

Sumario

"MORIRÉ POBRE, GORDA Y SOLTERA". TRADUCCIÓN Y ESTEREOTIPOS EN EL DOBLAJE ITALIANO DE *DONKEY XOTE* (2007)

Mercedes Ariza

TRADUCCIÓN Y ASIMETRÍA: *MANOLITO GAFOTAS* Y SU TRADUCCIÓN AL INGLÉS COMO EJEMPLO DE INTERVENCIÓNISMO

Elvira Cámara Aguilera

LA EXPERIENCIA DEL TEATRO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS ANIMADOS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

Angélica García-Manso

REFORMULACIÓN DE LA NARRATIVA FOLKLÓRICA EN LA LITERATURA INFANTIL ITALIANA DEL SIGLO XXI

Loreto Gómez López-Quñones

LA NARRATIVA JUVENIL REALISTA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR: TRATAMIENTO DEL TEMA Y TÉCNICAS NARRATIVAS

Gema Gómez Rubio

LOS JUEGOS DEL HAMBRE: UN MUNDO DISTÓPICO, INTERTEXTUAL Y SIMBÓLICO

Pilar González Vera

IMPACTO DE ALGUNAS NARRATIVAS TRANSMEDIÁTICAS SOBRE EL PENSAMIENTO INFANTIL

Alicia Kachinovsky y Mauro Magnone

PREFERENCIAS LECTORAS EN 6º DE PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN CON ESCOLARES ASTURIANOS

María del Rosario Neira Piñero

HOGWARTS: DONDE LA MAGIA Y LA REALIDAD CONVERGEN

Carmen Piñero Almansa

LLÀGRIMES SOBRE BAGDAD (2008), DE GEMMA PASQUAL I ESCRIVÀ: LA GUERRA DE IRAK (2003) COMO PRETEXTO LITERARIO

Moisés Selfa y Enric Falquera Garcia

Servizo de Publicacións

Universidade de Vigo

ANILIJ
asociación nacional de
investigación en literatura
infantil y juvenil

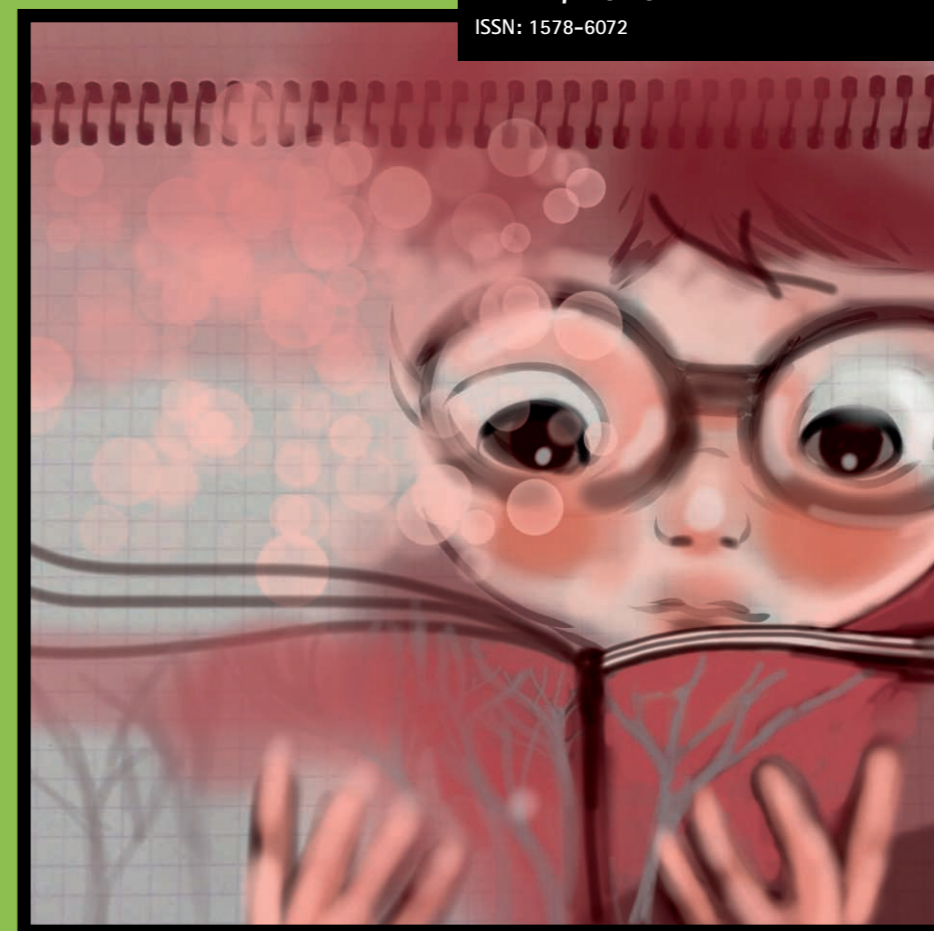
Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 14, 2016

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 14, 2016

ISSN: 1578-6072



ANILIJ

Universidade de Vigo

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

Volumen 14

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. Vigo)

Lourdes Lorenzo García (Univ. Vigo)

SECRETARIAS / ASSISTANTS

Isabel Mociño González (Univ. Vigo)

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (Univ. Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

Eulalia Agrelo Costas (Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades); **M^a Jesús Barsanti Vigo** (Univ. Vigo); **Margarita Carretero González** (Univ. Granada); **M^a José Corvo Sánchez** (Univ. Vigo); **Xabier Etzaniz Erle** (Univ. del País Vasco); **Mar Fernández Vázquez** (Univ. Santiago de Compostela); **Carmen Ferreira Boo** (Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades); **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); **Ana M^a Pereira Rodríguez** (Univ. Vigo); **Ana Fernández Mosquera** (Univ. Vigo); **Manuel Vieites García** (Univ. Vigo).

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Juliane House (Univ. Hamburgo, Alemania)

Pedro C. Cerrillo Torremocha (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)

Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)

Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)

Mari Jose 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)

M^a Victoria Sotomayor Sáez (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 (ANILIJ) forma parte de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales: ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, LATINDEX, MLA, LLBA, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, REBIUN y DIALNET.

Dirección para el envío de colaboraciones/ Address to send contributions:

ANILIJ. Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN

Tel. / Phone: 34 (9) 86 + 812254; E-mail: asociacionanilij@gmail.es

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

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

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

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

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

Maquetación /Layout: Tórculo

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

Ilustración de cubierta 2016: Realizada por Isabell Seidel.

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

Déposito legal: VG-978 / 2001

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 14, 2016 · ISSN: 1578-6072

"MORIRÉ POBRE, GORDA Y SOLTERA": TRADUCCIÓN Y ESTEREOTIPOS EN EL DOBLAJE ITALIANO DE <i>DONKEY XOTE</i> (2007) <i>Mercedes Ariza</i>	09
TRADUCCIÓN Y ASIMETRÍA: <i>MANOLITO GAFOTAS</i> Y SU TRADUCCIÓN AL INGLÉS COMO EJEMPLO DE INTERVENCIONISMO <i>Elvira Cámara Aguilera</i>	23
LA EXPERIENCIA DEL TEATRO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS ANIMADOS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DIDÁCTICO <i>Angélica García-Manso</i>	43
REFORMULACIÓN DE LA NARRATIVA FOLKLÓRICA EN LA LITERATURA INFANTIL ITALIANA DEL SIGLO XXI <i>Loreto Gómez López-Quiñones</i>	55
LA NARRATIVA JUVENIL REALISTA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR: TRATAMIENTO DEL TEMA Y TÉCNICAS NARRATIVAS <i>Gema Gómez Rubio</i>	73
<i>LOS JUEGOS DEL HAMBRE</i> : UN MUNDO DISTÓPICO, INTERTEXTUAL Y SIMBÓLICO <i>Pilar González Vera</i>	93
IMPACTO DE ALGUNAS NARRATIVAS TRANSMEDIÁTICAS SOBRE EL PENSAMIENTO INFANTIL <i>Alicia Kachinovsky y Mauro Magnone</i>	105
PREFERENCIAS LECTORAS EN 6º DE PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN CON ESCOLARES ASTURIANOS <i>María del Rosario Neira Piñeiro</i>	123
HOGWARTS: DONDE LA MAGIA Y LA REALIDAD CONVERGEN <i>Carmen Piñero Almansa</i>	141
<i>LLÀGRIMES SOBRE BAGDAD</i> (2008), DE GEMMA PASQUAL I ESCRIVÀ: LA GUERRA DE IRAK (2003) COMO PRETEXTO LITERARIO <i>Moisés Selfa y Enric Falquera Garcia</i>	157

Libros reseñados

- Bazzochi, G. & R. Tonin (2015)*
¿Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi
(Anna Polo) 179
- Connan-Pintado, Chr. & G. Béhotéguy (dir.) (2014)*
Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012
(Esther Laso y León)..... 183
- Douglas, V. (2015)*
État des lieux de la traduction pour la jeunesse
(Esther Laso y León)..... 185
- Gómez Yebra, A. A. (2016)*
Animación a la lectura y literatura juvenil
(Fermin Ezpeleta Aguilar)..... 187
- Harvey, C. B. (2015)*
Fantastic Transmedia: Narrative, Play and Memory Across Science Fiction
and Fantasy Storyworlds
(Jaime Oliveros García)..... 191
- Lepri, C. (2015)*
Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi
(Juan Senís Fernández)..... 195
- Manresa, M. & N. Real (eds.) (2015)*
Digital Literature for Children. Texts, Readers and Educational Practices
(Fermin Ezpeleta Aguilar)..... 197
- Oittinen, R. & B.-A. Roig Rechou (coords.) (2016)*
A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters /
Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres
(Marta Neira Rodríguez)..... 201
- Reis da Silva, S. & J. M. Ribeiro (coords.) (2015)*
A escrita para a infância de João Pedro Mésseder ou como trocar as voltas ao silêncio
(Rocío García Pedreira) 205
- Reis da Silva, S. (2015)*
Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel
(María del Carmen Ferreira Boo)..... 209

<i>Roig Rechou, B.-A., I. Soto López & M. Neira Rodríguez (coords.) (2015).</i> Revisitar os clásicos. Obras imprescindíbeis da narrativa infantil e xuvenil (<i>Beatriz M^o Rodríguez Rodríguez</i>)	213
<i>Vach, K. & G. Weinkauff (eds.) (2016)</i> Susan Kreller, Martina Wildner. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2015 (<i>Thomas Bitterlich</i>)	217

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 14, 2016 · ISSN: 1578-6072

'I'LL DIE POOR, FAT AND SINGLE.' TRANSLATION AND STEREOTYPES IN THE ITALIAN DUBBING OF <i>DONKEY XOTE</i> (2007) <i>Mercedes Ariza</i>	09
TRANSLATION AND ASYMMETRY: <i>MANOLITO GAFOTAS</i> AND ITS TRANSLATION INTO ENGLISH AS AN EXAMPLE OF INTERVENTIONISM <i>Elvira Cámara Aguilera</i>	21
THEATER EXPERIENCE BY MEANS OF CARTOONS: A TEACHING ANALYSIS PROPOSAL <i>Angélica García- Manso</i>	39
REFORMULATION OF FOLK TALES IN TWENTY FIRST CENTURY ITALIAN LITERATURE FOR CHILDREN <i>Loreto Gómez López-Quiñones</i>	55
YOUNG ADULT REALISTIC FICTION ON BULLYING: THEME AND NARRATIVE TECHNIQUES <i>Gema Gómez Rubio</i>	73
<i>THE HUNGER GAMES</i> : A DYSTOPIAN, INTERTEXTUAL AND SYMBOLIC WORLD <i>Pilar González Vera</i>	93
IMPACT OF SOME TRANSMEDIA NARRATIVES ON CHILDREN'S THINKING PROCESS <i>Alicia Kachinovsky and Mauro Magnone</i>	105
READING PREFERENCES IN 6 th GRADE OF PRIMARY EDUCATION: A RESEARCH WITH ASTURIAN SCHOOLCHILDREN <i>María del Rosario Neira Piñeiro</i>	123
HOGWARTS: WHERE MAGIC AND EDUCATION CONVERGE <i>Carmen Piñero Almansa</i>	141
<i>LLÀGRIMES SOBRE BAGDAD</i> (2008), BY GEMMA PASQUAL I ESCRIVÀ: THE IRAQ WAR (2003) AS LITERARY PRETEXT <i>Moisés Selfa and Eric Falquera García</i>	157

Mercedes Ariza
mercedes.ariza@fusp.it

Fondazione Universitaria San Pellegrino
(Misano Adriatico, Italia)

(Recibido 1 junio 2016 / Aceptado 20 octubre 2016)

"MORIRÉ POBRE, GORDA Y SOLTERA". TRADUCCIÓN Y ESTEREOTIPOS EN EL DOBLAJE ITALIANO DE *DONKEY XOTE* (2007)

'LL DIE POOR, FAT AND SINGLE.' TRANSLATION AND STEREOTYPES IN THE ITALIAN DUBBING OF DONKEY XOTE (2007)

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre traducción y estereotipos en el ámbito de la literatura infantil y juvenil y, en particular, en la película española *Donkey Xote* (2007) y en su versión para el doblaje en italiano. En concreto, veremos de qué manera la introducción de ciertos estereotipos puede influir en la visión que puede llegar a tener el receptor del texto meta hacia los individuos y el sistema social y cultural de la cultura origen. A través del análisis de los estereotipos añadidos en la versión italiana intentaremos reflexionar sobre la necesidad de erradicar la visión sesgada de la realidad a favor de una visión intercultural más amplia, sobre todo si tenemos en cuenta el receptor niño que no es capaz de captar ciertos guiños irónicos que complacen únicamente al público adulto.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, doble receptor, traducción, estereotipos

Abstract

The present paper analyses the relationship between translation and stereotypes in children's literature, in particular in the Spanish film *Donkey Xote* (2007) and its dubbing into Italian. It aims to illustrate how the introduction of certain stereotypes can influence the vision of the target text's receiver regarding the social and cultural system of the source culture. By analyzing the stereotypes introduced into the Italian dubbing, we will try to demonstrate the need to eliminate the stereotypical vision of reality in favour of a wider intercultural vision, above all because children are not able to understand certain ironic allusions that only an adult audience can appreciate.

Key words: Children's Literature, double receiver, translation, stereotypes

Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la traducción de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) y los estereotipos a raíz de la ponencia "*Don Chisciotte all'italiana: un menù per bambini o adulti? Analisi del doppiaggio in italiano di Donkey Xote*" presentada el 6 de abril de 2016 en el centro de traductores de la 52 edición de la Feria del libro de Bolonia (Italia)¹. Dicho trabajo se enmarca a su vez

¹ Con una resonancia cada vez más internacional, esta feria es una cita imperdible no solo para los profesionales del sector (escritores, traductores, ilustradores, editoriales, críticos y profesores, entre otros) sino también para todos aquellos que

en el ámbito de los estudios sobre la traducción de textos audiovisuales de doble receptor, puesto que la película objeto de estudio es un largometraje dirigido no solo a niños y jóvenes, sino también a una audiencia adulta. En particular, a lo largo de este trabajo analizaremos los estereotipos presentes en el texto original (TO) y su tratamiento traductológico en la versión italiana. Dicho estudio se desprende de un análisis de tipo descriptivo y comparativo más amplio (Ariza, 2014), donde se cotejaron también las versiones del doblaje en catalán, gallego e inglés a partir del modelo de análisis de los textos audiovisuales traducidos propuesto por Chaume (2004; 2012) y donde se presentó una propuesta teórico-metodológica para el análisis de la traducción de textos audiovisuales de doble receptor.

