
TRADUCCIÓN*

Abstract

This article presents the results of a research project on the translation of children's literature. The main objective was to determine how the reception of literary works by children can be affected by the general translation strategy used. Second-grade primary school children participated in this study. The material used was one story originally written in English, but which had been translated into Spanish. After producing different versions of the translation, subjects read them and had to answer a series of questions. It was found that for that specific age group, recall and motivation (and therefore comprehension) was higher for the translation in which cultural aspects and references were adapted to the readership (domesticating translation). The translated story that contained both domesticated and foreignized elements (mixed translation) obtained the second-best results. Finally, the translation that retained elements of the foreign culture (foreignizing translation) produced less satisfactory results.

Keywords: Reading comprehension, reading motivation, recall, schoolchildren, translation.

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un proyecto de investigación sobre la traducción de literatura infantil. El principal objetivo era comprobar cómo se puede ver afectada la recepción de obras literarias para niños por la estrategia general de traducción elegida. Para realizar la investigación se eligieron a escolares de segundo de educación primaria. Para ello se utilizó una obra originalmente escrita en inglés y que había sido traducida y publicada en español. Se generaron diferentes versiones de traducción que luego leyeron los niños, y posteriormente tuvieron que responder a una serie de preguntas. Como resultado se comprobó que para este grupo específico de edad el nivel de recuerdo (y por tanto de comprensión) y de motivación era mayor en el caso del grupo que leyó la versión en la que se habían adaptado aspectos y referencias culturales (traducción domesticante). A continuación, la versión que mezclaba los procedimientos extranjerizante y domesticante (traducción mixta) obtuvo los segundos mejores resultados y, finalmente, la versión en la que se mantuvieron los elementos culturales propios de la lengua original (traducción extranjerizante) es la que obtuvo los resultados menos satisfactorios.

Palabras clave: comprensión lectora, motivación lectora, recuerdo, escolares, traducción.

1. Introduction

As is well-known, reading can play different roles in the primary school classroom. Ewers (2009: 71) differentiates between "school reading" (compulsory and with a pedagogical purpose) and "intended children's reading" (normally voluntary and with a leisure purpose). Petit (1999: 105) noted that reading may help the child in various ways, including access to knowledge, language acquisition, personal development, and different forms of sociability. For example, in a multicultural classroom, reading can be used as a way to integrate immigrants. It can also be used as a means of acquiring knowledge of subjects or solely as a source of pleasure. In this research, reading is conceived as a motivation for children to acquire a liking for the activity.

Reports from the Programme for International Student Assessment (PISA, 2006 and 2009) describe reading as the main educational deficiency among young people worldwide. Reading is a transversal school activity (it is rarely an independent subject) and is the key to learning all other subjects as well as to the integral development of the student. Indeed, it is the backbone of the whole educational process. In many countries, a large percentage of the reading materials available for children are translations. In Spain, for instance, translated books represent almost half of all books published for children and youngsters (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 16). In a study of the linguistic acceptability of translations of children's literature, Puurtinen called for further research on children's reactions to dynamic and static styles with a view to collecting data on their preferences (1995: 212).

The choice of reading material by the teacher is extremely important. When the primary school is not in an English-speaking country, teachers must choose from reading material that was originally written in the children's native language or from reading material that was translated into their native language. This is an important choice because children's stories can be literally translated so as to maintain all of the symbols and entities in the foreign culture or, alternatively, the story can be adapted to the receivers' language-culture.

Nevertheless, perhaps for the child the most important thing is to find the story interesting and attractive. Marcelo (2007: 136) argues that even though a translated primary school text should be acceptable from a pedagogical or moral standpoint, it should also be attractive to readers. It goes without saying that if the child does not like the book and initially finds it boring, he/she will not read it. Similarly, according to Puurtinen (1995: 23), it is irrelevant to the child reader whether a book is a translation or not. The book should simply be enjoyable. In regard to translated literature, the question is whether children prefer for the text to be overtly foreign or a cultural adaptation with a more familiar set of names, artifacts, customs, and other cultural symbols. In this regard, Klingberg (1986), Shavit (1981) and Stolt (2006), among others, claim that texts translated for children should not be domesticated. They argue that in this way they are able to become familiar with other cultures. However, Bell (in Shavit, 2006: 28) warns that "an 'impenetrable-looking set of foreign names on the first page of a book might alienate young readers and that the degree of foreignness should be carefully considered by translators".

Accordingly, there are basically three macrolevel approaches to the translation of children's stories: (1) a domesticating approach, in which cultural aspects are adapted to the readership; (2) a foreignizing approach, which adheres closely to these aspects and thereby retains elements of the foreign identity; (3) a mixed approach in which the text has elements of both approaches. Depending on the approach used, it is our assertion that a book might be more or less attractive to children.

Consequently, our initial hypothesis was that different approaches to the translation of books have an impact on the way children understand texts and their motivation to read them. The objectives of this study were to determine the effects of reading a book translated in one of three different manners (foreignizing, domesticating, and mixed approaches) on the following: (i) comprehension (recall) of the text, including recall of the names of characters and recall of cultural features (currency and food); (ii) detection of the geographical setting of the story; (iii) enjoyment of the book and motivation to read similar texts in a sample of 120 children. All of the subjects that participated in the study were 2nd grade primary school children (7-8 years old) from Granada and Madrid, Spain.

2. Previous Research

2.1. Translation of children's literature

There is a general consensus on the lack of empirical research on the translation of children's literature (Klingberg, 1986: 9; Leppihalme, 1997: 137; O'Sullivan, 2005: 94; Lathey, 2011: 211). One of the few studies available has been carried out by Puurtinen (1995) on the linguistic acceptability of Finnish translations of children's literature, using the cloze method with 9 to 10-year-old children and adults (139)¹. The purpose of the study was to examine the conformity to Finnish linguistic norms of Finnish translations of children's literature within the Finnish cultural context.

Puurtinen investigated the effects of dynamic and static styles on acceptability; she also investigated their frequency of occurrence in children's literature. A dynamic style was reflected by a high frequency of finite syntactic constructions and a static style, by a high frequency of non-finite constructions. Linguistic acceptability was defined in terms of the following concepts: (i) readability (and also speakability); (ii) conformity to the linguistic norms of the target language literature; (iii) conformity to readers' expectations. The main hypothesis was that a dynamic translation was preferable since it was more in consonance with the linguistic norms of Finnish literature and conformed better to reader expectations.

Although it was found that dynamic translation did conform better to Finnish linguistic norms, the results only partially supported the hypothesis that this type of translation was preferred by readers in terms of readability and expectations. This led to the formulation of a more differentiated and flexible definition of the concept of acceptability.

Smits (2004) addressed two questions. The first was how a Dutch translator should translate a children's book in order to obtain the same effect in the translation into Spanish. The second was whether children have the same opinion as adults about a translated book. To answer both questions she performed a comparative analysis of three Dutch texts and their Spanish translations working with schoolchildren (ages 9-12) in Holland and Spain. Her objective was to specify the situations in which translators must adapt the text and to establish any positive or negative effects of the general strategy of translation adopted. She used a basic questionnaire in which the items were related to content comprehension and reading motivation. In that sense, it was the initial model for our questionnaire. She concluded that the children enjoyed translations with domesticated cultural aspects. Nevertheless, she concluded that further research should be done and positioned in favour of foreignization.

1 The cloze method consists of omitting a number of words according to a certain principle from a continuous text, and asking test subjects to fill in the gaps with the help of the context.

Liang (2007), as part of a larger polysystemic study of the translation of fantasy fiction in Taiwan, surveyed 15 Taiwanese children to determine their responses to seven foreign elements in the translated Harry Potter books, finding that target readers experienced elements imported from the source culture as less acceptable than localised elements (In Kruger, 2013: 184).

Kruger (2013: 222) performed an experiment to investigate Afrikaans child and adult readers' processing of and their responses to potentially linguistically and culturally foreign textual elements in translated children's picture books, against the background of postcolonial/neo-colonial cultural and linguistic hybridity in South Africa. For that purpose, a reading study using eye-tracking was conducted and structured questionnaires or interviews with participants were used. Overall, the findings of the experiment demonstrate that while there are perceptible effects on processing and comprehension associated with the use of foreignizing strategies, these effects are not straightforward or uniform, with notable differences for child and adult readers.

2.2. Reading comprehension

Reading comprehension is most often defined as the construction of a coherent mental representation of the text in a reader's memory. This mental representation is the final product of reading comprehension. The construction of this representation occurs simultaneously as the reader is reading. Psychological models of reading comprehension establish a distinction between the products of successful comprehension and the processes that end in those products (Kendeou, 2011: 365), acknowledging a causal relationship between both.

Ecalte *et al.* (2013: 118) present a more concrete definition and affirm that reading comprehension includes lower-level lexical skills such as efficient word reading and vocabulary knowledge, sentence-level skills such as knowledge of grammatical structure and higher-level text processing skills such as inference generation, comprehension monitoring and working memory capacity. According to these researchers, word recognition and reading comprehension are difficult to separate at the early phases of learning to read. In the same way as other authors, they consider that comprehension is more closely related to word recognition in younger children, whereas in older children, it is more closely related to oral language comprehension skills at both the semantic and syntactic level.

Andreassen *et al.* (2010: 265) affirm that reading researchers who have studied individual differences in word recognition skills in relation to comprehension of text have demonstrated that word recognition is an important independent predictor of children's reading comprehension.

2.3. Background knowledge

The relative lack of relevant background knowledge may be one of the reasons for children to have difficulties with reading comprehension. Burgoyne *et al.* (2013: 132-145) consider that children learning English as a second language lack the cultural and personal experiences that provide them with the necessary background knowledge to fully understand a text. They think that the background knowledge the child puts into the text interacts and makes possible comprehension. In the same research, they mention recall and say that thanks to the background knowledge, children process the content of the text, and at the same time, this helps recall. Thus, in that sense, there are studies that show that texts culturally familiar are easier to understand than texts based on less familiar cultures. In their research, they found that children learning English as another language take longer to access and retrieve newly acquired information. This finding is important

since it suggests that less accessible information is less likely to be used in text comprehension because it takes longer to retrieve.

2.4. Reading motivation

An important question is why reading motivation should be taken into account in a general process for developing younger readers. A very important reason is that cognitive interaction and motivational involvement with a text can be considered to play decisive roles in reading comprehension (Andreassen *et al.*, 2010: 264). In other words, reading comprehension is a complex task that requires cognition as well as motivation (Sweet & Snow in Andreassen *et al.*, 2010: 263).

Other researchers, in an attempt to understand the role of reading interest, propose what they consider to be powerful predictors for beginning readers, such as general cognitive ability, socioeconomic status, phonological awareness and naming speed. However, general cognitive ability and socioeconomic status are distal factors, which are not directly involved in reading. Phonological awareness, the sensitivity to the sound structure of words, is also a good predictor of reading development (Kirby *et al.*, 2013: 266). Since in a foreignizing translation, the children will have to process a large number of words in a different language (i.e. character names, names of places, etc.), and words related to cultural aspects they are not familiar with (i.e. measuring units, coins, food, buildings, etc.), their phonological awareness and naming speed will be directly affected. Not surprisingly, this will have an impact on their reading interest.

Kirby *et al.* (2013: 277) argue that "maintaining a positive level of interest in reading is a reasonable component of reading instruction" but at the same time they suggest that "instructional effort be focused on cognitive factors [phonological awareness and naming speed], because there is more evidence that they can have a direct effect on reading ability, but that this should take place within the context of maintaining children's positive interest in reading". Since interest in reading declines throughout the early elementary school years (with a sharper decline between grades 1 and 4) (Kirby *et al.*, 2013: 265), it is very important to conduct research to find ways to create consolidated readers among younger readers. For this reason, the books that children are given to promote reading should be taken into account. In that sense, the people responsible for the reading programs must decide to select original texts or translations. If translations are selected, factors to be considered are the general strategy of translation used as reflected in the number of foreign words and cultural elements, etc.

3. Materials

3.1. Reading material

To attain our objectives (see Introduction), first of all, we carried out a pilot study. For our pilot study as well as the main study, we decided to use a book that already formed part of their reading program. Accordingly, we selected *Horrid Henry's Nits* by Francesca Simon from among the reading books already assigned to this class. It was first published in 1997 by Orion Children's Books. A Spanish translation by Miguel Azaola was published by SM in 2001, entitled *Pablo Diablo y los piojos*. It is one of three books in a reading learning series called *El Capitán Leotodo*, all of which are translations, including two from English. This series is part of *Barco de Vapor*, a collection of books published by SM for children, 6-14 years old.

3.2. Evaluation instruments

Two data collection instruments were created to determine the effects of the translations: (i) a questionnaire to measure the recall of the text and to estimate its effect on motivation; (ii) four specific comprehension questionnaires, one for each chapter of the book. Despite the fact that the recall questionnaire was not specifically designed to collect comprehension data, it provided an initial estimate of reading comprehension. As noted by Hirano, despite certain shortcomings, recall results reflect what is involved in the reading process, supporting the validity of this instrument to measure comprehension (Hirano, 2006: 81). Since this research is still in progress, we still do not have the final results from the specific comprehension questionnaires. In future research, an in-depth analysis of the design, implementation and results of the specific comprehension questionnaires designed for each chapter of the book will be performed.

The recall/motivation questionnaire and the comprehension questionnaires were researcher-developed tests based on the model used in Smits' (2004). They were also previously assessed by a group of experts (see 3.3. participants). The recall questionnaire was created after a comparative analysis between the Spanish translation and the original English book. The children had to answer all the questions in the recall/motivation questionnaire as they finished reading the book. It contained questions on the names of different characters, including nicknames related to their physical or psychological characteristics. Also included were items on the following potentially culture-bound features: monetary transactions, food dishes and ingredients, and the geographic setting of the story. Further questions focused on their feelings about the food described in the book, their enjoyment of the book, and their motivation to read more books of the same type. Standard structural criteria (e.g., variables, types of questions, order of questions) were followed.

3.3. Participants

The evaluation instruments were validated by a group of experts which included a developmental psychologist, a psycholinguist, a reading specialist, six translation specialists, all from the University of Granada, and two teachers from a local primary school². The participants were 120 schoolchildren from three second-grade classes (n=26/class) at the same primary school in Granada and from two second-grade classes at a public primary school in Madrid (n=21/class) with a bilingual curriculum (9 hrs/week of English learning). The children from Granada and Madrid came from socioeconomic levels ranging from upper to middle class and all of them were Spanish-speaking and had no specific problems.

4. Objectives

The objectives of this study in 7-8-year-old primary school children were to determine the effects of reading a book translated at a macrolevel in one of three ways (foreignizing, domesticating, and mixed approaches) on the following elements: comprehension (recall) of the text, including recall of the names of characters and recall of cultural features (currency and food); detection of the geographical setting of the story; enjoyment of the book and motivation to read similar texts.

2 The collaboration of the pedagogue and the psycholinguist specialized in statistics and questionnaire design was carried out as part of an interdisciplinary agreement between the Department of Translation and Interpreting and the Department of the Experimental and Behaviour Psychology of the University of Granada (Spain).

5. Methodology

The research study took place in various phases. In phase 1, we contacted a primary school in Granada in order to carry out an experiment with one class of 7-8-year-old primary school children (second grade). In phase 2, preliminary studies were conducted in the class of one of the teachers in order to assess the viability of the project. In phase 3, a pilot study was conducted in the same class (29 children). In phase 4, two translations of the book selected for the experiment were made. The first translation was a domesticated version of the story in which cultural aspects are adapted to the readership. The second translation was a foreignized version that retained all cultural references and elements of the foreign identity. In phase 5, books were created of each new version. The original translation published in 2001 reflected a mixed approach (since it had both domesticated and foreignized elements). In phase 6, two instruments were created to determine the effects of each of the three translations: (i) for quantitative data, a questionnaire to measure the recall of the text and to estimate its effect on motivation; (ii) for qualitative data a specific comprehension questionnaire. In phase 7, the main study was performed.

5.1. Procedure

After the approval of the school director was obtained, discussions were held with the (second-grade) primary school teachers in the collaborative group to (i) explore the possibility of carrying out a pilot study with second-grade children at the school, using a book that already formed part of their reading program; (ii) determine the best data collection method (questionnaires, interviews, etc.); (iii) design a study adapted to the school curriculum and timetable.

Preliminary studies were conducted in the class of one of the collaborating teachers, using the book being read by the children at the time, in order to determine the best type and format of questions for a questionnaire. As a result of this experience, a pilot study was conducted in one of the three second-grade classes at the school (29 children).

Pilot study

The reading material for the research was first developed in a pilot study. The children read the selected book, and the questionnaire was administered. The results were immediately analysed to detect possible design failures. The main change was an increase in the number of questions offering multiple choices for the response, which had proved more successful than open questions in eliciting a response from the children (data not shown). Based on this pilot study, a protocol for participating teachers was drawn up for application in the main study.

Main study

One year after the pilot study, the main study was carried out with 120 schoolchildren from three second-grade classes ($n=26/\text{class}$) at the same primary school in Granada and two second-grade classes at a public primary school in Madrid ($n=21/\text{class}$) with a bilingual curriculum (9 hrs/week of English learning). At the beginning of the study, each participating teacher was given the books, the questionnaires, a calendar for the study, an implementation protocol for the teachers, and record sheets for the performance of the children.

Horrid Henry's Nits was used for the main study. The main character of the story is Henry, a small boy of 10 or 11, who is always getting into trouble. He has a brother close to his age, who is

exactly the opposite, and who is a model child in all respects. The book has four chapters, each of which is a story of one of Henry's adventures. Each adventure takes place in a different context: at school, at home, in a museum, and in the backyard. The main theme is Henry's inappropriate behaviour, which causes problems everywhere. In the end, however, he always gets what he deserves.

To carry out the main study, a domesticating translation and a foreignizing translation were generated. To foreignize the text, all the cultural elements were preserved in their original form (i.e. pounds were kept as "libras", the Spanish version for the English coin, or cashew nuts were literally translated into Spanish as "anacardos"). To domesticate the text, the cultural aspects were *adapted* to the Spanish culture (i.e. pounds were translated as "euros" or cashews were replaced with a more familiar type of nut for the children, such as "almendras" [almonds]). Although some of more foreign elements may not be entirely unknown to the children, they are certainly less familiar than those more commonly found in their own culture. The Spanish version published by the publisher SM, which was also used in the pilot study, had not followed a general translation strategy that could be classified either as foreignizing or domesticating. Since it contained elements of both strategies, it was regarded as a mixed version.

The foreignizing and domesticating of the books were limited to cultural aspects: names, foods, coins, etc. It was decided not to focus on other interesting aspects such as syntax (i.e. active vs. passive forms), given the young age of the schoolchildren under study. Apart from these adjustments to the text, computer software was used to make any necessary modifications to the illustrations. Thus, in an image of the father preparing a meal, the carrots and celery portrayed in the original, mixed, and foreignizing versions were replaced with lettuce and tomatoes in the domesticating translation. In the main study, the three translated versions were distributed equally and in a random manner to the children in each class.

The final recall/motivation questionnaire generated as result of the pilot study contained 16 items: 5 questions on names; 2 questions on money; 4 questions on food (including 1 on their evaluation of the food); 1 question on the ease/difficulty of reading the book; 1 question on the geographic setting; 1 question asking whether the children liked the illustrations; 1 question asking whether they liked the story; and 1 question asking whether they would like to read other books with the same characters.

In each school, all participating classes underwent the experiment at the same time. The subjects thus read the four chapters at 9 am from Monday to Thursday of the same week, and the recall/motivation questionnaire was administered on Friday. The children were not aware that they were involved in the research project. As far as they were concerned, it was a normal class activity. A model of the questionnaire was designed so that it could be used with the three versions of the book (foreignizing, domesticating, and mixed). The children were not permitted to re-read the text. In order to prevent children from reading the text again outside the programmed schedule, the teachers took the books away after each session.

The statistical analysis performed with the SPSS program, version 11.5 corresponds to the study of the absolute and relative frequencies as reflected in the results obtained for each item. Since the study only focused on qualitative variables, the level of dependence between items and the dispersion measurements of the frequency distribution were not studied. The program outputs show the data relative to the mean and the standard deviation. However, given the nature of the variables, they were not considered relevant to this research study. The statistical significance of the findings are discussed in the results, discussion and conclusion sections.

6. Results

Tables 1-18 show the global recall/motivation questionnaire results obtained from the 120 children in the study. Each table gives the question and the correct response for each translation and shows the percentage of students who answered correctly in each group. In some cases, the names or terms in the mixed (published) translation are the same as those in the domesticating (see Tables 4, 8, 9, 12) or foreignizing texts (see Table 11), because no more appropriate translation was available.

6. 1. Character names

Tables 1 and 2: The main character's name appears 249 times and his brother's name appears 74 times. Recall of the main character's name was markedly more frequent for the domesticating (92.7%) and mixed (89.7%) translations than for the foreignizing translation (35%). The recall frequency of the brother's name was much more frequent for the mixed translation (79.5%) than for the foreignizing (30%) or domesticating (22%) translations.

TABLE 1

	Type of translation	Correct
FOR.	Henry el Terrible [Terrible Henry]	35%
DOM.	Enrique el Terrible [Terrible Enrique]	92.7%
MIX.	Pablo Diablo [Evil Paul]	89.7%

What is the main character's name?

TABLE 2

	Type of translation	Correct
FOR.	Peter el Perfecto [Perfect Peter]	30%
DOM.	Pedro el Perfecto [Perfect Pedro]	22%
MIX.	Roberto, el niño perfecto [Robert, the perfect boy]	79.5%

What is the name of the main character's brother?

Tables 3 and 4: The teacher's name appears 26 times in the book. The domesticating translation of the name was recalled by 85.4% of the children, the mixed version by 38.5%, and the foreignizing version by 15%. The guests' names appeared with almost the same frequency as the teacher's name. The domesticating and mixed versions were the same, Sr. and Sra. Palazón, but the name was recalled by 51.2% in the domesticating translation and by 41% in the mixed translation 41%. The recall for the foreignizing name, Sr. and Sra. Mossy, was 27.5%.

TABLE 3

	Type of translation	Correct
FOR.	Battle-Axe	15%
DOM.	Mandamás [Big shot or Bigwig]	85.4%
MIX.	Agripina Guillotina [Guillotine Agripina]	38.5%

What is the teacher's name?

TABLE 4

	Type of translation	Correct
FOR.	Sr. y Sra. Mossy [Mr and Mrs Mossy]	27.5%
DOM.	Sr. y Sra. Palazón [Mr and Mrs Palazón]	51.2%
MIX.	Sr. y Sra. Palazón [Mr and Mrs Palazón]	41%

What are the names of the guests coming for dinner?

Tables 5, 6 and 7: There are 12 classmates in the book. None of the children remembered all of their names in any of the translations. The names in the domesticating translation were recalled with higher frequency, with the exception of two, which were most frequently recalled in the mixed version. Only two names were recalled in the foreignizing version.

TABLE 5

	Type of translation	Correct
FOR.	Margaret la Tristona [Moody Margaret]	30%
DOM.	Isabel la Tristona [Moody Isabel]	29.3%
MIX.	Marga Caralarga [Long Face Marga]	40%

What are the classmates' names?

TABLE 6

	Type of translation	Correct
FOR.	William el Llorica [Weepy William]	0%
DOM.	Guillermo el Llorica [Weepy Guillermo]	31.7%
MIX.	Guillermo el Muermo [Boring Guillermo]	7.5%

What are the classmates' names?

TABLE 7

	Type of translation	Correct
FOR.	Dave el Despistado [Dizzy Dave]	0%
DOM.	David el Despistado [Dizzy David]	0%
MIX.	David el de Madrid [David from Madrid]	17.5%

What are the classmates' names?

6.2. Monetary transactions

Tables 8 and 9: In the first question on monetary transactions, the amounts of money were recalled by around 48% of both domesticating and mixed groups but by only 12.5% of the foreignizing group. In the second question, the domesticating translation was recalled by 63.4%, the mixed by 53.8% and the foreignizing by 27.5%.

TABLE 8

	Type of translation	Correct
FOR.	6 libras [6 pounds]	12.5%
DOM.	6 euros [6 euros]	48.8%
MIX.	6 euros [6 euros]	48.7%

How much does the Dungeon Drink kit cost?

TABLE 9

	Type of translation	Correct
FOR.	3 libras [3 pounds]	27.5%
DOM.	3 euros [3 euros]	63.4%
MIX.	3 euros [3 euros]	53.8%

How much do they have to pay to see the fangmangler?

6.3. Food items

Table 10: In relation to food items, the domesticating translation of the brothers' sandwich, which had the most ingredients, was recalled by 61%, the mixed version by 38.4% and the foreignizing translation by 22.5%.

TABLE 10

	Type of translation	Correct
FOR.	Sándwich, sándwich de huevo o sándwich vegetal [sandwich, egg sandwich or vegetable sandwich]	22.5%
DOM.	Bocadillo, bocadillo de queso o de jamón y queso y con lechuga y tomate [sandwich, cheese sandwich or cheese and ham sándwich with lettuce and tomato]	61%
MIX.	Bocadillo, bocadillo de huevo o bocadillo de lechuga [sandwich, egg sandwich or lettuce sandwich]	38.4%

What do both brothers take for lunch for the school trip?

Tables 11 and 12: One chapter in the book describes a dinner given by the main character's parents to a colleague and her husband. No child was able to recall both ingredients of the special dish prepared by the father in any version, but the main ingredient and the dessert were recalled by 26.8% of the domesticating translation group, by 7.5% of the foreignizing translation group and by 5.1% of the mixed translation group. The nuts offered to the guests before the meal were recalled by 56.4% of the mixed group, by 53.7% of the domesticating group, but by only 15% of the foreignizing group.

TABLE 11

	Type of translation	Correct
FOR.	salmón en hojaldre con lima y jengibre" [salmon in puff pastry with lime and ginger]	7.5%
DOM.	Pollo asado con limón y cebolla [roast chicken with lemon and onion]	26.8%
MIX.	salmón en hojaldre con lima y jengibre" [salmon in puff pastry with lime and ginger]	5.1%

What special meal is the father preparing for the guests' dinner?

TABLE 12

	Type of translation	Correct
FOR.	Anacardos [cashews]	15%
DOM.	Almendras [almonds]	53.7%
MIX.	Almendras [almonds]	56.4%

Which are the main character's favourite nuts?

Table 13: The food featured in the book was described as good or delicious by 63.4% of the domesticating group by 47.5% of the foreignizing group and by 43.5% of the mixed translation group.

TABLE 13

	Type of translation	Percentage
FOR.	Buenas o deliciosas [good or delicious]	47.5%
DOM.	Buenas o deliciosas [good or delicious]	63.4%
MIX.	Buenas o deliciosas [good or delicious]	43.5%

What do you think about the different kinds of food in the book? They are: a) good, b) delicious, c) not so good, d) bad

6.4. Comprehension difficulties

Table 14: Difficulties in understanding some parts of the book were reported by 38.5% of the children reading the mixed version, 30% of those reading the foreignizing translation, and 14.6% of those reading the domesticating translation.

TABLE 14

	Type of translation	Percentage
FOR.	Sí [yes]	30%
DOM.	Sí [yes]	14.6%
MIX.	Sí [yes]	38.5%

Did you have any difficulty understanding any part of the book?

6.5. Setting

Table 15: The story in the book was believed to be located in Spain by 78% of the domesticating group, 76.9% of the mixed group and 65% of the foreignizing group.

TABLE 15

	Type of translation	Percentage
FOR.	España [Spain]	65%
DOM.	España [Spain]	78%
MIX.	España [Spain]	76.9%

In which country does the story take place? a) United Kingdom, b) United States, c) Spain, d) France, e) Italy

6.6. Illustrations

Table 16: Changes were made in only 2 of the 42 illustrations and only in the domesticating version. The relatively high percentage of students that liked the illustrations was similar in all groups.

TABLE 16

	Type of translation	Percentage
FOR.	Si [yes]	82.5%
DOM.	Si [yes]	80.5%
MIX.	Si [yes]	82.1%

Did you like the illustrations?

6.7. Personal impression

Table 17: The story was liked by almost all groups, 94.9% in the mixed group and 90.2% and 90% in the domesticating and foreignizing groups, respectively.

TABLE 17

	Type of translation	Percentage
FOR.	Si [yes]	90%
DOM.	Si [yes]	90.2%
MIX.	Si [yes]	94.9%

Did you like the story?

Table: 18: The percentage of children who would like to read similar books was 95.1% in the domesticating translation group, 77.5% in the foreignizing group, and 66.7% in the mixed group.

TABLE 18

	Type of translation	Percentage
FOR.	Si [yes]	77.5%
DOM.	Si [yes]	95.1%
MIX.	Si [yes]	66.7%

Imagine this book is part of a collection of stories with the same characters. Would you like to read other books about them?

7. Discussion

A total of 120 second-grade primary school children aged 7-8 years participated in this study of the influence on reading comprehension and motivation of the translation approach. In general, the recall was greater for the domesticating translation of the book, followed by the mixed and then foreignizing translations. Various conclusions can be derived from these data, as discussed below, although caution should be taken in generalizing the results. The study population was not randomly selected and cannot be considered representative (Nobs, 2003: 371), and no comparison was performed between the results obtained in the different primary schools. The study was conducted in

five different classes, but care was taken to minimize any possible bias by ensuring that teachers all followed a standard protocol and timetable.

Recall of the names of the main characters was much higher in the domesticating and mixed translations because in all likelihood, both (Enrique and Pablo) are common Spanish names. Although *Henry* (foreignizing version) is phonetically close to *Enrique*, it is morphologically distinct. The much higher recall of the brother's name in the mixed version than in the other two may be attributed to the greater popularity of *Roberto* (mixed translation) as a boy's name nowadays in comparison to *Pedro* (domesticating translation). With regard to the teacher's name, children would have full access to its semantic content in the domesticating translation (*Sta. Mandamás*), partial access in the mixed version (*Sta. Guillotina*), and no access at all in the foreignizing translation (*Sta. Battle-Axe*). The recall frequencies reflect this difference, with an especially high recall of the domesticating version. It should be borne in mind that these children had a low level of the English language, impeding their "verbal-phonetic-acoustic analysis of the information"³ (de Vega, 1989: 95).

None of the guests' names are Spanish, but the morphology and phonetics of the name, *Palazón*, would be familiar to the children, favouring its verbal-phonetic-acoustic analysis. Interestingly, although this name was used in both the mixed and domesticating version, it was more frequently recalled in the latter context, possibly due to the closer cultural setting in which the name is set.

The names of classmates were more frequently recalled in the domesticating translation in all except two cases, which were most frequently recalled in the mixed translation, probably because they rhyme (*Marga Caralarga*, *David el de Madrid*), and Madrid would evidently be familiar. The names in the domesticating translation do not rhyme but have relevant semantic content (based on the original). The name *Guillermo el Llorica* in the domesticated version was recalled by 31.7% of the children, *Guillermo el Muermo* in the mixed version was only recalled by 7.5%, while *William el Llorica* in the foreignized version was not recalled by any child. This suggests that phonological and morphological proximity of names may not be decisive for the children's capacity of recall in comparison to the semantic value. On the other hand, the names of only two of the twelve classmates were recalled in the foreignizing versions, and both are phonetically and morphologically close to the Spanish language (*Margaret la Tristona*, *Susan la Malhumorada*).

As in the case of the guests' names, the word was the same (euro) in the domesticating and the mixed versions for the monetary questions, but the recall was slightly higher in the domesticating translation. It is worth noting that despite the fact that the cultural references are the same in the case of guests' name and in the case of the currency, recall is greater in the domesticating versions, what may be due to the whole context in which the name is set, culturally closer to the reader.

Despite having the most ingredients, the sandwich eaten by the brothers was recalled with much higher frequency in the domesticating version. Background knowledge and cultural proximity of the selected products appear to facilitate recall. Moreover, the recall frequency was higher for the mixed than for the foreignizing translations, which contained almost identical items. Again, this may be due to the whole context in which the words are set, culturally closer to the reader. With regard to the dish prepared by the father, the recall was relatively low but much more frequent for the domesticating than foreignizing or mixed translations, whereas the recall for the type of nut served was much higher for the domesticating and mixed versions, which used the same term, than for the

3 Translation by the authors of the article.

foreignizing version. In this case the reason for this would be that almonds are very familiar to the children whereas cashew nuts are not.

In general, these results indicate that cultural knowledge/familiarity facilitates recall. Nord stated that a story set in the reader's own cultural world allows for identification, whereas a story in an unknown setting may induce the reader to stay 'at a distance' (2003: 185). Interestingly, most of the children in this study believed the book to be set in Spain (78% of those in the domesticating translation group, 76.9% of the mixed group, and 65% of the foreignizing group). The fact that the majority of readers of the foreignizing translation expressed this belief suggests that younger children tend to interpret the text within the culture to which they feel closest. The children may need to identify with the culture displayed in the book to feel comfortable, secure, and willing to keep reading just for the sake of it.

Difficulties in understanding the book were more frequently reported by readers of the mixed version than by readers of the foreignizing version, while a much smaller percentage of the readers of the domesticating version appear to have experienced problems. In this regard, Stolt (2006: 68) pointed out that mixed processes in translation may be more negative than positive, claiming that a mixture of translation and 'adaptation' would throw the reader back and forth 'like a ball between his own and the alien world'. This may also be borne out by the children's responses when asked whether they would like to read more books from the same collection, given that almost all (>95%) those who read the domesticating version answered that they would, in comparison to 77.5% of those who read the foreignizing translation, and 66.7% of those who read the mixed version. Since motivation is essential in developing consolidated readers, these results should be taken into account.

According to De Vega (1985: 95), short-term memory involves an acoustic-phonetic-verbal analysis of information. Thus, items without distinctive acoustic features would be more difficult to recall (1989: 95) and readers that come across an unfamiliar word must first unravel its visual and phonetic codes before gaining access to semantic levels (de Vega, 1989: 432). This author also points out that texts that go beyond the schematic knowledge of children may have a negative impact on motivation and hamper the "up-down processes" usual in comprehension (1989: 437).

Numerous scholars have called for the target reader to be borne in mind in the translation process (O' Sullivan, 1992: 5; Puurtinen, 1995: 23; Nikolajeva, 1996: 28; Oittinen, 2000: 68, 78; Marcelo, 2007: 139; Morales, 2008: 122), and this is of special importance in regard to books for children. The data obtained in this study may be of interest to the authorities responsible for promoting reading at schools, which is of such critical importance for the general educational and social development of children.

8. Conclusions

These results support the first study hypothesis, because recall and motivation were higher in those reading the domesticating translation. Children of this age have a limited knowledge of the world or background knowledge, and stories containing unknown references appear to reduce their recall capacity. Their tolerance of foreignizing elements within a book is much lower than that of the adults, as pointed out by Puurtinen (1995: 23), Oittinen (2000: 33) and Kruger (2013: 222) and confirmed in our study. Although most of the children liked the story, regardless of the translation approach, the percentage was much higher in the domesticating group than in the foreignizing group and was lowest, although still relatively high, in the mixed translation group.

Our findings also verify the second study hypothesis on the more negative effects of a foreignizing translation on recall and motivation. Most of the children thought that the story took place in Spain, confirming the importance of their own space, the personal and familiar universe for younger children, who use reading as a means to extend their knowledge but always of and from their own world. Nevertheless, there is an argument for the use of foreignizing as a form of knowing other cultures, as strongly proposed by Smits (2004).

Numerous opinions have been offered by different researchers on the translation of children's literature, but the voice of the key players, the children themselves, needs to be heard. Further empirical research is required to establish children's preferences among different translation approaches at different ages. It is evident that a balance must be struck between two objectives: one is to develop the ability to read and encourage the reading habit, prioritizing readability, accessibility, comprehension and motivation; and the other is to widen the perspectives of children and offer access to other cultures and traditions. It is possible that the balance should be weighted towards the more familiar and comfortable domesticating translations at earlier ages, when the need to develop confidence in and enjoyment of reading is critical. The balance may then shift at later ages, when reading capacity and leisure reading habits are more consolidated, towards a more foreignizing approach. However, more information is required from the children themselves, as in the present study, in order to inform and support the optimal policy on the translation of children's literature. Finally, it should be emphasized that the over-riding aim is to generate readers. As noted by the Nobel Prize in Literature Günter Grass, "*there is no more beautiful sight than that of a child reading*"⁴

4 Speech given in Spain on receiving the Prince of Asturias Award for Literature in 1999.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreassen, R. and Braten, I. (2010). "Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests". *Journal of Research in Reading*, 33, 263-283.
- Bassnett, S. and Lefevere, A. (1990). *Translating, History and Culture*. London/New York: Printer Publishers.
- Burgoyne, K., Whiteley H.E. and Hutchinson, J.E. (2013). "The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language". *Journal of Research in Reading*, 36, 132-148.
- De Vega, M. (1989). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ecalte, J., Bouchafa, H., Potocki, A. and Magnan, A. (2013). "Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension". *Journal of Research in Reading*, 36, 117-131.
- Even-Zohar, I. (1978). "The position of translated literature within the literary polysystem". In Holmes, J. S., Lambert, J. and Van den Broeck, R. (Eds.) *Literature and Translation: New Perspectives in Literary Studies*. (pp. 117-127). Leuven: Acco.
- _____ (1990). "Polysystem studies". *Poetics Today*, 11, 1-20.
- Ewers, H. H. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. New York and London: Routledge.
- Grass, G. (1999). Prince of Asturias Awards. Literature 1999. Consulted 30 May 2010, <http://www.fpa.es/en/awards/1999/gunter-grass-1/speech>.
- Hirano, K. (2007). Recall protocols as a measure of reading comprehension: advantages and disadvantages. *Bull. Joetsu Educ.* 26, 79-86. Visited 20 April 2012, <http://www.repository.lib.juen.ac.jp/dspace/bitstream/10531/486/1/kiyo26-06.pdf>.
- Kendeou, P., Muis, K.R. and Fulton, S. (2011). "Reader and text factors in reading comprehension processes". *Journal of Research in Reading*, 34, 365-383.
- Kirby, J., Ball, A., Geier, B. K., Parilla, R. and Wade-Woolley, L. (2011). "The development of reading interest and its relation to reading ability". *Journal of Research in Reading*, 34, 263-280.
- Klingberg, G. (1976). "The different aspects of research into the translation of children's books and its practical application". In Klingberg, G., Ørvig, M., and Amor, S. (Eds.) *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Sweden: Almqvist and Wiksell International.
- _____ (1986). "Children's Fiction in the Hands of the Translators". *Studia Psychologica et Paedagogica. Seriesaltera LXXXII*. Lund: Bloms Boktryckeri.
- Kruger, H. (2013). "Child and adult readers' processing of foreignised elements in translated picturebooks". *Target*, 25(2), 180-227.
- Lathey, G. (2011). "The translation of literature for children". In Malmkjaer, K. and Windle, K. (Eds.) *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 198-213). Oxford: Oxford University Press.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liang, W. (2007). "A descriptive study of translating children's fantasy fiction". *Perspectives: Studies in Translatology*, 15(2), 92-105.
- Marcelo, G. (2007). *Traducción de las Referencias Culturales en la Literatura Infantil y Juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *(Los Libros Infantiles y Juveniles en España (2012-2014))*. Observatorio de la Lectura y el Libro.
- Nikolajeva, M. (1996). *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallin: Pedagogical University.

- Nobs, M. L. (2003). *Expectativas y Evaluación en la Traducción de Folletos Turísticos: Estudio Empírico con Usuarios Reales*. PhD dissertation. Granada: University of Granada.
- Nord, C. (2003). "Proper names in translations for children: 'Alice in Wonderland' as a case in point". *Meta*, 48(1-2), 182-196.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. New York and London: Garland Publishing Inc.
- O'Sullivan, E. (1992). "Kinderliterarisches Übersetzen". *Findevoegel*, 93/94, 4-8.
- _____. (2005). *Comparative Children's Literature*. London and New York: Routledge.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (Translated by R. Segovia and D. L. Sánchez). México: Fondo de Cultura Económica.
- PISA 2006. *Science competencies for tomorrow's world*. (2007). OECD. Consulted 11 February 2007, <<http://www.oecd.org/publishing/corrigenda>>.
- PISA 2009. *Results*. (2010). OECD. Consulted 8 December 2010, <www.oecd.org/edu/pisa/2009>.
- Puurtinen, T. (1995). *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*. Joensuu: University of Joensuu.
- Shavit, Z. (1981). "Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem." *Poetics Today*, 2(4), 171-179.
- _____. (2006). "Translation of Children's Literature". In Lathey, G. (Ed.) *The Translation of Children's Literature. A Reader* (pp. 25-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Smits, A. (2004). *La Literatura Infantil: Traducciones y Adaptaciones*. PhD dissertation. Utrecht: University of Utrecht.
- Sousa, C. (2002). "TL versus SL implied Reader: Assessing Receptivity when translating Children's Literature". *Meta*, 47(1), 16-29.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Stolt, B. (2006). "How Emil becomes Michel: On the Translation of Children's Books". In Lathey, G. (Ed.) *The Translation of Children's Literature. A Reader* (pp. 67-83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Stolt, B. and Klingberg, G. (1980). *Het Vertalen Van Kinderboeken. Buiten Het Boekje*. Den Haag: NBLC.

Cristina Cañamares Torrijos
Cristina.Canamares@uclm.es

Rául Navarro Olivas
Raul.Navarro@uclm.es

CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha

(Recibido 1 junio 2015 / Aceptado 6 octubre 2015)

SELECCIÓN DE LECTURAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING)

READING SELECTION TO PREVENT BULLYING

Resumen

El tema de la violencia en las aulas no es nuevo en la literatura. Durante muchos años, series clásicas como *El pequeño Nicolás*, *Celia*, *Guillermo* o, más actuales, como *Manolito Gafotas* o *Harry Potter*, han mostrado situaciones en las que el bullying era una realidad que afectaba a los protagonistas de estas historias. Hoy en día, el tratamiento del tema en la Literatura Infantil ha cambiado, puesto que ya no se plantea como algo anecdótico o secundario, sino que ha pasado a constituir un tema central debido a las consecuencias que tiene para quien lo sufre. En este estudio ofrecemos unos criterios a tener en cuenta al seleccionar libros para niños y jóvenes que pueden ayudar a prevenir y manejar este tipo de conductas. Estamos convencidos de que la ficción literaria y, concretamente, la Literatura Infantil, pueden ayudar y concienciar al lector que pudiera estar atravesando este tipo de situaciones difíciles.

Palabras clave: Lectura, Literatura Infantil, bullying, biblioterapia, selección de lecturas.

Abstract

Violence in school is not a new theme in literature. Classics books like *Young Nicholas*, *Celia*, *Just William* and more recent releases as *William Four Eyes* or *Harry Potter*, have described scenes in which characters experienced bullying. Nowadays, the way how bullying is portrayed in children's literature has changed considering that bullying has become a major problem in our society, and public concerns exist about the consequences of these behaviors. In this study, we offer guidelines to consider when selecting books for children and young people in order to prevent and manage this type of behavior. We believe that literary fiction, and specifically children's literature, can be a great resource to help children who are experiencing bullying but also to raise public awareness, especially young people in schools, about these serious events.

Keywords: Reading, Children's Literature, bullying, bibliotherapy, reading selection.

1. El bullying o acoso escolar

El bullying o acoso escolar es un comportamiento agresivo que (a) intenta causar daño, angustia y pérdida de la autoestima y del estatus social, (b) sucede en repetidas ocasiones y (c) entre agresor y víctima hay un desajuste de poder físico, social y, o, intelectual (Fleming & Towey, 2002, Espelage & Swarer, 2003, Olweus, 1993, Navarro, 2015, Fitzpatrick & Bussey, 2011). Comprobamos

que en el bullying incurren tres factores: la intención de causar daño, el desequilibrio de poder y la repetición del acto agresivo. En el contexto infantil, el bullying se caracteriza porque un niño más fuerte o de mayor edad subyuga a otro que es incapaz de defenderse por sí mismo (Esch, 2008: 379).

Existen diferentes formas de bullying: verbal (insultos, amenazas, ridiculización), físico (golpes, empujones, asaltos), relacional (daño a la imagen o a las relaciones con iguales por medio de rumores o exclusión) y cyberbullying (perpetrar este acoso por medio del email, blogs o teléfonos móviles).

En el acoso escolar tiene gran importancia el componente social, pues el bullying es un fenómeno grupal que se extiende entre, al menos, dos o más individuos (Orpinas, Horne & Staniszewski, 2003; Parault, Davis & Pelligrini, 2007), ya que, incluso los que no intervienen, forman parte de esta interacción al no ayudar a la víctima y perpetuar el problema. Además, tal y como argumenta Underwood (2003), en la agresión relacional se emplean variadas técnicas para destruir la autoestima, el estatus social y las relaciones sociales de la víctima. Asimismo, como dijimos anteriormente, es una agresión social en la que intervienen de forma implícita o explícita diversos participantes: agresores, víctimas, observadores, defensores (niños o adultos) e incluso agresores que, a su vez, son víctimas de acoso.

Aunque no existan comportamientos que provoquen forzosamente el acoso, diferentes investigaciones han destacado los factores de riesgo que parecen estar relacionados con una mayor incidencia en casos de bullying. Debemos partir de que cualquier niño puede verse implicado en este tipo de conductas, pero parece ser más común, que los niños que presentan determinados rasgos físicos o características psicosociales tengan más posibilidades de sufrir esta agresión.

- a) Factores físicos: ser pequeño, débil, torpe, obeso, poco atractivo o padecer una enfermedad crónica (Gerard, 1991; Rickert, Hassed, Hendon & Cunniff, 1996).
- b) Factores académicos: tener un rendimiento escolar inferior u superior a la media o representar una clara minoría en la escuela por motivos de raza, etnia, orientación sexual o pertenecer a una familia "diferente" como, por ejemplo, ser hijo de padres homosexuales (Neumark-Sztainer, Story & Faibisch, 1998; Sweeting & West, 2001).
- c) Factores psicosociales: no tener amigos ni apoyos familiares y sociales, tener mala reputación, baja autoestima o inseguridad (Craig, 1998; Hawker & Boulton, 2000; Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanen, 1999; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Salmon, James & Smith, 1998). También parece incidir el haber sufrido acoso o tener problemas de conducta pues, en ocasiones, las víctimas se convierten, a su vez, en agresores (Craig, 1998; DuRant, Altman, Wolfson, Barkin, Kreiter & Krowchuck, 2000; DuRant, Kreiter, Sinal & Woods, 1999; Vossekuil, Reddy, Fein, Borum & Modzeleski, 2000).

2. Políticas de prevención e intervención en casos de bullying: la biblioterapia

Hay determinadas políticas de prevención e intervención en casos de bullying que han arrojado resultados muy positivos en investigaciones previas (Ttofi & Farrington 2011). Algunas de estas medidas son las siguientes:

- a) Protocolo anti-bullying del colegio. De acuerdo con Lumsden (2002) un protocolo de actuación antibullying escrito y distribuido a todos los miembros de la comunidad educativa es un medio muy efectivo para frenar el acoso.
- b) Programas de ayuda entre iguales.

- c) Iniciativas dirigidas a desarrollar habilidades sociales en dos líneas: ayudar a las víctimas a saber gestionar determinados conflictos y ofrecer claves a los agresores para controlar ciertas emociones.

Generalmente en los programas de prevención e intervención que se siguen para cambiar el comportamiento y reducir el bullying, se opta por atacar y limitar el foco y devolver la paz al entorno. Para ello suelen seguirse los siguientes pasos (Olweus, 1993; Smokowski & Kopasz, 2005; Sprague & Walker, 2005):

- a) Concienciar a los niños sobre sus conductas abusivas para que puedan identificarlas.
- b) Hacer cumplir las reglas y arbitrar sanciones que disuadan el acoso.
- c) Prestar apoyo y supervisión a los estudiantes.
- d) Fomentar conductas prosociales alentadoras y gratificantes como la inclusión y la cooperación.
- e) Enfatizar en la importancia de educar a los observadores para encomiarles a adoptar un rol más activo en contra del acoso (Davis & Davis, 2007).

Especialmente interesantes son los programas que se siguen en algunas escuelas para aplacar el problema, que utilizan recursos muy interesantes como música, historias breves, dramatizaciones, juegos de rol o vídeos que muestran las consecuencias negativas del bullying al mismo tiempo que proponen técnicas para manejar a los agresores (Margolin, 2001). En este sentido, la biblioterapia se configura como una herramienta muy útil a la hora de transformar el aula en un ambiente positivo, inclusivo y seguro (Oliver, Young & LaSalle, 1994; Crothers & Kolbert, 2008; Jack & Ronan, 2008). La lectura puede y debe ser un instrumento que ayude a paliar las consecuencias del bullying.

La biblioterapia consiste en utilizar libros para ayudar a la gente a resolver sus problemas. Se define como una serie de actividades, técnicas y estrategias que utilizan la lectura compartida como hilo conductor de una interacción entre un mediador y unos participantes (Pardeck & Pardeck, 1989, 1990). En la biblioterapia suelen seguirse tres fases o etapas: identificación, catarsis y revelación (Afolayan, 1992). Primero se lee, cuenta o expone una historia ficcional y, a partir de ella, se anima a los participantes a mostrar sus impresiones al respecto; generalmente, en ese momento, afloran situaciones reales parecidas a la relatada en las que se han visto involucrados.

En la primera fase el niño o joven necesita identificarse con los personajes del relato o con las situaciones planteadas en él para que la biblioterapia sea terapéutica. En este sentido, una cuidada selección de libros es primordial (Sridhar & Vaughn, 2000: 75).

En la segunda fase, la de catarsis, el niño que se identifica con el protagonista y vivencia pasajes del libro, se involucra emocionalmente con la historia. Este hecho le permite liberar toda una serie de emociones que tenía reprimidas. Por eso, en esta segunda fase, el mediador anima a los participantes a expresar esos sentimientos en sesiones de discusión guiadas o por medio de actividades y estrategias preestablecidas como el dibujo, la escritura creativa o la dramatización (McCarty & Chalmers, 1997).

Durante la tercera fase, la de revelación, los lectores toman conciencia de la problemática a la que han sido expuestos y que han vivido a través de los protagonistas y ante la que no pueden permanecer impasibles (Sridhar & Vaughn, 2000: 75). Tras identificarse con la historia y sufrir la catarsis, el lector llega a la conclusión de que sus problemas podrían resolverse de una forma similar a la planteada en el relato. En este sentido es crucial bien que las "soluciones" ofrecidas en los relatos seleccionados sean realistas y puedan ser llevadas a la práctica o bien que, en el caso de ser fantásticas o irrealizables, el mediador trabaje con los participantes para sustituir y construir comportamientos alternativos que sean más efectivos que los propuestos en la lectura.

3. El acoso escolar en la Literatura Infantil y Juvenil

El tema de la violencia en las aulas no es nuevo en la Literatura Infantil. Durante muchos años, en las historias que nos han contado los libros infantiles y juveniles, han aparecido situaciones en las que el bullying era una realidad que afectaba a los protagonistas de estas historias. En muchas ocasiones, estas situaciones violentas eran anecdóticas. Sin embargo, con los cambios producidos durante estos últimos años en las temáticas de la Literatura Infantil, el bullying ha pasado a constituir un tema central debido, fundamentalmente, a las graves consecuencias que tiene para quien lo sufre. Como señalan algunos autores (Hunt, 1990, 1995; Cart 2010), este cambio viene provocado por dos motivos fundamentales: por un lado, por el empuje de la corriente realista en la narrativa infantil y juvenil actual, que enfrenta al lector con problemas cotidianos y le permite descubrirse a sí mismo y al entorno con obras muy cercanas a la psicoliteratura y, por otro, al especial uso que se da a estas obras en el circuito de la comunicación literaria ya que, en muchas ocasiones, estos libros centrados en problemáticas realistas y actuales se utilizan para prevenir y cambiar conductas.

Si centramos nuestra atención en el enfoque que se da al bullying en la narrativa infantil y juvenil actual hallamos diferencias en relación con la focalización del tema, la caracterización y edades de los personajes, la descripción del acoso y el tipo de resolución planteada.

Las narrativas infantiles actuales suelen presentar el tema desde el punto de vista de la víctima para provocar empatía, lástima o piedad, mientras que apenas sí se encuentra algún ejemplo en el que el agresor sea el protagonista de la historia. Borgia & Myers (2010) inciden en la gran cantidad de libros sobre bullying frente al escaso tratamiento que el cyberbullying está teniendo, por el momento, en la narrativa de ficción, a pesar de que hoy en día niños menores de 14 años utilizan, con o sin el permiso de los padres, las redes sociales. Según un estudio de *EU Kids Online* (Pérez-Barco, 2013) el 11,9% de los niños de 9 y 10 años tienen un perfil en una red social, porcentaje que sube al 43% entre los 11 y 12 años.

En cuanto a los personajes encontramos un alto número de libros infantiles protagonizados por animales humanizados, especialmente aquellos dirigidos a primeros lectores, que presentan a los más pequeños situaciones especialmente vinculadas con el acoso verbal y la exclusión.

También hallamos diferencias relativas al género, pues los agresores generalmente son chicos, mientras que las víctimas son chicos y chicas (Entenmen, Murnen & Hendicks, 2005). El tipo de bullying que se retrata con mayor frecuencia es el verbal y relacional, seguido por el físico. Las conductas violentas suelen suceder en la escuela y en casa; es decir, en los escenarios en los que los niños pequeños interactúan con iguales. Del mismo modo, muchas obras destacan los elementos que provocan la victimización, siendo los más comunes la apariencia física, el comportamiento, alguna discapacidad, la personalidad, ser un recién llegado, tener intereses o hobbies extraños, conseguir éxito o fracaso académico o crecer en una familia "diferente".

Es muy común que en las obras infantiles y juveniles aparezcan "observadores" que ofrecen respuestas muy variadas, desde ayudar y defender a las víctimas hasta animar el ataque. También es frecuente que se incluya la presencia de un adulto que ofrece su ayuda o intervención. En general, el tema está tratado de una forma edulcorada y banalizada. Aunque la resolución del problema es distinto según los casos, la mayoría de los agresores suelen recibir un castigo por su ataque. Suelen ofrecerse soluciones cándidas y ocurrentes, como ignorar el problema, hacer frente al agresor o hacerse amigo de él; soluciones que suelen llevar aparejado un agravamiento del problema (Kochenderfer-Ladd, 2004; Sandstrom, 2004). Algunos autores alertan sobre el hecho de que la confrontación física suelen ser contraproducente (Kochenderfer-Ladd, 2004; Sandstrom, 2004) y que debe optarse por el apoyo

institucional y el diálogo, investigaciones como la de Oliver, Young & LaSalle (1994) muestran que en un alto porcentaje de obras dirigidas a niños de 9 a 12 años, los personajes respondían con violencia ante las conductas de bullying. Especialmente las obras publicadas en los años ochenta presentaban personajes acosados para los que la violencia era la única respuesta posible a la situación de acoso que vivían.

Hemos de tener en cuenta además, que muchas de estas obras utilizan el álbum ilustrado como vehículo, consiguiendo apelar a los sentimientos del lector de una forma más contundente. Es más sencillo conseguir la identificación del lector con los hechos narrados por medio de las ilustraciones, vulnerando algunas convenciones como, por ejemplo, el punto de vista del narrador. De este modo, en algunos relatos que están escritos en primera persona, el hecho de que las ilustraciones nos muestren la historia desde fuera hace que seamos, al mismo tiempo, partícipes de dos tipos de información visual y de tres historias: una contada por el texto, otra reflejada en las ilustraciones y otra que surge por la combinación de las dos anteriores. Genette (1989: 241) distingue entre la persona que habla (la que cuenta la historia) y la persona que ve (la persona desde cuyo punto de vista nos es presentada la historia). En muchos álbumes ilustrados "quien habla" no es "quien ve": el texto está en primera persona, pero las ilustraciones parecen estar en tercera. También sucede lo contrario en aquellos relatos que están escritos en tercera persona, pero las ilustraciones nos sitúan en el lugar de la protagonista para que aprehendamos sus sentimientos, sus pensamientos, sus miedos y sus ideas y no olvidemos que están sufriendo una situación de acoso.

En el caso de las narrativas juveniles encontramos algunos cambios relativos al enfoque del tema respecto a las obras infantiles. En las obras para jóvenes hallamos más ejemplos centrados en el cyberbullying, en los que la problemática se focaliza desde el punto de vista del agresor. Generalmente son relatos en los que el protagonista ha sufrido una situación violenta o de acoso y se sirve de las redes sociales para vengarse de su agresor; demostrando que, en ocasiones, algunas víctimas se convierten a su vez en agresores (Craig, 1998; DuRant, Altman, Wolfson, Barkin, Kreiter & Krowchuck, 2000; DuRant, Kreiter, Sinal & Woods, 1999; Vossekuil, Reddy, Fein, Borum & Modzeleski, 2000). Estos libros presentan problemas para los terapeutas que los utilizan en biblioterapia, porque los textos suelen justificar el acoso que se convierte en venganza. En ocasiones, los protagonistas se debaten ante la duda de si lo que hacen está bien o mal, pero siguen adelante para solucionar un "mal mayor".

Además, estos relatos juveniles¹, comerciales en su mayoría, suelen presentar un narrador único y con perspectiva ideológica, que dice al lector que está bien y qué está mal de una forma maniquea y con una moral determinada (Lluch, 2012). Normalmente son los acosadores quienes justifican su proceder. Del mismo modo, estos narradores nos muestran sus pensamientos y sentimientos más íntimos buscando establecer relaciones empáticas con el lector. Finalmente, la estructura narrativa de estos relatos suele presentarse según el modelo quinario de Adam (1985: 57-63), pero muchas veces combinándolo con la estructura del cuento popular. Sus protagonistas han sufrido un daño y el cyberbullying se ofrece como un objeto mágico que utilizarán para superar una serie de pruebas, vencer al agresor y restaurar la justicia. Vemos, pues, que los agresores se convierten en "héroes" que justifican su proceder al vengar una ofensa y que la "red" se convierte en el objeto mágico que permite redimir al héroe.

También estos libros juveniles propician la identificación del lector con la historia y los personajes. Suelen ser obras que adulan a los jóvenes y al mundo que les rodea; sitúan las historias en la época actual y en escenarios fácilmente identificables por ellos como el instituto, las discotecas o el barrio; muchas se presentan como "bildungsroman" o "novelas de aprendizaje" en las que el

1 Aquí debemos incluir tanto las "lecturas por impulso" (Lluch, 2012: 42) como otras lecturas más homologadas que aparecen referendadas por la crítica y los premios literarios.

protagonista por medio de una aventura, más o menos traumática, consigue convertirse en adulto. En este sentido, incurrir en ese acoso se convierte en la herramienta que les permite hacerse "mayores".

4. Justificación, objetivos de nuestra propuesta

Las investigaciones precedentes muestran que el apoyo social de los adultos es extremadamente importante a la hora de aliviar el dolor que causa el acoso (Davidson & Demaray, 2007). Por este motivo, el mundo adulto no debe optar por ignorar, quitar importancia o tolerar comportamientos negativos, antes bien, ha de proteger a las víctimas y crear un ambiente seguro e inclusivo (Frey, et al., 2005) en el que educar en valores positivos como la amabilidad y el respeto.

En este sentido, la lectura puede ofrecer a los alumnos oportunidades para tener "imaginative rehearsals" —en terminología de Burke (Gallagher, 2009: 66)— en los que visualizar y vivenciar hechos, situaciones y realidades, sin necesidad de experimentarlas realmente. Este hecho tiene especial relevancia en aquellas situaciones que, como el bullying, pueden resultar especialmente dolorosas, peligrosas o traumáticas.

En esta investigación pretendemos ofrecer criterios que ayuden a seleccionar obras de Literatura Infantil y Juvenil que afronten la temática del bullying, teniendo en cuenta si se pretende prevenir el acoso o si se va a intervenir en grupos en los que se está vivenciando esa situación. También se pretende ofrecer una serie de actividades o estrategias a llevar a cabo a partir de esas lecturas para prevenir o frenar (en caso de producirse) esas conductas agresivas.

Nuestra propuesta se basa en la creencia de que la lectura no debe ser solamente legible o leíble sino ser relevante para la vida de los jóvenes (Hillsberg & Spak, 2006: 25). Si los estudiantes logran conectar con la literatura, si se identifican con el protagonista y relacionan la historia con sus propias vidas, podrán lograr un mayor nivel de comprensión (Keene & Zimmerman, 1997: 55). Ese incremento en la comprensión de los textos puede derivar en un cambio en los afectos y el comportamiento. Si la literatura les enfrenta a las terribles consecuencias del bullying, probablemente esa lectura ayudará a los actores involucrados en la agresión (víctima, agresor y observadores): la víctima extraerá de la lectura estrategias para afrontar la situación; el agresor, al empatizar o identificarse con la víctima, aunque sea difícil, puede que cambie su comportamiento.

En la biblioterapia se lee un libro seleccionado cuidadosamente de forma individual o grupal y después se trabajan diversos aspectos de esa lectura: la historia o la aplicación de estos conocimientos a casos reales. Una buena historia invita a los niños a identificarse con los personajes, expresar emociones, ofrecer nuevas perspectivas a una situación personal (Pardeck & Pardeck, 1984) o incluso provocar catarsis en el lector. Algunas lecturas pueden abrir una discusión en el aula en la que hablar de un tema determinado, reducir el aislamiento, copiar y definir modelos de comportamiento o, incluso, ofrecer esperanza (Heath, Moulton, Dyches, Prater & Brown, 2011).

A pesar de que pocas investigaciones prueban la efectividad de la biblioterapia² para reducir el bullying, los investigadores y terapeutas a menudo recomiendan libros infantiles para

2 No contamos con evidencias sobre los buenos resultados de la utilización de la lectura para educar y formar personas. Eso no impide que desde hace varios años instituciones como el CEPLI usen la lectura con el fin de fomentar buenos hábitos, sobre todo para forjar el hábito lector de niños y jóvenes. En este sentido varias guías elaboradas por el CEPLI en colaboración con otras instituciones como la Fundación Botín, El Instituto de la mujer o la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, utilizan la lectura como fin en sí mismo y como medio para educar en valores pero sin perder de vista la calidad literaria de las lecturas propuestas y la formación lectora de los niños y jóvenes.

abordar este tema (Beane, 2005; Henkin, 2005; Kriedler, 1996; McNamara & MacNamara, 1997; Ross, 1996) y para reducir el comportamiento agresivo de los niños (Jones, 1991; Shechtman, 1999, 2000 y 2006).

Apoyamos nuestra propuesta en trabajos precedentes que recomiendan la Literatura Infantil para prevenir el acoso escolar como los de Beane (2005), Henkin (2005) o McNamara & MacNamara (1997) así como algunas páginas web como *Anti-Bullying Alliance*³ o *Best Children's Books* que⁴ promueven la lectura de obras infantiles como instrumento para prevenir y frenar el bullying.

Teniendo en cuenta estas investigaciones, ofrecemos una propuesta encaminada a ayudar a los profesores, bibliotecarios o trabajadores sociales a prevenir e intervenir en sus ámbitos contra el bullying, utilizando la formación de lectores, en general, y la biblioterapia, en particular. Se trata, en definitiva, de mejorar la competencia literaria de nuestros alumnos, una enseñanza que, en palabras de Pedro Cerrillo (2007: 22): "Busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior".

4.1. Criterios de selección de lecturas

La elaboración de cualquier canon precisa que los criterios de selección de las obras sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, deberían aparecer los siguientes (Cerrillo, 2009: 18): a) la calidad literaria de los textos; b) la adecuación de las obras a los intereses y las capacidades de los lectores; y c) la capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores.

Teniendo en cuenta estas premisas, en esta propuesta ofrecemos criterios para elaborar dos tipos de corpus: el que emplearemos para afrontar una situación de bullying y el que utilizaremos para prevenirla.

Las investigaciones sobre el altruismo y la conducta prosocial destacan la importancia de estos dos ingredientes de la conciencia humanitaria: (1) el compromiso personal con valores universales y (2) la capacidad de percibir a cualquier otra persona como seres semejantes y próximos. En este sentido los valores mínimos de una ética conforme a los derechos humanos serían la libertad (tener autonomía moral y política), la igualdad y la solidaridad. Los individuos que muestran una gran disponibilidad a ayudar a los demás se identifican más fácilmente con ciertos valores de tipo universal como la igualdad, la responsabilidad social o la cooperación y mantienen una concepción altamente positiva de las personas en general. Por el contrario, quienes manifiestan una orientación menos altruista aspiran a una vida confortable, poseen valores como ambición o maquiavelismo y tienen una imagen más positiva de sí mismos que de los otros.

Si deseamos intervenir en una situación de acoso debemos evitar enfrentar a los escolares a libros en los que este tema sea el asunto principal. Se optará en cambio por proponer lecturas en las que se trabajen los valores universales. En este sentido puede resultar de gran ayuda seleccionar las obras a partir de listados previos como, por ejemplo, la guía editada por el CEPLI *Una vuelta al mundo*

3 [http://www.warwickshire.gov.uk/Web/corporate/pages.nsf/Links/3D669EB9E08CA9398025707D003035A7/\\$file/53+fictionlist2007.pdf](http://www.warwickshire.gov.uk/Web/corporate/pages.nsf/Links/3D669EB9E08CA9398025707D003035A7/$file/53+fictionlist2007.pdf)

4 <http://www.best-childrens-books.com/childrens-books-about-bullying.html>

de los valores (Yubero, 2007), especialmente los libros relacionados con la solidaridad, la tolerancia, la igualdad o la convivencia. También pueden resultar muy útiles algunos cuadernos de trabajo como, por ejemplo, los que constituyen el "Programa de prevención para tutorías [PPT]" editados por FERÉ—CECA y EyG, especialmente los dirigidos a trabajar la autonomía, la autoestima y la asertividad de los niños.

En cambio, para prevenir una situación de bullying ofreceríamos lecturas que planteen abiertamente esa problemática. El primer aspecto a tener en cuenta sería si el tema se manifiesta de forma central o como algo anecdótico. Del mismo modo tendremos en cuenta si el bullying está explícitamente verbalizado en la historia o si el tópico se deduce a partir de las actitudes o comportamientos de los personajes.

Para comenzar a filtrar las lecturas susceptibles de ser seleccionadas podemos consultar varios trabajos como, por ejemplo, *Pasa página al acoso escolar* editada por la Fundación Caja Navarra que, junto a otros recursos para padres y educadores, ofrece una selección de obras literarias por edades. Otros listados de libros infantiles a tener en cuenta son, especialmente los elaborados por el "National School Safety Center"⁵ que incluye *Bullying in Schools: Fighting the Bully Battle* (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006), una guía que identifica estrategias para disminuir la incidencia del bullying, entre otros folletos⁶.

A partir de ese tipo de publicaciones, podremos realizar nuestra selección final en la que hemos de tener en cuenta como criterios fundamentales la calidad literaria, la adecuación de la historia a la edad de sus destinatarios, al nivel de desarrollo y la situación, así como la pertinente presentación o no, de la temática objeto de estudio, es decir, del bullying. Considerando esta cuestión, cuando seleccionamos libros para compartir con niños y jóvenes hemos de tener en cuenta diversas variables como, por ejemplo, que el libro seleccionado esté en línea con el comportamiento que deseamos para nuestro grupo. Que los textos y las ilustraciones estén en consonancia con los valores y las normas socialmente aceptadas y que rigen en las escuelas; que tenga un mensaje claro y directo; que se destaquen más los comportamientos positivos que los negativos y que sean adecuados al desarrollo y madurez de los niños y jóvenes. Revisaremos siempre la selección con el personal del centro como el orientador escolar, discutiendo las posibles variables que podrían aparecer al utilizarlo para, en última instancia, elegir aquellos que mejor se ajustan a nuestras necesidades. Se evitarán los libros simplistas o poco realistas. La problemática planteada en los libros debiera ser resuelta de la forma más realista y prosocial posible pero sin caer en lo políticamente correcto. Sería mejor que fueran obras realistas y se alejaran de situaciones fantásticas que poco o nada, pueden aportar (desde el punto de vista terapéutico) al lector (Henkin, 2005).

Se prestará una especial atención a la caracterización de los personajes: si son humanos o animales pues en los libros infantiles protagonizados por animales humanizados generalmente el concepto de acoso no tiene el mismo significado que en las obras protagonizadas por humanos. En la mayoría de las ocasiones el acosador es un animal que está por encima de la cadena alimentaria por lo que cuando un animal acosa a su víctima suele tratarse de una relación entre depredador y presa. Otros aspectos a tener en cuenta serán el género de los protagonistas (acosador, víctima y observadores); la etnia (para los humanos) o el tipo de animal (para los animales); las edades (si el agresor es mayor que la víctima). Es interesante que los personajes sean de la misma edad que

5 <http://www.schoolsafety.us/free-resources/bullying-in-schools-fact-sheet-series>

6 Disponibles en http://www.schoolsafety.us/pubfiles/bullying_chalk_talk.pdf

los lectores y que se vean involucrados en situaciones verosímiles. Este hecho contribuirá a que los niños y jóvenes se identifiquen con la historia (Sridhar & Vaughn, 2000); y los elementos que pueden contribuir a la victimización (apariciencia física, comportamiento, discapacidad, personalidad, ser un recién llegado, intereses o hobbies extraños, éxito o fracaso académico, características familiares).

Un elemento crucial a tener en cuenta es la descripción del acoso: el tipo de acoso (verbal, físico, relacional), el lugar donde sucede, el rol del personaje (agresor, víctima u observador), así como la participación, implicación y respuesta de los observadores y los adultos.

Del mismo modo atenderemos al tipo de resolución que presenta, es decir, que las medidas ofrecidas para solucionar el problema sean efectivas. En este sentido deberemos eludir aquellos libros que contienen estrategias contraproducentes como ignorar el problema, la confrontación física (hacer frente al agresor) o hacerse amigo de él, por ejemplo, soluciones que pueden llevar aparejado un agravamiento del problema (Kochenderfer-Ladd, 2004, Sandstrom, 2004). Se optará, en cambio, por soluciones más efectivas refrendadas en varias investigaciones como:

- a) Favorecer la creación de amistades cercanas pues se ha demostrado que los niños que pertenecen a un grupo o tienen muchos amigos tienen menos probabilidades de sufrir el acoso que aquellos que son más solitarios (Navarro, Yubero & Larrañaga, 2015).
- b) Trabajar la autoaceptación pues, trabajos previos, evidencian que comportamientos como ignorar, alejar o contrarrestar las burlas, desarma al agresor y ayuda a eliminar la base del acoso como la ira, el miedo y la frustración. Esto favorecerá que crean en sí mismos, es decir, hacerles ver que muchas de las características que pueden servir o provocar el acoso, en definitiva, son rasgos positivos que le hacen ser como son.
- c) Contárselo a alguien, preferiblemente a un adulto (Flanagan, Vanden Hoek, Shelton, Kelly, Morrison & Young, 2013) es una de las mejores soluciones no solo por ser muy efectiva a la hora de sentirse mejor (Hunter, Boyle & Warden, 2004), sino que también mejora la adaptación social y proporciona menos problemas de internalización y la disminución de la victimización (Kochenderfer-Ladd, 2004; Visconti & Troop-Gordon, 2010). Esta es una solución ofrecida en muchísimos libros infantiles en los que los adultos suelen reforzar y estimular a las víctimas y frenar el acoso ofreciendo un entorno en el que todos se sienten seguros y queridos. Por ejemplo en *Crisantemo* (Henkes, 1996) el amor de sus familiares y el apoyo de su profesora, ayudan a la protagonista a superar el acoso y tener más confianza en sí misma.
- d) Participar activamente en la resolución del conflicto, trabajar la asertividad y ofrecer habilidades para la gestión del conflicto que les lleve a no permanecer impasibles, tanto por parte de los observadores como de las víctimas –aunque este comportamiento suele perpetuarse en estas últimas por la victimización (Kochenderfer-Ladd, 2004; Visconti & Troop-Gordon, 2010) –.