A partir de estas premisas haremos hincapié en la responsabilidad del traductor (o de quien realiza o avala la traducción final), puesto que la conservación, eliminación y/o introducción de nuevos estereotipos pueden influir de manera determinante en la visión que puede llegar a tener el receptor del texto meta (TM) hacia los individuos y el sistema social y cultural de la cultura origen. En concreto, intentaremos reflexionar acerca de la imagen que tienen los italianos de la cultura española en general y entender cuáles son las razones que han llevado al traductor italiano a introducir de manera indiscriminada ciertos estereotipos inexistentes en el TO.

Tan solo un mes después de participar en la Feria del Libro y por mera coincidencia, cayeron en mis manos dos interesantes artículos que me ayudaron a focalizar mejor el papel que pueden llegar a desempeñar los estereotipos en la simplificación y visión sesgada de la realidad. En particular, Manuela Perrone (2016) subrayaba la necesidad de actualizar y sustituir los libros de textos dirigidos a los escolares italianos de primaria, puesto que son "arcones" repletos de estereotipos de género, donde las científicas, filósofas y artistas que han marcado la historia de la humanidad brillan por su ausencia. Dicha ausencia deforma el imaginario de las/os niñas/os y jóvenes italianas/os con repercusiones concretas en términos de aspiraciones futuras, decisiones de tipo profesional e individual (Perrone, 2016). Por su parte, Carlotta Balena (2016) presentaba una loable iniciativa editorial para fomentar el conocimiento de mujeres importantes de la talla de Frida Kahlo o Isabel I, entre otras. En ambos casos el objetivo era derrumbar la generalización y categorización social incorrectas, fruto de la incidencia de los estereotipos, en beneficio de los más jóvenes.

Cautivada totalmente por la lectura de dichas consideraciones y propuestas de cambio, iba confirmando mis convicciones acerca de la visión estereotipada de lo femenino en Italia, tal y como sucede en otros países del mundo. Mientras reflexionaba sobre los personajes femeninos (amas de casa, hadas o princesas y si trabajan, maestras) que suelen habitar los libros de texto de mis dos hijos (varones), retumbaron en mí las palabras pronunciadas por Dulcinea y Teresa Panza en el doblaje italiano de *Donkey Xote* (2007). La primera no quiere "morir pobre, gorda y soltera"; la segunda está harta de lavar y planchar y no soporta ser la chacha de ese "imbécil de Quijote, que vive de gorra en nuestra casa". Nada más cerca de esos estereotipos de género que se inmiscuyen a diario en los libros de texto de las/os alumnas/os italianas/os de primaria.

quieran investigar acerca del potencial de la traducción de la LIJ. Recordamos, además, que en marzo de 2013, con motivo del 50 aniversario, entre los invitados de honor, destacó la presencia de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) de la Universidad de Vigo gracias a la participación de las profesoras Lourdes Lorenzo e Isabel Mociño que pudieron perfilar la historia, las líneas de investigación y los ámbitos de acción de esta asociación de alcance internacional. Para mayor información, véase: <http://www.bookfair.bolognafiere.it/home/878.html>

1. Marco teórico de referencia

Tal y como adelantábamos, nuestro estudio se enmarca en el ámbito de la traducción de la LIJ en general y en el trasvase de las adaptaciones audiovisuales de doble receptor en particular. En primer lugar, ya no se discute sobre la necesidad de incluir en el ámbito de la LIJ todos los productos narrativos de nueva generación y la extensísima variedad de narraciones basadas en imágenes y sonidos. Esta opinión es compartida por la mayoría de los estudiosos (Ruzicka, 2008, 2009; De Rosa, 2010; Pérez, 2010; Pérez y Candelas, 2010; Lorenzo y Ruzicka, 2015), ya que los productos audiovisuales en general y las adaptaciones literarias infantiles en particular pueden ser un primer paso para ayudar a los más pequeños a descubrir nuevos mundos e incluso pueden representar "el único paso" que darán para acercarse a una obra literaria canónica (Ruzicka, 2009; Pérez, 2010; Pérez y Candelas, 2010). Por otra parte, este tipo de formato respecto al tradicional ofrece una mayor diversión y tiene un gran atractivo entre los más jóvenes.

En cuanto al trasvase de las adaptaciones audiovisuales, el traductor suele ser un eslabón más de la "cadena de doblaje" (Paolinelli, 1994: 153), donde la calidad final del producto refleja una responsabilidad compartida entre todos los profesionales implicados. Es más, en el cine de animación actual el traductor goza de una mayor flexibilidad y capacidad de intervenir en el texto, además de contar con menores restricciones en cuanto a la sincronía labial, por ejemplo (Hernández y Mendiluce, 2004). Ahora bien, si la mayoría de los estudiosos concuerda con la creatividad del traductor en tanto que co-autor del TM (Lorenzo *et al.*, 2003; Hernández y Mendiluce, 2004; Lorenzo, 2008; Lorenzo y Ruzicka, 2015), deben existir límites impuestos por la ética del traductor (Pascua, 2010, 2015), sobre todo si consideramos el receptor niño y su incipiente desarrollo cognitivo-emocional. A tal respecto sería deseable que el niño entrara en contacto de manera paulatina con temas considerados tabú como la homosexualidad, los nuevos modelos de familia y la muerte, entre otros (Elefante y Pederzoli, 2015; Pascua, 2015). Por otra parte, en el cine de animación infantil actual, la definición de los roles de género es menos estereotipada que en el pasado y cuenta con mayores niveles de sensibilidad en los personajes masculinos (Marrero, 2010; Mínguez, 2012; Reyes, 2015). Sin embargo, como veremos más adelante, incluso en estas películas supuestamente "novedosas" siguen perpetrándose estereotipos de género compartidos por el grupo social de referencia y que resultan difíciles de erradicar (Marrero, 2010; Mínguez, 2012). Y aún más cuando dichos estereotipos cumplen con las expectativas del público adulto y reciben su aprobación.

2. Traducción audiovisual y estereotipo

Tratándose de un tema de carácter multidisciplinar y complejo de abordar, nos limitaremos a recordar algunos estudios sobre estereotipos y traducción en los textos audiovisuales. Sin embargo, antes de emprender nuestro análisis, cabe remitir a la definición de estereotipo y a sus características, un concepto sumamente interesante desde la perspectiva intercultural (Rodrigo, 1999, 2001). Retomando las palabras de Vidal (2007: 29), "el estereotipo reduce y exagera, pero sobre todo inmoviliza, fija unos rasgos, los naturaliza; convierte lo diferente en anormal, exótico, temible y, muchas veces, inaceptable". De ahí que sea un mero proceso de simplificación que desemboca en asimetrías de poder y comportamientos discriminatorios. Además, al tener una función de tipo defensivo, el estereotipo garantiza en general la salvaguardia de posiciones ya adquiridas en detrimento de lo diferente, lo ajeno (Mazzara, 1997, Lillhannus, 2002; Villano, 2003). Todo esto nos lleva a reflexionar sobre el papel que desempeñan hoy en día los medios de comunicación en general y las películas de animación en particular, ya que tienen el poder de extender y arraigar determinados estereotipos entre los más

jóvenes (González, 2010; Marrero, 2010). En concreto, en la modalidad del doblaje los estereotipos pueden surgir de la manera en que se eligen las voces de los personajes que vemos en la pantalla (Iglesias, 2009; Abuín, 2014; Ariza e Iglesias, 2014; Pereira y Lorenzo, 2014). En particular, Abuín (2014) reflexiona sobre la relación entre estereotipos sexuales, prejuicios raciales y sociales y uso de las voces en el doblaje español de *The Lion King* (1994). Por su parte, Santamaría (2001) subraya la necesidad de elegir una determinada voz o manera de hablar para caracterizar en la lengua meta al personaje del TO, puesto que el receptor del producto audiovisual traducido asociará esa voz con ese personaje.

Según Di Giovanni (2003, 2007), en el doblaje italiano de las películas de Walt Disney los estereotipos más arraigados en el imaginario colectivo se refieren al ámbito gastronómico, a la historia y a la geografía en general. Por su parte Parini (2009, 2013) hace hincapié en los estereotipos presentes en las películas norteamericanas que tratan el tema de la mafia y en su trasvase en italiano, mientras que Zanotti (2012a, 2012b) reflexiona sobre estereotipo y uso del lenguaje.

Volviendo al ámbito hispánico, Marrero (2010) y Mínguez (2012) profundizan en las imágenes estereotipadas de la mujer en las películas de Pixar, donde "se termina manteniendo los estereotipos más tradicionales sobre la natural división de roles sexuales" (Marrero, 2010: 153). Finalmente, para reflexionar sobre estereotipos y manipulación de las imágenes en el doblaje de los dibujos animados, remitimos al interesante estudio de Manu (2014).

3. *Donkey Xote* (José Pozo, 2007): una adaptación audiovisual de doble receptor

Tal y como hemos podido explicar (Agost *et al.*, 2010; Ariza, 2011, 2014), *Donkey Xote* (2007) es una adaptación libre de la obra de Cervantes llevada a cabo en la estela del IV centenario de la publicación del original. Se trata de un texto audiovisual de doble receptor o "texto ambivalente" (Shavit, 1980), esto es, una película en la que una narración con características que apuntan a un público infantil se adorna intencionalmente con elementos dirigidos exclusivamente a un público adulto. Entre estos, destacan las alusiones intertextuales, los juegos de palabras, el humor y los estereotipos, que cumplen con su función defensiva y generalizadora y cuentan con la aprobación del grupo social de referencia (Mazzara, 1997). Será nuestro cometido entender hasta qué punto una misma imagen negativa y discriminatoria es compartida por los individuos de un mismo grupo que, en nuestro caso concreto, remite a los espectadores italianos adultos.

3.1 *Los estereotipos presentes en el TO y su trasvase en italiano*

En la película original encuentran cabida dos estereotipos: uno de tipo cultural y que está relacionado con el tiempo libre en general y con las metas preferidas para las vacaciones, en particular, y otro de tipo 'local' y regional (Villano, 2003) que remite a la supuesta tacañería de los catalanes.

En el ejemplo (a) se hace una alusión directa al Caribe en tanto que meta vacacional por antonomasia. De hecho, en el imaginario colectivo español el Caribe se corresponde con aquellas playas paradisíacas y parajes no contaminados que todo el mundo quisiera visitar. Sin embargo, no todos los españoles compartirán esta misma preferencia, por lo cual este elemento exótico constituye una mera forma de generalización y se convierte en un estereotipo ampliamente arraigado no solo en España sino también en muchos países del mundo. A continuación presentamos este caso concreto y la traducción italiana:

(a)

[contexto: la falsa Dulcinea es muy exigente y para casarse con Don Quijote no se contenta con una declaración de amor, sino más bien pretende algo más tangible:]

TO

Dulcinea: A ver... ¿qué me ofreces exactamente?

Quijote: Amor puro y verdadero.

Dulcinea: ¿Y algo un poquito más tangible? Quiero casarme con un buen partido. [...] ¿No merezco un collar de diamantes? ¿Una casa en el campo? ¿Una buena pensión? ¿Vacaciones pagadas en el Caribe? ¿Un tratamiento de belleza?

TM

Dulcinea: Mhm, ma c'è una qualche ragione per cui debba dar retta a questo attaccapanni? Insomma, dite qualcosa che abbia un senso.

Quijote: A voi tutto m'offro.

Dulcinea: E che me ne faccio, perché dovrei prendermi sul groppone uno come voi? [...] Non vale di più questo diamante di donna? Non valgo una villa con piscina? Un fondo pensione? Un mese alle terme di Bilbao? Una ceretta gratuita?

[Dulcinea: ¿Pero hay alguna razón por la cual yo tengo que hacerle caso a esta percha? En fin, diga algo que tenga sentido.]

Quijote: Os ofrezco todo yo mismo.

Dulcinea: Y para qué me sirve, ¿por qué debería aguantar a uno como Ud.? [...]

¿No vale algo más este diamante de mujer? ¿No valgo un chalé con piscina? ¿Un fondo de jubilación? ¿Un mes en los balnearios de Bilbao? ¿Una depilación gratis?]

En la versión italiana se opta por la introducción de los *balnearios de Bilbao*, que no guardan la misma carga semántica del TO, sobre todo si consideramos que era posible mantener el estereotipo cultural presente en la versión española, tal y como ha sucedido en catalán y gallego (Ariza, 2014)². Nuestra hipótesis es que los mediadores hayan querido mantener el anclaje físico a España, telón de fondo de la historia de Don Quijote, tal y como se ha hecho en otras ocasiones a lo largo del doblaje italiano, donde destacan topónimos de la geografía española inexistentes en el TO (Ariza, 2011, 2014).

En el ejemplo (b) las palabras de Sancho remiten a un estereotipo de tipo local y regional relacionado con la tacañería, que caracteriza supuestamente a los catalanes en general. He aquí otra forma de generalización que crea humor en el público adulto español que es capaz de captar este guiño irónico. En concreto, Sancho no está dispuesto a pagar la entrada para ver a Dulcinea y espera ir a Barcelona porque allí es *todo gratis*.

2 En inglés se ha optado por la introducción de *Palm Beach*, quizás, el lugar soñado para los estadounidenses y/o británicos (Ariza, 2014).

(b)

[contexto: Don Quijote y Sancho quieren entrar en el carromato para ver a Dulcinea pero Avellaneda pide más dinero para que también entre Sancho y éste dice:]

TO

Avellaneda: ¿Y el otro caballero?

Sancho: Yo ya la veré en Barcelona, allí es todo gratis.

TM

Avellaneda: Non vorrà entrare anche il nanetto, spero!

Sancho: No, io non accendo un mutuo per vedere una donna.

[Avellaneda: No querrá entrar también el enanito, ¡espero!

Sancho: No, yo no saco una hipoteca para ver a una mujer.]

En el doblaje italiano se elimina el estereotipo presente en el TO porque, entre otras razones, no hubiera sido comprendido por los espectadores italianos y se opta por la introducción de un guiño cómico relacionado con la vivienda y de suma actualidad (Ariza, 2011, 2014). Cabe recordar que en la versión catalana se mantiene el estereotipo del TO, insistiendo en la categorización de los catalanes y creando humor (Agost *et al.*, 2010).

3.2. Estereotipos añadidos en el doblaje italiano

Presentamos a continuación los estereotipos añadidos de manera voluntaria en la versión italiana y que se desprenden de un análisis más amplio (Ariza, 2014). En particular, se refieren a la gastronomía española, a las características de los latinos y a la división de los roles sexuales.

3.2.1. Estereotipos relacionados con la gastronomía española

En el doblaje italiano se introducen de manera intencional dos estereotipos relacionados con la cultura española y, en particular, con su gastronomía, tal y como se desprende del ejemplo (a), en donde el vendedor ofrece a Sancho una licuadora para que se prepare un gazpacho, y del ejemplo (b), en donde Dulcinea declara que Don Quijote tendrá que comer mucha tortilla antes de conquistarla.

(a)

[contexto: Sancho quiere regatear el precio del libro de Cervantes y el vendedor mantiene el precio pero le regala una licuadora para que se haga un gazpacho]

TO

Sancho: Tú has dicho 5.

Vendedor: Eso era antes de saber que tenía que improvisar una adaptación...

TM

Sancho: Si era detto 5.

Vendedor: Dieci più un frullatore in omaggio. Che c'è? Non ha voglia di un gazpacho?

[Sancho: *Habías dicho 5.*

Vendedor: *Diez más una licuadora de regalo. ¿Qué hay? ¿No te apetece un gazpacho?]*

(b)

[contexto: Don Quijote acaba de liberar a la falsa Dulcinea, que baja del carromato donde estaba encerrada y le dice:]

TO

Falsa Dulcinea: ¿Liberarme dices? No te hagas el machote conmigo. No necesito que me liberes, ¿vale?

TM

Falsa Dulcinea: Sono libera, davvero? Ascolta, stecchino, devi mangiarne di tortilla prima di avere me.

[Falsa Dulcinea: *Estoy libre, ¿de verdad? Escucha, palillo, tienes que comer mucha tortilla antes de conquistarme.*]

La adopción de estos dos estereotipos cumple con una función simplificadora y ofrece una visión sesgada de la cultura española y de su gastronomía. Como adelantábamos, dicha visión recibe la aprobación del espectador italiano adulto que se identifica con los estereotipos gastronómicos españoles más comunes. Ahora bien, ¿cuáles son las razones que han llevado a los mediadores italianos a introducir dichos estereotipos? ¿Para complacer al público adulto y despertar fácilmente su risa? Por otra parte, en estos dos casos concretos se puede observar también la introducción de dos hispanismos, que contribuyen a ridiculizar la visión que tienen los italianos de los españoles en general (Ariza, 2011, 2014).

3.2.2. Estereotipos relacionados con las características de los latinos

En una escena de la película (a) Don Quijote encuentra a diferentes falsos Quijotes que están en la cola para ver a Dulcinea. Entre estos, destaca el caballero Peter al que en el TO se le apoda como *Peter Pan*, lo que supone un juego de palabras y una alusión intertextual inequívoca (Ariza, 2011, 2014). Ahora bien, en la versión italiana este falso caballero recibe el apodo de *Donnaiolo* (mujeriego) a partir de su afición por las mujeres, con lo cual destaca la introducción de un estereotipo de tipo cultural y étnico (Speranza, 2013, Villano, 2003). Además, en este caso concreto desaparece el juego de palabras del TO, tal y como se puede apreciar acto seguido:

(a)

[contexto: Quijote hace cola para ver a Dulcinea junto con otros muchos caballeros. Entre estos conoce a un panadero y a un vendedor de globos]

TO

Quijote: Vos, ¿cómo os llamábais antes de ser un falso Quijote?

Peter: Me llamaba Peter, Peter el panadero, pero la vida es algo más que hacer pan.

Quijote: Sin duda, pero ¿por qué no ser vos mismo? Señor Peter... el panadero... ¡Sir Peter Pan! [...]

TM

Chisciotte: Per esempio, chi eravate voi prima di vestir li panni di Don Chisciotte?

Falso Don Ch.: Il mio nome è Peter e mi vergogno a dirlo ma passavo il tempo a corteggiar fanciulle.

Don Chisciotte: Fanciulle, beh, non dovete vergognarvi. Un uomo che ama le donne... fatemi pensare...: Donnaio!

[Don Quijote: Por ejemplo, ¿quién era Ud. antes de ser Don Quijote?

Falso Don Quijote: Mi nombre es Peter y me da vergüenza decirlo pero yo pasaba el tiempo cortejando a las jovencitas.

Don Quijote: Jovencitas, no tienes que tener vergüenza. Un hombre que ama a las mujeres... dejadme pensar... ¡Mujeriego!]

Cabe subrayar que la eliminación del juego de palabras del TO y de la alusión intertextual al protagonista de la novela de Barrie priva al espectador niño italiano de un conjunto de conocimientos interesantes. Según nuestra opinión, hubiera sido posible encontrar otro juego de palabras y evitar resbalar en esa visión estereotipada de lo masculino que no permite avanzar en la erradicación de ciertos estereotipos, sino más bien, los alimenta inclusive entre los más pequeños.

3.2.3. Estereotipos relacionados con la división de los roles sexuales

En el doblaje italiano la división de los roles sexuales resulta mucho más evidente respecto a la película original en español. De hecho, encuentran cabida numerosas alusiones directas e indirectas a las tareas que suelen (y deben) desempeñar las mujeres y a sus características emotivas y psicológicas. Por otra parte, tal y como hemos podido demostrar (Ariza, 2014), las diferencias de género resultan muy marcadas en italiano inclusive a través de la adopción de los vocativos que usan los personajes. Dulcinea, por ejemplo, no pierde ocasión para ridiculizar a Quijote a través del uso de apelativos como *stecchino* (palillo), *attaccapanni* (percha), *scopa di saggina* (escoba de tamujo).

En el ejemplo (a) destaca el estereotipo de la esposa/sirvienta/ama de casa que lava y plancha para su marido e inclusive para Quijote, un "imbécil" que no contribuye ni siquiera económicamente a las tareas domésticas. Recordamos que en el TO Teresa no hace alusión alguna a las tareas del hogar y aún menos trata a Quijote de esta manera tan despectiva. En el ejemplo (b) se hace hincapié una vez más en la frustración de la mujer: en este caso Dulcinea no quiere "morir pobre, gorda y soltera" sino lo único que desea es una boda "decente":

(a)

[contexto: Sancho y Teresa están discutiendo debido a Don Quijote, que vive con ellos y que, según la mujer, no hace nada en casa y la trata como a una sirvienta]

TO

Teresa (*Off*): Pero vamos a ver, Quijote vive en nuestra casa, lleváis meses sin hablaros y ahora de repente queréis negociar, bueno, pues recuerda que nos debe dos años de alquiler [...] Quién sabe en qué líos te meterá ahora....

TM

Teresa (*Off*): Già, certo, come no? Che quell'imbecille di Don Chisciotte viva a sbaffo in questa casa non gliene importa niente a nessuno... Teresa, lava i pantaloni; Teresa, stira il mantello... Già, tanto qui ci sta la serva.

[*Teresa: Claro, obvio, como no. Que ese imbécil de Don Quijote viva de gorra en esta casa no le importa nada a nadie... Teresa, lava los pantalones; Teresa, plancha la capa... Claro, aquí está la sirvienta.*]

(b)

[contexto: los falsos duques insisten para que Dulcinea acepte casarse con Quijote pero ella quiere estar segura]

TO

Dulcinea: Mira, yo nunca he pedido nada, ni una batalla, ni una aventura y ahora cuando lo único que deseo es una boda, el auténtico Quijote no me rechazaría por no ser como había soñado... y no me trataría como un juguete...

TM

Dulcinea: Senti un po': io non ho mai chiesto niente. Niente battaglie, niente avventure. E ora l'unica cosa che chiedo è un matrimonio decente. Il vero Don Chisciotte non mi tratterebbe mai come una vecchia ciabatta. Ah, io sperirò zitella, povera e grassa!

[*Dulcinea: Oye, yo nunca he pedido nada. Ninguna batalla, ninguna aventura. Y ahora lo único que pido es una boda decente. El verdadero Quijote no me trataría nunca como una chancleta vieja. Ah, ¡moriré soltera, pobre y gorda!*]

En la versión italiana Teresa y Dulcinea manifiestan toda su frustración y recelos hacia los hombres, cumpliendo con el estereotipo de cierta condición femenina. Ahora bien, resulta sumamente interesante subrayar que en el doblaje italiano también Quijote se tiene que casar para no quedarse soltero, una condición (según parece) no deseable en Italia ni siquiera para el género masculino, tal y como se desprende del ejemplo siguiente:

TO

Duque: ¿Pero cuánto tiempo habéis estado buscándola?

Quijote: Toda la eternidad.

Duque: Ese tiempo cuenta, Quijote. Yo me casé con la duquesa sin conocerla. Bueno, en realidad, todavía no la conozco.

TM

Duque: Ma non è da una vita che la state cercando?

Quijote: Un'eternità direi.

Duque: Non vorrete morire scapolo! lo ho sposato la duchessa senza conoscerla. Altrimenti chi se la prendeva quella vecchia ciabatta?

[Duque: ¿Pero no la estáis buscando desde hace una vida?

Quijote: Una eternidad diría.

Duque: ¡No querráis quedaros soltero! Yo me casé con la duquesa sin conocerla. ¿Si no quién se iba a juntar con esa chancleta vieja?]

Por su parte, Sancho atribuye el fracaso de ser gobernador de la isla a sus obligaciones matrimoniales, tal y como se puede apreciar a continuación:

00:10:36

[contexto: el bachiller Carrasco está conversando con Quijote y Sancho en su estudio y quiere convencerlos para que reanuden sus aventuras]

TO

Carrasco: Y tú, Sancho, un hombre respetable y acaudalado. Le seguiste en pos de un sueño aunque todo acabó mal, ¿verdad?

Sancho: Dijo que me nombraría gobernador de una isla si le ayudaba.

TM

Carrasco: E tu, Sancho, sei un vero uomo de panza, se mi passi la licenza. Stavi inseguendo un sogno: diventare governatore di un'isola.

Sancho: Sì, ma con il matrimonio non si ha più tempo per i sogni.

[Carrasco: Y tú, Sancho, eres un verdadero hombre de panza, si me permites. Estabas persiguiendo un sueño: ser gobernador de una isla.

Sancho: Sí pero con el matrimonio no queda tiempo para los sueños.]

Antes de terminar este apartado relativo a la división de los roles sexuales, recordamos que en el TO un narrador interviene al principio de la película para entablar una conversación con Rucio, el burro de Sancho. En el doblaje italiano no solo se opta por una voz femenina, sino también se introduce de forma intencional otro personaje. Se trata de un niño muy curioso que a lo largo de toda la película interviene para pedir aclaraciones a la narradora (Ariza, 2014). ¿Por qué en italiano se ha optado por una voz femenina? ¿Acaso porque son las mujeres (madres/maestras/tutoras/abuelas) quienes cuentan las historias a los niños? ¿Los hombres no lo pueden hacer? Algunos interrogantes que confirman la tendencia a encasillar los roles supuestamente masculinos y femeninos.

4. Conclusiones

A lo largo del presente estudio hemos reflexionado sobre traducción y estereotipos, focalizando nuestra atención en el análisis de la película *Donkey Xote* (2007) y en su doblaje en italiano. Nuestra hipótesis de partida resulta confirmada: la conservación, eliminación y/o introducción de nuevos estereotipos pueden influir de manera determinante en la visión que tienen los italianos hacia el sistema cultural y social de los españoles. Tal y como hemos podido analizar, los estereotipos relativos a la gastronomía española que se han introducido en el doblaje italiano desempeñan una función de mera simplificación, contribuyendo a arraigar una visión sesgada de la realidad y complaciendo a cierto público adulto. Asimismo los estereotipos relativos a la división de los roles sexuales refleja

algunos valores tradicionales e "intocables" para el italiano de a pie. Sin embargo, no todas las mujeres italianas se reconocerán en las palabras de Dulcinea y de Teresa ni tendrán la misma visión negativa del matrimonio o de la vida de pareja. Por otra parte, no todas las jóvenes italianas sueñan con una boda "decente" ni padecen las secuelas de su soltería. Inclusive Quijote ha de casarse, tal y como el falso duque, quien, con tal de alejar de sí el espectro de la soltería, se ha juntado con una chancleta vieja: su esposa. Para concluir, podemos destacar, una vez más, el papel determinante que pueden tener los estereotipos y su traducción en la transmisión o arraigo de ciertos valores inherentes a la cultura española o supuestamente concebida como tal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUÍN GONZÁLEZ, A. (2014). Bamblet: Shakespeare y Disney se van a África, o casi. En Pereira Rodríguez, A. y Lorenzo García, L. (eds.). *Diálogos intertextuales 6: El Rey León. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos* (pp. 47-65). Frankfurt: Peter Lang.
- AGOST, R. et al. (2010). The changing face of Don Quixote: the hero of La Mancha in a screen adaptation for children dubbed into four languages (Spanish > Catalan – English – Galician –Italian). Ponencia presentada en *ScreenIt 2010. The changing face of screen translation*, Universidad de Bolonia (Italia).
- ARIZA, M. (2011). Notes on the Italian Dubbing of *Donkey Xote* (2007). En Agost, R. (ed.). *International Journal of Translation*. Vol. 23, No. 2, 105-118.
- _____. (2014). *Estudio descriptivo de las traducciones para doblaje en gallego, catalán, inglés e italiano de la película Donkey Xote (José Pozo, 2007) y propuesta preliminar teórico-metodológica para el análisis de la traducción de los textos audiovisuales de doble receptor*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Vigo.
- ARIZA, M. e IGLESIAS GÓMEZ, A. (2014). Estudio del doblaje al español peninsular de *The Lion King* (1994). En Pereira Rodríguez, A. y Lorenzo García, L. (eds.). *Diálogos intertextuales 6: El Rey León. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos* (pp. 67-89). Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- BALENA, C. (2016, mayo). Al posto delle principesse, le vite di 100 donne straordinarie: il libro di favole fa il boom su Kickstarter. Consultada el 28 de junio de 2016, <http://ischool.startupitalia.eu/education/54064-20160504-favole-100-donne>
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St. Jerome.
- DEROSA, G. (2010). *Dubbing cartoonia: mediazione interculturale e funzione didattica nel processo di traduzione dei cartoni animati*. Casoria: Loffredo Editore.
- DI GIOVANNI, E. (2003). Cultural Otherness and Global communication in Walt Disney Films at the Turn of the Century. *The Translator* (Special Issue on Screen Translation), vol.9/2, 207-223.
- _____. (2007). Disney Films: Reflections of the Other and the Self. *Cultura, Lenguaje y Representación / Culture, Language and Representation*, IV, 91-109.
- ELEFANTE, C. y PEDERZOLI, R. (2015). Le parole per dirlo: il tema della morte nel peritesto della letteratura giovanile. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia?* (pp. 57-101). *Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per i ragazzi*. Bolonia: BUP.
- GONZÁLEZ VERA, M^a P. (2010). *The Translation of Recent Digital Animated Movies: the Case of Dream Works Films. Antz, Shrek and Shrek 2 and Shark Tale*. Tesis doctoral inédita. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- HERNÁNDEZ BARTOLOMÉ, A. I. y MENDILUCE CABRERA, G. (2004). Este traductor no es un gallina: el trasvase del humor audiovisual en *Chicken Run*. *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, 3-21. Consultada el 8 de octubre de 2013, http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINTEI04_002.pdf