4.2. Propuesta de actividades

Una vez seleccionados los libros se ofrecerán estrategias para trabajar después con los alumnos como, por ejemplo, las referidas en los trabajos de Hillsberg & Spak (2006: 26). Para ello ofrecemos actividades antes, durante y después de la lectura. En este sentido hemos de utilizar estrategias que les ayuden a formular expectativas (por anticipación, activación de los conocimientos previos, elaboración de hipótesis, formulación de preguntas) y que les permitan elaborar inferencias que podrán explicitarse, o no, a lo largo del proceso lector.

En las actividades hemos de tener en cuenta que elementos como la localización, el conflicto, la caracterización de los personajes, el punto de vista, el estilo y el argumento estén muy presentes. Hemos tomado algunos recursos de *Mosaic of Thought* de Keene & Zimmermann (tomado en Hillsberg & Spak, 2006: 26), entre ellos: cuestionarios prediseñados que guíen el coloquio y les ayuden a extraer conclusiones; imágenes sensoriales y mapas conceptuales que les permitan ver los elementos de causa y efecto en las historias y prácticas de escritura creativa que les permita conectar las historias con incidentes parecidos que conozcan. Algunas actividades que podríamos realizar serían: explicar en qué consiste el bullying y qué tipos existen ofreciendo ejemplos al respecto; permitir a los alumnos que elijan como objeto de lectura entre una selección de varios libros literarios infantiles y juveniles que contengan escenas en las que los personajes causen o sufran bullying (Pytash, 2013: 478); animar a los niños y jóvenes a que hablen sobre el tema; en este sentido y, especialmente a estos últimos, se les puede invitar a visitar y participar en algún foro en el que se discuta esta temática (Pytash, 2013: 478); pedir a los participantes que localicen pasajes en los que los personajes se enfrenten al bullying, debiendo precisar qué tipo de bullying es (Pytash, 2013: 478). Puede ser positivo que estas actividades se realicen en pequeños grupos y promover conversaciones en las que reflexionen sobre la problemática del bullying (Pytash, 2013: 478).

1.1.1. Actividades a realizar antes de la lectura

Antes de comenzar con la lectura de la obra sería importante concienciar a los participantes sobre los objetivos que perseguimos con nuestra propuesta: incorporar el hábito lector a nuestra vida diaria, mejorar la competencia lectora y literaria y, de forma más específica, reflexionar sobre unos valores presentes en las lecturas propuestas, en nuestro caso, el bullying. Otros autores recomiendan que esa concienciación se lleve a cabo después de la lectura (Borgia & Myers, 2010).

Las actividades previas a la lectura persiguen activar los conocimientos previos de los lectores, así como motivarlos ante la tarea que vamos a acometer. Para ello podemos utilizar algunas actividades como discutir un episodio de dibujos animados sobre bullying, hacer una lluvia de ideas sobre los rasgos que tienen agresores y víctimas y mostrar percepciones sobre los actores que participan en el bullying (Benson, et.al., 2003: 585).

Después les presentaremos la obra que vamos a leer (Tompkins, 2004), leyendo su título y mirando su cubierta. Los participantes deberán identificar la temática planteada y, si fuera posible, tratar de identificar en la ilustración quién es el agresor y quién la víctima.

Estas actividades previas a la lectura les animarán a leer la obra de una forma más activa y entusiasta y les predispondrá sobre la información relevante.

1.1.2. Actividades a realizar durante la lectura

Son actividades encaminadas a asegurar la comprensión lectora y a incidir sobre algún aspecto que consideremos importante. Algunas estrategias que podemos utilizar a este respecto serían, por ejemplo, cuestionarios con preguntas abiertas o cerradas que nos permitan corroborar la acertada comprensión del texto; mapas conceptuales que permitan relacionar las ideas y organizar la información; la selección de fragmentos interesantes que después podrán discutir con el resto del grupo; lecturas guiadas, ofrecidas por el mediador o por un participante que se configure como experto; lecturas compartidas en las que la confianza en el grupo es fundamental y la interrelación de la lectura con el arte, predisponiendo a nuestros alumnos a expresarse por medio de la escritura creativa, las artes figurativas, la música o el gesto y el movimiento, sobre todo dramatizaciones y juegos de rol (Benson, Barone, Keans, Stackhouse & Zimmerman, 2003: 585).

1.1.3. Actividades a realizar después de la lectura

Una vez leído el texto debemos ofrecer a los participantes la oportunidad de ampliar y personalizar el significado de la historia. Para ello llevaremos a cabo actividades que permitan a los participantes conectar afectiva y críticamente con el texto (Benson, Barone, Keans, Stackhouse & Zimmerman, 2003: 585). En ellas analizarán, evaluarán y juzgarán el texto a nivel personal, emocional y literario (Rasinski & Padak, 2000).

Hablar y discutir sobre una lectura determinada es el principal motor que mueve los clubes de lectores. Parece estar demostrado que esta dinámica ofrece la posibilidad de desarrollar hábitos lectores pues, gracias al grupo con el que interactuamos, somos capaces de realizar una reconstrucción del texto más pertinente, profunda y elaborada y la lectura deja de ser una actividad "solitaria" e "individual", transformándose en algo social que nos permite interactuar con el grupo. De este modo, las estrategias utilizadas en los "círculos literarios" (King, 2001) o los clubes de lectores, se manifiestan como herramientas a tener en cuenta en las sesiones llevadas a cabo después de la lectura.

Del mismo modo, el juego de roles se configura como una actividad muy pertinente para llevar a cabo y plantear diferentes situaciones y actores, improvisando o trabajando cuidadosamente cada detalle, prestando especial atención al lenguaje utilizado en estas situaciones y velando porque sea lo más positivo posible, etc. El juego de roles permite al lector construir una interpretación personal a lo leído y ofrecer una respuesta afectiva a los personajes y hechos relatados (Benson, Barone, Keans, Stackhouse & Zimmerman, 2003: 585). Bergen (2002) manifiesta que existe una relación entre el juego y estrategias cognitivas como la resolución de problemas y la internalización de las normas. Tal vez por este motivo, el juego de roles se configura como una estrategia fundamental para concienciar a los alumnos sobre cómo se desarrollan las situaciones de acoso escolar y cómo ponerles freno (Holmgren, Lamb, Miller & Werderich, 2011).

También deberá tenerse en cuenta la utilización de la expresión creativa (escrita y artística) que promueve la amistad y la cooperación y que ayuda a los estudiantes a expresar sus sentimientos y valores (Benson, 2003: 585). Algunos autores defienden, incluso, que los participantes creen sus parodias escritas y las expongan ante el resto de la clase (Holmgren, Lamb, Miller & Werderich, 2011). Borgia y Myers (2010) aplicaron en su investigación las técnicas de discusión y escritura pero aplicadas al *cyberbullying*.

Otra posibilidad es la creación de un juego de mesa en el que el avance por las casillas se llevará a cabo por una mayor interiorización de las normas y valores. Borgia y Myers (2010) elaboraron un juego de mesa sobre el *cyberbullying* que contenía preguntas sobre la seguridad en la red y la prevención de este tipo de acoso.

Consideramos de gran interés que otras áreas se impliquen en esta propuesta. En el trabajo de Hillsberg & Spak (2006: 27) se destacó que varios departamentos se adhirieron al programa antibullying del colegio como, por ejemplo, los de ciencias sociales, lenguas extranjeras, arte y música. Queremos destacar la labor de este último porque permitió que los alumnos reflexionaran sobre la letra de algunas canciones conocidísimas como, por ejemplo, *Beautiful* de Christina Aguilera, *Don't Laugh at Me* de Peter, Paul & Mary (también conocidos como PP&M), *In the Middle* de Jimmy Eat World o *We Can Work It Out* de The Beatles.

4. Conclusiones

Nadie puede negar el poder de la literatura, en general, y de la narrativa, en particular, para formar y educar a los lectores; ese es el poder y, tal vez, el deber de la verdadera literatura. En este sentido hemos de tener en cuenta que en las últimas décadas muchos textos que se ofrecen a los niños como literarios, tienen "en cuenta al niño como receptor pero para persuadirlo" (Sánchez Corral, 1995: 104). Esos textos transmiten valores sociales o se centran en la utilidad didáctica que los textos puedan tener, en un intento por promover la "utilidad social" de la Literatura Infantil, aun en detrimento de la calidad literaria de esas obras.

La biblioterapia se configura como un método muy apropiado para trabajar con niños y jóvenes. Les permite intercambiar pensamientos, ideas y sentimientos con los adultos y aprenden nuevos mecanismos que les permitirá enfrentarse con éxito a situaciones de acoso.

En este sentido la Literatura Infantil y Juvenil actual presenta una acertada plasmación de las diferentes formas de bullying y de estrategias para afrontar el acoso que resultan beneficiosas para los agresores, las víctimas y otros niños que pueden jugar un papel decisivo a la hora de prevenir el acoso, al no permanecer impasibles como simples observadores.

En este artículo hemos ofrecido unos criterios de selección de lecturas teniendo en cuenta si las sesiones de formación de lectores iban encaminadas a prevenir o intervenir en situaciones de acoso. En futuros proyectos sería importante investigar la efectividad de la biblioterapia en la prevención e intervención de este tipo de situaciones, indagando además sobre cómo cambian las actitudes de niños y niñas ante el bullying tras el uso de diferentes lecturas y las actividades asociadas a estas últimas. En este sentido, la investigación-acción en la que contemos con grupos de comparación (grupo experimental y grupo control) nos permitirá conocer la eficacia de la biblioterapia en problemáticas de corte psicosocial como el acoso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- Afolayan, J. A. (1992). "Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education". *Reading Horizons*, 33, 137-148.
- Beane, A. L. (2005). *The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Benson, K., Barone, B. Keans, J., Stackhouse, S.A. & Zimmerman, M.E. (2003). "Using a Novel Unit to Help Understand and Prevent Bullying in Schools". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (7), 582-591.
- Bergen, D. (2002). "The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development". *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1), 12-25.
- Borgia, L.G. & Myers, J.J. (2010). "Cyber Safety and Children's Literature: A Good Match for Creating Classroom Communities". *Illinois Reading Council Journal*, 38 (3), 29-34.
- Cart, M. (2010). "A Literature of Risk". *American Libraries Magazine*, May, 32-35.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2009). "Clásicos literarios y canon escolar de lecturas". En Vv.Aa. *Los clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 9-26). Valencia: Universidad Católica de Valencia.
- Craig, W. M. (1998). "The Relationship among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression in Elementary School Children". *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). "Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems". *Intervention in School and Clinic*, 43 (3), 132-139.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). "Social Support as a Moderator between Victimization and Internalizing-externalizing Distress from Bullying". *School Psychology Review*, 36, 383-405.
- Davis, S., & Davis, J. (2007). *Schools Where Everyone Belongs: Practical Strategies for Reducing Bullying*. Champaign, IL: Research.
- DuRant, R. H., Altman, D., Wolfson, M., Barkin, S., Kreiter, S., & Krowchuck, D. (2000). "Exposure to Violence and Victimization, Depression, Substance Abuse, and the Use of Violence by Young Adolescence". *Journal of Pediatrics*, 137, 707-713.
- DuRant, R. H., Kreiter, S., Sinal, S. H., & Woods, C. R. (1999). "Weapon Carrying on School Property among Middle School Students". *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 21-26.
- Entenmen, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2005). "Victims, Bullies, and Bystanders in K-3 Literature". *The Reading Teacher*, 59 (4), 352-364.
- Esch, G. (2008). "Children's Literature. Perceptions of Bullying". *Childhood Education*, 86 (6), 379-382.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2003). "Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here?" *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). "The Development of the Social Bullying Involvement Scales". *Aggressive Behavior*, 37 (2), 177-192.
- Flanagan, K.S., Vanden Hoek, K.K., Shelton, A., Kelly, S.L., Morrison, C.M. & Young, A.M. (2013). "Coping with Bullying: What Answers Does Children's Literature Provide?" *School Psychology International*, 34 (6), 691-706.
- Fleming, M. & Towey, K. (2002). *Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying*. Chicago American Medical Association.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack-Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). "Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An experimental

- Trial of the STEPS TO RESPECT Program". *Developmental Psychology*, 41, 479-491.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: How Schools are Killing Reading and What You Can Do about It*. New York: Stenhouse.
- Genette, G. (1989). *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gerard, J. M. (1991). "The Teasing Syndrome in Facially Deformed Children". *Australia and New Zealand Journal of Family Therapy*, 12, 147-154.
- Hawker, S. J., & Boulton, M. J. (2000). "Twenty Years of Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Heath, M. A., Moulton, E., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Brown, A. (2011). "Strengthening Elementary School Bully Prevention with Bibliotherapy". *Communique*, 39 (8), 12-14. Consultada el 16 de abril de 2015, <http://www.nasponline.org/publications/cq/39/8/strengthening-bully-prevention.aspx>
- Henkes, K. (1996). *Chrysanthemum*. New York: HarperTrophy.
- Henkin, R. (2005). *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hillsberg, C. & Spak, H. (2006). "Young Adult Literature as the Centerpiece of an Anti-Bullying Program in Middle School". *Middle School Journal*, 38 (2), 23-28.
- Holmgren, J., Lamb, J. Miller, M. & Werderich, C. (2011). *Decreasing Bullying Behaviors through Discussing Young-adult Literature, Role-playing Activities and Establishing a School-wide Definition of Bullying in Accordance with a Common Set of Rules in Language Arts and Math. Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Hunt, P. (1990). *Children's Literature. The Development of Criticism*. London: Routledge.
- _____ (1995). *Children's Literature: An Illustrated History*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunter, S.C., Boyle, J.M.E. & Warden, D. (2004). "Help Seeking Amongst Child and Adolescent Victims of Peer-aggression and Bullying: the Influence of School-stage, Gender, Victimization, Appraisal, and Emotion". *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390.
- Jack, S. J., & Ronan, K. R. (2008). "Bibliotherapy: Practice and Research". *School Psychology International*, 29 (2), 161-182.
- Jones, C. B. (1991). "Creative Dramatics: A way to Modify Aggressive Behavior". *Early Child Development and Care*, 73, 43-52.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). "Bullying, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School survey". *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). "Bullying at School. An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders". *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- King, C. (2001). "I Like Group Reading because we can Share Ideas: The Role of Talk within the Literature Circle". *Reading* 35 (1), 32-36.
- Keene, E. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). "Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping". *Social Development*, 13 (3), 329-349.
- Kriedler, W. (1996). "Smart Ways to Handle Kids who Pick on Others". *Instructor*, 106, 70-77.
- Lluch, G. (2012). "La narrativa para los adolescentes del siglo XXI". En Roig Rechou, B., Soto López, I. & Neira Rodríguez, M. (Ed.). *A narrativa xuvenil a debate* (pp. 39-57). Vigo: Xerais.
- Lumsden, I. (2002). *Preventing Bulling*. Consultada el 9 de Agosto de 2004, <http://ericass.uncg.edu/virtuallib/bullying/1068html.ED155>
- Margolin, S. (2001). "Interventions for Nonaggressive Peer-rejected Children and Adolescents: a Review of the Literature". *Children & Schools*, 23 (3), 143-160.

- McCarty, H., & Chalmers, L. (1997). "Bibliotherapy: Intervention and Prevention". *Teaching Exceptional Children*, 29 (6), 12-13, 16-17.
- McNamara, B. E., & McNamara, F. J. (1997). *Keys to Dealing with Bullies*. New York: Barron's Educational Series.
- Navarro, R., Yubero, S. & Larrañaga, E. (En prensa). "Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison between Online and Traditional Victims and Bullies". *School Mental Health*. Doi: 10.1007/s12310-015-9157-9
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Faibisch, L. (1998). "Perceived Stigmatization among Overweight African-American and Caucasian Adolescent Girls". *Journal of Adolescent Health*, 23, 264-270.
- Oliver, R. L., Young, T. A. & LaSalle, S.M. (1994). "Early Lessons in Bullying and Victimization: The Help and Hindrance of Children's Literature". *School Counselor*, 42 (2), 137-146.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). "School Bullying: Changing the Problem by Changing the School". *School Psychology Review*, 32 (3), 431-444.
- Parault, S. J., Davis, H. A., & Pelligrini, A. D. (2007). "The Social Contexts of Bullying and Victimization". *Journal of Early Adolescence*, 27 (2), 145-174.
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1984). *Young People with Problems: A Guide to Bibliotherapy*. Westport, CT: Greenwood.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989). "Bibliotherapy: A Tool for Helping Preschool Children Deal with Developmental Change Related to Family Relationships". *Early Child Development and Care*, 47, 107-129.
- Pérez-Barco, M.J. (2013). "¿Cuál es la edad recomendada para usar las redes sociales? ABC.es, 24 de junio. Consultada el 20 de enero de 2015, <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20130621/abci-edad-redes-sociales-201306131359.html>
- Pytash, K.E. (2013). "Using YA Literature to Help Preservice Teachers Deal With Bullying and Suicide". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56 (6), 470-479.
- Quiroz, H.C., Arnette, J.L. & Stephens, R.D. (2006). *Bullying in Schools: Fighting the Bully Battle*. National School Safety Center. Consultada el 16 de abril de 2015, <http://www.schoolsafety.us/free-resources/bullying-in-schools-fact-sheet-series>
- Rasinski, T. V., & Padak, N. (2000). *Effective Reading Strategies: Teaching Children who find Reading Difficult*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Rickert, V. I., Hassed, S. J., Hendon, A. E., & Cunniff, C. (1996). "The Effects of Peer Ridicule on Depression and Self-image among Adolescent Females with Turner Syndrome". *Journal of Adolescent Health*, 19, 34-38.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, other Professionals, and Parents Can Do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). "Bullying in Schools: Self-reported Anxiety, Depression, and Self Esteem in Secondary School Children". *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sandstrom, M.J. (2004). "Pitfalls of the Peer World: How Children Cope with Common Rejection Experiences". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (1), 67-81.
- Shechtman, Z. (1999). "Bibliotherapy: An Indirect Approach to Treatment of Childhood Aggression". *Child Psychiatry & Human Development*, 30 (1), 39-53.
- _____ (2000). "An Innovative Intervention for Treatment of Child and Adolescent Aggression: An Outcome Study". *Psychology in the Schools*, 37 (2), 157-167.

- _____ (2006). "The Contribution of Bibliotherapy to the Counseling of Aggressive Boys". *Psychotherapy Research*, 16 (5), 631-636.
- Smokowski, P.R. & Kopasz, K.H. (2005). "Bullying in School: an Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies". *Children and Schools*, 27 (2), 101-110.
- Sprague, J.R. & Walker, H.M. (2005). *Safe and Healthy Schools: Practical Intervention Strategies*. New York: Guilford.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). "Bibliotherapy for all: Enhancing Reading Comprehension, Self-concept, and Behavior". *Teaching Exceptional Children*, 33 (2), 74-82.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). ""Being different": Correlates of the Experience of Teasing and Bullying at age 11". *Research Papers in Education*, 16, 225-246.
- Tompkins, G.E. (2007). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). "Effectiveness of School-based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-analytic Review". *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Underwood, M.K. (2003). *Social Aggression among Girls*. New York, NY: Guilford.
- Visconti, K. J. & Troop-Gordon, W. (2010). "Prospective Relations between Children's Responses to Peer Victimization and their Socioemotional Adjustment". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 261-272.
- Vossekuil, B., Reddy, M., Fein, R., Borum, R., & Modzeleski, W. (2000). *U.S.S.S. Safe School Initiative: An Interim Report on the Prevention of Targeted Violence in Schools*. Washington, DC: U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, U.S. Department of Education, National Institute of Justice.
- Yubero, S. (2007). *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros*. Cuenca: CEPLI.

Carolina Fernández Rodríguez
carol@uniovi.es

Universidad de Oviedo

(Recibido 26 mayo 2015 / Aceptado 2 septiembre 2015)

DEVELOPING MULTICULTURAL COMPETENCE, CLASS CONSCIOUSNESS AND GENDER AWARENESS THROUGH WWI ENGLISH FICTION FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS OF THE TWENTY-FIRST CENTURY

*LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
MULTICULTURAL, LA CONCIENCIA DE CLASE Y LA
DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA FICCIÓN INFANTIL Y
JUVENIL ACERCA DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL
ESCRITA EN LENGUA INGLESA EN EL SIGLO XXI*

Abstract

The aim of this paper is to offer an analysis of the way in which twenty-first century English books for children and young adults portray different scenes of the First World War: the trenches of the Western front, the Eastern front –represented through the Gallipoli campaign– and the home front. Though the authors selected tend to be realistic when revealing the suffering of those involved in the conflict, thus exposing young readers to a kind of material that may seem, in principle, inadequate for them, they nonetheless succeed in making it appealing by resorting to different strategies that work as a counterbalance to the more gruesome elements present in their texts. The use of animals that establish deep connections with their owners is one such strategy, as is the portrayal of various ways in which the protagonists develop skills and play roles that had been previously banned for them, engage in relationships across class and nationality boundaries, and, generally speaking, learn to become aware of cultural, class and gender differences.

Keywords: WWI, children's and young adults' literature, multicultural competence, class consciousness, gender awareness.

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer un análisis del modo en que un buen número de libros en lengua inglesa de literatura infantil y juvenil publicados o reeditados en el siglo XXI recrean los distintos escenarios de la Primera Guerra Mundial: las trincheras del frente occidental, el frente oriental –representado a través de la campaña de Gallipoli– y el frente nacional. Aunque los autores y las autoras seleccionados tienden a ser realistas en la representación del sufrimiento de todos los involucrados en el conflicto, exponiendo de este modo a los jóvenes lectores y lectoras a un material que podría parecer, en principio, inadecuado para ellos, consiguen sin embargo hacerlo atractivo gracias al uso de varias estrategias que funcionan a modo de contrapeso de los aspectos más desagradables de sus textos. El empleo de animales que establecen conexiones profundas con sus dueños es una de esas

estrategias, lo mismo que la inscripción de varias formas en las que los y las protagonistas desarrollan destrezas y representan papeles que antes les habían estado prohibidos, se involucran en relaciones con personas de otras clases sociales y nacionalidades, y, de manera más general, aprenden a ser conscientes de las diferencias culturales, de clase y de género.

Palabras clave: Primera Guerra Mundial, literatura infantil y juvenil, competencia multicultural, conciencia de clase, perspectiva de género.

1. Building up a representative corpus of WWI fiction for children and young adults of the twenty-first century

The year 2014 saw the celebration of the 100th anniversary of the outbreak of the First World War. In the field of Children's and Young Adults' literature this event was commemorated with the publication and reprinting of dozens of books that portrayed the Great War. Publishing houses may have had in mind the fact that today's children, unlike the children of previous generations, no longer have relatives who were alive during the early years of the twentieth century and therefore are unable to listen to the family WWI stories that their parents may have received from their own parents. Yet, in many areas of the English-speaking world children at primary, secondary, middle and high schools continue celebrating, year after year, different versions of Remembrance Day or Armistice Day on 11 November, while in New Zealand and Australia they commemorate Anzac Day on 25 April. The attempt to help those children understand the Great War may therefore have been behind the numerous books that have been reprinted or published for the first time around the centenary celebrations, just as much as the desire to obtain commercial benefits from an event that is annually recalled on Poppy Day or Anzac Day. Besides, it is no less true that many writers, when writing WWI fiction for children, have also taken the opportunity to imbue their works with principles that a large number of twenty-first century pedagogues tend to consider essential in the education of today's children, i.e. the development of multicultural values and of gender awareness. Their historical fiction, in this sense, is therefore highly politicized, which reflects John Stephens' assertion that "[o]ne of the areas of writing for young readers which can be most radically ideological is the area of historical fiction" (1992: 202).

In fact, current WWI fiction for children and young adults abounds in messages whose aim is to foster intercultural dialogue and the recognition of gender differences, thus following the trend that states, in connection with multicultural literature, that incorporating it into "the curriculum is part of a democratic educational reform that addresses issues of equality and equity in schools" (Cai, 2002: 133). As far as gender is concerned, it has been argued that learning to read critically as feminists will pave the way for modifications in the cultural arena and these, in their turn, will trigger a much needed social change (Humm, 1994: 293). As opposed to the concepts of gender and multiculturalism, after the coming down of the Berlin Wall in 1989 and the disappearance of the Communist Block, the concept of social class and the need to awaken class consciousness among children seem to be of much less transcendence than in previous decades, though the tendency is not completely defunct, as the publication of *Tales for Little Rebels* (Mickenberg and Nel, 2008) proves. This anthology gathers a number of children's texts with a socialist agenda, as well as offering a brief selection of secondary sources published in the late 1990s and early twenty-first century on books for children with a Communist or, more generally speaking, radical message. Following that vanishing but still ongoing trend some writers have also taken the opportunity to combine a portrayal of the Great

War with reflections upon class, a connection that is historically relevant inasmuch as the First World War and the Bolshevik Revolution took place in the same period.

All those things considered, I should now move on to say that the aim of this paper is to offer an analysis of several representative texts of the aforementioned tendency to publish or reedit children's texts that not only feature the First World War, thus helping younger generations of kids to learn basic facts about the Great War, but also enhance multicultural values and the demolishing of class and gender boundaries. Ultimately, the objective is to present a study of a variety of strategies used in several writers' ambitious attempt at simultaneously entertaining and educating young readers.

Since the number of children's books on the First World War is certainly large, it has been necessary to select a much smaller corpus. The criteria I have followed are geographical, temporal and thematic. From a geographical point of view, there is at least one text that portrays each of the war's main scenes. Chronologically speaking, I should add that all the texts selected have been recently published or reedited, and also that with them it would be possible to reconstruct the years of the War one by one. As regards thematic issues, it should be pointed out that each story works at conveying at least one of the values previously referred to, although in some cases several of them are actually being transmitted. Last but not least, I would like to conclude this introductory section by saying that the texts I have selected have been written by both some of the best-known English writers (among whom one could point out the current English Poet Laureate Carol Ann Duffy, best-selling children's author Michael Foreman or former Children's Laureates Jacqueline Wilson and Malorie Blackman), and by others whose works have had less repercussion so far. In this way, an attempt has been made to offer a corpus which is representative of different degrees of literary success, just as it has been built to stage a variety of war theaters, to cover all the years of WWI and to exemplify three basic thematic concerns of twenty-first century pedagogues and educators, while, simultaneously, exposing their potential young readers to several literary genres: poetry, diary, novel, and short story.

Yet, many other texts have been left out or merely referred to for a number of reasons, lack of space being one of them. For other more comprehensive, if older, studies of children's books that portray the First World War, readers may examine *Women and Children First: The Fiction of Two World Wars* (Cadogan & Craig, 1979), a treatise that devotes three chapters to children's fiction, and *Children at War: From the First World War to the Gulf* (Agnew & Fox, 2001), whose first and second chapters (pp. 4-14 and pp. 55-83) are a valuable guide to WWI texts for young readers. The latter, though much more recent than the former, nevertheless fails to cover the books published in the twenty-first century. For that reason, then, the main contribution of the present paper is precisely its focus on those books that have appeared (or reappeared) around the centenary celebrations of 2014.

2. Showing the horrors of war (and its rare miracles) in the trenches of the Western front

In most people's minds, the First World War is recreated as a conflict presided over by the ignominious trenches, those ditches where the soldiers of both sides spent their days and nights immersed in mud, hit by the stink of the corpses –buried nearby if buried at all–, by the dirt of the latrines, which sometimes overflowed into the trenches, by lice, various illnesses, hunger, lack of sleep or mutilation (Fussell, 1975 [2013]: 39-81). None of these things could, in principle, be regarded as materials parents would want their children to learn about at a tender age. Yet, many authors have

taken all those elements and used them as the basis for their texts, though in order to make the stuff they are working with more acceptable for their young readers, they often combine it with instances of what might be considered "rare occurrences" of a quasi-miraculous nature.

For instance, Jamila Gavin –a British writer of Indian descent– chooses a historical figure, Khudadah Khan, as one of the leading characters in "The Man in the Red Trousers" (2014). The figure of Khan itself is certainly astonishing and unexpected, as being a member of the Duke of Connaught's 129th Baluchi Regiment, he was actually obliged to wear a most incongruous uniform made up of conspicuous red trousers and a green turban and jacket, bright clothes that seemed taken "out of the Arabian Nights" (34) but which no magic prevented from soon being covered up in mud, shrapnel and blood just like everything else on the Western front. He prays to Allah, begs him to protect him and his comrade Mohammed, another Muslim like himself, and confesses his ignorance of the reasons why they are fighting. On the contrary, he is totally conscious of the brutality of the war, its countless casualties, the terrifying proximity of his own death: "I saw the 1st Gloucesters, bayonets fixed and staring rigidly in front, racing forward, then falling, falling, falling –like sheaths of corn under the scythe. Out of eighty lads, only thirteen make it through. [...] We know we too will be cut down" (28). And yet, eventually, Khan not only manages to remain alive, but also succeeds in defending many colleagues, showing extreme valor, and in giving shelter to three orphaned kids. Thus the narrative balances the depressing elements of the story with the real case of a courageous soldier who was actually awarded the Victory Cross for bravery. Khan's heroism is even more relevant today because of his Indian origin and his religious affiliation: in the Western world, now that Islamophobia seems to be on the rampant (Allen, 2010), counterbalancing all-too-frequent media stories of Islamist terrorists with those of Muslim heroes may be considered as a form of due reward.

Black British writer Malorie Blackman, who currently holds the position of Britain's Children's Laureate (2013-2015), has likewise written a story, "The Broken Promise" (2014), that attempts to set another record straight: in her case, the rarely acknowledged presence of black soldiers among the Allied forces (Das, 2011). Hers is a totally fictive story, though, but a very poignant one. Its two main characters are a couple of English half-brothers: Danny, a white boy fighting in France, and Billy, a black fourteen-year-old teenager who desperately tries to fit into the English society that systematically discriminates against him. Willing to emulate his elder brother, and naively thinking that he will escape racism on the front, he lies to the recruiting officers about his age and enlists. When he arrives in France, he happens to be sent to the trench where his own brother is serving, only to be confronted with another instance of racism which is even more painful for him: his own brother refuses to admit that they are relatives, as he feels that would entail giving explanations about their father's two wives and being associated with a black kid. However, on the day the boys have to get out of the trench and start an assault on the Germans, Billy, being nothing but a kid, panics and tries to desert. Danny, then, chooses to help –and save– his younger brother by giving him a "Blighty One", that is, a gun wound that will not kill him but will send him back to England, and by confessing his adoration for him. Here the representation of the war reaches the crudest possible forms, including terrifying nightmares and suicidal thoughts. But, in this case, the final erasure of the racial barriers that for a while separated the two protagonists somehow compensates for the horror.

In "The Other Anzac Day" (2014), by the French-Australian writer Sophie Masson, readers get a glimpse of the Gallipoli campaign in 1915, but mostly the story focuses on a battle that took place on 25 April 1918 on the Western front and that was won by the Allies, as opposed to the previously mentioned campaign. Archie, the protagonist of the story, is a young Australian boy that happens to

be a soldier during the events that took place on that second Anzac Day. Despite the success of the Allies on that occasion, nothing seems to work right for him: first he kills a German boy, but his victim reminds him of his own brother, who had died in Gallipoli, and that physical resemblance of the two dead soldiers makes him suffer acutely; secondly, he is ordered to take care of the German prisoners, but after feeling a German prisoner is trying to mock him, he gets too excited and is therefore told to go away and calm down. The German prisoner, another boy like himself, was simply begging him to post the letter he was holding in his hands. When Archie realizes his mistake, he nevertheless refuses to help him. Eventually, though, he sees the German for what he is: "a frightened kid trying to look like a man" (248), and, nodding in acceptance, takes his letter and thus bridges the distance that had separated him from his foe.

Another instance of enemy soldiers "miraculously" coming together is presented in "The Murder Machine" (2014), a short story by Irish writer Oisín McGann. The first part of the story takes place in 1916, during the Battle of the Somme. Here the protagonist, a young Irish soldier called Jimmy Reilly who is a member of the 1st Battalion of the Royal Dublin Fusiliers is confronted with the horrors of war, which he comes to see as a machine that produces "industrial slaughter" (195), with his own past and his contradictory present –his father was killed by an English soldier who had taken his old man for a rebel, and now he is part of the same army that English soldier fought and killed for– and with the complexity of the Irish situation, represented in the story through the voices of different Irish characters that fail to agree on what their country's problem is or how it should be tackled. Though he is initially relatively moderate in his views, the war, nonetheless, ends up radicalizing him, to the extent that in the second part of the short story, which takes place in 1920, during the Irish War of Independence, readers find Jimmy as an Irish rebel, leading a small squad of armed men that are trying to steal some weapons from a police barracks, and ready to use violence. However, after shooting a civilian and realizing his victim had a son who has witnessed it all –like he himself had seen an English soldier kill his own father– he abhors the kind of life he is leading and, admitting that violence only generates further violence, opts for peace. This brusque change in his life's trajectory, caused by his connection of his own assassination of a civilian with his father's murder at the hands of an English soldier and by his forgiveness of his father's murderer, is a perfect example of all those miraculous occurrences that many writers resort to in their WWI fiction for young readers.

For her part, Carol Ann Duffy, English Poet Laureate since 2009, similarly takes many of all those gruesome facts that have been part of the previously analyzed short stories to build up her poem *The Christmas Truce* (2011), a book based on the true events of the cessation of hostilities that took place on the Christmas Eve of December 1914 in the ditches of the Western front. The author plunges into a description of life in the trenches that combines instances of poetic stylization (as when we are told that there is a "soldier-poet" in the trenches –an obvious reference to all the famous English War Poets who participated in WWI– caught in the middle of writing a line which describes "a robin holding his winter ground" [7]) and examples of more realistic and heart-rendering situations: "The frozen, foreign fields were acres of pain" (12), there was "glittering rime on unburied sons" (11), men would soon "drown in mud, be gassed, or shot / or vaporized / by falling shells" (16). However, the author does not stop at that disgusting –if pertaining– description, but moves beyond it in an attempt to show that human beings' hearts may have been hardened by the war frenzy, but underneath the apparent freeze there is still hope for understanding between foes. When the Germans unexpectedly begin singing Christmas carols, "a sudden bridge / from man to man" (19) is erected, one which enables both sides to leave the trenches and "shake the hand of a foe as a friend" (27), to exchange food and to

even play a football match. The book beautifully stages this reunion by means of three strategies. First, by using both English and German in the narration of the events: "I showed him a picture of my wife" [30], says an English soldier, while a German one recalls, "Ich zeigte ihm / ein Foto meiner Frau" [30], thus using a German expression as close to the English one as possible, which symbolically represents the similar feelings both soldiers experience during the encounter as well as the parallel recollection of the event. Secondly, by means of the narrated events themselves, which always imply reciprocation: the Germans start singing carols and then the French and the English follow suit; a young Berliner leaves his ditch first and is quickly followed by a Shropshire lad, etc. Thirdly, the illustrations greatly contribute to the erasure of the gap between foes as they picture German soldiers shaking the hands of British soldiers, or even hugging them, sharing cigarettes with their "enemies", being buried together with only the helmets as proof that a corpse belongs to one side or the other. In death, too, as in the brief span of time of this truce, the Germans and the English are foes no more.

3. Portraying the inhumanity of war (and some unlikely friendships) in Gallipoli, the Eastern front

If the trenches of the Western front have come to epitomize the kind of conflict WWI was –a stagnated war, with little or no advance of the troops–, then the battle of Gallipoli can be given the benefit of representing both an opprobrious campaign for the Allies, who proved incapable of orchestrating a successful operation on the Eastern front despite their belief in their racial and military superiority in relation to the Turks, as well as the event that precipitated in a quasi-mythological sense the birth of the Australian and New Zealand national consciousness, as both countries saw the disappearance of a whole generation of young males who had optimistically and naively joined the armed corps (ANZAC) to fight for King and Country (Sheftall, 2010: 69). As in the case of the trenches, writers have here a kind of material that does not seem fitting for young readers: the stench of the ditches on the Western front must have been as nauseating as that of the Gallipoli peninsula, where approximately 100,000 men are said to have lost their lives (McLachlan, 2008 [2015]). Added to this the dishonor caused by the Allies' miscalculations in preparing the campaign and their utter failure in attaining the goals they had set themselves to –initially the control of the Dardanelles strait and ultimately the capturing of the Ottoman capital, Constantinople–, it seems unlike that any children's author should concern themselves with the Gallipoli campaign. Yet, once more, expectations that bloody and shameful events will not be favored as issues in children's literature are reversed by actual children's books.

An example of such reversal can be found in Michael Foreman's *The Amazing Tale of Ali Pasha* (2013), a book that foregrounds the unlikely friendship between a young stretcher bearer and a tortoise he finds in Gallipoli. The relationship between humans and animals is likewise exploited in other WWI books for children, as for example in *Simpson and his Donkey*, by the Australian writer Mark Greenwood (2008), or in *The Donkey Man* (2004) and *Roly, the Anzac Donkey* (2004 [2015]), both by the New Zealand writer and military historian Glyn Harper. In the twentieth century, Michael Morpurgo, former British Children's Laureate (from 2003 to 2005), had similarly drawn attention to the animals that took part in the Great War in his novel *War Horse* (1982 [2007]), where he recreates the bedlam of WWI from a horse's viewpoint. In all those cases, the stories praise humans for their courage or disinterestedness, but they simultaneously highlight the invaluable contribution of animals and their immense suffering.

Foreman's story, based like Carol Ann Duffy's (and interestingly like Greenwood's and Harper's, too) on true events, offers a complex narrative where three different narrators weave the lives of several characters at various vital moments. The frame narrator is a journalist who remembers his own boyhood years, in particular a period in the 1950s when he started working for a local newspaper for which he ran some errands. On one specific occasion he was asked to visit a Mr. Friston who owned a tortoise that had become a local star: it was not until the tortoise came out of its shell that spring was officially proclaimed in the English town of Corton. The paper boy thus becomes acquainted with the tortoise's owner and soon afterwards a friendship starts to develop between them. At this point in the narrative Mr. Friston turns into the book's inner narrator as he starts recalling himself as a young boy who had joined the British Navy right before the outbreak of WWI. His elder voice is supported by another narrating voice: that of himself in the diary he wrote in 1915, when he was sent to Gallipoli on the HMS *Implacable*. Through these three voices readers learn the story of how Mr. Friston came to know the horrors of Gallipoli: "it got to a point where there were thousands of unburied bodies, with the most God-awful stink (even worse than mucking out the stables on a hot summer's day), not to mention the threat of disease for those of us still alive" (58). He likewise discovers that the English are not fighting on their own against the Turks, but supported by thousands of soldiers that come from the confines of the Empire, which gives him immense pride: "It was like my world map had turned up in Gallipoli—there were Australians and New Zealanders, Sikhs, Gurkha Rifles and the Second African Regiment [...]. We weren't just the British Army any more, we were the Army of the British Empire!" (55).

But most importantly, he comes to recognize that the boys from the two sides are just the same: innocent pawns that have been sent to die in battle for no discernible reason, with more things in common –fear, a need of friendship and companionship– than he would have thought of before the conflict broke out. For that reason, when there is a ceasefire to allow the stretcher boys to carry the wounded and the dead back to secure positions, Friston, a stretcher boy himself, goes forward into no-man's land only to find out that "the men toiling away next to us were Turkish medics and stretcher boys, who looked just as wary of us as we did of them" (59). After strenuous work carrying the dead away, the stretcher boys on both sides "collapsed to the ground in exhausted groups, Turkish and Empire soldiers together", and they "sat side by side sharing [their] smokes and [their] rations" (60–61). Later on, when the fire resumed, Friston felt devastated by that previous experience of closeness to the Turks: "I tried my hardest, but I just couldn't shake the thought that our gunfire was headed straight for the Turkish lads that I'd been huddled next to only a matter of hours before" (62). The paper boy, for his part, who has been attentively listening to Mr. Friston's recollections, learns a lesson too: "As I pedaled away from Corton that afternoon, I felt a bit ashamed. It had never really occurred to me before that there wasn't so much difference between soldiers on opposite sides in a war" (63). And, by implication, the child who is reading the book and therefore playing the role of yet one more narratee for Mr. Friston's war memories, is thus encouraged to concur with Friston and the paper boy that national enmities are constructions aimed at fostering certain international power relations, not something determined by people's inherent values.

An interesting turn in Mr. Friston's narrative takes place when he remembers how he came across his tortoise in the Gallipoli peninsula. During a bombardment which caught him on X-beach, he feared for his life. Suddenly, his head was hit by something that looked like a shell but was actually a tortoise shell. Having a living creature by himself gave him courage and hope that he would not die; for that reason, he chose to keep the tortoise as a pet and named it after the ruler of the Ottoman

Empire, Ali Pasha. Friston managed to remain alive and did make it back to the Implacable. He showed his tortoise to his mates and they all decided it would be their lucky pet. The irony implied in this situation is worth commenting on: thanks to his participation in Gallipoli not only has Friston learned that he could be a pal with the Turkish rank and file, but he also accepts their ruler, symbolically represented by that small tortoise that he met on the beach and that he and his friends later on cherished and befriended. As the last pages of Foreman's book reminds its readers of by means of both a sort of epilogue illustrated with newspaper clippings and various photographs, history was yet to give an even more ironic twist to this whole story when in 1968 the *News of the World* published an article about Ali Pasha, the tortoise, and Mr. Friston. The story travelled the globe and then appeared in the *Age*, a newspaper in Melbourne, Australia. After that, the Tail-Waggers' Club of Australia made the tortoise an honorary member. Other periodical publications ran pieces of news about Ali Pasha as well, but the fact that the German paper *Die Aktuelle* featured the tortoise in 1986 is especially noteworthy. All things considered, it proves that the unusual friendship between an English boy, Friston, and a Turkish being (symbolically named after the Ottoman ruler) is ultimately the story of how unlikely friendships between so-called enemies can be more permanent than their nations' conflicts. Besides, it is endearing to realize the fact that the Australians, who mourned for so many thousands of their compatriots fallen on the beaches of the Gallipoli peninsula, can also find solace in a story of love between "foes"; finally, seeing the Germans fall for the charms of a Turkish tortoise that has been adopted by a British war veteran reconciles oneself to human nature. This is ultimately the trick by means of which Foreman makes an apparently unpalatable material not only apt for children, but engaging and charming too.

4. Representing disintegration (and endurance) on the home front

The First World War was a "total war", which means that the entire nation was called into war, not just the military (Tucker & Roberts, 2005: 510). In the case of Britain, that implied that the government took control of certain things that would have been unthinkable in peace times. For instance, the government became in charge of regulating the economy, determining what was produced and in what quantities; for that purpose, it nationalized factories and allocated manpower and resources, among other things. It also introduced conscription and used propaganda to raise money or boost the public morale. The Defense of the Realm Act (DORA), passed only four days after the War broke out, gave the government ample powers to help prevent invasion and to keep the morale at home high. In particular, some of its provisions allowed the government to use censorship, strict punishments of violations, and the requisition of goods. As the War progressed, more changes took place in British life. Rationing became necessary, as was the need for women to take over the jobs that men had left vacant, to join sewing and knitting clubs where they made scarfs and socks for the soldiers, to volunteer as nurses or drivers, and so on so forth. The bombing of parts of Britain by the Germans also meant a great upheaval in the lives of British civilians, who had never been targeted before. It is clear, then, that this total war in which civilians, labor and the economy were all affected by the conflict was not simply taking place in theaters across the globe, but also very significantly at home, in Blighty herself, as the British came to call their land.

Jackie French's *A Rose for the Anzac Boys* (2010) gives readers the perspective of all those women who worked towards the war effort, mostly as volunteers, as it tells the story of a girl from New Zealand who has been surprised by the outbreak of the War while studying at a boarding school

in England. Penelope Farmer's *Charlotte Sometimes* (1969 [2013]) also offers a depiction of the home front, focusing specifically on the year 1918. This book, however, is not a recent publication as French's, but a text that has become a classic in British children's literature. The novel is the third and best known of the books featuring the Makepeace sisters, Charlotte and Emma, sometimes known as the Aviary Hall books, after the place where both sisters live. It has never been out of print since its publication, and it remains a favorite of British children and critics. Literary critic and academic Margery Fisher, for example, stated that it "is really a study in disintegration, the study of a girl finding an identity by losing it... [It is] a book of quite exceptional distinction... a haunting, convincing story which comes close to being a masterpiece of its kind" (1969: 1408). Its influence on popular culture is far-reaching, the best proof of which is the fact that in 1981 the English band The Cure released a song entitled "Charlotte Sometimes" whose lyrics were made up of some sentences literally taken from the book and which was accompanied by a video clip that recreated some of the novel's scenes; more recently, the American singer and song-writer Jessica Charlotte Poland chose "Charlotte Sometimes" as her stage name, although she changed it to "Laces" in 2014.

Charlotte Sometimes tells the story of how Charlotte Makepeace, a student at a boarding school in the late 1950s, travels mysteriously to 1918, exchanging places with a girl called Clare every other night, until each gets stuck in the other girl's time, which happens when Charlotte and Emily (Clare's sister) are made to leave the school to stay in lodgings at Mr. Chisel Brown's house. After some time there, both girls are sent back to sleep at the school and Charlotte manages to return to her own time, and so does Clare. Throughout the book and all the time travels, Charlotte struggles to keep her own identity as Charlotte, a girl from the 1950s, but this becomes increasingly difficult as she spends more and more time in 1918 and as her empathy for Emily and the rest of the people she meets in 1918 grows. This identity question thus becomes one of the more poignant issues in the novel, and also one which can attract young readers as much as it can engage adults. Charlotte's progressively confused and to some extent erased identity is counterpointed by her effort to build up a new sense of self which incorporates elements from the 1918 girl whose position she is unwillingly occupying. When she finally returns to the 1950s, she feels her identity has been utterly transformed and is now a sort of palimpsest from which her experiences of identity usurpation and of living on the British home front in times of the First World War are indelible: "she had begun to realize that she could never entirely escape from being Clare. The memory of it, if nothing else, was rooted in her mind. What had happened to her would go on mattering, just as what had happened in the war itself would go on mattering, for ever" (Farmer, 1969 [2013]: 227). The importance of the issue of identity has been foregrounded by most readers and critics. The author herself acknowledges this on her blog *Rockpool in the Kitchen* in an entry of 9 June, 2007, entitled "The Cure(d)", when she says: "The whole book turned –though I didn't see that when I wrote it– on identity". But apart from that issue, the question of time travelling may also be especially attractive for young readers, as well as that of the possibility of talking to the spirits of the dead, which the book similarly dwells on.

Even more significantly, this novel offers a comprehensive account of what it must have been like to live on the home front in 1918. Readers get references to the pro-war literature that young boys had been exposed to in the years before the conflict, as well as to other kinds of war propaganda. As Charlotte herself becomes able to discern the difference between that propaganda and the real thing, so do readers, who learn about the war casualties being listed in the daily newspapers or see the wounded soldiers being carried to British hospitals to recover. Women are offered many more working options, even in positions previously deemed unladylike, and they perceive the chance of getting the

suffrage much closer. Yet, the undesirable "marks of war", that is "the shabbiness of things, bad food, shop queues, [...], people with worried faces, people dressed in black" (Farmer, 1969 [2013]: 145-146) are everywhere, as are the references to male characters dying on a constant and regular basis: the maid at Mr. Chisel's house, Ann, has lost her boyfriend (148); Miss Wilkin, one of the teachers at the boarding school, after being told that her fiancé has been killed at the front, is constantly shown twisting her engagement ring, thus symbolically mourning her beloved (153); Miss Agnes's brother, Mr. Chisel's son, has also been killed at the front, just as the father of one of Charlotte's class mates, Marjorie (155). Letters from and to the front keep coming and going, more often than not bringing unsettling news. For those who have stayed in Britain, sleeping is not exempt from difficulties, as there are searchlights at night to catch airplanes, and air-raid sirens that make the nights noisy, busy and very frightening. For soldiers on leave things are even worse: nightmares about life on the Western front haunt them at night, and the terror of going back has rendered them, at best, speechless, as Miss Agnes points out when she remembers the time her brother Arthur was sent home on leave. Besides, some of these young boys cannot think of returning to the trenches; even though they were brought up believing in the honorability of dying for one's country, now a number of them consider deserting the army (175). The so-called Spanish flu of 1918 soon starts to cause casualties on the home front too, sending one girl after another to the school's nursing facility. The scarcity of food, gas, water and many other necessities, combined with the omnipresence of illness and death lead a great deal of people to desperation. Lack of trust in fellow mates is widespread and affects even the school girls, who show deep dislike for a girl of German descent. Others develop signs of irrationality and susceptibility, as for instance the Chisel Browns and their maid –gullibility clearly crosses the class boundary– who attend a séance in a futile attempt to speak to the spirits of their loved ones. When the War concludes and the English take to the streets for the Armistice celebrations, the irony of war comes to the forefront: Armistice day is a "grey and gloomy Friday" (180) and many people find no reason to celebrate the end of a conflict for which their relatives seem to have died in vain (147).

The abundance of negative images connected to the First World War is such that this novel looks as an exception in comparison with the books selected to illustrate the Western and the Eastern fronts. In fact, as the latter compensated their more ominous elements with glimpses of human kindness, generosity or amicability, *Charlotte Sometimes*, on the contrary, abounds on the inescapability of shabbiness, narrow-mindedness and even tragedy in the midst of war. It nonetheless gives young readers a great opportunity to time travel in their imaginations; to relocate themselves, with Charlotte, in 1918, and to experience, if vicariously, what it is like to do without material and emotional needs, to fear for one's own life and for the lives of one's loved ones; to see one's world so altered, so upside down, that it looks like one's own world no more. The book succeeds precisely in doing this, and then in carrying readers back to their own time, thus permitting them a safe landing back home, though one which is neither uneventful nor unscathed. But inasmuch as it helps readers put themselves in other people's shoes, it definitely allows them to start developing a multicultural awareness (for example, when they have to vicariously confront themselves with that classmate of German descent), a class consciousness (let us not forget that Charlotte and her sister are taken to lodgings because their aunt cannot afford the boarding school) and a gender perspective which is highlighted in the novel, on various occasions, as for instance when one of the teachers reminds her pupils of the fact that now that "[w]omen have proved their worth [...] as doctors, soldiers, sailors, as administrators and civil servants, as drivers, postmen, shopkeepers and policewomen", the vote will no longer be denied to them nor their value "as English citizens" (180).

5. Advancing women's issues (while the body count rises) on all fronts

Charlotte Sometimes is by no means a book exclusively about women's issues, although, as it portrays the home front, it necessarily puts special emphasis on that question, given the fact that women played a prominent role on that front (Adie, 2013). Another just case would be Lucy Maud Montgomery's *Rilla of Ingleside* (1921 [2010]), the first novel that drew attention to the Canadian home front from a woman's perspective. Since its publication in the 1920s, many other WWI books for children have chosen to make women's issues their first and foremost concern regardless of the front they highlight. In that way, they introduce young readers to issues of paramount importance for the development of a feminist agenda in the early years of the twentieth century.

For example, Jacqueline Wilson, Britain's former Children's Laureate (from 2005 to 2007), has inscribed the suffragist movement in her novel *Opal Plumstead* (2014), while simultaneously showing working-class concerns in 1913, the year before WWI broke out, and in 1914. The novel's main character, Opal, is a scholarship girl who, through a number of misfortunes, sees herself forced to give up her school and take up a job at a factory that makes sweets. Mrs. Roberts, the factory owner, happens to be an outspoken defender of women's suffrage who invites her women employees to attend suffragists' meetings, though none but Opal ever attends them. In those gatherings the protagonist becomes familiarized with the suffragists' demands and with their rhetoric, which sometimes she passionately adheres to and others feels repelled by, as occasionally they border, in Opal's view, on the irrational and gratuitously violent. As the novel advances and Opal first meets and then falls in love with Mrs. Roberts' son, Morgan, class issues become more poignant, since Mrs. Roberts no longer finds Opal's company entertaining now that class boundaries are endangered. When the War finally breaks out, Morgan enlists, his mother's factory closes down –as sweets are now considered an unnecessary luxury–, and the suffragist movement enters a resting phase, following Lady Pankhurst's call for a halt to militancy and demonstrations. In this way, young readers can get acquainted with historical figures as Emmeline Pankhurst and read excerpts from some of her famous speeches; they can also learn about Britain's suffragist movement, its evolution as well as its contradictions; finally, they can become cognizant of the strict class divisions of early twentieth-century British society that would prevent the working classes from receiving even secondary education, not to speak of higher education, and from maintaining relationships with the upper classes. To sweeten it all, the novel resorts to a plot that heavily relies on the impossible love affair between Opal and Morgan, thus offering yet one more updated version of the Romeo and Juliet template.

Valerie Wilding's *My Story. A First World War Girl's Diary 1916-1917. Road to War* (2008) also focuses on women's issues, though instead of offering a working-class character, like Wilson's, presents her readers with Daphne, a tomboy from an upper-class family who has never been able to fit into her family's idea of women's acceptable roles. After seeing her father die in the war, her brother go missing on the Western front and her mother lose her mental health as a result, she tries to contribute to the war effort by joining knitting parties. Her incompetence, though, is manifest to all. Encouraged by her aunt, a suffragette, she then opts for the FANY (First Aid Nursing Yeomanry) instead. She gets a driving license and takes a first-aid course, and soon afterwards is sent to the Western front. Wilding's book thus acquaints its readers with a group of volunteer women that was created in the early 1900s, had a fundamental role in both WWI and WWII, and is still very active in Britain (Popham, 2002; Lee, 2005 [2012]). Daphne has numerous difficulties to adapt to her new life of meagre resources, dirty lodgings and overwhelming suffering, but she quickly learns to carry out

many duties, which in turn boots her self-esteem: "The FANY don't just do ambulance duties, they take supplies, drive nurses to and from the boat so they can go home on leave—all sorts of things. Even collecting laundry for the hospitals! We can use army cars for driving the army nurses—much more comfortable!" (102). While back in England her family and friends had hardly acknowledged her as nothing but a "[p]retty little head" (23), which made her think she had her head "full of butterflies instead of brains" (23), her contribution now to the war effort allows her to recognize her full potential as a human being. Moreover, part of her education includes not only the command of skills that society had considered unladylike till then, like driving automobiles, but also the realization that living among women and growing friendship links with fellow FANY volunteers can give meaning to one's life, though she likewise finds solace in a love relationship she starts with a British officer. Last but not least, Daphne's education is completed with the shocking awareness that there can be just as much goodness in Germans as evilness in Britons. Said awareness, acquired on the occasion when she is asked to drive a few German prisoners, allows her to fully develop as a human being who has now learned about her own worth, friendship, love, and respect for others: "It struck me that the Germans were no different from any of our regular *blessés* [British injured soldiers]. They were injured men. Somebody's son. Somebody's brother" (141).

Effie, the protagonist and narrator of Melvin Burgess' short story "Mother and Mrs. Everington" (2014), comes to basically the same conclusion after working as an ambulance driver on the Western front. Referring to both the German and the British soldiers, she thus says: "Odd how they all look the same when their uniforms and faces are burned away" (137). This realization leads her to a total disengagement from her country: "I no longer particularly care who wins this bloody war. I no longer care, because whoever is proclaimed the victor, I am sure of only one thing—we will all have lost" (137). This short story is part of the collection *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (Breslin *et al.* 2014), a compilation of texts that feature women in all kinds of roles and on all the war fronts. "Mother and Mrs. Everington", as it has been shown, features an ambulance driver in France; "Shadow and Light" (Breslin, 2014) a Red Cross nurse on the Continent, and "Sky Dancer" (Doherty, 2014) a singer who joins a party of performers who tour the camps of the Western front entertaining the soldiers; for their part, "The Marshalling of Angélique's Geese" (House, 2014) focuses on a farmer's daughter on the French home front, while "Storm in a Teashop" (Hooper, 2014), "Piercing the Veil" (Fine, 2014) and "The Green Behind the Glass" (Geras, 2014) show English girls on the British home front playing different roles.

In my view, two stories in this collection deserve special treatment: "Ghost Story" (Whyman, 2014) and "Going Spare" (Nicholls, 2014). The former takes place in 1915, during the Gallipoli campaign. However, it is not narrated by a British soldier or stretcher bearer, like *The Amazing Tale of Ali Pasha* (Foreman, 2013), but by a Turkish woman who has been driven, after the Allies killed her husband and son, to become a sniper and defend her own home, in the Gallipoli peninsula, from foreign occupation. This, in fact, is another example of the bold attempt of many contemporary writers to present female characters playing all sorts of roles, even the more unlikely ones, as that of being an actual combatant. In the hours the Turkish protagonist spends occupied in the protection of her properties, she becomes acquainted with a young soldier, and fellow countryman, who keeps her company and looks up to her as both a mother and a brave warrior. Eventually, they both die in an embrace, but before that she, like the leading characters in Wilding's *My Story. A First World War Girl's Diary 1916-1917. Road to War* (2008) and in Burgess' "Mother and Mrs. Everington" (2014), learns to reconsider her relationship with the enemy: "My personal loss had made these men [the British] monsters in my mind, and yet

the individual inching towards the farmhouse, tired and drawn, is nothing like I had imagined" (51). Here once more the author is stressing the fundamental equality of all human beings, regardless of their national affiliation, and in so doing, he is contributing to the development of a multicultural sensitivity which twenty-first children can positively benefit from.

"Going Spare" (Nicholls, 2014) is also worthy of special consideration and of coming last in this analysis of a number of WWI books for children that promote gender awareness, the reason being that, rather than focusing on the years of the conflict itself, it concentrates on the aftermath of the War and, in particular, on the positive outcome that it had for women (Black, 2011: 256). As other texts that have been analyzed in this paper (Foreman's being the epitome), it is a complex text from the point of view of its narrative technique, inasmuch as there is first a frame narrator, a fourteen-year old girl who lives in London in 1977, and an inner narrator, Miss Frobisher, the girl's neighbor, who takes up the story-telling role when she is visited by the frame narrator. Miss Frobisher is now an old woman who spent the years of WWI in England. When the War finished, she was expected to find a boyfriend during or right after her coming-out ball, but there were very few boys at that party and, as she and her sister soon discovered, hardly any boys had been left in England. Her sister accepted a marriage proposal from a Scottish farmer, thus coming down the social ladder, as her family belonged to the upper class. This circumstance caused some discomfort in her parents, but they finally accepted the need to bless their daughter's union, because the scarcity of men was absolutely appalling and marriage then, for women, a priority. Miss Frobisher, for her part, found no suitor for herself and, despite her parents' opposition, decided to become a professional woman. In her retelling of her experiences to the frame narrator, she rejoices in recalling the happiness she felt when young women were given the right to vote in 1930 and in many other advances that she and the women of her generation who had gone "spare" managed to achieve: "It was an exciting time to be a woman [...]. So many firsts! The first woman to graduate from university. The first woman stockbroker. The first woman MP. A generation of pioneers" (249). She unequivocally attributes all those gains to the War: "The War changed everything, you see. Single women weren't an oddity any more. We were an organized collective" (250). When the old woman's narration comes to an end and the young girl –and frame narrator– goes back to her parents' apartment, the latter is now ready to contradict her own mother's opinion that that generation of women who had been unable to find husbands after the War had spent their lives doing nothing, as they had had neither homes nor families to look after. Now the little girl knows better than her mother: "They didn't just do nothing [...]. All those women. They changed the world" (252). Here, as in many other texts, the tragic consequences of WWI are not hidden from children's eyes; in fact, strong emphasis is placed on the huge amount of casualties suffered by the British, and the brutality of a war that almost literally wiped a whole generation of men away. But, like in previous cases, the author of "Going Spare" chooses to move beyond the tragic aspects and to put the spotlight, instead, on the positive outcome of a conflict that resulted fatal like few others. In that attempt to not forget the good aspects, one fact becomes evident: that women's issues were irrevocably advanced during the War, if at too high a price.

6. Lest we forget, lest we fail to learn a lesson

One of the main theses in *Children at War: From the First World War to the Gulf* (Agnew & Fox, 2001), is that, as the twentieth century advanced, English children's WWI literature progressively abandoned the former belief in Britain's superiority over all other nations in the world and the need to highlight

its grandeur and strength. Besides, it increasingly adopted a more critical stance towards the First World War, an attitude that was in accordance with a nation that by the end of the preceding century started to feel less at ease with itself. On top of all that, late twentieth-century writers showed a greater readiness to examine issues related to violence, endurance, or suffering, and to condemn wars and the ideology that sustains them. Throughout my paper, I hope to have proved that in the first years of the twenty-first century writers that have focused on the Great War have maintained that inclination that characterized late twentieth-century texts, although they have also added to it a deeper concern with enhancing children's awareness of cultural, class and gender differences.

Accordingly, the textual corpus that has been examined in this paper unambiguously denounces and explicitly portrays the horrors of WWI in three different theaters: the atrocities of the Western front are featured in several short stories within the collection *Stories of WW1* (Bradman, 2014) and in *The Christmas Truce* (Duffy, 2011); the Eastern front, with all its carnage, is the primary setting in *The Amazing Tale of Ali Pasha* (Foreman, 2013), while *Charlotte Sometimes* (Farmer, 1969 [2013]), among other texts, puts the miseries of the home front in the foreground.

An attempt has been made to select a corpus that covered all of the years of the Great War and also the aftermath of the conflict. Thus, *Opal Plumstead* (Wilson, 2014) takes place in 1913 and 1914; *The Christmas Truce* (Duffy 2011) on the Christmas Eve of 1914; *The Amazing Tale of Ali Pasha* (Foreman 2013) narrates events that happened during the Gallipoli campaign in 1915; *My Story. A First World War Girl's Diary 1916-1917. Road to War* (Wilding, 2008), as the title indicates, focuses on the years 1916 and 1917; *Charlotte Sometimes* (Farmer, 1969 [2013]) fictionalizes what life must have been like in England in 1918. Finally, the texts in the collection *Stories of WW1* (Bradman, 2014) feature fictionalized events that happen at different times during the war; among those stories, it is worth pointing out "The Murder Machine" (McGann, 2014), whose action takes place in 1916, during the Battle of the Somme, and sometime in the year 1920 during the Irish Revolutionary War (1919-1921), which is presented in the story as a bloody event that was partly fuelled by WWI. The stories in *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (Breslin et al., 2014) also take place in various years and phases within the War, but here it is worth highlighting "Going Spare" (Nicholls, 2014), as it portrays the aftermath of the War, leading up to the 1970s, thus helping readers realize, as in the case of "The Murder Machine", the deep shadow WWI continued to cast long after the conflict was over.

Thematically speaking, the texts that have been under scrutiny reveal twenty-first century writers' concern with multicultural, class and gender issues. *The Christmas Truce* (Duffy, 2011), *The Amazing Tale of Ali Pasha* (Foreman, 2013) and "Mother and Mrs. Everington" (Burgess, 2014) could be grouped as works that make a serious attempt at awakening children's realization that the cultural differences between enemy soldiers were nothing but social constructs. For its part, *Charlotte Sometimes* (Farmer, 1969 [2013]) subtly points at that direction too, though its forte is rather shown in its recreation of processes of identity erasure and identity rebuilding in the context of war, and in its portrayal of how such processes are affected by one's experience of gender and class constrictions in specific historical moments. Gender and class also feature prominently in *My Story. A First World War Girl's Diary* (Wilding, 2008), whose main character is an upper-class girl totally uncut for Victorian gender dictates, as well as in *Opal Plumstead* (Wilson, 2014), where a factory girl comes to be confounded by the liberating yet, at times, violent and irrational messages of the suffragettes she meets, just as much as she is bewildered by the factory owner, a suffragette herself who takes the working-class girl under her wings until the lass starts unsettling class divisions by becoming the rich

woman's son's sweetheart. For its part, the short-story collection *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (Breslin et al., 2014) gathers nine texts that offer a varied representation of roles played by women of all classes during the Great War, including English, French and Turkish female characters, which exemplifies further imbrications between class, gender and cultural backgrounds.

The twenty-first emphasis on such imbrications is clearly related to recent pedagogical currents that underline the need to teach children to read "multiculturally", that is, "to adopt a critical approach that seeks to interpret the signs of race, gender, class and other cultural differences in literature" (Cai, 2002: 145). It is believed that the effort on the part of many contemporary writers of children's literature to promote multicultural awareness (expressed as the acceptance and appreciation of cultural diversity), class consciousness (represented as sensitivity to social inequalities), and a gender perspective (articulated as the affirmation of the values and experiences of historically underrepresented groups of people, as for example women) should result in the empowerment of young readers, which eventually –or so it is hopefully assumed– will encourage transformation of the self and of society as a whole.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adie, K. (2013). *Fighting on the Home Front: The Legacy of Women in World War One*. London: Hachette UK.
- Agnew, K. & Geoff Fox (eds.). (2001). *Children at War: From the First World War to the Gulf*. London: Continuum.
- Allen, C. (2010). *Islamophobia*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Black, J. (2011). *The Great War and the Making of the Modern World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Blackman, M. (2014). "The Broken Promise". In Bradman, Tony (ed.). *Stories of WW1* (pp. 137-161).
- Bradman, T. (ed.). (2014). *Stories of WW1*. London: Oschard Books.
- Breslin, T. et al. (2014). *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women*. London: Andersen Press.
- Breslin, T. (2014). "Shadow and Light". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 3-34).
- Burgess, M. (2014). "Mother and Mrs. Everington". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 123-141).
- Cadogan, M. & Patricia Craig. (1978). *Women and Children First: The Fiction of Two World Wars*. London: Gollancz.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*. London: Greenwood Press.
- Das, S. (2011). *Race, Empire and First World War Writing*. Cambridge: Cambridge UP.
- Doherty, B. (2014). "Sky Dancer". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 145-179).
- Duffy, Carol A. (2011). *The Christmas Truce*. Illustrated by David Roberts. London: Picador.
- Farmer, P. (1969 [2013]). *Charlotte Sometimes*. London: Random House.
- _____. (9 June, 2007). "The Cure(d)". *Rockpool in the Kitchen*. [Online]. Access: 15/5/15. Available at: <http://grannyp.blogspot.com.es/2007/06/cured.html>
- Fine, A. (2014). "Piercing the Veil". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 183-201).
- Fisher, M. (1969). "Review of *Charlotte Sometimes*". *Growing Point*, November 1969, 1408.
- Foreman, M. (2013). *The Amazing Tale of Ali Pasha*. Dorking, Surrey: Templar.
- French, J. (2010). *A Rose for the Anzac Boys*. Sydney: Harper Collins.
- Fussell, P. (1975 [2013]). *The Great War and Modern Memory*. New York, NY: Oxford UP USA.
- Gates, P. & Dianne L. Hall Mark. (2006). *Cultural Journeys. Multicultural Literature for Children and Young Adults*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Gavin, J. (2014). "The Man in the Red Trousers". In Bradman, Tony (ed.). *Stories of WW1* (pp. 13-40).
- Geras, A. (2014) "The Green Behind the Glass". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 205-225).
- Greenwood, M. (2008). *Simpson and his Donkey*. Illustrated by Frane Lessac. Newtown, NSW: Walker Books.
- Harper, G. (2004). *The Donkey Man*. Illustrated by Bruce Potter. Auckland: Penguin.
- _____. (2004 [2015]). *Roly, the ANZAC Donkey*. Illustrated by Jenny Cooper. Auckland: Penguin.
- Hooper, M (2014). "Storm in a Teashop". In Breslin et al., Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 57-80).

- House, R. (2014). "The Marshalling of Angélique's Geese". In Breslin *et al.*, Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 83-119).
- Lee, J. (2005 [2012]). *War Girls: The First Aid Nursing Yeomanry in the Great War*. Manchester: Manchester UP.
- Masson, S. (2014). "The Other Anzac Day". In Bradman, Tony (ed.). *Stories of WW1* (pp. 233-249).
- McGann, O. (2014). "The Murder Machine". In Bradman, Tony (ed.). *Stories of WW1* (pp. 189-214).
- McLachlan, Mat. (2008 [2015]). *Gallipoli: The Battlefield Guide*. London: Hachette UK.
- Mickenberg, Julia L. & Philip Nel (eds.). (2008). *Tales for Little Rebels. A Collection of Radical Children's Literature*. New York: New York University Press.
- Montgomery, Lucy M. (1921 [2010]). *Rilla of Ingleside*. Toronto, Ontario: Viking Canada.
- Morpurgo, M. (1982 [2007]). *War Horse*. London: Egmont.
- Nicholls, S. (2014). "Going Spare". In Breslin *et al.*, Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 229-252).
- Norton, Donna E. (2005). *Multicultural Children's Literature. Through the Eyes of Many Children*. 2nd edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Popham, H. (2002). *The F.A.N.Y. in Peace & War: The Story of the First Aid Nursing Yeomanry 1907-2003*. Barnsley, South Yorkshire: Pen and Sword.
- Sheftall, Mark D. (2010). *Altered Memories of the Great War: Divergent Narratives of Britain, Australia, New Zealand and Canada*. London: I.B. Tauris.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- The Cure. (1981). "Charlotte Sometimes". Non-album single. B-side: "Splintered in her Head". London: Polydor Records.
- Tucker, Spencer C. & Priscilla Mary Roberts. (2005). *Encyclopedia of World War I: A Political, Social, and Military History*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Whyman, M. (2014). "Ghost Story". In Breslin *et al.*, Theresa. *War Girls. A Collection of First World War Stories through the Eyes of Young Women* (pp. 37-54).
- Wilding, V. (2008). *My Story. A First World War Girl's Diary 1916-1917. Road to War*. London: Scholastic Children's Books.
- Wilson, J. (2014). *Opal Plumstead*. London: Random House.

Laura Rafaela García
lau2garcia@hotmail.com

INVELEC-UNT-CONICET (Argentina)

(Recibido 27 noviembre 2014 / Aceptado 8 mayo 2015)

ENTRE LA MEMORIA Y LA LITERATURA: DOS TEXTOS EMBLEMÁTICOS DE LA LITERATURA INFANTIL ARGENTINA PROHIBIDOS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA

BETWEEN MEMORY AND LITERATURE: TWO ESSENTIAL TEXTS OF ARGENTINE CHILDREN'S LITERATURE PROHIBITED DURING THE LAST DICTATORSHIP

Resumen

Este estudio presenta una lectura de las prohibiciones de dos textos emblemáticos de la literatura infantil argentina como parte de los trabajos de la memoria (Jelin, 2002) que se proponen revisar el pasado. El objetivo general es responder a dos preguntas: por qué estos textos fueron prohibidos durante la última dictadura militar argentina (1976-1983) y qué importancia tienen en el recorrido histórico por el campo infantil. Analizaremos una serie de elementos sociales y culturales que confluyen en las décadas del sesenta y del setenta junto con la publicación de *La torre de cubos* de Laura Devetach de 1966 y *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann publicado en 1975. En el recorrido por estas décadas partimos de dos hechos claves: por un lado, consideramos la prohibición como uno de los mecanismos de control del régimen dictatorial. Por el otro, entendemos que el desplazamiento de los modos ficcionales que estos textos representan, junto con la obra de María Elena Walsh, dieron lugar al primer momento de modernización de la literatura infantil argentina. Este desplazamiento permite identificar la transgresión de lo establecido por el marco social y cultural como una de las principales operaciones de la ficción para definir en adelante la relación entre infancia y literatura.

Palabras clave: Violencia política, Literatura infantil argentina, libros prohibidos, ficción.

Abstract

This study describes the prohibition of two emblematic texts of Argentine children's literature as works reviewing the past (Jelin, 2002). The overall aim is to answer two questions: why were these texts banned during Argentine military dictatorship (1976-1983)? Which has been their importance in the history of children's literature? We analyze certain social and cultural elements that applied in the sixties and seventies during the publication of *La torre de cubos* by Laura Devetach in 1966 and *Un elefante ocupa mucho espacio* by Elsa Bornemann in 1975. The study around these decades starts from two key facts: first, to consider banning as one of the mechanisms of control by the dictatorial regime. On the other hand, we understand that the displacement of fictional modes that these texts represent, along with the work by Maria Elena Walsh, led to the beginning of modernization of

Argentine children's literature. This shift can identify the violation of social and cultural features as one of the main operations of fiction to define the relationship between children and literature.