- IGLESIAS GÓMEZ, L. A. (2009). *Los doblajes en español de los clásicos Disney*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LILLHANNUS, R. (2002). Open, Closed, and Locked Images. Cultural Stereotypes and the Symbolic Creation of Reality. Consultada el 18 de febrero de 2013, <http://immi.se/intercultural/nr5/abstract5.htm#lillhannus>
- LORENZO GARCÍA, L. (2008). Estudio del doblaje al español peninsular de *Pocahontas* (Disney). En Ruzicka Renfel, V. (ed.). *Diálogos intertextuales 3: Pocahontas. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos* (pp. 89-106). Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- LORENZO GARCÍA, L. y RUZICKA, V. (2015). Pasión por la LIJ: ANILIJ y la traducción de LIJ desde Galicia. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia?* (pp. 9-34). *Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per i ragazzi*. Bologna: BUP.
- LORENZO GARCÍA, L. et al. (2003). *The Simpsons/ Los Simpson: Analysis of an Audiovisual Translation. The Translator* (special issue on Screen Translation), 9/2, 269-291.
- MANU (2014, mayo). *Doraemon* sufre la absurda censura y occidentalización de Estados Unidos. Consultada el 10 de julio de 2016, <http://www.deculture.es/2014/05/doraemon-absurda-censura-occidentalizacion-estados-unidos/>
- MARRERO, A. (2010). Cambios y continuidades en los estereotipos de género en el cine dirigido al público infantil: *Shrek*. En García Raffi, X., F. Hernández y N. Ledesma (eds.). *Didáctica de la pantalla. Per a una pedagogia de la ficció audiovisual* (pp. 149-164). Alzira: Germania.
- MAZZARA, B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- MÍNGUEZ LÓPEZ, X. (2012). Cómo las superhéroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y *Los Increíbles*, *Tejuelo*, 13, 88-101.
- PAOLINELLI, M. (1994). Doppiaggio: la traduzione odiata. En Baccolini, R. et al. (eds.). *Il doppiaggio. Trasposizioni linguistiche e culturali* (pp. 151-155). Bologna: Clueb.
- PARINI, I. (2009). The Transposition of Italian American in Italian Dubbing. En Federici, F. (ed). *Translating Regionalised Voices in Audiovisuals* (pp. 157-178). Roma: Aracne.
- _____. (2013). *Italian American Gangsterspeak. Linguistic characterization of Italian American mobsters in Hollywood cinema and in Italian dubbing*. LAP Lambert Academic Publishing.
- PASCUA FEBLES, I. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- _____. (2010). Translating for children: The translator's voice and power. En Di Giovanni, E. et al. (eds.). *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots/ Writing and Translating for Children. Voices, Images and Texts* (pp. 161-169). Bruxelles: Peter Lang.
- _____. (2015). Ética y traducción social. La traducción de nuevos modelos literarios para niños. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia?* (pp. 35-55). Bologna: BUP.
- PEREIRA, A. M. y L. LORENZO (2014). Introducción. En Pereira Rodríguez, A. y L. Lorenzo (eds.). *Diálogos intertextuales 6: The Lion King/ El Rey León* (pp. 7-21). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PÉREZ PICO, S. (2010). Introducción. En Pérez Pico, S. y Candelas Colodrón, M. A. (eds.). *Diálogos intertextuales 4: Discursos*

- (audio)visuales para un receptor infantil y juvenil (pp. 7-13). Bruxelles: Peter Lang.
- PÉREZ PICO, S. y CANDELAS COLODRÓN, M. A. (2010). *Diálogos intertextuales 4: Discursos (audio)visuales para un receptor infantil y juvenil*. Bruxelles: Peter Lang.
- PERRONE, M. (2016, mayo). Via gli stereotipi femminili dai libri di testo: in arrivo il sondaggio del Miur. Consultada el 9 de mayo de 2016, <http://www.scuola24.ilsolare24ore.com/art/scuola/2016-05-07/via-stereotipi-femminili-libri-testo-pronto-sondaggio-miur--154814.php?uuiid=ADQBuDD>
- REYES LOZANO, J. (2015). *La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- ____ (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Aldea Global.
- RUZICKA KENFEL, V. (ed.) (2008). *Diálogos intertextuales 3: Pocahontas. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- ____ (2009). *Diálogos intertextuales 2: Bambi. Estudios de literatura infantil y juvenil alemana e inglesa: trasvases semióticos*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.
- SHAVIT, Z. (1980). The Ambivalent Status of Texts: the Case of Children's Literature. *Poetics Today*, vol. 1, 3, 75-86.
- SPERANZA, S. (2013, mayo). Gli stereotipi che sono in noi. *Conquiste del lavoro*. Consultada el 9 de mayo de 2016, <http://www.carocci.it/files/recensioni/conquistedellavoro25.05.13.pdf>
- VIDAL CLARAMONTE, A. (2007). *Traducir entre culturas*. Frankfurt: Peter Lang.
- VILLANO, P. (2003). *Pregiudizi e stereotipi*. Roma: Carocci.
- ZANOTTI, S. (2012a). Censorship or Profit? The Manipulation of Dialogue in Dubbed Youth Films. *Meta: journal des traducteurs /Meta: Translators' Journal*, vol. 57, 2, 351-368.
- ____ (2012b). Racial stereotypes on screen: Dubbing strategies from past to present. En Bruti, S. y Di Giovanni, E. (eds.). *Audiovisual Translation Across Europe: An Ever Changing Landscape* (pp. 153-170). Oxford: Peter Lang.

Elvira Cámara Aguilera
ecamara@ugr.es

Grupo de investigación AVANTI
Universidad de Granada

(Recibido 26 febrero 2016 / Aceptado 4 mayo 2016)

TRADUCCIÓN Y ASIMETRÍA: *MANOLITO GAFOTAS* Y SU TRADUCCIÓN AL INGLÉS COMO EJEMPLO DE INTERVENCIONISMO

*TRANSLATION AND ASYMMETRY: MANOLITO
GAFOTAS AND ITS TRANSLATION INTO ENGLISH AS
AN EXAMPLE OF INTERVENTIONISM*

Resumen

Manolito Gafotas (1994) es el título que da nombre a una serie de novelas escritas por Elvira Lindo. En ellas se cuenta la historia y se presentan las aventuras de un niño, su familia y amigos en el entorno de un barrio de clase obrera de Madrid (Carabanchel Alto). Estas novelas fueron llevadas a la televisión a través de una serie y al cine a través de una película en 1999 y otra en 2004. En ellas se presentan personajes típicos de finales del siglo XX español. Se trata de una serie leída fundamentalmente por niños, pero muy leída también por adultos, llegando a ser un *best-seller* y habiéndose traducido a distintos idiomas, entre los que se encuentran el francés y el inglés. El humor, la ironía, el sarcasmo y la complicidad con el lector adulto hacen de esta novela un instrumento de trabajo muy interesante para un análisis comparado y el estudio de su recepción. Partiendo de los conceptos de extranjerización y domesticación de Venuti, se estudiará cómo se ha llevado a cabo la traducción en un nivel macrotextual y si dicho proceso ha sido el resultado de una decisión de la traductora o de los editores. Para ello, el análisis de referencias culturales tales como nombres propios, comidas o hábitos y costumbres y la forma en que se han abordado en la traducción hacia el inglés puede aportar luz sobre cómo se percibe la cultura española a través del filtro de otra lengua y otra cultura.

Palabras clave: traducción, cultura, poder, intervencionismo, censura

Abstract

Manolito Gafotas (1994) is a series of Spanish novels written by Elvira Lindo. They tell the adventures of a kid and his family and friends in Carabanchel (Alto), a working class district in Madrid. These novels inspired two movies in 1999 and 2004 and a TV series. The novels describe typical Spanish characters in late 20th century Spain. It is a children's series mainly read by children, but also widely read by adults, which has been a best seller and is translated into several languages, English and French among others. Humor, irony, sarcasm, smiles and complicity with an adult reader make of this series of books a very interesting piece of literature ideal for a compared analysis and a reception study. Following Venuti's concepts of foreignization and domestication it would be very interesting to find out how the translation process has been carried out by the translators, and if that process was the translators' or the editor's decision. An analysis of how cultural aspects such as names, nicknames,

foods or habits have been dealt with by the translator would yield very important feedback on how the Spanish culture is filtered by a different language and a different culture.

Key words: translation, culture, power, interventionism, censorship.

1. Introducción

Manolito Gafotas (1994) es el título que da nombre a una serie de novelas escritas por Elvira Lindo. En ellas se cuenta la historia y se presentan las aventuras de un niño, su familia y amigos en el entorno de un barrio de clase obrera de Madrid (Carabanchel Alto). Estas novelas fueron llevadas a la televisión y al cine en 1999 y en 2004. En ellas se presentan personajes típicos de finales del siglo XX español. Se trata de una serie leída fundamentalmente por niños, pero muy leída también por adultos, lo que la ha convertido en un *best-seller* y ha propiciado su traducción a distintos idiomas, entre los que se encuentra el inglés. Manolito García Moreno (Manolito Gafotas) es el protagonista de la historia. Se trata de un chico amable, divertido y rellenito de unos diez años de edad, que vive con su hermano de cuatro años (al que llaman "El imbécil") y su madre, que como cualquier madre ama a sus hijos, lo que no quita que de vez en cuando les propine una colleja. También convive con su abuelo, quien tiene una forma muy particular de hacer las cosas, con su padre que, al ser camionero, pasa poco tiempo en casa, y con sus amigos y compañeros de clase.

La obra original consta de ocho volúmenes, de los cuales, por razones que desconocemos, se han seleccionado tres para ser traducidos al inglés destinados para un público infantil estadounidense: *Manolito Gafotas* (1994) [*Manolito Four-Eyes*, traducido por Joanne Moriarty] (2008); *Pobre Manolito* (1995) [*Manolito Four-Eyes. The 2nd volume of the great Encyclopedia of my life*, traducido por Caroline Travalia] (2009); *Como molo* (1996) [*Manolito Four-Eyes. The 3rd volume of the great Encyclopedia of my life*, traducido por Caroline Travalia] (2010).

El humor, la ironía, el sarcasmo, la complicidad con el lector adulto, así como su profunda inmersión en la cultura española (sin la cual la obra no sería la misma) hacen de esta novela un instrumento de trabajo muy interesante para un análisis comparado y el estudio de su recepción.

2. Metodología

Sirviéndonos de un enfoque integrador y de determinados conceptos del campo de la traducción como los de extranjerización y domesticación de Venuti (1995), las normas lingüístico-textuales de Toury (1995) y los factores condicionantes de la producción y recepción de traducciones de Lefevere (1992) se estudiará la forma en la que se ha realizado la traducción. Con este fin, por un lado, se realizará un análisis traductológico comparado descriptivo-funcional para lo cual se analizarán referencias culturales tales como nombres propios, comidas y tradiciones, entre otras, además de la intertextualidad y aspectos relacionados con lo ideológico-moral. Por otro, se estudiará cómo se ha llevado a cabo la toma de decisiones, y si se han tenido en cuenta parámetros como autor, lector, intención y fin último del texto; todo lo anterior arrojará luz sobre el proceso de traducción y nos permitirá comprobar si ha habido intervencionismo y, en su caso, el grado de control de los contenidos. Hablaremos de las culturas involucradas en el proceso de trasvase y las abordaremos como entidades "no neutras"; asimismo, presentaremos el concepto de traducción como reescritura "no inocente", circunstancias estas dos últimas que nos permitirán observar el proceso desde un punto de vista multidimensional. Dicho análisis permitirá realizar una aproximación a la percepción que se tiene de la cultura española a través de los filtros de la cultura estadounidense y de la lengua inglesa.

El objeto de estudio seleccionado es el libro de Elvira Lindo *Pobre Manolito*, que ha sido traducido al inglés como *Manolito Four-Eyes. The 2nd volume of the great encyclopedia of my life*.

Para realizar el análisis propuesto nos hemos fijado tres objetivos, dos a partir de los que en su día se marcaron las traductoras de los tres volúmenes al inglés, y un tercero a partir de una propuesta de la investigadora alemana Juliane House, a saber:

1. Trasladar su sentido del humor a través de un personaje entrañable por su mezcla de perspicacia e inocencia.
2. Dar a conocer la cultura española (Travalia, 2008: 2).

House (2007: 687) entiende que las traducciones de literatura infantil están mediatizadas por criterios de "protección" establecidos por los adultos, algo que suele generar interferencias con el texto original. Al margen de este aspecto, la investigadora propone ir más allá y, desde un nivel más profundo, analizar la cuestión crucial de hasta qué punto dichos cambios estarían justificados. Esto nos lleva a plantear un tercer objetivo:

3. Comprobar si se han utilizado criterios de protección a la hora de traducir y, en su caso, su implicación desde el punto de vista de la recepción de la obra.

3. Cultura y traducción

Hay culturas más abiertas que otras a la recepción de obras extranjeras, y son razones de corte histórico, político o económico las que subyacen a este hecho. Pero hablar de cultura es abrir la caja de Pandora porque, lejos de ser "entidades neutras" desde y hacia las que operar, las culturas llevan en sí mismas toda una carga subversiva: "... cultures are political, they are not neutral accounts of a natural state of the world but constructions that carry ideological implications" (Koskinen, 2004: 147). Si una obra literaria quiere llegar a un nuevo público, esta deberá superar el filtro cultural impuesto por la cultura receptora. Para ello deberá sufrir una compleja metamorfosis que le permitirá nacer en otra lengua. Cómo se lleve a cabo ese proceso metamórfico va a depender de toda una serie de variables que en ningún caso van a ser neutras. Ya en los años noventa, Lefevere y Bassnett señalaban que si algo se ha demostrado con el paso del tiempo en los Estudios de Traducción es que la traducción, al igual que cualquier otro tipo de reescritura, nunca es inocente (1990: 11). Cada cultura cuenta con su propia trayectoria histórica, lo que hace que el proceso de traducción, exento de inocencia, sea particular. En cualquier caso, como receptores de textos y traducciones susceptibles de haber sido "moldeados" por medio de mecanismos censores tenemos la obligación de estar alerta ante la "repercusión que pueden alcanzar los discursos traducidos a la hora de construir identidades a través de reescrituras interculturales" (Martínez *et al.*, 2015: 66).

Casi medio siglo de rigor autoritario, con la consiguiente censura en todos los ámbitos de la vida social y cultural española, sin duda, fue el resorte que llevó a España a dar un giro de ciento ochenta grados en todos los ámbitos. La traducción, como instrumento de renovación cultural, se inclinó hacia un aperturismo que tuvo su reflejo en una tendencia general a respetar en la medida de lo posible el texto original. En este sentido, Javier Franco realiza un estudio pormenorizado de más de 10 000 nombres traducidos desde 1925 hasta finales del siglo XX hacia el español y, en términos generales concluye que el factor histórico ha marcado la existencia de tres épocas en lo que al tratamiento de los nombres propios en España se refiere:

- A) De los años 20 hasta principios de los sesenta el nombre propio es considerado una categoría gramatical y como tal se traduce; por tanto, la tendencia predominante es la de traducirlos.
- B) Desde entonces hasta la segunda mitad de los años 60 se produce una importante vacilación de traducciones.
- C) Desde los años 70 hasta la actualidad, la tendencia general es la de la conservación o no traducción de los nombres propios (Franco, 2000: 255-65).

En el ámbito de la lengua inglesa debemos señalar que la traducción en general en pleno siglo XXI es mínima, tan solo de un 2 % o 3 % de las obras publicadas (Leppihalme, 1997: 135; Bassnett, 2007: 17). Parte de la explicación de que este tipo de reescritura sea casi un reducto en los países anglosajones puede encontrarse en el papel que desempeña el inglés como lengua franca o, dicho en terminología polisistémica, "for the powerful position of British and American literary polysystems" (Rodríguez, 2015: 138). Ser lengua franca conlleva que cualquier cultura con ánimo de expansión (política, económica, social o cultural) necesariamente tiene que pasar por el tamiz de la lengua inglesa. Por tanto, son los "otros" los que tienen que hacer el esfuerzo de envolver en inglés sus productos para poder venderlos. Como contrapartida, el inglés no necesita hacerse entender ya que todo el mundo, en mayor o menor medida, conoce y utiliza este idioma.