Keywords: Political violence, Argentine children's literature, banned books, fiction.

1. Los trabajos de la memoria como punto de partida

La literatura para niños se presenta como una posibilidad de explorar los modos en los que la sociedad se dirige a la infancia y considerar las variables que contribuyen a modificar esos modos de acuerdo con los distintos momentos históricos. Por medio de la perspectiva de los autores y sus relatos ficcionales podemos entender cómo se concibe al niño, qué temas se trata en determinados contextos, y también cómo se cuentan los hechos en la ficción para acercar el mundo literario al lector. A partir de este marco general en este trabajo abordaremos un período particular de la literatura infanto-juvenil argentina, centrándonos en las décadas del sesenta y del setenta, que es el contexto de aparición de dos textos fundacionales: *La torre de cubos* publicado en 1966 de Laura Devetach y *Un elefante ocupa mucho espacio* publicado en 1975 de Elsa Bornemann. Consideramos que estos textos son emblemáticos de la literatura argentina para niños porque inauguran junto con la obra de María Elena Walsh los principales desplazamientos de los modos ficcionales dentro del campo infantil y, por esa razón, ambos forman parte de las listas de los libros prohibidos por la última dictadura militar argentina.

En primer lugar, proponemos un panorama por los elementos sociales y culturales que nos permiten definir a estos dos textos como representativos de la modernización de la literatura infanto-juvenil argentina producida entre los años sesenta y setenta. Luego, revisaremos los desplazamientos dentro del campo infantil y realizaremos un breve recorrido por los cuentos incluidos en estos textos. El objetivo general es responder cuáles fueron las razones por las que fueron prohibidos y qué implicaron en perspectiva para el campo infantil las propuestas ficcionales a las que apuntan sus núcleos narrativos. Es necesario aclarar que este trabajo forma parte de una investigación¹ mayor de corte histórico que en su estudio abarca desde los años setenta hasta principios de los noventa, donde se distingue la actividad intelectual de una formación (Williams, 1980) de autores clave para el posicionamiento de la literatura infantil argentina en el sistema literario. Por lo tanto, en esta oportunidad exploraremos un momento anterior en ese recorrido histórico que se destaca por una serie de polémicas fundamentales con respecto a una visión dominante de la literatura para niños vigente en ese contexto. Los debates al interior del campo y los nuevos posicionamientos de los autores en este período dan lugar a lo que denominamos un primer momento de modernización de la literatura argentina para niños, que consiste en la renovación de la mirada hacia la infancia presente en los modos de la ficción y sus formas para interpelar el imaginario del niño desde un lugar activo, el lugar de lector.

Por otro lado, es conveniente aclarar que cuando hablamos de campo lo hacemos en un sentido general del término ya que en este caso nos interesa reflexionar acerca de qué manera estos textos se vinculan con el sistema de valores y significados de los años sesenta y setenta que dan lugar a la prohibición de los mismos en la última dictadura. Aunque por momentos pueda resonar inevitablemente el concepto de campo intelectual de Pierre Bourdieu (1999), entendemos que en el período seleccionado el término no puede ser aplicado en la totalidad de sentido que le otorga el autor. Por lo tanto, al

1 Me refiero a la tesis doctoral titulada *Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura (1970-1990)* y dirigida por la Dra. Rossana Nofal (INVELEC-UNT-CONICET). Esta tesis fue defendida en febrero de 2014 y se desarrolló íntegramente en el marco de las becas de postgrado tipo I y II del CONICET. Actualmente, se encuentra en proceso de publicación.

hablar de campo hacemos referencia a un conjunto determinado de ideas, conocimientos, relaciones y actividades que hacen al ámbito propio de las producciones literarias de un grupo de autores argentinos que se posicionan ante los niños como sus principales interlocutores. Advertimos que reflexionar sobre esta zona literaria en términos de campo intelectual implicaría otro enfoque, en nuestro caso preferimos concentrarnos en las posiciones fundantes de las autoras centrales y considerar sus poéticas como antecedente de una tendencia artística que da lugar a nuevas formas de pensar y sentir (Williams, 1980) la relación entre literatura e infancia; tendencia que emerge de manera incuestionable en el marco democrático de fines de los ochenta y principios de los noventa.

En esta dirección, nos permitimos inscribir este trabajo en los límites de la complementaria y desigual relación -revelada por Paul Ricoeur (1999)- entre memoria e imaginación. Hay dos razones que fundamentan nuestra posición: en primer lugar, el propósito de revisar el pasado también al interior de la literatura para niños y a partir de allí contribuir a actualizar las formas de transmisión y apropiación de sentidos del pasado en relación con lo ocurrido durante la última dictadura militar. En segundo lugar, proponemos avanzar en los estudios sobre la literatura para niños en Argentina que tienen como principal antecedente crítico los aportes de María Adelia Díaz Röner (1988; 2000; 2011). Esta línea crítica se encuentra en proceso de desarrollo y continúa con el análisis de una serie de tensiones que definen esta zona literaria y la distinguen por su resistencia en la disputa contra los modos hegemónicos de dominación de la infancia.

Desde nuestra perspectiva partimos de los estudios de Elizabeth Jelin para definir a las memorias como relatos comunicables que contribuyen a la construcción de sentidos del pasado, en esta dirección nos interesa el concepto de trabajo como un rasgo distintivo de la condición humana. Al respecto la autora afirma: "referirse entonces a que la memoria implica "trabajo" es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social" (Jelin, 2002: 14). Los agentes de transformación -en nuestro caso los escritores y críticos- por medio de su trabajo contribuyen a elaborar el pasado e incorporan nuevas memorias y recuerdos. En la misma línea de análisis Dominik LaCapra (2001) afirma que fuera del contexto terapéutico en el trabajo elaborativo la persona trata de ganar una distancia crítica sobre un problema y distinguir entre pasado, presente y futuro. Además, el autor agrega: "puede haber otras posibilidades, pero es a través de la elaboración que se adquiere la posibilidad de ser un agente ético y político" (2001: 144).

Así pues sostenemos que el trabajo de los autores del campo infantil argentino en las narrativas seleccionadas puede entenderse como una forma de comprometerse con la propia experiencia y contribuir a la construcción de nuevos sentidos por parte de las generaciones que no vivieron los hechos. La materialidad con la que estos agentes sociales trabajan es la ficción, por lo tanto, las posibilidades de elaboración se multiplican y en los años sesenta y setenta dan lugar al ingreso del elemento político en la literatura para niños ampliando las fronteras de las diversas formas de contar. Este último elemento provoca importantes desplazamientos dentro del campo infantil y en perspectiva contribuye a desbaratar la disputa que dentro del sistema literario atribuye a la literatura para niños el lugar de "lo menor" en oposición a una literatura mayor (Díaz Röner, 2001: 512).

Entre las últimas reflexiones de este apartado consideramos oportuno agregar unas palabras de Jelin, que contribuyen a aclarar nuestro punto de partida: "en el plano colectivo, entonces, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente futuro" (2002: 16). Entendemos que este desafío contribuye a actualizar los modos de elaboración del pasado,

por lo tanto esta toma de distancia como posicionamiento metodológico junto con el paso del tiempo nos permite revisar los movimientos del campo de la literatura infantil argentina para interpretar los modos en los que determinados autores hacen referencia a la violencia política.

2. Los argumentos de la censura y los libros prohibidos de la literatura infanto-juvenil en los años setenta

Es posible rastrear las huellas de la violencia política en la cultura argentina y analizar sus múltiples manifestaciones. Hoy, después de años de lucha por la construcción de la memoria y la recuperación de la verdad y la justicia, sabemos que la última dictadura militar contó con la complicidad de varios sectores de la sociedad civil. Por eso, en este apartado indagaremos en las razones argumentadas en los decretos que prohibían la circulación de dos textos que consideramos representativos de las rupturas iniciales de la literatura infantil argentina con los modos tradicionales de dirigirse a la infancia. Estos textos son *La torre de cubos* de Laura Devetach, publicado en 1966 y prohibido en 1979 en la provincia de Santa Fe por medio de la Resolución 480 y *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann publicado en 1975 y prohibido en 1977 por el decreto nacional 3155.

En el plano de la cultura la prohibición de libros y la censura de autores contribuyeron a instalar los mecanismos de control sobre los planteos del plano simbólico, por eso profundizar en estos argumentos nos permite dar cuenta de las operaciones de la violencia política aplicadas directamente sobre esta zona literaria. A la primera operación de difusión de la prohibición de los textos en los espacios institucionales por medio de determinados documentos -como resoluciones o decretos- le seguía el secuestro de los ejemplares. Esta modalidad proporcionó un vacío cultural o un abismo personal tanto en los autores como en los lectores que se veían afectados en sus representaciones y en sus prácticas culturales. En muchos testimonios, cuando se relata el secuestro de algún familiar nos encontramos con el recuerdo de la biblioteca violentada o con la escena del entierro o del "destierro" de algunos libros que fueron quemados o abandonados, como la evidencia de un pensamiento que ponía en peligro la vida del sujeto. Un ejemplo es el testimonio de Camila, hija de desaparecidos, recopilado por la autora Graciela Montes en *El golpe y los chicos* (1996). En su relato la joven narra la siguiente escena:

Y me acuerdo de mi tía, llorando con unas lágrimas así, rompiendo los discos de Mercedes Sosa, de Violeta Parra, todo. Mi tío tenía libros, desde *La ideología alemana* hasta *El capital*. Todo eso, haciendo un bollo, a las cuatro de la mañana yendo a las vías, ahí en Atlanta, en Chacarita, a tirar todo, y de a poquito sacar las cosas que les parecían más peligrosas y llevarlas a la casa de la mamá de mi tía, donde había una incineradora (Montes, 1996: 55-56).

Hay dos elementos de este fragmento que son necesarios para pensar el tema, por un lado, esa idea de "lo peligroso" instalada en la gente representada en una ideología puesta en evidencia en los libros y la música y, por otro, la irreparable pérdida de los sujetos de elementos constitutivos de su subjetividad.

Entendemos el funcionamiento sistemático de los mecanismos de la violencia política, reconocibles en las formas de tortura, los secuestros, las detenciones en centros clandestinos, el robo de bebés, etc., como parte del aparato del horror que dio lugar al aniquilamiento de los lazos profundos del tejido social y llegó a su forma extrema con la desaparición de personas. Parte de este funcionamiento fue develado y denunciado en los primeros años de la democracia en el *Nunca*

Más (1984), como se titula el informe elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). De modo que al usar el término mecanismos ponemos el acento en el carácter automático y reproductivista de la violencia practicada en la última dictadura, funcionamiento que potencia el horror cuando se considera que fue ejecutada dentro del aparato del Estado. Este término se incluye en una serie desde la que analizamos la violencia política: mecanismos de control, máquina de matar y efectos del horror. Las prohibiciones de libros y la persecución de las ideas que éstos promueven forman parte del primer momento de esta serie que busca generar miedo para dominar a los sujetos y manipularlos para evitar la circulación de ideas ajenas a los intereses del régimen militar.

Trazar una serie es una estrategia de esta investigación para interpretar la violencia intentando dilucidar una sucesión de hechos, que en la lógica de los relatos que aluden al pasado se reconstruye en las secuencias narrativas de los cuentos. En esta dirección, una de las hipótesis centrales de nuestra investigación continúa los postulados de Rossana Nofal (2006) para analizar literatura y violencia política. La autora afirma que la posibilidad de transferir la experiencia del horror a las nuevas generaciones es factible por la fantasía y para demostrarlo organiza la primera colección de lecturas a partir de las modulaciones del concepto de *fantasy literario* de Rosmary Jackson (1986) en una selección de textos para niños de la literatura infantil argentina.

A partir de los postulados de Jelin planteados al inicio y la propuesta de Nofal como así también del recorrido por la poética de los autores de la literatura infantil argentina, en esta investigación organizamos tres colecciones de lecturas que hacen posible contar la violencia política. En este sentido, seguimos a Walter Benjamin en "Juguetes antiguos" (1989), artículo en el cual el autor describe una exposición de juguetes reunida en un museo de Berlín. Se trata de piezas de coleccionistas que reúnen soldaditos de plomo, muñecos de confitura, etc. que –según el autor– en el recorrido de la visita componen escenas junto con otros objetos. A partir de esta experiencia entendemos la colección como un modo de leer escenas narrativas en distintos relatos del campo infantil argentino reunidos en torno a un personaje o a un concepto construido como denominador común de un conjunto de relatos. Es posible asemejar el trabajo del coleccionista al del lector que encuentra sus objetos o relatos y organiza sus propias colecciones o lecturas. Además, entendemos que estos textos ensayan por medio de la ficción acciones, valoraciones y consideraciones que entran en disputa en la subjetividad del lector en el acto de leer, generando un espacio de múltiples variaciones imaginativas que interpelan al sujeto en una u otra dirección de acuerdo con la historia, los personajes o los temas.

El hecho de contar el pasado reciente, de volver el pasado un relato comunicable y conocido por la sociedad, puede tomar diversas formas. Son pocos los trabajos que abordan el tema de la literatura para niños y la violencia política; además, intervienen varios factores, por un lado, es determinante el conocimiento de los textos y autores del campo infantil y, por otro, se suma la complejidad de abordar el tema de la violencia política. Acercar las nuevas generaciones a los hechos violentos de la última dictadura por medio de un recorrido histórico es una forma convencional de contar lo ocurrido; sin embargo, en nuestros estudios del campo apelamos a las posibilidades de la literatura y las prácticas simbólicas para representar, recordar, apropiarse y poner en contacto pasado y presente. Nos interesa reconstruir cuáles son las escenas narrativas en los textos emblemáticos que representan una alternativa a la violencia política y aluden indirectamente a ella; de qué modo estos relatos introducen el elemento político para interpelar a los lectores desde la ficción.

Una de las investigaciones que aborda el tema de la censura en la dictadura militar es el estudio de Hernán Invernizzi y Judith Gociol (2002), quienes se abocaron a la reconstrucción de un corpus de autores y obras prohibidas de distintos ámbitos de la cultura junto con la publicación de los

decretos de prohibición. En su estudio analizan el tema de los libros prohibidos a partir del concepto de "represión cultural" como un movimiento que define los operativos de censura de la dictadura que tuvieron lugar con la denominada "Operación Claridad" y también manifiestan su voluntad de documentar el impacto de las acciones y de hacer públicos los argumentos de la dictadura. De acuerdo con este análisis de documentos públicos y privados el discurso militar entendía los libros como "difusores de ideología, ya sea de la propia doctrina o de la de los "opponentes", como eufemísticamente denominaban a quienes pensaban diferente de ellos" (Invernizzi y Gociol, 2002: 110).

En el caso de los libros de lectura en los años setenta empezaban a darse las primeras modificaciones ideológicas desde finales del siglo XIX, pero no eran sustanciales; en términos generales apuntaban a mantener "la invocación de los héroes, a Dios y a la patria, y la distribución inamovible de roles femeninos y masculinos en el marco de una familia con mamá, papá, nene y nena" (Invernizzi y Gociol, 2002: 121). Por su parte, el especialista Juan Carlos Tedesco (1973) aporta otro argumento en esta dirección al analizar la relación entre educación e ideología en los años setenta y afirma que los textos escolares se caracterizaban por la presencia de personajes de tipo universalista, es decir, no encuadrados en ningún sector social. Como parte de las prácticas de ese momento muchas editoriales antes de publicar en cantidad sus textos decidían pasar una copia por la censura de la comisión evaluadora del Consejo Nacional de Educación, quien objetaba o realizaba observaciones en cuanto a las palabras o las ideas promovidas en los textos a partir de criterios poco claros y hasta arbitrarios.

También, durante la última dictadura era común que en las escuelas circularan las listas de libros prohibidos y eso generaba otros mecanismos de censura, ya que no sólo no se podían usar los libros que figuraban allí, sino también para algunos docentes no estaban permitidos otros libros que no aparecían en esas listas. Esto daba lugar a lo que los autores definen como "una garantía de sumisión: la autocensura" (Invernizzi y Gociol, 2002: 108) que, a su vez, generaba el rumor de que existían textos que estaban prohibidos para el aula o el miedo colectivo y la censura de otros libros que podían ser objeto de censura.

La literatura infantil no fue ajena a estos mecanismos de control, Invernizzi y Gociol sostienen que era un espacio que el ojo censor vigilaba con firmeza y afirman: "se sentían en la obligación moral de preservar a la niñez de aquellos textos que –a su entender– ponían en cuestión valores sagrados como la familia, la religión o la patria" (Invernizzi y Gociol, 2002: 110). Además, se desprende de los documentos oficiales una concepción utilitaria del lenguaje limitada por la sintaxis clara que se traduce en el sentido real de las imágenes referidas por los textos como así también la transmisión de un mensaje de tipo formativo de la conducta del sujeto. El discurso militar se atribuye una responsabilidad inobjetable sobre las necesidades de la infancia a la que concibe desde la inferioridad y la pequeñez para someterla al dominio de sus ideas y estereotipos.

Estos argumentos adquieren mayor relevancia si consideramos que por esos años autoras como María Elena Walsh, Laura Devetach y Elsa Bornemann introducían una serie de cambios en los protocolos de la ficción en la literatura infantil argentina. Tomamos el concepto de protocolos de Jorge Panesi (1998) y Analía Gerbaudo (2007), quienes centrandos sus análisis en la escritura derrideana con este término aluden a la lucha librada en el plano teórico, en un entramado de relaciones que polemizan con tradiciones de pensamiento de una disciplina o de disciplinas comunes. Por nuestra parte, al aludir a los protocolos de la ficción en la literatura infantil argentina pretendemos dar cuenta de las luchas políticas, éticas y literarias que se ponen en juego al develar las principales operaciones ficcionales y una serie de cambios en las formas estéticas de dirigirse al lector.

Es necesario aclarar que entre los libros prohibidos para niños se encuentran autores nacionales y extranjeros². Sin embargo, en este caso nos detenemos particularmente en las obras mencionadas por la continuidad de su producción y la trascendencia de la actividad intelectual de las autoras en el período seleccionado y en las décadas siguientes. La literatura infanto-juvenil anterior a los sesenta se caracteriza por el tono didáctico, la postura paternalista y maniquea, atenta a la formación moral del niño. Por su parte, Díaz Rönnner (2000) menciona entre las características de los textos de literatura para niños de esa época relatos concisos, poéticos en su esencia, con una sucesión ágil de hechos, escasa adjetivación, personajes lineales o linealmente trabajados, cuyo principal movimiento pasaba de la metáfora artificiosa que desdeñaba la realidad a la metáfora que penetraba en ella para humanizarla.

A partir de la apelación a la imaginación, que logró capturar al público infantil y también al adulto, la poética de Walsh se presenta como un punto de inflexión para la conformación del campo literario infantil ya que logra renovar los modos de dirigirse a la infancia y ampliar las fronteras de esta zona literaria con el ingreso de la arbitrariedad de la literatura por medio de las modulaciones del humor, como el disparate, y el elemento lúdico como rasgo distintivo de un lenguaje más atractivo para el niño. Además, por medio del manejo y la recreación de las formas estéticas Walsh muestra las posibilidades del lenguaje simbólico y pone en evidencia la rigidez social del momento que invita a la transgresión por medio de las características de los personajes y la naturalización de la lógica del absurdo como recurso renovador de sus historias. Para ejemplificar el posicionamiento de la autora en los años setenta introducimos una breve cita de su conferencia expuesta en 1964 en las Jornadas de Pedagogía organizadas por la Organización Mundial de Enseñanza Preescolar:

Me parece necesario insistir en que la función primordial de la poesía para los niños en edad preescolar es proporcionar placer, alegría, ser en definitiva una modesta forma de felicidad. Quizá los elementos humorísticos nos permitan competir con los grandes atractivos que ofrecen los medios masivos de difusión...Sólo lo cómico puede ser igualmente atrayente, o casi. Y es triste reconocer que lo cómico, lo humorístico, estaba hasta hace muy poco tiempo desterrado de nuestra enseñanza, como elemento al parecer "pecaminoso" (Walsh, 1995:150).

En este fragmento podemos destacar que la mirada de Walsh introduce el desafío de incorporar dos elementos centrales a la literatura para niños, la poesía como manifestación del lenguaje y sus

2 En la biblioteca del Centro de Investigaciones de Literatura Infantil y Juvenil (C.E.D.I.L.I.J.) en Córdoba, se encuentra una lista de libros destinados a los chicos que fueron prohibidos o cuestionados durante la dictadura. Lo particular de esta lista realizada por los bibliotecarios e investigadores del Centro es que está organizada por autor e incluye los títulos de los libros prohibidos. Entre los que figuran: Álvaro Yunque: *El amor sigue siendo niño*, Plus Ultra (1960 prohibido en 1978); *Niños de hoy*, Plus Ultra (1974 prohibido en 1978); *Nuestros muchachos*, Plus Ultra (1975 prohibido en 1978); Laura Devetach: *La torre de cubos*, Eudecor (1966 prohibido en 1979); *Monigote en la arena*, Casa de las Américas (1975); *Historia de ratita*, Propuestas (1977); *Los picaflores de cola roja*, Colección el libro en Flor, De la Flor (1977, Colección prohibida); *El abuelo del Tatú*, Colección de Cuentos de Chiribitil, C.E.A.L. (1978, Colección prohibida, Editorial Censurada); Elsa Bornemann: *Un elefante ocupa mucho espacio*; Beatriz Doumerc: *La línea*, Ayax Barnes (ilustraciones), Granica (prohibido en 1975); *El pueblo que no quería ser gris* y *La Ultrabomba*, Rompan filas (prohibido en 1976) Daniel Bassi, *Cinco dedos* (prohibido en 1977); Graciela Montes: *Nicolodo viaja al país de la cocina* y *Así nació Nicolodo* en Los cuentos del Chiribitil (1977); Graciela Cabal: *Jacinto* en los Cuentos del Chiribitil; Margarita Belgrano: *Los zapatos voladores*, Colección de Los Cuentos del Chiribitil, CEAL (1977); María Elena Walsh: *El reino del revés*, Chacha (Ilustraciones), Fariña Editorial (1963); *Chaucha y Palito*, Vilar (Ilustraciones) Sudamericana (1976); Beatriz Ferro: *Las locas ganas de imaginar*, Elena Torres (Ilustraciones) Kapelus (1984). Para completar el relevamiento de los textos prohibidos también, podemos agregar a esta lista: *Mi amigo el Pespír* de José Murillo, *Cuentos para niños traviesos* de Jacques Prévert, *El nacimiento, los niños y el amor* de Agnes Rosenthal, *El principito* de Antoine de Saint Exupéry (Invernizzi y Gociol, 2002).

posibilidades simbólicas y la importancia del elemento cómico en la infancia no sólo como atractivo sino también como imperativo para vincular al niño con el mundo literario. Desde ese momento en adelante la literatura argentina para niños tomará el elemento humorístico como un eje constitutivo de los protocolos de la ficción en el campo que tiene diversas modulaciones desde ese momento hasta la actualidad en la poética de nuestros autores.

Por otra parte, esta polémica posición de Walsh tiene como marco unas jornadas sobre pedagogía. Aquí también surge otra constante de la literatura infanto-juvenil ya que los seminarios y jornadas serán los espacios de discusión y de difusión de las principales tensiones que determinan las posibilidades de esta zona literaria. Esto se puede ver en el rastreo de los textos críticos de otras autoras como Laura Devetach, que coinciden en la necesidad de interpelar no sólo al lector sino también al docente en tanto nexo entre la literatura y los chicos.

Por estos años, Devetach es una de las primeras en definir y jerarquizar esta zona cultural dentro de sus textos críticos, por ejemplo, en el artículo expuesto en el primer Seminario de Literatura-Infanto Juvenil en Córdoba, titulado "Fantasía y comunicación. *Monigote en la arena*" presentado en 1969 la autora señala:

La literatura para chicos es *literatura*, y como tal exige de quien se dedica a ella el cabal conocimiento de sus propias formas de comunicación. Limitar al chico con enseñanzas directas es coartar la capacidad creadora del lector, que frente a la obra escrita debe participar también en función creadora y no simplemente receptora (Devetach, 2007: 51).

Nos interesa resaltar el contraste entre la concepción del niño como lector que tiene Devetach al caracterizar al destinatario de sus textos y la visión pasiva que el discurso dictatorial -referido en sus decretos dictatoriales- le atribuye a la niñez, con el propósito de dominarla y formarla según sus intereses para evitar las ideas contrarias. Además, la posición de Devetach trasciende el plano concreto de lo didáctico para apuntar a la construcción simbólica y estética del imaginario del niño en la misma dirección que Walsh lo plantea por medio de la poesía en la primea infancia. Es posible reconocer algunas de las tensiones constitutivas de la literatura para niños que, como afirma Teresa Colomer (1999: 21), están relacionadas con los supuestos sociales y se modifican de acuerdo con el contexto y las características de cada sociedad. En el caso de la literatura infantil argentina se mantendrán en adelante y se desprenden del enfrentamiento entre dos miradas distintas de la infancia, la mirada que buscan imponer el discurso dictatorial y también representa el posicionamiento de una parte de la sociedad y la que promueven las autoras en sus conferencias y en sus modos de abordar la ficción. Entre esas tensiones podemos destacar la disputa entre lo que el adulto quiere para el niño y lo que éste realmente desea; las formas de lo tradicional y las de lo moderno; las formas evasivas de una fantasía artificial y las de acercar la realidad por medio de los modos de la ficción; lo didáctico relacionado con formas tradicionales de abordar lo literario y lo estético ligado a búsquedas modernas.

Estas antinomias se ponen en evidencia entre los años sesenta y setenta a partir de la emergencia de una literatura de autor, representada por estas escritoras que al decir de Díaz Röner (2000) se posicionan en el campo infantil incorporando lo deliberadamente literario. Esta literatura de autor promueve un desplazamiento de sentido de "lo infantil" -al menos en el ámbito literario- que establece una distancia con el lugar marginal que lo relega a lo ingenuo y carente de experiencia, para dar lugar a lo que definimos como el primer momento de modernización de la literatura infantil argentina. Este momento se caracteriza por la presencia de tres elementos que aparecen tanto en la crítica como en las operaciones de la ficción. Ellos son: la disminución de la mirada protectora

para dirigirse al lector niño, la superposición de modos de abordar la ficción y la complejidad de la estructura social y cultural que atraviesa el cambio de paradigma del modelo familiar y pone el acento en los primeros años de la infancia a partir de los aportes de los estudios culturales.

Este desplazamiento inicial y los modos de apelar a la imaginación y a la libertad de los lectores son considerados una amenaza para los valores familiares, nacionales y cristianos que el gobierno militar decía defender. Además, los decretos demuestran que se promovía el movimiento contrario, por eso los argumentos de la prohibición rechazan los principales cambios, como leeremos a continuación:

Que inserto en el texto debe estar comprendido el mensaje que satisfaga dicho mundo;

Que del análisis de la obra "La torre de cubos" se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológico-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes;

Que algunos de los cuentos-narraciones incluidos en el mencionado libro atentan directamente al hecho formativo que debe presidir todo intento de comunicación, centrando su temática en los aspectos sociales como crítica a la organización del trabajo, la propiedad privada y al principio de autoridad enfrentando grupos sociales, raciales o económicos con base completamente materialista, como también cuestionando la vida familiar, distorsas y giros de mal gusto, lo cual en vez de ayudar a construir lleva a la destrucción de valores tradicionales de nuestra cultura (Resolución 480, prohíbe *La torre de cubos*).

En este punto podemos ver que los mecanismos de la violencia política reconocen el carácter liberador de la imaginación en contacto con niños y jóvenes, en consecuencia limitan la circulación de ciertos textos literarios porque proporcionan herramientas simbólicas para el posicionamiento del sujeto y la construcción de las representaciones colectivas, como se puede ver también en los argumentos que prohíben la circulación de *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann (2008). En la edición de editorial Alfaguara de 2008 se transcribe una parte central de las objeciones:

Se trata de cuentos destinados al público infantil con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria para la tarea de captación ideológica del accionar subversivo y que de su análisis surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone (102).

El régimen dictatorial se construye como garantía de un orden natural que pretende restablecer y ese orden presenta determinadas condiciones para pensar al sujeto. Las prohibiciones ponen en evidencia el carácter complejo de la ficción y sus posibilidades de multiplicar las formas de representar el mundo. La confluencia de elementos es determinante en este momento ya que en el ámbito cultural también se destacan los aportes de la psicología evolutiva y la influencia decisiva de los estudios culturales en la Argentina, que desde los sesenta interpelan los modos de dirigirse a la infancia y compromete a otras disciplinas como la psicología y la pedagogía, principalmente, al resignificar los primeros años de vida del niño como así también el pasaje general del modelo tradicional de crianza y familia al modelo moderno.

Es necesario recuperar una serie de hechos que hacen al contexto socio-cultural de los años sesenta y setenta para reflexionar sobre las modalidades de intervención en la infancia que tanto Sandra Carli (1996) como Isabella Cosse (2010) abordan en sus estudios. La primera recupera en su investigación las posiciones del sistema educativo con respecto al niño y la segunda analiza los cambios del modelo tradicional de crianza al modelo moderno que inciden en la sociedad. Ambas

autoras coinciden en destacar una serie de hechos: la irrupción de los medios de comunicación masiva, la explosión editorial del boom latinoamericano, los procesos de modernización urbana, los cambios en las configuraciones familiares, el control de la natalidad y la ruptura generacional de los jóvenes, la autoridad participada de la mujer y los hijos que inciden en este cambio de paradigmas de lo tradicional a lo moderno. Se trata de una serie de cambios que tienen a la clase media como protagonista y, justamente, estos cambios no coinciden con los valores tradicionales que el régimen dictatorial pretende imponer.

Como podemos advertir la ruptura del paradigma tradicional para dirigirse a la infancia en la literatura tiene como marco un cambio cultural que excede al campo y se intenta detener o controlar por medio de las prohibiciones. Nos interesa resaltar que el desplazamiento del campo hacia el trabajo con la fantasía y la imaginación, que tiene su manifestación más evidente en la propuesta vanguardista de María Elena Walsh, potencia la mirada del niño para dirigirse a la infancia y desplaza del centro la perspectiva del mundo adulto, cuestionando los patrones establecidos para aproximarse al mundo hasta ese momento.

A esta altura del planteo es necesario retomar nuestra hipótesis central que sostiene que los nuevos modos de la ficción dan lugar al ingreso del elemento político presente en todos los ámbitos de la vida social y también, muestran que ese elemento estuvo silenciado en los textos para niños. Entendemos junto con Pierre Rosanvallon lo político como "todo aquello que constituye a la polis más allá del campo inmediato de competencia partidaria por el ejercicio del poder, de la acción gubernamental del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones" (2003: 20). En esta dirección el argumento de la ilimitada fantasía entra en tensión con los posicionamientos que desde la ficción incluyen en sus relatos situaciones narrativas relativas al poder y a la ley, el estado y la nación, la igualdad y la justicia, la identidad y la diferencia, la ciudadanía y la civilidad. Elementos que constituyen la vida cotidiana en su dimensión social y posicionan a la infancia en un lugar privilegiado en el que la literatura revela otras posibilidades de estar en el mundo.

3. La operación de la ficción en *La torre de Cubos* y *Un elefante ocupa mucho espacio*

El objetivo de este apartado es explorar algunos relatos de estos títulos y mostrar cómo su propuesta escapa a la mirada homogeneizadora del régimen dictatorial, presente en los argumentos de la censura que concebían y trataban a los niños como objetos manipulables, como lo demuestra la práctica concreta de apropiación de niños durante la dictadura. En estos términos los niños pierden sus derechos y se convierten en entes que existen solo en la medida en que el adulto le otorga un lugar. Esta zona de la literatura es una de las primeras en cuestionar el lugar pasivo otorgado al niño y, por eso, se desplaza hacia otras formas que privilegian las necesidades de la infancia a partir de la variedad temática y los nuevos recursos ficcionales.

La estética de Walsh representa una zona de autonomía en el campo infantil, que encuentra en su poética las principales operaciones de apertura del género, como lo advierte Díaz Rönner (2001) en el artículo "La poética de las nueces" cuando distingue tres etapas en la obra de la autora y entre las principales afirmaciones explica la ruptura que provoca en los siguientes términos:

María Elena Walsh ha logrado perimetrar la infancia en los niños argentinos. Es decir, ha legitimado, a través de sus canciones, sus poemas y sus textos narrativos, la autonomía de la imaginación: un derecho de los niños para excavar y tensar las posibilidades de una lengua, canonizada y obligatoria, hasta dejarla estallar silvestre y alocada. Si recordamos a los antecesores literarios argentinos de la Walsh, inscriptos en una actitud

excesivamente adulta y tutelar –estrictos *garde de corps* de la lengua y de la literatura– con sus palabras pulcras y sus medidas precisas, se comprende mejor el escándalo que provocó esta desenfadada juglaresca al desatar la reinención lúdica en el terreno del lenguaje, entregando las palabras para que los niños dispusieran de ellas como de juguetes, hechos al antojo (2001: 720).

En este contexto algunos recursos como la jitanjáfora o géneros de otras tradiciones culturales como los limericks aportan nuevos elementos a la literatura para niños, resignifican la tradición oral y multiplican los efectos de la dimensión lúdica del lenguaje para trascender la realidad e interpelarla desde la extrañeza o el absurdo. En adelante, estas rupturas se convertirán en rasgos distintivos del género que nos permitirán leer la reinención del folclore popular y las modulaciones del humor a través de la parodia o la ironía como elementos constitutivos de esta zona literaria, que se posiciona más allá de lo sancionado y funda en sí un orden alternativo (Luraschi y Sibbad, 1993:105) que hace posible idear otras formas de estar en el mundo. En ese orden alternativo inaugurado por Walsh para la literatura argentina para niños se inscriben las poéticas de Devetach y Bornemann.

En este sentido, la crítica literaria Beatriz Sarlo (1987) al hablar de las operaciones de ruptura de la vanguardia señala que la complejidad y la diversidad de estrategias que se ponen en circulación, por un lado, suponen la discusión con el público y las instituciones y, por otro, muestran las alternativas escriturarias diferentes entre sí desde el punto de vista estético. Esto también sucede en la literatura para niños a partir de los cambios introducidos por la poética de Walsh, que habilita el ingreso de nuevas formas de trabajar la ficción que se ven retrasadas por los mecanismos de control de la dictadura y se profundizarán con la explosión del campo en los primeros años de la democracia. Por lo tanto, sostenemos que Walsh modifica indefectiblemente las formas en las que un escritor relaciona estéticamente literatura e infancia, lenguaje y cultura en los textos para niños y jóvenes. Además, la autora promueve la renovación de la figura del escritor para niños y, en esa dirección se destaca como la primera mujer que se dedica profesionalmente a la escritura literaria para niños y se convierte en un referente ineludible de los movimientos de la literatura infantil argentina en los años sesenta y setenta.

Cuando *La torre de cubos* se prohíbe ya llevaba al menos diez años de circulación y muchos de sus cuentos habían sido premiados antes de su publicación, de modo que a la propuesta de Walsh en la década del sesenta se sumaba la de otras autoras como Laura Devetach que desde Córdoba también, proponía la necesidad de un cambio en la literatura para niños. Si bien los ocho cuentos que integran este texto se presentan en la tensión entre algunos tonos característicos de la tradición moralizante de la literatura infanto-juvenil y la estética moderna, en ese intento la mayor parte de los relatos se presentan más cercanos a la nueva estética por el dominio del lenguaje tanto en el empleo de la metáfora como en las escenas narrativas que componen sus historias. Por consiguiente, nos encontramos con situaciones que muestran la injusticia con los más desprotegidos, como los negros y los niños; se plantean temas como la falta de trabajo o las arbitrariedades del poder, la indiferencia de los adultos en contraste con la sensibilidad de los niños.

En estos textos las formas de la ficción son las que dan lugar al ingreso del elemento político y en este punto coincidimos con Alberto Giordano cuando afirma, siguiendo la propuesta crítica de Horacio González: "en literatura, las ideas políticas en juego no hacen política, hacen ficción, y sólo en tanto hacen ficción, hacen política" (1999: 26). Así pues, entre otros recursos de la ficción podemos reconocer ciertos elementos que funcionan dando paso a otra realidad para participar de otros mundos, por ejemplo, los cubos de la torre que le permiten a Irene cruzar al otro lado y descubrir otro mundo.

Este recurso se potencia con la fuerza de los colores que junto con los sueños constituyen formas que dan lugar a la lógica de la fantasía. También, es importante el recurso de lo deliberadamente fantástico con el que empieza el relato a partir de una acción, como sembrar un cuaderno en un macetón, es el caso del cuento "La planta de Bartolo". La situación de poder está invertida: Bartolo es un niño y también el dueño de la planta de la que florecen los cuadernos y se enfrenta al ambicioso librero que quiere comprársela a cualquier precio para controlar la venta y enriquecerse desvergonzadamente. En éste como en otros cuentos se cuestiona la actitud omnipotente del adulto en contraste con la solidaridad del niño, de esta forma se introducen ideas para reflexionar acerca de las diferencias entre los que tienen más recursos y los que tienen menos.

Ruth Melh denomina el ingreso de este tipo de elementos como efectos de un movimiento de humanización dentro del texto de Devetach y en esta dirección aporta un argumento que contribuye a aclarar uno de los puntos centrales del desplazamiento que advertimos con la modernización del campo, que está ligado con la construcción social de los personajes: "La madre eficiente, el padre todopoderoso, impecablemente virtuoso y la protagonista dulce y complaciente dan un paso para ser reemplazados por seres reales y posibles" (1992: 416). Asimismo podemos reconocer otros recursos como la tipificación de personajes a través de sus características generales, que en el texto de Devetach se da a partir de las profesiones ya que los construye en cercanía con la realidad del lector y los pone en contacto con la vida cotidiana. Nos encontramos con el vendedor de tortas, el vendedor de cuadernos o el deshollinador que representan las facetas del trabajador y se desplazan por distintos roles, que varían entre favorecer a los niños o participar con ellos de las aventuras hasta asumir actitudes más radicales. Este recurso se acerca al lector al ubicarse ciudades como Buenos Aires, habitadas por el hombre alienado e indiferente a lo que pasa a su alrededor, como contrapartida también se muestran algunos adultos más sensibles a la realidad del niño en contraste con las figuras más autoritarias.

Por otra parte, la forma en la que se resuelven las situaciones en los distintos cuentos deja abierta la posibilidad de considerar los resultados de las acciones colectivas. Esto ocurre cuando la policía va a buscar a Bartolo para sacarle por la fuerza la planta y todos los chicos del pueblo intervienen, de modo que terminan por ridiculizar no sólo al vendedor de cuadernos sino también a la policía. Otra alternativa para resolver los problemas está mediada por el diálogo con amigos como puede ser un monigote, en el cuento "El monigote de carbón", o en el caso de un adulto que intercede entre el niño y su mundo para mostrarle la posibilidad de decidir y enfrentar los conflictos personales en el cuento "Mauricio y su silbido".

La incorporación de personajes y actividades que forman parte del mundo cotidiano de los niños, como los vendedores, los monigotes y los dibujos en las paredes introducen planteos que tienen que ver con situaciones reales y ofrecen soluciones alternativas por medio del respeto, la autonomía, la amistad y la solidaridad. Estas variantes internas y externas intervienen de manera irreversible en las historias como un medio para interactuar con el otro o manifestar los sentimientos. Como lo sugiere el cuento de Mauricio, a quien nadie entiende lo que le está pasando, o en los sonidos de los monigotes del pueblo dibujado por Laurita a quien nadie puede entender hasta que ella les enseña a preparar una sopa de letras y en esa escena les da la posibilidad de expresarse por medio de la palabra. En fin, en este breve recorrido se distingue cómo el lenguaje simbólico interpela la imaginación del sujeto lector por medio de la combinación de elementos reales y fantásticos, la modificación del orden en ciertas estructuras y la manifestación de nuevas formas de expresarse que habilita por medio de la lectura. Se trata de modos de hacer ficción que no sólo aportan sentido a la experiencia individual del

lector, sino también a las representaciones que componen el imaginario constitutivo del hacer social (Castoriadis, 1993).

Por su parte, *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann también fue publicado antes de la última dictadura, en diciembre de 1975. A partir del título es posible establecer una relación intertextual que liga este texto con el cuento "Guy" de Devetach, incluido en *Monigote en la arena* de 1975³. Este cuento es protagonizado por un elefante de circo que un día jugando en el río que estaba cerca se cayó y dejó de reflejarse en el agua, entonces tuvo miedo de volver a caerse y desaparecer. Ese miedo acobardó por mucho tiempo a Guy y todas las veces que le preguntaban por qué no hacía las piruetas de siempre el elefante repetía: "Un elefante ocupa mucho espacio, si cae de espaldas desaparecerá" (2008: 33). Hasta que un día las ganas de jugar fueron incontrolables y al escuchar la música comenzó a hacer piruetas en dos patas y se cayó. Con mucho cuidado abrió los ojos pensando que había desaparecido, se sorprendió cuando descubrió que podía sentir su cuerpo. Desde ese momento se animó y se convenció de que "un elefante ocupa mucho espacio; si cae de espaldas ocupa mucho más, ¡pero si quiere se puede levantar!" (2008: 39).

El punto de contacto está en la continuidad del personaje del elefante, que protagoniza la historia de Devetach y aparece en la reiteración de la frase que sirve de título al texto de Bornemann. Este personaje representa un punto de inflexión dentro del campo infantil para dar lugar al ingreso del tema de la violencia política, con la alusión a la desaparición de personas que por estos años ya registraba algunos antecedentes dispersos. Esta referencia -clara para unos autores y peligrosa para otros (Arpes y Ricaud, 2008: 57)- tiene sentido en la continuidad y la apertura del espesor de los movimientos que se producen en las décadas del sesenta y del setenta en la literatura argentina para niños. La literatura aparece en este momento como un acontecimiento que desde el texto mismo nos remite a la lectura de la realidad como otro texto, retomando al elefante en tanto personaje y también a partir de la frase de otro cuento. Pero, sobre todo, nos lleva a considerar la violencia política como uno de los temas sobre los que el campo literario infantil también reacciona. A partir de sus estudios sobre la literatura Analía Gerbaudo explica este tipo de hechos en los siguientes términos: "no es que los textos literarios se "adelantan" casi de modo profético a la disciplina que los estudia sino que más bien interpelan los modos de pensamiento circulantes en la cultura en la que emergen" (2007: 177). Por eso, nos interesa resaltar que estos textos son emblemáticos no sólo por la forma en la que se dirigen al lector sino también por el modo en que interpelan a la realidad en su contexto de producción.

A partir de la lectura de estos textos en nuestra investigación surgió la inquietud de tomar la figura del elefante y rastrearla en otros relatos del período estudiado. Esto dio lugar a la organización de la primera colección de lecturas para contar la violencia política que denominamos "memoria de elefante" (García, 2010), que incluye una serie de cuentos organizados a partir de la figura del elefante⁴. Los objetos reunidos en las colecciones de lectura de este trabajo implican un doble movimiento, por un lado, cobran valor al integrar un conjunto que da lugar a una forma de representar la violencia política y, por otro lado, lo singular de cada relato es lo que lo distingue dentro del colectivo que integra. Si se avanza en el recorrido señalado se descubre la carga simbólica del elefante, no sólo por

3 En el mismo año Laura Devetach recibió el premio Casa de las Américas en el rubro Literatura Infantil-Juvenil.

4 Esta colección de lectura está integrada por *Dailan Kifki* [1966] de María Elena Walsh, el cuento "Guy" del libro *Monigote en la arena* (1975) de Laura Devetach, "Un elefante ocupa mucho espacio" (1975) de Elsa Bornemann, "¿Quién conoce un elefante?" en: *El monte era una fiesta* (1984) y "Prohibido el elefante" en: *Prohibido el elefante* (1988) ambos de Gustavo Roldán y, por último, "El genio del basural" en: *El héroe y otros cuentos* (1995) de Ricardo Mariño.

su capacidad para recordar sino también por la posibilidad de desafiar las normas y generar cambios que dan cuenta de los mecanismos de control como modulaciones de la violencia. La metáfora del elefante interpela las formas políticas del mundo adulto y exponen las reacciones privadas y públicas de los sujetos para defenderse del autoritarismo y el abuso del poder. En estos términos entendemos los relatos que se presentan como un legado para las próximas generaciones que representan la vida social tomando como base la libertad de pensamiento y la posibilidad del sujeto de expresarse.

Por otra parte, retomamos los quince cuentos que integran *Un elefante ocupa mucho espacio* por la forma en la que cuestionan en variadas situaciones la vida en sociedad. Los personajes y los hechos de estos relatos se debaten entre la autoridad o la obediencia, la libertad o el sometimiento, la injusticia y la naturaleza humana. En este texto las modulaciones de la ficción no tienen la marca de lo fantástico de la que participa un sujeto en particular, como en *La torre de cubos*; sino que amplían las representaciones del imaginario apuntando a la resolución de situaciones que afectan a un grupo o encuentran una alternativa de solución en la organización social.

La historia del primer cuento que lleva el título del texto narra la lucha de los animales de un circo que siguiendo las ideas de Víctor, un elefante revolucionario, se animan a pensar en grande y luchan por conseguir la libertad, para lograrlo organizan una huelga. Los animales denuncian las injusticias a las que los someten los hombres y lo muestran por medio de la inversión de roles al resaltar la domesticación y sus abusos. Finalmente, gracias a la fuerza de las acciones colectivas todos logran volver a la selva. El enfoque social de ciertos temas como así también las problemáticas en torno a la identidad se muestran en otros cuentos. En "Pablo" el silencio "como un poncho abierto oscureciendo al pueblo" invade junto a una lluvia de palabras y logra conmover a los habitantes de un pueblo entero, que puede ser el de cualquiera. La muerte de Pablo, el poeta, desencadena la lluvia de palabras y al principio la invasión de letras sueltas da lugar a la imposibilidad de nombrar; después en memoria del poeta ese hecho se convierte en una posibilidad de que lo perdido tome nuevas formas. Las palabras que avisan la muerte son las mismas que le devuelven la vida al pueblo. En otro cuento titulado "Caso Gaspar" el vendedor se posiciona desde el lugar de la transgresión al caminar con las manos sin beneficiar ni perjudicar a nadie con su actitud. Pero la particularidad del hecho se destaca en la acción característica del personaje que lo distingue como un asunto singular y cuestionable para el orden social. La propuesta de Gaspar consiste en mirar desde otro lugar el mundo y con esa actitud desafía lo establecido por la norma. Gaspar es detenido por su actitud "sospechosa", pero recupera su libertad porque entre las prohibiciones de la policía no figuraba ésta.

En el texto de Bornemann las modulaciones de la figura del adulto también abarcan importantes matices que van desde el autoritarismo, representado por sujetos que ostentan lugares de poder, al trato amable de personajes más humanos y sensibles al otro. Nos encontramos con el poderoso Señor Álvaro Rueda, dueño de "El Pasaje de la Oca", que un día quiere desalojar a todos los vecinos para hacer un gran edificio en el que planea exponer su colección de estampillas. La gente del pasaje se organiza para trasladarlo a un lugar libre que más tarde se convertirá en un pueblo. Asimismo nos encontramos al tío Gustavo en "Cuando fallan los espejos", quien conoce el secreto de los espejos que adelantan o retroceden en el tiempo y comparte este mágico secreto con su sobrina.

Por otra parte, el poderoso rey del cuento "El año verde" que sólo aparecía cada primero de enero para prometer y postergar la felicidad deseada con el anuncio: "¡El año Verde serán todo felices! ¡Se los prometo!- agregaba el rey antes de desaparecer hasta el primero de enero siguiente" (Bornemann: 2008: 79). Este rey que se mantenía distante de su pueblo, además, era sordo y tampoco podía ver los pies descalzos de sus súbditos. Como nunca cumplía con el año verde que todos esperaban que les

trajera la felicidad, un muchacho joven comenzó a pintar todo de verde y a movilizar a los habitantes del pueblo diciéndoles: "¡El aire ya huele a verde! ¡Si todos juntos lo soñamos, si lo queremos, el año verde será el próximo!" (Bornemann, 2008: 81). Así es como unidos logran pintar todo el pueblo "mientras el rey se escapa hacia un descolorido país lejano" (Bornemann, 2008: 81). El cuento termina con una lluvia torrencial de enero que acaba por desteñir todo, pero el pueblo guarda muy adentro el color verde y la posibilidad de reconstruir juntos día a día la felicidad que el tiempo color verde les había dejado.

Entendemos que por medio de las situaciones narrativas estos relatos se presentan como herramientas de lucha y resistencia a la violencia política, por medio de una operación general que denominamos la *transgresión de lo establecido* por el marco social y literario de lo que es posible abordar con niños en cuanto a situaciones narrativas y temas. La experiencia estética propuesta por estos textos garantiza al lector la autonomía por medio del ingreso al mundo ficcional y la alternativa de cambio que ofrece ese mundo está en el dominio de la palabra y la potencia de las acciones colectivas. Las situaciones narrativas que cuestionan en la figura del adulto a la autoridad opresora muestran las variantes posibles a las respuestas colectivas como una vía para superar los problemas. Por lo tanto, la literatura infantil en los sesenta y los setenta participa de este doble juego de la transgresión al tomar elementos de lo real para mostrar las contradicciones y cuestionar desde la imaginación los modos de intervenir en la realidad.

El uso del lenguaje y la experiencia de la ficción dan lugar a la fantasía como una región indeterminada entre lo real y lo irreal, que interpela al sujeto a considerar otras alternativas para intervenir en la realidad. Las formas modernas de la ficción en los sesenta y los setenta introducen en la literatura infanto-juvenil argentina el elemento político a través de una mirada de la vida en sociedad que incomoda al régimen dictatorial, por eso se prohíbe la circulación de los textos. Además, los riesgos que este campo ofrece a la mirada dictatorial se multiplican al tratarse de textos que están destinados a niños y jóvenes y van en contra de los valores tradicionales que buscan imponer porque la difusión de estas ideas se potencia en el acto subjetivo que la lectura provoca en cada sujeto.

Estas narraciones del campo infantil en el cruce con las determinaciones históricas del momento de producción se presentan como un gesto de resistencia al abuso de poder y también, como un compromiso con el futuro al proponer a los lectores el camino de la imaginación como una alternativa para construir nuevos sentidos. La literatura infantil argentina revela uno de sus principales movimientos al mostrar que de aquí en adelante muchos autores de textos para niños posicionarán sus poéticas desde la arbitrariedad de la literatura y no desde la educación, porque es allí donde se presentan nuevas alternativas que apuntan a la subjetividad del niño como lector.

4. Conclusiones

En los apartados anteriores planteamos que en los años setenta el campo se desplazó hacia una literatura de autor que priorizaba los recursos ficcionales apuntando directamente al trabajo con la imaginación, por eso los cuentos incluidos en *La torre de cubos* fueron acusados de ilimitada fantasía o los de *Un elefante ocupa mucho espacio* de promover ideas que atentaban contra el orden moral y familiar sostenido por el régimen militar. Desde este momento y a partir de la propuesta estética de autoras como Walsh, Devetach y Bornemann emerge una línea artística dentro de la literatura para niños en Argentina que se distingue por hacer convivir la fantasía con la vida cotidiana. Para finalizar recuperamos la palabra de Laura Devetach en su conferencia de fines de los setenta, que sintetizan la importancia del desplazamiento:

Hoy defendemos una fantasía no estereotipada, que use elementos nuevos o bien que redimensione los tradicionales. Esta fantasía se concibe como el resultado de la relación ingenua del niño con las cosas, y como una vía de comunicación que haga desembocar el cuento en una imagen de lo real, enriquecida, que prepare al lector para descubrir, él solo, lo fantástico y lo bello que existe dentro de lo cotidiano (Devetach, 2007: 52).

El trabajo silencioso de los autores y los desplazamientos de la ficción en las décadas analizadas terminan por interpelar al sistema cultural ya que representan una nueva mirada del niño como sujeto activo, que impacta directamente sobre el imaginario colectivo ampliando los modos de narrar en los textos para niños, como se puede entender a partir del posicionamiento de Devetach.

En el reconocido artículo "Desventuras en el País-Jardín-de-Infantes" publicado en 1979, en plena dictadura, María Elena Walsh asume una posición como representante de la cultura y desde ese lugar habla sobre las prohibiciones en la literatura para niños y jóvenes. Walsh caracteriza la prohibición como una zona de anonimato y arbitrariedades que roba a la sociedad el derecho a la imaginación. La oscilación entre una voz colectiva que desafía las posturas autoritarias del régimen dictatorial y la originalidad de su posicionamiento personal dan cuenta de la marca transgresora de su estilo aun en esas circunstancias:

En lugar de presentar certificados de buena conducta o temblar por si figuramos en alguna "lista", creo que deberíamos confesar gandhianamente: sí, somos veinticinco millones de sospechosos de querer pensar por nuestra cuenta, asumir la adultez y actualizarlos creativamente, por peligroso que les parezca a bienintencionados guardianes.

Veinticinco millones, sí porque los niños por fortuna no se salvan del pecado. Aunque se han prohibido libros infantiles, los pequeños monstruos siguen consumiendo historias con madrastras-harpías, brujas que comen niños, hombres que asesinan a siete esposas, padres que abandonan a sus hijos en el bosque, Alicias que viajan bajo tierra sin permiso de mamá. Entonces ellos, como nosotros, corren el riesgo de perder ese "sentido de familia" que se nos quiere inculcar escolarmente...

Esta no es una bravuconada, es el anhelo, la súplica de una ciudadana productora-consumidora de cultura. Es un ruego a quienes tienen el honor de gobernarnos... (Walsh, 1995: 18-19).

La denuncia y el llamado de atención de Walsh es asumida desde la literatura para niños y también desde su forma de concebir la infancia. A partir de esta cita retomamos el objetivo de nuestro trabajo y afirmamos que los textos prohibidos analizados forman parte de un momento cultural que cuestiona los modos vigentes en el mundo adulto para intervenir y dirigirse a la infancia. En esta dirección esta zona literaria desbarata el lugar de lo menor ligado a la ingenuidad y la inocencia atribuido en el adjetivo infantil para mostrar por medio de la ficción la apertura en las formas de representar el mundo y de pensar la infancia. La literatura para niños en Argentina, al menos desde los textos y las poéticas de cierto grupo de autores que es posible rastrear incluso en las décadas siguientes, se posiciona dentro del sistema literario como una zona de resistencia a los modos históricos de dominación de la infancia y desde la arbitrariedad propia de la literatura asume el rol de interpelar las posiciones hegemónicas desde las que el mundo adulto relega el derecho a la imaginación al condicionar su mirada de la infancia.

El punto en el que confluyen memoria y literatura para abordar la infancia es la cuestión de la transmisión a las nuevas generaciones. La ficción proporciona nuevas estrategias para contar el pasado y mantener presente la consigna del Nunca Más. Sin embargo, depende de la sociedad el

modo en que las nuevas generaciones se acerquen al pasado e interpreten el presente. Por nuestra parte apostamos por los relatos, por eso, apelamos al compromiso de los autores con su tiempo y sus posibilidades de representar por medio del lenguaje simbólico, de inventar nuevas formas de narrar y transgredir lo establecido para llevarlo hacia nuevas direcciones, para construir sentido y representar el mundo. Resta pensar en los modos de leer y en la formación de los niños como lectores, responsabilidad tanto de la familia como del Estado y las instituciones, que se definen en la actualidad a partir de la defensa de los derechos culturales y sociales de los niños y niñas.

Entendemos la transmisión del pasado como un imperativo social, que en términos de Jacques Hassoun (1996: 22) da cuenta del pasado y del presente. Por eso, consideramos que reconstruir el pasado y recuperar la importancia de estos textos y su lectura en los contextos actuales es una forma de contribuir a la transmisión y a la construcción de la memoria del pasado desde la ficción ya que como afirma Hassoun: "lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia" (1996: 19). Recuperar el trabajo de estas autoras y estos dos libros de la literatura infantil argentina es una propuesta actual para transformar las prohibiciones de la dictadura, que restringían el acceso al mundo ficcional, en una práctica que incluso hoy promueva desde la escuela u otros ámbitos el derecho a imaginar y a participar de otros mundos como una necesidad vital. Por lo tanto, depositamos la expectativa de futuro en la lectura y las posibilidades de estos relatos de interpelar al lector para que sea éste quien pueda evaluarlas con vistas al presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la construcción de un género masivo*. Argentina: Ediciones La Crujía.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bornemann, E. (2008). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.
- Bourdieu, P. (1999). "Para una ciencia de las obras". En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 53-83). Barcelona: Anagrama.
- Carli, S. (1996). "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1983)". En Puiggrós, A. (dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 221-287). Historia de la Educación en la Argentina Tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad (I)*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Editorial.
- CONADEP. (1984). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de personas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Devetach, L. (2007). "Fantasía y Comunicación. Monigote en la arena". En *Oficio de Palabrería. Literatura para chicos y vida cotidiana* (pp. 49-54). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- _____. (2008). *Monigote en la arena*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- _____. (2012). *La torre de cubos*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.
- Díaz Rönnner, M. A. (1988). *Cara y Cruz de la literatura*. Buenos Aires: Lugar.
- _____. (2000). "Literatura infantil de "menor" a "mayor". En Jitrik, N. (dir.), *Historia Crítica de la literatura argentina* (pp. 511-531). Tomo 11. Buenos Aires: Emecé.
- _____. (2001). "La poética de las nueces". En Soriano, M. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas* (pp. 719-723). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- _____. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- García, L. (2010). "Memoria de elefantes para la violencia política". *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados*. 10. 75-84.
- Gerbaudo, A. (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor-UniversitaLibros /Ed. FFyH (UNC).
- Giordano, A. (1999). "Temor y temblor. Ética de la lectura y morales de la crítica". En *Razones de la crítica. Sobre Literatura, Ética y Política* (pp. 19-34). Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jackson, R. (1986). *Fantasy. Literatura y subversión*. Buenos Aires: Catálogos.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LaCapra, D. (2001). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Luraschi, I. y Sibbad, K. (1993). *María Elena Walsh o el desafío de la limitación*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Melh, R. (1992). *Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Montes, G. (1996). *El golpe y los chicos*. Buenos Aires: Gramón-Colihue Libros.
- Nofal, R. (2006). "Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas". En Jelin, E. y Kaufman, S. (Comp.). *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 111-129). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Panesi, J. (1998). "Las operaciones de la crítica: el largo aliento". En Giordano, A. y Vázquez, M. C. (Comp.). *Las operaciones de la crítica* (pp. 9-12). Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (1987). "El surgimiento de la ficción". En *Espacios de crítica y producción*, 6, 8-12.
- Tedesco, J. C. (1973). "Educación e ideología en Argentina. Notas para una investigación". En *Los libros*, 31, 4-11.
- Walsh, M. E. (1995). "La poesía en la primera infancia". En *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995* (pp. 147-159). Buenos Aires: Seix Barral.
- Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Elena Guichot Muñoz
eguichot1@us.es

Rocío Infante Naranjo
rocionaranjo3@gmail.com

Universidad de Sevilla

(Recibido 27 abril 2015 / Aceptado 2 septiembre 2015)

LA PEDAGOGÍA POÉTICA INFANTIL TRANSOCEÁNICA: COTEJO DE M^a ELENA WALSH Y GLORIA FUERTES

*TEACHING CHILDREN'S LITERATURE THROUGH THE
OCEAN: M^a ELENA WALSH AND GLORIA FUERTES*

Resumen

La presente investigación destaca la obra infantil de las poetas Gloria Fuertes y María Elena Walsh, dos autoras que han sabido conquistar al público infantil a través de sus poesías, sus cuentos, su ritmo particular y su música. Este estudio subraya la importancia del cotejo de obras literarias provenientes de diferentes países, España y Argentina, ya que nos aporta un amplio abanico de posibilidades estéticas y teorías pedagógicas y culturales. Con el propósito de esclarecer las respuestas a las cuestiones planteadas, se realizará un análisis comparativo del estilo y de la significación del trabajo más célebre de estas autoras, en aras de investigar su éxito con el público infantil, sus motivaciones y su forma de transformar las historias en versos. Revisamos para ello el contexto socio-histórico, y las confluencias de estilo -como la introducción del *Nonsense*, del humor, el gusto por el folklore popular-; y por último los motivos que se repiten como los animales, la descripción de objetos cercanos al niño, las cuestiones sociales o la situación de la mujer. Además, recopilamos algunas propuestas heredadas del repertorio de María Elena Walsh, que dan vigencia a su pedagogía poética en el mundo infantil actual, esta vez a través del teatro.

Palabras clave: Gloria Fuertes, María Elena Walsh, Literatura, infantil, poesía, pedagogía, nonsense.

Abstract

This research highlights Gloria Fuertes' and Maria Elena Walsh's work: two authors who have managed to conquer children through their poems, stories, their particular rhythm and their music. This study underscores the importance of collating literary works from different countries as it provides a wide range of aesthetic possibilities and educational and cultural theories. In order to clarify the answers to the questions raised, we will conduct a comparative analysis of style and significance of the most famous work of these authors so as to investigate its success with young audiences, their motivations and their way of transforming stories in verse. To carry out this issue, we review the socio-historical context, and the confluence of style such as the introduction of Nonsense, humor, folklore; and finally, the recurring themes like animals, the description of objects, social issues or the status of women. We also collect some proposals coming from Maria Elena Walsh's repertoire, which give effect to her poetic education in current children's world by means of theater.

Keywords: Gloria Fuertes, María Elena Walsh, Literature, children, poetry, teaching, nonsense.

1. Introducción: la pedagogía poética y la poesía infantil en España y Argentina

Isabel Tejerina, siguiendo a autores como Francisco Yndurain o López Tames, recopila en un estudio las claves de la pedagogía poética, según la inclinación natural que tienen los niños hacia la poesía. Se basa principalmente en su función lúdica, y en la consiguiente "huida de la esclavitud del pensamiento lógico y los carriles rígidos de la lengua convencional" (Tejerina, 2005), que se extraen precisamente del juego poético. En este sentido, la crítica establece cinco principios sobre didáctica poética- citados brevemente a continuación-, en los que subyace su propia pedagogía:

1. El objetivo prioritario de la enseñanza de la lengua en la educación básica debiera ser conseguir el placer de decir y de oír, alentar en los niños el feliz descubrimiento de las infinitas posibilidades del lenguaje (...).
2. La poesía en la escuela ha de ser primero oportunidad para escuchar, jugar y cantar. Sentir el placer de los sonidos, de su ritmo y combinaciones (...).
3. Ante todo conseguir que les guste y para ello es imprescindible que el maestro sea partícipe del placer. (...) cuando buceas en la memoria de tu patrimonio poético y al tiempo descubres nuevos autores para niños representativos de una poesía alejada de un mundo infantil estereotipado (Alma Flor Ada, Nicola Bayley, Wilhelm Busch, Jaime Ferrán, Carlos Murciano, Marina Romero, M^a Luz Uribe, M^a Elena Walsh, Rosemary Wells) los resultados son bien distintos a los alcanzados cuando alguien se limita a leer el poema de turno en el libro de texto.
4. Todo niño y todo ser humano dispone de una capacidad creativa en mayor o menor grado. (...).
5. La disposición primera del niño ante la poesía y su capacidad de creación espontánea ha de ser dirigida y potenciada en la escuela, no para tratar de hacer poetas, sino para desarrollar posibilidades. (...).

En base a estos principios, elaboramos un estudio comparado de la obra de María Elena Walsh y Gloria Fuertes, partiendo de la confluencia de la poesía de ambas en los parámetros citados, pues de sus escritos se infiere la voluntad de construir una poesía para todos, como establece el verso que recoge Tejerina de uno de los creadores de la pedagogía poética moderna: "El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1979: 9, citado en Tejerina, 2005).

Para ello, realizamos un cotejo intrínseco- *intrinsic approach*, según la terminología de Renné Wellek de "las estructuras de detalles (estilo)" (Nomo, 2008: párr. 4), y un estudio del fondo, es decir, lo que Weisstein entiende como "el pensamiento ético, de índole filosófico-ideológica, presente en la obra, en el que se incluye también la significación" (Nomo, 2008: párr.13). Cabe señalar que los resultados obtenidos entre comparaciones internacionales de obras de distintos autores ofrecen una gran variedad de perspectivas y puntos de vista diferentes, aportando nuevas ideologías y teorías literarias provenientes de una mezcla cultural universal (Bravo-Villasante, 1983: 7-8). Asimismo, la comparación de la pedagogía que reflejan los textos nos permite conocer los temas más frecuentados por los autores, las diferencias, aproximaciones y similitudes entre culturas. Dentro de estos estudios, en definitiva, se abre el camino hacia un mundo de posibilidades literarias y en consecuencia, a un gran enriquecimiento (Bravo-Villasante, 1983: 7).

Encuadrando el tema en el estudio de la poesía infantil española, Jaime García Padrino muestra la escasez de poesía para niños en la España de la segunda mitad del siglo XX, y comenta lo siguiente: "Esta notoria carencia de un más asiduo cultivo del verso, como vehículo adecuado a los gustos e intereses infantiles, se ha convertido en constante histórica dentro del panorama general de la literatura infantil española (...)" (García Padrino, 1991: 66). Conozcamos la clasificación que este autor hace sobre la evolución histórica de la poesía española en cuanto a la intención y el carácter de los versos. Podemos observar lo siguiente: hay una primera etapa en la que los versos y creaciones poéticas eran de carácter didáctico e instructivo; más tarde se dieron los versos propuestos para crear el gusto por la palabra y aprender recursos lingüísticos que favorezcan las capacidades lectoras del niño, dando en adelante más importancia a la forma de acercar la poesía al niño. El último lugar de la clasificación de García Padrino lo ocuparían las recopilaciones de tradición oral con el propósito de poder transmitir esas obras de una generación a otra y de conservar el patrimonio cultural. Esta clasificación pertenecería al periodo de transición del siglo XIX al XX (García Padrino, 1990: 66 – 67). Por tanto, de los años 1930 a 1940, García Padrino indica que hubo "(...) un momento animado por la preocupación de ofrecer al niño elementos indispensables para su educación y por el deseo de potenciar la labor de la escuela" (García Padrino, 1991: 73). Asimismo, reconoce el empobrecimiento de España, después de la Guerra Civil, tanto económicamente como culturalmente, por lo que la producción de obras infantiles en este momento era escasa. Como excepción relevante en esta época, destaca la producción literaria de Celia Viñas, Ana Pelegrín y Gloria Fuertes (García Padrino, 1990: 73).

En el panorama sobre la literatura infantil en Hispanoamérica (*Dossier de Cuadernos Hispanoamericanos*, 2005: Pelegrín, 2001; Cordova, 1993-1994), y más concretamente en Argentina (estudiado por Corral, 2008; Viola, 1997; Nofal, 2003; Aloatti, 2007; Duelo, 1974-1975) se constata que en la mayoría de estudios aparece como hito principal la poesía de María Elena Walsh (Viola, 1997; Sotelo, 1998). Otros autores de renombre en la parcela del cuento son Javier Villafañe, Graciela Montes, y de nuevo en la poesía Laura Devetach, (Premio Casa de las Américas, 1976). La literatura infantil argentina está signada por su toque humorístico, tal y como vemos en la obra de la propia Walsh, o en otros autores como Ema Wolf, y Ricardo Mariño (Sotelo, 1998: 40). En general, la literatura hispanoamericana, debido a su acontecer histórico, se caracteriza por un fuerte sentido identitario. En la época que nos interesa, alrededor de los años sesenta, Argentina estableció la necesidad de reivindicar un cancionero popular tradicional, que ignoraba el gusto de los niños al reforzar únicamente su intención propagandística. Sin embargo, como nos señala González Barroso (2013), surge en este contexto un aire nuevo:

Sergio Pujol (Pujol, 2002: 29) recuerda que fue la época del nacimiento de Mafalda, del estreno *The Sound of Music* (1965, *Sonrisas y lágrimas en España y La novicia rebelde en Latinoamérica*), de las múltiples ediciones de *El Principito*, época en la que los estudios psicológicos y pedagógicos apuntaban en dirección a la "libertad" del niño (González Barroso, 2005).

Y dentro de esta excepción, nace precisamente la literatura de María Elena Walsh.

2. M^a Elena Walsh y Gloria Fuertes: contexto socio-histórico

Gloria Fuertes (1917-1998) aparece en el panorama literario con fuerza, gracias a "sus rimas fáciles y pegadizas y (...) a su tendencia al gusto por el absurdo (Bermejo, 1999: 29); en el mismo tiempo surgen la antología para niños de Arturo Medina *El silbo del aire* (1965) y la obra *Poesía española para niños* (1969) de Ana Pelegrín. Estas obras intentan recopilar la verdadera poesía en la

idea de que "escribir poesía infantil no es infantilizar la poesía" (Bermejo, 1999: 30). La influencia de la Guerra civil queda reflejada en la poesía para adultos de Fuertes, pero también en su poesía dirigida al público infantil (Antolín, 2007). Como ella misma afirmaba en una de sus obras: "Se ha visto a través de los siglos que toda obra literaria es en parte autobiográfica, sobre todo si el autor es poeta. Mi obra, en general, es muy autobiográfica, reconozco que soy muy yoista, que soy muy glorista" (Fuertes, 1979: 22). Pocos años después se estrenan varias obras suyas de poemas y teatro infantil en Madrid. En este tiempo conoce a Carlos Edmundo de Ory, causante de que la autora formara parte del movimiento literario de posguerra llamado Postismo (Fuertes, 1979: 27). En 1950, después de obtener el primer Premio de "Letras para Canciones" de Radio Nacional de España, funda una tertulia de poetisas ofreciendo lecturas y recitales junto con Ángela Figueroa y Adelaida Lasantas. También en este año organiza la primera biblioteca ambulante con el objetivo de hacer llegar libros y recitar cuentos y poesías a los niños más desfavorecidos y con escasos recursos: "Así sé que mi poesía también es oral, así la entiendo y me entienden" (Fuertes, 1979: 31).

A mediados de los setenta, colabora en varias revistas como *La Codorniz* y *Discóbolo* y en programas de televisión como *Un globo, dos globos, tres globos* y *La cometa blanca*, oportunidad que le permite convertirse en la poeta de los niños. Muchos autores, entre ellos Camilo José Cela, comentaron la popularidad que Gloria Fuertes llegó a tener en el campo de la literatura infantil y sin embargo, lo poco valorada que fue el resto de su obra. Aunque recibiera en varias ocasiones el "Aro de Plata" y un "Aro de oro" de Televisión Española a la mejor escritora, en 1976, fue más valorada en países extranjeros que en España.

Centrándonos ahora en la escritora y cantautora María Elena Walsh (1930-2011), Marcela González Barroso destacaba la aportación de la poeta como la más célebre en Argentina e Hispanoamérica, "debido a su incorporación en sus obras metáforas sencillas y melodías originales a partir del conocimiento del entorno" (2013: 200). La poeta argentina, como se advirtió anteriormente, pertenece a la generación que intenta renovar la visión tradicional del repertorio infantil, del cancionero que desde la época de la independencia abogaba por subrayar la identidad nacional. Sin embargo, la autora logra cambiar el rumbo del "vetusto edificio de la pedagogía infantil" (2013: 206), que proponía un didactismo carente de experimentación, al poner "en sus canciones el interés de entretener, de gustar y de estimular la imaginación" (2013: 200). Criada en un hogar de clase media y en un ambiente liberal, procede de una familia con descendencia inglesa y andaluza, la cual le inculcó el amor por la naturaleza y el significado de cultura (Dujovne, 1982: 10). Su padre acostumbraba a cantarles canciones de su tierra y tocaba el piano, no obstante, Walsh decía de él: "Nos costó sangre el intento de igualar sus virtudes y facilidades" (Dujovne, 1982: 12).