A pesar de que el número de traducciones de obras literarias hacia la lengua inglesa sea reducido, sería interesante llevar a cabo un estudio pormenorizado de un corpus de textos similar al realizado por House (2007), y analizar en profundidad el alcance de las mismas. Esta autora ha seleccionado un corpus de 52 textos para niños procedentes de Estados Unidos y Reino Unido y ha analizado su traducción al alemán siguiendo unos parámetros previamente establecidos. Las conclusiones, sin duda, invitan a la reflexión.

4. Análisis traductológico comparado

4.1. Referencias culturales: Comida

La comida es un elemento esencial en cualquier obra de literatura infantil y juvenil. En torno a ella suele estructurarse la obra en muchas ocasiones, restando a veces protagonismo al personaje principal. Encontramos ejemplos claros en clásicos como *Blancanieves*, inexplicable sin la manzana; *Alicia en el país de las maravillas*, con setas y bebidas mágicas, meriendas de té, pastelillos y tartas; *Hansel y Gretel* y la famosa casita de chocolate y golosinas que los atrapa como una tela de araña; *Caperucita Roja*, sin cuya cesta de comida para la abuela enferma la historia no habría podido existir. La comida, como elemento vertebrador de la obra en unas ocasiones o como elemento de apoyo en otras, constituye un referente cultural que desde el punto de vista de la traducción es ineludible. En *Pobre Manolito*, como obra perteneciente a la LIJ, la comida también está presente, si bien en ese papel secundario que hemos mencionado antes. En el proceso de trasvase, no obstante, dicho carácter secundario en el texto origen pasa a tener un carácter primario en el texto meta, en tanto en cuanto uno de los objetivos que se marcan las traductoras es el de dar a conocer la cultura española.

A continuación vamos a presentar las referencias culturales de comida más significativas encontradas en el texto meta, para analizar después cómo se ha llevado a cabo la traducción.

1. Emanen-se-deshace-en-tu-boca-no-en-tu-mano y un bollicao . (17)	Melt-in-your-mouth-not-in-your-hand M&M's and cookies . (11)
2. Aquel sábado histórico, el Real Madrid jugaba un partido contra el Barcelona, así que mi madre hizo dos tortillas : una poco cuajada para mi abuelo y mi padre, que les gusta encontrarse el huevo tipo moco, y otra para el Imbécil y para mí, que nos gusta que quede más seca que una pasa. (24-5)	That historic Saturday, Real Madrid was playing a match against the Barcelona team, Barça, so my mom made two tortillas de patata [sic] (omelettes with fried potatoes), one underdone for my grandpa and my dad, who like the egg kind of snotty [lleno de mocos, mocos], and one for Bozo and me, because we like ours drier than a raisin. (20)
3. El de Orejones [el trabajo con reciclado] era asqueroso; se había traído unos garbanzos con moho que había en el portal de la Susana y le había puesto: Cocidito madrileño . (39)	Big Ears's Project was gross. He had brought some moldy cheese and brown lettuce that was in the One-and-Only Susana's entryway and named it Chef's Salad . (36)
4. Este domingo fui a comprar los churros con mi padre. (80)	This past Sunday, I went to buy tasty fried churros with my dad. (79)
5. Mi madre le echó la bronca a mi abuelo, porque aquel sábado no probamos el cocido . (120)	Later, my mom yelled at my grandpa because that Saturday we didn't eat the stew [estofado, guiso] she'd made for lunch . (123)
6. El Imbécil y yo nos sentamos también. Pedimos batidos y más gambas y patatas y aceitunas y cortezas... (120)	The Bozo and I sat down too. We ordered a milkshake and more shrimp and French fries and olives and pork rinds... (123)
7. La Luisa se saca del bolsillo un huevo Kinder : Toma, Manolito, hijo, para que se te quite el sabor del chopped . (123)	Luisa takes a peanut candy bar out of her pocket. "Here you go, Manolito, so you don't have the taste of bologna in your mouth." (126)

Tabla 1. Referencias culturales: comida

En los siete ejemplos anteriores encontramos que la traductora no ha seguido la misma estrategia general de traducción. En los ejemplos 2, 4 y 6 ha optado por mantener el elemento cultural, dando una explicación (1), preservando el término original sin explicación alguna (4) u ofreciendo una traducción literal (6). Además, como podemos observar, en el ejemplo 6 hay un error de traducción ya que "patatas" ha sido traducido por "French fries", cuando por el contexto del original se deduce que se trata de "chips". Si bien los ejemplos 1 y 7 no representarían elementos destacados dentro de la cultura original, los ejemplos 3 y 5 sí constituyen elementos culturales arraigados en la tradición gastronómica de España, con lo cual al menos estos últimos debieran haber sido reflejados en el texto meta en virtud del segundo objetivo marcado por las traductoras. Por tanto, vemos que el segundo objetivo, en el caso de las referencias culturales sobre comida, no se cumple.

4.2. Referencias culturales: Nombres de los personajes

Los antropónimos representan otro de los elementos centrales en torno a los que se articula una obra. De nuevo, al tratarse de LJJ, este aspecto adquiere especial relevancia por la simbología y representatividad de los mismos. Los antropónimos se pueden clasificar en dos tipos: los que representan una mera etiqueta para denominar a un personaje y que, por ende, suelen ser opacos, y los que encierran en sí mismos algún tipo de significado (aluden, por ejemplo, a alguna característica física o psicológica del personaje). Sobre la traducción de los nombres propios en general y de los antropónimos en particular hay discrepancia de criterios entre los teóricos de traducción, pero suele haber mayor consenso cuando se trata de nombres contenidos en obras para niños y estos llevan implícito algún tipo de significado o intencionalidad (Cámara, 2009; 2015). En el caso de esta obra, el criterio de las traductoras (se sigue el mismo en los tres libros) ha sido, en principio, utilizar la estrategia de conservación. En este sentido, los nombres de casi todos los personajes se han repetido y, por tanto, han conservado su grafía. Cabe destacar, no obstante, que tres de los nombres (en este caso apodos) que se caracterizan por tener un claro contenido semántico han sido objeto de una peculiar traslación.

1. Yihad [guerra santa de los musulmanes]	Ozzy [Oz = Australia; Ozzy Osbourne, músico de Heavy Metal]
2. Susana Bragas-sucias	The One-and-Only Susana
3. El Imbécil	The Bozo [Sujeto, tipo (amer. peyorativo)]

Tabla 2. Referencias culturales: Nombres de los personajes

"Yihad" es el nombre de uno de los personajes secundarios más destacados de la obra. Representa al niño de barrio problemático que suele resolver sus diferencias con los demás mediante el uso de la violencia. Este nombre —que dada su naturaleza de origen árabe y la internacionalidad del término no necesitaría en sí mismo de ningún tipo de intervención para ser entendido— es reemplazado por "Ozzy". Nuestra búsqueda documental nos lleva a pensar que la elección de la traductora tiene su origen en el nombre de un conocido músico anglosajón de *heavy-metal*. Si "Yihad" representa un elemento exotizante en la cultura origen al proceder de la cultura árabe, este carácter exótico desaparece en la cultura meta (la estadounidense) al ser sustituido por un referente propio de dicha cultura. En el ejemplo 2, la autora claramente hace uso de lo escatológico con una doble intencionalidad: por un lado, generar humor, un humor recurrente y fácil que el niño se va a encontrar una y otra vez a lo largo de toda la obra; por otro, apelar a lo subversivo, a lo que solo los niños aceptarían e impondrían en un mundo de adultos demasiado políticamente correcto. La traducción, como se puede apreciar en la tabla anterior, no solo boicotea la doble intencionalidad de la autora, sino que además cambia por completo el sentido del nombre original. En el tercer ejemplo —el apodo por el que Manolito se dirige a su hermano pequeño de cuatro años— la traducción tampoco parece haber sido muy afortunada. Si bien la categoría de "imbécil" tiene unas claras connotaciones negativas que, de nuevo, ponen sobre

la mesa el carácter subversivo de la obra y de su protagonista, la solución adoptada en el texto meta, por un lado, carece de dichas connotaciones y, por otro, puede resultar extraña aplicada a un menor.

4.3. Referencias culturales: Lugares

En su libro *Reflections on Translation*, Susan Bassnett aborda los continuos cambios que se han realizado a lo largo de la historia y se siguen realizando en la actualidad en los topónimos alrededor de todo el mundo, y señala que "what such changes illustrate is the immense political significance of place names" (Bassnett, 2011: 149). Para esta autora, tanto poner nombres como cambiarlos no representan actos inocentes sino que tras ellos se esconde cierta reafirmación o imposición de poder (Bassnett, 2011: 151).

1. Museo de Arte Reina Sofía (42)	The Reina Sofía art museum (39)
2. Chavales que estudian Formación Profesional en el Baronesa Thyssen . (57)	Guys that go to the Tech School (54)
3. A la Luisa no le gusta ni un pelo que Bernabé vaya dejando por ahí el peluquín, porque le costó mucho dinero en una tienda de la Gran Vía donde se compró Frank Sinatra un peluquín de repuesto cuando vino a cantar a Madrid . (45)	Luisa doesn't like the fact that Bernabé goes around letting people hold his toupee, because he got it in a Frank Sinatra store on Grand Street and it cost a lot of money. (42)
4. ... sus llantos incontrolados nocturnos [los del Imbécil] (tenemos noticias de que se han llegado a oír en Carabanchel Bajo). (66)	... an uncontrollable nocturnal tantrum (known to be heard all the way in France). (63)
5. Las luces del camión de mi padre pueden llegar a alumbrar toda la Gran Vía , eso está demostrado ante notario. (67)	My dad's truck can light up the entire street ; that's been proven and signed by a notary. (64-5)
6. El Orejones y yo quedamos encargados de ir a Alcampo a comprarle el walkman de sus sueños. (79)	Big Ears and I were in charge of going to Wal-Mart and getting the MP3 of her dreams. (78)
7. El Santiago Bernabéu . (101)	The Madrid soccer stadium . (101)
8. Dice mi abuelo que, por la que se monta en mi escalera cada mañana, parece que en vez de ir a la escuela me voy a la guerra de África . (122)	My grandpa says my mom makes such a big fuss every morning when I'm about to leave that it seems like I'm going off to America instead of going to school. (124)

Tabla 3. Referencias culturales: Lugares

De los ocho ejemplos presentados anteriormente, solo el primero responde al objetivo inicial marcado por las traductoras. En el segundo caso, al emplearse un hiperónimo, la referencia cultural queda neutralizada a la vez que el toque humorístico e irónico contenido en ella (el nombre de una conocida aristócrata española, famosa por su valiosa colección de arte). El ejemplo 3 viene a representar una traducción bastante libre con todo lo que ello implica: desaparece por completo la referencia a que Frank Sinatra visitó Madrid con motivo de una actuación y que, por razones que se desconocen, se detuvo en una tienda de una conocida calle de la ciudad para comprarse un peluquín. En su lugar se dice que Bernabé se compró un peluquín en una tienda que pertenecía a Sinatra y que está en Grand Street, sin especificar la ciudad. Como resultado, obtenemos una oración carente de sentido, que da a entender al lector que este personaje se compró el peluquín en Nueva York en lugar de en Madrid. Con respecto al ejemplo 4, debemos decir que, según las traductoras, Carabanchel Bajo y Alto quedaron reducidos a Carabanchel por decisión editorial. En principio dicha decisión no debería plantear mayor problema en toda la obra, pero vemos que en este ejemplo sí lo plantea. Si bien la autora se sirve del pleonasma como recurso humorístico, lo hace dentro de unos límites razonables y un entorno cultural próximo. La traducción, en cambio, excede con creces esos límites, además de situar al lector en un entorno cultural distante. En el ejemplo 5 también se hace uso del hiperónimo, pero en este caso con consecuencias ligeramente diferentes a las del ejemplo 2: el alcance de cada una de las referencias. Mientras que la Gran Vía de Madrid es una calle con una extensión de algo más de un kilómetro, las dimensiones de cualquier calle del barrio de Carabanchel no son comparables. Por tanto, lo que en el original aparece como un pleonasma propio de un niño, en el texto meta esa intención se pierde. En el ejemplo 6 podemos decir que ambos lugares serían equivalentes en cuanto a semejanza y contexto cultural, aunque con esta decisión de traducción la idea de preservar en la medida de lo posible los elementos propios de la cultura origen no se cumple. En el ejemplo 7 la traductora deja de ser fiel a su compromiso de forma inexplicable porque deja fuera la referencia contenida en el original para, en su lugar, dar una explicación. Al encontrarnos con el último ejemplo, quisimos ponernos en la piel de la traductora para intentar averiguar las razones que la habían podido conducir a una solución semejante. Hubiese podido neutralizar el referente y ofrecer el hiperónimo como había hecho en casos anteriores o podría haber preservado la referencia cultural, siguiendo el objetivo marcado; en cambio, decidió domesticar el referente sin plantearse que, al cambiar de contexto cultural, se podía generar confusión para un lector que ya reside en América y para el que se perdería el efecto de distancia buscado por el original. Por otra parte, las connotaciones de "ir a la guerra de África" son sin lugar a duda negativas, mientras que las connotaciones que despierta en el lector la expresión "ir a América" representan todo lo contrario. A la guerra se va a luchar y muy probablemente a morir, mientras que a América se va por ocio, placer o para emprender una nueva vida. Este tipo de decisiones nos lleva a plantearnos que, sea cual sea la razón que subyace, el resultado no es algo neutro o inocuo. En palabras de Hatim (2001: 62): "Like all activities to do with re-writing, translation is never innocent".

4.4. Referencias culturales: Tradiciones

En este apartado hemos recogido dos referencias que son especialmente significativas por ser específicas de la cultura origen. Tales referencias aportan color local al texto, lo que genera un efecto positivo en el receptor. La traductora, al igual que hiciera en el caso de "tortilla de patatas", ha hecho uso de la ampliación para explicar que son tradiciones españolas. En este sentido, resolver así estos dos problemas de traducción se convierte en la mejor forma de proceder para alcanzar el objetivo inicial marcado.

1. ... es casi tan antigua como ésa otra de comer doce uvas en Noche Vieja o bailar la conga en las fiestas de Carabanchel. (10)	It's almost as old as the Spanish tradition of eating twelve grapes at the stroke of midnight on New Year's Eve or dancing the conga at Carabanchel parties. (4)
2. La sita empezó a bailar como una loca una especie muy rara de jota . (94)	Miss Asunción started dancing and hopping in the air. It looked like a weird rendition of this folk dance from the north of Spain called the Jota . (93)

Tabla 4. Referencias culturales: Tradiciones

No obstante lo anterior, nos gustaría señalar que se produce una inadecuación al traducir "fiestas de Carabanchel" por "parties", ya que el término original hace referencia a "verbena popular", para lo cual en inglés se utilizaría el término "festival".

5. Referencias culturales "políticamente incorrectas"

Manolito Gafotas es una obra que hunde sus raíces en el *modus vivendi* de la clase obrera española de finales del siglo XX. En ese proceso de crear una obra literaria a partir de una realidad social, la autora se va a servir de un amplio abanico de recursos: por un lado, los propios de cualquier obra que quiere ser "percibida" como literatura —estilísticos y poéticos fundamentalmente— y que son los más fácilmente visibles a los ojos de cualquier lector; por otro, recursos estructurales, que se enmarcan en un segundo plano, y suelen pasar desapercibidos para un lector no especializado. Elvira Lindo diseña su proyecto en torno a una gran piedra angular: el castigo físico. Junto a este elemento central e imprescindible para la recreación social de la época que quiere llevar a cabo, utiliza otros elementos igualmente importantes para el logro de sus objetivos y que adquieren mayor fuerza por su interrelación con el anterior. Dichos elementos son: el alcohol, el tabaco y lo escatológico. Todo ello, cimentado a través de una mezcla de humor e ironía y aderezado con algunas pinceladas ideológicas o intertextuales hacen de esta obra, sin duda, un referente de la LJJ española contemporánea.

5.1. Castigos físicos

Como acabamos de explicar, el castigo físico se convierte en elemento vertebrador de la ambientación social de *Manolito Gafotas*. Debemos decir que se trata de un castigo físico más simbólico que real, centrado en Catalina, la madre de Manolito, y que se materializa a través de sus famosas "collejas". Otra vertiente de este elemento caracterizador del ambiente o atmósfera de la obra se articula a través de la aparente violencia física entre chicos del colegio y/o pandillas. Por tanto, si la caracterización y ambientación social de la obra se apoyan en la violencia y el castigo físico, la traducción debería preservar esos aspectos para poder mantener y reflejar la realidad social que se retrata en ella.

<p>1. Como es un niño problemático [Yihad], la única que le puede dar un tortazo es la psicóloga. Conmigo, mi madre no se corta ni un pelo y sigue los métodos de toda la vida. Es una amante de las tradiciones. Me agarró de la oreja y me llevó hasta la misma puerta de mi hogar. (21)</p>	<p>Since he [Ozzy] is a problem child, the only one who can really yell at him is the school psychologist. My mother doesn't beat around the bush and follows conventional, time-honored methods. She's a big fan of traditions. She chewed me out [regañar, reñir] all the way to our front door. (16)</p>
<p>2. Mi madre primero le da una colleja, entonces el Imbécil llora y mi madre le da el Kit-kat y unos cuantos besos tipo ventosa. (46)</p>	<p>My mom chews him out real bad, then Bozo cries, and my mom gives him the Kit Kat and then some suction-cap kisses. (43)</p>
<p>3. Mi madre me dijo: —Ponte bien la gorra, sinvergüenza, que no te puedo dar una colleja. Me puse la gorra como siempre y puse la nuca para facilitarle el trabajo a mi madre. La colleja cayó implacable. Fue un buen trabajo por su parte, lo reconozco. (61)</p>	<p>My mom said, "Put your hat on right. You look like a hooligan." I put my hat on with the bill toward the front, hoping she would just leave it at that. But it was only the beginning. She started in on one of her famous lectures. (58)</p>
<p>4. Mi madre vino a repartir collejas; estaba tan emocionada que una fue a parar a la nuca de mi abuelo, que gritó: —¡Socorro, mi familia quiere matarme antes de desayunar! (118)</p>	<p>My mom came in to hand out lectures. She was so upset she was waving her hands, and she accidentally whacked my grandpa in the head and he yelled, "Help! My family is trying to kill me before I even have breakfast!" (120)</p>

Tabla 5. Castigos físicos

En el ejemplo 1 vemos que "tortazo" ha sido sustituido por "yell" y "agarrar de una oreja" pasa a ser "to chew out". La traductora hace uso de la purificación por decisión de la editorial, como se puede apreciar en la cita extraída de una entrevista:

... la editorial tenía muy claro lo que es aceptable para el público norteamericano y lo que no. Por ejemplo, se han suprimido las referencias a las collejas. Un libro infantil en el que la madre pegue a su hijo chocaría mucho a un público norteamericano, no porque no exista en la sociedad allí [sic], sino porque no suele estar representado en libros para niños. En mi opinión, más que escandaloso, les resultaría chocante por no estar acostumbrados. También se ha atenuado la presencia del alcohol y el tabaco por la misma razón (Travalia, 2008: 2)

En el ejemplo 2 se puede apreciar cómo el castigo físico está presente incluso para un niño pequeño como es el hermano de Manolito, pero es atenuado inmediatamente después a través de la expresión de dos muestras de cariño: el Kit-kat y los besos de la propia madre. En el ejemplo 3, debemos decir que toda la escena ocurre a partir de que Catalina encuentra a su hijo con un cigarro encendido entre las manos. La reacción airada de la madre toma forma a través de la famosa "colleja", que Manolito encaja con bastante deportividad. En esta escena también podemos apreciar la mezcla de tonos presentes en la obra: humorístico, irónico y sarcástico. En el ejemplo 4 se aprecia la

intervención de la traductora que deviene en una notable purificación (sobre purificación ver 5.5 Lo ideológico-moral); como consecuencia, el sentido del original desaparece y su efecto queda bastante diluido en el texto meta.

5.2. Alcohol

<p>1. [El dueño de El Tropezón], antes de empezar el partido va y pregunta a los padres: "¿Cuántos vinos te vas a tomar?" o "¿Cuántas cervezas?", Y te las pone todas en fila en la mesa y sanseacabó. (24-5)</p>	<p>Before the game starts, he goes and asks all the dads, "How many cups of coffee are you going to have?" or "How many beers?" and the owner of Stumbles lines up the coffees in front of him and that's it. (20-1)</p>
<p>2. ... Ese marciano nos recuerda a nuestro abuelo cuando se quita la dentadura y se ha bebido tres tintos de verano y señala a nuestro bloque y dice: "Mi casa", pensando que nunca será capaz de llegar hasta el sofá-cama. (41-2)</p>	<p>That Martian reminds us of our grandpa when he takes out his dentures after he's had three glasses of wine and points to our block and says, "Home", thinking he'll never be able to make it back up to the sofa bed. (38)</p>
<p>3. El Orejones era el camarero del bar y yo chasqueaba los dedos para que me trajera otra copa. (63-4)</p>	<p>Big Ears was the bartender, and I snapped my fingers so he'd bring me another Coke. (59)</p>
<p>4. A mí [la profesora] me dio la botella de anís del Mono porque le dije que, como es el anís que bebe mi abuelo, la toco todos los días con la música del telediario. Mentira podrida: no la toco para hacer música, la toco para hacerle a mi abuelo un cóctel que se llama Palomita. <i>Son cuatro partes de anís y dos gotas de agua. Las dos gotas de agua las echamos para que mi madre se quede más tranquila, porque ella dice que no le gustan los viejos borrachuzos</i>. (89)</p>	<p>She gave me this funky glass bottle that was all sculpted and stuff, because I told her that Coke is my Grandpa's favorite drink, and I play music with the empty bottle every day when the song comes on at the beginning of the news. That's a rotten lie: I don't use it to play music; I use it to make a tower for my Viking men to climb. (88)</p>
<p>5. Aquella tarde mi abuelo tuvo que beberse cuatro palomitas para acabar su botella y que yo la pudiera llevar a la escuela. (91)</p>	<p>That afternoon my grandpa had to drink four Cokes so I could take the bottles to school (I wanted three for backup). (90)</p>
<p>6. ... deduje que se había bebido... cuatro tintos de verano... (139)</p>	<p>I guessed he had... three glasses of wine. (143)</p>

Tabla 6. Alcohol

El ejemplo 1 describe un encuentro de padres, hijos y abuelos en un bar de barrio para ver un partido Madrid-Barça. Para dicho encuentro, todo el mundo se lleva la comida de casa y el dueño del bar sirve la bebida. Con el fin de no perderse él tampoco el partido, exige a los clientes que pidan de golpe todo lo que tengan pensado beber durante el mismo y, acto seguido, coloca las copas alineadas en la barra. En esta escena se mezclan varios tópicos culturales que sirven para caracterizar a un

sector de la sociedad española: la clase obrera residente en el extrarradio de cualquier ciudad. La traducción ofrecida sustituye "vino" por "café" y pone el énfasis en este último, hasta el punto de hacer desaparecer las cervezas en la segunda parte del párrafo. El resultado: una versión que bajo ningún concepto representa la realidad social española descrita con tanta maestría por Elvira Lindo. Resulta paradójico que tras este criterio editorial, en los ejemplos 2 y 6 la traducción peca por exceso. Un "tinto de verano", por ser una mezcla de vino y refresco, tiene menos alcohol que una "copa de vino". Así, no se entiende cómo la traducción se ha desviado del original en este sentido, lo que ha tenido como resultado que se carguen más las tintas sobre el consumo de alcohol. El ejemplo 3, en el que Manolito sueña que es un tipo importante, que fuma y que toma una copa como muestra de ello, que cuenta con personal a su servicio (el Orejones, por ejemplo) y con Susana a sus pies, resulta a todas luces inverosímil en la versión traducida cuando se dice que el cigarro es un "candy cigar" y la copa una "coke". El ejemplo 4 merecería un apartado en sí mismo. En él se contiene una referencia cultural muy vinculada al alcohol: la botella de anís del Mono. Esta botella, por contar con una estructura labrada a base de rombos y por ser un licor dulce, está estrechamente vinculada a la Navidad en España, ya que tradicionalmente se venía utilizando como improvisado instrumento para acompañar con el canto de villancicos. En ese contexto hay que entender la inclusión de esta referencia que sin duda también puede considerarse un guiño al adulto. Que Manolito pueda coger una botella de alcohol y con ella prepararle una bebida a su abuelo, que lo haga habitualmente y que a nadie le resulte especialmente llamativo es algo que la editorial no termina de entender. Como consecuencia de los criterios de edición, el texto ha sido manipulado hasta tal extremo que ha rebasado con creces los límites de lo aceptable y hasta comprensible, para caer en el esperpento. Omisión, ampliación y purificación se utilizan en un párrafo especialmente breve en aras de no se sabe muy bien qué, y que tiene su prolongación en el ejemplo 5, con idéntico proceder e idéntico resultado.

5.3. *Tabaco*

Llegados a este punto, debemos decir que todas las referencias al tabaco en este volumen han sido respetadas excepto la que se presenta a continuación. Creemos que el motivo es que, para caracterizar a determinados personajes que se encuentran rozando la marginalidad o mostrando una actitud desafiante o subversiva, es necesario respetar la presencia del tabaco. También hay que decir en su defensa que el discurso marcado por la autora lleva a los personajes conocidos y relacionados en un momento dado con el tabaco (Manolito, el Orejones) hacia una salida honrosa y libre de culpa.

Yo sonreía comprendiendo que tenía razón y daba una calada a un puro enorme que tenía en la mano. (64)	I smiled, knowing that she was right, and I took a puff on this enormous candy cigar [Puro de caramelo] I was holding. (61)
--	---

Tabla 7. Tabaco

Este ejemplo ya ha sido analizado anteriormente. Ver 5.2 Alcohol.

5.4. *Lo escatológico*

Si hay algo que caracteriza a los niños en general con independencia de su origen, cultura o nivel socioeconómico es su especial atracción por lo escatológico, algo que los autores de LIJ saben muy bien. Incluir referencias escatológicas en una obra para niños conlleva un efecto inmediato: ganarse al lector. Con ello, la sonrisa está asegurada, siendo lo subversivo y el humor dos ingredientes

imprescindibles en este tipo de literatura. Elvira Lindo hace una apuesta fuerte y saca provecho de ello desde el principio a través de la denominación de uno de sus personajes: Susana Bragas-sucias. Asimismo, la obra entera está trufada de referencias en este ámbito, lo que facilita el efecto humorístico y la complicidad del lector.

<p>1. La Susana Bragas-sucias me pedía todos los días un capítulo para ella sola: ... y no como en el otro libro, que sólo contaste lo de las bragas, gracioso —me dijo. (10)</p>	<p>The One-and-Only Susana asked me to make all the chapters about her "... and not like in the last book where you only told about my underwear, wise guy," she said. (5)</p>
<p>2. Lo diré en términos científicos para que lo entiendas: el Imbécil se mea en la cama. Mi madre lo ha intentado arreglar con sus métodos tradicionales, o sea, gritando por el pasillo: —¡Otra vez! ¡No gano para detergente con el niño cochino este! ¡Te voy a mandar a dormir a la taza del wáter! (31)</p>	<p>I will say it in scientific terms so that you understand: the Bozo wets his bed. My mom has tried to remedy this with traditional methods; in other words, yelling down the hall, "Not again! We're going to go broke with all the detergent this kid is wasting! I'm going to make him sleep in the toilet!" (26)</p>
<p>3. El Imbécil se dio media vuelta y se volvió a su cama. ¿Para qué? Para mearse en su cama, que es donde le gusta. (35)</p>	<p>The Bozo turned right around and went back to his bed. What for? To wet his bed, which is where he likes to do it. (30)</p>
<p>4. Bernabé recorrió todo el pasillo tirándose pedos, unos pedos como truenos monstruosos, unos pedos que no parecían de una persona tan pequeña como Bernabé, de una persona con peluquín; aquellos pedos parecían de un ser de dimensiones sobrenaturales. Por un momento sentí un escalofrío por todo el cuerpo: ¿y si Bernabé se había transformado en un monstruo? (47)</p>	<p>Bernabé farted all the way down the hall. They were these thunderous farts, farts that didn't seem possible coming out of someone as small as Bernabé, out of a person with a toupee. These farts were superhuman. For a minute I felt a chill all over my body. What if Bernabé had turned into a monster? (44)</p>
<p>5. Lo confesaré: mientras me levantaba sentí que un poco (pero muy poco) de pis me manchaba los pantalones. (126)</p>	<p>(I'll admit it: I thought about not saying anything.) (129)</p>

Tabla 8. Lo escatológico

Para el análisis del nombre del personaje, ver apartado 4.2 Nombres de los personajes. En el ejemplo 1 vemos cómo en la traducción el efecto subversivo derivado del uso de la palabra "bragas" queda reducido a la mínima expresión al utilizar el eufemismo "underwear". Debemos señalar que en este ejemplo, además, se produce un cambio de sentido al pedirle Susana a Manolito que escriba un capítulo sobre ella y ser interpretado en la traducción por "all the chapters". En los ejemplos 2 y 3 se emplea la palabra "mear" intencionadamente, pero en la traducción, de nuevo, ha sido reemplazada por un eufemismo: "to wet". Si ese mismo eufemismo existe en español ("mojar la cama"), la traductora debiera haberse planteado las razones que llevaron a la autora a escoger un término y no otro antes

de tomar una decisión de traducción. En el ejemplo 2 la madre se dirige al hermano pequeño con un apelativo nada cariñoso: "cochino". Con ello se muestra el creciente enfado por un hecho que se repite una y otra vez. En la traducción se ha omitido por completo cualquier referencia en este sentido, lo que ha dado como resultado la purificación del texto. El 4 es un claro caso de fidelidad al texto e intención de la autora. Dicha fidelidad puede deberse a dos razones: a) que los pedos son probablemente el elemento escatológico preferido entre los niños; b) que este elemento escatológico también está presente en la LIJ estadounidense. El ejemplo 5, a pesar de lo atenuado que se presenta en cuanto al lenguaje empleado por la autora, desaparece por completo en la traducción. Aunque desconocemos las razones que han podido motivar esta decisión, creemos que puede responder a una conducta paternalista. Dicha conducta habría llevado a aplicar un "paternalismo omisor", es decir, "la supresión de elementos considerados dañinos u ofensivos en la propia traducción por el traductor o en el proceso de revisión por editores" (Lorenzo, 2014: 37).