Al igual que para Gloria Fuertes, la juglar argentina se preocupaba por temas "de crítica social, de reivindicación, de rescate de valores como la amistad o el trabajo, sumados a una cuidada elaboración imaginativa" (González Barroso, 2013: 206). Aprendió pronto que a través de la poesía podía expresar sentimientos, emociones, situaciones, etc. De hecho, así lo hizo publicando algunos versos con sólo 15 años en una revista y más adelante, en 1947, año en que falleció su padre, en un libro de poemas llamado *Otoño Imperdonable*. Por esta última obra, recibiría el segundo premio Municipal de Poesía y excelentes elogios por parte de conocidos autores, entre ellos Juan Ramón Jiménez, quien manifestó: "Maravillado de su expresión, su naturalidad en lo sencillo y lo difícil" (Dujovne, 1982: 37).

Uno de los aspectos más conocidos de su trayectoria artística es su asociación con Leda Valladares, también poeta, cantante y compositora, que la condujo a un gran éxito con varios álbumes

de canciones folclóricas de tradición oral. A partir de esta experiencia, trabajó para varios programas infantiles, logrando crear un género de obras para niños y niñas. La mayoría de obras dedicadas a este público fueron elaboradas entre 1960 y 1970, entre las que destacan *Manuelita, la tortuga, Tutú Marambá, Doña Disparate, Dailan Kifki*, etc., incluyendo canciones tan populares como "La vaca estudiosa" o "El reino del revés" (Viola, 1996: 100). En esta década, Walsh consiguió afianzar una nueva cultura musical y poética para posteriores generaciones.

En toda su creación literaria queda reflejada la libertad de expresión, componiéndose este trabajo de obras acordes a la época, con raíces culturales, pero no obstante, añadiendo nuevas pinceladas creativas e incluyendo también señales de protesta subliminales con respecto a la situación del país en ese momento. Como ejemplo, vemos la letra de la siguiente canción de Walsh titulada "Como la cigarra":

Gracias le doy a la desgracia
 Y a la mano con puñal
 Porque me mató tan mal,
 Y seguí cantando.
 Cantando al sol como la cigarra
 Después de un año bajo la tierra,
 Igual que sobreviviente
 Que vuelve de la guerra.
 Walsh (Dujovne, 1982: 172)

La autora también se identificó con la corriente política versolibrista, constituida por poetas argentinos de la generación del 40, que defendían la libertad de reinventar y de imaginar: "asociaciones inesperadas con lo onírico y lo inconsciente" (Dujovne, 1979: 18). Varias de sus canciones se volvieron símbolo de lucha por la democracia y en varias obras hacía ver su opinión con respecto a temas como la pena de muerte y la situación de la mujer, sobre todo, refiriéndose a la mujer trabajadora. El siguiente fragmento pertenece al poema "Orquesta de señoritas", en el cual vemos un claro ejemplo de la situación de la mujer en esa época: "Quien no fue mujer/ Ni trabajador/ Piensa que el de ayer/ Fue un mundo mejor/ Y al compás de la nostalgia/ Hoy bailamos por error" (Dujovne, 1982:184). En este aliento coincide con la autora española, que escribe sin tapujos sobre su vida en *Mujer de verso en pecho* (1995).

3. Estudio comparado: claves para una pedagogía poética transoceánica

Como indicamos anteriormente, la comparación abordará el estilo y la significación de la obra. No se pretende en este texto abarcar toda la obra, ni profundizar en la cuestión del género, pero sí aludiremos a motivos contextuales sociales que se extraen de la necesaria interpretación de los textos.

Para ambas autoras, la literatura del siglo XIX supuso un antes y un después en su concepción literaria. Bravo-Villasante aclara una de las notas más llamativas de estos tiempos:

El cientifismo del siglo XIX es quizá la auténtica maravilla puesta al servicio de la literatura infantil. Junto al mundo de las hadas, gnomos, fantasmas, brujas, tragos y demás apariciones, las infinitas posibilidades del universo se ofrecen al niño gracias al científico y al aventurero genial (1985: 130).

La autora subraya la influencia de la literatura infantil extranjera en la literatura española y, en consecuencia, el influjo de recursos literarios, temáticas y estilos nuevos y no tan conocidos en España y en Hispanoamérica, que servirían como apoyo a muchos de nuestros autores. Destaca como protagonista de la influencia extranjera al autor de *Alicia en el País de las Maravillas*, el escritor británico Lewis Carroll, afirmando: "Todo lo que sucede en *Alicia en el País de las Maravillas* es de una extravagancia tan encantadora que los niños españoles quedan seducidos en cuanto lo leen" (Bravo-Villasante, 1985: 130-131). Con estas afirmaciones se hace referencia a lo maravilloso de la literatura basada en el absurdo y en el *Nonsense*, base de la obra de Carroll. Wallon Hazard, citado por Nobile en su obra *Literatura infantil y juvenil*, ofrece la siguiente definición del *Nonsense*:

Son cuentos en los que la historia que se narra sigue una lógica surrealista o una lógica del absurdo, lo que permite toda clase de ocurrencias y de alocados sucesos y disparates. A este tipo de historias difícilmente podemos hallarles un contacto o cierto parecido con la realidad (Nobile, 1992: 28).

Este alejamiento de la realidad, no obstante, no se corresponde con un mundo propio del género de ciencia-ficción, sino que crea un universo paralelo donde no se cumplen las reglas de la racionalidad lógica. Asimismo, el lenguaje cobra relevancia en este tipo de narraciones en su sentido más primario: reivindicando la pura sonoridad y ritmo de la materia prima. Estas características van en consonancia con los gustos de la niñez, ya que como afirma Gabriel Celaya es incontestable "que los niños poseen un sentido de esta magia verbal, que al margen de toda significación lógica, yace en las entrañas del lenguaje y que la poesía pura reclama" (Medina, 1990: 40). Lewis Carroll conecta con esta necesidad de devolver a la palabra uno de sus valores primarios, con el objetivo de enganchar con la mentalidad del niño:

(...) revela unas dotes de narrador poco comunes, además de un profundo conocimiento de la psicología del niño: pura invención de la fantasía con la única intención de divertir, (...) lleno de monólogos insensatos, de diálogos inconclusos y de preguntas – adivinanzas más allá de toda lógica, en una fantasmagórica sucesión de apariciones, personajes y situaciones (Nobile, 1992: 122).

María Elena Walsh desde su niñez se vio influenciada por los trabajos de Lewis Carroll y por la tradición inglesa del *Nonsense* recogida de las *Nursery Rhymes*, pero también las influencias que obtuvo Walsh venían desde otras áreas como el teatro de vanguardia, la tradición oral hispanoamericana y el folklore de su país (Rodríguez, 1989): heredó "de su padre la habilidad para los juegos lingüísticos, el humor anglosajón y el *nonsense* de los limericks" (Dujovne, 1982: 16-22). En el siguiente poema *Canción de tomar el té* también se ven reflejadas algunas características descritas como el absurdo de la situación, influenciada por una de las escenas más importantes de *Alicia en el país de las maravillas*, y por el protagonismo de los objetos:

(...) La leche tiene frío
Y la abrigaré,
Le pondré un sobretodo mío
Largo hasta los pies,
Yo no sé por qué.
Cuidado cuando beban,
Se les va a caer
La nariz dentro de la taza

Y eso no está bien,
 Yo no sé por qué. (...)
 (...) Parece que el azúcar
 Siempre negra fue
 Y de un susto se puso blanca
 Tal como la ven,
 Yo no sé por qué (...)
 (Dujovne, 1982: 212)

La repetición del "yo no sé por qué", que funciona como estribillo, muestra ese desinterés manifiesto por la lógica de las cosas, y la prosopopeya y la personificación responden al animismo propio de la personalidad infantil. M^a Teresa León, autora española de principios del siglo XX, recoge también la escena del té en un cuento titulado "La tortuga 427", dentro de la colección *Rosa-Fría, patinadora de la luna*, donde el absurdo de las fórmulas de cortesía cobra un protagonismo esencial.

Por su parte, Gloria Fuertes también pone de manifiesto en su obra muchos temas abordados por la autora argentina relacionados con esta corriente. La poeta decía en su libro *Obras Incompletas*: "(...) al escribir solamente recuerdo lo que tengo que decir y lo digo, a mi manera, a mi aire, en directo, sin ensayos (...)" (Fuertes, 1979: 31). Abundan así los relatos de historias basados en lo absurdo, los poemas llenos de fantasía e imaginación sin dejar atrás el humor y los aspectos lúdicos en la expresión. Sirviendo como ejemplo, Patricia Martín Ortiz comenta las rimas sinsentido de *El hada acaramelada*, o *Las tres reinas magas* (2008: 140). Uno de los cantares de la colección del *Hada acaramelada* es "¡Mata al tigre!", cuento en verso que une elementos tan dispares como un "buzo entre la sal", "un tigre", "un burrito de verdad", y personajes folklóricos como Mambrú o "Facundo el de los faroles" (Fuertes, 1978). En un plano más ingenuo, se observa un recurso metalingüístico que connota improvisación, en la estrofa del poema "Doña Pito Piturra": Doña Pito Piturra /tiene unos guantes, /Doña Pito Piturra /¡lo he dicho antes!" (Fuertes, 1987).

Las dos autoras también poseen una coincidencia en su estilo: se valen de la literatura popular y de la lírica tradicional para sus creaciones. Reelaboran la tradición oral como parte de ese gusto por la musicalidad de la palabra. María Elena Walsh reconoce la "inspiración en la poesía popular hispanoamericana, donde hay muchos juegos, mucha sencillez, mucho disparate" (Origgi, 2000). En sus canciones trabaja "estilizando formas y usando temas perfectamente ubicables en el ámbito jujeño" (Fernández Latour de Botas 1969: 247). En realidad, las retahílas, por ejemplo, son una especie de *nonsense* que "los niños se inventan para dar forma a determinados momentos de algunos de sus juegos (...) Vocablos o frases sin sentido, cuyo serial acaba con el cumplimiento de la regla" (Medina, 1990: 45). Pero en la estricta reelaboración de folklore escribe la autora en 1971 *Cuatro villancicos norteños*. Gloria Fuertes, en su poesía, cumple con la tradición de las nanas, los villancicos y las oraciones folklóricas. Uno de los cancioneros que reinventa los villancicos de Navidad es *El camello cojito* (Auto de los Reyes Magos) de 1987, que recoge aleluyas, refranes y consejos. Se nota en ambas la influencia de la generación del 27, y en la poeta argentina, concretamente, su relación estrecha con Juan Ramón Jiménez (Copello, 2013).

En cuanto a la producción literaria infantil de las dos poetisas, no sólo poseen aspectos semejantes referentes al estilo poético como hemos visto anteriormente, sino que las temáticas abordadas en los dos casos también son similares. Bravo-Villasante opinaba que "el niño tiene un gran

sentido del humor. Todo el que escriba para ellos deberá tenerlo en cuenta" (1985: 122). De acuerdo con esta autora, las obras de Fuertes y Walsh están inmersas en el sentido del humor que cede el absurdo, ya que persiguen hacer reír a los niños. María Elena Walsh ha tratado en sus obras infantiles temas basados en juegos espontáneos, en la descripción de situaciones diarias e historias normales pero a la vez impensables, disparatadas e imprevistas mediante el humor, la diversión y la facilidad de palabra. Además de estos elementos, la autora añade a sus poemas sonoridad y musicalidad en sus versos para obtener una mayor recepción (Rodríguez, 1989). Con el fin de divertir a su público, los protagonistas de sus canciones infantiles a menudo son animales como en el poema "La vaca estudiosa" de *Tutú Marambá* (1960) (Dujovne, 1982: 204), o "la Mona Jacinta" (1960), o la famosa Manuelita, interpretada por primera vez en el álbum *Doña Disparate y Bambuco* (1962), por el dúo Leda y María. Les nombra con nombres cortos y pegadizos que riman entre sí o bien con el nombre del animal, por ejemplo, "Mirón, el lechuzón". En otros poemas, convierte en protagonistas objetos cotidianos relacionados con el ámbito escolar como en el poema "Vals del diccionario" (Dujovne, 1982: 181), en el que destaca las ventajas de usar el diccionario Larousse o *El país de la geometría* (1974), en el que enfatiza elementos propios de esta materia y les da un carácter protagónico a recursos como el compás, el icosaedro, la redonda, la línea, los ángulos, etc. Incluso en uno de sus poemas convierte en protagonista a una hortaliza como es la batata, poema titulado *La Reina Batata* (1990). A menudo, utiliza estas conversiones y adaptaciones de elementos cotidianos relacionados con la vida diaria, la alimentación, los animales, la escuela, etc., para disfrazarlas mediante historias y adjetivos atrayentes que capten la atención del niño por su originalidad. Cabe destacar en este punto otro de los elementos, aparte del humor y absurdo, sobresaliente en casi todas sus obras infantiles y generador del éxito de los poemas de la autora argentina: su forma de comunicarse con los niños a través de la honestidad, puesto que "tampoco a los chicos les sonrío demasiado ni les habla con diminutivos ni con lengua gorda como imitando el habla de oligofrénico (...)" (Dujovne, 1982: 81-82). Las temáticas elegidas por la autora suelen tener como objetivo la transmisión de valores como la bondad, el compañerismo, el aumento de autoestima y confianza en sí mismos. Detesta los temas que se basan en descripciones sobre "bosques de garras afiladas y huérfanos llorosos" (Dujovne, 1982: 81). En el poema "La vaca estudiosa" intenta recalcar que con esfuerzo todo se consigue, explicando que una vaca que era abuela quería ir a la escuela y mientras todos se reían, ella estudiaba la lección, hasta que finalmente se convierte en la más sabia (Dujovne, 1982: 204).

Walsh también utiliza los poemas para hablar de temáticas autobiográficas como en la canción de *Manuelita* donde se refleja algunos aspectos personales de su estancia en Europa. Describe cómo la tortuga Manuelita va a París sin tener claro el motivo, y tarda tanto en volver que se hace vieja. De forma subliminal, representa a través de este personaje una experiencia con doble sentido: el deseo por conocer un mundo nuevo y la nostalgia de dejar el país donde vive. En el poema "Serenata para la tierra de uno" de su espectáculo para adultos *Juguemos al mundo* (1968) expresa: "Porque me duele si me quedo pero me muero si me voy, por todo y a pesar de todo, mi amor, yo quiero vivir en vos" (Dujovne, 1982: 164)".

Al igual que en las obras de Walsh, en los poemas compuestos por Gloria Fuertes abundan los protagonistas animales, además de objetos, paisajes y personas. Fuertes aprovecha este gusto de la infancia para inculcar el cariño y el respeto por el mundo animal. Con estos protagonistas representa situaciones humanas que ocurren normalmente en la vida real y otras veces, situaciones más apegadas a la fantasía. Hace una descripción del protagonista en la que destaca las cualidades y adjetivos positivos normalmente relacionados siempre con hechos bondadosos, en los que los

personajes se aconsejan y se ayudan entre ellos (Sáiz Ripoll, 2010), como es el caso de "La pata mete la pata". En el poema "El burro en la escuela" de la colección *El hada acaramelada* (1978), elimina un estereotipo animal y humano al reprender a la maestra que riñe al burrito por no saber la lección: "Cuando voy a casa/ no puedo estudiar;/ mi amo es muy pobre,/ hay que trabajar/ Trabajo en la noria/ Todo el santo día./ ¡No me llame burro, profesora mía!" (Fuertes, 1978).

Todos estos ejemplos nos muestran cómo el lenguaje poético contribuye a una pedagogía determinada, pues es el instrumento de comunicación de una doctrina o pensamiento. Pablo Castellanos recoge la afirmación de Jorge Luis Borges con respecto al lenguaje poético:

La característica fundamental de la eficacia poética es la transmisión genuina de las emociones ante la cercanía de las cosas, es decir, la expresión de la motivación de las emociones, a saber: las circunstancias esenciales o íntimas de las cosas. La eficacia poética se da en la medida en que esas emociones puedan ser confirmadas por el lector (...) (Castellanos, 2012: 37-38).

Llama la atención la semejanza entre la definición de Borges sobre el lenguaje poético y la opinión de Gloria Fuertes acerca de la poética y la comunicación: "Sólo quiero darme a entender, emocionar o mejorar con aquello que a mí me ha emocionado o mejorado antes de escribirlo (...). Es necesario obtener comunión-comunicación con el lector u oyente para conseguir conmover y sorprender" (Fuertes, 1979: 30). Al comparar estas evidencias, comprobamos que los dos autores manifiestan la importancia de reflejar las emociones en los versos escritos para posibilitar una correcta recepción y entendimiento entre emisor y receptor.

Por su parte, María Elena Walsh escribe sus obras con un lenguaje igualmente basado en la realidad de lo que sucede, en los sentimientos que le provocan las circunstancias y experiencias en la vida, como describe en el siguiente poema *El Juglar*: "Yo canto lo que sucede/ Y lo que no puede ser:/ Hazañas de por ahora,/ Leyendas de por ayer./ Yo soy aprendiz de río,/ Voy de entonces a después (...)" (Dujovne, 1982: 200). Al igual que Borges y Fuertes, Walsh también dio gran importancia a la expresión de sentimientos y emociones reales en sus obras poéticas, tanto en las dedicadas para adultos como en sus poemas infantiles. María Elena va concretando y adaptando a lo largo de su carrera su forma de expresión, dotando su lenguaje poético de naturalidad, familiaridad, liberación, calidez, cotidianeidad, etc. Esta suma de cambios y características nuevas de su lenguaje se debe a la influencia de su creación poética para niños, puesto que significó para ella un giro fundamental en el lenguaje de su producción literaria la obra *Tutú Marambá*, primeros versos de la autora para el público infantil, le sirvió como medio para manifestarse abiertamente, atendiendo de forma más asidua a la sinceridad, a la belleza y a lo fundamental de lo humano (Rodríguez, 1989: 3-4).

4. Conclusiones

Las dos autoras crean su poesía para niños con el propósito de atraer su atención mediante un lenguaje que cuenta historias de forma diferente, para lograr agilizar sus facultades de acuerdo a la fantasía y a la creatividad, para afinar sus sentidos y que sean capaces de ver otro contexto más allá del existente. Asimismo, esta forma de lenguaje utilizado por las autoras hace alusión a la teoría de Rodari sobre *el binomio fantástico*. El escritor italiano defendía la teoría de que la relación entre dos palabras aleatorias provocaba una "lucha", una estructura fundamental para el comienzo de una historia. El poema "El reino del revés", uno de los más famosos de la poeta argentina, es un claro ejemplo de este proceso de extrañamiento ya que ejemplifica la noción intrínseca de la *literariedad* como parte de una "lucha contra esa rutina (...)" a través de una especie de 'deformación creadora', y

este deseo de 'tornar extraño'" (Aguiar e Silva, 1975: 25). Esta necesidad primaria también se relaciona la tradición oral burlesca que tienen algunas coplillas de folklore oral: "el apunte de un sucedido chusco o secuencia seriada de mentiras encadenadas son los artificios a los que se acude para hacer saltar la risa" (Medina, 1990: 47). Veamos una estrofa del poema: "Me dijeron en el reino del revés/ Nada el pájaro y vuela el pez,/Que los gatos no hacen miao y dicen yes/ Porque estudian mucho inglés" (Dujovne, 1982: 203)

Itziar Pazcual añade que esta canción resuena en los ecos de los niños y niñas "que crecieron comprendiendo (...) que el mundo de los adultos se parece al mundo del revés, en el que las cosas nunca son los que parecen (2013: 49). Gloria Fuertes tiene su particular *mundo del revés* en la colección *Cocoloco Pocoloco. Princesas traviesas* (1985) titulado "El mundo cambiante, el mundo al revés", donde todo ocurre justo al contrario de los que se espera: "la luz es oscura/al fantasma le ves./ Viva el mundo al revés" (1985: 20).

Usualmente, las escritoras también se acercan a una pedagogía poética más realista en las descripciones, aludiendo a la afirmación de Enzo Petrini que destaca el autor Arturo Medina en su artículo "El niño y el fenómeno poético" sobre cómo ocurre el aprendizaje a través de la poesía en el niño: "El niño está por naturaleza zambullido en lo concreto, y en lo concreto –que no en lo ideal– se inserta para modificarlo o integrarlo dentro de sus medidas o según su experiencia niña" (12). Ejemplo de estos poemas son "Para dibujar una casita", "¿Cómo se hace un camello?", "Cómo se dibuja a un niño", o "Cómo se dibuja un paisaje", de Gloria Fuertes dentro de la colección *Versos para dibujar* (Madrid, Susaeta, 2002). Pretende incluir en sus poemas descripciones y hechos reales para que los niños aprendan de forma significativa mediante poemas recitados o cantados, como en su colección de *Versos fritos* (Madrid, Susaeta, 1995) que dedica a los niños del mundo, y sobre todo, a los niños de España. Su preocupación por la naturaleza –del mundo y del ser humano–, se observa por ejemplo en el poema de esta colección titulado "Todos contra la contaminación", donde enlaza el respeto a la naturaleza, con el respeto a la vida": "(No quererse es lo que más contamina,/sobre el barco o sobre la mina)/ que los tigres no tengan garras/ que los países no tengan guerras" (Persin, 2011: 224). A pesar del tono profundo, no olvida la jocosidad de sus rimas fáciles, en acuerdo con la afirmación de Bravo-Villasante sobre la poesía de Gloria Fuertes:

(...) estribillos desatinados, como conviene al género poético dedicado a los menores. (...) salidas desenfadadas (...) ocurrentes versos y esas extrañas asociaciones (...) con estribillos graciosos, en los que el folklore infantil es fuente de inspiración. La autora está en la línea de la poesía divertida, que tiene su equivalencia en el autor James Krüss (1985: 179).

Como resultado de este análisis individual de las temáticas tratadas por las autoras en sus obras poéticas y de los protagonistas elegidos, se hace visible la similitud entre ellas. Ambas recurren a la elección de temas que tratan sobre la amistad, sobre las historias con final feliz, sobre el consejo entre amigos, sobre la cooperación y ayuda a los demás en situaciones similares a las de la vida real, redactando el poema con un toque de fantasía y diversión. Realizaron una obra poética basada, generalmente, en los mismos conceptos, aun perteneciendo a contextos sociales e históricos distintos. Han sabido elegir el personaje ideal e interesante que resulte al niño atrayente por su aspecto y por su forma de ser y de actuar. Aunque este personaje normalmente esté dotado de un carácter bondadoso y humano, también goza de pertenecer a veces, a un mundo irreal e inexistente que hace que los niños dejen volar su imaginación a mundos fantásticos y posibles dentro de la poesía.

Ambas autoras tratan asimismo el tema de la mujer, como hemos mencionado anteriormente en relación a la poesía para adultos; pero en el caso de la poesía infantil tampoco eluden el tema. Uno

de cuentos más importantes para entender el valor subversivo y coeducativo de la literatura infantil de Walsh es *Historia de una princesa, su papá, una mariposa, y el príncipe Kinoto Fukasuka*, donde leemos: "porque las Princesas del Japonpón debemos estar quietitas sin hacer nada (...) Si no, no seríamos Princesas. Seríamos mucamas, colegialas, bailarinas o dentistas, ¿entiendes?" (Walsh, 2000: 19). Gloria Fuertes desarticula el mito de las princesas en varias de sus creaciones como *Princesas traviesas* (1985), cuento que se recoge en la colección que lleva el mismo nombre; y critica a las niñas "cursis" en el poema: "Ñeña, la niña ñeña", que pertenece a la misma colección.

Por tanto, en toda su creación literaria queda reflejada la libertad de expresión, componiéndose este trabajo de obras acordes a la época, con raíces culturales, pero no obstante, añadiendo nuevas pinceladas creativas e incluyendo también señales de protesta subliminales con respecto a la situación del país en ese momento. También es cierto que a pesar de la situación política en Argentina en la época de florecimiento de Walsh, el peronismo, su obra se vio influenciada por un ambiente liberal con acceso a la literatura. En esa época, Argentina tenía en su haber obras literarias provenientes de autores de la talla del mencionado Jorge Luis Borges o Julio Cortázar. No obstante, con la dictadura de Videla se negó a cantar en público por la censura que protagonizó esta época atroz para su país. Apareció en el diario *Clarín*, en 1976, el ensayo "Desventuras en el País Jardín-de-Infantes" donde criticaba y denunciaba explícitamente la recién llegada dictadura militar; con la consiguiente censura de toda su obra.

Gloria Fuertes también estuvo marcada por una terrible etapa en la historia con mayúsculas de nuestro país. Además, tuvo en sus inicios una historia de vida complicada, pues cuando sólo tenía 14 años estalló la Guerra y tiempo después fallecía su madre. A raíz de estos hechos ocurridos en su vida, Gloria Fuertes mostraría en sus obras una actitud desmitificadora y su poesía quedaría guiada e influenciada por su estado de ánimo, por su opinión sobre hechos sociales o acontecimientos ocurridos en su vida, utilizando figuras retóricas y recursos literarios adecuados para tratar cada tema, tanto en sus obras infantiles como en sus obras para adultos (Fuertes, 2011: 34). En el caso de la literatura infantil, vemos cómo desprende la melancolía de la época que le tocó vivir, camuflada en la figura de una vaca llorona:

La vaca está triste,
muge lastimera,
ni duerme, ni bebe
ni pasta en la hierba.

La vaca está triste,
porque a su chotito
se lo han llevado
los carniceros
al mercado.

Está tan delgada,
la vaca de Elena
que en vez de dar leche,
da pena. (Fuertes, 1978)

Por último, cabría hacer mención a un elemento fundamental presente en las obras de Walsh y Fuertes: la musicalidad. María Elena Walsh cantó toda su vida con compositores de la talla de Rosa León, Joan Manuel Serrat o Mercedes Sosa, y participó en programas de televisión; y la voz de Gloria Fuertes aún resuena en nuestra memoria. Arturo Medina afirma que la "sencillez (...) no está reñida

con el adorno tropológico y la musicalidad" (1991: 19). La musicalidad es un elemento esencial y muy presente en las poesías de estas autoras, pues es llamativo para los niños por su carácter entretenido, divertido y alegre. "Música y poesía son hermanas gemelas" comentaba Jaime Ferrán (1990: 59). Este mismo autor también opinaba sobre la forma de enseñanza mediante la música y resume con belleza la forma de pedagogía de estas dos autoras coetáneas, ubicadas a los dos lados del océano: "Enseñar deleitando eran lo que hacían nuestras primeras canciones de corro, que nos enseñaban la sonoridad y que nos ponían en contacto con lo desconocido" (Ferrán, 1990: 60).

Exponía Elena Echevarría Arce la siguiente afirmación sobre la poesía: "Si la poesía es una expresión universal y recoge la cultura de los pueblos no puede, en absoluto, estar ausente de un proceso de educación intencional que tiene como fin la cultura y civilización de las nuevas generaciones" (1996: 305). Esta y todas las características que hemos visto en la poesía de Gloria Fuertes y María Elena Walsh son las razones fundamentales por las que hay que contar con la poesía para ese proceso de pedagogía que se extraía de los principios expuestos por Tejerina. Es decir, apoyarnos en una poesía que sea "aparentemente" simple, llena de ritmo, musicalidad y emoción, que cuente historias y aventuras entre lo real y lo absurdo, de rimas fáciles pero a la vez ingeniosas y con personajes queridos que muestren sentimientos y viajen en el mundo de la fantasía, es la clave para captar la atención del lector infantil según lo estudiado en los poemas de Gloria Fuertes y M^a Elena Walsh y a partir de ahí, hacer que el niño goce leyendo poesía. Si seguimos estas pautas a la hora de optar por un libro de poemas u otro, nos estaremos asegurando una buena elección.

Bravo-Villasante conecta a estas dos autoras con un grande de la poesía infantil, Federico García Lorca, en su artículo "Los grandes poetas y el niño":

Si algunos de estos poemas resultaran difíciles para la primera edad, ya sabemos que ésta tiene el folklore a su disposición y la poesía fácil y elemental inspirada en ese mismo folklore, tal como hizo García Lorca en sus *Canciones* y María Elena Walsh en su libro *Tutú Marambá*, y Gloria Fuertes en sus primeros libros (Bravo-Villasante, 1991: 57).

La autora en este mismo artículo también hace notoria la necesidad de poesía en una sociedad supermecanizada y burocratizada como la nuestra: "La verdadera formación humanística puede volver a recuperarse con la lectura de la poesía" (Bravo-Villasante, 1991: 57). En relación con esta afirmación, Arturo Medina añade:

La poesía está ahí, ante nosotros, en nosotros mismos, envolviéndonos y arrebátándonos, inaprehensible, inconcreta, incorpórea. Ante la poesía, sugerir, más que adoctrinar. (...) La poesía no se enseña, se intuye. (...) Cualquier momento es propicio para guiar al niño por las rutas de lo bello e impulsado por sus resortes emocionales" (Medina, 1991: 10).

Asimismo, apunta cómo debe ser la poesía: "fluidez y brevedad, huida de toda detallada anécdota (...); humor cuando el asunto lo requiera y nunca burda comicidad; llamada a la fantasía" (Medina, 1991: 19), características que aún la poesía de nuestras autoras. Ellas consiguen animar la poesía de la forma que describe Elena Echevarría Arce en su artículo "La poesía infantil, itinerario 'eficaz' para la impregnación literaria":

En la poesía estamos bordeando o interaccionando "la realidad y el deseo" que atrapa las cosas, las moldea, las hace renacer, las reconstruye en un significado íntimo y propio (...) es el medio perfecto para penetrar en las cosas y en la realidad, y no sólo un objeto decorativo o ejercicio ineficaz/eficaz de retórica (...) (Echevarría, 1997: 307).

Pero la poesía debe ser revitalizada, reinventada y generada por los protagonistas de su tiempo, tal y como demostraron nuestras poetisas. Un ejemplo de actuación para revivir la poesía de

estas célebres autoras y para ampliar el gusto por la lectura de libros de poesía es la del director de teatro Alberto Isola. Este director ha dirigido el reciente musical *Canciones para mirar* de María Elena Walsh en Perú. Del 15 de marzo al 27 de abril de 2014 en el Teatro La Plaza ha tenido lugar este musical compuesto por las canciones de Walsh que tanto éxito le dieron. Con cantantes y bailarines vestidos con atuendos llamativos, acompañados por una escena colorida y la magnífica obra de Walsh, se lograba revivir uno de los espectáculos teatrales y musicales más esperados (Ballesteros Loli, 2014: 17). Germán Ballesteros Loli, periodista en Lima del periódico *La Lupe*, recogía en su artículo la siguiente afirmación sobre el montaje del director peruano:

Si hay una cosa que molesta en los trabajos para niños es, casi siempre, esa mirada paternalista que trata a los niños como seres inferiores que no pueden entender nada si no se les habla como a idiotas (...) nada más lejos de eso que los montajes de Isola. Desde mi posición en la platea veo a ese mar de mocosos laberintosos (...) ser, de alguna forma, "domesticados" (...) (Ballesteros Loli, 2014: 17).

La influencia de María Elena Walsh también se traslada a España, donde las dramaturgas y actrices Alejandra Venturini y Diana Cristóbal recrean *El mundo del revés* en su obra de teatro infantil titulada *En el mundo del revés* (2013). Los protagonistas de estas obras son unos niños que "confrontan desde el imaginario (...) con un mundo que está por hacerse, entre las dificultades convivenciales, materiales y afectivas" (Pascual, 2013:50). Revisan el modelo tradicional de la familia, los condicionantes impuestos a los niños, y la absurda lógica de los adultos.

A través del laberinto poético de ambas autoras, llegamos a la conclusión de que el estudio de la pedagogía que transfieren los poemas y canciones en este análisis transoceánico revela un gusto intrínseco en la infancia por el humor, el absurdo, y la sencillez de lo concreto, con un ritmo y una música que por ahora tiene visos de alcanzar la eternidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar e Silva V. (1975). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos.
- Alloatti, N. (2007). "Cuentos y lecciones: textos para los niños decimonónicos en Argentina". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 3, 91-102.
- Antolín Villota, L. y Santomé Calleja, J. M. (2007). *Gloria la poeta*. Madrid: Hotelpapel Ediciones.
- Arce Echevarría, E. (1996). "La poesía infantil, itinerario 'eficaz' para una impregnación literaria". En García Surrallés, C. y Moreno Verdulla, A. (eds.). *Literatura infantil y juvenil: actas de las 1as Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 305-314). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ballesteros Loli, G. (2014, abril, mayo y junio). "Canciones para (ad) mirar. Déjate llevar y ponte en modo play". *La Lupe*, 17.
- Benson, Douglas K. (2000). "La voz inconfundible de Gloria Fuertes, 1918-1998". *Hispania*, 83(2), 210-221. Consultado el 9 de marzo de 2014. <http://www.jstor.org/stable/346163>
- Bermejo, A. (1999). *La Literatura Infantil en España*. Madrid: Ed. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Bravo-Villasante, C. (1983). "La literatura infantil en la actualidad". *Ensayo en Boletín Informativo* 130, 3-14.
- _____. (1985). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- _____. (1989). *Ensayos de Literatura Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, secretariado de publicaciones.
- _____. (1991). "Los grandes poetas y el niño". En Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 51-58). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Castellanos, P. (2012). "La emoción ante las palabras: Teoría de Borges sobre el lenguaje poético". *Literatura: teoría, historia y crítica* 14(2), 31-65.
- Copello, F. (2013). "María Elena Walsh y Juan Ramón Jiménez: desencuentros y encuentros". *Cuadernos LIRICO* 9. Consultado el 1 junio 2015. <http://lirico.revues.org/1197>.
- Córdova, I. (1993-1994). "La literatura infantil en Hispanoamérica". *Alacena* 18, 15-17.
- Corral, A. (2008). "La conformación del campo de la literatura infantil en la Argentina las colecciones infantiles del Centro Editor de América Latina". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura* 29, (2), 64-70.
- Duelo Cavero, C. (1977). "Argentina: Personas y hechos en torno del libro: VII Jornadas de Literatura Infantil". *El libro español: revista mensual del Instituto Nacional del Libro Español* 230, 76-78
- Dujovne, A. (1982). *María Elena Walsh*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Fernández Latour de Botas, O. (1969). *Folklore y poesía argentina*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Fuertes, G. (1978). *El hada acaramelada*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- _____. (1979). *Obras incompletas, edición de la autora*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- _____. (1985). *Cocoloco Pocoloco. Princesas traviesas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- _____. (1987). *El camello cojito (Auto de los Reyes Magos)*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- _____. (2000). *Preguntas y respuestas*. Madrid: Susaeta Ediciones, S.A.
- _____. (2011). *Historia de Gloria Amor, humor y desamor*. (12ª Ed.). Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- García Padrino, J. (1991). "La poesía infantil en la España actual". En Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 65-86). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- González Barroso, M. (2013). "Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil

- propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011)". *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 4, 199-219.
- Martín Ortiz, P. (2008). "Introduction to Children's Literature in the English Classroom through Roal Dahl's poems". En S. Sánchez Reyes y R. Durán Martínez. *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Medina, A. (1991). "El niño y el fenómeno poético". En Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 9-26). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Nomo Ngamba, M. (junio, 2008). "La literatura comparada y el análisis de las obras narrativas: el estudio de los géneros, los temas y la forma". *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos* 15. Consultado el 13 de julio de 2015. https://www.um.es/tonosdigital/znum15/secciones/estudios-25_Literatura%20comparada.htm
- Pérez, S. (2012). "Literatura para niños comparada: ¿Una disciplina posible en nuestro país?" *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 27 y 28 de septiembre de 2012*. Argentina. Consultado el 4 de marzo de 2014 http://www.researchgate.net/publication/258030150_Literatura_para_niños_comparada_una_disciplina_posible_en_nuestro_pas
- Margaret Helen Persin (2011). *In her words: Critical Studies on Gloria Fuertes*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Pascual, I. (2013). "Introducción de *En el mundo de revés*". *Acotaciones. Investigación y creación teatral* 30, 49-54.
- Pelegrín, A. (2001). "Romances del repertorio infantil en América". *Anales de literatura hispanoamericana* 30, 69-95.
- Rodari, G. (2013). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Rodríguez, A. O. (1989). "Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh". *En julio como en enero* 9, 68-80.
- Sáiz Ripoll, A. (2010). "Los animales en la obra de Gloria Fuertes: 'Y la amistad reinó entre ellos'". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Consultado el 20 de abril de 2014 <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero44/anigfuer.html>
- Serrano, M. Á. (2007). *Voces de la infancia: poesía argentina para los chicos*. Buenos Aires: Colihue.
- Sotelo, R. (1998). "Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina". *Educación y biblioteca* 10, (94), pp. 38-44.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consultada el 15 de julio de 2015: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/algunas-consideraciones-pedaggicas-sobre-poesa-0/html/003f425e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Viola, L. (junio, 1996). "Iniciación a la lectura en el reino del revés: la situación de la Literatura Infantil en Argentina". En García Surrallés, C. y Moreno Verdulla, A. (eds.). *Literatura infantil y juvenil: actas de las 1as Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 97-104). Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- VV.AA. (2015). "La literatura infantil y juvenil en Hispanoamérica". *Dossier Cuadernos hispanoamericanos*. N° 776.
- Walsh, M. E. (2000). *Cuentopos de Gulubú*. Buenos Aires: Alfaguara.

Xavier Mínguez-López

xavier.minguez@uv.es

Universitat de València

(Recibido 27 abril 2015 / Aceptado 8 septiembre 2015)

UNA CRÍTICA PARA LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA

*CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE LITERATURE
CRITICISM FROM LITERARY EDUCATION*

Resumen

La crítica de la Literatura infantil y juvenil se ha movido siempre en un terreno resbaladizo entre el menosprecio de buena parte del *establishment* académico y la preponderancia de la pedagogía y el didacticismo en sus producciones. Se echa de menos un marco teórico en el que desarrollar la crítica que tenga en cuenta todos los ángulos de esta forma particular de literatura. Desde nuestro punto de vista, es necesaria una visión que contemple tanto el aspecto literario como el educativo, así como las restricciones formales, y en algunos casos expansiones, condicionadas por el público a quien va dirigido. Un equilibrio que no siempre se respeta en una disciplina relativamente joven en nuestro país. El presente artículo trata de ofrecer un marco en el que ejercer la crítica de la Literatura infantil y juvenil respetando sus peculiaridades. Para nosotros, el mismo triángulo que define la Literatura Infantil y Juvenil se puede aplicar a la labor crítica, con lo que encontraremos la valoración de la literariedad de las obras, el tratamiento del aspecto educativo y su adaptación a un lector en formación como elementos clave para ejercer la crítica, en especial desde la educación literaria.

Palabras clave: Crítica de la literatura infantil y juvenil; Crítica literaria; Educación literaria; Teoría de la literatura infantil y juvenil; Selección de libros para niños.

Abstract

Children's literature criticism has always been moving in a slippery slope. On one hand, it has received the disdain of part of the criticism establishment. On the other hand, pedagogy and didacticism took control of the analysis. It is missed at least a theoretical frame where developing another kind of criticism that take into account every angle of this particular genre. In our view, it is necessary a vision that takes into consideration the literary aspect, the educational aspect and the formal restrictions, and sometimes expansions, which are conditioned by the audience it is addressed to. This balance is done in some analysis but it is not always respected in such a young discipline in Spain. This article offers a frame where applying the criticism of children's literature with regards to its peculiarities. From our point of view, the same triangle that defines children's literature (literary component, educational component and adaptation to the implied reader) can be applied to criticism. Consequently, we will find the appreciation of literariness of works, the treatment of the educational aspects and the adaptation to a reader in training as key aspects to practise criticism, especially from literary education.

Keywords: Criticism of children's literature; Criticism; Literary education; Theory of children's literature; books for children's selection.

Introducción

Desde la negación de la existencia de la Literatura Infantil y Juvenil defendida o al menos apuntada por muchos autores como reseñan Cervera (1991) o Colomer (1998), hasta su integración en los estudios literarios, se ha recorrido un largo camino. Un camino que ha conducido a esta literatura entre la poca consideración que apunta Thacker (2000) y el abuso del didacticismo denunciado constantemente por los especialistas (el mismo Cervera, pero también Cross (2004) o Mínguez-López (2010). La concepción elitista del canon defendida por autores como Bloom (1995) tampoco ha permitido su entrada en el olimpo de la crítica, sobre todo en nuestro país. Resulta paradójico que incluso este autor dedicara un libro a la Literatura Infantil y Juvenil (Bloom, 2003) –aunque siempre con un sesgo de búsqueda de la excelencia que se ha puesto repetidamente en entredicho (Sullà, 1998)– y no haya habido muestras de interés entre la crítica española no específica.

La revisión de las teorías del canon por numerosos autores, tanto desde las teorías literarias postestructuralistas (Pozuelo Yvancos, 1995; Sullà, 1998), como por la propia teoría de la Literatura Infantil y Juvenil (Cano Vela & Pérez Valverde, 2003; Lundin, 2004) han permitido que escribir en el ámbito académico sobre Literatura Infantil y Juvenil haya dejado de ser una ocurrencia. A ello también han ayudado en gran medida las teorías sobre las luchas de poder en la literatura, como el campo literario de Bourdieu (1991) o la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1997; 2005) que, frente a una concepción de la literatura estática, compuesta por las grandes obras legadas por la humanidad, contraponen una visión dinámica en la que las obras entran y salen del canon por multitud de causas que no siempre tienen que ver con su calidad. Por otra parte, la revisión del papel del lector de la estética de la recepción (Iser, 1987; Jauss, 2000), quien le concedía un papel activo en la construcción del texto, y la de Umberto Eco (1979), que defendía que todo texto venía condicionado por su lector modelo, revisaban en profundidad la imagen de lector, también estática, que las teorías críticas tradicionales propugnaban.

A pesar de la fuerza de estas teorías, como decíamos, en nuestra opinión la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en nuestro país no ha tenido el auge que correspondería a su crecimiento en términos de producción. A nuestro parecer, esto es debido en gran medida a la falta de un marco teórico definido que equilibre los diferentes aspectos que intervienen en la confección de un libro dirigido a un lector en formación y a su educación literaria. Mínguez-López (2015) resumía en cinco grandes bloques los problemas que suponía la delimitación del concepto de Literatura Infantil y Juvenil. En primer lugar apuntaba al debate entre el enfoque holístico o el condicionamiento del lector modelo; en segundo lugar, a la concepción de la infancia como un constructo social o una realidad; en tercer lugar, la existencia de mediadores para la lectura, cosa que determina un doble receptor; en cuarto lugar, la consideración de la Literatura Infantil y Juvenil como paraliteratura y, muy ligado a este y en quinto lugar, la no existencia de la Literatura Infantil y Juvenil. Si bien como comenta Jones (2006: 290) estas dicotomías han sido "en última instancia engañosas e inútiles", lo cierto es que han difuminado el debate sobre lo que debería ser la crítica literaria de la Literatura Infantil y Juvenil.

Nuestro artículo pretende afrontar estos problemas dando salida a algunos callejones de difícil solución. Para ello, hemos llevado a cabo una revisión de la bibliografía tanto en español como en

lengua inglesa para poder ofrecer una visión del *status quo* del problema e investigar las soluciones que los trabajos anteriores han propuesto.

Por un lado, analizaremos diversas propuestas sobre los objetivos y funciones de la crítica de Literatura infantil y juvenil; por otro, expondremos nuestra propuesta de triángulo crítico que, desde nuestro punto de vista, constituye un marco que facilita este tipo de crítica.

Crítica literaria y Literatura Infantil y Juvenil

La relación entre la línea central de la crítica y la literatura infantil ha sido más bien decepcionante. Parafraseando a Thacker (2000), bien sea desdén, bien sea ignorancia, el caso es que resulta francamente extraño encontrar referencias a nuestra disciplina en monografías de teoría literaria, lo cual debería preocupar a la crítica ya que como señala esta autora¹:

La ausencia de la literatura infantil de una comprensión del grado en el cual el poder es representado en las interacciones "transaccionales" con el lenguaje, devalúa y silencia a los niños como lectores. Así, la experiencia del texto por parte de los niños se encuentra divorciada de la conciencia de la naturaleza de la ficción, de la cual derivan las nociones de placer literario (Thacker, 2000: 5).

Hunt (1991), igual que Chambers (2010), reivindica la Literatura Infantil y Juvenil como un terreno privilegiado para comprobar teorías literarias. El hecho de enfrentarse a una lectura desde otro estatus como un lector de otra categoría te hace entender que no hay ninguna manera de leer que equivalga a una lectura desde la *misma categoría* de lector. Y esto es aplicable a multitud de obras: es imposible leer *El Quijote* desde la perspectiva de un lector del siglo XVII.

La mayor parte de la crítica específica ha partido de los investigadores en Literatura Infantil y Juvenil más que de la corriente "adultista" como la llama Thacker. Esto, si bien desde nuestro punto de vista ha supuesto un empobrecimiento para esta disciplina, ha conllevado una riqueza para la crítica específica, que ha conseguido aplicar sin problemas la práctica totalidad de enfoques críticos existentes. La Literatura Infantil y Juvenil se ha analizado desde el estructuralismo más ortodoxo, el posmodernismo, el postestructuralismo, el psicoanálisis o incluso el deconstruccionismo. Sin ir más lejos, McGillis en *The Nimble Reader* (1996) ensaya todas estas teorías y las cruza y entrecruza de manera muy inteligente para dar una visión de las diferentes lecturas de las cuales es susceptible el texto literario para niños.

Debemos reconocer que vivimos en una época de un gran eclecticismo metodológico en cuanto al análisis literario se refiere. Resulta difícil, por no decir imposible, encontrar comentarios críticos, estudios o investigaciones que tomen un único punto de vista para el acercamiento a la obra literaria sea infantil o no. En nuestro caso este eclecticismo, además, se enfrenta con un corpus heterogéneo y en el cual la ilustración debe considerarse un componente ineludible que no complementa el texto, sino que se imbrica con él creando una significación común. De todas maneras, más que hablar de escuelas de crítica y su aplicación en la Literatura Infantil y Juvenil, nos interesa ir a los objetivos principales de esta para establecer cuál es el mejor marco conceptual en el que ejercer la crítica.

A la hora de exponer la cuestión de qué crítica es la adecuada para la Literatura Infantil y Juvenil lo primero es preguntarse cuál es el objetivo de esta crítica. Reimer y Nodelman (2003) plantean el hecho de que, a menudo, los críticos se han abstraído en el desarrollo de su labor y han

1 Las traducciones tanto del inglés como del catalán son nuestras.

olvidado que la literatura, básicamente, es una actividad que debe producir disfrute y placer. Así pues, para estos autores los placeres de la lectura incluirían el disfrute de experimentar sonidos e imágenes por ellos mismos, como una actividad sensorial pura y más allá del "reino de significados y patrones compartidos" (Reimer & Nodelman, 2003: 25). Así, la Literatura Infantil y Juvenil debería producir placeres como el de sentir evocadas las propias emociones, el de utilizar un repertorio de conocimientos y estrategias de comprensión, el placer de las imágenes e ideas que evoca, las maneras como nos permite visualizar personas y lugares que nunca hemos visto o pensar en ideas que nunca habíamos considerado antes. También conlleva escapar o salir fuera de uno mismo, al menos con la imaginación, y experimentar las vidas y pensamientos de diferentes personas o encontrar un espejo para uno mismo, identificarse con personajes de ficción y otros placeres relacionados con la recepción, la vivencia y la posibilidad de compartir estas experiencias.

Los autores de esta deliciosa lista, van más allá y aún añaden tres placeres para *connoisseurs*. Se trataría de un grado de lectura propio de lectores competentes, en terminología de Didáctica de la lengua y la literatura. De este modo, un lector competente experimenta el placer de ver a través de la literatura o el de darse cuenta de cómo los poemas o historias tratan de manipular las propias emociones e influyen nuestra comprensión y juicios morales de una manera con la que podrían no estar preparados para aceptar. Es lo que llaman leer "contra el texto" (*against the text*).

En este primer acercamiento encontramos algunas de las líneas que, en nuestra opinión, deberían guiar toda crítica. Se deberían explorar estos placeres de la literatura mas no perderse en divagaciones terminológicas y/o metodológicas que, no tan solo enturbian el disfrute de los textos, sino también a menudo su comprensión y por supuesto su transposición didáctica. Tampoco pensamos que debamos pararnos en una concepción del disfrute pasiva, sino activa como muestran las alusiones a la participación del lector no tan solo en la descodificación, sino también en la puesta en marcha del intertexto (Mendoza, 2001). Apostamos por una crítica con un carácter más bien didáctico, es decir, que trate de profundizar en lo que el texto aporta al lector niño para su educación literaria, incluyendo el placer de la lectura. También lo que aporta al adulto. Apostamos por una crítica impresionista si es necesario, pero también rigurosa y bien fundamentada que partirá por necesidad del eclecticismo.

Pero esto no responde de todos modos a la pregunta ¿para qué sirve la crítica literaria? Lesnik-Oberstein (2000) considera que la primera y principal función de la crítica es escoger libros de lectura, es decir, distinguir entre libros buenos y malos. Pero esta distinción maniquea obvia una pregunta directamente relacionada: bueno o malo... ¿para quién? O aún más, ¿para quién?, ¿en qué contexto?, ¿en qué condiciones? ¿Bueno desde el punto de vista de la recepción, de la autoría, de la adecuación a las demandas de la producción? ¿Malo en tanto que perjudicial, en tanto que comporta valores poco aceptados, en tanto que mal escrito, en tanto que mal escrito desde el punto de vista de las convenciones del momento? La lista de preguntas podría eternizarse. Es evidente que la crítica es el punto de vista de una persona o colectivo en un contexto determinado, pero una reducción esencialista no ayuda demasiado cuando se trata de profundizar en la cuestión. En palabras de Hunt (1991: 15), "Hay, pienso, una tensión entre lo que es 'bueno' desde un punto de vista abstracto, qué es bueno para el niño social, intelectualmente y educacionalmente y lo que nosotros, realmente, honestamente, pensamos que es un buen libro".

Cuando hablamos de libros buenos o malos, pues, desde un punto de vista tradicional, tropezamos con el problema del canon. Así lo considera también David Lodge (2004: 85) cuando afirma que "La crítica de calidad se considera algo que posee una función cultural de capital importancia, a saber, la filtración de la buena literatura y su separación de la mala, así como la definición y

conservación del canon literario. Esa ha sido la visión tradicional de la función de la crítica en el medio académico". Cualquier selección supone la creación de un canon, desde el canon institucionalizado hasta el personal.

Además de la construcción del canon, la función de la crítica merece otras reflexiones. Aguilar (2007) repasa algunos de los debates que ha habido en nuestro país acerca de este tema, en particular, la sempiterna carencia de una crítica especializada, pero sobre todo la necesidad de mejorar los criterios de selección de los libros para niños y jóvenes. En este sentido, declara Colomer (2002: 17) que "Alguien debe continuar diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor esa misión y cómo podemos ofrecérselas a la infancia. Esa selección y esa mediación son las que continúan otorgando unidad y sentido a las profesiones que hemos escogido". En los mismos términos se expresan los profesionales en el *Manifiesto contra la invisibilidad de la Literatura Infantil y Juvenil* publicado en febrero de 2001 en *CLIJ* o el equipo de críticos de la revista *Faristol*. Pero la crítica tiene también otros objetivos.

George Steiner (1994), por ejemplo, afirma que la crítica cumple tres funciones. En primer lugar debe enseñarnos qué se debe releer y cómo. Ante la inmensidad de la oferta, se hace apremiante contar con guías que nos ayuden a escoger, en especial entre obras del pasado. Pero la preferencia tiene que ir hacia lo que puede entrar en diálogo con los vivos: "No se trata de escoger ganadores; se trata de saber que la obra de arte esté en una relación compleja, provisional con el tiempo" (Steiner, 1994: 22). Esta afirmación está directamente ligada a la cuestión del canon. De hecho, la idea de Bloom (1995) no deja de ser publicar una lista de "ganadores" de todos los tiempos.

En segundo lugar, la crítica puede establecer vínculos, en especial, a través de las traducciones. "La crítica amplía y complica el mapa de la sensibilidad. Insiste en que la literatura no vive aislada sino dentro de una multiplicidad de contactos lingüísticos y nacionales [...] en la práctica esto significa que la literatura debe enseñarse e interpretarse de manera comparativa" (Steiner, 1994: 23), indicación que abunda en la perspectiva de Mendoza (1994; 2001) o Ballester (1999), entre otros.

Finalmente, distingue la más importante de estas funciones como es el enjuiciamiento de la literatura contemporánea y apela a la responsabilidad especial del crítico ante el arte de su propia época. Afirma, en fin, que la labor de la crítica literaria es ayudarnos a leer como seres humanos íntegros, mediante el ejemplo de la precisión, del pavor y del deleite.

En una línea más concreta, Valriu (1991: 31) circunscribe la tarea del estudioso/a de literatura a analizar, trazar líneas imaginarias sobre la producción literaria, buscar similitudes y analogías en las creaciones de los autores, señalar modas, denunciar plagios, dilucidar adecuaciones y, finalmente, intentar dar forma y sentido a un mapa que suele guardar una coherencia interna y que facilitará la síntesis de la aportación cultural de cada etapa de nuestro proceso de evolución y crecimiento. Esta visión nos otorga *tareas* a los críticos de Literatura Infantil y Juvenil al mismo tiempo que amplía su campo de acción más allá de determinar los libros buenos y malos o seleccionar libros para centros docentes y bibliotecas. A través de la crítica, se pueden crear generalizaciones que, con todos los matices necesarios, ayudan a captar la realidad que nos rodea y que la literatura refleja de forma privilegiada.

En este sentido, Ana Garralón (1999) destaca que para ejercer la crítica resulta indispensable ser un lector e incluso apunta los requisitos que debe cumplir un buen crítico:

Un lector o lectora de amplia formación, que no sólo lea libros para niños, sino también literatura sin adjetivos. Que tenga conocimientos de historia de la literatura, también de literatura, también de sociología e historia y pueda entroncar sus observaciones con acontecimientos culturales y hechos sociológicos que le permitirán entender el contexto en el que se integra la obra. Sin ser

un experto filólogo o filóloga deberá saber las normas por las que se rige una novela, será capaz de desentrañar su estructura y adivinar el porqué de su impacto o el porqué de su escaso valor literario (Garraón, 1999: 65).

En todo caso, el sesgo de Garraón apunta a las corrientes más tradicionales de formación de un canon, ya que entre las funciones que destaca están: descubrir libros importantes, denunciar los que están de moda de manera injusta, advertir de los libros que no vale la pena leer (sic), aclarar hacia dónde va la producción, dar pautas en la elección personal de cada uno y para incitar a leer. No entendemos muy bien por qué el hecho de que un libro esté de moda haya de ser injusto. Lo estará por una campaña publicitaria contundente, por un contenido atractivo, por tocar temas de interés en el momento de la publicación o por otros motivos igualmente estafalarios, desiguales y/o sin relación con la calidad del libro, pero no creemos que eso lo convierta en un éxito injusto. De la misma manera, tampoco nos vemos con la autoridad de afirmar que un libro no vale la pena ser leído ya que, si hay un autor o autora que lo ha escrito y una editorial que ha aceptado publicarlo, es posible que haya un lector o lectora que quiera leerlo y que disfrute con la lectura. Sin darnos cuenta, a pesar de movernos en la periferia del sistema literario, acabamos reproduciendo algunos de sus tics.

Garraón también resume las dificultades que supone ejercer la crítica en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, dificultades que también señalaba Colomer (2002), el manifiesto contra la invisibilidad de la Literatura Infantil y Juvenil o el equipo de críticos de la revista catalana *Faristol*, por poner algunos ejemplos. Se trata de la ausencia de un espacio generalizado para esta crítica que informe de novedades, dé información sucinta y también análisis más profundos; la ausencia de formación desde la filología (con excepciones, claro), cosa que ha originado una derivación hacia la pedagogía a la hora de valorar; un exceso de producción y una falta de información en la labor que realiza la crítica y también la falta de exigencia y valoración de los destinatarios. Estos problemas expuestos hace más de diez años continúan vigentes, aunque poco a poco se abren algunos espacios y la tarea de la crítica va aclarando, también poco a poco, los criterios que se deben seguir para hacer una determinada crítica.

También para Lluch la principal función de la crítica es la de seleccionar libros (Lluch, 2003; Lluch, Chaparro & Fundalectura, 2010; Lluch, 2013). Para ello propone un aparato de análisis exhaustivo de las narraciones para niños y jóvenes teniendo en cuenta todos los elementos que juegan un papel importante en estas narraciones: análisis pragmático (contexto comunicativo, comunicación literaria e ideología), paratextos y narración. Como se puede deducir del énfasis en el aspecto pragmático, Lluch concibe la literatura infantil como paraliteratura y, en ese sentido, incide en cuestiones externas al libro. Un aspecto indicativo es la inclusión de las ilustraciones en el apartado "paratextos".

Colomer (2002) también propone un marco para el análisis más en la línea del New Criticism: ilustración, estructura de la historia, estilo, personajes, temas e intertextualidad. Uno de los objetivos principales que defiende para la crítica de Literatura Infantil y Juvenil es también la selección, pues añade una lista de criterios en forma de pregunta para el seleccionador o seleccionadora que debe enfrentarse a los libros infantiles.

Así las cosas, vemos que las funciones de la crítica de Literatura Infantil y Juvenil se pueden condensar en:

- Selección. La crítica de Literatura Infantil y Juvenil debe seleccionar los materiales. Según autores puede clasificar los libros por géneros, temáticas, etc., pero también puede ejercer la prescripción indirecta a través de las recomendaciones y rechazos que generan sus análisis.

- Comparación. La labor crítica conlleva categorización y eso permite comparaciones con otras literaturas, entre los propios libros, entre autores, etc.
- Valoración. Este es el eje que más peso suele tener en la crítica. Incluye la opinión personal del crítico, la creación de cánones y listas de honor o el apoyo a mediadores y prescriptores que conduce igualmente a la selección (aunque no solo). También en la línea de la crítica académica, permite indagar desde determinados puntos de vista, como nos han mostrado las escuelas posestructuralistas.

Desde nuestro punto de vista, en todo caso, la crítica literaria no es una sino muchas y muy condicionadas por su objetivo y su receptor final. Desde la crítica académica, que puede llegar a grandes extremos de especialización, a la divulgativa que hace conocer novedades y valora y recomienda libros, pasando por las críticas casuales entre mediadores, las institucionales que sancionan un determinado tipo de material, etc., existe una gran diferencia.

Por otro lado, la crítica se ha desplazado desde los cotos cerrados del ámbito académico y las élites intelectuales a capas más amplias de la sociedad. Como dice Zipes (2001: 67) "Los libros tienen muchos y múltiples usos y significados, y el incremento de la diversidad ha sido determinada por el desplazamiento de prácticas institucionales en el sistema educativo y las prácticas sociales en la familia y la industria cultural".

Este autor considera que la crítica también tiene la función de seleccionar los valores que se le otorgan a un libro y, afortunadamente para este quehacer, se ha vuelto más grande y más democrática.

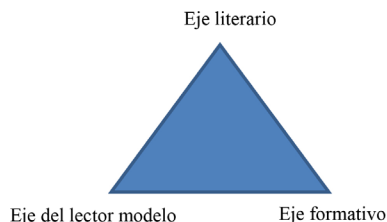
El triángulo crítico

Nuestra propuesta trata de proporcionar un marco más que un método. Suscribimos con Townsend (1971) y Hunt (1991) que el peligro de dar un libro de recetas para el análisis o la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil supone que los que la aplican traten de cocinar sin preocuparse del sabor final o de si a alguien le gusta o no le gusta el plato. Pensamos que es importante saber en qué terreno nos movemos para aplicar los análisis adecuados en cada momento. Así, asumimos que la función de la crítica se resume en la aseveración de Ballart:

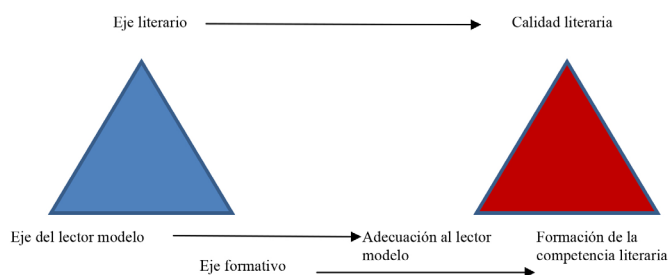
Hay que rehuir naturalmente el simple comentario impresionista, la opinión no argumentada más que en la preferencia o los gustos personales, y hacerlo equivale a elaborar, de forma muy consciente, una descripción, una interpretación y una valoración de la obra que se considera [...]. A pesar de eso, claro, a condición de que su itinerario no acabe por hacer extraviarnos: tantos y tan diversos son los métodos e instrumentos de análisis e interpretación con los que se trabaja hoy que el crítico honesto no puede sino reconocer la parcialidad de sus intereses y proclamar la provisio- nalidad de sus consideraciones. Unas consideraciones que sobre todo le tenemos que pedir que, más que correctas (un adjetivo sin pertinencia en el terreno de la interpretación), intenten ser en todo caso plausibles [...] (Abellan, Ballart Et Sullà, 1997: 15).

Pero creemos que incluso el comentario impresionista puede ser válido en algunos tipos de crítica, siempre que se deje claro que estamos dejando caer una opinión personal sin más ni menos validez que la de ser expresión de los propios gustos. Entre otras cosas porque es inevitable, como decíamos antes, que a un juicio le preceda una lectura y esta lectura siempre conlleva una toma de posición.

Partiremos del triángulo que sustenta la definición de Literatura Infantil y Juvenil de Mínguez-López (2012):



Al hablar de la crítica literaria apropiada para la Literatura Infantil y Juvenil sencillamente aplicaremos este triángulo a su análisis. De esta forma obtendremos:



Es decir, desde nuestro punto de vista, los libros escritos para niños y jóvenes se deben valorar teniendo en cuenta su calidad literaria, la adecuación al lector modelo y el papel que juegan desde el punto de vista educativo en general y, en particular, de la formación de la competencia literaria, base de la educación literaria. Este concepto que ayuda a trascender el tradicional de "enseñanza de la literatura", nos lleva a una relación con la literatura más cercana a la vivencia, a la experimentación y al disfrute (Ballester, 1999; Mendoza, 2005), como defienden Reimer y Nodelman en su lista de "placeres" de la literatura infantil.

Desglosaremos los tres apartados aunque, como veremos, resulta muy difícil abandonar algunos de estos componentes cuando se habla de otro, ya que todos están imbricados entre sí.

La calidad literaria

Cuando se plantea valorar una obra literaria, parece que su calidad en cuanto obra literaria se nos antoje como lo más difícil de determinar. Y sin duda lo es. Al fin y al cabo, la misma idea de literatura está ligada a criterios que no son fácilmente objetivables y que, además, cambian dependiendo de la época, el movimiento en que se inscriba la definición, las características del grupo que formula la definición (dentro o fuera de los grupos dominantes), etc.

Desde nuestro punto de vista, la literatura se sitúa en el centro de un sistema cruzado y entrecruzado por diversas energías, que podemos englobar bajo el nombre de agencias como hace Bassa (1995), como campos de fuerzas como hace Bourdieu (1991), como un sistema como defiende Even-Zohar (1997) o como una suma de categorías sociales entrelazadas como argumenta Eagleton (2006). En todo caso, no postulamos la visión de la obra literaria en el vacío, con lo cual la definición de *literario* en cualquier época, incluida la nuestra, vendrá determinada por lo que el sistema literario

determine como tal. Un sistema que nos incluye, tanto si las corrientes principales de la teoría de la literatura quieren como si no. Para Hunt (1991: 51):

[...] es el valor que se le otorga a una obra y no los rasgos que la definen, lo que conlleva su literariedad o no. El texto literario tiene una tendencia a determinados rasgos lingüísticos. [...] Hay determinados "marcadores" característicos en el texto, como el hecho de que en un discurso normal el emisor y el receptor [...] son marcados como primera y tercera persona; en literatura no es así necesariamente. Pero eso no hace el texto "literatura" en su sentido generalmente aceptado. Es el contexto cultural el que domina la categorización.

Así las cosas, la percepción de la literariedad está íntimamente relacionada con lo que se vende, se publica, se comercializa, se critica y se analiza como literatura. Como afirma Salvador (1994) es más fácil establecer la literariedad de una obra que la literariedad en sí.

Desde esta perspectiva, más que intentar ir a la esencia de la literariedad, a la crítica de Literatura Infantil y Juvenil le interesa:

- En primer lugar, determinar qué libros son literatura y cuáles son libros de conocimientos u otros materiales, ya que todos se mezclan en las estanterías y se confunden también en su uso. Para que se considere que un libro tiene una cierta calidad literaria tendrá que focalizar en cuestiones literarias, no en la transmisión de contenidos. También para que se considere que un libro tiene una cierta calidad literaria se deberá contar con la cuidada elaboración de los autores y autoras del contenido, una búsqueda de originalidad o, por lo menos, asegurarse que los aspectos técnicos del libro sean correctos para alejarse de la paraliteratura.
- Un uso adecuado del lenguaje. Este resulta uno de los asuntos más espinosos que se encuentran en el análisis y valoración de las obras para niños y jóvenes, ya que a menudo entra en conflicto con la adecuación al lector que veremos después. Está claro que los aprendices están en disposición de comprender más allá de lo que pueden expresar. También está claro que a menudo la sonoridad de las palabras puede reemplazar el vacío semántico que contienen y, por supuesto, que una simplificación excesiva desbarbala los tres ejes del triángulo; pero sería inútil negar que es importante tener cuidado con el lenguaje que se emplea en las obras dirigidas a un público en formación, ya que ha de entrar en juego el *reto asequible* del que se habla en didáctica. Sin un lenguaje que respete la zona de desarrollo próximo, lo que el lector es capaz de aprehender y aprender, perdemos al lector y lo condenamos a una lectura que conducirá al fracaso. El artificio literario debe ser proporcional a la obra.
- La valoración de la calidad literaria incluye también la valoración de los recursos que utilizan los escritores y escritoras con la ayuda de las ilustraciones para crear intriga, miedo, suspense, emoción..., es decir, lo que consigue que los lectores se emocionen con la lectura, que se identifiquen con lo que están leyendo y, con la ayuda de las musas o sin ella, que consigamos que los niños y jóvenes tengan la epifanía de la que habla Chambers (2010: 273): "Hasta que te encuentras a ti mismo en literatura impresa, no te conviertes en un lector comprometido con la literatura [...] no lees para vivir".
- También debemos de tener en cuenta otro factor y es que un exceso de literariedad puede desvirtuar el libro infantil y juvenil. No hablamos, evidentemente, de un exceso de intención por parte del autor de crear una obra literaria, sino del abuso de los recursos que la convierten en tal, de un uso sobredimensionado de los recursos literarios que aleje

el lector modelo de la lectura, básicamente por ofrecer un producto demasiado oscuro e impenetrable.

La adecuación al lector modelo

Si para que la literatura infantil sea literatura debemos atender a su calidad literaria, para que sea infantil deberemos atender a la adecuación a su lector modelo, es decir, al niño y al joven. Hemos de tener en cuenta que esta elección de lector modelo al mismo tiempo lo construye, como ya notaron Rose (1984), Lesnik-Oberstein (2000) y otros. Esto significa que, a menudo se utiliza el niño como coartada para determinados atentados lingüístico-literarios aduciendo que "la infancia es así", más que "nosotros vemos la infancia así". En palabras de Gubar (2013: 451)

[...] la gente mayor ejerce mucho más control sobre la producción y la distribución de la literatura infantil que los más jóvenes. Pero [los autores] tienen también una preocupación mayor, esto es, que el discurso adulto que reclama meramente describir cómo son los niños ejerce de hecho un efecto prescriptivo. En otras palabras, puede funcionar como una profecía autocumplida.

Para Rudd (2005) la problemática entre la imagen construida y *constructiva* se resuelve gracias al espacio que existe entre las dos opciones ya que, en realidad, ni hay tan solo una imagen esencial de la infancia ni tampoco se trata tan solo de una imagen construida. Esta zona fronteriza entre ambas concepciones, una zona híbrida como la llama Rudd, es de una gran creatividad. En realidad, aludiendo a Foucault, el poder también es productivo y los niños y niñas también condicionan la producción que se les dirige. Además, como afirma este autor "Los niños producen literatura en vastas cantidades, oral y escrita, a partir del trabajo individual y esfuerzos colaborativos y en una gran variedad de formas: rimas, bromas, canciones, etc." (Rudd, 2005: 19).

A relativizar la postura de la imposibilidad de la literatura infantil, como la califica Rose, acuden también otras autoras como Bottigheimer (2003), quien aduce que se da la misma necesidad de categorizar otras identidades en otras áreas de las humanidades; o Gubar (2013), quien afirma que Rose y Lesnik-Oberstein están equivocadas al pensar que se puede evitar este problema rechazando decir algo o saber algo acerca de la infancia actual.

En todo caso, es importante tener en cuenta tres factores que suponen la escritura para niños y niñas:

La primera [...] conlleva que los autores tratan de buscar empatía con los intereses de la infancia y juventud. La segunda que sus destinatarios están en otro rango ya que no son capaces de producir su literatura de igual a igual. Y una tercera que los adultos comparten también estos dos factores, con la excepción de que hay adultos que escriben de parte de otros adultos o por decirlo de otra manera: toda literatura tiene un lector modelo (Mínguez-López, 2012: 92)

La adecuación está muy relacionada, como hemos visto, con el uso que se hace del lenguaje. Pero a menudo, esta adecuación del lenguaje ha supuesto una reducción del ámbito lingüístico del niño. Incluso han existido estudios que trataban de determinar cuál era el vocabulario o las expresiones que cada franja de edad podía comprender para aplicarlo a las obras literarias. Esta lingüística de laboratorio no ha dado muy buenos frutos si seguimos a Colomer (1998), pero ha dejado cierto poso en muchas editoriales que, más que realizar una lectura teniendo en cuenta los requisitos literarios de las obras, aplican un manual al uso eliminando palabras y expresiones que consideran poco apropiadas para el público al que van dirigidas. Así pues, creemos que es importante valorar el componente lingüístico en contexto más que hacer listas de palabras tabú para después

salir a *cazarlas* en los textos. La riqueza lingüística de la literatura no está en el vocabulario sino en el lenguaje, es decir, en su actualización. Hay, pues, que velar para que los textos no se simplifiquen artificial e innecesariamente. Un texto bien escrito, aunque con un lenguaje más complejo, es más comprensible que un texto mal escrito que utilice estructuras y vocabulario más simples. Este posible exceso que se puede cometer a la hora de adecuarse al lector modelo de la Literatura Infantil y Juvenil se puede cometer en otro de los aspectos afectados como es la elección de los temas.

De entrada, cualquier tema puede ser susceptible de ser tratado en la Literatura Infantil y Juvenil. Así lo prueba la aparición reciente en libros para niños de la escatología, la muerte o la homosexualidad, por poner algunos temas que, tradicionalmente, se han considerado poco adecuados para un público infantil. En realidad las restricciones en esta cuestión son más propias de las editoriales que de los autores que, a menudo, aspiran a trascender la raya de lo políticamente correcto. De esta manera, encontramos algunos temas que más que *propios* de la Literatura Infantil y Juvenil son *recurrentes* en la Literatura Infantil y Juvenil: la fantasía, el uso de animales personificados, etc. Es fácil deducir, pues, que el exceso al que hacíamos referencia es a la infantilización excesiva a través del uso de temas estereotipados, azucarados y, por consiguiente, desprovistos de provocaciones hacia un lector que, por otro lado, aprecia mucho las provocaciones, literarias y no. Hemos dicho infantilización, pero podríamos aplicar esta carencia también a la literatura juvenil con la presencia de tics como el lenguaje pretendidamente juvenil, la aparición de experiencias casi estereotipadas relacionadas con "las primeras veces" y las tramas que, si bien resultan atractivas en su presentación, a menudo son decepcionantes en su desarrollo.

El problema, además, es más grave de lo que pudiera parecer en un principio. La Literatura Infantil y Juvenil corre el riesgo más que plausible de estandarizarse y convertirse en una paraliteratura adecuada para su uso en escuelas e institutos pero sin incidencia en el desarrollo satisfactorio de la competencia literaria y, mucho menos aún, en el fomento del hábito lector. Cada vez más, las colecciones de literatura infantil y, en especial, juvenil se han convertido en libros "de lengua" más que ser títulos, autores o historias. Es peligroso, si se nos permite el término, que nuestro alumnado lea unos libros en los centros docentes y otros completamente diferentes fuera de estos. No defenderemos aquí el uso de los best-sellers juveniles como libros de aula, pero por una parte, excluirlos (con desprecio) del debate literario en clase nos parece un gran error; al fin y al cabo son las lecturas de los jóvenes y es necesario que sean respetadas. Por otra parte, su consumo es sintomático no tan solo de la caída en las redes de consumo mediático, sino también del fracaso de los actores que intervenimos en la promoción, difusión y edición de la Literatura Infantil y Juvenil en crear un producto atractivo para este público y al mismo tiempo digno desde el punto de vista literario. Creemos que tenemos muchos ejemplos de buena literatura dirigida a niños y jóvenes, pero esta tendencia a ceñirse excesivamente al lector modelo (un lector modelo, además, construido como diría Lesnik-Oberstein, 2000) resulta inquietante. Entre otras cosas porque no se está ceñiendo de manera exclusiva al lector modelo joven o niño sino de manera muy notable a la imagen que de estos tienen los mediadores y prescriptores.

La cuestión que citábamos anteriormente del doble lector (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002) constituye a menudo una barrera para una crítica realmente independiente. Zipes (2001) muestra una visión especialmente radical de este punto cuando expone que:

Hay siempre una audiencia o audiencias implícitas y la audiencia implícita de un libro para niños está constituida primero y sobre todo por un editor/agente/editorial, después por un docente/bibliotecario/padre y finalmente por niños de un particular grupo de edad. Solo raramente, el autor escribe expresamente para un niño o para niños, y ya entonces la escritura se ha llevado a cabo probablemente en nombre de los niños, es decir, para su bienestar o por lo que el autor concibe como la audiencia infantil o infancia (Zipes, 2001: 44).

Para Hans Heino Ewers (2009) la doble recepción representa un problema añadido por el hecho de que se ha ido desligando de los paratextos del libro (el prólogo dirigido al padre, la contraportada con comentarios, etc.) para ceñirse a los epitextos (propuestas didácticas, reseñas informativas, material comercial, etc.), con lo cual la presencia del mediador es más difícil de estudiar, entre otras cosas, por la volatilidad de estos epitextos que, sin embargo, resultan tremendamente influyentes en el circuito del libro infantil.

A la hora de juzgar la Literatura Infantil y Juvenil desde instancias independientes, pues, creemos que hay que centrarse en el lector modelo primario, el niño y joven, y no en el secundario, el mediador y/o prescriptor (Mínguez-López, 2010). También creemos que se tienen que tener en cuenta las negociaciones que llevan a cabo autores y autoras tanto para adecuarse al lector modelo desde el punto de vista lingüístico e ideológico, como desde el punto de vista de la construcción de la infancia. Este último punto que tanto ha dado de sí en el ámbito anglosajón, resulta sin duda uno de los mayores atractivos de la Literatura Infantil y Juvenil para lectores adultos. Se trata de rastrear cómo, desde la escritura, se crea una imagen de la infancia que puede diferir considerablemente de un libro a otro. El Pinocho revoltoso, tarambana e irresponsable que creó Collodi no tiene nada que ver con la niña cursi que trata de actuar según las reglas de su tiempo y defender su racionalidad como es la Alicia de Carroll. En este trabajo, también es importante determinar si el escritor o escritora considera la infancia como un periodo de transición propedéutico a la edad adulta o más bien considera que es una etapa autónoma con sus propias reglas. Tan solo cruzando las dos líneas anteriores, el tipo de niño y el tipo de infancia que dibujan las obras de Literatura Infantil y Juvenil, nos encontramos un panorama de posible crítica ante nosotros tan ambicioso como fructífero.

La función educativa y la formación literaria

Dejamos para el final esta parte de la Literatura Infantil y Juvenil porque, por una parte consideramos que no es la más relevante en esencia, es decir, no creemos que sea necesaria una crítica que se centre tan solo en de qué manera los libros ayudan a adquirir la competencia literaria y/o a los valores que transmite. Hablamos de crítica, sobre todo desde la perspectiva de la selección y valoración, no de análisis o investigación. En estos casos, evidentemente, resulta más que necesario. Pero si de lo que se trata es de juzgar una obra, entonces este componente puede ser secundario para caracterizar un libro, sobre todo si tenemos en cuenta que los otros dos vértices del triángulo son la calidad literaria y la adecuación al lector modelo. Por otra parte, este último vértice no deja de ser una confluencia de los otros dos. Los buenos libros ayudan a conformar la competencia literaria cuando se adecuan a su lector modelo y funcionan así como "una escalera con barandilla" (Colomer, 1996).

Tal vez nuestra reticencia al análisis de los valores sea el fruto de una tradición excesivamente centrada en lo que se supone que tienen que aprender los niños y jóvenes y que a menudo se ha colocado por delante de su formación literaria. Existe una larga historia de literatura didactizante y moralizante que arranca en el siglo XVIII y que aún coletea (Cross, 2004).

Hollindale (1992) cerró el debate entre los *children's people* y los *book people* (Colomer 1998), llevando al absurdo esta confrontación entre literatura e ideología. Es importante, a nuestro parecer, romper con la inercia de algunos docentes de "¿qué valor trabaja este libro?" y apuntar precisamente al revés, es decir: "este libro es muy bueno: ¿trabaja algún valor importante?". Nuestra propuesta parte del libro, de su contenido, de aquello en lo que el autor ha incidido más al escribir para proponer el

debate y el trabajo posteriores. El peligro de escoger los libros en base a los valores que queremos trabajar en clase es evidente: damos prioridad al eje axiológico por encima del literario.

Además, consideramos que es un error también por una cuestión práctica. Habitualmente es más sencillo trabajar sobre los valores con otras metodologías como la dinámica de grupos o el estudio de casos que no con textos literarios que nos pueden alejar del objetivo final. El alumnado se puede sentir engañado al comprobar que la lectura que, teóricamente, se les había propuesto por placer es en realidad una excusa para adoctrinarlos en los valores que conocen sobradamente. Por otra parte, un trabajo erróneo sobre los textos puede conducir a conclusiones también erróneas. Si escogemos un libro que narre la vida en una aldea africana para trabajar la interculturalidad y no incidimos suficientemente en el valor y respeto a la diversidad, la visión de la pobreza, el panteísmo o las costumbres culinarias exóticas, pueden reforzar los estereotipos más que difuminarlos. Si el libro lo que hace es mostrar la realidad de un modo excesivamente simplificado, entonces estaremos propiciando lecturas simplificadas que suelen conducir también a los estereotipos y, de manera más peligrosa, al prejuicio.

Es por eso importante, desde el punto de vista de la crítica, no tanto dar cuenta de los valores que transmite (o que trata de transmitir) un libro determinado sino valorar *de qué manera* los transmite. Para McCallum y Stephen (2010) existen tres maneras de presentar la ideología en los libros para niños y jóvenes. Por una parte, la que muestra las creencias sociales, políticas o morales del escritor o escritora individual y su deseo de recomendarlas a los lectores a través de la historia. Es el más evidente y el más fácil de detectar y lo podríamos asimilar fácilmente al didactismo. La segunda categoría de contenido ideológico sería la de los supuestos individuales de los escritores no asumidos por los lectores: "Los autores para niños (como los escritores para adultos) no pueden esconder lo que son sus valores. Incluso si las creencias son pasivas y sin revisión, y no parte de ningún proselitismo consciente, la textura del lenguaje y la historia los revelará y los comunicará" (McCallum & Stephen, 2010: 30).

La tercera dimensión de la ideología es la que justifica en parte la función de la crítica literaria y es la propia de la sociedad en la que vive el autor, ya que "una gran parte de cualquier libro está escrito no por su autor sino por el mundo en el que el autor vive" (Hollindale, 1992: 30).

Lo que se espera de un libro infantil y juvenil no está tan lejos de lo que se espera de un libro para adultos. El componente educativo forma parte de la apertura al mundo que supone la literatura. Así pues, deberemos buscar también que esta apertura al mundo, estas enseñanzas, estos componentes educativos se traten con la misma sutileza, que se integren de forma equilibrada en el texto, que formen parte constitutiva también del libro infantil y juvenil. El didactismo, en definitiva, no deja de ser verle las orejas al lobo, es decir, que se detecte que la intención del escritor o escritora no es contarnos una historia o reflexionar sobre un sentimiento, sino educarnos. Además, creemos que esta cuestión está muy relacionada con el fomento del hábito lector, ya que si como adultos no nos gusta ser adoctrinados, no es de extrañar que a niños y jóvenes tampoco les guste. Como afirma contundentemente Tejerina (2008) al hablar de los libros instrumentalizados se trata de:

[...] mala literatura, impulsada cuando no impuesta por intereses comerciales de los editores que toca los temas problemáticos y los desafíos de nuestra actualidad como el motivo central de la creación con la pretensión de impulsar los valores democráticos, pero lo hace de forma tan mediocre y simplista, como una forma moderna de ingenuo proselitismo, que los lectores no pueden menos que rechazarla (Tejerina, 2008: 67).

No negaremos el aprovechamiento didáctico, también desde la educación literaria, de los valores presentes en las obras. Pero creemos que debería tener en cuenta diferentes factores

relacionados con el profesorado, el alumnado, el currículum y los propios libros. De esta manera evitamos un enfoque exclusivamente centrado en el punto de vista axiológico que puede resultar reduccionista y simplificador y abrimos la crítica a otras perspectivas que también tienen que formar parte tanto de la selección, como de la valoración y la comparación, sin alejarnos necesariamente del tratamiento de los valores. En el siguiente esquema provisional apuntamos algunos de los elementos que pensamos se deberían contemplar.

<p>PROFESORADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bagaje profesional - Gustos personales - Interés en determinados temas - Estilo educativo - Adscripción cultural, étnica, etc. 	<p>ALUMNADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia lectora - Capacidad crítica - Gustos personales - Interés en determinados temas - Adscripción cultural, étnica, etc.
<p>LIBROS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad literaria - Capacidad de suscitar la reflexión - Inclusión de temas sugerentes - Relación con el currículum 	<p>CURRÍCULUM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación con los contenidos de la materia - Relación con los contenidos de otras materias - Relación con los objetivos de área, de ciclo, de etapa, etc. - Relación con el PCC y otros

Pero en nuestra opinión, la principal aportación de la Literatura Infantil y Juvenil desde el eje educativo, es su contribución a la formación de la competencia literaria (Mendoza, 2005). Como decíamos antes, esta contribución está muy relacionada tanto con la calidad literaria de la obra como con la adecuación al lector modelo. El uso efectivo de esta última conllevará por un lado que el lenguaje tenga el componente de reto asequible del que hablábamos y que permite a la persona en formación avanzar en un dominio cada vez superior del código; por otro lado, el hecho de acercarse al mundo de los niños y jóvenes será el punto de apoyo para una identificación que refuerce la lectura y la visión del mundo que se extrae de la literatura.

La calidad literaria permite que los libros se conformen como modelos de lo que se puede esperar de una obra literaria, que configuren poco a poco los placeres de los que hablaban Reimer y Nodelman (2003). Los elementos que dan calidad a un libro, se incorporan al intertexto lector del aprendiz (Mendoza, 2001) de manera que le permiten interpretar en la misma línea materiales similares, aplicar la técnica de desciframiento que ha utilizado con otros libros, relacionarlo con otras producciones, etc. Las obras que utilizan poca variedad de recursos no contribuyen a ninguna de las

dos funciones que hemos reseñado aquí, de manera que no cumplirían con la función educativa que atribuimos al libro infantil y juvenil.

Conclusiones

Como hemos visto, la crítica literaria en general y la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil tienen como objetivos principales la selección de libros, la categorización y comparación y, obviamente, la valoración desde diversos puntos de vista. Creemos que, en todo caso, no se debe perder de vista nunca que la crítica debe acercar la literatura a los lectores, no alejarlos, y en ese sentido la idea del placer y el disfrute de la literatura nos resultan prioritarios en cualquier acercamiento crítico a la Literatura Infantil y Juvenil.

Hoy por hoy contamos con esquemas de análisis de Literatura Infantil y Juvenil que pueden ayudarnos, sobre todo, en la primera de las funciones que nombrábamos (la selección), aunque debería prevalecer la mirada del crítico lector por encima de las recetas que, aplicadas sin una lectura profunda, puede llevar a una crítica superficial y formalista, más centrada en rellenar todos los epígrafes del esquema que en hacer una lectura realmente crítica.

Además, no debe perderse de vista el triángulo que hemos desarrollado en este artículo que proporciona un marco en el cual, a nuestro parecer, debería moverse cualquier crítica de Literatura Infantil y Juvenil. Los tres componentes de la Literatura Infantil y Juvenil deben tenerse en cuenta para conseguir un equilibrio entre los tres vértices. Por una parte, tratar la Literatura Infantil y Juvenil como lo que es, literatura, "entidades semióticas de categoría estética" como dice Mendoza (1999) "que contienen las cualidades semióticas de la (gran) literatura". Por ello es importante que este vértice sea el más beneficiado. Además, como hemos visto no es demasiado común un exceso de énfasis literario (si le podemos llamar así). En cambio, sí que encontramos frecuentemente producciones demasiado infantilizadas desde el punto de vista del lenguaje, lo que afectaría al otro vértice, con el que hay que contar en una crítica de Literatura Infantil y Juvenil, la adecuación al lector modelo. Es obvio que una literatura creada pensando en un lector modelo concreto debe ser valorada de acuerdo con este lector. Y esto es válido para la Literatura Infantil y Juvenil y para la literatura en general. Aplicar una lectura "estándar" a una obra infantil sería tan absurdo como leer el *Conde Lucanor* como si fuera un libro de autoayuda. Sin embargo, tampoco es lícito ocultarse en la capacidad lectora del lector infantil y juvenil para reducir la exigencia lingüística y literaria del texto hasta convertirlo en paraliteratura.

Finalmente, creemos que el aspecto axiológico ha tenido muy a menudo excesiva importancia y que debería ocupar el mismo lugar que ocupa en la crítica de la literatura en general, excepto en aquello que compete a la educación literaria. La Literatura Infantil y Juvenil es una literatura dirigida a un público en formación y es lógico que le ayude a crecer precisamente en su bagaje literario. Las críticas que abusan de los valores o enseñanzas que se debe extraer de los libros desmerecen la Literatura Infantil y Juvenil como literatura y la reducen a meros materiales. Y materiales para trabajar valores los hay mucho mejores y más efectivos que la Literatura Infantil y Juvenil.

Consideramos, pues, que un equilibrio entre las tres opciones dará como resultado buenos libros adecuados para lectores que les ayuden a crecer como tales. Y este debería ser, creemos, el marco en el que se debería mover una crítica de Literatura Infantil y Juvenil que responda a las características de esta literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellan, J., Ballart, P. & Sullà, E. (1997). *Introducció a la teoria de la literatura*. Barcelona: Angle.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- _____. (2007). "La educación literaria, el canon y la interculturalidad". *Primeras Noticias*, 224, 15-19.
- Bassa i Martín, R. (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa: (bases per a una anàlisi socio-educativa...)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2003). *Contes i poemes per a nens extraordinàriament intel·ligents de totes les edats [Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages, Traducció al català]*. Barcelona: Anagrama.
- Borda, M. À. (2003). "Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar". En Á. G. Cano Vela & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bottigheimer, R. B. (2003). "An important system of its own". En P. Hunt (Ed.), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (pp. 114-129). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 89, 3-46.
- Cano Vela, Á. G. & Pérez Valverde, C. (Eds.) (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero, Universidad de Deusto.
- Chambers, A. (2010). "Finding the Form: Toward a Poetics of Youth Literature". *The Lion and the Unicorn*, 34(3), 267-283.
- Colomer, T. (1996). "La literatura infantil i juvenil: Una escala amb passamà". *Articles*, 7, 49-62.
- _____. (1998). *La formació del lector literari* (1ª ed.). Barcelona: Barcanova.
- _____. (2002). "Una crítica para un nuevo siglo". *Cuadernos Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- Cross, J. (2004). "The inevitable and inescapable didacticism of contemporary popular junior fiction". *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(1), 55-70.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Even-Zohar, I. (1997). "Factors and dependencies in culture: A revised draft for polysystem culture research". *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne De Littérature Comparée*, XXIV(1), 15-34.
- _____. (2005). "Polysystem Theory (revised)". *Papers in Culture Research* (pp. sense paginar). Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- Ewers, H. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. New York: Routledge.
- Garralón, A. (1999). "La crítica es bella. Cómo analizar los libros para niños". *Educación y biblioteca*, 11 (105).
- Gubar, M. (2013). "Risky business: Talking about children in Children's Literature". *Children's Literature Association Quarterly*, 38 (4).
- Hollindale, P. (1992). "Ideology and the Children's Book". En P. Hunt (Ed.), *Literature for Children: Contemporary Criticism* (pp. 18-34). London: Routledge.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basil Blackwell.

- _____ (2003). "Exploding the Canon: Children's Literature and the Revolution in Criticism". En Á. G. Cano Vela, & C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Jones, K. (2006). "Getting rid of children's literature". *The Lion and the Unicorn*, 30, 288-315.
- Lesnik-Oberstein, K. (2000). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- _____ (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents. història, investigació i polítiques*. Barcelona: Pub. Abadia de Montserrat.
- Lluch, G., Chaparro, J. & Fundalectura (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- Lodge, D. (2004). *La conciencia y la novela: Crítica literaria y creación literaria*. Barcelona: Península.
- Lundin, A. H. (2004). *Constructing the Canon of Children's Literature: Beyond Library Walls and Ivory Towers*. New York: Routledge.
- McCallum, R. & Stephens, J. (2010). "Ideology and Children's Books". En S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & J. Christine (Eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 359-372). New York, London: Routledge.
- McGillis, R. (1996). *The Nimble Reader: Literary Theory and Children's Literature*. New York: Twayne Publishers.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (educación secundaria)*. Madrid: La Muralla.
- _____ (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2005). "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil". En Utanda, M. d. C., Cerrillo, P. & García Padrino, J. (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 230-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2008). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/0036517208806103991_46_p0000001.
- Minguez-López, X. (2012). "La definición de la Literatura Infantil y Juvenil en el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10.
- _____ (2015). "Una definición altamente problemática: La literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio". *Lenguaje y textos*, 42.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Universitat de València, Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd, D. (2005). "Theorising and theories. How does children's literature exist?". En P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (pp. 15-29). London & New York: Routledge.
- Salvador, V. (1994). "Els límits del discurs literari". *Articles*, 1, 15-26.
- Steiner, G. (1994). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

- Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros.
- Tejerina Lobo, I. (2008). "Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural". En I. Tejerina Lobo (Ed.), *Leer la interculturalidad: Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro* (pp. 39-87). Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Thacker, D. (2000). "Disdain or ignorance? Literary theory and the absence of Children's Literature". *The Lion and the Unicorn*, 24 (1), 1-17.
- Townsend, R. (1971). *A Sense of Story*. London: Longman.
- Zipes, J. (2001). *Sticks and Stones: The troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

María Ángeles Martín del Pozo
maryange@dyl.uva.es

Débora Rascón Estébanez
dbo.ra@hotmail.com

Universidad de Valladolid

(Recibido 1 junio/ Aceptado 8 octubre)

SANTA TERESA DE JESÚS PRESENTADA AL LECTOR INFANTIL Y JUVENIL: ANÁLISIS DE SEIS ADAPTACIONES

*ST. TERESA PRESENTED TO YOUNG READERS:
ANALYSIS OF SIX ADAPTATIONS*

Resumen

En los últimos años ha habido un intento de acercar los grandes autores de la literatura universal al lector infantil y juvenil por medio de adaptaciones. De esta manera se consigue que los niños conozcan las obras y autores más importantes. Con motivo del V centenario de la muerte de Santa Teresa de Jesús en 2015 se han publicado diversos libros para niños y adolescentes. Este artículo considera seis adaptaciones para analizar si se trata de simples hagiografías infantiles o si se abarcan elementos de calidad literaria.

Palabras clave: literatura infantil, adaptaciones, Santa Teresa de Jesús.

Abstract

In recent years an attempt to introduce great world literary writers to young audiences has been achieved by means of adaptations. Thus, children have access to classical authors and their works. Numerous books for children about St. Teresa of Avila have been published during the commemoration of the fifth centenary of her birth in 2015. This paper studies six adaptations to determine if they are mere hagiographies or if they gather parameters of literary quality.

Keywords: children's literature, adaptations, Saint Teresa of Avila.

Introducción

La celebración en 2015 del V centenario del nacimiento de Sta. Teresa de Jesús invita a fijarse en su presentación al público infantil y juvenil. Esta monja carmelita, santa, reformadora de su orden y escritora incluida en el canon de la literatura occidental, está de actualidad por motivos religiosos, turísticos, culturales y, por supuesto, literarios. Esta conmemoración ha desencadenado certámenes de todo tipo, rutas turísticas, exposiciones, congresos, eventos religiosos y numerosas publicaciones en torno a su persona, obra y mensaje. Sus legados espiritual y literario cobran vigencia de nuevo. ¿Y para los niños? Este trabajo pretende ofrecer una visión panorámica de obras sobre Sta. Teresa dirigidas a un público tan específico como el infantil. Expondremos cómo se le hace llegar su biografía, sus experiencias de Dios y las dificultades de las fundaciones. Todo lo que ella misma había escrito y descrito con viveza y belleza, recurriendo a muchas comparaciones con elementos de la vida cotidiana para sortear la profundidad y dificultad de los conceptos e imágenes de contenido religioso.

Puesto que los autores han decidido presentar a los niños una figura como la santa abulense y dado que "la lectura es una actividad que puede transformar nuestra conciencia" (Peonza, 2001: 21), conviene examinar si estos trabajos simplemente son hagiografías con intención catequética y moralizante o si dichos libros presentan además los rasgos más importantes que deben ser tenidos en cuenta para la elección de una obra. Algunos de estos criterios son: "Que el tema que trata la obra se ajuste a los intereses del potencial lector" y "Que el lector se identifique con los personajes para que la lectura resulte más placentera" (Moreno, 2003: 34).

No se puede obviar que el autor de obras infantiles y juveniles tiene el doble reto de "situarse en la perspectiva del niño sin merma de la calidad literaria de la obra" (Cervera, 1992: 344). En este sentido, Hans-Heino Ewers clarifica esta idea con la norma "that requires children's reading material to be fashioned to suit its intended readers" (Ewers, 2009: 139). En el caso que nos compete, el reto es aún mayor, puesto que la protagonista, Sta. Teresa, emplea en sus obras un lenguaje elaborado, distante del lenguaje de hoy y muy abstracto. Además, no es un personaje que, en principio, pudiera ser atractivo para el joven lector.

Recordemos que el acercamiento a un texto literario no debe perder de vista que la literatura es un acto de comunicación con unas características especiales que afectan a todos los elementos del acto de comunicación. Por ello, hay que considerarlos todos y no tratar de explicar este acto de comunicación desde uno solo de ellos (Cerrillo & Santos, 2007: 199). La obra literaria es producto de una cultura y de un contexto. De hecho, una de las líneas fundamentales por las que transcurren las investigaciones actuales en Literatura Infantil y Juvenil es precisamente esta: la literatura como producto cultural en sí mismo, tal y como señala Teresa Colomer (Díaz-Plaja, 2009). Nuestro trabajo se enmarca en dicha línea al estudiar cómo Sta. Teresa puede ser presentada según la cultura de hoy.

2. Importancia de las adaptaciones y llaves de valoración de libros infantiles

El objetivo de este marco teórico que precede a nuestro análisis es doble. Por una parte quiere tener presente el concepto y el papel de las adaptaciones para niños y desde estos aproximarnos a los libros. El segundo objetivo es especificar los tres elementos que vamos a observar en estas adaptaciones y justificar por qué hay que valorarlos en una historia infantil. Antes de proceder, conviene detenerse a considerar dos atributos de las obras a analizar: el carácter biográfico y la temática religiosa.

En principio podría parecer que lo religioso no tiene cabida en el mundo infantil, pero eso no es así. La poesía ganada por los niños incluye una gran variedad de textos con esta temática: oraciones infantiles, nanas, melodías para hacer juegos o echar a suertes, etc. (Cervera, 1992). A su vez, en lo referente a la narrativa, "la mayor parte de los cuentos de hadas se creó en un período en que la religión constituía la parte fundamental de la vida. Por esta razón, todos ellos tratan, directa o indirectamente, de temas religiosos" (Bettelheim, 1978: 19). Por tanto, podemos afirmar que la temática religiosa de los libros analizados en este artículo encuentra precedentes que conciernen al ámbito de la literatura infantil.

Otro aspecto que se debe mencionar es el género biografía. Al valorar las obras para niños, no debe perderse de vista que el final de la infancia y la adolescencia son momentos clave para consolidar el amor por la lectura. En este periodo lector no solo leen narrativa en general. Las biografías de personajes que pueden ser atractivos para este grupo de edad son también publicadas por las editoriales. Por otra parte, es importante tener en cuenta que una de las funciones de la Literatura Infantil y Ju-

venil es ayudar al niño en su crecimiento y en su formación social, pues como señala Gómez Navarro: "La literatura infantil y juvenil, como la literatura en general, transmite una imagen articulada de la sociedad en que vivimos y del mundo en general" (Utanda, Cerrillo & García Padrino, 2005: 168). Es más, es adecuado y necesario que los niños lean diferentes tipos de textos para que su competencia literaria sea más completa. Por eso Juan Cervera invita así a considerar las biografías:

La reducción de la prosa a los cuentos y a las novelas no debe dejar fuera del alcance de los niños producciones tan significativas como la historia, la biografía, [...] todo lo que para algunos constituye la prosa didáctica, que no debe confundirse con los libros de texto, por amenos que sean. En algunas de esas parcelas los niños actuales están poco atendidos (Cervera, 1992: 65-66).

Por todo lo dicho, parecen existir varios obstáculos entre la figura de Sta. Teresa y el lector infantil y juvenil: distancia cultural y temporal, dimensión religiosa que pudiera no ser de interés hoy y la complejidad de atraer a los niños y adolescentes a la lectura. Aun así, la tarea de acercar Sta. Teresa a los niños se ha abordado y no solo con motivo del V centenario. Es cierto que esta conmemoración ha causado un "boom" editorial, con biografías de la santa en diversos formatos y desde muchas perspectivas. La gran mayoría de estas obras tiene como destinatario el lector adulto. No debe olvidarse que ese receptor adulto está también presente en la Literatura Infantil y Juvenil, una de cuyas características es la presencia generalizada de un doble receptor (Lluch, 2003: 27), por eso aunque los autores hayan previsto agrandar tanto al adulto (mediador) como al niño, en el enfoque de nuestro análisis prima el niño como receptor declarado.

2.1. Acerca de las adaptaciones para niños

Las adaptaciones son una forma de reescritura literaria en la que un texto se acomoda a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto (Soriano 1995; Sotomayor, 2005). Soriano define adaptar como "hacer corresponder con" (1995: 41). Esta definición exige un complemento, bien "con algo" o "con alguien". Ese alguien es el receptor de una obra literaria, sea público, lector u oyente y cuyo contexto de recepción es diferente al contexto de producción. En el caso de Sta. Teresa, la divergencia de los contextos de producción y recepción es evidente. Ella escribe en el siglo XVI, cuyo ambiente religioso y cuya valoración de la mujer difieren del siglo XX-XXI, momento histórico con un muy inferior aprecio de la vida religiosa y una mayor sensibilización hacia la mujer. Si consideramos que el receptor al que Sta. Teresa dirigía sus escritos eran sus propias monjas u otras personas con interés por avanzar en la vida espiritual, se hacen más necesarios los comentarios o la contextualización de una voz narrativa que no solo simplifique el lenguaje, sino las referencias culturales y el sistema de valores.

En lo que respecta a las fuentes de las que proceden en su mayor parte los textos adaptados, Sotomayor (2005) identifica cuatro: los cuentos populares, clásicos de la literatura general, novelas de aventuras y clásicos de la literatura infantil. En el caso de los libros sobre Sta. Teresa para niños se podría decir que la fuente son cuatro clásicos de la literatura general, las cuatro obras mayores de Sta. Teresa: *El libro de la Vida* (1562, aunque lo reescribió en 1565), *Camino de Perfección* (1566-1567), *Castillo interior o Las moradas* (1577) y *Las Fundaciones* (1582). La adaptación, expone Sotomayor (2005), es una forma de intertextualidad en la que el texto primero (hipotexto) es modificado con el fin de que se corresponda con un nuevo contexto de recepción. El texto adaptado (hipertexto) es resultado de una transformación para facilitar su lectura a un público determinado. Las obras mayores de Sta. Teresa serían así los hipotextos de cada uno de los hipertextos que constituyen las obras que se analizan en este artículo y de las que se han excluido.

Los procedimientos empleados para la adaptación se ven determinados por la especificidad del lector. Según Sotomayor (2005), los mecanismos de transformación a los que más se recurre son aquellos que simplifican el hipotexto. Por otra parte, Genette (1987) diferencia varios tipos de imitación que Lluch (2003: 75) explica en su obra *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, como es la *imitación seria*, basada en obras de la literatura clásica. Esta imitación puede ser de varios tipos; en el caso que nos atañe, es una transformación del texto original a partir de la reducción en forma de *concisión o digest* (Lluch, 2003: 75, tomado de Genette, 1987), ya que este tipo de transformación "se realiza sobre todo con textos de la literatura clásica con una finalidad claramente didáctica" (*ibid*: 76). Por otra parte, Ewers (2009) categoriza los cambios o alteraciones que una obra adaptada a los niños puede sufrir como *content-related accommodation*: "the content of the initial adult literary text may also be changed" (Ewers, 2009: 157), de forma que el joven lector pueda leer y comprender la obra. Además, especifica y explica las distintas formas que hacen que un texto sea adecuado para los niños.

En lo que respecta al propósito de las adaptaciones, en el caso de Sta. Teresa sucede lo mismo que en las adaptaciones de clásicos de la literatura: su principal intención es transferir los principales referentes de un patrimonio literario y cultural a las nuevas generaciones. De esta manera se facilita el acceso a ellos, aunque como advierte Victoria Sotomayor (2005: 233) existen "razones de otra índole (comerciales, ideológicas, estéticas...)", lo que nos lleva a pensar en el oportunismo del V centenario como motivo que podría haber generado algunas adaptaciones. Por ello es conveniente valorarlas desde la literatura infantil y comprobar si el disfrute estético, la intención de facilitar la lectura y la educación siguen siendo objetivos.

2.2. Criterios para valorar las obras infantiles

El análisis de una obra literaria puede abordarse de diversas maneras. Lluch (2003), basándose en la investigación de Genette (1987) ofrece un modelo de análisis de narraciones infantiles y juveniles basado en tres aspectos (análisis pragmático, los paratextos y el análisis de la narración). Colomer (2002) difiere en la nominación e identificación de categorías. Optamos por su modelo por adecuarse más a nuestros objetivos. Colomer (2002: 12) nos invita a considerar que en una narración literaria a alguien (1) le pasa algo (2) y alguien nos lo cuenta (3) desde una tradición literaria (4), desde una experiencia determinada (5), tal vez incorporando imágenes (6) en su relato y con una intención artística (7). De aquí se desprenden siete elementos esenciales que componen las obras literarias para niños y que constituyen siete entradas a la literatura infantil que permiten conocer cómo esta se relaciona con sus lectores:

1. personaje
2. historias
3. narrador
4. la tradición literaria: intertextualidad
5. experiencia del mundo
6. ilustración
7. experiencia estética, intención artística

De forma más pragmática, estos siete aspectos pueden constituirse en instrumentos de análisis para valorar las historias. En este artículo se utilizan solo tres de ellos. Así, nuestra aproximación a las obras va a realizarse desde:

1. Contenidos de la biografía de la Santa que se han seleccionado, es decir, la historia.
2. La voz narrativa empleada.
3. La ilustración.

No se ha descartado en su totalidad el modelo de Genette (1987) que Lluch (2003) sigue en su obra, puesto que muchos de los elementos que abarca el análisis de la narración aparecen en el modelo aportado por Colomer de una forma más implícita, y han sido empleados en el presente trabajo (temporalidad narrativa; narrador, personaje, espacio, época; relaciones entre los textos), como detallamos a continuación.

1) Contenidos de la biografía de la Santa que se han seleccionado.

La historia, para que pueda tener atractivo, debe resultar cercana y creíble al lector. En ello juegan un papel primordial los personajes. Estos deben ser atractivos para los niños, puesto que buscan identificarse con ellos en algún aspecto. Son frecuentes los personajes con edades parecidas a las del lector, porque "el tratamiento de la realidad del niño, en relación con su mundo y con el de los adultos, mantiene su vigencia en la narrativa infantil" (García Padrino, 1992: 552). Dependiendo de la edad de lectura recomendada, estos personajes se describen de forma muy somera y visual en las edades más tempranas y con una mayor profundidad y uso de adjetivos según se hacen mayores. Una forma de hacer que los niños vean cercana a Sta. Teresa es narrar su vida infantil y adolescente. Veremos que todos incluyen, aunque con distinto tono y extensión, los episodios de su infancia relatados por ella en el *Libro de la Vida*.

2) La voz narrativa empleada.

La importancia de la voz narrativa radica en parte en que quien narra construye una visión de la realidad y probablemente una dimensión moral. Al fijarnos en el tipo de narrador, "no sólo debemos analizar quién cuenta la historia sino también quién la ve y desde qué posición" (Lluch, 2003: 63), puesto que en muchas ocasiones su visión transmite al lector información de forma sesgada o parcial. El narrador suele ser en tercera persona, puesto que ofrece una visión de la historia más completa. Si además es omnisciente, permite al lector conocer en mayor profundidad los motivos que hacen que los personajes actúen de una forma u otra, etc. El 80% de los narradores en la Literatura Infantil y Juvenil son omniscientes (Colomer, 1999) y al analizarlos se hace una diferenciación entre voz narrativa y modo narrativo. Este último "tiene que ver con la cantidad de información que posee el narrador y el punto de vista que adopta para contarla" (Lluch, 2003: 63-64). Así, se diferencian tres tipos: *relato no focalizado* (comúnmente denominado narrador omnisciente), *relato focalizado externamente* (narrador en tercera persona) y *relato focalizado internamente*, parecido al primero, ya que ve con los ojos del personaje, pero no accede a sus pensamientos. Por otro lado, la voz narrativa ayuda al lector a "descifrar quién cuenta la historia y la situación que adopta". De esta forma, se puede diferenciar si el narrador está presente en la historia siendo protagonista (*autodiegético*) u observador (*homodiegético*), o si no está presente en la historia (*heterodiegético*) (Lluch, 2003: 64).

3) Proporción de la ilustración y su relación con el texto.

Teresa Colomer (1999) identifica dos procesos de producción de las ilustraciones. El primero, producción simultánea de texto e imagen si el autor es el ilustrador; la segunda, el texto precede a la imagen. Esto supone que el ilustrador hace una lectura personal y crea una historia paralela en otro

código. En las obras que nos ocupan, los autores no son los ilustradores. Por ello se puede asumir que el texto precede a la imagen.

La ilustración colabora en la construcción de sentido. Tiene voz en sí misma, pues ambienta y quiere propiciar una respuesta en el lector: disfrute estético, empatía afectiva, adquisición de conocimientos. Asimismo puede ayudar a clarificar el significado del texto o darle una mayor profundidad.

Otros criterios que se deben considerar en las obras literarias infantiles son la calidad, la calidez y la cercanía al lector (Equipo Peonza, 2001: 119-121). La calidad literaria radica en la "variedad y riqueza lingüísticas, el uso y dominio adecuados del lenguaje, así como la capacidad de sugerir emociones y promover sentimientos; todo ello sin caer en estereotipos" (*ibid.*: 119-120). En lo referente a la calidez, los miembros del Equipo Peonza se centran en "este universo de sensaciones que genera el libro... con su forma de narrar, con las ideas que quiere transmitir, con sus puntos de vista ante la realidad" (*ibid.*: 120). Por último, la cercanía al lector tiene que ver con que el autor tenga en cuenta al escribir (en el vocabulario empleado, la historia,...) las características evolutivas del niño. Nuestro análisis retomará estos aspectos.

3. Seis obras para el público infantil

Como se mencionaba anteriormente, el V centenario da lugar a un boom de actividades y de productos culturales en torno a Sta. Teresa. Las biografías noveladas son uno de estos productos. Este trabajo no las considera. Tampoco considera versiones adaptadas a los lenguajes audiovisuales, icónico (existen varios cómics sobre Sta. Teresa), interactivo o teatro. Se opta por centrarnos en seis obras de narrativa breve, algunas de ellas preparadas para el centenario, y en su mayoría son libros para lectores de entre ocho y doce años. No es casual, puesto que es en este periodo cuando los niños empiezan a tener otro tipo de pensamiento, que les hace más conscientes de que existe el otro; les gustan los libros de "pequeños héroes con los que les gusta identificarse; se buscan libros con contenidos más realistas que amplíen el universo de sus intereses" (Peonza, 2001: 123).

3.1. Análisis de las obras

A continuación se presentan en orden alfabético las obras analizadas. Además de los contenidos, la voz narrativa y la ilustración se incluye una breve información sobre aspectos materiales del libro (formato y número de páginas) tan significativos en un libro infantil. Estos elementos paratextuales ofrecen también información al lector acerca de la franja de edad aconsejada de lectura, etc. Como bien analiza Gemma Lluch, el formato del libro varía según las edades aunque se mantienen una serie de constantes. Por ejemplo, el juego de formatos (cuadrado, cantos ovalados, etc) sólo aparece en las colecciones dirigidas a las primeras edades pero a partir de los 6 años se mantiene el formato de libro de bolsillo... (Lluch, 2003: 38).

Por otro lado, el número de páginas también es indicativo de la edad del lector: "para los más pequeños entre las 16 y 22 páginas y pocas veces más de 100 en las juveniles" (Lluch, 2003: 39).

López, J. M. (1982). <i>Vida de Santa Teresa contada de un tirón por Dña. Segunda su vecina y amiga</i> . Ávila: Talleres de gráficas Carlos Martín. Ilustrador: Miguel Ángel Gómez	
Contenido	<p>Separa los distintos periodos vitales en capitulos.</p> <p>Infancia: la familia de Teresa, huida con Rodrigo, ermitas en el jardín.</p> <p>Juventud: lectura de novelas, cortejo de su primo, muerte de la madre, internado, decisión de meterse monja, enfermedad.</p> <p>Etapas de conversión: decisión de cambiar su vida al ver la imagen de Cristo, explicación de la oración (alma semejante al huerto), fundaciones de S. José, Medina, Salamanca, Toledo. Menciona los libros que escribió. Muerte.</p>
Voz narrativa	<p>Narrador observador -3ª persona-: Dña. Segunda, vecina y amiga de santa Teresa –así se identifica en el título– narra la historia, como si ella hubiera estado siempre con la santa.</p> <p>En este sentido, narrador homodiegético (vive la historia desde dentro).</p> <p>Hace referencias a los lectores en algunos momentos ("estaba contando algunas cosillas a unos amigos de la Tierra..." (p. 53).</p>
Ilustración	<p>En todas las páginas, alternando ilustraciones que abarcan las dos hojas, una ilustración en cada página, o fotografías de Ávila y pequeños cómics en los que sigue la narración de la historia –suelen ser diálogos en los que se decide algo importante para la santa.</p> <p>Colores alegres. Ilustraciones de la época con anacronismos humorísticos actuales (ej.: TV en el salón familiar).</p> <p>Aparecen guiños de humor en las ilustraciones: Teresa con la guitarra canta con las monjas en una de las fundaciones: "no nos moverán", las monjas corriendo en Medina delante de los toros... (Figura 1)</p>
	Rectangular. 27x 19,5. Cubiertas semirrígidas

Navarro Durán, R. (2013). <i>La vida y obra de Teresa de Jesús contada a los niños</i> . Barcelona: Ed. Edebé. Ilustrador: Jordi Vila Delclós	
Contenido	<p>Distintos epígrafes.</p> <p>Casi amaneciendo: toda la infancia.</p> <p>Su entrada al convento: Las Gracias, discernimiento y Encarnación.</p> <p>Teresa, muy enferma.</p> <p>La oración, su apoyo: conversión. Grados de oración explicados.</p> <p>Teresa cuenta lo que siente, lo que ve: Experiencias místicas y visión del infierno.</p> <p>La decisión de fundar un convento: Fundación de S. José.</p> <p>Las fundaciones de conventos. Otras fundaciones. Reforma masculina.</p> <p>Enormes dificultades, el ánimo que no desmaya nunca y Recluyen a Teresa en un convento: Detalles de dificultad en algunos fundaciones, ej: Sevilla.</p> <p>El alma, un castillo interior con siete moradas.</p> <p>Teresa de Jesús muere en Alba de Tormes. Muerte. Canonización y doctorado.</p> <p>Contenidos doctrinales además de biográficos.</p>
Voz narrativa	<p>3ª persona. Omnisciente y en pasado.</p> <p>Se permite comentar sobre la situación de las mujeres entonces y ahora: "en el siglo XVI las mujeres no tenían oficios, no podían ganarse la vida ellas mismas. ¡Pasarían siglos hasta lograrlo!" (p. 5) "Eran tiempos en que las mujeres tenían que hilar, rezar ..." (p. 17).</p> <p>Interactúa con el lector "lo que os voy diciendo", "os cuento algunos detalles de su crónica" (p. 22).</p> <p>Citas literales de Sta. Teresa en cursiva y en párrafo aparte. Otras veces entre comillas, mismo párrafo y misma tipografía.</p>
Ilustración	<p>Una ilustración cada dos páginas. En ocasiones ocupa toda una página.</p> <p>Acompaña al texto, pocas veces añade información. Repetitiva (grupos de monjas, carreta con las monjas en distintos paisajes).</p> <p>Formato rectangular. Tonos blancos, negros, grises, marrones y verdes oscuros. Muy difuminado. Esquematismo. Poca luminosidad. Imágenes estáticas.</p> <p>Resalta la belleza de la muralla.</p> <p>(Figura 2)</p>
	Rectangular, pasta dura, 41 pgs.
	Paratexto. Contraportada: Vuestra soy, para vos nací. Sobre la imagen de carmelita en un claustro.

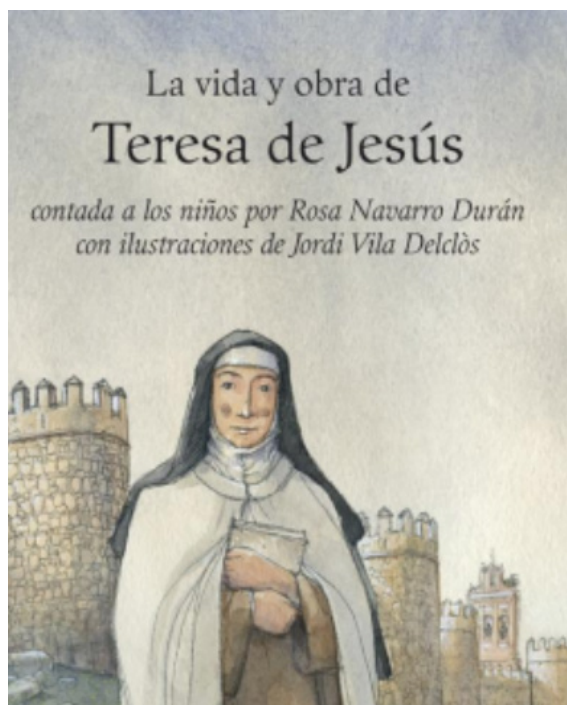


Figura 1. Portada de López, J. M. (1982). *Vida de Santa Teresa contada de un tirón por Dña. Segunda su vecina y amiga*.
 Figura 2. Portada de Navarro Durán, R. (2013). *La vida y obra de Teresa de Jesús contada a los niños*.

Pellicer, C, Varela, M. y Cordero, F. (2014). Teresa de Ávila. <i>Una amiga de Jesús</i> . Madrid: Ed. PPC. Ilustrador: Laura Pérez Granell	
Contenido	Infancia y adolescencia: vida familiar, ermitas en el jardín y huida. Adjetivos muy positivos para describirla (alegre, bromista, simpática...). Describe brevemente el resto de su vida: entrada al convento, escribe libros y fundaciones. Guiño a la infancia con la mula "Lisa", que les ayuda a salir de Ávila siendo niños y que la acompañará en sus fundaciones, ya de adulta.
Voz narrativa	3ª persona. Narrador omnisciente. En presente. Vocabulario muy sencillo, adecuado al nivel del lector. Final abierto y feliz: Teresa va por los caminos hablando de su amigo Jesús.
Ilustración	Estilo para niños. Dibujos grandes, donde los protagonistas son las personas. En cuatro ilustraciones se representa a Teresa con libros. Ilustraciones en todas las páginas y ocupan más espacio que el texto. Texto superpuesto a la imagen, por lo que siempre aparece sobre un fondo de distintos colores. (Figura 3)
Formato	Cuadrado grande, cubiertas de papel satinado fuerte. 15 pgs.
Para texto	En la guarda anterior ficha personal de la santa. En la guarda posterior aparece el texto completo otra vez, para poder ser leído seguido. Contraportada: aparece la primera estrofa del poema "Nada te turbe", y su firma.

Pripalmarí. (1989). <i>Sta. Teresa de Jesús</i> . Sevilla: Editorial Apostolado Mariano. Ilustrador: Pripalmarí	
Contenido	Libro dividido en etapas. Epígrafes con títulos. Ermitas. Huida, construcción de ermitas, muerte de la madre, vocación, visión de infierno, renovación del Carmelo y fundación de conventos, vida carmelita (16), escritura de libros y transverberación, importancia de la oración y la comunión, muerte.
Voz	Narrador omnisciente. En ocasiones se dirige explícitamente al lector: "Si no has hecho la Primera Comunión..." (p. 22).
Ilustración	Una ilustración cada dos páginas. Abarca toda la hoja. Regularidad en la alternancia de dibujos y texto, excepto al final, que tiene la ilustración más pequeña y el texto debajo. Colores vivos con predominio de anaranjados contrastando sobre marrones y cremas. Complemento al texto, refleja lo que el texto describe. Predomina la figura humana (niños, monjas) excepto en una imagen que representa la muralla de Ávila con un pequeño carro en la parte inferior con las monjas saliendo a fundar. (Figura 4)
	Pequeño y rectangular. 24 páginas. Cubiertas semirrígidas.

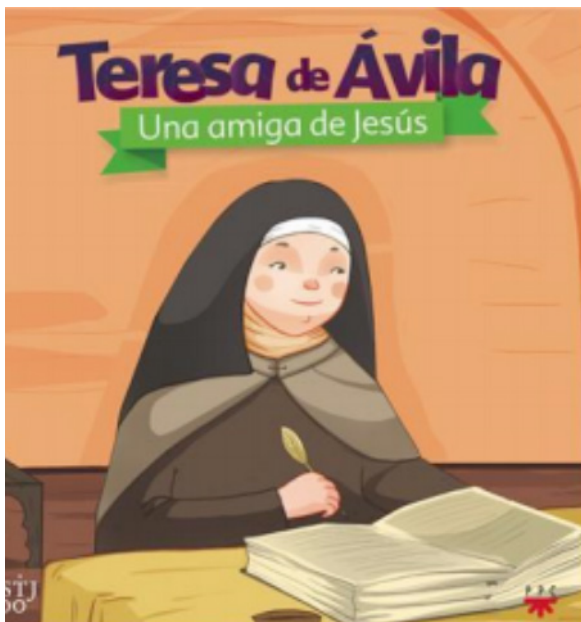


Figura 3. Portada de Pellicer, C, Varela, M. y Cordero, F. (2014). *Teresa de Ávila. Una amiga de Jesús*.

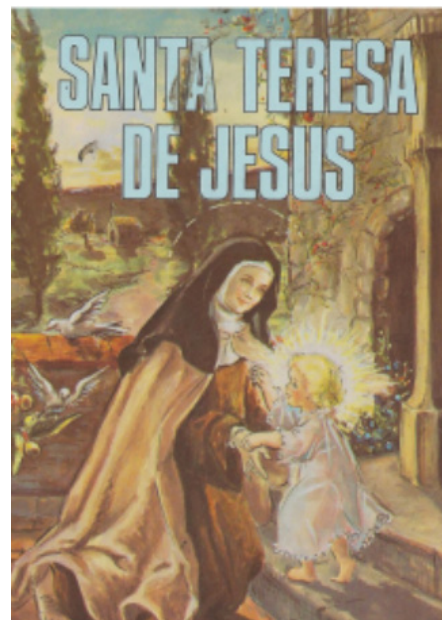


Figura 4. Portada de Pripalmarí. (1989). *Sta. Teresa de Jesús*

Rodríguez, J.V. OCD. (2004). <i>Santa Teresa de Jesús</i> . Burgos: Ed. Monte Carmelo.	
Contenido	<p>Infancia: Familia, ermitas, jugar a monjas, huida con Rodrigo.</p> <p>Adolescencia: afición a la lectura, papel de su madre, primos, galas. Convento de Gracia. Tío D. Pedro.</p> <p>Entrada en el Carmelo. Salida a Becedas (curandera y ayuda al sacerdote).</p> <p>Enfermedad. Recuperación .</p> <p>Deja la oración.</p> <p>Conversión. Luchas. Visiones, su discernimiento.</p> <p>Fundación de S. José. Luchas.</p> <p>Otras fundaciones. Juan de la Cruz.</p> <p>Muerte. Canonización y doctorado.</p>
Voz narrativa	<p>Comienzo del libro con carta al lector: "Hola amigo, soy Teresa".</p> <p>1º persona y con guiños al lector en que el narrador demuestra que conoce el momento en que vive el niño: "En el mercado grande o plaza mayor me han puesto dos monumento" (p. 5) .</p> <p>(novelas de caballería), "un poco como los culebrones de hoy" (p. 18).</p> <p>Narrador omnisciente, conoce pasado, presente y futuro, se mueve por ellos: "Ahora es (Juan de la Cruz), antes que yo, Doctor de la Iglesia" (p. 64) .</p> <p>La voz narrativa literal de Sta. Teresa, aparece entre comillas</p>
Ilustración	<p>Ilustración en todas las páginas, en distintos lugares y de distintas proporciones.</p> <p>Diferentes funciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompañar al texto: Teresa adolescente "comencé a traer galas". - complementar y añadir información: profesión de una carmelita; vida en S. José. - Simbolismo para representa un estado del alma: indecisión de Teresa ante su vocación (representada por hojas volando); el mar y la tierra, batalla interior para entregarse del todo a Dios; morir es ir al mar. (Figura 5).
	De bolsillo, rectangular vertical, pasta dura 70 pgs.
Paratexto	"Un poco de vocabulario": final del libro. Diccionario de términos que pueden resultar difíciles al lector, Contraportada: despedida de Sta. Teresa al lector motivándole al buen comportamiento.

Veloy, M. (2014). <i>Mi primer Santa Teresa</i> . Barcelona: Ed. Lunweg. Ilustrador: Óscar del Amo.	
Contenido	<p>Huída ("su travesura más sonada"). Ermitas.</p> <p>Lecturas. Galas. Muerte de su madre. Convento de Gracia. Discernimiento de la vocación.</p> <p>Entrada al Carmelo. Vida mediocre. Conversión. Experiencias místicas.</p> <p>Reforma. Referencia a los escritos de Sta. Teresa: título y fin (excelentemente contextualizadas).</p> <p>Dificultades. Fundaciones. Reforma masculina.</p> <p>Error en la edad en el momento de su muerte.</p>
Voz narrativa	<p>3º persona. Omnisciente. Referencias al futuro.</p> <p>Interactúa con el lector. Ej: "¿queréis saber un secreto?" (p. 1).</p> <p>Narrado en presente, no en pasado.</p> <p>Citas literales de Sta. Teresa. En color azul y entre comillas.</p> <p>Lenguaje muy natural, estilo ligero y muy aclarador.</p>

Ilustración	Figuras grandes, página completa. Muchos primeros planos. Color, luminosidad Simbolismos: - llave para entrar en el castillo: la oración - amapola (fundación) saliendo de pequeñas iglesias - angelitos alrededor de Sta. Teresa (experiencias místicas) De la ruca salen la pluma, la iglesita y la llave. Aproximación al lector por la vía de códigos particulares (Durán, 2005) (Figura 6)
Formato	Cuadrado, pasta dura. Solo numeradas las 15 páginas con texto. En total son 32
Paratexto	Contraportada: Primeras líneas del libro. Seguido de invitación a leer: "podrás comprobar que con fe y perseverancia se pueden conseguir grandes logros"

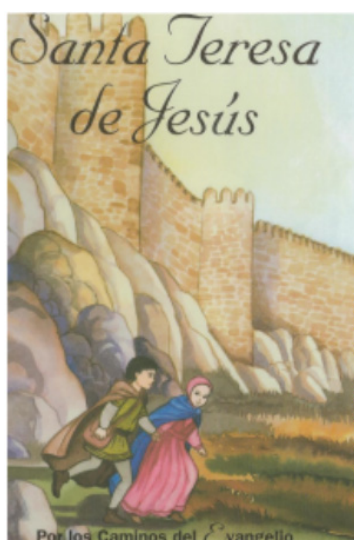


Figura 5. Portada de Rodríguez, J.V. OCD. (2004). *Santa Teresa de Jesús*. Figura 6. Portada de Veloy, M. (2014). *Mi primer Santa Teresa*.

3.2. Comparación y contraste

En cuanto a los contenidos de la biografía, uno de los aspectos comunes de las seis obras es que todas siguen de forma cronológica la vida de Sta. Teresa. Esto es de suponer, pues en narraciones infantiles no conviene la introducción de tramas paralelas o saltos cronológicos que puedan dificultar la comprensión. Podría ser discutible o no la elección de unos acontecimientos u otros para ser incluidos en una versión infantil. Lo que no falta en ninguno son los conocidos episodios con su hermano Rodrigo: las ermitas y la huida a tierra de moros. La presentación de Sta. Teresa niña y adolescente posibilita la conexión de este personaje con los niños actuales. Los libros infantiles y juveniles tratan sobre todo de personajes que son niños o adolescentes, y esto hace que sea más fácil que los lectores que están en estas franjas de edad puedan identificarse con ellos.

No obstante, quizá a primera vista pueda parecer desequilibrada la extensión que en unas versiones y otras se dedica a los distintos periodos, momentos y facetas de la vida de Sta. Teresa. Por

ejemplo, en Pellicer un 75 % del libro (9 de las 12 páginas) se dedica a la infancia. O en Rodríguez, 4 páginas a la lucha por dejar o no la oración y otras casi 10 (ilustraciones incluidas en ambos casos) a su conversión, visiones y discernimiento de que Dios le pedía la fundación de S. José. Las razones de esta decisión de los autores radican, por una parte, en la franja de edad a la que va dirigido el libro y, por otra, a los fines de este, como veremos más adelante. Así, Pellicer escribe para los lectores más jóvenes. De hecho la editorial clasifica esta lectura para "a partir de dos años". Por su parte, Rodríguez, Padre Carmelita, parece pretender mostrar el mundo interior de Sta. Teresa: luchas, conversión y experiencia mística. De ahí que dedique un extenso número de páginas a todos ellos. Solo este autor menciona el episodio de Becedas en el que el fervor de la joven monja Teresa ayuda a un sacerdote en crisis. Este hecho que, por su inapropiado contenido para niños, podría haberse omitido, tiene su importancia en el itinerario espiritual de Sta. Teresa.

Es relevante que en casi todos los libros encontramos otro tipo de contenidos además de los biográficos. Podrían denominarse contenidos doctrinales por pertenecer estos al cuerpo del pensamiento de Sta. Teresa. Un ejemplo son los modos de oración a partir del símil con las maneras de regar el huerto que se encuentran en el capítulo 11 del *Libro de la Vida*. López (1982) y Navarro (2013) son los únicos que los incluyen y además los describen con detalle. Igualmente, la descripción del alma como un castillo, que proviene de *Las Moradas* se repite en Navarro (2013). Otros incluyen alguna de sus poesías: Pellicer (2014), *Solo Dios basta* y Veloy (2014), *Vivo sin vivir en mí*. Es muy acertado también el tratamiento y presentación que hacen de la experiencia mística, presente en todos excepto en el de Pellicer (2014), como es esperable. Las obras de Sta. Teresa se listan en Pripalmari (1989), son excelentemente explicadas por Veloy (2014) y están presentes también en Navarro (2013). Es sorprendente que Rodríguez (2004), un trabajo tan espiritual, solo mencione *La Vida* y *Las Fundaciones*, sin entrar en contenidos doctrinales. Como es esperable, Pellicer solo recoge que Teresa "escribe sus propios libros con las aventuras que ha vivido" y "cómo nos quiere Jesús" (2014: 13).

Un pequeño detalle en cuanto a los contenidos biográficos es el error en la edad en el momento de la muerte en el texto de Veloy (2014): "Teresa ha cumplido ya 77 años" donde debería figurar una década menos.

Respecto a la voz narrativa empleada, resulta interesante que no recurran todas al narrador omnisciente y externo a la historia. El recurso a la primera persona en Rodríguez (2004) consigue un narrador omnisciente, conoce pasado, presente y futuro, se mueve por ellos interactuando con el lector. El narrador homodiegético de López (1982), doña Segunda la vecina de Sta. Teresa, vive la historia desde dentro. El resultado de esta opción es la cercanía y frescura de los diálogos que Segunda establece con la Santa a lo largo de todas las etapas de su vida.

Todos, excepto Pellicer (2014), emplean la voz literal de la santa en algunos momentos. Se utilizan diversos mecanismos para avisar al lector de que ahora es Sta. Teresa quien habla. Navarro (2013) recurre a la cursiva y en párrafo aparte. En los casos de frases más cortas o meras expresiones utiliza las comillas en el mismo párrafo y con la misma tipografía. En Veloy (2014) aparecen entre comillas y en el mismo color azul que el título de la portada, creando así un efecto unificador.

Siguiendo con los aspectos narrativos, destaca la opción de Veloy (2014) y de Pellicer (2014) por el presente histórico en lugar del pasado que emplean todos los demás. El resultado es un efecto de cercanía y proximidad al momento de lectura y al lector. El presente contribuye a agilizar el texto. En Veloy (2014), dado que el narrador es omnisciente, hay saltos en el tiempo combinando el presente con el futuro en multitud de ocasiones: "Su vida no está por completo dedicada a Jesús y eso pesa en

su corazón. Más tarde comprenderá la necesidad que tiene de Jesús y lo expresará en alguno de sus poemas" (*ibid.*: 4).

En lo que se refiere a la ilustración se observan estilos y objetivos muy dispares. El ilustrador del texto de Rodríguez (2004) se convierte en cronista de su tiempo al dejar ver costumbres como el trabajo en un convento (al igual que en alguna de las ilustraciones de Oscar del Amo para Velay, 2014) o la ceremonia de votos de una carmelita. La ilustración transmite información sobre la realidad y la aproximación al lector es por vía de difusión de conocimiento (Durán, 2005).

Por su parte, el trabajo de Pellicer (2014) responde a la máxima de que en los cuentos para más pequeños la ilustración es la base de la descripción de los personajes. En las demás obras, todas más largas, se presentan no sólo a través de las imágenes, sino descrito explícitamente empleando diversos adjetivos o por medio de sus acciones. La vía priorizada aquí para aproximarse al lector es la empatía emotiva (Durán, 2005). Se busca estimular la efectividad y la simpatía a través del uso de formas redondeadas, colores primarios. La figura humana tiene un gran protagonismo.

Oscar del Amo ha comentado en entrevistas (*Canal Castilla y León*, junio 2015) que uno de los mayores retos era traducir a la ilustración el misticismo de Sta. Teresa. Una de sus respuestas es el recurso a sueños y a las flores. En este libro predomina en las ilustraciones, como un *leitmotiv*, la amapola, flor silvestre de pétalos rojos que dan sensación de fragilidad, pero que es, sin embargo, una flor fuerte y alta, que nace en los ambientes más agrestes y logra destacar sobre el resto de vegetación. Puede ser que el ilustrador haya querido hacer una metáfora visual entre esta flor y la santa: esta gran mujer, a pesar de su fragilidad (por su sexo, enfermedad...) logró sacar adelante, con mucho sacrificio, las distintas fundaciones. Aparece también este motivo en el diseño de varias iglesias e incluso Fray Juan de la Cruz, iniciador de la reforma y fundaciones masculinas, tiene una. Otros simbolismos empleados son las llaves, que pueden interpretarse como las fundaciones o como la oración: la llave para entrar en el castillo interior. En este caso, al recurrir a símbolos, se hace una aproximación al lector por la vía de códigos particulares (Durán, 2005).

Uno de los peligros del formato cuadrado para narraciones es que resulte monótono (Colomer, 1999: 174). Del Amo resuelve este inconveniente extendiendo una misma ilustración a la doble página. Así combina la forma cuadrada con la rectangular horizontal.

De modo más general, se aprecia que cada uno de los seis textos analizados es el resultado de un diálogo con los textos anteriores (es decir, el hipotexto formado por las obras mayores de Sta. Teresa). Se percibe igualmente que en la construcción de cada una de las obras han intervenido factores más allá de lo literario: los cánones sociales y estéticos del momento histórico. Dichos factores permiten explicar tanto "las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye" (Sotomayor, 2005: 218).

En cuanto a la finalidad de cada una de las obras analizadas, el trabajo de Navarro (2013) enfatiza las dificultades encontradas por Sta. Teresa en las fundaciones y en sus escritos. De hecho, la narradora alude en varias ocasiones a la desaventajada situación de la mujer en tiempos de la Santa. No podemos olvidar que Rosa Navarro es filóloga y catedrática de literatura y cuenta con amplia experiencia adaptando textos clásicos para niños y jóvenes. En entrevistas y presentaciones de su libro (web oficial *V centenario STJ*, entrevista 11/07/14; Casillas, 2015), Navarro resalta que Teresa es una mujer que no se detiene ante las dificultades que van apareciendo en el camino de perfección emprendido. Por ejemplo, uno de los epígrafes en los que se divide su libro es "Enormes dificultades, el ánimo que no desmaya nunca". En dichas entrevistas la autora explicita que ha querido mostrar el proceso: cómo Sta. Teresa trabajó para que cualquier mujer pudiera ser una carmelita de intensa

vida espiritual. En una entrevista Navarro declara: "Mi voluntad de abrir las páginas de sus libros a todo el mundo, y, sobre todo, a los que están empezando a gozar del privilegio de leer; el resultado fue poder esbozar el camino para contar *La vida y obra de Teresa de Jesús a los niños*" (Web oficial *V centenario STJ*). Efectivamente, Navarro logra acercar la obra Sta. Teresa y hacer una *laudatio* a su faceta de escritora.

El trabajo de Veloy (2014) forma parte de una colección lanzada por la Fundación Villalar para promover un acercamiento inicial de los niños a grandes escritores castellanoleoneses. En esta misma serie se encuentran títulos como *Mi primer Unamuno* (2013), coincidiendo con el 75 aniversario de la muerte del literato; o *Mi primer Delibes* (2011), *Mi primer Manrique* (2013) y *Mi primer Machado* (2012). Quizá por este motivo, este es el libro que dedica especial mención a las obras literarias de Sta. Teresa. Las contextualiza, explica su fin e intercala fragmentos de ellas. Este es el único libro infantil que se vendía en la tienda de recuerdos de la exposición *Las Edades del hombre*, detalle que parece reforzar el fin cultural de este trabajo. No por ello deja de percibirse la santidad de Teresa, sobre todo en lo que se refiere a su entrega en las fundaciones reformadas tanto femeninas como masculinas. Veloy (2014) consigue una Santa Teresa muy humana que permite descubrir a los más pequeños que tienen muchas cosas en común con ella.

En el trabajo de Pellicer (2014) se adapta a lo que los niños pequeños conocen y han vivido. Considerar esto es importante, puesto que su experiencia vital es reducida. Lo mismo ocurre con su desarrollo cognitivo; todavía se encuentran en un estadio en el que todo gira a su alrededor, son egocéntricos, les gustan los libros en los que los protagonistas sean niños como ellos. El lenguaje debe ser sencillo, con oraciones cortas y vocabulario lo menos abstracto posible, para que lo puedan entender. Debe tener ilustraciones en todas las páginas, con el fin de que le resulte atractivo, y le sirva como medio para entender la acción narrativa. Todo esto se cumple en este libro. El final es abierto y feliz, como es habitual en los cuentos para niños de corta edad y cuyo desarrollo evolutivo no permite entender un final triste. La necesidad que tienen los más pequeños de buscar aventuras y de sentirse héroes puede hacer que se identifiquen con Teresa de niña, cuando sale de Ávila para ser martirizada.

Pripalmari es el uno de los libros más antiguo de los seis elegidos. A primera vista se percibe esta lejanía en el tiempo en el tipo de ilustración o en el vocabulario empleado. Pertenece a una serie de breves biografías de santos para niños. Es eso, uno más en la serie. En ese aspecto muy diferente a los demás. Sintetiza los aspectos biográficos en la línea de las tradicionales hagiografías para público infantil. Por ejemplo, comienza con una descripción muy positiva de la familia y de Teresa (alegre, guapa, servicial, graciosa...) que parece invitar a la imitación. La voz narrativa es la más simple y el estilo menos atractivo de todos.

La versión de Rodríguez (2004) resalta la vida espiritual y la vida de santidad de Teresa de Jesús. Intenta motivar al lector al buen comportamiento. Dice mucho que este trabajo esté publicado por una editorial religiosa y dentro de una serie concreta que incluye biografías de otros santos. Es un acierto que sea un libro de bolsillo puesto que "un formato de dimensiones reducidas favorece una relación de intimidad con el lector" (Colomer, 1999:173). Se puede valorar como un libro extenso, de amena pero muy profunda lectura espiritual para niños.

Finalmente, el libro de López (1982), contando la vida de la santa desde la voz narrativa de su vecina Segunda tiene como objetivo principal dar a conocer la vida de Teresa. Todas las épocas se tratan más o menos con el mismo detenimiento. Permite al lector conocer algunas aportaciones teresianas relevantes como el símil de la oración con las maneras de regar el huerto con la cómica

ilustración de Dña. Segunda extrayendo el agua del pozo. Los detalles humorísticos de la narración hacen que sea una lectura amena y a su vez con su mensaje espiritual.

En lo que respecta a calidad literaria (Peonza, 2001), todos los ejemplares analizados emplean un léxico variado y rico. La edición es muy cuidada. Tanto el lenguaje como las ilustraciones se han adaptado con mucho acierto a la franja de edad a la que van destinados los distintos libros. Por ejemplo, López (1982), con sus ilustraciones y expresiones trata de conectar con el público adolescente, mientras que Pellicer (2014) simplifica el lenguaje y la historia para que el lector (o quien escucha el libro contado por un adulto) pueda entender los hechos que se cuentan, que, con muy buen criterio, ha elegido la autora.

Terminamos con el último de los tres criterios que emplea el Equipo Peonza (2001) al clasificar las obras literarias infantiles, la calidez literaria, que, como se ha mencionado anteriormente, tiene que ver con hacer crecer la experiencia literaria y humana de los jóvenes lectores, es importante destacar que, al ser biografías, estos libros ofrecen unos textos que no son comunes entre este público lector. Por tanto, son oportunidades para conocer lo que es la biografía dentro del género narrativo. Por otra parte, Santa Teresa fue también escritora y, puesto que muchos de estos libros hacen referencia directa a sus obras, los lectores pueden leer extractos de sus obras líricas.

En resumen, el análisis de estas seis obras ha dejado ver que en cada una prevalece un fin. Rodríguez quiere mostrar la espiritualidad y santidad de Teresa al igual que Pripalmari, pero este último mucho más simplificado. Navarro incluye constantes referencias a las dificultades de las mujeres en otros momentos históricos para resaltar la constancia de Teresa en las contrariedades. A los más pequeños, Pellicer les presenta los amigos de Jesús en otra época. Finalmente, la aportación cultural se resalta en la versión de Veloy. En el trabajo de la fundación Villalar se observa un fin educativo y cultural, por ejemplo en las referencias a las obras escritas de Sta. Teresa.

4. Conclusiones

Este trabajo ha comentado seis obras en las que la figura y la obra de nuestra ilustre Sta. Teresa se presenta a los lectores más jóvenes. Es evidente la dificultad que supone condensar un personaje de tal magnitud en libro de formato, número de páginas y estructura temporal-narrativa que atraiga al público infantil. "¿Habrán que dejar que estos jóvenes entren a la vida con un bagaje hecho exclusivamente de libros para niños, o sea, correr el riesgo de que jamás conozcan las grandes obras de la humanidad? ¿No será mejor intentar ponerlos en contacto con ellas a pesar de todo a través de fragmentos o adaptaciones? (Soriano, 1995: 40)". Nos identificamos con la segunda de estas preguntas. Creemos que todas estas versiones son instrumentos didácticos y válidos aunque solo permitan un conocimiento algo fragmentado de Sta. Teresa. Son el primer paso hacia un posterior conocimiento completo, como el elocuente título de uno de los libros analizados, *Mi primer Sta. Teresa*. Esta primera aproximación debería completarse en el momento oportuno con la lectura de textos más completos o incluso el texto íntegro. Así, el lector infantil ha sido hecho partícipe, a su nivel, de contenidos como los grados de oración de *El libro de la Vida*, o de las diferentes moradas, del libro del mismo nombre. Es decir, no solo se ha presentado la biografía de Sta. Teresa sino también la experiencia mística que le ha hecho ganarse el título de "comunicadora del Dios inefable" (De Ancos, 2015) o "Maestra de oración", título de la exposición *Edades del Hombre* en 2015.

Puede decirse que los autores, los ilustradores y los editores según Lefevere "son en la actualidad tan responsables o más que los propios escritores de la supervivencia y recepción de las

obras literarias por parte de los lectores no profesionales, la gran mayoría de los lectores en nuestra cultura global" (Sotomayor, 2005).

Podemos decir que estas obras responden a lo que Juan Cervera (1992) afirma sobre la "literatura ganada", que "pudo serlo por y para el niño [...] gracias a la adecuación en cuanto a la expresión y al contenido. Esta adecuación se buscará en todos los tiempos en obras que no la poseen originariamente mediante versiones, selecciones y adaptaciones" (Cervera, 1992: 262). Por otra parte, las obras analizadas son literatura creada para niños porque en ellas se cumple que "la literatura creada ex profeso para el niño ha de tener en cuenta esta adecuación y procurársela a los textos desde su nacimiento" (Cervera, 1992: 262).

Tal y como declaraba Víctor García de la Concha en una conferencia de mayo de 2015: "Las biografías de Santa Teresa fueron desde el principio hagiografías -vidas de santos- documentadas, pero ajustadas a los cánones. Muchos fueron los que siguieron esta senda... hasta hoy" (Pérez, 2015). La intención de este académico era desaprobando la escasa atención prestada por los biógrafos a los escritos de Teresa y en su lugar haberse concentrado en su santidad. Podría decirse que, en cierto modo, este no es el caso de las adaptaciones para el público infantil. Las versiones de López (1982), Navarro (2013) y Veloy (2014) dejan ver a la mujer antes que a la santa, sin dejar de resaltar esta última. Las demás presentan más clara vinculación con aspectos religiosos, tanto por los contenidos, como por la editorial. No obstante, Rodríguez (2004) y Pellicer (2014) no son simples hagiografías.

Estas seis adaptaciones, y las otras disponibles y no analizadas en este trabajo, prueban que en literatura y en literatura infantil sucede lo mismo que en el espíritu: "hay muchos caminos en este camino del espíritu" (Sta. Teresa, *Libro de las Fundaciones*, cap. 5, n.1).

Fuentes primaria

- López, J.M. (1982). *Vida de Santa Teresa contada de un tirón por Dña. Segunda su vecina y amiga*. Ávila: Talleres de gráficas Carlos Martín. Ilustrador: Miguel Ángel Gómez.
- Navarro Durán, R. (2013). *La vida y obra de Teresa de Jesús contada a los niños*. Barcelona: Ed. Edebé. Ilustrador: Jordi Vila Delclós.
- Pellicer, C, Varela, M. y Cordero, F. (2014). *Teresa de Ávila. Una amiga de Jesús*. Madrid: Ed. PPC. Ilustrador: Laura Pérez Granell.
- Pripalmari. (1989). *Sta. Teresa de Jesús*. Sevilla: Editorial Apostolado Mariano. Ilustrador: Pripalmari.
- Rodríguez, J.V. OCD. (2004). *Santa Teresa de Jesús*. Burgos: Ed. Monte Carmelo. Ilustradora: Augusta Curreli.
- Veloy, M. (2014). *Mi primer Santa Teresa*. Barcelona: Ed. Lunwerg. Ilustrador: Óscar del Amo.

Fuentes secundaria

- Bettelheim, B. (1978). *Psicología de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Canal Castilla y León, junio 2015. *Entrevista a Óscar del Amo*. <https://delaruecaalapluma.wordpress.com/2014/08/27/mi-primer-santa-teresa/>
- Casillas, D. (03/06/2015). "A Santa Teresa hay que rezarla y también leerla". *El Diario de Ávila*.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil*. Madrid: Síntesis.
- _____. (2000). "La investigación en didáctica de la literatura". *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (13-15 de diciembre de 2000), 85-93. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- _____. (coord.) (2002). *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- De Ancos Morales, B. (2015). *Teresa de Jesús, comunicadora del Dios inefable*. Madrid: Encuentro.
- Díaz-Plaja, A. (2009). "Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 17-28
- Durán Armengol, T. (2005). "Ilustración, comunicación y aprendizaje". *Revista de educación*, 239-253.
- Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Ewers, Hans-Heino. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research. Literary and Sociological Approaches*. New York: Routledge.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ed. Pirámide.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Eds. De la Universidad de Castilla la Mancha.
- Moreno, V. (2003). "Los supuestos valores de la crítica", *CLIJ*, 156, 28-36.
- Pérez, M (05/05/2015). Víctor García de la Concha: "Las biografías de Teresa de Jesús son hagiografías". *Diario Independiente La Nueva España*.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sotomayor Sáez, V. (2005). "Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 217-238.
- Utanda, M.C., Cerrillo, P y García Padrino, J. (coords.).(2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Web oficial V centenario Sta. Teresa de Jesús, (11/07/14). *Rosa Navarro: "El Libro de la vida de santa Teresa nos lleva a comprender mejor nuestra alma, ¡parece que se la oye a ella hablar!"* <http://www.stj500.com/rosa-navarro-el-libro-de-la-vida-de-santa-teresa-nos-lleva-a-comprender-mejor-nuestra-alm-parece-que-se-la-oye-a-ella-hablar/>

Lourdes C. Sifontes Greco

lgreco@usb.ve

sifontesgreco@yahoo.com

Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela)

(Recibido 31 mayo 2015 / Aceptado: 2 octubre 2015)

INTERTEXTO, AUTORREFERENCIA Y PATRIMONIO: *LOS CUENTOS DE BEEDLE EL BARDO* EN LA CONSTRUCCIÓN DEL MUNDO DE HARRY POTTER

*INTERTEXT, SELF-REFERENCE AND HERITAGE: THE
TALES OF BEEDLE THE BARD IN THE MAKING OF
HARRY POTTER'S WORLD*

Resumen

En el presente trabajo se revisa el rol de *Los cuentos de Beedle el bardo* en la construcción y contextualización global del mundo posible en la serie *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Aun cuando la existencia de este libro en la ficción es presentada en el último volumen de la heptalogía, *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, algunos de los rasgos que lo definen (arraigo en la tradición oral, función formativa y recreativa dirigida al público infantil que hace vida dentro de la obra, entre otros) lo convierten, más aún que sus predecesores (*Animales fantásticos y dónde encontrarlos* y *Quidditch a través de los tiempos*) en portador de claves para la solución de la historia, parte fundamental del marco patrimonial que da vida al llamado mundo mágico y recurso metatextual que recrea, por la vía de la especularidad y la parodia, el rol esencial de relatos maravillosos, mitos y cuentos populares en la literatura infantil y en nuestro universo lector de *muggles*.

Palabras clave: *Harry Potter*, cuentos de Beedle el bardo, intertextualidad, autorreferencia, patrimonio, mundo de ficción.

Abstract

In this paper we discuss the role of *The Tales of Beedle the Bard* in the global process of construction and contextualization of a possible world in J.K. Rowling's *Harry Potter* series. Even though this book appears in the last novel of the heptalogy, *Harry Potter and the Deathly Hallows*, some of the features that give it its fictional definition (e.g. its roots in the oral tradition, and its recreational and educational purposes clearly addressed to the children represented in the story) give it, as well, more than what we find in the previous "textbooks" (*Fantastic Beasts and where to find them*, and *Quidditch through the Ages*), special conditions as a bearer of narrative clues in the series. The series of tales constructs the heritage of the magic world and also works as a metatextual resource. Through a mirror-like and parodic effect, it recreates the essential role of myths, folktales and fairy tales in children's literature and in our own *muggle*-readers' universe.

Keywords: *Harry Potter*, tales of Beedle the Bard, intertextuality, self-reference, heritage, fictional world.

1. Introducción

Los libros de J. K. Rowling sobre la infancia y la juventud de Harry Potter han sido presencia indiscutible en librerías, hogares y escuelas entre fines del siglo XX y comienzos del XXI. Películas, juguetes, vestimenta, un parque temático, innumerables páginas web, *fanfics*, y la dedicación de la autora a *Pottermore.com* muestran los poderes de varias industrias alrededor de una mina de oro literaria publicada y traducida en todo el planeta. Pero además de todo esto, algo parece haber en *Harry Potter* que atrae y atrapa a lectores y seguidores. Sus vínculos con lo mítico, lo religioso, la novela de educación, el relato maravilloso y el romance construyen un mundo que, para bien o para mal, marcó un hito materializado en páginas en una era de multimedios y videojuegos a través de un vasto cuadro de referencias conocidas: la búsqueda de la inmortalidad, la lucha entre el bien y el mal, la dimensión simbólica de ciertas criaturas (la serpiente, el ave fénix...), el poder del amor, la orfandad, la discriminación, las cacerías de brujas... El camino de iniciación y de exploración del mundo mágico comienza con la figura de un "Ceniciento" maltratado que ignora su verdadero origen, junto a quien los lectores ingresan a un entorno de varitas, calderos, escobas, túnicas negras y gorros puntiagudos que se erigen en elementos reconocibles, re combinados y resemantizados.

En un universo ficcional que se desarrolla en una escuela, institución que concentra niños, jóvenes y mentores, parecería extraño que la mención de la existencia de relatos populares que son transmitidos de padres a hijos se hubiese reservado para el final de una historia de siete años de duración. Esto refuerza, por un lado, el hecho de que cuentos de hadas, leyendas y mitos, aun cuando constituyen nuestras raíces discursivas, imaginarias, psíquicas e incluso morales, no son precisamente un tema de la conversación cotidiana; por otro, la presencia de un narrador que administra y dosifica la información sin revelar todo lo que sabe: *Los cuentos de Beedle el bardo* (Rowling, 2008c), y en particular el último que aparece en el libro, "La fábula de los tres hermanos", tienen una función crítica en la comprensión del mundo mágico, del protagonista y de la trama. En verdad no es casual que Rowling no mencione su existencia hasta el final: al fin y al cabo, para los magos nativos, los relatos son parte obvia de su imaginario; su relevancia para la historia constituye parte de la manipulación de información en la serie porque la voz narrativa de los volúmenes de *Harry Potter*, en muchos sentidos, juega a los espejos con la figura de Albus Dumbledore, de quien la propia Rowling, al publicar *Los cuentos de Beedle el Bardo*, señala: "no revela todo cuanto sabe –o sospecha–" (2008c: 15). La historia de Harry, hacia el interior del texto, es en buena medida urdida por ese gran titiritero que es Dumbledore. Tal vez cabe citar las palabras que Snape le dirige, que aparecen como parte de sus recuerdos a pocas páginas del final. Ya ambos han fallecido y, en la línea de tiempo de la historia, la conversación correspondería al sexto libro:

He espiado por usted, he mentido por usted, he puesto mi vida en peligro por usted. Se suponía que todo eso lo hacía para proteger al hijo de Lily Potter. Y ahora me dice que lo ha criado como quien cría un cerdo para llevarlo al matadero. (Rowling, 2008a: 578).

El anciano maestro *sabe más* que el resto de los personajes, y por eso pone los relatos de Beedle en manos de los protagonistas. La aparición metaficcional de estos cuentos, que en *nuestro mundo* ven la luz con comentarios de Dumbledore, traducción de Hermione Granger e introducción y notas de Rowling es fundamental en la completitud del mundo posible y en una lectura retrospectiva de los valores, el patrimonio y la configuración del mundo mágico. En este trabajo revisaremos algunos aspectos que hacen de *Los cuentos de Beedle el bardo* un elemento crucial en la historia de *Harry*

Potter y un contexto simulado de la cultura y la tradición del mundo mágico en el que tal historia transcurre y del mundo nuestro (*muggle*)¹ que lo cobija.

Nuestra aproximación tendrá como punto de partida, en el apartado siguiente, el doble rol que se asigna a los cuentos de Beedle en los inicios del último libro de la serie: el volumen, al interior de la novela, es parte de la herencia que los personajes reciben de su fallecido maestro, y se define, asimismo, como compendio de cuentos de la cultura popular en la crianza de los magos nativos. Es legado afectivo y legado cultural. Sobre la base de estas dos visiones, la tercera sección de este trabajo se concentrará en la lectura que los protagonistas hacen de la "Fábula de los tres hermanos" (cuyo valor en su propia aventura aún desconocen) y en cómo tal ejercicio está ligado a preconceptos y estereotipos acerca de lo real y lo irreal, incluso dentro de un universo supuestamente mágico. Los cuatro cuentos restantes han sido agrupados en dos categorías en los apartados cuarto y quinto: una corresponde a las relaciones de tolerancia y cooperación entre individuos y grupos humanos "diferentes" y otra sintetiza el ansia por lograr objetivos "imposibles", tanto en magos como en *muggles*. Esta somera separación de los textos nos permitirá identificar los elementos que los vinculan a los cuentos maravillosos, populares y de hadas del inventario occidental, rastrear los aspectos narrativos que justifican, en esta simulación de raíces "populares" y "de infancia", la dinámica del mundo mágico de la serie de Rowling, y recorrer, con particular énfasis en la "Fábula de los tres hermanos", con cuya relectura cerramos las reflexiones finales, las claves ficcionales de estos cuentos en la concepción de la visión del mundo de los personajes de la serie y en la resolución de la historia del "niño que vivió".

El examen de la riqueza paródica, inter e intratextual del libro de cuentos que constituye nuestro *corpus* en las secciones descritas permite, además, a través de la observación de los comentarios que se atribuyen al personaje de Albus Dumbledore en la edición, entretener una propuesta acerca de lo que representa este tipo de narraciones en la infancia y en la cultura, y replantear las percepciones y estereotipos que han rodeado la noción de "lo infantil" en la esfera de lo literario. En ese sentido, y a manera de justificación, podríamos decir que cotejar la perspectiva del "mundo mágico" (construido, no sólo en la progresión de las siete novelas sino además en el diálogo "entre libros" establecido por Rowling con la publicación *real* de los *Cuentos de Beedle*) con algunas voces teóricas autorizadas en el ámbito de la literatura infantil y juvenil nos lleva a una reflexión, a partir del claro objetivo poético de Rowling al respecto, sobre el carácter patrimonial de ese inmenso inventario simbólico que aglutina lo humano en los cuentos que escuchamos en los primeros años de nuestras vidas y que nos abre la puerta a la constitución de nuestro lenguaje, nuestros valores, nuestro modo de enfrentar temores y conflictos, nuestro trayecto vital, nuestros sueños².

2. Cuentos de brujos, cuentos de hadas, cuentos populares...

El séptimo capítulo de *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, "El testamento de Albus Dumbledore" gira alrededor de la noción de *herencia*. La autoridad máxima del mundo mágico británico, el Ministro de Magia, se presenta el día del cumpleaños de Harry a entregar a éste y a sus dos amigos los objetos que el fallecido maestro les ha legado. Ron recibe un *desiluminador*, dispositivo que puede absorber las luces del entorno y devolverlas a su origen; Harry, la *snitch* que atrapó en su

1 En adelante, utilizaremos la terminología de Rowling para referirnos a los humanos no mágicos (*muggles*).

2 Cabe aquí un agradecimiento a la Biblioteca Nacional "Mariano Moreno" (Buenos Aires, Argentina) por aceptarnos en su programa de acreditación de investigadores para el desarrollo del proyecto del que se desprende el presente artículo.

primer juego de *quidditch*; Hermione, el libro *Cuentos de Beedle el Bardo*, "con la esperanza de que lo encuentre ameno e instructivo" (Rowling, 2008a: 114). Hay un cuarto objeto: la espada de Godric Gryffindor, patrimonio de la casa de Gryffindor. Pero para este momento del relato, está desaparecida.

Esta escena asienta en el texto las nociones de *herencia y patrimonio* y la imagen del sabio maestro que deja en manos de sus discípulos tesoros que ellos, en ese momento, no comprenden. Los tres jóvenes terminan el capítulo haciéndose preguntas acerca de la razón de ser de la herencia. Con esto se inicia, en la dinámica narrativa, la búsqueda final de los tres amigos, quienes deben identificar y destruir los *horrocruxes*, objetos/entes en los que el Señor Tenebroso ha depositado fragmentos de su alma, para poder derrotarlo. Partirán en esta búsqueda sin saber cuáles son los *horrocruxes* ni con qué cuentan para cumplir su misión³. Llevan consigo la *snitch*, con una enigmática inscripción ("Me abro al cierre") que pone de manifiesto un enigma por resolver; el desiluminador, que controla la luz; esperan que en algún momento aparezca la espada. Son tres objetos con algún tipo de poder. Pero el libro de cuentos no parece tener conexión con los demás en este sentido: "¡Nunca había oído hablar de esos cuentos!", asegura Hermione (Rowling, 2008a: 121), ante la incredulidad de Ron. Éste, el único de los tres que creció en una familia de magos, conoce los relatos y aclara, tanto en el nivel intradieгético como para el extradieгético, lo que representan en el entorno mágico. Quizás esta revelación los/nos aleja intencionalmente, en ese momento, de la posibilidad de comprender su función real en la historia.

En el contexto de la construcción del mundo mágico, la discusión entre Ron y Hermione sobre los cuentos de Beedle "redondea" la representación de lo infantil en ese universo. Poco (o nada) se conoce, hasta el momento, de la infancia de los magos antes de su ingreso a Hogwarts. La información acerca de la existencia de estos relatos ofrece una instancia de verosimilización de este mundo, paralela a nuestros cuentos populares:

¡Sabes perfectamente que Harry y yo nos hemos criado con muggles, Ron! –le recordó Hermione–. A nosotros no nos contaban esos cuentos cuando éramos pequeños. Nos contaban "Blancanieves y los siete enanitos", "La Cenicienta"...

¿"La Cenicienta"? ¿Qué es eso, una enfermedad? –preguntó Ron.

¡Basta ya! Entonces, ¿son cuentos infantiles? –quiso saber Hermione inclinándose de nuevo sobre las runas grabadas en la tapa del libro.

Sí... Bueno, mira, al menos la gente asegura que todas esas historias las escribió Beedle. Yo no conozco las versiones originales. (Rowling, 2008a: 122)

Esta conversación expone el mutuo desconocimiento entre magos y *muggles* (no magos) y, además, con la observación de Ron sobre las "versiones originales", establece para el volumen un estatus similar al que tienen para nosotros los cuentos de los hermanos Grimm o de Perrault. Esto justifica la inclusión del libro de cuentos en el *amoblamiento* del mundo posible (v. Eco, 1981: 173), y al mismo tiempo plantea tal inclusión como juego informativo. En términos de focalización, el papel

3 En esta suerte de *quest*, se cruzan rasgos artúricos (además de haber blandido la espada de los elegidos, Harry finalizará como pareja de Ginevra Weasley) con alusiones al pacto diabólico de un Voldemort que recuerda al Koschei de los relatos populares rusos, cuya muerte no estaba en su cuerpo, sino en una aguja en el interior de un huevo dentro de un pato que estaría en una liebre encerrada en un tronco enterrado en una isla. Marzolph menciona la existencia, en los relatos tradicionales persas, de un personaje demoníaco que "usually possesses an external soul that he hides in a secret place (most often inside a bottle that has been swallowed by a bird or a fish). He can be vanquished only when the hero discovers and destroys his soul" (2008: 502). Para otros antecedentes de lo que Voldemort hace con su alma en Harry Potter véase Garrosa Gude 2008, que examina, a partir de Frazer, ejemplos del alma "externada" o fragmentada en el folklore. Cabe observar que para el inicio del séptimo libro ya dos horrocruxes habían sido eliminados.

que juega el libro parece ser al mismo tiempo paralíptico (se omite lo necesario para comprender su presencia en el relato, como el hecho de que contiene la "Fábula de los tres hermanos") y, para los propios personajes, paraléptico: incluso Harry, Hermione y Ron intuyen la existencia de más información que la que su contacto previo con Dumbledore les permite procesar⁴.

Los *Cuentos de Beedle*, para Ron, que en cierto modo representa en la escena a todos los hijos de familias mágicas, son parte *natural de la cultura*, como lo son los cuentos de hadas para Hermione. Su aparición en la última novela parece desentonar con la inserción progresiva de Harry en la comunidad mágica, pero hay razones narratológicas para ello: el "inofensivo" libro de cuentos establece un juego de espejos con la serie y sus personajes, contiene un relato clave para la comprensión y relectura de la historia y de los valores y problemas del mundo mágico, y además pone en evidencia, como conjunto narrativo, el carácter *humano, demasiado humano* de esos seres dotados de poderes mágicos, con sus debilidades, miserias, ambiciones y errores, en narraciones que Propp sin duda ubicaría en el conjunto de los cuentos maravillosos que nos son tan familiares (v. Propp, 1971: 31-6; 1979: 13-21 y 523-35).

3. Elige tu propia reliquia

Aunque el rol del libro de cuentos en el testamento no se explica en un primer momento, los personajes intuyen una intencionalidad en tal legado. En el capítulo hasta ahora referido se mencionan tres de sus cinco relatos, mas no se nombra la "Fábula de los tres hermanos", que dará su nombre al capítulo 21 de *Las reliquias de la muerte* y que es crucial para comprender el título del libro, las ambiciones de Voldemort, las del propio Dumbledore en su juventud y la genealogía de Harry. Estamos hacia la mitad de la novela. Ron, que se había separado de Harry y Hermione, ha vuelto a unírseles. La aparición de la espada de Gryffindor les permite destruir otro *horrocrux*. Aún el librito no ha manifestado su "utilidad" en la historia. Será la pregunta –dirigida al peculiar Xenophilius Lovegood– sobre un curioso símbolo (un triángulo que encierra un círculo, atravesados ambos por una línea vertical), la que revelará la existencia de las reliquias:

- Pero ¿qué son las Reliquias de la Muerte? –preguntó Hermione.

- Supongo que conocen "La fábula de los tres hermanos", ¿no? –inquirió y dejó la taza vacía (Rowling, 2008a: 345).

En este punto Harry es el único que desconoce la fábula. Hermione, entonces, toma su propio ejemplar del libro e inicia la lectura, dando lugar a un diálogo sobre la construcción del relato y las relaciones entre la realidad y la ficción:

Hermione tosió un poco y comenzó a leer: "Había una vez tres hermanos que viajaban a la hora del crepúsculo por una solitaria y sinuosa carretera..."

-Mi madre siempre decía "a medianoche" –la interrumpió Ron (...). ¡Perdona, perdona! Es que si te imaginas que es medianoche da más miedo (Rowling, 2008a: 346)⁵.

La siguiente interrupción estará a cargo de Harry. Cuando los hermanos de la historia se encuentran con "una figura encapuchada" –la Muerte– que les cierra el paso y les habla, el muchacho

4 Genette plantea las definiciones de paralipsis y paralepsis en los siguientes términos: "Los dos tipos de alteración concebibles consisten bien en dar menos información de la que en principio es necesaria, bien en dar más de la que en principio autoriza el código de focalización que rige el conjunto" (1989: 249).

5 Sobre el rol del miedo en la literatura para niños y jóvenes, Pizarro (2008: 133) apunta: "Los niños desean sentir la emoción del miedo (...). Lo misterioso y enigmático los seduce de forma irresistible".

pregunta: "¿Cómo que la Muerte les habló?" (Rowling, 2008a: 346). La respuesta de Hermione contextualiza el pacto de lectura: "¡Es un cuento de hadas, Harry!" (Rowling, 2008a: 346).

La Muerte ofrecerá a los hermanos sendos premios: el mayor pide una varita invencible; el segundo, el poder de resucitar a los muertos (recibirá la Piedra de la Resurrección); el tercero, "algo que le permitiera marcharse de aquel lugar sin que ella pudiera seguirlo" (Rowling, 2008a: 347). La Muerte le entregará su propia capa de invisibilidad:

–¿La Muerte tiene una capa invisible? –volvió a interrumpirla Harry. (Rowling, 2008a: 347).

Harry, personaje de ficción, no sólo cuestiona la validez del enunciado ficcional (la Muerte "habla"); además, se sorprende al conocer la presencia, en el relato, de una capa como la que él mismo posee (herencia de su padre). Éste será el único elemento de "realidad" que los tres amigos aceptarán, con una mirada cómplice, en función de su experiencia y conocimiento previo. Pero en general se muestran escépticos y expresan su incredulidad: Hermione concluye que todo ha sido una pérdida de tiempo, y admite, apoyando a Ron, que la fábula es "un cuento con moraleja" (Rowling, 2008a: 353):

–¿Tú tampoco te lo crees? –le preguntó Harry.

–Qué va –repuso Ron–; esa fábula no es más que un cuento aleccionador para los niños, como si se les aconsejara: "No se metan en líos, no empiencen a pelear y no husmeen donde no los llaman; manténganse al margen y ocúpense de sus asuntos y todo les saldrá bien". (Rowling, 2008a: 352).

Este argumento sobre la ficcionalidad y la *metáfora moral* de la fábula refleja un descreimiento que refuerza uno de los argumentos de Jesualdo a favor de los cuentos de hadas: alimentar en el niño el imaginismo a través de estas historias es parte de una etapa necesaria y, al proporcionarle esta posibilidad, "ni se falsea su espíritu ni se le inclina a la credulidad, ya que la realidad de su contorno le está demostrando, aun insensiblemente, que tales cosas no son ciertas" (Jesualdo, 1973: 173): nuestros protagonistas no creen la historia, pero formulan juicios de valor sobre "la mejor" de las reliquias y las elecciones de los tres hermanos. Luego de expresar su visión sobre el cuento, Hermione sentencia:

–(...) Es evidente cuál es el mejor regalo y, por lo tanto, cuál elegiríamos todos...

Los tres hablaron al mismo tiempo. Hermione dijo "la capa"; Ron, "la varita"; y Harry, "la piedra". (Rowling, 2008a: 353).

La muchacha habla desde la sensatez y la inteligencia; Ron, desde el deseo de ser invencible; Harry, desde el dolor de sus pérdidas. Existan o no las reliquias, el cuento propicia en los personajes-lectores una mirada análoga a lo que sucede en nuestro mundo con lo que los cuentos maravillosos representan. Según Bettelheim,

[e]l cuento es terapéutico porque el paciente encuentra sus *propias* soluciones mediante la contemplación de lo que la historia parece aludir sobre él mismo y sobre sus conflictos internos, en aquel momento de su vida. (Bettelheim, 1994: 28-9)

La racionalidad los hace distinguir la supuesta *irrealidad* del relato, pero no pueden resistirse al puente que éste tiende hacia sus más profundos deseos. La ficción no es una mentira; es una posibilidad, y por medio de ella "se asienta y crece el alma. Y sin alma de nada sirven conocimientos ni destrezas" (Savater, 1988: 12). El hecho de que los tres amigos elijan la reliquia que más se ajusta a su circunstancia vital prueba que "razón e imaginación no se construyen una contra otra, sino más bien una por otra" (Held, 1981: 36). En este momento, aunque aún no lo sabemos, se explica por qué es Hermione quien recibe el libro como herencia: su elección hipotética, la capa, será la que prevalezca

en el desenlace y en la maduración del héroe. Hermione, además, ha sido, a lo largo de la totalidad de la historia, la más afín al estudio y a los libros, y quizás los cuentos de Beedle constituyen para ella un llamado a prestar atención a las "verdades" de lo fantástico y lo ficcional. El testamento de Dumbledore se perfila entonces, en el rol de los tres objetos entregados por el Ministro, como un gesto de autoconciencia narrativa.

4. Dos cuentos de magos y *muggles*

El sentido metatextual de la publicación "real" del libro de Beedle es el de afianzar la coexistencia y la interdependencia de los mundos mágico y *muggle* propuestas en *Harry Potter*. En su introducción, Rowling simula esta coexistencia en un entorno igualmente "real": el estatus de ficción, en su discurso, es exclusivo de los cuentos de Beedle (con cierta excepcionalidad otorgada a la "Fábula de los tres hermanos") y de sus análogos "no mágicos", los *cuentos de hadas*.

Estamos ante distintos niveles narrativos: el de la aparentemente sencilla "colección de relatos infantiles para magos y brujas" que "se parecen a nuestros cuentos de hadas en muchos aspectos" (Rowling, 2008c: 11), en inevitable intertextualidad que lleva al lector a evocar relatos y/o personajes de su infancia y produce un entorno interpretativo familiar. Pero, además, el pequeño libro contiene el trabajo de Beedle y los comentarios de Dumbledore (personajes mágicos de ficción), es traducido por Hermione (personaje de ficción de origen y cultura cercanos al universo extradiegético) y anotado por Rowling (autora "real"), con lo cual se representa la confluencia de distintos planos de realidad y un mapa de las relaciones magos/*muggles* y su percepción en distintos momentos históricos, además de una propuesta poética y crítica sobre la literatura infantil. A esto se suma el relato final, clave del desenlace de la serie y de la construcción del protagonista.

El primer cuento, "El mago y el cazo saltarín", refiere el desprecio de un mago por el legado de su padre fallecido, que ayudaba a los *muggles* con su magia. Ante la actitud del joven, el cazo emula los males de los atribulados visitantes y lo persigue saltando sobre un curioso pie metálico, haciendo un terrible ruido que lo atormenta hasta que decide ayudar a sus vecinos. El cazo, entonces, se detiene y permite que su pie sea cubierto por una diminuta zapatilla que el anciano mago había dejado al hijo; así concluye el tormento. La decisión del heredero del cazo no surge de la bondad, sino de la necesidad de librarse de lo que lo tortura: "la zapatilla o el zapato tienen un simbolismo ambivalente: representan tanto la libertad como el ser poseído" (Cooper, 2004: 37). Pensemos en las doce princesas bailarinas, en la Cenicienta o en la protagonista de "Las zapatillas rojas" (Andersen), presa de una danza desenfadada hasta que "aprende la lección". En Rowling (Beedle) el pie del cazo atormenta a su dueño hasta que éste cede al ejemplo paterno.

Dumbledore, en sus comentarios, comienza por calificar de ingenuo a quien crea que el cuento es "una fábula sencilla y reconfortante" (Rowling, 2008c: 29), y propone una revisión histórica y una literaria. La primera remite al momento en que los magos deciden separarse de los *muggles* (ficción-historia mágica) a consecuencia de las cacerías de brujas (historia *muggle*), lo cual se formaliza con "el Estatuto Internacional del Secreto de los Brujos en 1689, año en que la raza mágica decidió pasar a la clandestinidad" (Rowling, 2008c: 30). Ése es precisamente el año en que inicia su ministerio en Salem Samuel Parris, que emprendería cruentas cacerías de brujas. Desde entonces, los magos que simpatizan con humanos comunes son rechazados por algunos congéneres, y surge la discriminación en el ámbito ficcional, uno de cuyos líderes es Brutus Malfoy, antepasado de Lucius y Draco, quienes a lo largo de la serie demuestran su desprecio hacia los llamados "sangre sucia".

La revisión literaria es digna de mención en la medida en que resulta afín al debate sobre la literatura infantil que ha tenido lugar en nuestra propia historia. Y aquí entra en juego un nuevo personaje, no de los cuentos de Beedle, mas sí de la historia mágica de la literatura para niños y de su recepción y transformaciones: la escritora Beatrix Bloxam.

La señora Bloxam creía que los Cuentos de Beedle el Bardo eran perjudiciales para los niños por lo que ella llamaba "su morboso interés por los temas más escabrosos, como la muerte, la enfermedad, el crimen, la magia siniestra, los personajes desagradables y las más repugnantes efusiones y erupciones corporales". (...) [T]omó una serie de antiguas historias, entre ellas algunas de Beedle, y las reescribió de acuerdo con sus ideales, los cuales, según su parecer, "llenaban las mentes puras de nuestros angelitos con pensamientos saludables y felices, manteniendo su dulce sueño libre de pesadillas y protegiendo la preciosa flor de su inocencia". (Rowling, 2008c: 33-4).

Dumbledore cita el final de la versión de Bloxam de este cuento, plagada de diminutivos y expresiones edulcoradas, y señala que la reacción de los niños magos ante su lectura es de asco y rechazo. Expone así una posición sobre la literatura infantil afín a la de Graciela Montes, quien critica lo que considera "literatura de corral": "Al niño, sometido y protegido a la vez, se lo llamaba 'cristal puro' y 'rosa inmaculada', y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase, y regarlo para que floreciese" (Montes, 2001: 21). Jesualdo, asimismo, pregunta: "¿(...) es posible ver (...) 'que todas las cosas son buenas y amables en la vida'? ¿No es esta actitud justamente lo falso y contradictorio?" (1973: 49). En este sentido, llama la atención el nombre de la autora de estas versiones "agradables" de los cuentos. Ya conocemos la costumbre de Rowling de jugar con referencias mitológicas, históricas y literarias en la nomenclatura utilizada en la serie (no olvidemos a Cassandra Vablatsky autora de un libro de adivinación, con su alusivo nombre mitológico y un apellido que parodia claramente a Mme. Blavatsky). No es casual que el nombre de pila de la detractora de Beedle coincida con el de la escritora Beatrix Potter. Aquí la confluencia entre los mundos *muggle* y mágico parece apuntar a un intertexto lúdico: la recopilación de cuentos de Bloxam se titula *Toadstool Tales* (en español, *Cuentos para leer bajo una seta*). Potter (la escritora), sugerida por Rowling en una lista de diez textos que todo niño debería leer, fue precisamente una estudiosa de los hongos. El apellido, por un lado, coincide con el de la recientemente fallecida escritora de libros de rimas infantiles Frances Bloxam, y por otro con el de John F. Bloxam, autor uranista de "El sacerdote y el acólito". Esta referencia parece reunir, con respecto a la literatura infantil, alusiones que van desde el homenaje y la crítica a la textualidad ingenua hasta la incisiva mirada a una sociedad que aún no reconoce en sí misma la diversidad que la constituye, máxime cuando al finalizar la serie *Harry Potter* fueron divulgadas las preferencias sexuales de Dumbledore...

El segundo cuento, "La fuente de la buena fortuna", refiere que una sola persona podía acceder a ésta únicamente durante el día más largo del año. En la literatura popular y en la dimensión mítica y simbólica, el agua y las fuentes tienen un lugar en materia de sanación, vida y juventud eternas. Existe la creencia de que el solsticio de verano y la cercanísima fiesta de San Juan son días propicios para pedir prosperidad, buenas cosechas y otros beneficios. Frazer observa "que el festival de San Juan Bautista en el mes de junio substituyó a la fiesta gentilica del agua en el solsticio estival" (1981: 416), y que "en Suecia la víspera de San Juan es un festival tanto de agua como de fuego, pues a ciertos manantiales santos se les supone en esos momentos dotados de maravillosas virtudes medicinales y mucha gente enferma acude a ellos para curar sus achaques" (Frazer, 1981: 703).

Tres brujas protagonizan el relato⁶. Son acompañadas por Sir Desventura, un caballero de aspecto quijotesco. Los cuatro consiguen entrar a través de la grieta que anualmente se abre hacia la fuente. Cada uno lleva sus cuitas y todos aspiran al baño milagroso. Pero en la senda se topan con tres requisitos: los dos primeros son resueltos por el azar: se les pide *la prueba de su dolor* y, desesperada por no poder continuar, una de las brujas rompe a llorar; luego se les pide *el fruto de sus esfuerzos*, lo cual se resuelve cuando la segunda deja caer el sudor de su frente; por último, se les exige *el tesoro de su pasado*. La tercera bruja, luego de mucho pensar, extrae de su mente, con su varita, los momentos más felices de su añorado amor, con lo cual se les reabre el camino.

Al llegar a la fuente, la primera bruja, que estaba enferma y acudía al lugar en busca de salud, empeoró. La segunda, que buscaba solucionar sus problemas económicos, preparó una poción curativa, y al ver que dio resultado reconoció que no necesitaba de la fuente, pues con su habilidad ganaría dinero. La última se dio cuenta de que sus penas de amor habían desaparecido, cedió al caballero el baño en la fuente y se enamoró de él (lo cual condujo a Lucius Malfoy a solicitar el retiro del texto de la biblioteca de la escuela, ya que promovía uniones conyugales entre magos y *muggles*). El final indica que los personajes "tuvieron una vida larga y feliz, y ninguno de ellos supo ni sospechó jamás que en las aguas de aquella fuente no había ningún sortilegio" (Rowling, 2008c: 50): sería el trayecto el que les daría lo que buscaban, que al fin y al cabo no estaba sino en ellos mismos. Obtienen lo deseado "–health, wealth and love– by going on the quest, not by completing it" (*The Scotsman*). La importancia del viaje y del crecimiento que significa para cada personaje recuerda quizás a *El mago de Oz*, e incluso sugiere una la visión Zen del mundo:

... el hecho de que busquemos el tesoro en algún lugar externo demuestra que está en cada uno de nosotros. Si el tesoro no estuviera ya en mí, nunca pensaría en obtenerlo. (...) Por eso los maestros zen dicen: "No me hagas preguntas. La respuesta está en la pregunta que tú haces". (Suzuki, 2005: 111)

5. Dos cuentos de deseos imposibles

Después de dos relatos que apelan a la tolerancia, la solidaridad, el amor y la búsqueda del propio destino, nos encontramos con lo que Dumbledore considera "el relato más truculento de Beedle" (Rowling, 2008c: 67) y definitivamente "espeluznante" (68): "El corazón peludo del brujo", la historia de "un joven brujo atractivo, rico y con talento que observó cómo sus amigos se comportaban como idiotas cuando se enamoraban (...), decidió no caer nunca en esta debilidad y empleó las artes oscuras para evitarlo" (59). El comentarista apunta que este cuento no parece haber sufrido modificaciones significativas a lo largo de la historia, y reseña que Bloxam no lo incluyó en su antología. Observa, además, que los padres magos no cuentan esta historia a los niños más pequeños, y propone con lucidez la razón por la cual el relato se ha conservado: "porque habla de lo más oscuro que todos albergamos en lo más profundo de nuestro ser" (68).

Las propias notas del maestro plantean similitudes entre este texto y la búsqueda que se adjudica a Voldemort en la serie. El antagonista de Potter, desde muy joven, investiga acerca de la posibilidad de vencer a la muerte. A lo largo de los siete libros, vemos que busca la inmortalidad por

6 El trío (que figura en las aventuras de Potter, siempre con Ron y Hermione; en su antagonista escolar, Draco Malfoy, secundado por Crabbe y Goyle, y en "La fábula de los tres hermanos") es recurrente en el cuento popular: pensemos en "Las tres plumas", "Los tres aprendices", "Los tres holgazanes", "El mantel, la mochila, el sombrero y el cuerno" y "La mesa, el asno y la vara maravillosa", entre otros.

medio de la piedra filosofal, la sangre de unicornio, el hechizo satánico que le permitirá recuperar la corporeidad, la erradicación de la profecía que signaba su enfrentamiento con el Elegido, la indagación sobre los *horrocruxes*, la división de su alma en siete porciones tras otros tantos asesinatos y su deseo de poseer la reliquia de la Muerte que podría hacerlo invencible: la varita de saúco.

En el mundo ficcional de Rowling, la búsqueda la inmortalidad no necesariamente se asocia a la maldad y a los hechizos oscuros: la creencia en las reliquias de la Muerte, definida por Lovegood ante Harry y sus amigos, fue también atractiva para Dumbledore, cuyo pasado refleja ambiciones que si bien no lo llevaron a actos criminales atraparón su atención en una etapa signada por el egoísmo. En su caso, la capacidad de arrepentirse y recapacitar rehizo su historia y contribuyó al cumplimiento del destino de Harry. Para el momento en que se inicia la historia del "niño que vivió", ya el director de Hogwarts había comprendido que "para una mente bien organizada, la muerte no es más que la siguiente gran aventura" (Rowling, 2000a: 244).

Volvamos al brujo del corazón peludo, que no persigue la invulnerabilidad física, sino la invulnerabilidad emocional. Ciertamente, la posibilidad de tener acceso a ciertos mecanismos de *invulnerabilización* y dominar realidades cuyo control ha estado vedado al ser humano no es ajena a la religión, a la medicina, a la guerra, y menos aún a la imaginación y a la fantasía. El cuento, además de truculento, es intrigante y elíptico. El título indica que el corazón del personaje es *peludo*, mas ignoramos en qué consistió el hechizo que lo "protegia" del amor. Esto sólo lo sabremos cuando, luego de escuchar a sus criados compadecerse de su soledad, el brujo intenta conquistar a una doncella, a quien muestra el "tesoro" que oculta en las mazmorras: su propio corazón, que, separado de la verdadera vida, se había cubierto de un grotesco pelo negro. Ya la dama había dicho, al escuchar las lisonjas del brujo, una frase autoconsciente muy obvia, que probablemente pasa desapercibida en la primera lectura: "me encantarían tus halagos si pensara que tienes corazón" (Rowling, 2008c: 63)⁷. No por ello se ve menos horrorizada por la *reliquia* del personaje, a quien pide con desesperación que restituya el órgano a su verdadero lugar.

Las escenas del brujo abriendo un tajo en su pecho y colocándose el corazón peludo, la muerte de la doncella y la imagen del protagonista junto al cadáver de la joven y dos corazones en las manos no son ajenas a algunos relatos que tradicionalmente se han contado a los niños: pensemos en el lobo devorando a Caperucita, en la esposa de Barba Azul descubriendo los cuerpos de sus predecesoras en una habitación llena de sangre, en la reina que ordena asesinar a Blanca Nieves y exige sus entrañas como prueba del cumplimiento de sus deseos. Recluido y alejado del pecho de su dueño por el afán de evitar ser alcanzado por el amor, el corazón del brujo "se había vuelto extraño, ciego y salvaje, y le surgieron unos apetitos poderosos y perversos" (Rowling, 2008c: 64-5):

(...) al intentar convertirse en sobrehumano, ese joven insensato se convierte en inhumano. El corazón que ha encerrado se marchita lentamente y le crece pelo, lo que simboliza su propio descenso a la animalidad. Al final queda reducido a una bestia violenta que obtiene lo que quiere por la fuerza, y muere en un vano intento de recuperar lo que ya está fuera de su alcance para siempre: un corazón humano (Rowling, 2008c: 71).

7 Estos "anuncios" con los que Rowling manipula la información son recurrentes en Harry Potter. Recuérdense, en el tercer libro, el temor de Remus Lupin ante un boggart transformado en luna llena, antes de que se revele su condición de licántropo (presente, por demás, en su nombre), y la aparición del misterioso perro negro que resultó ser Sirius Black, en clara asociación del apellido con el nombre de la estrella de la constelación del Can Mayor... nombre que ya había deslizado la autora en el primer volumen.

Si bien esta descripción de Dumbledore se asocia, en el párrafo siguiente, al uso en el mundo mágico de la expresión "tener el corazón peludo" para referirse a personas frías e insensibles, es evidente la resonancia de la deshumanización/ inhumanización del brujo del cuento en el Voldemort que buscaba desesperadamente la inmortalidad: al inicio de la serie, cuando Harry pregunta a Hagrid sobre el paradero de Voldemort, recibe una respuesta que redimensiona su sentido en el último libro: "Algunos dicen que murió. No creo que le quede lo suficiente de humano para morir" (Rowling, 2008a: 54). Allí conocemos a la figura encapuchada que bebe la sangre del unicornio, que se adueña del cuerpo del profesor Quirrell y siembra en su nuca un rostro "de color blanco tiza, con brillantes ojos rojos y ranuras en vez de fosas nasales, como las serpientes" (241). En el segundo volumen, un Tom Riddle adolescente dice de sí mismo que es *un recuerdo*; en el cuarto, al concluir el ritual que le permite recobrar forma física, vemos "la oscura silueta de un hombre, alto y delgado como un esqueleto" (Rowling, 2001b: 559), con un rostro "[m]ás blanco que una calavera, con ojos de un rojo amoratado, y la nariz tan aplastada como la de una serpiente, con pequeñas ranuras en ella en vez de orificios" (560). El trayecto de Voldemort hacia la inhumanización se extiende en todo el ciclo novelesco y culmina en un ser con el aspecto de un niño pequeño desnudo, raquítico, "en carne viva, al parecer desollado" (Rowling, 2008a: 594) por quien nada puede hacerse, destruido por su propio afán de vencer a la muerte, así como el brujo del cuento se vio destruido por su afán de estar por encima de los sentimientos humanos. En este punto, Rowling quizás apela a cierta creencia pasada en que las vellosidades en el corazón eran signo de audacia, valentía o incluso tendencias criminales, según se cuenta en relatos de antiguas autopsias⁸. Así, el cuento dialoga con expresiones coloquiales del mundo mágico y creencias médicas pasadas, pero también con la figura del personaje que, en *Harry Potter*, pretende por todos los medios estar por encima de la condición humana, con lo cual lo pierde todo. La mirada final de Dumbledore sintetiza la compasión hacia ambos personajes: "No te den lástima los muertos, Harry, sino más bien los vivos, y sobre todo los que viven sin amor" (Rowling, 2008a: 607). Voldemort y el brujo que huía a la posibilidad de amar viven miserias similares.

La atmósfera cruenta del relato hace evocar textos como "El retrato oval" y "El corazón delator", de Poe, o, como señala González de la Llana Fernández (2010), *Drácula*, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y *El retrato de Dorian Gray*. La visión del hombre incompleto/dividido/incapaz de amar pone de manifiesto sombras y fantasmas que pueden agobiar a cualquiera. Y así como "[l]as historias 'seguras' no mencionan ni la muerte ni el envejecimiento, límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna, (...) los cuentos de hadas enfrentan debidamente al niño con los conflictos humanos básicos" (Bettelheim, 1994: 11). En palabras de López Tamés,

... no es afortunado dar al niño los relatos tradicionales edulcorados, seguros, en los que la aparente crueldad de situaciones se atempera con una visión benevolente del educador. El niño necesita la incidencia de las situaciones violentas del cuento para su alivio. En la misma línea aristotélica de la función catártica del arte: identificación con los héroes y antagonistas, ser sacudido y conmovido, provocación y excitación del ánimo. (1990: 54)

El penúltimo cuento, "Babbitty Rabbitty y su cepa carcajeante", también aborda los deseos irrealizables, la ignorancia y la manipulación, pero desde un ángulo que muestra la vacuidad de las pretensiones del personaje a través de un *trickster* con el que, al igual que en "El traje nuevo del emperador", el rey queda en evidencia ante el lector mucho antes que frente a los personajes de su

8 Véanse a este respecto los trabajos de Park (1994), A. Rey-López y E. Redondo-Martínez (1996), y la reseña histórica publicada en Galenus (2010).

propio mundo. Ya calificado como *idiota* desde las primeras líneas (*foolish* en el original), este rasgo se asocia rápidamente a las acciones de un gobernante que "decide" ser el único con el poder de ejercer la magia en el reino y ordena conformar una Brigada de Cazadores de Brujas, al tiempo que publica un edicto en el que busca un instructor de magia. Ante la lógica ausencia de postulantes entre los verdaderos magos, el embaucador entra en acción: se presenta al soberano con trucos fraudulentos y es designado "Hechicero Mayor y Profesor Particular de Magia del Rey", en virtud de lo cual solicita oro y objetos valiosos para hacer su "trabajo". La lavandera del palacio (Babbitty) presencia las "lecciones" desde la ventana de su choza y no puede evitar reír. El rey, al escucharla, decide que ya es hora de mostrar sus poderes ante el pueblo. El embaucador se ve perdido y anuncia que debe hacer un viaje de inmediato, pero el gobernante lo amenaza con la decapitación.

El charlatán descubre que Babbitty es una bruja y le exige apoyo para salir del trance: la lavandera deberá esconderse y realizar los hechizos que el rey anuncie. Con esta ayuda oculta el rey hará desaparecer un sombrero y volar a un caballo. Sin embargo, cuando se le pide que devuelva la vida a un sabueso muerto, Babbitty nada puede hacer. Estamos de nuevo ante la magia imposible: a lo largo de los siete libros sobre Potter, se hace énfasis en la irreversibilidad de la muerte (eje fundamental, además, de la "Fábula de los tres hermanos"). En esta ocasión, la desnudez del rey es la de su falsa magia, y la de la ignorancia sobre lo que la "verdadera" magia puede o no hacer. Pero el reino no es sólo *un lugar muy lejano*: es un reino en el que las cacerías de brujas son parte de lo cotidiano y la ignorancia es en muchos sentidos el origen de las tensiones entre magos y *muggles*, como de hecho parece haber ocurrido en el pasado histórico de Occidente:

... la mejor manera de comprender la causa de la manía de las brujas es examinar sus resultados terrenales en lugar de sus intenciones celestiales. El resultado principal del sistema de caza de brujas (aparte de los cuerpos carbonizados) consistió en que los pobres llegaron a creer que eran víctimas de brujas y diablos en vez de príncipes y papas. ¿Hizo agua vuestro techo, abortó vuestra vaca, se secó vuestra avena, se agrió vuestro vino, tuvisteis dolores de cabeza, falleció vuestro hijo? La culpa era de un vecino, de ese que rompió vuestra cerca, os debía dinero o deseaba vuestra tierra, de un vecino convertido en bruja. ¿Aumentó el precio del pan, se elevaron los impuestos, disminuyeron los salarios, escaseaban los puestos de trabajo? Obra de las brujas. (...) La Iglesia y el Estado montaron una denodada campaña contra los enemigos fantasmas del pueblo. (...) [L]as masas depauperadas, alienadas, enloquecidas, atribuyeron sus males al desenfreno del Diablo en vez de a la corrupción del clero y la rapacidad de la nobleza. (Harris, 1981: 205)

La escena del perro que no revive sintetiza esto. El embaucador, acorralado, desplaza la culpa del conjuro fallido: "¡Una bruja perversa está bloqueando vuestra magia con sus propios hechizos! ¡Apresadla!" (Rowling, 2008c: 83). La cacería contra Babbitty surge de espejismos: el rey no tiene poderes; el *trickster* tampoco; la bruja no puede resucitar al animal. Dumbledore explica el rol del relato infantil: "Gracias a esta historia, muchos de nosotros descubrimos que la magia no podía revivir a los muertos. (...) [D]e pequeños estábamos convencidos de que nuestros padres podían resucitar a nuestras ratas y nuestros gatos muertos con una sacudida de sus varitas" (Rowling, 2008c: 87).

Otro aspecto del texto que dialoga con *Harry Potter* es el hecho de que contiene, según Dumbledore, "una de las más tempranas referencias literarias a un animago", figura clave en *El prisionero de Azkaban*. Babbitty, al escapar de la brigada del rey, desaparece y los sabuesos, al perseguirla, se detienen ante un viejo árbol. El embaucador anuncia que el viejo árbol es la bruja y logra que ordenen cortarlo. El rey, sus cortesanos y su "profesor de magia" escucharon entonces unas carcajadas y una voz:

–¡Necios! –gritó la voz de Babbitty, que salía de la cepa que habían dejado atrás–. ¡A un mago no se lo puede matar cortándolo por la mitad! ¡Si no me creéis, agarrad ese hacha y cortad en dos al Hechicero Mayor! (Rowling, 2008c: 84)

En una escena con reminiscencias del juicio salomónico de las dos madres, cuando el charlatán ve el hacha lista para ejecutarlo decide confesar su fraude para conservar su vida, y la lavandera, en realidad un *animago* hecho conejo, amenaza al rey desde el interior de la cepa, con lo cual obtiene, antes de partir, la protección para todos los magos y brujas en el reino y una estatua de Babbitty sobre los restos del árbol.

La transformación en animales tiene antecedentes en la mitología y en los relatos populares. Quizás en los cuentos tradicionales sea más común el humano convertido en animal por un hechizo que lo encierra en un nuevo cuerpo (*La bella y la bestia*, *La gata blanca*, *El rey rana*). La mitología registra la transformación en animal como un poder de los dioses. Propp señala que "[h]emos estudiado lo suficiente el cuento maravilloso para establecer que el héroe transformado en animal es más antiguo que el héroe que recibe como don el animal" (Propp, 1979: 242). En el caso de príncipes y princesas hechizados, los afectados conservan el habla. Es interesante el caso de los animagos, que se transforman a voluntad en un mismo animal y que, aun cuando piensan y razonan, no gozan de la facultad del lenguaje. Dumbledore señala que el conejo parlante en el cuento "[p]odría tratarse de una licencia poética, pero creo que lo más probable es que Beedle sólo hubiera oído hablar de los animagos, sin haber conocido a ninguno, pues ésa es la única libertad que se toma con las leyes mágicas en su historia" (Rowling, 2008c: 91)⁹. ¿Y la figura del embaucador (a la manera de los sastres de "El traje nuevo del emperador" o "Los burladores que fizieron el paño" de *El Conde Lucanor*). Junto con el relato previo, Beedle (Rowling) presenta una mirada a aquello que no puede hacerse realidad: la invulnerabilidad absoluta, la resurrección y la adquisición de poderes mágicos. Como observa Teresa Zapata, citando a Malinowski, "[l]a magia es una creación del hombre. 'Ha sido hecha por él'. Magnífica invención de la creatividad y de la rebeldía para desafiar los señalamientos a veces abrumadores del destino" (2007: 49). En Rowling, la magia, creativa, poderosa y poética, es así: profundamente humana, con las mismas limitaciones de su creador, que no es invulnerable ni inmortal. Los magos de Rowling y de Beedle son, sobre todo, seres humanos dotados del acceso a una particular "tecnología". Mortales, frágiles, con sus debilidades y miserias.

6. Los cuentos como patrimonio: reflexiones finales sobre una herencia mágica

Bruno Bettelheim, al referirse al conglomerado narrativo formado por cuentos de hadas, cuentos maravillosos y mitos, observa que en éstos se personifica "la experiencia acumulada de una sociedad, tal como los hombres deseaban recordar la *sabiduría* pasada y transmitirla a futuras generaciones" (1994: 29, *itálicas nuestras*). Y prosigue: "Estos cuentos proporcionan *conocimientos profundos que han sostenido a la humanidad a través de las interminables vicisitudes de su existencia*, una *herencia* que no se ha revelado a los niños de ninguna otra manera sino de un modo simple, directo y accesible".

Los mitos y los cuentos de hadas tienen muchas cosas en común. (...) Un mito, como un cuento de hadas, puede expresar, de forma simbólica, un conflicto interno y sugerir cómo podría resolverse; pero éste no es, necesariamente, el interés central del mito. (...) Los protagonistas y los acontecimientos de los cuentos de hadas también personifican e ilustran conflictos internos, pero sugieren siempre,

9 Sobre la relación entre las creencias históricas sobre la magia y la brujería y la transformación en animal, véase Centini, 2012.

sutilmente, cómo pueden resolverse dichos conflictos y cuáles podrían ser los siguientes pasos en el desarrollo hacia un nivel humano superior. (1994: 30, *itálicas nuestras*).

Herencia. Conocimientos profundos. Sabiduría. "Si desapareciera la literatura no perderíamos un arte, sino el alma" (Savater, 1988: 10). *Los cuentos de Beedle*, "muy populares desde hace siglos" (Rowling, 2008c: 11), al presentar la pugna entre el bien y el mal y el deseo del hombre de dominar al entorno y a sus semejantes (tal como observa Jesualdo, 1973: 138, al referirse al cuento popular), constituyen un testimonio antropológico del mundo mágico: "no es extraño que en la literatura de casi todos los pueblos, una serie de cuentos tenga un sentido similar como tuvieron los utensilios que sirvieron en el principio de la cultura" (Jesualdo, 1973: 138-9).

Eco incluye la tradición literaria entre los "poderes inmateriales, que no se pueden evaluar a peso, pero que de alguna manera *pesan*" (2002a: 9); asegura que "[l]a literatura, ante todo, mantiene en ejercicio a la lengua como patrimonio colectivo" (10) y, "al contribuir a formar la lengua, crea identidad y comunidad" (11). López Tamés, en su *Introducción a la literatura infantil*, enlaza la adquisición de la lengua con el valor de las narraciones en la formación y la importancia que tienen "el cuento oral o escrito, mundos imaginarios, personajes y arquetipos que permiten (...) modelos, identificaciones, respuestas a las interrogantes emocionales que la maduración infantil va exigiendo" (1990: 13). El carácter patrimonial del lenguaje, y el hecho de que el lenguaje poético y literario sea "el lugar" de su "plenitud funcional" (Coseriu, 1977: 203) nos llevan a sugerir que las narraciones míticas, maravillosas, populares y de hadas, sean de magos o *muggles* son, precisamente, patrimonio. Nobile califica a los cuentos de hadas como "[p]atrimonio universal de la humanidad infantil" (2007: 53); no en balde los manuscritos de los hermanos Grimm son patrimonio de la Humanidad desde el año 2005. Según Soriano,

[l]a literatura infantil se remonta, en realidad, al inmenso patrimonio de la literatura oral: retahílas, fórmulas, adivinanzas, coplas, rondas y sobre todo cuentos. No se dirigen especialmente a los niños, pero tienen la función de transmitir las conclusiones a que ha arribado una sociedad determinada en lo que respecta a leyes del parentesco, tabúes, transgresiones y vínculos entre los vivos y los muertos. Es un entretenimiento que tiene una misión de iniciación y de integración (Soriano, 1995: 25).

El patrimonio inmaterial "regroupe les savoirs et les savoir-faire qui caractérisent une collectivité" (Arpin, 2000: 22), y puede considerarse patrimonio "tout objet ou ensemble, matériel ou immatériel, reconnu et approprié collectivement pour sa valeur de témoignage et de mémoire historique et méritant d'être protégé, conservé et mis en valeur" (Arpin, 2000: 33). Si bien mitos y cuentos populares y de hadas corresponden a la ficción, puede decirse que lo que les da sentido es su poder de testimonio y memoria, distinto del de la catalogación histórica fáctica, mas no por ello menos veraz ni menos cercano a la memoria/historia colectiva: "el cuento vulgar primitivo es como el resumen de la historia profana, religiosa y la poesía épica de los pueblos" (Jesualdo, 1973: 139); "la separación entre la vida de todos los días y esas leyendas, esas historias de hombres y mujeres famosos aún cercanos a los dioses, *realzaba, antes que afectar, su verdad ejemplar*" (Pavel, 1991: 100, *itálicas nuestras*). Son cuentos basados en la experiencia y la sabiduría populares, en los valores y temores de distintas culturas (con muchas coincidencias estructurales y caracterológicas), en los procesos de iniciación, el enfrentamiento con el mal, el uso de la fuerza y la inteligencia, la percepción de la muerte y de lo prohibido. Cuentan la historia (las historias) del alma humana, del crecimiento, de la resolución de problemas, de las dudas, de las diferencias, de la imaginación, de lo profundamente humano, que no es poca cosa como patrimonio. Es la vida misma: "podríamos afirmar que nuestra vida es como un cuento maravilloso: huimos de los poderes maléficos, y tratamos de propiciar los poderes benéficos" (Bravo-Villasante, 1989: 353).

El trabajo de Rowling en *Harry Potter* constituye en muchos sentidos una *recopilación patrimonial*: la conjunción intertextual en la que fluyen e interactúan mitos, cuentos de hadas, aventuras, romance, novelas de caballería, intrigas policiales, seres mitológicos, imaginaria popular, estereotipos, novela de formación, relato escolar, entre otros, es un tributo al imaginario narrativo de siglos, a la afinidad natural que el trayecto de la vida humana y del aprendizaje tiene con la estructura tradicional de la narración, y a la evidencia de que las grandes inquietudes, ambiciones, preguntas y valores de la humanidad persisten en el tiempo. La autoconciencia narrativa que puede rastrearse a lo largo de los siete volúmenes tiene un elemento capital en la aparición de *Los cuentos de Beedle el Bardo* en el libro final, en la medida en que, así como la clave del ensamblaje ficcional de Rowling está en el patrimonio narrativo e imaginario general, la clave de la historia está en el patrimonio equivalente en el mundo mágico; los cuentos de Beedle han pasado de generación en generación, y el libro *Los cuentos de Beedle...* como objeto es, asimismo, una herencia: la que Dumbledore hace llegar a manos de Hermione, a cuya inteligencia dejará la responsabilidad de conducir al héroe a entender el rol de los relatos (sobre todo, del relato final) en la resolución de la historia. Según Desvallées y Mairesse,

[e]l concepto de patrimonio se distingue del de herencia en la medida en que uno y otro reposan sobre temporalidades sensiblemente diferentes. Mientras que la herencia se define después de un deceso o en el momento de la transmisión intergeneracional, el patrimonio designa el conjunto de bienes heredados de los ancestros o reunidos y conservados para ser transmitidos a los descendientes. En cierto modo, el patrimonio de (sic.) define por el linaje (2010: 67).

Así como entrecruza géneros, referencias y prototipos perceptuales del imaginario cultural, Rowling entrecruza patrimonio, herencia y linaje en la dinámica que los relatos de Beedle establecen en la culminación de la historia de Harry. *Los cuentos de Beedle* se hibridizan en su definición intradiegética como parte de la tradición oral y en su carácter de clave ficcional en manos de la heredera, Hermione. La noción de "reliquia" derivada de la creencia en lo sucedido en la "Fábula de los tres hermanos" implica veneración y legado; pasearnos por las representaciones de patrimonio, herencia y reliquia en *Harry Potter* en *Los cuentos...* nos conducirá a la inevitable referencia a los objetos mágicos, otro vínculo con el conjunto narrativo de mitos, cuentos populares y cuentos de hadas.

Los objetos de Dumbledore desconciertan a los personajes porque su sentido es simbólico: el desiluminador deja de ser un artefacto "utilitario" para ser un *guía*: Ron explica que halló a sus amigos gracias a una esfera de luz que salió del objeto, entró en su pecho y lo condujo a ellos (Rowling, 2008a: 328-9). El libro mostrará el imaginario cultural del mundo mágico y, en el último texto, la identidad y la ruta del héroe, las ambiciones humanas y su relación con la muerte; los objetos legados a Harry son símbolos de arrojo y valentía. La *snitch*, además, tendrá la Piedra de la Resurrección en su interior. La clave metaficcional del poder de estos objetos se hace explícita en el momento de la lectura del testamento, en el diálogo entre el ministro y Harry:

–Entonces, ¿crees que esto no es más que un obsequio simbólico?

–Supongo. ¿Qué otra cosa podría ser? (115)

En un contexto *mágico*, es lógico pensar que estos objetos sólo revelarán su verdadero potencial cuando los usuarios sepan cómo entenderlos y emplearlos: "the ability to control a magic item is as important as its possession" (Ashliman, 2008a: 599)¹⁰.

10 Sobre la naturaleza y tipos de objetos mágicos del cuento tradicional, véase Propp, 1979: 278-93. Sobre las modalidades de obtención del objeto mágico, véase Propp, 1971: 50-68.

El motivo narrativo de "la repetición del número de tres hermanos o de tres hermanas, siendo el pequeño y la pequeña diferentes" (Bravo-Villasante, 1989: 221), en el contexto de la "Fábula de los tres hermanos" y las resonancias intertextuales de sus personajes, hace que no sea casual que el hermano mayor del relato exija a la Muerte la varita invencible y que Voldemort coincida con esta ambición. Por su parte Harry, ante el asombro de Ron, rechaza la posesión de la varita: "Esa varita genera más problemas que beneficios", afirma (Rowling, 2008a: 629). En cuanto a la piedra de la resurrección, Rowling insiste en la imposibilidad de resucitar a los muertos: en la fábula, el hermano mediano logra tener ante sí la imagen de su amada fallecida, mas ésta no es sino una sombra "distante, separada de él por una especie de velo" (Rowling, 2008c: 2008c: 101); cuando Harry, en el bosque prohibido, utiliza la piedra, puede ver a sus seres queridos fallecidos, a quienes percibe "menos consistentes que los seres vivos, pero más que los fantasmas" (2008a: 587): en realidad son recuerdos. Allí la imagen de Sirius Black le dice: "Somos parte de ti (...). Los demás no pueden vernos" (588). Presencias de la memoria y del amor, no de la magia.

Harry es el "hermano menor" de los cuentos, humilde, sensato, valiente¹¹, dueño de la sabiduría que le permite rectificar y tomar las decisiones correctas acerca de los objetos mágicos. No desea la varita, deja caer la piedra en el bosque y no intenta recuperarla (628). Volverá al mundo de los vivos luego de ser atacado por Voldemort y tener un encuentro con Dumbledore en el que éste elogia su modestia y su liderazgo: "quizás los más capacitados para ejercer el poder son los que nunca han aspirado a él" (603)¹². Su "resurrección" –"Creo que podemos afirmar que no estás muerto", observa Dumbledore (598)– conjuga el verdadero blanco del ataque de Voldemort –el fragmento de su alma que sin querer había depositado en Harry– y su aceptación serena de la muerte.

El encuentro con la Muerte tiene también antecedentes en la literatura popular. Rowling (2007) ha reconocido en su fábula la influencia de "El cuento del bulero" que aparece en *Los cuentos de Canterbury*, de Chaucer, en el que tres truhanes que desean aniquilar a alguien llamado Muerte son engañados por un anciano decrepito que les asegura que podrán encontrarlo bajo un árbol cercano. Allí los hombres hallan un tesoro, deciden pernoctar y envían al más joven a buscar alimento y vino. Éste planea matar a sus compañeros y les lleva botellas con veneno, pero al llegar es asesinado por sus socios, que comienzan a beber. En clarísima moraleja, la Muerte se lleva a los tres personajes.

En otros relatos el personaje recibe de la Muerte la concesión de deseos que parece desperdiciar con peticiones del tipo "que el que se suba a mi árbol no pueda bajar hasta que yo quiera" y, al ser visitado por la Muerte, se sirve de tales deseos para prolongar su vida. Entre estos figuran el cuento del herrero Miseria, que Güiraldes recoge en *Don Segundo Sombra*, y el relato italiano sobre el *prete Ulivo* (Anderton, 1905: 46-54, Broadley, 1968: 139-43) y Batacchi, n.d.). Este último se enlaza con la petición del menor de los hermanos a la Muerte: "algo que le permitiera marcharse (...) sin que ella pudiera seguirlo" (Rowling, 2008c: 100) hasta que, al decidir que había vivido lo suficiente, deja la capa de invisibilidad a su hijo y se va con la Muerte de buen grado, tal como se cuenta de Ulivo.

Los hermanos de la fábula no son únicamente personajes de un cuento. En la conversación con Lovegood, Hermione pregunta si la familia Peverell tiene algo que ver con las reliquias, y así es. Harry siente que el apellido le es familiar: en el volumen anterior, *El misterio del príncipe*, se supo

11 Sobre la relación entre los tres hermanos y el éxito del menor (generalmente menospreciado por los mayores), Ashliman remite a dos tipos de la clasificación actualizada Aarne-Thompson-Uther: la novia animal (ATU 402) y el agua de la vida (ATU 551), ambos presentes en distintas geografías (2008b: 141).

12 El desprendimiento de Harry se anunciaba desde *La piedra filosofal*, siendo aún un niño: "sólo alguien que quisiera encontrar la Piedra, encontrarla, pero no utilizarla, sería capaz de conseguirla" (Rowling, 2000a: 246).

que Voldemort descendía de los Peverell. Su línea genealógica proviene de Cadmus, justamente el hermano que desea revertir la muerte. Y Harry descende de Ignotus, dueño de la capa de invisibilidad. No sólo la capa le corresponde por derecho. Harry, además, como Ignotus, no pretende poderes sobre otros individuos ni sobre la Muerte: sólo vivir en paz (*¿ignoto?*) hasta que llegue su hora.

El objeto mágico es una tecnología: y la tecnología, tal como la conocemos, se asocia a la percepción humana de lo mágico: Eco observa que nuestra visión de la tecnología crea expectativas inmediatistas; define la magia (de antes y de ahora) como "[l]a presunción de que se podía pasar de golpe de una causa a un efecto por cortocircuito, sin completar los pasos intermedios" (Eco, 2002b). El mundo de Rowling es humanísimo en la verosimilización del espejismo mágico: las ambiciones y miserias humanas son las mismas, ya se trate del que enciende la luz con un interruptor o del que lo hace con su varita. Parte del éxito de sus libros probablemente esté en el hecho de que hay magia, sí, pero la magia no resuelve los verdaderos problemas. Es como si se pudiera pensar que en un entorno hipertecnológico dejarían de existir los conflictos humanos; las diferencias y ambiciones serían las mismas, potenciadas por la propia tecnología. Lo que sobre ésta afirma Sukaczer puede decirse de la magia: "puede convertirse en juego, en fantasía, ayudar a la confusión y crear más problemas de los que puede resolver" (2012). La propia Rowling comenta que "los héroes y heroínas [de Beedle] saben hacer magia, pero aun así les resulta tan difícil como a nosotros resolver sus problemas" (Rowling, 2008c: 12), y observa: "la magia, además de solucionar problemas, también los ocasiona" (12). Y es que la diferencia magos/*muggles* es una diferencia anecdótica, mas no esencial: la magia es el uso que se haga de ella, y la solución de los problemas está en otros lugares: la bondad, la humildad, la capacidad de rectificar, el amor... Por eso el libro de cuentos es clave en la resolución de la aventura: Dumbledore sostiene que los hermanos Peverell crearon las reliquias, duda de la veracidad del encuentro con la Muerte y atribuye el cuento a la ficción y la leyenda, mas no por ello considera la fábula menos importante o significativa:

Voldemort no se molesta en comprender lo que no valora. Él no sabe ni entiende nada de elfos domésticos, ni de cuentos infantiles, del amor, la lealtad o la inocencia. Nada en absoluto. Porque todo eso tiene un poder que supera al suyo, un poder que está fuera del alcance de cualquier magia; es una verdad que él nunca ha captado (Rowling, 2008a: 596, itálicas nuestras).

Peña Muñoz, comparando lo lúdico y lo literario, confronta la "magia" del juguete tecnológico y su masificación con el juego artesanal tradicional, haciendo énfasis en su función de restituir la identidad perdida (1995: 57). El diálogo entre las siete entregas de *Harry Potter* y *Los cuentos de Beedle el Bardo* completa el efecto de un mundo construido que incorpora al lector: con la historia del *quidditch* y el bestiario fantástico, Rowling había logrado recrear parte del universo escolar de los personajes al llevar al mundo *muggle* las "mismas" ediciones manipuladas por Harry y sus compañeros. Sin embargo, por todo lo expuesto, puede verse que la función de los cuentos de Beedle en el mundo mágico va más allá y se erige en una suerte de poética, en una propuesta sobre el rol de la literatura –de esa literatura que, a través de la fantasía, nos pone ante nuestros propios miedos, valores y decisiones– en la cultura y en los individuos. "En los cuentos maravillosos está la clave, la llave de la vida" (Bravo-Villasante, 1989: 358). Los cuentos de Beedle, al insertarse en la historia de Harry Potter, además de emular y parodiar el inventario general del género y trazar un juego metaficcional con las novelas y sus personajes, construyen un espacio polivalente de herencia y patrimonio: así como funcionan a distintos niveles evocativos y significativos para niños y no tan niños (Shavit, 2009: 63 y ss. y López Gaseni, 2008:102-4), su espectro textual simula un mundo humano (el de los magos) en el que se establece el sentido esencial de la herencia narrativa. Cuando los protagonistas reciben el

volumen, no tienen idea de su verdadero valor. Harry es el heredero legítimo, desde la primera novela, de la más sabiamente elegida (o creada) de las reliquias de la Muerte. Entiende que los poderes de la varita "invencible" y la piedra de la resurrección son efímeros, y que la invisibilidad y la modestia son sus mejores aliadas. Las lecciones de la historia de los hermanos mayores, que pierden la vida (uno por jactancia e imprudencia y el otro por pretender revertir lo irreversible), están allí. El libro de cuentos infantiles se convierte en contexto y clave de la aventura, en ejercicio autoconsciente de la ficción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderton, I. M. (1905). *Tuscan Folk-Lore and Sketches*. Londres: Arnold Fairbairns. Edición digitalizada por The Internet Archive (2008).
- Arpin, R. (2000). *Notre patrimoine, un present du passé*. Québec: Le Groupe-conseil sur la politique du patrimoine culturel.
- Ashliman, D. L. (2008a). "Magic Object", en Haase, Donald (ed.). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Westport: Greenwood Press, 598-9.
- _____ (2008b). "Brothers", en Haase, Donald (ed.). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Westport: Greenwood Press, 140-2.
- Batacchi, D. L. (n.d.). "La vita e la morte di Prete Ulivo" (introducción y notas de Domenico Chiodo). *Lo Stracciafoglio* No. 2, Edizioni Res. Consulta: abril 2015. <http://www.edres.it/batacchi.html>.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Trad. S. Furió). Barcelona: Crítica.
- Bravo-Villasante, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
- Broadley, M. (1968). *Cuentos y leyendas de todo el mundo*. Bilbao: Fher.
- Centini, M. (2012). *Las brujas en el mundo: creencias populares, ritos y simbología, los grandes procesos* (Trad. G. Raluy Bruguera). Barcelona: De Vecchi.
- Cooper, J. C. (2004). *Cuentos de hadas. Alegorías de los mundos internos* (Trad. Xóchitl Huasi). Barcelona: Sirio.
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Desvallées, A. y F. Mairesse (dir.). (2010). *Conceptos claves de museología*. París: Armand Colin / ICOM.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula* (Trad. R. Pochtar). Barcelona: Lumen.
- _____ (2002a). "Sobre algunas funciones de la literatura", en *Sobre literatura* (Trad. H. Lozano Miralles). Barcelona: R que R, 9-23.
- _____ (2002b). "El mago y el científico". *El País*, 15 de diciembre. Consulta: abril 2015. http://elpais.com/diario/2002/12/15/opinion/1039906807_850215.html.
- Frazer, Sir J. G. (1981). *La rama dorada* (Trad. E. y T. Campuzano). México: Fondo de Cultura Económica (originalmente publicado en 1890).
- Galenus. *Revista para los médicos de Puerto Rico*. (2010). "Antonio Benivieni (1443-1502). Iniciador de la patología moderna", Vol. 17, año 3, No. 3 junio 2010, 38-9.
- Garrosa Gude, J. L. (2008). "Horrocruxes y almas externadas: literatura, folklore y *Harry Potter*", en dossier "Harry Potter en calzoncillos". *Educación y biblioteca*, Año 20, No. 164, 91-4.
- Genette, G. (1989). *Figuras III* (Trad. Carlos Manzano). Barcelona: Lumen.
- González de la Llana Fernández, N. (2010). "El tema del doble en 'The Warlock's hairy Heart', de J. K. Rowling". *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* No. 20. Consulta: abril 2015. http://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-9-el_doble.htm.
- Harris, M. (1981). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura* (Trad. J. O. Sánchez Fernández). Madrid: Alianza.
- Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario* (Trad. M. T. Brutocao y N. L. Fabbiani). Barcelona: Paidós.
- Jesualdo. (1973). *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- López Gaseni, J. M. (2008). "La manipulación de modelos textuales en *Harry Potter*", en dossier "Harry Potter en calzoncillos", *Educación y biblioteca*, Año 20, No. 164, 102-4.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
- Marzolph, U. (2008). "Iranian Folktales", en Haase, D. (ed.). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales*

- and *Fairy Tales*. Westport: Greenwood Press, 499-503.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil* (Trad. I. Marichalar). Madrid: Morata.
- Park, K. (1994). "The Criminal and the Saintly Body: Autopsy and Dissection in Renaissance Italy". *Renaissance Quarterly* 47.1, 1-33.
- Pavel, T. G. (1991). *Mundos de ficción* (Trad. J. Fombona). Caracas: Monte Ávila.
- Peña Muñoz, M. (1995). *Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Pizarro, C. (2008). *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente*. Buenos Aires: Lugar.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento* (Trad. L. Ortiz). Madrid: Fundamentos.
- _____ (1979). *Las raíces históricas del cuento* (Trad. J. M. Arancibia). Madrid: Fundamentos.
- Rey-López, A. y E. Redondo Martínez. (1996). "Pelos en el corazón (cardiotriquia). Recuperación de dos antecedentes". *Revista Española de Patología* No. 29, 191-4.
- Rowling, J. K. (2000a). *Harry Potter y la piedra filosofal* (Trad. A. Dellepiane). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2000b). *Harry Potter y la cámara secreta* (Trad. A. Muñoz García y N. Martín Azofra). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2000c). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (Trad. A. Muñoz García y N. Martín Azofra). Barcelona: Salamandra.
- _____ (seudónimo: Newt Scamander). (2001a). *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* (Trad. A. Dellepiane). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2001b). *Harry Potter y el cáliz de fuego* (Trad. A. Muñoz García y N. Martín Azofra). Barcelona: Salamandra.
- _____ (seudónimo: Kennilworthy Whisp). (2001c). *Quidditch a través de los tiempos* (Trad. A. Dellepiane). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2004). *Harry Potter y la Orden del Fénix* (Trad. G. Rovira Ortega). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2006). *Harry Potter y el misterio del príncipe* (Trad. G. Rovira Ortega). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2007a). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Nueva York: Scholastic.
- _____ (2007b). Webchat del 30 de julio en Bloomsbury.com. Consulta: mayo 2015. Transcripciones disponibles en: https://archive.org/stream/J.k.RowlingChatTranscript/ChatJkRowling_djvu.txt y <http://www.the-leaky-cauldron.org/2007/07/30/j-k-rowling-web-chat-transcript/>.
- _____ (2008a). *Harry Potter y las reliquias de la muerte* (Trad. G. Rovira Ortega). Barcelona: Salamandra.
- _____ (2008b). *The Tales of Beedle the Bard*. Nueva York: Scholastic / Children's High Level Group.
- _____ (2008c). *Los cuentos de Beedle el Bardo* (Trad. G. Rovira Ortega). Barcelona: Salamandra / Children's High Level Group.
- Savater, F. (1988). "Lo que enseñan los cuentos". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 1, 8-12.
- Shavit, Z. (2009). *Poetics of Children's Literature*. Athens: The University of Georgia Press.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas* (Trad. G. Montes). Buenos Aires: Colihue.
- Sukaczer, V. (2012). "Hansel y Gretel están perdidos en el bosque... y no tienen celular", en *Clarín/Sociedad*, 26 de febrero. Consulta: octubre 2014. http://www.clarin.com/sociedad/Hansel-Gretel-perdidos-bosque-celular_0_653334784.html.
- Suzuki, D. T. (2005). *El ámbito del Zen* (Trad. J. Fibla). Barcelona: Kairós.
- The Scotsman*. (2008). "Book Review: *The Tales of Beedle the Bard*, by JK Rowling", 5 de diciembre. Consulta: abril 2015. <http://www.scotsman.com/news/book-review-the-tales-of-beedle-the-bard-by-jk-rowling-1-1301919>.

Zapata, T. (2007). *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento. Un recorrido teórico sobre sus características*

literarias. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Concepción Torres Begines

conchatb@gmail.com

Universidad de Málaga

(Recibido 26 mayo 2015/ Aceptado 2 septiembre 2015)

CENICIENTA: DE LO ORAL A LO TRANSMEDIA

CINDERELLA: FROM ORAL TO TRANSMEDIA

Resumen

Este artículo busca revalorizar el concepto de literatura infantil y juvenil a través del recorrido histórico por las distintas versiones del cuento de Cenicienta desde sus orígenes en la literatura oral hasta la visión dada por las nuevas tecnologías. Siguiendo las fases de la literatura popular anunciadas por Antonio Rodríguez Almodóvar hemos tratado de señalar las principales variantes geográficas y cronológicas presentes en las diferentes versiones. Buscamos así demostrar que este género no está destinado exclusivamente a los niños, sino que tradicionalmente su público era adulto, lo que lo convierte en un interesante documento histórico y etnográfico que nos muestra la evolución de los pueblos a través del arte de contar historias.

Palabras clave: Cenicienta, cuentos, literatura, oral, popular.

Abstract

This article aims to revalue children's literature presenting the historical path followed by the different versions of Cinderella, from its origins in the oral literature to the view given by new technologies. To reach this aim, we have followed the phases of popular literature proposed by Antonio Rodríguez Almodóvar. Thus, we have tried to prove that this genre is not only addressed to children, but to an adult audience, which makes it an interesting historical and ethnographical document that shows the evolution of people through the art of storytelling.

Keywords: Cinderella, tales, literature, oral, popular.

1. Introducción

Este artículo surge a raíz de una conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga ante alumnos de Educación Infantil en la que se revisaban las distintas versiones que los cuentos clásicos han tenido a través del tiempo. Apareció esta necesidad al descubrir que al plantear actividades que utilizaran como recurso los cuentos tradicionales, la mayoría de los alumnos acudían rápidamente a lo que ellos consideraban las versiones canónicas, esto es, a las historias que Disney nos ha ido presentando a lo largo del tiempo y que forman parte innegable de nuestra infancia. La primera vez que esto ocurrió, planteé en la clase la existencia de versiones anteriores en las que los elementos y los finales cambiaban, adaptándose a las distintas circunstancias históricas y geográficas. Tras enunciar algunas de las más

conocidas, los alumnos seguían pidiendo más y más, y cada vez que se hacía mención a alguno de los más conocidos cuentos, alguien levantaba rápidamente la mano para preguntar por las distintas versiones de la historia. El horror inicial ante las frecuentes escenas de canibalismo, amputación e incesto que pueblan las versiones clásicas se fue tornando en fascinación y en comprensión de un concepto de literatura que iba más allá del actual público infantil y juvenil, ya que comprendieron que en su origen este género estaba dedicado a las personas adultas, a los iletrados campesinos que escuchaban estas historias y aprendían así sobre los principales peligros a los que debían hacer frente. El interés que han mostrado todas las personas a las que he planteado este reto de recorrer las versiones de cada una de las historias que creemos conocer a la perfección ha dado como resultado una revalorización de la literatura infantil y juvenil, dotándola de una distinción que muchas veces le es arrebatada por el desconocimiento de su función y su origen. Con el fin de situarla en el lugar que le corresponde, he elegido la historia de la muchacha que es relegada por su familia a encargarse de las tareas más bajas.

Cenicienta, o lo que es lo mismo, Ventafocs, Cendrillon, Cincenta, Cerentola, Cinderella, Askungen, Popelka, Zólushka, Tuhkimo o Errauskine, la jovencita que pasó de dormir en la ceniza a convertirse en princesa, es una de las historias populares más difundidas en el mundo. A pesar de haber diversas versiones a lo largo del tiempo y del espacio (China, India, Vietnam, Rusia o Corea...) y diferentes variantes del elemento salvador de la protagonista (a veces un hada madrina, otras la reencarnación de la madre en planta o animal, en ocasiones un animal mágico), el arquetipo de la historia se repite. Señala Olalla Hernández Ranz (2007: 24) que:

Los arquetipos son símbolos universales que forman parte del inconsciente colectivo y se expresan no sólo en sueños, sino también en distintas manifestaciones culturales como las artes plásticas y la literatura. La experiencia literaria se toma cercana al reunir a lo largo de su historia imágenes recurrentes e identificables por todos.

Así, Jack Zipes compara la evolución del cuento de hadas con una inmensa ballena que en su salto se sacia con todos los pequeños peces que encuentra a su paso. Desde sus orígenes orales, estas narraciones se han ido alimentando de diferentes elementos, medios y circunstancias (Zipes, 2014: 59):

Primero fue un relato oral simple e imaginativo que contenía elementos mágicos y milagrosos, relacionados con sistemas de creencias, valores, ritos y experiencias de pueblos paganos. Conocido también como cuento maravilloso o mágico, experimentó numerosas transformaciones antes de que la innovación de la imprenta llevara a la producción de textos fijos y a convenciones de relato y lectura. Pero aun entonces, el cuento de hadas no se dejó dominar por la imprenta y ha seguido modificándose y difundiendo de boca en boca hasta el día de hoy. Es decir, dio forma y fue formando a través de la interacción de la oralidad y la palabra impresa, y de otras mediaciones e innovaciones tecnológicas como la pintura, la fotografía, la fotografía, la radio y el cine. Las innovaciones tecnológicas, en particular, permitieron la expansión del cuento de hadas a diversos ámbitos culturales, incluso Internet.

El principal objetivo de este artículo es hacer un recorrido por las diferentes versiones del cuento de Cenicienta a través del tiempo y el espacio y remarcar en cada una de ellas sus diferencias y similitudes respecto a las demás, mostrando así la adaptación de los cuentos tradicionales al medio en el que son enunciados. Para ello hemos tenido en cuenta, entre otros elementos, la presencia del zapato y el material del que está hecho, la naturaleza del hada madrina y la presencia de algunos elementos particulares de cada adaptación. A la presentación de las distintas variantes geográficas, hemos querido añadir además la variante cronológica, para lo que se parte desde las versiones orales de la literatura asiática hasta las más modernas adaptaciones al pensamiento y los medios de la época actual¹.

1 Para una visión ordenada de las distintas versiones, recomendamos seguir el cuadro presentado en el apartado de Conclusiones.

Para conseguir nuestro objetivo hemos dividido este estudio en cuatro apartados, según las tres fases de las literatura oral que distingue Antonio Rodríguez Almodóvar (2004): a) paso de lo oral a lo escrito con las primeras plasmaciones sobre el papel de las historias orales; b) paso de lo oral a lo impreso con la invención de la imprenta, con la que se fijan y difunden versiones canónicas; c) paso de lo oral al cine y a otros medios audiovisuales, donde es significativa la labor de Walt Disney, cuyas versiones sustituyeron a las de Perrault, los Hermanos Grimm, etc., y se convirtieron en las nuevas versiones a seguir. A estas tres fases nosotros hemos añadido una cuarta que poco a poco se hace un lugar con la integración de las nuevas tecnologías dentro del ámbito de la educación: d) paso de lo oral a lo cibernético, en el que incluiríamos las versiones 2.0 de los cuentos tradicionales. Desde su naturaleza oral hasta sus versiones más actuales, intentaremos establecer un diálogo entre las versiones analizadas, no entrando en su significado, sino en la aparición de los diferentes elementos que las hacen características.

Debido a la imposibilidad de abarcar la cantidad de versiones disponibles, hemos elegido solo algunas por parecernos especialmente representativas y curiosas, para lo que hemos tenido en cuenta los rasgos que las diferencian de las demás y que en la mayoría de los casos se corresponden con la sociedad y el momento histórico en el que surgen, lo que nos servirá para demostrar la adaptación de la narración a las circunstancias que lo rodean y de las que se nutre. En los primeros casos las historias son anónimas y se han transmitido de manera oral, por lo que es posible encontrarlas en múltiples páginas web y recursos online; aun así, se ha citado en la bibliografía al menos una fuente en la que es posible localizar la interpretación concreta.

Para dar una idea de la popularidad de la historia, remitimos al estudio de M.R. Cox (1983), quien ha distinguido 345 versiones diferentes de Cenicienta, las cuales agrupa en tres grandes bloques:

1. Heroína maltratada + zapatilla para reconocerla
2. Padre desnaturalizado + huida de la heroína
3. Padre que no cree que su hija lo quiera lo suficiente + destierro de la hija o relegación de la hija a un rincón de la casa

2. Cenicienta a lo largo del tiempo y del espacio

2. 1. Paso de lo oral a lo escrito

Hemos recogido en este apartado las versiones más antiguas, por lo que nos acercáramos al relato oral original que luego se tomó como modelo para las posteriores. En ellas, localizadas en su gran mayoría en el continente asiático, hace aparición uno de los elementos clave de las versiones posteriores del relato: el zapato.

Egipto: Ródope

La primera versión conocida de Cenicienta es la leyenda de Ródope, recogida por Estrabón en el siglo I a.n.e. En ella llama la atención la aparición del elemento que servirá para reconocer a la protagonista: una sandalia. En este caso, al igual que en todos los posteriores, la naturaleza del calzado se adapta a las características del medio en el que surge la historia. Así, las suelas de cuero eran propias de un tipo de calzado muy concreto y especial usado en Egipto y, en cuanto al oro, era considerado un elemento divino, propio del Sol, y de uso casi exclusivo de los faraones, de quienes se decía que su piel estaba hecha de este metal.

La narración se desarrolla en Egipto bajo el reinado del faraón Amosis I y en ella se nos cuenta la historia de Ródope, una joven esclava griega. Su amo siempre duerme debajo de un árbol, por lo que

nunca ve como las otras sirvientas la insultan por ser diferente, por su pelo rubio y rizado frente al negro y liso de las egipcias y sus ojos verdes frente a los marrones de ellas. Debido a la envidia que le tienen, la obligan a hacer las tareas en el campo, por lo que su piel se quema, y de ahí el sobrenombre de "Mejillas rosadas". Cada día, al terminar su tarea y si no está muy cansada, Ródope baja a la orilla del río y canta y baila para sus amigos los animales. Un día, su amo la descubre y fascinado le regala unas sandalias de tela roja con adornos de oro y suelas de cuero. Esto hace que sus compañeras sientan aún más envidia de ella. En cierto momento llega la noticia de que el faraón va a organizar una fiesta a la que todos están invitados. Antes de marcharse, las otras sirvientas le mandan más tareas y se marchan sin ella. Mientras Ródope lava en el río, comienza a cantar una triste canción, pero el hipopótamo se aburre y al entrar en el agua le salpica las sandalias. Apurada, Ródope se las quita para que se sequen al sol. En ese momento llega un halcón y se lleva una de ellas y la deja caer en el regazo del faraón Amosis I. Convencido de que es una señal de Horus, el faraón busca a la dueña del zapato para casarse con ella. Así, llega a casa de Ródope, y sus compañeras reconocen la sandalia al punto, esconden a su dueña y se prueban el calzado una tras otra. Al fin, Ródope aparece y el zapato encaja en su pie. Envidiosas, las compañeras la acusan de no ser ni siquiera egipcia, a lo que el faraón responde que (Aldokkan, 2014): "Es la más egipcia de todas, porque sus ojos son verdes como el Nilo, su pelo tan ligero como el papiro y su piel tan rosada con una flor de loto".

Sobre esta leyenda hay algunas variantes griegas, como la Herodoto, en las que Ródope no es una esclava, sino una cortesana, aunque la segunda parte de la historia (en la que la muchacha pierde la sandalia) se mantiene intacta.

China: Pies de Loto

En China encontramos la historia de Yeh Shen ("Pies de loto"), la cual se desarrolla a finales del siglo III a.C. y fue recogida por Duan Chengshi en el siglo IX de una versión que le escuchó a su sirviente, natural de Nanning. Aparte de la presencia del zapato que servirá para reconocer a la elegida, aparecen aquí elementos propios de la cultura china del momento, como la poligamia del padre de la protagonista, la reencarnación o la reverencia milenaria por los animales y los antepasados. Encontramos aquí además por primera vez la referencia al tamaño reducido del pie, lo que se une además a la milenaria costumbre de los pies de loto, con la que se evitaba el crecimiento de los huesos del pie mediante vendajes, por lo que se reducía el tamaño del pie y se intentaba alcanzar el ideal de belleza impuesto por las clases más altas.

Wu tiene dos esposas y una hija con cada una. Una de ellas muere y la hija pasa a ser tratada como una criada por la madrastra. Para torturarla, la obligan a llevar zapatos pequeños, por lo que sus pies no crecen y recibe el nombre de "Pies de Loto". Un día, Pies de Loto encuentra en el estanque un pez dorado que es la reencarnación de su madre, asesinada por la madrastra y su hija, al que acude para que le haga compañía. El pez solo sale cuando aparece Yeh Shen, a la que reconoce por sus ropas harapientas. La malvada madrastra lo descubre y se disfraza con sus harapos, engaña al pez y lo cocina. Muy apenada, Yeh Shen se encuentra con una anciana que la consuela con un consejo: que entierre las espinas del pez para poder así pedirle todos los deseos que quiera. Con la celebración del Año Nuevo se organiza un gran festejo que los jóvenes aprovechan para buscar pareja. Todos están invitados menos Yeh Shen, a quien la madrastra prohíbe ir. Muy triste, la muchacha acude al lugar donde enterró las espinas en busca de consuelo y el pez dorado le concede un vestido azul, una capa de plumas y unos zapatos de oro. Arreglada como marca la etiqueta, Yeh Shen acude al baile, con tan mala suerte que es reconocida por la madrastra y la hermanastra. Descubierta la mentira, la muchacha

huye y pierde un zapato de oro, el cual es encontrado por un mercader que se lo vende a un rey, quien busca a la dueña del zapato para casarse con ella.

Vietnam: Paja de Arroz y Arroz Partido

La variante vietnamita es muy parecida a la china, solo que con algunas diferencias, como la presencia del arroz, cultivo propio de la zona. Al igual que en la china, la madre muere y la madrastra le exige hacer las peores tareas. Del nuevo matrimonio del padre nace una hija a la que llaman "Paja de Arroz" porque es muy morena y a la que continuamente compara con "Arroz Partido", famosa por su belleza. Un día la madrastra les dice a las niñas que vayan al estanque a pescar todos los peces que puedan. Arroz Partido coge muchos, Paja de Arroz ninguno y engaña a su hermana para robárselos. Desesperada, Arroz Partido se pone a llorar y se le aparece el espíritu de la compasión, quien le regala un pez con ojos dorados y aletas rojas. Siguiendo sus instrucciones lo pone en el estanque detrás de la casa y lo alimenta tres veces al día con parte de su propia comida. Al igual que en la interpretación anterior, la madrastra descubre la amistad y engaña al pez para cocinarlo, pero la niña recupera las espinas con la ayuda de una gallina y las entierra debajo de la estera en la que duerme. La historia sigue igual hasta que, ya casada con el rey, Arroz Partido vuelve a casa para celebrar el cumpleaños de su padre, a quien debe honrar según la tradición. La madrastra aprovecha la obediencia de la hija para hacerla subir a un árbol con la excusa de coger unos frutos para sus invitados y hace caer a Arroz Partido, quien muere al instante. A partir de ese momento Paja de Arroz se convierte en la esposa del rey y cada día Arroz Partido (reencarnada en un pajarillo) se presenta ante su apenado marido. Celosas, la malvada madrastra y Paja de Arroz ordenan matar y guisar al ruiseñor. De nuevo, Arroz Partido se reencarna en un árbol cuyo fruto recoge una vieja, la cual se lo lleva a su casa. Allí descubre que cada día una dama sale de la fruta y recoge la casa. Al pelar la fruta libera a la dama, que resulta ser Arroz Partido y considera a la vieja su madre. Un día de caza, el rey se pierde y llega a casa de la vieja, donde se reúne felizmente con Arroz Partido, quien le cuenta toda la verdad. Paja de Arroz es rechazada por el rey y, aconsejada por su hermana Arroz Partido, a la que quiere parecerse, se baña en agua hirviendo, se escalda y muere.

Corea: Kong Ji y Pat Ji

Un poco diferente es la versión coreana "Kong Ji y Pat Ji", aunque de nuevo aparece el elemento común del arroz, muy abundante en los cultivos de la zona. Significativa es la aparición de la sandalia y la piedra que se le mete, lo que le permitirá conocer al rico magistrado, el cual resultará ser su príncipe. Este acontecimiento sustituye a la pérdida del zapato en la fiesta. La historia es la siguiente. El padre de Kong Ji, tras la muerte de la madre, decide ir al pueblo a consultar con un agente matrimonial, quien lo empareja con una viuda que tiene una niña de edad parecida a la de su hija. Tanto la madrastra como la hermanastra sienten celos de Kong Ji y le dan las tareas más duras. Un día se celebra una fiesta y la madrastra le dice a Kong Ji que podrá ir si recoge todos los granos de arroz. Esta lo hace, con tan mala suerte que por el camino se le caen y se esparcen por todo el suelo. En medio de su desesperación aparece un búho negro que la ayuda a recogerlos y desaparece misteriosamente. Con todo preparado, Kong Ji emprende el camino hacia el festival, con la suerte de que se le mete una piedra en la sandalia y se detiene para quitársela. En ese momento pasa un joven y rico magistrado cuyo carromato hace que a la muchacha se le caiga la sandalia al agua. Alertado, le grita para que tenga cuidado y, asustada, la chica escapa. El magistrado, enamorado al instante, ordena que pesquen la sandalia y la lleven a la ciudad, donde se celebra la fiesta. Allí, Kong Ji se lo pasa bien y se olvida del zapato, pero se encuentra con la madrastra y esta le riñe por estar en la fiesta. En ese momento aparece el magistrado, quien la reconoce porque la falta un zapato y la elige como esposa.

Escocia: Rushen Coatie y el ternero rojo

La primera relación conocida en Europa es "Rushen Coatie y el ternero rojo", recogida en la obra *Complaynt of Scotland* (1540). Esta sigue la tradición oriental de la aparición de animales como forma reencarnada de la madre, aunque en este caso no es un pez, sino un ternero rojo. La historia nos dice que antes de morir, su madre le regala a Rushen Coatie un ternero rojo que le concede todo lo que la niña pide. Al igual que las versiones china y vietnamita, la madrastra descubre al animal mágico y degüella al ternero y lo sirve para cenar, pero antes de que esto ocurra y previendo lo peor, el ternero le dice a la muchacha que entierre sus huesos bajo una piedra gris para que así pueda cumplir todos sus deseos. En esta versión llama la atención que el gran acontecimiento no es un baile, ni una fiesta en el sentido estricto, sino una misa, momento en el que los campesinos se arreglaban para mostrarse en público. Se inicia la aparición de lo inadecuado de las ropas como excusa de la madrastra para no dejarle acompañarlas. Al igual que en otras versiones, la niña desesperada le pide al ternero que la vista con las mejores galas. La historia como la conocemos actualmente.

1.2. Paso de lo oral a lo impreso

En este apartado hemos recogido las versiones impresas de los cuentos, plasmadas sobre el papel por estudiosos que se encargaron de recoger la tradición oral de sus países de origen, para lo que las adaptaron a los gustos de la época y eliminaron algunos elementos propios de la cultura popular que no encajaban con el nuevo público burgués y cortesano al que iban dirigidas.

Italia: la gata cenicienta

La reconocida generalmente como la primera versión impresa en Europa es la de Giambattista Bassile, quien en su obra *El Pentamerón* (1674) recogió muchos de los cuentos populares de la tradición del sur de Italia. Como curiosidad, podemos señalar que esta historia es la única en la que la culpa de la suerte que corre la protagonista es toda suya. Aparece también el elemento del viaje del padre, el cual comparte con la interpretación que los Hermanos Grimm recogieron en el siglo XIX de la tradición popular alemana.

El argumento es el siguiente: el padre de Zezolla se casa con una mujer que trata mal a la niña. Esta se queja a su maestra, quien la convence de matarla, lo que consigue al cerrarle un baúl en el cuello con la excusa de que viera unos vestidos de su difunta madre, de la cual tenía celos. Una vez hecho, anima al padre para que se case con la maestra, quien promete tratarla siempre bien.

Durante cinco o seis días, su nueva madre la cuida bien, aunque al poco tiempo cambia sus preferencias hacia sus seis hijas, ocultas hasta ese momento. Desdichada y relegada a las labores más duras, Zezolla recibe la visita de unas hadas y unos pajarillos que cumplen todos sus deseos. Entonces ocurre, al igual que en la historia recogida por los Grimm, que el padre sale de viaje, antes de lo cual ofrece a cada una de sus hijas que pidan un regalo. Las hermanastras piden vestidos lujosos y joyas. Zezolla pide (Basile, 2006: 85): "Tan solo que me encomiendes a la paloma de las hadas y le pidas que envíe algo; y, si esto olvidas, que tu no puedas andar ni hacia adelante ni hacia atrás. Recuerda bien lo que te digo: arma tuya, manga mía". El padre olvida el encargo de la muchacha y embarca para regresar, pero el barco no puede moverse. Al llegar la noche, el capitán decide posponer la partida hasta el día siguiente. En sueños, se le aparece un hada y le dice lo que pasa: si el hombre no va y le pide lo que su hija le solicitó, no podrán navegar. A la mañana siguiente, el padre de Zezolla cumple su encargo para poder partir. El hada le da una azada, una vasija de oro, un mantel de seda y un dátil para plantar. Fruto de su regalo crece una palmera que funciona con unas palabras mágicas con las que la niña queda elegantemente vestida (Basile, 2006: 86):

Dátil mio dorado,
 con la azada de oro te he labrado,
 con la vasija de oro te he regado
 con el mantel de seda te he secado,
 Desnúdate y vísteme a mí

Para provocar el efecto contrario, simplemente debe decir: "Desnúdate y vístete tú".

Al igual que en la mayoría de las versiones, llega la invitación a la fiesta y la madrastra prohíbe ir a Zezolla porque sus ropas no son adecuadas, problema que ella solventa al pedirle a la palmera que la vista y la desvista por tres noches consecutivas. En la primera noche, el príncipe se enamora de la misteriosa chica y ordena a un criado que la siga y en las tres ocasiones, ella consigue zafarse (con el lanzamiento de oro en la primera noche y perlas y alhajas en la segunda). En la tercera noche, el criado se obceca tanto en perseguirla que con las prisas se le cae un chapín que le servirá al príncipe para reconocer a su dueña cuando el zapato encaja por sí solo, como por arte de magia, en su pie.

Francia: Cenicienta o El zapatito de cristal

En el siglo XVIII, Perrault recopila los cuentos populares franceses y los adapta al gusto de la corte, por lo que se introducen algunos cambios significativos, como la presencia del zapato de cristal frente al zapato de oro. Para algunos estudiosos como Bettelheim la aparición del zapato de cristal pudo ser por la similitud fonética entre la palabra *vair* (piel) y *verre* (cristal), por lo que la sandalia de cuero sería sustituida por el nuevo elemento, de valor en el momento en el que Perrault plasmó la historia en sus escritos y que estaría más acorde con el público al que se dirigía (Bettelheim, 1984: 351):

Este detalle ha levantado grandes polémicas. Puesto que en francés la palabra *vair* (que significa piel jaspeada) y *verre* (cristal) se pronuncian de manera similar, podemos suponer que Perrault, al oír dicho relato, sustituyó la palabra *vair* por *verre* equivocadamente, convirtiendo, así, una zapatilla de piel en una de cristal. Aunque esta explicación esté ampliamente divulgada, parece ser que Perrault inventó deliberadamente la zapatilla de cristal.

La historia recogida por Perrault sigue el mismo argumento que la de Basile, a excepción de la primera parte, en la que se narra el viaje del padre. A diferencia de las demás, la heroína es más conformista: elige por propia voluntad dormir en las cenizas, se ofrece a arreglar a sus hermanas cuando estas se burlan de ella por no poder ir al baile y el hada madrina es quien la invita a ir a la fiesta, no lo pide ella por voluntad propia. A esto hay que unir el hecho de que perdona a todo el mundo y casa a sus hermanas con dos caballeros de palacio. También es significativo que el príncipe envía a un criado en lugar de ir él en persona, lo que sí pasa en las otras. Aparece aquí por primera vez el hada madrina y la transformación de la calabaza, los ratones y las lagartijas.

Alemania: Cenicienta

En el siglo XIX, los hermanos Jacob y Wilhem Grimm, filólogos especializados en el folclore alemán, recogieron los cuentos populares de la tradición alemana, entre ellos: Cenicienta. Es en esta primera ocasión cuando el cuento adquiere el título con el que se ha popularizado. El nombre se le dio por el color que las ropas de la muchacha adquieren al estar tanto tiempo en contacto con la ceniza del hogar y por la condición marginal de la protagonista dentro de la familia. Así lo asegura Bettelheim (1984: 332):

En la lengua alemana existen numerosos ejemplos que nos demuestran el hecho de verse obligado a vivir entre las cenizas, no sólo era símbolo de degradación sino también de rivalidad fraterna; sobre todo, del hermano que consigue superar a los otros que lo han relegado a esa posición despreciable

En la adaptación de los Grimm, muy parecida a la de Basile en su primera parte, Cenicienta planta en la tumba de la madre una ramita de avellano que le había traído el padre de un viaje y que riega con sus propias lágrimas. Cuando el árbol crece le concede sus deseos, entre ellos, vestirla con tres vestidos distintos para cada una de las noches que acude al baile. La historia se repite igual que en las versiones anteriores, con la diferencia de que el príncipe acompaña a la muchacha a su casa. La primera noche, Cenicienta se escapa y se esconde en el palomar, desde el que entra a la casa; la segunda, se esconde en un peral. En ambas ocasiones, el príncipe obliga al padre a talar el palomar y el árbol para descubrir que la hija no está dentro, aunque comienza a sospechar que no es ninguna de sus hijastras, sino Cenicienta. La tercera noche, el desesperado príncipe ordena echar pez en las escaleras de palacio para retenerla. No lo consigue y Cenicienta pierde un zapato de oro que queda adherido. El final es también distinto a los demás, ya que el príncipe acude con el zapato y prueba en el pie de cada una de las hermanas. Para que entre en los grandes pies de sus hijas, la madrastra las anima a automutilarse: a la primera algunos dedos y a la segunda parte del talón con la premisa (Grimm, 1998: 90): "Cuando seas reina no tendrás que volver a andar". El príncipe no se da cuenta y marcha al galope con su futura nueva esposa hacia el castillo y en ambas ocasiones es avisado por unas palomas, quienes le alertan de la sangre que mana del zapato del oro. Descubierta el engaño, regresa a por Cenicienta, la verdadera beneficiaria. Al final de la historia, las hermanastras acuden a la boda para ganarse los favores de hermana y cuando van de camino las palomas las pican en los ojos y quedan ciegas como castigo (Grimm, 1998: 94): "Por su maldad y falsedad se les privó de la vista para el resto de sus días".

Rusia: El zapatito de oro y Basilisa, la hermosa

Una mezcla entre la historia oriental y la escocesa es la recogida por Alekandr Nikoalevich Afanasiev, "El zapatito de oro", que apareció en sus *Cuentos populares rusos*, publicados en 1855 en Moscú por primera vez. En ella se nos cuenta la historia de un matrimonio que tenía dos hijas. Un día, el padre va al burgo y le compra a las hijas un pez para cada una. La mayor se lo come, pero la pequeña lo suelta en un estanque cercano y se ocupa de él. La madre, que no le tenía mucho aprecio a la menor, viste a la mayor con sus mejores galas para ir a misa y deja a la segunda a cargo de la limpieza del centeno. La niña se lamenta y el agradecido pecesito la ayuda y la anima a acudir a misa vestida con sus mejores galas mientras él se encarga de limpiar el grano. Así lo hace por tres veces, tras las que la madre le reprocha (Afanasiev, 1983: 292): "No sabes qué muchacha tan bonita ha estado hoy en la iglesia. Incluso el *pope* no hacía más que mirarla. Tanto, que casi se distrajo en algunos momentos. En cambio, tú, pánfila, mira los andrajos que llevas puestos...". El último día acude al templo el *zarévich* de aquellos lugares, el cual, queda tan prendado de la muchacha que, para retenerla, vierte resina por donde ella tenía que pasar, por lo que queda atrapado un zapatito (Afanasiev, 1983: 293): "todo bordado en oro". El *zarévich* busca a la chica y cuando al fin consigue encontrarla se casa con ella.

Una interpretación un poco diferente es la historia de Basilisa, la Hermosa, recogida en el mismo volumen de *Cuentos populares rusos* y reconocida tradicionalmente como una versión más del cuento de Cenicienta. En ella aparecen elementos exclusivos del folclore ruso, como la bruja Baba Yaga, la cual vivía en el bosque y era conocida por devorar a los hombres que osaran acercarse. Aquí se nos cuenta la historia de un padre que tenía una hija a la que todos llamaban Basilisa, la Hermosa. Cuando la niña tiene ocho años, la madre enferma y muere. Antes de que esto ocurra le regala a su hija una muñeca de madera a la que le aconseja acudir cada vez que tenga alguna desdicha. Tras la muerte de la madre, el viudo vuelve a casarse con una mujer con dos hijas de la edad de la suya. Al igual que en las demás versiones, las malvadas mujeres tienen envidia de la bella Basilisa, a la que

mandan horribles y pesadas tareas, a pesar de lo cual, y gracias a la muñeca, la niña cada vez está más hermosa y sus hermanas más feas. Las tres alcanzan la edad de casarse y todos los muchachos de los alrededores piden la mano de Basilisa y, una y otra vez, la malvada madrastra se la niega ya que no casará a la pequeña hasta que no case a las dos mayores. Un día, el padre tiene que salir de viaje y la madre decide mudarse a una casa en medio del bosque en el que se decía que habitaba la malvada bruja Baba-Yaga, la cual devoraba a los humanos que osaban acercarse a su casa. Una y otra vez, Basilisa es enviada al bosque buscando que se encuentre con la bruja y acabar así con ella y, una y otra vez, la niña vuelve guiada por la muñeca evitándose la catástrofe. En una ocasión, harta ya de que sus planes no funcionen, la madrastra impone a cada una de las niñas una tarea (Afanasiev, 1983: 128): "a una le ordenó que hiciese encaje; a otra, que hiciese medias, y a Basilisa le mandó hilar". Cuando se hizo de noche, apagó todas las luces, menos una vela que estaba en el cuarto donde las muchachas trabajaban. Con la excusa de cortar el pabito, una de las hermanas corta la luz, momento en el que se plantea como única solución ir a buscar luz a casa de la bruja (Afanasiev, 1983: 129):

¿Qué haremos ahora?, dijeron las jóvenes. No había más luz que ésta en toda la casa y nuestras labores no están aún terminadas. ¡Habrà que ir en busca de luz a la cabaña de Baba-Yaga!
Yo tengo luz de mis alfileres, dijo la que hacía el encaje. No iré yo.
Tampoco iré yo -añadió la que hacía las medias-. Tengo luz de mis agujas.
¡Tienes que ir tú en busca de luz!, exclamaron ambas. ¡Anda! ¡Ve a casa de Baba-Yaga!

Consciente de que esta vez no podrá zafarse de las tretas de las malvadas mujeres, Basilisa pide ayuda a la muñeca, quien le indica que debe llevarla con ella. Así, guiada por tres jinetes (uno blanco, uno rojo y uno negro) que representan las fases del día, Basilisa llega a casa de Baba-Yaga, quien le ofrece la luz a cambio de que la sirva bien, misión que la niña cumple con éxito gracias a la ayuda de la muñeca. Como premio, la bruja le da a la niña una calavera con una llama dentro. Con ella regresa a casa, donde encuentra a la madrastra y a las hermanastras, quienes le explican que no han podido conseguir luz desde que ella se fue, ya que todas las de los vecinos se apagaban. Entonces, de los ojos de la calavera, sale un fuego abrasador que acaba con todas, menos con Basilisa, que se mantiene intacta. A la mañana siguiente, la muchacha entierra la calavera y va a casa de una anciana, en donde espera el regreso del padre. Para no mantenerse ociosa, le pide a su anfitriona hilo para tejer y, con ayuda de la muñeca, lo convierte en un hermoso lienzo que le da a la vieja para que lo venda. Consciente de su valor, la anciana se lo presenta al zar, quien queda encantado con la tela y pide que le hagan camisas. El problema es que al ser la tela de tanta calidad, nadie, excepto Basilisa, es capaz de tratarla. De esta manera, la muchacha teje las camisas y las envía a palacio. El zar queda tan encantado que la hace llamar y al verla, impresionado por su belleza, la toma como esposa.

España: Estrellita de oro

En España, "Estrellita de oro" se presenta como la variante popular del cuento recogida por Antonio Rodríguez Almodóvar, quien con sus *Cuentos de la media luna* ha llevado a cabo una labor impagable para la recuperación de la literatura oral en este país. Aunque en su segunda parte la historia sigue la línea europea de Basile y de los Hermanos Grimm, la primera parte tiene ciertas particularidades, como el hecho de que las dos hermanas tengan como principal diferencia la recompensa y el castigo que se le da a cada una según sus virtudes. Este elemento podría recordar a las versiones orientales, como el caso de Paja de Arroz y Arroz Partido, en el que hay dos hermanas distintas por su carácter, por lo que una recibe una recompensada y la otra un castigo por dejarse guiar por su madrastra. Por otra parte, al igual que en la citada historia, se cuenta con una tercera parte que ocurre tras la supuesta muerte de la protagonista. Si en aquella, se reencarnaba en sucesivas

ocasiones, en esta será una pareja la encargada de recogerla y cuidarla, razón por la que serán recompensados por sus buenas acciones gracias a los dones de la muchacha.

Aquí se nos presenta la historia de un viudo y su hija quienes viven enfrente de una viuda y su hija. De manera parecida al cuento recogido por Basile, la viuda convence a la niña de que su padre se case con ella con la promesa de que le dará: "sopita de miel". El padre se niega en numerosas ocasiones alegando que (Rodríguez Almodóvar, 1999: 249): "Primero te dará sopita de miel y después sopita de hiel". La niña insiste tanto que al final, accede. Al poco tiempo, la madre comienza a tratar mal a María, que así se llama la protagonista. Un día, camino del río, la niña se encuentra a una viejecita que le concede tres gracias: que cuando se peine, caigan perlas; cuando se ría, caigan rosas y cuando se meta la mano en el bolsillo, haya siempre dinero. Cuando hace lo que la vieja le dice se le pone una estrellita de oro en la frente y se cumple todo lo dicho. María vuelve a su casa y le cuenta lo ocurrido a la madrastra, quien manda al día siguiente a su propia hija para que le pase lo mismo. Así, la niña se encuentra a la vieja quien, al saberse engañada, la castiga con un rabo de burro en la frente por su avaricia y envidia.

Al igual que en las versiones de los Grimm y de Basile, el padre se marcha de viaje y María le encarga una ramita, la primera que le toque el sombrero, la cual resulta ser mágica. Igual que en aquella, las tres noches del baile, Estrellita de Oro se viste con un vestido de plata y zapatos de oro las tres noches del baile. Durante la última pierde un zapato gracias al cual el príncipe la reconoce y le promete convertirla en su esposa inmediatamente.

Aquí comienza la tercera parte de la historia, en la que el príncipe se marcha para preparar la comitiva que los llevará a palacio. En ese momento, las dos malvadas mujeres (la madrastra y la hermanastra) deciden matarla a golpes con un piedra en la cabeza, tras lo que le sacan los ojos y le cortan la lengua, dejándola medio muerta en el bosque. Allí la encuentra un matrimonio que la lleva a su casa y la cuida como si fuera su hija. Cuando está más recuperada (y gracias a los poderes que le había dado la misteriosa anciana), la niña se mete la mano en el bolsillo y saca oro, se ríe y caen rosas. Entonces manda al anciano a vender las rosas en el mercado a cambio de su lengua, la cual la madrastra tenía guardada. Cuando aparecen las dos mujeres en el mercado, a la hermanastra se le antojan las flores y la madre es incapaz de negarle el capricho, por lo que se las cambia por la lengua. Al día siguiente hace lo mismo con las perlas que caen cuando se peina, esta vez a cambio de los ojos. Una vez recuperado todo y, gracias a la varita mágica, Estrellita de oro restituye sus ojos y su lengua para, acto seguido, escribir al príncipe para contarle lo sucedido y vivir ambos felices para el resto de sus días.

Albania: Mariceniza

"Mariceniza", la versión albanesa de nuestra historia, comparte algunos rasgos con "Estrellita de oro", tales como la recompensa que la niña recibe por su amabilidad y de la que su madrastra quiere obtener un beneficio sin conseguirlo. En este caso, Mariceniza es enviada de noche al molino para que los duendes que se reúnen allí la maten, aunque ella consigue que la cubran de oro. A la noche siguiente, la madrastra hace ir a la hermana, quien por su antipatía solo consigue que la dejen (Herreros, 2007: 137): "toda retorcida". El resto de la historia se desarrolla de manera más o menos igual a las versiones más comunes (sobre todo la de Perrault), aunque con ligeras variantes. La primera de ellas es que el hada madrina es sustituida por una tía de la niña, hermana de la difunta madre, la cual (Herreros, 2007: 137): "era un poco bruja". Ella es la encargada de vestir a Mariceniza con un hermoso vestido y de transformar a dos ratones en caballos, cuatro saltamontes en cocheros y una calabaza en un lujoso carruaje. En segundo lugar, el príncipe sueña una noche con una hermosa

muchacha de la que se le dan las medidas exactas y manda hacer un vestido y unos zapatos, que serán los que le servirán para reconocerla.

Las revisiones del cuento clásico

Por otro lado, no podemos olvidar las revisiones que se han hecho del cuento clásico, como la recogida por Rood Dahl en 1982 en su obra *Cuentos en verso para niños perversos*. La historia comienza cuando las hermanastras se marchan al baile sin Cenicienta, ante lo cual la muchacha llama a su hada madrina, quien la viste con las mejores galas y la dota del transporte apropiado para acudir al acontecimiento. Allí conoce al príncipe, quien queda prendado de sus encantos y baila con ella toda la noche. Pero a las doce, Cenicienta sale corriendo y deja tras de sí un zapato que el príncipe recoge y pone en una bandeja para que le sirva como reconocimiento de la amada, con tan mala suerte que una de las hermanastras lo cambia por su propia zapatilla "maloliente". Al día siguiente, el príncipe anuncia que se casará con la dueña de la zapatilla y, aunque muchas se lo prueban, a nadie le queda bien, excepto a la hermanastra de Cenicienta. El príncipe, horrorizado ante su fealdad, le corta la cabeza, lo mismo que a su hermana, quien también intenta probarse el calzado. Al escuchar el ruido de las cabezas contra el suelo, Cenicienta, al ver tal desaguisado, se encierra en la cocina y le pide al hada madrina que la case con un hombre "buena gente" (Dahl, 2008: 17):

"¡Hada Madrina", suplicó la ahijada,
"no quiero ya ni príncipes ni nada
que pueda parecérseles! Ya he sido
Princesa por un día. Ahora te pido
quizá algo más difícil e infrecuente:
un compañero honrado y buena gente.
¿Podrás encontrar uno para mí,
Madrina amada? Yo lo quiero así...".
Y en menos tiempo del que aquí se cuenta
se descubrió de pronto Cenicienta
a salvo de su Príncipe y casada
con un señor que hacía mermelada.
Y, como fueron ambos muy felices,
nos dieron con el tarro en las narices.

En una línea parecida, nos encontramos la interpretación políticamente correcta de James Finn Garner, quien presenta al hada madrina como un hombre vestido de blanco que, a pesar de indicarle amablemente a Cenicienta las futuras consecuencias de su cambio de imagen, le concede su deseo de ir al baile (1998: 69):

Hola Cenicienta, soy el responsable de tu padrino en el reino de las hadas o, si lo prefieres, tu representante sobrenatural privado. ¿Así que deseas asistir al baile, no es cierto? ¿Y ceñirte, con ello, al concepto masculino de la belleza? ¿Apretujarte en un estrecho vestido que no hará sino contarte la circulación? ¿Embutir los pies en unos zapatos de tacón alto que echarán a perder tu estructura ósea? ¿Pintarte el rostro con cosméticos y productos químicos de efectos previamente ensayados en animales no humanos?

Oh, sí, ya lo creo - respondió ella al instante

Otra revisión interesante es *La cenicienta que regaló su zapatilla* (2014) de Mariesther Martínez Erosa (2014), en la que se nos presenta la historia de una Cenicienta real que tras pasar por el altar con su príncipe se da cuenta de que el azul no era tan azul y que la vida de cuento no es tan fácil como le habían hecho creer. En esta revisión se tratan temas que no habían aparecido antes como la sexualidad y el placer.

2.3. Paso de lo oral al cine

Dentro de este ámbito, es muy interesante el artículo de Ángela María Rodríguez Marroquín (2012), quien lleva a cabo un recorrido por las adaptaciones cinematográficas del cuento que se han hecho en el ámbito estadounidense y cómo ha evolucionado el rol de la mujer protagonista en la pantalla. Así, Rodríguez Marroquín señala la primera aparición del personaje de Cenicienta en un anuncio de Chevrolet del año 1936 en el que la importancia de la historia gira en torno al vehículo que llevará a la chica a la fiesta. Como aspectos diferenciadores, destaca la presencia de elfos en lugar del hada madrina, quienes se encargan de elaborar el vestido y el coche con elementos del bosque, el cual se convertirá en un moderno Chevrolet. El cuento se pone aquí al servicio de la publicidad, eliminando la parte de la historia en la que conoce al príncipe y pierde el zapato.

En 1938, Terrytoons, el estudio fundado por Paul Terry y famoso por su personaje de Super Ratón, produjo un corto animado titulado "El zapato de cristal", en el que aparece Cenicienta comunicándole por teléfono la historia a su amiga Sadie. En este caso, Cenicienta no se casa con el príncipe, ya que el hada madrina aparece en el momento de la prueba del zapato y reclama sus derechos. Como bien señala Rodríguez Marroquín (2012: 89): "esta producción deja ver a la protagonista como una mujer habladora, de carácter fuerte, que no es sumisa, ni ingenua". Ni a la protagonista ni al hada madrina, por lo que el rol de mujer fuerte está muy presente en esta versión.

En 1950 hace aparición en escena el primer largometraje dedicado al cuento de la Cenicienta. Nos referimos, por supuesto, a la interpretación de Walt Disney, la cual se guía sobre todo por Perrault. La amplia acogida y difusión de la película hizo que pronto se convirtiera en el modelo que todas las posteriores han seguido. Recordemos, por ejemplo, que la versión de Perrault es la única en la que aparece el zapato de cristal, elemento que luego se ha repetido en la mayoría de las reescrituras y reinterpretaciones que se han hecho después de Disney.

Algunas versiones que siguen el modelo presentado por Disney son *La zapatilla de cristal* (1955) dirigida por Charles Walters, en la que la trama se desarrolla en un pequeño pueblo europeo y el primer musical de la historia, protagonizada por Julie Andrews en el papel de Cenicienta en 1957; también *La zapatilla y la rosa: la historia de Cenicienta* (Forbes, 1976), *La nueva Cenicienta* (Sherman, 1964), protagonizada por Marisol; y *Si el zapato ajusta* (Clegg, 1991).

A partir de los años 90, se produce un viraje hacia una presentación de Cenicienta mucho más feminista (Rodríguez Marroquín, 2012: 94):

en las versiones recientes de Cenicienta, ella rompe con todos los estereotipos de sus antecesoras: pasa de ser la mujer subordinada al hombre que solo se define a través de él, a la mujer que tiene elecciones, sueños y aspiraciones en su vida. Es así, que en medio de sus historias, estas nos hablan de la profesionalización y la participación política de la mujer, lo cual lleva a identificar nuevas perspectivas y significados del cuento.

Buen ejemplo de esta nueva tendencia es *Por siempre jamás* (Tennant, 1998), protagonizada por Drew Barrymore, en la que el hada madrina es sustituida por Leonardo Da Vinci, quien le fabrica unas alas a Daniella de Barbarac (Cenicienta) para que así pueda huir de su prisión y acudir a la fiesta en el castillo. Como particularidad, hay que señalar que aquí la instancia narrativa es una mujer, por lo que la perspectiva cambia, con la presentación de una Cenicienta que es capaz de valerse por sí misma, que lee a Tomás Moro, es culta e inteligente y tiene sus propias inquietudes, independientes de la del príncipe. Otros ejemplos son *Una cenicienta moderna* (Rosman, 2004) y *Encantada: la historia de Giselle* (Lima, 2007), en las que de nuevo se presenta a Cenicienta como una mujer con ideas propias, distintas a las del resto de la comunidad en la que vive, razón por la que la madrastra y las hermanastras la rechazan.

2.4. Paso de lo oral a lo cibernético

Por último, destacaremos la transformación que se ha hecho del cuento al adaptarlo a las nuevas tecnologías, como el ejemplo de *transmedia storytelling* (2013) de la empresa de marketing y publicidad DraftFCB en la que se nos presenta una Cenicienta con elementos pertenecientes a las redes sociales y las nuevas tecnologías, como Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram, iTunes, Spotify o Youtube.

En este caso, el rol de Cenicienta lo cumple una chica que se sube al escenario durante un concierto para hacer un dúo con su cantante favorito, tras lo que desaparece misteriosamente y pierde una zapatilla de una conocida marca, aunque de un modelo desconocido. El vídeo en el que se ve es subido a medianoche por un espectador, se convierte en trending topic y es versionado en numerosos medios, al tiempo que es difundido por las redes sociales. En la revista *Rolling Stone* el cantante hace un llamamiento en el que pide ayuda para encontrar a la chica misteriosa para grabar un dúo con ella. Como pista, publica en su perfil de Twitter una foto de la zapatilla que la chica se dejó en el escenario cuando los empleados de seguridad fueron a buscarla. Por otra parte, dos amigas ven en la televisión una reposición de un *talent show* en el que aparece una chica que trabaja como limpiadora. Ella es humillada por el jurado a pesar de su fantástica voz y que coincide con el perfil de la chica misteriosa buscada por el cantante. Se organiza un concierto para encontrarla al que se presentan multitud de aspirantes, las cuales son rechazadas hasta que aparece la verdadera chica. Esta se calza la zapatilla que le encaja a la perfección, por lo que se produce el reencuentro y el esperado dúo.

Otras versiones en formato digital son *La Cenicienta que no quería comer perdices* (2009) de Nunila López Salamero y Myriam Cameros Sierra y *El príncipe Ceniciento* (1998) de Babette de Cole. En la primera se nos presenta una Cenicienta que no está encantada por haber encontrado a su príncipe, ya que no resulta ser lo que en principio parecía. Esta obra hace referencia a la liberación de la mujer, la igualdad de sexos, los inconvenientes del matrimonio y la necesidad de revelarse y de no conformarse con lo que nos toca vivir. Por su parte, en *El príncipe Ceniciento* se produce un cambio en el género del protagonista. Aquí se nos cuenta la historia de un pobre muchacho "bajito, pecosito, sucio y delgado" que tenía tres hermanos que estaban siempre en la Disco-Palacio con sus novias. Ceniciento quería ser como sus hermanos, pero se quedaba en casa haciendo limpieza. Un día cae por la chimenea una desastrosa hada que (con la mejor intención de transformarlo) lo convierte en un enorme simio vestido con un bañador. Al llegar a la fiesta, el príncipe, debido a su tamaño, es incapaz de entrar por la puerta por lo que decide volver a casa. En la parada del autobús coincide con la princesa Lindapasta, a la que le gruñe al preguntarle la hora de paso del autobús. La chica se asusta, justo en el momento en el que dan las doce, por lo que se rompe el encantamiento y el príncipe vuelve a su estado natural. Pero es tan tímido, que huye y pierde los pantalones, los cuales harán la función del zapatito de cristal.

3. Conclusiones

En este artículo hemos tratado de establecer una evolución cronológica y geográfica del cuento de Cenicienta, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias de las diversas versiones. Podríamos resumirlas en el siguiente cuadro, en el que hemos recogido las más representativas:

ORIGEN	TÍTULO	AUTOR	CALZADO	HADA MADRINA	PARTICULARIDADES
Egipto	Ródope	Popular	Sandalia de cuero y oro	Halcón	Primera versión conocida.
China	Pies de Loto	Popular	Zapato	Pez dorado	Primera referencia al tamaño del pie.
Vietnam	Paja de Arroz y Arroz Partido	Popular	Zapato	Pez dorado	Aparece el tema de la reencarnación.
Corea	Kong Ji y Pat Ji	Popular	Sandalia	Búho negro	El príncipe es un rico magistrado.
Escocia	Rushen Coatie	Popular	Zapato	Ternero rojo	La fiesta es una misa.
Italia	La gata cenicienta	Giambatista Bassile	Chapín	Un árbol	Se hace responsable a la protagonista de su suerte. Aparece por primera vez el motivo del viaje del padre.
Francia	El zapatito de cristal	Charles Perrault	Zapato de cristal	Hada común	Es la versión seguida por Disney. Primera vez que aparece el zapato de cristal. Se hace referencia a la transformación de los animales y la calabaza.
Alemania	Cenicienta	Jacob y Wilhem Grimm	Zapato de oro	Avellano	Se le da el nombre de Cenicienta a la protagonista.
Rusia	El zapatito de oro. Vasilissa la Bella	Alekandr Nikoalevich Afanasiev	Zapato de oro. Camisa bordada.	- Pez - Muñeca	- El príncipe es el zarévich. - El príncipe es el zar.
España	Estrellita de oro	Antonio Rodríguez Almodóvar	Zapato	Avellano	Condición mágica de la protagonista.
Albania	Mariceniza	Popular	Zapatos y vestido	Tía	El sueño del príncipe provoca la orden de hacer los zapatos y el vestido que servirán para reconocer a la chica.
Inglaterra	Cenicienta	Road Dahl	Zapatilla maloliente	Hada común	Al final de la historia la princesa se va con un señor que hace mermelada.
EEUU	Cenicienta	James Finn Garner	Zapato	Hada madrino	Es la versión políticamente correcta.
España	La cenicienta que regaló su zapatilla	Mariesther Martínez Erosa	Zapato	Hada madrina	El príncipe azul resulta no ser tan ideal.

EEUU	Anuncio de TV	Terrytoones	Zapato	Hada madrina	El hada madrina se interpone en la prueba del zapato y se casa con el príncipe.
EEUU	La Cenicienta	Disney	Zapato de cristal	Hada madrina	Primera versión de animación.
EEUU	Por siempre jamás	A. Tennant	Zapato	Leonardo Da Vinci	La magia es sustituida por los inventos de Da Vinci
España	Cenicienta	Agencia DraftFCB	Zapatilla converse	Redes sociales	Versión transmedia del cuento.
España	La cenicienta que no quería comer perdices	Nunila López Salamero y Myriam Cameros Sierra	Zapato	Hada madrina	Presenta la vida de Cenicienta tras casarse con el príncipe.
Inglaterra	El príncipe ceniciento	Babette de Cole	Pantalones	Hada madrina	Es una versión masculina del cuento.

Si nos detenemos a analizarlo, descubriremos que no solo ha ido cambiando la autoría, por lo que se detecta una conciencia de autor, sino también los distintos elementos que sirven para reconocer a la chica, la figura del benévolo ser que la ayuda, además de algunas particularidades propias de cada una de las historias. Así, según su momento y su lugar de enunciación, el cuento ha ido variando para adaptarse al público al que se dirigía, desde el iletrado pueblo de las primeras narraciones orales hasta los nativos digitales que entienden la historia a través del uso de redes sociales y aplicaciones móviles.

Y es que los cuentos tradicionales están vigentes en su contenido, aunque haya, en muchos casos, que irlos actualizando en su forma. De esta manera, no podemos permitir que el público se quede con una única versión de la historia, sino que debemos dar a conocer su origen. Esta es la única forma de hacer entender que la literatura infantil no es solo para niños, sino que tiene un mensaje claro que ha llegado hasta nosotros a través de las generaciones.

Por último, queremos recalcar el valor sociológico y antropológico de los cuentos tradicionales como auténticos documentos históricos que nos muestran el devenir de la humanidad y cómo su forma de pensar y de actuar ha ido cambiando a lo largo del tiempo. En este sentido, llama la atención que las mismas historias se hayan representado de maneras tan diversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros y capítulos de libros:

- Afanasiev, A. N. (1983). *Cuentos populares rusos*. Madrid: Anaya.
- Ai-Ling, L.; Young, E. (1982). *Yeh Shen: A Cinderella Story from China*. New Jersey: Putnam Pun Group.
- Aldokkan, "The Egyptian Cinderella". <http://www.aldokkan.com/art/cinderella.html> [01/09/2014].
- Álvarez, Blanca (2011). *La verdadera historia de los cuentos populares*. Madrid: Morata.
- Basile, G. (2006). *El Pentamerón*. Madrid: Siruela.
- Bettelheim, B. (1984). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México D.F.: Fondo Cultura Económica.
- De Cole, B. (1998). *El príncipe Ceniciento*. Barcelona: Destino.
- Cox, M.R. (1893) *Cinderella: Three hundred and forty - five variants*. Londres: David Nutt.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- FCB Agencia (2013). *Transmedia Storytelling*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=Tlo0YKzIFeg> [11/06/2014]
- Frank, A. (2010). *Letting stories breathe. A Socio - Narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garner, J. F. (1998). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- Grimm, J. y W. (1998). *Cuentos de Grimm*. Madrid: Anaya.
- Hernández Ranz (2007). "Bajo la lupa: la pervivencia de arquetipos en los cuentos de hadas actuales. La Cenicienta de Roberto Innocenti" en *Educación y Biblioteca*, Año 19, no. 157. Madrid: Asociación Educación y Bibliotecas Tilde: 24-26. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119328/1/EB19_N157_P24-26.pdf [4/09/2014].
- Herreros, A. C. (2007). *Cuentos populares del Mediterráneo*. Madrid: Siruela.
- Jacobs, J. (2002). *English fairytales and more English fairytales*. Santa Barbara: ABC - CLIO.
- López Salamero, N. / Cameros Sierra, M. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Madrid: Planeta. <http://www.mujaresenred.net/IMG/pdf/lacenicientaquenoqueriacomerperdices.pdf> [10/06/2014].
- Martínez Eroza, M. (2014). *La cenicienta que regaló su zapatilla*. Barcelona: Planeta.
- Perrault, C. (2010). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1999). *Cuentos al amor de la lumbre*, Vol. 1. Madrid: Alianza.
- _____ (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez Marroquín, A. M. (2012). "Érase una vez muchas cenicientas: cómo leer el modelo femenino del siglo XX desde las películas norteamericanas de la Cenicienta". *Memoria y sociedad* 16, no. 33 (2012): 84-98.
- Rooth, A. B.; Cox, M. R. (1951). *The Cinderella Cycle*. New York: Arno Press.
- Quoc, M (2006). *Tam and Cam: The Ancient Vietnamese Cinderella Story*, Manhattan Beach: East West Discovery Press.
- Yoja Taehakkyo, I.; Yöngmun Hakkoe, Y. (Creative Writing Study Group) (1978). *The Story of Kong Ji and Pat Ji*. Seúl: Ewha Womans University Press.
- Zipes, J. (2006) *Fairy Tales and the Art of Subversion*. New York: Taylor Et Francis Group.
- _____ (2014) *El irresistible cuento de hadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Filmografía:

- Clegg, T. (1991). *Si el zapato ajusta*. Coproducción USA - Francia. [Película].

- Forbes, B. (1976). *La zapatilla y la rosa: La historia de Cenicienta*. [Película]. Paradine Co-Productions.
- Geromini, C.; Jackson, W.; Lusk, H. (1950). *La Cenicienta*. [Película de animación] Walt Disney Pictures
- Lima, K. (2007). *Encantada: la historia de Giselle*. [Película] Walt Disney Pictures.
- Rosman, M. (2004). *Una Cenicienta moderna*. [Película]. Warner Bros. Pictures.
- Sherman, G. (1964). *La nueva Cenicienta*. [Película]. Guión producciones Cinematográficas.
- Stromberg, R. (2014). *Maléfica*. [Película]. Walt Disney Pictures.
- Tennant, A. (1998). *Por siempre jamás*. [Película] 20th Century Fox.
- Terry, Paul, dir. (1938). *The Glass Slippers*. [Corto animado]. Terrytoons.
- Walters, C. (1955). *The Glass Slipper*. [Película] Metro-Goldwyn-Mayer.

Libros reseñados

Esther Laso y León

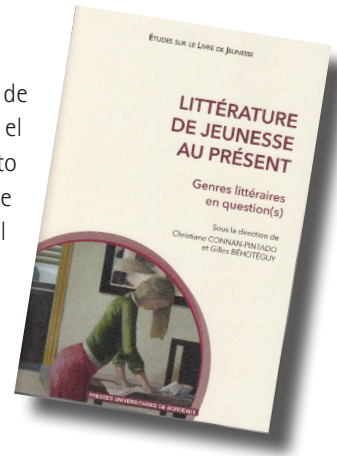
esther.laso@uah.es

Universidad de Alcalá

Grupo de investigación LIJEL-UAM

Connan-Pintado, Chr. et G. Béhotéguy (coord.). (2015). *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)*. Burdeos: Presses Universitaires de Bordeaux. Etudes sur le livre de jeunesse. 287 pp. ISBN: 978-2-86781-973-5.

El presente volumen recoge las primeras conclusiones de un proyecto de investigación desarrollado conjuntamente por el grupo TELEM de la Universidad Bordeaux- Montaigne y el instituto de formación del profesorado ESPE-Aquitaine, bajo la dirección de Christiane Connan-Pintado y Gilles Béhotéguy – ambos profesores del ESPE-Aquitaine Universitaire Bordeaux Montaigne. Un nutrido grupo de investigadores franceses especialistas en literatura infantil y juvenil procedentes de distintas universidades ofrecen al lector una reflexión sobre el concepto de género concebido como una herramienta epistemológica para observar, estudiar y clasificar la abundante producción de literatura juvenil, producción que, según nos recuerda Christiane Connan-Pintado, es hoy en día a la vez que un potente sector editorial, un material de aprendizaje escolar y un objeto de estudio universitario.



El planteamiento genérico permite incidir en el interés literario de unos libros que, por ser destinados a niños y adolescentes, se analizan a menudo desde otros enfoques, como el didáctico o el socio-histórico, por ejemplo. Para llevar a cabo su proyecto editorial, los directores de este volumen han optado por seguir la clasificación genérica elegida por el ministerio de educación francés a la hora de publicar sus listas de referencia para la introducción de la literatura infantil y juvenil en la enseñanza primaria. Seis son las categorías establecidas: álbumes, cómics, cuentos y fábulas, novelas y relatos ilustrados, poesía y teatro.

En esta primera entrega de conclusiones los investigadores se centran en el análisis de los tres principales géneros literarios habitualmente reconocidos por la crítica: novelas, teatro y poesía, pese a que, en volumen de creación, estos dos últimos estén infrarrepresentados en la literatura infantil y juvenil. Después de situar su reflexión en el marco crítico-histórico del género analizado, cada autor muestra como la literatura infantil y juvenil contemporánea se adapta a los modelos genéricos existentes o los transforma para crear nuevos modelos.

El primer capítulo, dedicado a la novela, muestra las múltiples formas que este género ha tomado desde que, a principios del siglo XXI se dejó subyugar por los universos imaginarios en un intento de reforzar la función evasora de la literatura infantil y juvenil, en aquel entonces inmersa en las problemáticas propias de la infancia y la adolescencia. Así es como Virginie Douglas y Gilles Béhotéguy exploran *la fantasy*; Philippe Clermont, las eco-ficciones y Laurent Bazin, la ciencia-ficción. Christiane Connan-Pintado cierra el apartado con el estudio de un autor francés – Jean-Claude Mourlevat – cuyas novelas combinan aspectos propios de otros géneros o muestran elementos de intertextualidad transgenérica.

El segundo capítulo cede la palabra a críticos y profesionales del teatro para definir las características de la escritura dramática destinada a niños y adolescentes. Observan, por ejemplo, el importante papel de la narración tanto en el texto como en las indicaciones escénicas, la presentación tipográfica del texto teatral similar a la que se utiliza para los textos poéticos, o la abundante intertextualidad presente en la oferta dramática de literatura infantil y juvenil en la que destacan las reescrituras de cuentos. Marie Bernanoce, Joseph Danan, Sandrine Bazile, Dominique Paquet y Christiane Connan-Pintado son los encargados de analizar el género teatral.

El último capítulo del libro aborda las formas que adopta la creación poética contemporánea dedicada a los más jóvenes. En este apartado, Christine Boutevin, Isabelle Olivier y Gersende Plissonneau tratan la evolución del concepto tradicional de la antología poética en la que cada página recogía un poema, al concepto actual del poema-álbum, en el que un sólo texto se esparce a lo largo de todo el libro enriquecido por las imágenes de un artista ilustrador. Apuntan la importante labor de los editores para lograr una obra que combine belleza poética y plástica. Eléonore Hamaide incide en este aspecto, añadiendo que esta labor favorece la inclusión en el repertorio infantil y juvenil de textos experimentales como los del Oulipo. Pese a su hermetismo, las ilustraciones y su carácter lúdico facilitan la recepción de estas obras por parte del público infantil y juvenil. Finalmente, Christiane Connan-Pintado cierra de nuevo el capítulo analizando dos ejemplos de álbumes-poemas que guardan una estrecha relación intertextual con el cuento.

En definitiva, partiendo de una fundamentación teórica y apoyándose en ejemplos de obras concretas (principalmente francesas), todos estos trabajos permiten mostrar como, al igual que se observa en la literatura para adultos, los géneros presentan un carácter híbrido en la literatura infantil y juvenil. Lejos de ser categorías herméticas, sus fronteras son permeables a otros géneros favoreciendo, por ejemplo, la reescritura dramática o poética de un cuento. Igualmente, el presente volumen pone de manifiesto la relación de intertextualidad que une la literatura infantil y juvenil contemporánea con la del pasado o con la literatura patrimonial para adultos. Un índice de autores citados y una bibliografía general completan el libro, facilitando al lector la búsqueda de referencias.

El cuento, omnipresente ya en este primer libro a través de las reescrituras, se analizará detalladamente junto con el álbum y el cómic en un segundo volumen. Finalmente se prevé la publicación de un tercer tomo en el que se plasmará una reflexión sobre los efectos de un planteamiento genérico en la didáctica de la literatura infantil y juvenil.

María Jesús Barsanti Vigo

barsanti@uvigo.es

Universidad de Vigo

Von Glasenapp, G., U. Dettmar, B. Dolle-Weinkauff (eds.) (2014). *Kinder- und Jugendliteraturforschung international: Ansichten und Aussichten*. Festschrift für Hans-Heino Ewers. Frankfurt am Main: Peter Lang. 474 pp. (ISBN: 978-3-631-64614-4).

El libro *Kinder- und Jugendliteraturforschung international: Ansichten und Aussichten* publicado en la prestigiosa editorial Peter Lang dentro de la serie *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik*, volumen 93, recoge las ideas de 32 autores y autoras de diferentes continentes y países, los cuales reflejan en sus trabajos la cimentación internacional, las diferencias teóricas y metodológicas y el interés investigador que existe actualmente en el mundo, tanto del presente como del pasado, de la literatura infantil y juvenil.

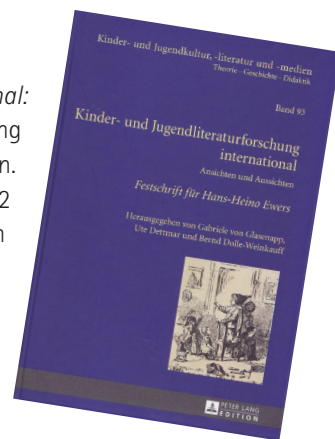
Los trabajos se estructuran bajo 4 enfoques: aspectos teóricos, historia de la recepción y de la traducción en determinados países, estudios particulares sobre géneros, formas y temas, tanto históricos como actuales de la literatura destinada al público más joven y, por último, su reflejo en los medios de comunicación.

El libro es un homenaje al profesor Hans-Heino Ewers, profesor de Germanística y Literatura en la Universidad de Frankfurt am Main y director del Instituto para la Investigación en Literatura Juvenil en esta misma ciudad. En los 25 años que ha dedicado a la docencia y a la investigación de la literatura infantil y juvenil, ha contribuido a sentar las bases de los fundamentos teóricos y a la sistematización de esta relativamente joven disciplina y ha dado un impulso esencial para futuras investigaciones en torno a este campo.

El volumen se abre con un prólogo de los editores Gabriele von Glasenapp, Ute Dettmar y Bernd Dolle-Weinkauff en el que se realza la figura y la importancia del profesor Ewers y su contribución fundamental, tanto en sus escritos como en sus proyectos y en todas las colaboraciones llevadas a cabo en Europa y en Estados Unidos, a que la literatura infantil y juvenil no sea considerada una literatura de segundo orden.

El primer apartado del libro se compone de cuatro artículos, todos ellos en lengua inglesa, dos de universidades británicas, una israelita y otra brasileña, en los que se abordan problemas que van desde el concepto de canon y la importancia de los clásicos en la literatura infantil y juvenil, pasando por la evolución de la lengua inglesa o los ajustes ideológicos y culturales en las traducciones de obras literarias destinadas al público más joven.

Son los apartados segundo y tercero los que concentran el mayor número de aportaciones a este volumen: en el segundo, dedicado a la traducción y a la recepción de la literatura infantil y juvenil en países muy concretos, la mayoría de los artículos están escritos en lengua alemana y las temáticas van desde la influencia de la literatura infantil alemana del siglo XVIII en Dinamarca o la



recepción de la literatura alemana en Francia, pasando por estudios que analizan los libros ilustrados, comparaciones interculturales de las canciones infantiles en Alemania y en Egipto, un repaso a la literatura infantil y juvenil húngara, una retrospectiva de la literatura de la antigua RDA en torno a los años 70 o aspectos más concretos en torno a la literatura infantil en países tan dispares como África, India o Corea.

Cabe destacar que en este apartado se encuentra la única contribución española a este volumen, la realizada por la investigadora Veljka Ruzicka Kenfel de la Universidad de Vigo (Galicia) que ofrece su aportación personal sobre la evolución de la literatura infantil y juvenil en España, tema del que es gran conocedora ya que lleva muchos años dedicándose a ello y siendo, sin lugar a dudas, una de las investigadoras pioneras en España.

El tercero de los apartados aglutina trabajos en los que se abordan aspectos específicos, más puntuales, sobre la literatura infantil y juvenil. El espectro es muy amplio: estudios dedicados a la poesía popular desde Herder a los hermanos Grimm, el mundo infantil en Annette von Droste-Hülshoff, la vida y la muerte, las experiencias en la guerra en los recuerdos infantiles de Thomas Bernhard, los trabajos juveniles de Karl Bruckner o un trabajo sobre Benno Pludra. También encontramos un análisis de los libros de cocina para niños, un estudio sobre la importancia de la formación en la infancia de Andrea Hirata o una nueva visión en torno a la guerra de Troya según Josephine Angelini.

El último de los apartados está dedicado a la literatura infantil y juvenil en relación con los medios de comunicación. En él se encuentran cinco trabajos, todos ellos realizados por investigadores alemanes, en los que se abordan temas que van desde el drama jesuita como género o una recreación fílmica del cuento de Caperucita Roja, pasando por los libros electrónicos, los juegos infantiles en lengua alemana o el teatro infantil de la DDR en la figura de Albert Wendt.

En resumen, se trata de un amplio volumen, tanto por la variedad de los temas abordados como por el número de investigadores que en él han participado, que sirve como homenaje, más que merecido al profesor Hans-Heino Ewers y que contribuye de la forma más acertada posible a reconocer su figura como uno de los grandes investigadores, instigadores y difusores de la literatura infantil y juvenil en el mundo.

Verónica Pousada Pardo

pousadascr@gmail.com

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación
en Humanidades

Luna, Alonso, Á. Fernández Rodríguez,
I. Galanes Santos y S. Montero Küpper
(2015). *Literaturas extranjeras y desarrollo
cultural. Hacia un cambio de paradigma en
la traducción literaria gallega*, Berna: Peter
Lang, serie Relaciones literarias en el ámbito
hispanico: traducción, literatura y cultura, nº
11, 243 pp.
(ISBN: 978-3-0351-0760-9).

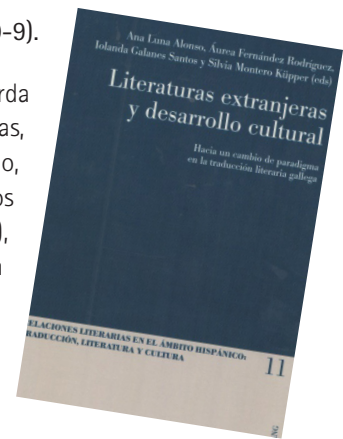
En este volumen se reúnen diez trabajos en los que se aborda la traducción literaria a la lengua gallega desde diferentes perspectivas, que ofrecen un rico mapa de la evolución de este fenómeno, fundamentalmente, en las tres últimas décadas. A lo largo de los diferentes trabajos (excepto uno de carácter específico, como veremos), son muchos los datos que sobre la Literatura Infantil y Juvenil van aflorando de modo discontinuo, aunque lo suficientemente claros como para hacerse una imagen cabal de la evolución y los principales fenómenos que caracterizaron a esta literatura.

Cuenta con un prólogo de Basilio Losada, que define la obra como "una crónica de la historia de la traducción en Galicia", evoca el fenómeno de la importación y la traducción en general como una vía de conocimiento entre culturas que se viene explorando desde la antigüedad, a la vez que cita algunas obras emblemáticas traducidas a la lengua gallega, como la Biblia, las obras de Dante, Homero o Shakespeare, en lo que considera un esfuerzo colosal de este sistema literario que hace no más de medio siglo apenas contaba con traducciones.

Este texto marco se complementa con la propuesta de Ana Luna Alonso y Áurea Fernández Rodríguez, editoras del volumen junto con Iolanda Galanes Santos y Silvia Montero Küpper, miembros del grupo BITRAGA de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Vigo. En ella se explican la génesis de la obra y las líneas generales que la vertebran. Una exposición muy esclarecedora por cuanto sitúa y justifica con precisión el marco cronológico que delimita los trabajos, circunscritos al período democrático en el Estado español, por ser en este momento cuando la traducción a y desde la lengua gallega inició los trasvases con regularidad, contribuyendo de modo claro a la normalización cultural, tal y como demuestran los estudios científicos sobre dicho fenómeno.

Destacan también los trabajos reunidos en este volumen por aproximarse a la importación de obras de otros sistemas literarios al gallego desde el punto de vista del proceso sociolingüístico y cultural, complementando de modo muy enriquecedor el volumen publicado en 2012 por este mismo grupo, *Traducción de una cultura emergente. La literatura gallega contemporánea en el exterior* (Peter Lang, 2012), revelando así las líneas teóricas adoptadas por estas especialistas sobre este fenómeno y su relevancia en culturas minorizadas como la gallega, que es estudiada tanto a través del contexto de producción, como de las cifras de traducción y los agentes que han intervenido directa o indirectamente en cada momento en la difusión de la traducción literaria.

El carácter colectáneo de la obra propicia que en algunos casos haya información redundante por aparecer en diferentes trabajos, aunque ello no afecta a la calidad de los mismos, sino que es



necesaria por ser el potencial destinatario de la obra un amplio sector de público que desconoce en gran medida la realidad e historia del sistema cultural estudiado. En este sentido, son estudios muy esclarecedores y pormenorizados, como el de Silvia Montero Küpper sobre los avatares históricos que marcaron el estatus y posición social de la cultura gallega, en especial las desafortunadas e irregulares políticas de traducción editorial o el sistema de subvenciones y la actuación institucional, frente a los que marca unas claras líneas de actuación; el de Iolanda Galanes Santos, que ofrece una panorámica de la traducción literaria a partir de las perspectivas sistémicas y del campo cultural de Bourdieu, en la que es de destacar el análisis en ocasiones claramente contrastivo entre la literatura de adultos y la literatura infantil y juvenil, la cual destaca por desarrollar proyectos que van explorando la potencialidad del sistema y haber alcanzado la autonomía. También la propuesta de Áurea Fernández Rodríguez, que se centra en el papel de las editoriales, uno de los agentes de mayor poder en el sistema, cuya evolución a lo largo del siglo XX es analizada con detalle a través de su influencia y capacidad para alimentar el campo literario, los elementos de innovación y las apuestas por nuevas colecciones y formatos, que en el caso de la literatura infantil y juvenil ejemplifica con editoras como Kalandraka, OQO, El Patito Editorial o Cerditos de Guinea.

Además de los trabajos centrados en la narrativa, poesía y teatro, es de destacar el estudio alrededor de la literatura infantil y juvenil gallega realizado por Isabel Mociño en el que analiza la importación a la lengua gallega de obras literarias para la infancia y la juventud a través de cuatro vías, como son las coediciones y multiediciones que están en la base de las primeras colecciones dirigidas al público infantil; las autotraducciones realizadas por creadores en el momento de reafirmación del sistema literario o por incorporación tardía a este; la traducción de clásicos universales especialmente en el momento de acumulación de capital simbólico; y la apuesta decidida, coincidiendo con la incorporación al mercado de nuevos sellos editoriales, de clásicos contemporáneos que renovaron el discurso, los formatos y estrategias de importación. Un detallado trabajo marcado por el afán de sistematización, que refleja la evolución experimentada por esta literatura en un corto período de tiempo.

A través de todos estos estudios se desarrolla una obra que destaca por el enfoque multidisciplinar, que demuestra, una vez más, la necesidad de imbricar el fenómeno de la traducción en el proceso de recuperación cultural gallega para comprender como funcionaron los factores y agentes dentro de un contexto dado, que en este caso demuestra entre otras muchas cuestiones, tal como señalan las editoras en las conclusiones finales, que la literatura infantil y juvenil ha funcionado como motor de la traducción durante el período estudiado, con un sistema editorial que ha sabido renovarse, a la vez que crecer de modo exponencial, visibilizarse con más fuerza y abogar por la profesionalización y la consolidación, lo que lleva a una nueva etapa no exenta de problemas, pero en la que es innegable la diversificación de géneros, el cuidado en los productos finales, la búsqueda de la traducción directa y la competencia por ofrecer traducciones en lengua gallega que no están presentes en sistemas próximos, en especial el castellano, además de desarrollar todos estos mecanismos en un espacio temporal muy reducido.

Estudios como estos permiten conocer a fondo el estado de la cuestión y realizar demandas necesarias, como una mayor planificación, líneas claras de actuación para superar las debilidades y marcar unos objetivos prioritarios para todos los agentes implicados en el sistema cultural por tratarse sin duda de un sector estratégico, del cual dependerá en buena medida el resultado de la lucha entre la asimilación o la diferencia de la cultura gallega.

Es también motivo de felicitación a las editoras/autoras de este trabajo la atención prestada

a la literatura infantil y juvenil, el esfuerzo por la sistematización y el estudio en profundidad de los diferentes fenómenos culturales que se producen en un marco cronológico dado, al propiciar una rica visión de conjunto que sitúa con claridad el estatus de esta producción dentro del polisistema gallego.

Laura Blanco Casás

laurablancocasas@gmail.com

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación
en Humanidades

Mociño González, I. y B.-A. Roig Rechou (coords.), *Libros en galego de onte e de hoxe para a nenez e a mocidade* (2010-2015), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ Instituto de Ciencias da Educación, col. Materiais didácticos, n.º 26, 2015, 187 pp. (ISBN: 978-84-16183-99-9)

Roig Rechou, Blanca-Ana e Isabel Mociño González (coords.), *Libros galegos de onte e hoxe para a nenez e a mocidade* (2010-2015), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ Instituto de Ciencias da Educación, col. Materiais didácticos, n.º 25, 2015, 241 pp. (ISBN: 978-84-16183-98-2).

Libros en galego de onte e hoxe para a nenez e a mocidade (2010-2015) y *Libros galegos de onte e hoxe para a nenez e a mocidade* (2010-2015) son dos obras con títulos similares, aunque contenidos diferentes, que comparten la característica de ser herramientas fundamentales para ese mediador o agente educativo que, desde el ámbito escolar principalmente, pero también desde el cultural y el familiar –profesores, bibliotecarios, padres– debe seleccionar obras literarias para un lectorado infantil y/o juvenil tanto actuales como clásicas, las cuales no pueden permanecer en el olvido.

Ambas monografías fueron publicadas en 2015 por el Instituto de Ciencias da Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, una institución que tiene entre sus finalidades el proporcionar a los mediadores materiales que les sirvan de ayuda en su función docente. Para ello cuenta con una serie de colecciones que se están renovando con propuestas muy útiles y atractivas, como es el caso de "Materiais didácticos", en la que se integraron estos dos volúmenes.

Coordinados por Isabel Mociño González y Blanca-Ana Roig Rechou, ambas colectáneas ofrecen una rica y diversa panorámica de la producción infantil y juvenil, invitando a introducirse en el espacio del mundo literario a través de lecturas de calidad. Lo hacen a través de decenas de reseñas críticas y crítico-divulgativas que un grupo de especialistas en Literatura Infantil y Juvenil, concretamente miembros y colaboradoras del grupo interdisciplinar de investigación LITER21 y/o de ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil publicaron



semanalmente en la sección "ELOS de lectura", incluida en una página sobre literatura para la infancia y la juventud que el diario compostelano *El Correo Gallego* mantiene desde el 28 de abril del año 2010. Los trabajos reunidos abarcan un período de cinco años, un lustro de reflexiones y análisis gracias a los cuales el amplio grupo de expertas en Literatura Infantil y Juvenil –Eulalia Agrelo Costas, Mónica Álvarez Pérez, Pilar Bendoiro Mariño, Silvana Augusta Barbosa Carrijo, Verónica Casais, Berta Dávila, Esther de León Viloria, Cristina Fernández Santomé, Mar Fernández Vázquez, Carmen Ferreira Boo, Vanessa Regina Ferreira da Silva, Carmen Franco Vázquez, Ana Gayoso Ramón, Geovana Gentili, Iria Míguez Seoane, Isabel Mociño González, Marta Neira Rodríguez, Ana Margarida Ramos, Sara Reis da Silva, Carina Rodrigues, Blanca-Ana Roig, Alba Rozas Arceo, Inés Sánchez Díaz-Marta e Isabel Soto–, ofrece una guía detallada tanto de creaciones actuales como de textos clásicos en dos volúmenes con diseño e ilustración de portada de María Jesús Agra Pardiñas, miembro también de estos colectivos.

Aunque el formato periodístico condiciona todos estos comentarios al tener que adaptarse al número de caracteres de la sección en la que se integran, las autoras desarrollan con acierto y concisión reflexiones de gran interés y ayuda para los mediadores entre el libro y la lectura de niños y adolescentes en pleno proceso de formación. Estos análisis aparecen en ambas obras después de una introducción en la que se marcan los objetivos generales de cada una de ellas, se cita la utilidad del proyecto *Informes de Literatura* (<http://www.cirp.es/rec2/informes/>), referencia ineludible para este sistema literario, y se describe la estructura del compendio, dividido en dos grandes bloques: "Lecturas de hoxe" y "Lecturas de onte". Además es de gran ayuda para el lector interesado el hecho de que las reseñas, organizadas cronológicamente, van acompañadas de una nota a pie de página con la ficha bibliográfica completa de cada una de las obras literarias comentadas, indicando también el género literario y la edad lectora recomendada.

Lecturas en galego de onte e hoxe para a nenez e mocidade reúne las reseñas o comentarios de aquellas obras traducidas al gallego que, según el parecer de las redactoras, destacaron por su calidad, como pueden ser, por ejemplo, *O espírito do último verán*, de Susana Vallejo –Premio Edebé de Literatura Xuvenil–, *Engurras*, de Paco Roca –Premio Nacional de Cómic– o *Mamá*, de Mariana Ruiz Johnson –Premio Internacional Compostela de Álbum Ilustrado–; el segundo contiene los análisis de aquellas otras publicadas ya hace años que están recuperándose, adaptándose a nuevos formatos, al estándar lingüístico actual o que, siendo obras canonizadas, aún faltan por trasladar a la lengua gallega. De este modo se reclama a los agentes que intervienen en el sistema literario, concretamente a los editores e instituciones, que solventen carencias y debilidades que el sistema todavía no ha superado.

En "Lecturas de hoxe", podemos encontrar reseñas sobre algunos de los premios literarios más destacables de los últimos años traducidos al gallego, como por ejemplo *Palabras envenenadas*, de Bárbara Molina; o *Meu irmán, o xenio*, de Rodrigo Muñoz Avía, ambos galardonados con el Premio Edebé de Literatura infantil; reseñas de libros galardonados con el Premio Internacional Compostela de Álbum ilustrado que publica la pontevedresa Kalandraka Editora, como por ejemplo *A viaxe de Olaf*, de Martín León Barreto; *Bandada*, de María Julia Díaz Garrido y David Daniel Álvarez Hernández; *Ícaro*, de Federico Delicado; o la obra que recibió una mención especial en este premio, *Que che gustaría ser?*, firmada por Arianna Papini. La misma editorial Kalandraka publica una serie de álbumes ilustrados idóneos para el lectorado infantil, algunos de ellos maravillosas joyas que el equipo redactor no puede dejar atrás en esta selección, como el humorístico y poético *Dióxenes*, de Pablo Albo; *O soño de Matías*, de Leo Lionni; *Grazas*, en el que Isabel Minhós Martins promueve el diálogo y la reflexión entre los más pequeños; *A avoa adormecida*, de Roberto Parmeggiani, donde

el dolor por la muerte de la abuela se recrea de manera sensible y artística, o el precioso álbum de Eric Carle, espejo de la vanguardia artística, *O artista que pintou un cabalo azul*. Se analizan también algunos de los álbumes ilustrados publicados por OQO Editora, de la que se comenta, por ejemplo, una versión del cuento de los hermanos Grimm, *Hansel e Gretel*, de Tina Meroto, y de Factoría K, que publicó *O peixe vermello*, de Yoo Taeun, de imágenes poderosas. También hay hueco para títulos de la colección "A árbore da lectura" de Oxford University Press, como *Gretchen, miña nena*, de Christine Nöstlinger; de la colección "Milmanda" de Edicións Xerais de Galicia, como la trilogía de Cornelia Funke, *Reckless*, y de la colección "Costa Oeste" de Galaxia, como la novela de amor, acción e intriga *A modelo descalza*, de Jordi Sierra i Fabra; o *Debuxos no muro*, de Aurora Ruá, entre otras obras de igual relevancia, todas recomendaciones para el lectorado infantil y juvenil.

De gran interés también son aquellos comentarios incluidos en "Lecturas de onte", que se refieren a obras publicadas ya hace años que se están recuperando, y sobre todo los que atañen a aquellas otras que, a pesar de su condición de clásicos, todavía no se tradujeron a la lengua gallega. Este último es el caso de *O vento nos salgueiros*, de Kenneth Grahame, de la que se reclama su traducción urgente, así como la de los álbumes portugueses de Manuela Bacelar, autora que posee una obra *sui generis* que las críticas consideran imprescindible para ser conocida en gallego.

Como se pone de manifiesto, los lectores en lengua gallega ya pueden disfrutar de un gran número de clásicos, a pesar de que, como se manifiesta en algunos comentarios de estas obras, sigan sin diseñarse políticas bien planificadas de traducción. Aún así, la presencia de *Alicia no País das Marabillas*; muchas y diversas adaptaciones de Peter Pan o algunos títulos de la extraordinaria obra de Jules Verne, que se reeditaron en gallego hace no muchos años en una colección renovada de la editorial Xerais, "Xabarin" –o "Xabaril"–, demuestran la pujanza de este sistema literario. Igualmente publicadas por Xerais, que destina una gran parte de su esfuerzo a la traducción de clásicos para los más pequeños, son *A chamada da selva*, de Jack London; *A pantasma de Canterville e outros contos*, los relatos de terror de H. P. Lovecraft; *A illa do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; o *Sherlock Holmes, detective*, las famosas aventuras creadas por Arthur Conan Doyle. En el mismo nivel se sitúa *O libro da selva*, el clásico de Rudyard Kipling que ya contaba con diversas traducciones; y *A perla*, de John Steinbeck. A estos comentarios hay que añadir los referidos a *Bela e Besta*, adaptación de la conocida película, firmada por Xavier Senín para la colección "árbore/galaxia. audiocontos", y *Bisa Bea, Bisa Bel*, Premio Hans Christian Andersen de Ana María Machado. Pensando ya en los álbumes ilustrados, podemos destacar, entre el amplio muestrario que da a conocer el equipo redactor, la adaptación del clásico *Rapunzel*, de Iratxe López de Munáin para OQO, además de un gran número de álbumes de Kalandraka Editora, entre los que se analizan títulos como *Frederick, Nadarín o A casa máis grande do mundo*; también *Contos por teléfono* y otros clásicos de la literatura infantil y juvenil del maestro Gianni Rodari; diversas obras de Maurice Sendak, entre las que se sitúa *Onde viven os monstros*; *A historia dos bonobos con lentes* que Adela Turín escribió en defensa del papel de la mujer en la sociedad; la famosa *Canto de Nadal* de Charles Dickens; *Correo para Tigre*, del clásico alemán Janosch, como *Imos buscar un tesouro*; la gran *Adelaida* de Tomi Ungerer, un himno a la diferencia e individualidad humana; o *A historia de Erika*, un relato de una superviviente del holocausto en la conmemoración del aniversario de la liberación de Auschwitz, de Ruth Vander Zee, que precede al índice onomástico final. Todo esto bajo la mirada crítica y divulgativa de lectoras que demuestran con sus comentarios el interés y amor por la Literatura infantil y Juvenil.

En *Libros galegos de onte e hoxe para a nenez e mocidade* se reúnen en la primera parte reseñas críticas de obras de creadores gallegos actuales que destacan por su temática, estructura

o por contener cualquier tipo de elemento innovador. Todas ellas suponen una aportación relevante para el sistema literario infantil y juvenil gallego. Por ejemplo, Agustín Fernández Paz que en *Lúa do Senegal* se acerca al mundo de la emigración y la inmigración; Pepe Carballude, con *Marxinados*, aborda la exclusión social; Eduardo Santiago, con *O Gran Reino*, plantea el problema de los trastornos alimenticios; Carlos Negro, con *Penúltimas tendencias*, critica los estereotipos y los roles marcados por la sociedad; Fina Casalderrey y Francisco Castro, con *O neno can*, muestran el dolor y el sufrimiento infantil; Marcos Calveiro, con *Centauros do norte* presenta la revolución mexicana desde la perspectiva de un adolescente; Paula Carballeira, con *O Principio*, se aproxima a las consecuencias de la guerra; y Leticia Costas, con *Escarlatina, a cociñeira defunta*, trata con humor macabro una historia donde se mezclan vivos y muertos, por la que fue reconocida en 2015 con el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil del Ministerio de Cultura.

La segunda sección, "Lecturas de ontem", se centra en aquellas obras, que pese a que fueron publicadas hace años, se están adaptando, recuperando o incluso actualizando. Se trata de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, como *A galiña azul*, de Carlos Casares; o *Das cousas de Ramón Lamote*, de Paco Martín. En este apartado, además, se incluyen algunas antologías, como por ejemplo, *Un rato díxolle á lúa*, selección conmemorativa de los veinticinco años de creación poética de Antonio García Teijeiro, al que hay que añadir nombres como Xosé Neira Vilas, María Xosé Queizán, Roberto Vidal Bolaño, Bernardino Graña, María Victoria Moreno, Celso Emilio Ferreiro y Fran Alonso, evidenciando la necesidad de que sus creaciones no caigan en el olvido y sigan presentes en el ámbito literario más reciente.

De modo general, en ambas obras se observa un desequilibrio evidente en la presencia de los géneros literarios, reflejo de la propia producción, en la que predominan de forma abrumadora las obras narrativas, frente a la escasa presencia de obras poéticas y teatrales, aunque bien es cierto que aparecen algunos títulos, entre ellos el poemario *Verdades*, de Yolanda Castaño, y piezas teatrales como *Un mosquito de nome Henri*, de Raúl Dans.

Antes mencionamos lo imprescindible de esta lectura para los mediadores y queremos insistir en esta idea, pues uno de los objetivos de estas monografías es ofrecer análisis que les puedan resultar de interés, por la temática, la estructura, las ilustraciones o el contenido de los libros comentados, a esas personas que se ocupan de primera mano de la educación de los más pequeños. De esta manera, estas obras se convierten en una aportación ineludible que actualiza la Literatura Infantil y Juvenil en lengua gallega –traducida, versionada y adaptada–, además de suponer una motivación para la traducción y la edición de los clásicos y de abogar por la instauración del hábito lector en edades tempranas.

Fermin Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

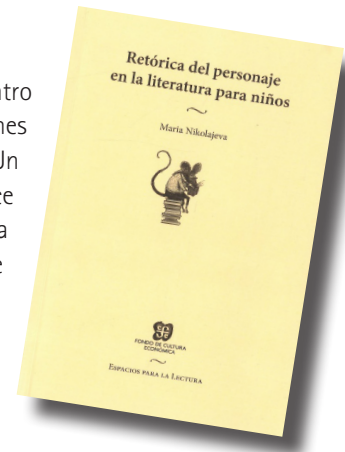
Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. 538 pp. (ISBN: 978-607-16-1658-6).

El avance experimentado por la crítica en literatura infantil dentro del ámbito hispánico se pone de manifiesto en la aparición de traducciones de monografías debidas a especialistas de nivel internacional. Un ejemplo bien reciente es la versión al español que Ignacio Padilla hace del último libro de Maria Nikolajeva. Esta profesora de Literatura Comparada de la Universidad de Estocolmo, que es autora y editora de trabajos de referencia en el campo de la literatura infantil, ofrece aquí una consistente retórica del personaje al amparo de un proyecto de investigación financiado por su Universidad.

Un primer repaso permite anticipar el calado de este estudio de 538 páginas, que quiere subsanar la ausencia de articulación de una teoría del personaje de la narrativa infantil. Puede decirse que de entrada resulta muy útil el sumario inicial, compuesto por los epígrafes principales, y reproducido de nuevo en la parte final, ahora debidamente ampliado como índice general. La introducción previa justifica el porqué del objeto de indagación a la vez que clarifica el alcance de lo investigado. Asimismo, los índices de autores, obras, personajes y materias suponen una cortesía al lector y, sobre todo, una ayuda al investigador, que puede establecer conexiones de datos e ideas con vistas a posibles indagaciones posteriores. El listado de bibliografía final incluye las fuentes primarias, formadas por un auténtico corpus canónico de literaturas infantiles, complementado a su vez por una exhaustiva lista de obras de referencia crítica internacional.

El propósito último de un trabajo de tanta consistencia teórica como éste es sin embargo de orden didáctico, pues ofrece herramientas para valorar los recursos artísticos con los que se construyen los personajes y permite atisbar además algunas claves acerca de cómo al lector infantil le es revelado el personaje de ficción. Para ello la autora organiza la materia en dos grandes capítulos que tratan sistemáticamente la ontología del personaje (el qué), por un lado, y la epistemología (el cómo) del mismo, por otro.

El primer capítulo explora pues el personaje "a nivel de la trama" y trata de dar respuesta a qué es el personaje, qué se cuenta de él y cuáles son los valores que transmite. Asienta la estudiosa que para dar coherencia a una teoría del personaje de la literatura para niños no pueden aplicarse los modelos de la crítica convencional, "pues los propios objetos de estudio presentan diferencias significativas" (49). Y es que la ficción infantil está sobre todo orientada hacia la trama, aunque se perciba a partir de la década de los sesenta del siglo pasado un giro hacia lo psicológico, que implica de algún modo la desintegración del esquema argumental tradicional. Esta última literatura contemporánea, en efecto, puede dar lugar a una nueva crítica posestructuralista que reduce el



personaje a mera construcción textual. Una visión semiótica que, sin embargo, puede coonestarse con las visiones narrativas tradicionales, dado que el personaje de ficción para niños participa en los modelos miméticos de manera más frecuente que en la literatura convencional. Y es que, al contrario de lo que ocurre con la última literatura general canonizada, los personajes literarios infantiles no llegan nunca a ser construcciones verbales vacías; de ahí la conveniencia, señala la autora de este libro, de complementar la visión mimética con la textual.

A la luz de la narratología reciente, Nikolajeva repasa las relaciones posibles entre los distintos agentes narrativos: autor real-personaje; autor implícito-personaje; narrador-personaje; personaje-narrador; focalizador-personaje focalizado; narratario-personaje; personaje-narratario; personaje-lector implícito; lector real-personaje. Glosa asimismo las categorizaciones del héroe literario que se tornan pertinentes en el campo infantil, tales como el héroe mítico, el héroe romántico (con representación en la literatura de fórmulas); el personaje alegórico, el emblemático; los personajes miméticos inferiores (que presentan a niños normales en situaciones domésticas); el personaje irónico, metaficcional, alienado, entre otras posibilidades.

Otros aspectos interesantes se escrutan en este primer bloque del libro. Así el estudio del protagonista y su frecuencia de aparición, los personajes secundarios, las constelaciones de personajes, o el personaje colectivo, una de las categorías mejor estudiadas, considerada por la autora como una de las marcas caracterizadoras de la literatura infantil. Se hace valer el viejo concepto de la distinción entre personaje plano y redondo, en combinación posible con la categorización de personaje estático y dinámico. Se estudia la figura del antagonista, de los personajes coadyuvantes, el "deus ex machina" o los personajes no humanos. Del sugerente estudio de la ontología de esta figura literaria se deduce que "el papel del personaje en la narrativa varía de una época histórica a otra y de un género a otro" (17); y que está estrechamente relacionada con los propósitos didácticos.

La segunda parte responde a la pregunta de cómo se perciben los personajes, cómo se construyen por parte del autor y cómo son reconstruidos por el lector infantil. Esta exploración se sustancia en una sistematización de estrategias que suministran al estudioso y al didacta herramientas de interpretación y análisis. Estas tienen que ver con la descripción externa, la representación interna, la expresión directa e indirecta, los comentarios del narrador, las acciones o las reacciones, entre otras. Y, por ejemplo, una primera consecuencia del escrutinio de las distintas voces editoriales de estos textos literarios es "la discrepancia entre los niveles cognoscitivos del autor, el narrador, el personaje y el lector implícito" (18). Por aquí se marca una cierta distancia con lo que sucede en la literatura general.

En esta indagación sobre la manera en que podemos conocer y entender a los personajes, los modos de expresión de la descripción y la narración proporcionan personajes opacos, en tanto que los observamos en su apariencia externa, al modo de lo que ocurre con las personas reales. Las acciones y reacciones de los personajes permiten atisbar otros aspectos que se escapan a la opacidad total anterior. El lenguaje y el modo de habla de los mismos aportan al intérprete, ahora con claridad, datos del mundo interior. Y todavía más, la representación interna torna los personajes en transparentes. Finalmente, la "construcción implícita" del personaje devuelve de nuevo al lector a la zona de la opacidad. Este último procedimiento tiene que ver con la información sobre detalles de los personajes, como los atributos ("el travieso"), las ropas, los hábitos, las preferencias en la alimentación; y se exige aquí al receptor una participación activa para hacer conexiones entre los elementos textuales y personales. Las acciones presentan a los personajes en los eventos cotidianos de la vida humana: el nacimiento, la comida, el sueño, el amor, la muerte o el juego.

En cuanto a los actos de habla, se constata la importancia del discurso directo para la construcción del personaje. Aún más significativa se antoja la relación entre ese mismo discurso directo y la narración, pues tanto los comentarios del narrador como el discurso indirecto son los conformadores naturales del personaje. El reflejo de la vida interna de los personajes, propio de un determinado sector de la literatura general, aparece también en el último tramo histórico de la narrativa infantil y juvenil como una suerte de discurso polifónico que ahonda en la naturaleza de la conciencia humana. Para ello estas literaturas para niños se sirven de recursos como el monólogo citado, el soliloquio, el monólogo autónomo, la novela diario, la novela epistolar, el monólogo narrado, hasta llegar al mismo concepto de psiconarración.

Maria Nikolajeva se beneficia de un andamiaje teórico muy completo, fundamentado en aportaciones eclécticas de la crítica, pero decantadas hacia la última narratología, algunos de cuyos nombres básicos (Genette, Chatman, Prince o Bal) están en el telar de esta investigadora quien, a partir de un marco teórico bien delimitado, es capaz de armar un todo armónico de alto nivel científico. Lo más importante es que su tratado se pone al servicio a partir de este momento del estudioso del fenómeno de la literatura infantil y juvenil, al evidenciar las vetas que pueden ser exploradas por el investigador. Al servirse del personaje como poderoso hilo conductor, puede extraerse con facilidad toda una poética de la literatura infantil y juvenil, una de cuyas conclusiones básicas es precisamente la especificidad de este fenómeno tan fascinante que hunde sus raíces en el mito y en el folclore, pero que se troquela realmente en los últimos tiempos.

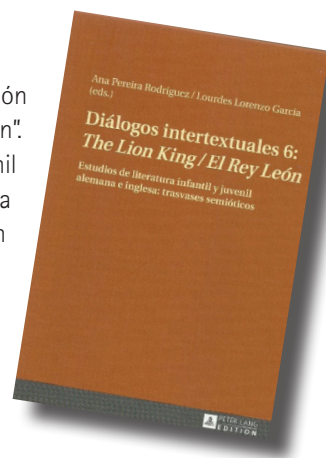
Jesús Meiriño Gómez

jemeirino@uvigo.es

Universidade de Vigo

Pereira Rodríguez, A. y Lorenzo García, L.
(eds.). (2014). *Diálogos intertextuales 6: The
Lion King / El Rey León*. Frankfurt am Main:
Peter Lang. 119 pp.
(ISBN: 978-3-631-62218-6).

En el año 1992 comenzó su andadura el grupo de investigación de la Universidad de Vigo "Literatura infantil y juvenil y su traducción". Centrado inicialmente en el estudio de la literatura infantil y juvenil anglo-germánica, pronto amplió sus fronteras y a los expertos del área de las filologías que formaban el grupo hasta ese momento se unieron investigadores del campo de la traducción y la interpretación (Ruzicka, 2014: 7). Es notable su participación en numerosos proyectos tanto de ámbito nacional como internacional, entre los que se encuentra "Transformación funcional de la literatura infantil y juvenil en la sociedad multimedia. Aplicación de un modelo teórico de crítica a las adaptaciones audiovisuales en español de las obras infantiles inglesas y alemanas", proyecto que tiene como objetivo "buscar la sistematización metodológica en las críticas a las adaptaciones audiovisuales en español de las obras de literatura infantil y juvenil inglesas y alemanas y a los productos pretendidamente literarios que de ellas se derivan" (Ruzicka, 2008: 11).



Diálogos intertextuales 6: The Lion King / El Rey León sale a la luz como continuación a la publicación de *Diálogos intertextuales: Pocahontas* (Ruzicka, 2008) y *Diálogos intertextuales 2: Bambi* (Ruzicka, 2009). Al igual que estas dos últimas, la obra reseñada da a conocer una parte de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del proyecto anteriormente mencionado y se publica dentro de la colección *Diálogos intertextuales. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*, de la prestigiosa editorial Peter Lang. La monografía se estructura en cinco capítulos, entre los que se incluye un apartado introductorio inicial. En ella se presentan los resultados de cuatro estudios realizados por especialistas en el campo de la lengua, la literatura y la traducción en los que se combinan contenidos tanto teóricos (los dos primeros) como prácticos (los dos últimos) sobre diversos aspectos del filme adaptado de Disney *El Rey León*, a saber: su origen literario, las características de la película como adaptación de una obra literaria, el doblaje del filme al español y los productos literarios derivados junto con su traducción.

En el capítulo que da inicio al volumen, sus editoras, Ana Pereira Rodríguez y Lourdes Lorenzo García, profesoras de la Universidad de Vigo y expertas en el campo de la traducción de literatura infantil y juvenil, comienzan por contextualizar la obra en el marco del proyecto de investigación mencionado para, a continuación, describir en detalle las adaptaciones audiovisuales y los productos derivados de estas que ya se han estudiado (*Pocahontas* y *Bambi*) y cuyos trabajos se han publicado en otros volúmenes (Ruzicka, 2008; 2009). Las editoras destacan de estos dos casos las diferencias que existen si se comparan las obras literarias con las adaptaciones y productos literarios de Disney,

cambios motivados principalmente por "el paso del sistema semiótico literario al audiovisual y, sobre todo, el receptor prototípico al que van destinados los filmes" (p. 13). Continúan con dos someras presentaciones generales sobre la traducción para doblaje y el trasvase interlingüístico de productos literarios derivados, para terminar con un apartado en el que resumen los cuatro trabajos que se incluyen en el volumen.

El segundo capítulo lleva por título "De la letra a la imagen. O de cómo volver a hablar sobre literatura, cine, adaptación y no morir en el intento..." y lo firma Patricia Fra López. De naturaleza eminentemente teórica, como las propias editoras del volumen indican en la introducción el contenido del capítulo "sirve de telón de fondo de los demás" (p. 17). Por una parte, la autora realiza un exhaustivo repaso de la relación existente entre la literatura, el cine y la televisión durante el siglo XX: desde el interés del cine por la literatura de las primeras décadas en busca de un mayor reconocimiento social hasta las adaptaciones de *best-sellers* y clásicos que caracterizaron las tres últimas décadas, pasando por el papel que desempeñó la televisión desde su entrada en escena a mediados de siglo. Por otra parte, analiza en detalle la noción de adaptación y presenta diferentes tipologías de clasificación, elaboradas todas ellas según el criterio de mayor o menor proximidad de la adaptación respecto de la obra literaria. Destaca asimismo que no existe consenso terminológico, dada la naturaleza compleja de este fenómeno, lo que ha llevado a diversos estudiosos a desechar el término "adaptación" en favor de otros como "traducción", "trasvase" o "recreación". Por último, Fra López se centra en dos cuestiones relacionadas con las adaptaciones: por un lado, pone en tela de juicio una afirmación que suele ser común al hablar de este tipo de productos audiovisuales, la de que la obra literaria siempre es mejor que la película o que, por lo menos, la novela siempre será estupenda; por otro, rebate de manera fundamentada la consideración de que el criterio de fidelidad sea el único que se deba tener en cuenta cuando se comparan la obra literaria y su adaptación audiovisual.

En el tercer capítulo, titulado "Bamblot: Shakespeare y Disney se van a África, o casi", Anxo Abuín González se centra en el análisis de los diferentes niveles de lectura existentes en *El Rey León*, que tienen su origen en la infinidad de referencias intertextuales diversas presentes en la adaptación de Disney. Aunque en un primer momento el autor remite al *Hamlet* de William Shakespeare como el hipotexto de la película, posteriormente detalla un largo número de referencias, tanto a esa como a otras obras de Shakespeare, así como también diversos aspectos importados del mundo de la mitología, la religión o la música. Resulta interesante saber que, como indica Abuín González, "[e]l origen del proyecto partió de una idea argumental definida como '*Bambi* en África con toques de Hamlet', esto es, *Bamblot*, tal y como los guionistas lo denominaban irónicamente al principio del proyecto" (p. 54), cuestión que tratan también Ariza e Iglesias Gómez en su artículo en este mismo volumen. Uno de los aspectos en el que hace hincapié el autor a lo largo del capítulo es la forma en que Shakespeare y sus obras están presentes en el filme de Disney, lo que lleva a Abuín González a hablar de "apropiación" en lugar de "adaptación", debido a que los diferentes elementos importados, como él mismo indica, se han "disneyficado"; existe una transformación "por la que se añaden nuevos materiales sin atender al espíritu del original" (p. 56). El artículo termina con una comparación entre *El Rey León* y otras adaptaciones del *Hamlet* de Shakespeare y un análisis del filme *El sueño de una noche de San Juan*, a través del cual el autor demuestra que el procedimiento o el modelo narrativo empleado no divergen demasiado de los empleados por Disney en sus películas, por lo que afirma que "[l]o habitual [...] es que los temas y procedimientos de Disney traspasen las fronteras" (p. 60).

El siguiente capítulo se titula "Estudio del doblaje al español peninsular de *The Lion King* (1994)". En él, Mercedes Ariza y Luis Alberto Iglesias Gómez presentan los resultados de una investigación en

la que, a partir del modelo de análisis de textos audiovisuales propuesto por Chaume Varela (2004) junto con las contribuciones realizadas por otros expertos, estudian de manera pormenorizada los principales problemas en la traducción para doblaje de la película *The Lion King*, al tiempo que muestran también las soluciones adoptadas. Tras un breve repaso inicial por la filmografía de Disney, Ariza e Iglesias Gómez presentan el argumento de la película y la caracterizan como un producto audiovisual destinado a un doble receptor. A continuación, los autores entran en materia con una descripción detallada de las variantes lingüísticas presentes en la adaptación original y cómo se han asignado a los diferentes personajes. Hacen especial hincapié en esta cuestión puesto que, al no existir en español una distribución de acentos ya establecida similar a la empleada en el filme original (reparto que, como ellos mismos señalan, no estuvo exento de críticas), en la versión doblada al español se optó por representar los rasgos particulares de los acentos de los personajes de la película original "caricaturizando en mayor o menor medida la voz del personaje en cuestión" (p. 73). Para terminar con la descripción de la película, no escapa a los autores la asignación de voces en las versiones original y doblada, así como la presencia de dos lenguas en el filme original (inglés y *swahili*) y el tratamiento que se le ha dado al texto en esta última lengua en la traducción al español. Es en el tercer apartado de su artículo donde Ariza e Iglesias Gómez abordan más en profundidad el doblaje de la película. Organizan el contenido en tres grandes apartados: en el primero de ellos analizan los factores lingüístico-contrastivos, en concreto, los juegos de palabras; en el segundo, acerca de los factores comunicativos, retoman el tratamiento de las variantes del habla caracterizadoras de algunos personajes, cuestión a la que ya se habían referido en el apartado anterior; por último, en el análisis de los factores semióticos, estudian el tratamiento de las referencias intertextuales. El artículo termina con unas breves conclusiones en las que se destaca la calidad del producto audiovisual doblado, no sin antes dedicar un breve apartado a las canciones de la película original y la versión doblada al español.

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez pone fin a la monografía con su artículo titulado "Estudio de la traducción al español de los textos derivados del filme". En el trabajo que presenta, parte de un análisis contrastivo entre el libro derivado de la película *The Lion King* y su traducción al español para evaluar la calidad de esta última. El capítulo se articula en torno a dos apartados centrales en los que se estudia el tratamiento traductológico de los elementos macroestructurales y microestructurales respectivamente, a los que se suman un apartado introductorio al inicio y otro en el que se resumen las conclusiones derivadas del estudio al final. En cuanto a los elementos macroestructurales, la autora se centra en aspectos paratextuales tales como la estructura de la obra, el título o las imágenes presentes en el texto origen (TO) y el texto meta (TM). No obstante, es en el tratamiento de los elementos microestructurales en la traducción donde hace más hincapié, a juzgar por la extensión del apartado. A lo largo de alrededor de diez páginas analiza y explica a través de numerosos ejemplos tomados del filme original y de la versión doblada cuestiones como las expansiones y la ausencia de omisiones en el TM, la forma en que se han trasvasado al español los topónimos y antropónimos del filme en inglés, la recurrencia a la modulación por parte del traductor en algunos casos o qué ha ocurrido con los juegos de palabras del TO. La autora concluye afirmando que, en términos generales, se trata de una buena traducción, a lo que ha contribuido quizá la ausencia de grandes problemas de traducción.

En definitiva, nos encontramos ante una monografía muy interesante que sirve como complemento de los dos volúmenes ya publicados mencionados al inicio y que no ha de juzgarse por su extensión, sino por la exhaustividad con la que se han abordado los temas tratados y la perspectiva multidisciplinar adoptada en las investigaciones. Los trabajos que en ella se incluyen suponen un avance en la investigación en traducción de literatura infantil y juvenil y consideramos, asimismo,

como apuntan las editoras en la introducción respecto del proyecto del que forma parte este trabajo, que sirven para abrir "la puerta a investigaciones multidisciplinares que ponen sus herramientas teórico-metodológicas al servicio de la literatura infantil y juvenil en sus nuevos formatos, que tan atractivos resultan para los niños" (p. 8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chaume Varela, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Ruzicka, V. (Ed.). (2008). *Diálogos intertextuales: Pocahontas*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- _____ (Ed.). (2009). *Diálogos intertextuales 2: Bambi*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- _____ (2014). "Introduction". En Ruzicka, V. (Ed.). *New Trends in Children's Literature Research* (pp. 7-14). Frankfurt am Main: Peter Lang.

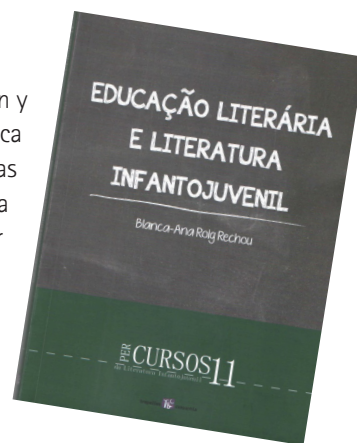
Eulalia Agrelo Costas

eagrelo@yahoo.es

Universidad de Santiago de Compostela

Roig Rechou, B.-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil / Educación Literaria e Literatura Infantil e Xuvenil*, Porto: Tropelias & Companhia, col. Percursos da Literatura Infantojuvenil, n.º 11, 172 pp. (ISBN: 978-989-8582-33-1).

La definición de la Literatura Infantil y Juvenil, su legitimación y canonización, el papel de los premios literarios, de la escuela, la crítica y también la función social que esta literatura desempeña son algunas de las líneas que se abordan en este volumen, en el que se reúnen una serie de trabajos dispersos a través de los que se pueden observar perspectivas y reflexiones que han ido modificándose a lo largo del tiempo. Por todo ello, *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil / Educación Literaria e Literatura Infantil e Xuvenil* es una obra que aborda el estatuto de la Literatura Infantil y Juvenil y que destaca por la esclarecedora exposición de las reflexiones teóricas que aborda.



Tal y como explica Ana Margarida Ramos en el "Prefácio", la obra de Roig Rechou sistematiza "conceptos-clave" que caracterizan el estado de la Literatura Infantil y Juvenil, a la par que sugiere áreas de desarrollo para futuras investigaciones, todo ello fruto de un profundo conocimiento sobre esta literatura, en la que Roig Rechou es una investigadora de referencia, tanto por los proyectos que ha impulsado a lo largo de las últimas décadas, caso del "Informe de literatura" e "Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil" del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, como los que ha coordinado sobre la Guerra Civil española y su tratamiento en la Literatura Infantil y Juvenil. Además esta investigadora lleva más de una década gestionando iniciativas y trabajos multidisciplinares en colectivos de investigadores, en especial a través de la coordinación de la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), con la que ha llevado a cabo encuentros científicos internacionales y numerosas publicaciones de monografías. Una dilatada trayectoria en la que no deja de señalar Ramos la labor pionera en la divulgación y reconocimiento institucional y académico de la literatura para los más jóvenes, especialmente en el área de la educación literaria y de la formación de lectores, en la que se inscribe su actividad docente como formadora de educadores y profesores y a los que va dirigida, en primera instancia, esta obra.

Esclarecedora resulta también la introducción en la que la propia Roig Rechou explica que, a través de los artículos reunidos en este volumen, algunos inéditos, otros publicados en libros colectivos y publicaciones periódicas, se puede observar como se modificó su discurso a lo largo de las tres últimas décadas, poniendo de relevancia las mudanzas resultantes del trabajo desarrollado en esta línea de investigación que toma como referencia, aunque no en exclusiva, la Literatura Infantil y Juvenil gallega. Es de agradecer también que adelante las intervenciones a las que fueron sometidos los textos y justifique su organización, con la que busca aproximar de modo claro sus reflexiones a

los mediadores entre el libro y la lectura, a los que considera piezas fundamentales en la formación lectora de los más pequeños. A esto hay que añadir las breves referencias a los contenidos de cada uno de los bloques en los que se estructura la obra, también llama la atención sobre su intención de insistir en la visualización de una literatura que, a pesar de sus debilidades, siempre ha sido usada en la formación lectora como primer paso en el camino hacia la fijación del hábito lector, pero que como han demostrado múltiples encuestas realizadas por diferentes instituciones no se estudia ni se considera como socialmente se debería.

Entre las posibles causas de la falta de interés por un aspecto tan relevante de la sociedad señala la situación de la docencia y de la investigación, donde los responsables han ignorado las reclamaciones que estudiosos de diferentes áreas del saber han hecho sobre la relevancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la iniciación de la conformación del imaginario de los más pequeños y en su preparación futura como lectores competentes y ciudadanos reflexivos y críticos. Aun así, se muestra esperanzada en los cambios producidos en los últimos años por la nueva forma de tratar esta Literatura por parte de un amplio grupo de investigadores jóvenes que no dudaron en comprometerse con su estudio, para lo que emplean las mismas herramientas teóricas que en la literatura institucionalizada o de adultos, y a los que acaba manifestándoles su agradecimiento.

Estos dos textos marco que sitúan al lector ante la obra dan paso a los tres bloques en los que se estructura la obra. El primero "Literatura Infantil e Xuvenil. Educación literaria", es el más amplio y en el que más claramente se deja sentir la evolución en la perspectiva adoptada por Roig Rechou ante el objeto de estudio, debida fundamentalmente a la distancia temporal entre los trabajos recopilados, que son tres: "A Literatura Infantil e Xuvenil: consideracións xerais", "Educación literaria. Historia literaria. Literatura Infantil e Xuvenil" y "A investigación en Galicia". A través de estas reflexiones el lector conoce el punto de partida, las fuentes bibliográficas de referencia y el estado actual de la concepción de lo que Roig (y muchos otros estudiosos) entiende por Literatura Infantil y Juvenil, en la que pone de manifiesto que ha sido superado el cuestionamiento que sufrió durante mucho tiempo esta literatura como campo de estudio legítimo, al verse restringida a mero instrumento didáctico, hasta lograr un estatus como sistema literario independiente, caracterizado por ser un conjunto de productos culturales (analógicos, digitalizados y digitales) que los creadores y creadoras realizan pensando en varios destinatarios y que la sociedad reconoce como tales. Incide también en el doble destinatario (mediadores e infancia y juventud), que determina la existencia de dos subsistemas con características propias claramente definidas, a lo que sin lugar a dudas contribuyeron todos los agentes implicados en el sistema literario, y también en el empleo de nuevas metodologías en su estudio.

Roig insiste en la necesidad de trabajar en la educación literaria, para la que es imprescindible una mayor formación de los mediadores, que tienen que conocer la historia de la literatura para saber seleccionar de modo coherente las lecturas y comprender la relación entre los textos literarios y su génesis en un contexto cultural dado. Este primer bloque se cierra con el repaso a la evolución que experimentó la investigación en Galicia en las tres últimas décadas, en el que explica brevemente cómo se gestaron proyectos, grupos, redes y actividades diversas de investigación, destacando algunos de los resultados más significativos hasta el momento y que demuestran un amplio diálogo e intercambio entre los investigadores gallegos y de otros ámbitos, lo que revela la importancia de trabajar de modo colaborativo para lograr un mayor avance.

El segundo bloque, "Canonización. Premios literarios", incide en la necesidad de conocer el canon potencial de la Literatura para planificar la educación literaria, de ahí que se centre tanto en

el canon literario escolar, como en los premios literarios infantiles y juveniles del marco ibérico, dos agentes canonizadores fundamentales, escuela y premios literarios, que se mueven entre la tradición y la modernidad, por considerar que es a través de ellos como el mediador puede acceder a obras que cumplan con los objetivos de formar un lector competente. Al hilo de estas reflexiones, no deja de insistir en la formación de los mediadores, en el conocimiento de la historia de la literatura, de los métodos teóricos más actuales y en la necesidad de elaborar cánones escolares que sean mapas o guías de manifestaciones literarias diversas, de tiempos distintos e imaginarios culturales diferentes para responder a los intereses de los más jóvenes, para hacerlos libres, ayudarles a crecer y así cumplir con los objetivos pedagógicos de la Literatura en general y no abusar de ella para análisis lingüísticos, de modelos etc., en detrimento de la lectura literaria que lleva consigo toda obra de arte.

El volumen se cierra con un apartado que gira alrededor del valor social de la lectura literaria, conformado por tres trabajos: "Necesidade e transcendencia do libro infantil", que reivindica la importancia de la lectura y de contar en el sistema cultural con una literatura de calidad para la niñez y juventud; "A Literatura Infantil e Xuvenil ao servizo da sociedade", que reflexiona sobre la importancia de la lectura literaria como función social, la evolución de ésta a lo largo de la historia y busca respuestas al fracaso del hábito lector en la escasa formación de los mediadores, concienciando de la potencialidad de la Literatura Infantil y Juvenil, de la educación literaria y de la lectura en general para cambiar la situación actual. Para demostrar algunas de estas potencialidades describe el Proyecto Literapia, una iniciativa puesta en marcha en dos hospitales santiagueses tanto con lectores adultos como con niños y niñas. Un interesante proyecto que demostró que, por medio de la lectura y la escritura, se puede ayudar a aliviar el sufrimiento asociado a la enfermedad.

En definitiva, estamos ante una obra fundamental en la biblioteca personal de cualquier mediador, una lectura de referencia para comprender mejor la necesidad de propiciar la educación literaria y el camino hacia su consecución en una sociedad de la información en la que parece que cada día es mayor la desinformación y en la que la falta de hábitos de lectura están directamente relacionados con los resultados escolares y en algunos casos con el bajo rendimiento académico de los más jóvenes, como demuestran numerosos estudios, además de hacernos reflexionar sobre la preocupante escasez de lectores competentes.

Ana Belén Moreda Rodríguez

moreda@edu.xunta.es

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación
en Humanidades

Roig Rechou, B.-A. (coord.) (2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LITER21-USC/ELOS-GALICIA, 503 pp. (ISBN: 978-84-9914-845-8).

Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega es una obra esencial y esperada desde hace mucho tiempo, fruto de un ambicioso desafío que sólo osaría llevar a cabo un grupo como el responsable del proyecto "Investigación en Literatura Infantil y Juvenil" desarrollado en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou y compuesto por Eulalia Agrelo Costas, Pilar Bendoiro Mariño, Mar Fernández Vázquez, Carmen Ferreira Boo, Isabel Mociño González, Marta Neira Rodríguez e Isabel Soto López. Una obra que nace con el objetivo de cubrir el vacío existente en torno al conocimiento sistemático de la producción literaria gallega destinada al público infantil y juvenil y que hasta el momento no contaba con una obra de estas características.



Metodológicamente esta *Historia* se sustenta en las teorías sistémicas y, particularmente, en las formulaciones de Itamar Even-Zohar (1979), sumadas a otros paradigmas que valorizan la interdependencia entre las disciplinas que configuran los Estudios Literarios. A través sus más de quinientas páginas ofrece un recorrido historiográfico a través del sistema literario infantil y juvenil gallego. Para ello se parte de la Edad Media, momento en el cual se asientan los cimientos de una posterior producción específicamente destinada al lector más joven, hasta centrarse en la actualidad (y, más concretamente, hasta el año 2012), momento en el que es evidente la consolidación de este sistema literario, que desde la década de los años noventa del siglo XX no ha dejado de innovar y buscar nuevas vías de avance, siempre en la búsqueda de un público lector cada vez más crítico y competente.

Ante una literatura de tardía configuración en el sistema cultural gallego, de insuficiente tradición y manifiestamente dependiente del sistema escolar, esta amplia panorámica histórica se organiza secuencialmente en siglos y se compone de seis grandes capítulos, circunstancialmente subdivididos en secciones y subsecciones, para recorrer con detalle épocas, vidas y obras de un círculo plural de autores que a su vez se encuentran agrupados a partir de "unidades generacionales" y generaciones propiamente dichas. Es el caso de las denominadas "Da literatura institucionalizada á literatura infantil e xuvenil", "Xeración do 68", "Xeración dos 90" y "Xeración google". Se pretende también ofrecer lecturas críticas que sean ilustrativas sobre las tendencias y recursos literarios más destacados a lo largo de todas esas épocas. Después de la contextualización y reflexión acerca de los factores pre-sistémicos y sistémicos que llevaron a la constitución del referido sistema literario, cada capítulo ofrece el análisis de las obras de cada uno de los géneros literarios canónicos y de los segmentos/modalidades editoriales más próximos al universo infantil, o capaces de influenciar los gustos de su público, con vista a la formación de lectores competentes.

La conjugación de los criterios autorial, cronológico y temático desde el punto de vista crítico y teórico y el vínculo lector-libro-mediador, fundamentan los análisis llevados a cabo por las diferentes autoras en torno a la narrativa, la poesía y la literatura dramática, teniendo como punto de partida las obras pertenecientes a la tradición oral, seguidas de las producciones bien del sistema literario infantil, bien del juvenil, y enfocando además, de forma más genérica, el cómic, la traducción y la crítica e investigación.

El volumen se abre con un breve capítulo que abarca desde la Edad Media al siglo XIX, en el que las autoras procuran remontarse a los inicios de la Literatura Infantil y Juvenil, a fin de, tal como explican, ilustrar el camino recorrido en busca de un destinatario específico para un universo de publicaciones que vendría, más tarde, a singularizarse por la instancia receptora (y/o mediadora) y por los aspectos, entre otros, estéticos-formales que supone (por ejemplo, la adecuación a la franja de edad-objetivo del lenguaje, a los peritextos y a los recursos literarios, así como la subordinación al sistema escolar). Este breve pero revelador epílogo, permite percibir que es en este periodo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se asientan las bases para el posterior desarrollo de una producción especialmente destinada a la infancia y a los jóvenes en Galicia, pero alejándose de lecturas que puedan resultar moralizadoras y pedagógicas.

Los tres capítulos siguientes describen el recorrido de la emergencia de la Literatura Infantil y Juvenil gallega y de su evolución a lo largo del siglo XX, desde las primeras manifestaciones literarias, surgidas en un contexto de pre-guerra marcado por la defensa de la cultura y por el empeño en el enriquecimiento y la difusión del gallego, hasta el período de conformación y consolidación de este campo creativo que caracteriza, particularmente, las últimas décadas.

El primer intervalo cronológico descrito, de 1900 a 1950, se muestra como un período bastante amplio y productivo en lo referido a la edición para la infancia y la juventud, siendo el contexto sociopolítico y las consecuentes reformas educativas, especialmente destinadas a combatir el analfabetismo y reforzar la enseñanza y educación de los más jóvenes, uno de los factores que influenciaron su desarrollo desde las primeras décadas, en el camino de la constitución del actual sistema literario.

A pesar de las dificultades aún existentes durante la Guerra Civil española y el posterior régimen franquista, cuya censura y represión hacia la creación y publicación en las lenguas de España silenció en parte la producción literaria, es entre 1950 y 1980, período en el cual se centra el tercer capítulo, cuando la Literatura Infantil y Juvenil gallega inicia, en un proceso lento y progresivo, su etapa de formación. Asociado, entre otros factores, a nuevas normas legislativas y a la oficialización de la lengua gallega en la enseñanza primaria y secundaria, se asiste, al final del período, a un aumento considerable de la producción dirigida a los más jóvenes (sobre todo, con la iniciativa y el impulso de nuevas casas editoriales, responsables por su desarrollo en las diversas categorías de composición literaria, incluyendo el asentamiento de otras modalidades como el cómic), esencial para la formación de la Literatura Infantil y Juvenil y para la valorización de una adecuada educación literaria.

Una importante reflexión sobre el contexto sociopolítico que engloba las últimas décadas del siglo XX (1980-2000) y los cambios vividos en el marco de la Constitución Española de 1978 en los niveles educativo y editorial abre el cuarto capítulo, en el cual se ofrece también un amplio y minucioso análisis de un extenso número de sellos, autores y obras que apoyaron, en esos mismos años, la visibilidad y la efectiva consolidación de la literatura gallega de potencial recepción infantil y juvenil, corroborada, desde luego, por la promoción de diferentes premios nacionales e internacionales, cuya eclosión en estos años es muy importante y pone de relieve la calidad y cantidad de obras que van conformando un sistema literario propio que no ha dejado de crecer y asentarse hasta la actualidad.

Se concluye así, en esta reflexión acerca de la patente evolución cuantitativa de este tipo de obras en las dos últimas décadas del siglo XX, que se ha experimentado una fuerte predominancia de la narrativa sobre los textos poéticos y dramáticos. Del mismo modo, el equipo responsable de este volumen registra también, en este período, más allá de la acentuada dependencia de estos libros del sistema escolar, la evidencia de un conjunto de novedades formales y temáticas, así como la aparición de los primeros estudios teórico-críticos dedicados a la Literatura Infantil y Juvenil. Se constata, además, la importante labor de los críticos literarios como una ayuda necesaria para el papel que juegan los mediadores como transmisores de este ya consolidado sistema literario.

En el capítulo siguiente, centrado en la primera docena de años del siglo XXI, de 2000 a 2012, y pautado por la misma secuencia organizativa y estructural de los anteriores, se observa, a través de una mirada necesariamente más descriptiva por la falta de perspectiva temporal, el desarrollo de esta producción que, como resultado de los efectos de la globalización potencializada por las nuevas tecnologías de la información, se define, por encima de todo, por las innovaciones. Sin embargo, incluso delante de estos progresos mostrados capaces de transformar la Literatura Infantil y Juvenil gallega en más atractiva y accesible y, simultáneamente, de alejar su tronco del ámbito educativo, las autoras no dejan, en este punto, de subrayar los bajos niveles de lectura y comprensión lectora que perseveran en la actualidad, alertando de la necesidad de la valoración de esta área del saber literario.

Como cierre de la monografía, se incluye además el capítulo "Para saber máis" en el que se reúne la bibliografía, la webgrafía, un índice onomástico y un breve curriculum vitae de cada una de sus redactoras, que, tal como queda patente en esta obra, desarrollan una labor investigadora incansable, fruto de la cual surgen obras tan necesarias para mediadores y estudiosos como la que aquí se describe.

Completa, detallada y rigurosa, la innovadora panorámica histórica que se ofrece en este volumen, propone, a modo de síntesis, una digresión analítica de la producción literaria destinada en primera instancia al lector infantil y juvenil de una pluralidad de autores de distintas generaciones que han contribuido al afianzamiento, innovación y renovación de una literatura que supo, a pesar de todos los obstáculos e inconvenientes que debió y debe seguir superando por la especial situación histórica y cultural gallega, adaptarse a los tiempos. Además no se puede negar que esta literatura ha conseguido alcanzar su asentamiento con la afirmación de un público lector competente, en un sistema educativo que continua reclamando lecturas y formando lectores que serán, probablemente, un futuro público lector adulto. Dudas no quedan, por lo tanto, de que otros caminos se abrirán a esta admirable e imprescindible *Historia* de la ya no tan emergente sino felizmente canonizada, Literatura Infantil y Juvenil Gallega, y que esta obra es ya un manual indispensable para críticos, mediadores y lectores en general.

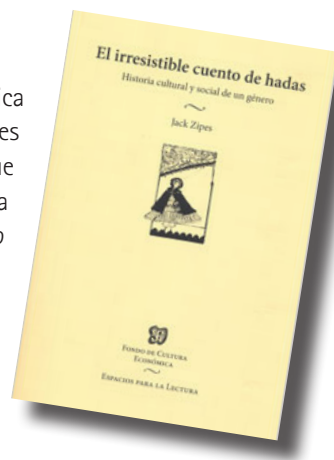
Fermin Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica. 402 pp. (ISBN: 978-987-719-003-8) (traducción del original inglés por Silvia Villegas: *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*, 2012).

Una de las últimas traducciones de obras relevantes de crítica literaria es la que hace Silvia Villegas de un trabajo de Jack Zipes sobre el cuento de hadas. Se trata del gran tema de estudio al que este investigador americano ha dedicado buena parte de su vida académica. Publicado originariamente en inglés, *El irresistible cuento de hadas* viene a reforzar y a desarrollar las tesis defendidas en otro de los libros recientes del estudioso, *Why Fairy Tales Stick* (2006), en el que vinculaba el desarrollo del cuento de hadas a las tradiciones orales, en tanto que éstas se originan y se modelan de acuerdo a la disposición biológica de las personas. Este nuevo libro aprovecha los últimos estudios culturales de socrionarratología, y en especial los de memética, para "investigar la historia de las mediaciones que les han permitido a las simientes de los cuentos de hadas florecer y desarrollar hasta convertirse en uno de los géneros culturales más irresistibles y al mismo tiempo más inexplicables del mundo" (15).



El autor articula su monografía en siete capítulos susceptibles de lectura autónoma, pero que componen una bien trabada estructura, caracterizada por una excelente capacidad de ejemplificación de las tesis defendidas, a la vez que por un sorprendente caudal de datos históricos, no siempre conocidos por los investigadores del cuento popular. El trabajo queda flanqueado por un prefacio que anticipa el alcance de lo analizado y por dos apéndices, en los que se combaten algunas propuestas recientes acerca de la historia del cuento de hadas que quieren apartarse de la línea fundamental que conecta el género con la tradición oral. Estos dos añadidos, en realidad, sirven al propósito de reforzar las ideas centrales que fundamentan las aportaciones científicas del estudioso americano. El libro se cierra con un listado de bibliografía internacional sobre la cuestión y dos índices de ilustraciones y de nombres propios y conceptos, puestos al servicio de los investigadores, en los que se evidencia el hondo calado de este trabajo.

En el capítulo primero, "La evolución cultural de la narración y los cuentos de hadas: la comunicación humana y la memética", se asienta la hipótesis de partida sobre la que Zipes ha incidido en otros trabajos anteriores. El cuento de hadas corre paralelo a la propia historia de la comunicación desde su arranque con el lenguaje, hace casi trescientos mil años, hasta llegar a la actual era digital. Se trata de un género que puede ser acogido en los distintos medios (impresión, electrónica, dibujo, fotografía, cine, tecnología digital) a partir de un proceso de transformación que, sin embargo, remite siempre a una semilla común. Al amparo de la teoría de Dawkins sobre el "meme" (o unidad de transmisión cultural), Zipes explica que "al igual que los genes se propagan de un cuerpo a otro, los memes se propagan en un grupo saltando de un cerebro a otro mediante un proceso de imitación"

(52). En el fenómeno del cuento de hadas se produce así un proceso de "cristalización memética" que permite articular de manera relevante temas sustantivos de la vida; y aunque no fueran creados para receptores niños, la infancia se sirve de ellos en tanto que los necesita para librar las luchas internas de los mundos reales.

En el capítulo segundo, "El cuento de hadas en la evolución de la cultura", el autor considera como hito significativo en el desarrollo del género el período entre 1670 y 1710 en Francia, en torno a la labor de D'Aulnoy. Momento fundacional del cuento de hadas como tal en el que proliferan estos personajes femeninos, en medio de argumentos carnavalescos, con alguna burla de la tradición folclórica. Zipes escruta el proceso de fusión de los cuentos de hadas elaborados por la escritora francesa D'Aulnoy a partir de una serie cuentística que se remonta a los mitos grecorromanos y que incluso se enraiza en época anterior. La autora francesa se dirige a un público lector culto, tanto femenino como masculino, por medio de reelaboraciones o mutaciones operadas gracias a un tipo de lenguaje "artefactual", en la misma medida que ocurre con la conversión de las hadas en producto comercial por la factoría de Disney, o con otras expresiones innovadoras relacionadas con la ópera, el teatro, el cine o internet. En definitiva, lo que surge como una necesidad humana se adapta a lo largo de la historia a los diferentes medios y contextos culturales, sin perder un ápice del encanto y de la magia que el cuento de hadas lleva en su primera naturaleza.

La capacidad proteica del cuento de hadas queda ejemplificada en el capítulo tercero ("La *remake* de *Barba Azul* o el adiós a Perrault"), donde el autor argumenta en torno a la transformación experimentada por un motivo que, desde que salió de las manos de Perrault hasta el siglo XXI, ha modelado distintos iconos por medio de la recreación de sus componentes funcionales originales. Entre todas las *remakes* filmicas, Zipes se fija en la de Breillat, fuertemente deudora de la segunda oda de feminismo de la Francia contemporánea de la década de 1960. Se trata de un ejemplo que permite comprender "la forma en que los cuentos orales y literarios han interactuado con los nuevos medios en una larga tradición histórica para llegar a formar un discurso de cuentos de hadas que se refiere a cambios en modales, actitudes y valores" (103). Del subrayado que la versión de Perrault hace del poder masculino y la curiosidad femenina se pasa a una conainterpretación radical según la cual el poder se traslada a la mujer, de modo que Barba Azul de ser originariamente un monstruo deviene ahora un solitario intelectual.

El capítulo cuarto considera las hadas y las brujas como semillas que permiten comprender la evolución del cuento a partir de las antiguas creencias paganas en diosas y dioses. Zipes se fija en un caso particular, el de la bruja Baba Yaga, de la tradición eslava, estudiada por Afanásiev en sus *Cuentos folclóricos rusos* (1855-1866). Esta bruja es vista como una amalgama de distintas deidades paganas que experimentaron una transformación gradual en épocas grecorromanas y de la Edad Media. Toda la cuentística rusa recoge con profusión este motivo cargado de ambigüedad en tanto que aún las virtudes de las hadas y los poderes de las brujas. El autor concluye que "hay suficiente evidencia para sugerir la existencia de firmes creencias en las diosas paganas en toda Europa Occidental y Oriental que se transformaron en cuentos que permitieron a los campesinos y a otros miembros de las elites de todas las regiones hacer frente a sus sufrimientos, ofreciéndoles al mismo tiempo la esperanza de una vida mejor" (164).

De significativa aportación puede considerarse el capítulo quinto ("Cuentos de inocentes heroínas perseguidas y sus ignoradas narradoras y recopiladoras"). En él se divulga una parcela del folclore poco conocida en nuestro ámbito, como es la de los cuentos de hadas del siglo XIX relatados, recogidos o escritos por mujeres. En efecto, eran desconocidas hasta ahora las aportaciones del género

llevadas a cabo por escritoras como Laura Gonzenbach, Bozena Nemcová, Nannette Lévesque o Rachel Busk. A través de la exhumación de estos materiales narrativos, Zipes examina cuatro estudios de caso a partir de hipótesis plausibles sobre las creencias y costumbres de determinados grupos sociales del siglo XIX, y en torno al papel desempeñado por la "inocente heroína perseguida". En todos estos relatos considerados aparece la violación, el incesto y otros actos intolerables. Se trata de cuentos que se apartan del tenor que presentaban las colecciones canónicas de Perrault, los hermanos Grimm o Andersen, pues ahora se describe a la mujer con más imparcialidad y sobre todo se ponen de relieve la astucia y la resistencia de las heroínas.

Junto a la recuperación de todo este material folclórico, Zipes abre el camino de indagación a las nuevas modulaciones temáticas y estilísticas introducidas por estas recopiladoras de finales del siglo XIX; y lo más importante, amonesta al investigador actual acerca de la necesidad de "traducir los conflictos de los cuentos orales y literarios, transformándolos en discursos que posean relevancia contemporánea" (215).

El capítulo siguiente ("Giuseppe Pitriè y los grandes recopiladores de cuentos folclóricos del siglo XIX") se dedica asimismo a sacar a la superficie recopilaciones desconocidas de cuentos. El autor documenta la riqueza de colecciones en los países europeos y considera con especial atención la colección de Pitriè, "una de las más excepcionales entre los folcloristas europeos y estadounidenses del siglo XIX" (225). Encuentra en este autor siciliano a un representante modélico del folclorista instruido consagrado de por vida a "hacer usable el pasado para que podamos aprender algo sobre nosotros mismos" (225). Esta gran obra (*Fiabe, novelle e racconti popolari siciliani*) está formada por cuatro volúmenes y en ella el autor es capaz de absorber el auténtico espíritu popular a través de los más de cuatrocientos cuentos escritos originariamente en dialecto siciliano. A pesar de lo rudimentario y lo inconexo de su estilo, "son un reflejo más claro de las costumbres, creencias y supersticiones de la gente común de Sicilia que las descripciones de la mayoría de las colecciones europeas del siglo XIX de las experiencias de la gente común en sus respectivos países" (260). El cotejo de este corpus evidencia a las claras el carácter literario del repertorio inventariado por los Grimm.

El capítulo siete, "Choques de cuentos de hadas o la explosión de un género", traslada la reflexión a formatos culturales contemporáneos relacionados con las artes visuales, que replican la matriz del cuento de hadas. Particular importancia en este proceso de metacrítica tiene una vez más la mujer. Zipes distingue dos tendencias en este movimiento de recreación del cuento de hadas a lo largo de las últimas décadas. De una parte la *remake* del cuento de hadas canónico a partir de textos como *Barba Azul*, *Caperucita Roja* o *Blancanieves*. De otro lado, una segunda tendencia, de "mosaicos en conflicto", basada en pinturas, esculturas y fotografías que toman el núcleo del cuento como motivo que permite la alteridad o el extrañamiento. Estos últimos productos artísticos "no se asocian con un cuento de hadas en particular; son cuentos de hadas en sí mismos" (267). La reciente exposición de 2012 "Fairy Tales, Monsters, and the Genetic Imagination", realizada en el Centro Frist para las Artes Visuales de Nashville en Tennessee, sirve al autor como laboratorio de indagación de estas nuevas reformulaciones.

En resumen, como es habitual en los trabajos de Zipes, este libro cohonesto la originalidad en el tratamiento de una materia, que es inagotable, con la aportación de datos y materiales desconocidos. Puede decirse que el investigador americano ha sabido hacer también irresistible para el estudioso lector esta monografía que, a la vez que escruta antecedentes y orígenes del fenómeno del cuento de hadas, se instala con firmeza en el terreno de la actualidad, evidenciando mediante argumentos bien contruidos cómo las unidades culturales ancestrales funden bien en época de posmodernidad.

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 (ANILLJ) 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 ENVÍO 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 de 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 responsabiliza 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 en formato Word a la dirección asociacionanilij@gmail.com o anilij@uvigo.es. El perfil académico y profesional del autor así como su dirección completa se enviará en archivo 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 *AILLJ* correspondiente. Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado y el autor de la misma figurará a continuación junto con su correo electrónico y afiliación. 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 numeradasEl 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 ANILLJ 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 accepts 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 2016

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. 1st June: Deadline for submitting a manuscript; 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 submitted anonymously. 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. 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 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). Footnotes 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 footnotes 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: use 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>