5.5. Lo ideológico-moral

Ya Klingberg en 1986 hablaba de la purificación como una estrategia de traducción cuyo objetivo es "bringing the target text into correspondence with another set of values" (Klingberg, 1986: 12). Lorenzo utiliza el término "paternalismo" al que concede distintos grados y que en el caso de la purificación de Klingberg identifica como "un proteccionismo exacerbado que no deja espacio para temas como la muerte, el sexo o la violencia" (Klingberg, 2014: 37). Uno de los campos especialmente abonados para su empleo es aquel en el que se contienen elementos de carácter ideológico, político, religioso o moral. No podemos olvidar que en la LIJ, aun tratándose de obras que persiguen el entretenimiento del receptor, la importancia del carácter didáctico está muy presente. En este sentido, Oittinen señala que el público infantojuvenil es un público que adolece de cierta negligencia precisamente en aras de un fin didáctico:

All in all, the input of children, the future audience of books, is often neglected—partly because children do not buy books. Adults ask penetrating questions like What will the child learn from the text? (adult's view) instead of questions like What does the child enjoy? (child's view) (Oittinen, 2000: 167).

No se puede decir que un texto, una frase o una expresión en sí mismos sean malintencionados; suele ser el contexto el que ayuda a definirlos, tras lo cual solo dependerá del receptor atribuirle una "carga" objetivamente no contenida en ellos. Por tanto, habría que dar un voto de confianza a los jóvenes y permitirles crecer a través de la literatura destinada a ellos sin más fin que el del propio entretenimiento. Quiles, en referencia a la etapa de la adolescencia, lo expresa de forma muy gráfica:

A veces, la adolescencia es considerada... como un período terapéutico. Parece cegarnos la idea de que el joven rebelde y con altibajos emocionales necesita de una pócima mágica que le cure de tal enfermedad y recurrimos a la Literatura como único remedio médico. Así, la lectura se convierte a ojos del joven en el jarabe amargo que siempre se ha negado a tomar ... Dejemos al adolescente que encuentre en sus lecturas un camino de evasión de esos problemas, que escoja qué y en qué momento le interesa leer, para que la puerta que se les abrió hacia la fantasía cogidos de nuestra mano les permita ser libres para escoger lo que ahora, por ellos mismos, desean imaginar (Quiles, 2000: 415).

A continuación y para ilustrar lo que acabamos de exponer vamos a ver algunos ejemplos extraídos de la traducción de *Pobre Manolito* que nos van a servir para ver el empleo que se ha hecho de la purificación.

<p>1. Creía que yo era el único ser despierto sobre el mundo mundial, pero mi abuelo me dijo: —Manolito, pásate conmigo a la cama a calentarme los pies. (29)</p>	<p>I thought I was the only one awake in the worldwide world, but then my grandpa said, "Manolito, warm up my feet." (24)</p>
<p>2. ... quería dejarle una coletilla [al Imbecil] como la que llevaba Yihad el año pasado. La coletilla, en vez de quedarme abajo en la nuca, me quedó muy arriba. Lo miré: por un momento me pareció un Hare-krishna. Bueno, no tenía importancia. Seguí con la parte de delante. (71)</p>	<p>I wanted to leave him a little rattail there like the one Ozzy had last year. But instead of being down at the bottom, the rattail was up really high. I stepped back to look at it. Well, it was fine. I got to work on the front. (68)</p>
<p>3. Mientras ella escribía, los veinticinco niños que somos nos fuimos aproximando lentamente hasta la caja. Primero sin hacer ruido y treinta segundos más tarde al estilo de los indios de Arizona: saltando unos por encima de los otros. (88)</p>	<p>While she was writing, all thirty of us kids walked slowly over toward the box, first without making a sound, and thirty seconds later like Madrid soccer fans, jumping all over each other. (87)</p>
<p>4. Ahora ya hace dos semanas que no tenemos <i>sita</i> propia. Nos cuida el señor Solís, el conserje, y la sita nos manda los deberes desde el hospital. (95)</p>	<p>Our Teach has been gone for two weeks now. Mr. Solís, the maintenance guy and bus driver, has been keeping an eye on us, and Miss Asunción sends homework from the hospital. (94)</p>
<p>5. Le hicimos [a la Boni] una cuna en el rincón del final con las mochilas y le dejé el huevo [kínder] entero para que se callara. (126)</p>	<p>We made her [Miss Bonnie] a little crib with all our backpacks over in the corner, and I gave her my bologna sandwich so she'd be quiet. (128)</p>

Tabla 9. Lo ideológico-moral

El ejemplo 1 es un caso representativo de lo expuesto anteriormente. De nuevo, forma parte de la ambientación social de la obra el hecho de que Manolito y su abuelo, por falta de espacio físico en la casa, compartan habitación a la hora de dormir. En ese compartir espacio y en esa entrañable relación entre nieto y abuelo que la autora nos desvela a lo largo de toda la obra, no cabe encontrar un sentido malintencionado a esa frase en la que el abuelo le pide que se pase a la cama con él para calentarle los pies. En el ejemplo 2 aparece una referencia cultural conocida internacionalmente y a nuestro modo de ver carente de valor religioso o moral en este contexto. Hablar de los *Hare-krishna* en una historia tan local aporta colorido y exotismo a la obra. Por esas razones, no se entiende por qué la traductora ha hecho uso de la omisión en este caso, donde la idea es que el lector pueda visualizar el corte de pelo que suelen llevar las personas que pertenecen a este movimiento religioso (totalmente rapado y con una pequeña trenza o coleta en la parte superior trasera de la cabeza), para comprender lo que Manolito le ha hecho a su hermano. En el ejemplo 3 la autora recurre a la cultura norteamericana con

el fin de ilustrar una situación algo caótica dentro de la clase. Al recurrir a un elemento de otra cultura, una vez más el texto se dota de cierta frescura y exotismo. En la traducción, la solución se toma de la propia cultura española, lo que anula el efecto exotizante del original por una parte, y genera una situación inverosímil por otra, que puede dar lugar a equívoco para el receptor estadounidense, al poder pensar que los seguidores de los equipos de fútbol españoles son lo más parecido a unos descontrolados *hooligans*. El ejemplo 4 busca generar humor a partir de una situación imposible de imaginar en la vida real. Esa "irrealidad" desencadenante de la situación humorística queda bastante atenuada en la traducción, por un lado, al añadirle otra función al conserje, que esta vez sí que tiene que ver con los niños —la de conductor de autobús— y, por otro, al cambiar el verbo "cuidar" por el de "to keep an eye". El último representa un claro ejemplo de cómo una sociedad puede filtrar a otra en función de sus creencias y valores, sin tener en cuenta aspectos tales como origen, cultura o contexto. Así, en una entrevista realizada a la autora en la que se le pregunta su opinión sobre la traducción al inglés de su obra, esta achaca a la "corrección política" ciertas modificaciones con respecto al original; entre ellas se encuentra la idea de que dar un trozo de chocolate a un perro es considerado maltrato animal (ExLibris 2008).

5.6. Intertextualidad cultural

La intertextualidad, en muchas ocasiones, supone un ejercicio de complicidad con el lector, especialmente el adulto. Se trata de una especie de código secreto a descifrar que genera cierta complacencia y predisposición por parte del lector. Cuando la intertextualidad se inserta en un libro pensado para un público dual como es nuestro caso, la complejidad de los elementos intertextuales elegidos hará que el público infantojuvenil se quede fuera del terreno de juego.

<p>1. Por mucho que se empeñara el chulito de Yihad, la Susana no era su novia, ni la del Orejones, ni la mía. La Susana era la Novia de España. (80)</p>	<p>No matter how hard Ozzy tried, Susana wasn't his girlfriend, or Big Ears' girlfriend, or mine. Susana was all of Spain's girlfriend. (79)</p>
<p>2. —Goño-goño-goño-goño-goño... —No me preguntes qué significa. Han venido académicos de la Real Academia de la Lengua a descifrar esa extraña palabra, pero no han logrado encontrarle sentido. (85)</p>	<p>... <i>smack-smack-smack-smack-smack</i>... Don't ask me what it means. Language experts have tried to decipher that strange word, but they haven't had any luck. (84)</p>

Tabla 10. Intertextualidad cultural

El ejemplo 1 es especialmente complejo porque, además de contener una intertextualidad, en él hay también un juego de palabras. "Novia de España" nos remite a "Lola de España", apelativo que recibía Lola Flores, una conocida cantante folclórica de los años ochenta que falleció en 1995. Para reforzar dicha intertextualidad, el capítulo en el que aparece está presidido por una pequeña ilustración de una folclórica que viste el traje típico de volantes y lunares. El juego de palabras viene dado porque hace referencia a que Susana no es la novia de nadie (de ninguno de los amigos de Manolito ni de él mismo), y de todo el mundo a la vez. Para un lector infantil actual, no cabe duda de que la intertextualidad pasa totalmente desapercibida. Es, por tanto, una intertextualidad pensada

para ese público adulto que ha escuchado y leído *Manolito Gafotas*. Si esta intertextualidad es compleja a la hora de ser identificada por el público infantil de la cultura origen, la solución que se pueda plantear desde el punto de vista de su traducción no va a ser fácil. Así, optar por la traducción literal como es el caso hace que se pierda tanto la intertextualidad como el juego de palabras, pero la única opción posible para intentar recoger ambos, la nota al pie, no resulta recomendable en un libro de estas características. Tomando el término del mundo cinematográfico, el ejemplo 2 podría ser tildado de "cameo". En él se hace referencia a "académicos de la Real Academia de la Lengua", pero además el texto va acompañado de una ilustración: un experto con el nombre de la academia en la camiseta. Dicho experto es Antonio Muñoz Molina, académico además de marido de Elvira Lindo. De nuevo, creemos que se trata de un guiño al adulto que difícilmente podrá identificar el público infantojuvenil en la cultura origen y, por ende, en la cultura meta.

Acabamos de manifestar al comienzo de este apartado que en él se iban a analizar los elementos que desde nuestro punto de vista constituyen la esencia sobre la que se articula la obra objeto de estudio. Después de un análisis pormenorizado de dichos elementos y del tratamiento que han recibido por parte de la traductora, podemos afirmar, junto con Shavit, que nos encontramos ante un caso claro de intervencionismo y/o manipulación:

... the translator is permitted to manipulate the text in various ways by changing, enlarging, or abridging it or by deleting or adding to it. Nevertheless, all these translational procedures are permitted only if conditioned by the translator's adherence to the following two principles on which translation for children is based: an adjustment of the text to make it appropriate and useful to the child, in accordance with what society regards (at a certain point in time) as educationally "good for the child"; and an adjustment of plot, characterization, and language to prevailing society's perceptions of the child's ability to read and comprehend (Shavit, 2006: 26).

De los dos principios que la autora plantea como posibles justificaciones del intervencionismo del traductor, en este caso queda claro que, de poder argumentarse a favor de alguno de ellos, es sin duda a favor del primero. No obstante, nos gustaría recordar que estamos ante una obra dual en la cultura de origen, pensada para un público adulto y para un público infantojuvenil. Esto implica que no estamos ante un niño de corta edad, indefenso, necesitado de protección ante una obra subversiva y/u ofensiva. *Manolito Gafotas* participa de la subversión propia de la estética literaria de una obra para jóvenes, pero es precisamente ese elemento subversivo el que ejerce la principal atracción sobre este tipo de público. Al mismo tiempo, no se debe infravalorar al joven, quien utilizará la obra literaria para su recreación estética, pero sin duda también para reflexionar y establecer sus propios juicios de valor ante lo que esta le muestra.

Conclusiones

Tras analizar la traducción al inglés de *Pobre Manolito* desde la macroestructura, se puede afirmar que el primer objetivo marcado por la traductora —trasladar su sentido del humor a través de un personaje entrañable por su mezcla de perspicacia e inocencia— se cumple a grandes rasgos. En el caso del segundo objetivo —dar a conocer la cultura española—, tomando como base el análisis microtextual realizado, podemos afirmar que no se cumple, ya que en un alto porcentaje de los casos propuestos las propuestas de traducción ofrecidas son incompatibles con el logro de dicho objetivo.

En cuanto al objetivo sugerido por House (2007: 687) de analizar hasta qué punto los cambios que suponen ciertas interferencias con el texto original estarían justificados, a nuestro modo de ver, los aquí producidos carecen en su mayoría de justificación, ya que alejan al receptor meta de la historia expresada en el texto origen: reflejar la realidad social de una determinada época (finales de siglo), en una determinada cultura (la española).

Otras de las cuestiones planteadas al comienzo de este trabajo fueron, por un lado, comprobar qué implicaciones tienen dichos cambios en la recepción de la obra y, por otro, en qué medida la traducción es un fiel reflejo de la cultura original. Los cambios realizados, como hemos podido observar, han sido muchos y afectan a muy diversos ámbitos. Entre ellos, los más controvertidos han sido aquellos en los que se veían involucrados aspectos de la cultura meta contenidos en el original (indios de Arizona, Sinatra) o los que entraban en lo que la propia autora, Elvira Lindo, ha catalogado como "políticamente incorrectos" desde el punto de vista de la cultura receptora. Dichos cambios, contemplados bajo el prisma de la recepción, traen como consecuencia un exceso de purificación, lo que, sin duda, supone una distorsión de la cultura origen. El tipo de traducción realizada pone de manifiesto que hay una relación asimétrica de poder entre la cultura origen y la cultura meta, hecho que tiene unas claras implicaciones, como manifiesta Domínguez:

Lo más relevante, desde el punto de vista de las relaciones asimétricas de poder, es si las normas que prevalecen en la traducción son las del poder dominante o las del sistema dominado (aunque lo sea únicamente con relación a ese otro sistema). Tanto si el sistema dominante es el de partida como si es el de llegada, la preferencia dada a sus normas suele transmitir una ideología conservadora e imperialista (Domínguez, 2008: 96-97).

A tenor de todo lo expuesto y para concluir, podemos afirmar que se ha producido lo que en términos "políticamente correctos" denominaríamos una versión muy edulcorada, y en "otros términos", una versión adulterada y censurada de la obra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSNETT, S. (2007). Culture and translation. En Kuhiwczak, P., Littau, K. (Eds.). *A Companion to Translation Studies* (pp. 13-23). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- _____. (2011). *Reflections on Translation*. Bristol: Multilingual Matters.
- CÁMARA AGUILERA, E. (2009). The translation of proper names in children's literature. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 7 (1), 47-62.
- _____. (2015). A children's comparative study of recall, comprehension and motivation of one foreign book in three translation versions. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 21-38.
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, M. (2008). *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Tesis doctoral: Universidad de Santiago de Compostela.
- EXLIBRIS, R. (2008). Manolito Gafotas es *too heavy* para EE. UU. Consultado el 20 de febrero de 2009, <http://blogs.20minutos.es/diariodelibrera/2008/11/11/manolito-gafotas-es-too-heavy-eeuu/>
- FRANCO AIXELÁ, J. (2000). *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español)*. Salamanca: Almar.
- HATIM, B. (2001). *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Longman.
- HOUSE, J. (2007). Linguistic aspects of the translation of children's books. *An International Encyclopedia of Translation Studies*. Vol. 1, 683-697.
- KLINGBERG, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Studia psychologica et paedagogica. Series altera LXXXII. Lund: Bloms Boktryckeri.
- KOSKINEN, K. (2004). Shared culture? Reflections on recent trends in Translation Studies. *Target*, 16: 1, 143-156.
- LEFEVERE, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londres: Routledge.
- LEFEVERE, A. y BASSNETT, S. (1990). Proust's grandmother and the Thousand and one nights: The 'cultural turn' in Translation Studies. En Bassnett, S., Lefevere, A. (Eds.). *Translation, History and Culture* (pp. 1-13). Londres y Nueva York: Pinter Publishers.
- LEPPIHALME, R. (1997). *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- LINDO, E. (2003). *Pobre Manolito*. 9ª ed. Madrid: Santillana.
- _____. (2009). *Manolito Four-Eyes. The 2nd volume of the great Encyclopedia of my life*. Trad. Caroline Travalía. Las Vegas: Amazon Children's Publishing.
- LORENZO, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *Trans*, 18, 35-48.
- MARTÍNEZ PLEGUEZUELOS, A. J. y GONZÁLEZ-IGLESIAS GONZÁLEZ, J. D. (2015). La identidad censurada: representación y manipulación de la homosexualidad en la obra *Té y simpatía*. *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris* XX, 53-67.
- OITTINEN, R. (2000). *Translating for Children*. Londres y Nueva York: Garland Publishing Inc.
- QUILES CABRERA, M. C. (2000). Literatura infantil y juvenil: estado de la cuestión. En Ruzicka, V., Vázquez, C., Lorenzo, L. (Eds.). *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 409-416). Vigo: Universidad de Vigo.

- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, B. (2015). Assessing Literary Adaptations and Translations for Children. *Don Quixote in English. New Review of Children's Literature and Librarianship*, 21, 133-160.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Atenas y Londres: The University of Georgia Press.
- _____. (2006). Translation of Children's Literature. En Lathey, G. (Ed.). *The Translation of Children's Literature. A reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- TRAVALIA, C. (2008). Entrevista. Consultado el 19 de octubre de 2009, <http://www.manolitogafotas.es/entrevista>
- VENUTI, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Londres y Nueva York: Routledge.

Angélica García-Manso

angmanso@unex.es

Universidad de Extremadura

(Recibido 14 abril 2016 / Aceptado 18 julio 2016)

LA EXPERIENCIA DEL TEATRO A TRAVÉS DE LOS DIBUJOS ANIMADOS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

*THEATER EXPERIENCE BY MEANS OF CARTOONS: A
TEACHING ANALYSIS PROPOSAL*

Resumen

En la actualidad, la experiencia teatral de los niños tiene lugar en buena medida a través de la pantalla televisiva. En el presente estudio se analizan las formas que adquiere el teatro en cinco series contemporáneas de dibujos animados dirigidas al público infantil en distintos segmentos de edad, desde bebés a preadolescentes: *Egg Birds*, *Peppa Pig*, *Calimero*, *Henry*, *el monstruo feliz* y *La princesa Sofía*. Estas series ofrecen particularidades sobre la percepción del fenómeno teatral, y abarcan desde la identificación de elementos básicos del escenario hasta, en las series para niños de más edad, la importancia de la transformación y el cambio de identidad. El conjunto permite postular una aplicación didáctica sobre las competencias que adquieren los niños al respecto del espectáculo teatral.

Palabras clave: Teatro; dibujos animados; análisis didáctico; escenario; material audiovisual.

Abstract

Currently, theatrical experience for children takes place largely by means of television screen. The present study analyzes the forms that theater acquires in five contemporary cartoon series aimed at children in different age groups, from babies to preteens: *Egg Birds*, *Peppa Pig*, *Calimero*, *Henry Hugglemonster* and *Sofia the First*. These series offer special features concerning the perception of theatre; they range from the identification of basic stage elements to the importance of transformation and change of identity in the series for older children. Thus, this study allows to propose a didactic application on the skills that children can acquire.

Keywords: Theatre; cartoon; teaching analysis; stage; audiovisual material.

1. Introducción

Puede decirse que prácticamente desde el último tercio del siglo XX predomina un ocio basado en percepciones virtuales o de imágenes, es decir, no palpables ni físicas. En este contexto, las generaciones infantiles del último medio siglo suelen entrar en contacto antes con proyecciones de la realidad –a través del cine, la televisión o los distintos formatos de pantalla en los nuevos medios (Aguaded, 2002)– que con la experiencia tangible que encarna el espectáculo teatral. En otras palabras, los niños conocen con antelación el registro de lo inexistente que la aprehensión material que supone el teatro. De esta forma, y en líneas generales, el teatro como forma de ocio no pertenece a la cotidianeidad de los niños (Granado, 2008: 566-567), excepción hecha de las representaciones escolares (o de aquellas

celebraciones festivas en las que se recurre a máscaras y disfraces, caso del Carnaval o del importado Halloween, entre otras), en las que los niños sí son partícipes. Como espectadores, sin embargo, los pequeños han de aguardar a períodos vacacionales en los que, de forma ciertamente esporádica e irregular, pueden asistir a algún espectáculo en el ámbito arquitectónico de un teatro. Ni siquiera los desfiles o procesiones son legibles sin la intermediación de un adulto acompañante que comente a los pequeños el sentido de lo que ven, dependiendo así del filtro de alguien ajeno a la representación, que les aleja de la experiencia inmediata que caracteriza lo teatral.

De ahí la importancia que adquiere examinar las formas en las que los menores descubren los entresijos del espectáculo propio del teatro, sea éste de la índole que fuere. Entre éstos, por poner un único ejemplo, la importancia del cortinaje que cubre un escenario. En efecto, no es usual que los pequeños cuenten en la actualidad con juguetes-herramienta, como un teatrillo de marionetas [Fig. 1], o lleguen a sus manos libros-escenarios –desde los clásicos de Lothar Meggendorf a los contemporáneos de Anthony Maitland o de Tor Lokvig–, que les permitan comprender la configuración del espacio teatral y de las técnicas de la representación. Tales conocimientos les son aportados hoy día a través de unos mecanismos distintos, ajenos precisamente a lo teatral como son los mecanismos de la imagen (aunque, en sus orígenes, nacieran del mismo teatro). A este respecto, nuestro estudio parte de las premisas de los trabajos de J. W. Stewig sobre el recurso al teatro en los cuentos infantiles contemporáneos (Stewig, 2003: 248-251).



Fig. 1.- Fotograma del filme *Fanny y Alexander* (*Fanny och Alexander*, 1982), de Ingmar Bergman, en el que no solo se aprecia un teatrillo de marionetas, sino que éste se presenta como metáfora del conjunto del relato.

En la actualidad, la pantalla constituye el cauce por el que la experiencia de las tablas llega a los niños (Cantillo, 2015). Y lo hace a través de tramas que se hacen eco del fenómeno teatral de forma secundaria, como apoyo del relato. Su aparición se adapta a cada grupo de edad, desde el configurado para los bebés hasta el destinado a preadolescentes (Aguaded, 2005). Además, predomina el soporte de los dibujos animados, a través de series televisivas cuyos personajes descubren el mundo a través de diversas peripecias (Granado, 2008), entre las que se cuenta ocasionalmente el teatro.

Se analizan a continuación cinco propuestas acerca del recurso al teatro en la pantalla televisiva (Hidalgo & Pertíñez, 2005) a partir de otras tantas series de dibujos animados emitidas por canales especializados en el público infantil, si bien dependientes de grandes empresas corporativas

(Steinberg & Kincheloe, 2000). Se trata, no obstante, de canales destinados a grupos de edad diferentes y que siguen emitiéndose en el momento en que se redactan estas líneas (Marín, 2005; Llorent & Marín, 2013).

La singularidad del tratamiento del teatro en cada una de estas series permite descubrir las pautas didácticas subyacentes, dado que la aparición de la representación teatral varía de unas propuestas a otras. Se trata de *Egg Birds* (serie en la que lo teatral estructura cada capítulo), destinada a bebés; *Peppa Pig*, serie destinada a preescolares; *Calimero* y *Henry, el monstruo feliz*, pensadas para niños de Infantil y primeros cursos de Primaria; y *La princesa Sofia*, cuyo destinatario primordial está formado por preadolescentes. Ésta es, empero, una taxonomía difusa, por cuanto cualquier grupo de edad puede atender y entretenerse indistintamente con cada una de las series citadas.

2. Egg Birds

Un canal de televisión realmente sorprendente en el momento de su lanzamiento en el año 2003 fue "Baby Tv", perteneciente a la multinacional estadounidense Fox. Y es que este canal está destinado a un público sin aparente suficiencia de criterio y sin capacidad adquisitiva: se trata de los bebés, que no tienen un dominio contrastado del habla. La programación que ofrece no se basa exclusivamente en el entretenimiento –concepto de ocio que no se puede aplicar como tal a bebés–, sino que, de forma deliberada, permite a los adultos apreciar su soporte pedagógico y de proximidad a los más pequeños. En efecto, el formato evita la estridencia y muestra modelos de actuación y aprendizaje pensados para bebés, que pueden permanecer ante la pantalla durante períodos no muy prolongados de tiempo. La programación se organiza a base de *sketches*, predominantemente de dibujos animados, de muy pocos minutos de duración y que se repiten de forma continuada.

Entre dichas series de animación se encuentra *Egg Birds* (producida por Shortcut Animation y Talit Communications Ltd. 2007 para el canal Baby Tv), emitida en la programación habitual del canal. Se trata de pequeñas historietas protagonizadas por huevos de colores, con animación tridimensional, que se presentan en calidad de pájaros que no han roto aún el cascarón. El esquema argumental es siempre idéntico: los huevos caminan al ritmo de la sintonía de la serie y se detienen para adivinar objetos a través de los disfraces que uno de ellos irá vistiendo por partes. De esta manera, surgen cuatro figuras: el ya citado huevo que se disfraza, el huevo líder que descubre el lugar para jugar al disfraz y que valora los errores de los huevos acompañantes y, finalmente, del grupo de huevos acompañantes emerge un huevo más pequeño y sin colores que es quien acierta la adivinanza, momento que todos festejan. Son huevos sin habla, aunque emiten leves ruiditos y sonidos; sus intervenciones son gráficas, a través de globos-bocadillos donde, mediante dibujos bidimensionales, hacen tres propuestas, dos incorrectas y, por último, la correcta.

Lo teatral se muestra también a través de cuatro referentes:

- El lugar: los huevos se detienen ante un tendedero con ropa, que encuentran casualmente y como por sorpresa, y cuyas ropas, tendidas a modo de cortinas de un escenario, se abrirán y cerrarán alternativamente, según los momentos del proceso.
- Los disfraces del "huevo-actor": diferentes en cada capítulo y referidos a objetos y animales.
- La figura de un director: éste se presenta a un lado del cortinaje-escenario para supervisar con sus miradas y risas tanto al que se disfraza como al grupo.
- El público: situado frente al escenario, dispuesto como platea; posee un criterio singular para desentrañar el sentido de lo que contempla y en lo que participa [Fig. 2].

Estos huevos animados responden a varias pautas: de un lado, a un diseño de figuras sencillas y pintadas con geometrías coloreadas; en segundo lugar, ofrecen una metáfora de los propios bebés; y, en tercer y último lugar, su maleabilidad como bola de plastilina, sobre todo en la figura del "huevo-actor", que muta al tiempo que presenta objetos. Dicha maleabilidad posee un carácter teatral en lo que se refiere a la adopción de personalidades diferentes a la propia.

De alguna manera, el propósito es el de un temprano proceso de enseñanza-aprendizaje de la identificación: en el teatro de *Egg Birds* no cabe más trama que la metamorfosis de unos seres/objetos en otros, que el pequeño espectador puede empezar a identificar tanto como concepto como palabra.



Fig. 2.- El entorno teatral y la metamorfosis sintetizadas en un fotograma de *Egg Birds*.

3. Peppa Pig

Peppa Pig es una serie de animación británica creada inicialmente por Mark Baker y Neville Astley para Channel 5, cuyos episodios han ocupado las temporadas de 2004 a 2013 y se siguen emitiendo en la actualidad en canales temáticos infantiles. Los dibujos son bidimensionales y de trazo sumario, con una sencilla paleta de colores. Cada capítulo, de diez minutos de duración, es autónomo y presenta una anécdota en torno a una familia de cerditos antropomórficos. La familia habita en una casa instalada sobre una empinada colina, y está formada por Peppa, la protagonista, en edad preescolar, sus padres y un hermano bebé, que aún no habla. El contexto es, empero, más amplio, tanto en personajes como en entornos, situaciones y profesiones. Uno de tales entornos es la escuela.

En el capítulo "School Play" (número 13 de la temporada de 2004) se celebra, como su propio título indica, una fiesta escolar, con una representación dirigida por Madame Gazelle, la maestra. El momento está repleto de "ironía británica", sobre todo en lo que se refiere al comportamiento de unos padres preocupados más por fotografiar a sus vástagos que por contemplar la obra. Es un rincón del aula el que se convierte en teatro. Éste consiste en una tarima a la que se accede por unos escalones laterales, más la embocadura del escenario y los cortinajes; el decorado en sí aparece pintado en el fondo, resaltado en el dibujo por las sombras de los motivos [Fig. 3].

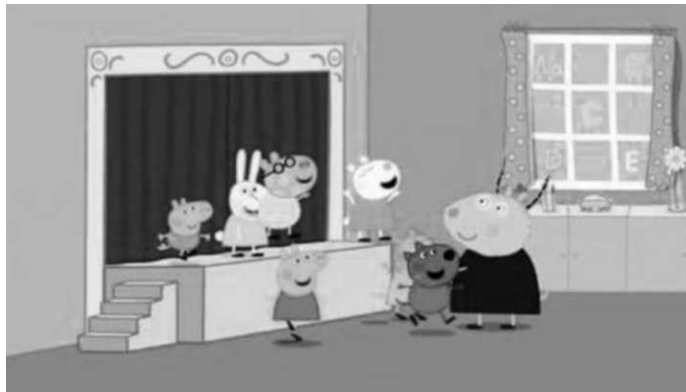


Fig. 3.- Teatrillo en el aula de Madame Gazelle.

Los personajes adoptan papeles procedentes de cuentos infantiles, con el hilo conductor de Caperucita Roja –encarnada por Peppa, la cerdita protagonista–, aunque los personajes no actúan sino que, sobre todo, llevan disfraces (como motivo reiterado en la serie, por otra parte) [Fig. 4]. La estrategia de encadenar diversos cuentos infantiles se conoce como "cuentoteca", de forma que en realidad no se ofrece trama alguna, sino la mostración en el escenario –y, en general, en la serie– de actitudes didácticas muy elaboradas, en torno a la timidez y a la necesidad de acompañamiento en niños de primer ciclo de Educación Infantil. La capacidad de proyección en personajes de cuento al tiempo que los actores conservan su propia personalidad constituyen las pautas del teatro en un capítulo en el que la maestra se presenta como el personaje central en calidad de directora de la representación.



Fig. 4.- Peppa y sus compañeros reciben los aplausos del público tras su actuación.

Así pues, el teatro se presenta como una actividad escolar, como una herramienta de aprendizaje en sí misma, al margen de la obra representada. Los infantes ocupan el centro de atención, el foco de la mirada, y la representación exige que todos colaboren. No existe, ni siquiera importa, una proyección posterior, fuera del aula: se trata de una única y coyuntural representación, ofrecida como juego educativo. Todo ello lo retrata el capítulo con pinceladas certeras y sencillas.

De acuerdo con las pautas pedagógicas correspondientes a un nivel preescolar, basta con que el pequeño espectador descubra el teatro como elemento lúdico, o, a la inversa, el juego como teatro, en el que, a pesar de que puedan adoptarse diferentes roles, se mantiene la personalidad¹.

4. Calimero

La historia de este personaje viene de lejos, de principios de los años sesenta: fue creado por los hermanos Pagot como publicidad serializada de un detergente, si bien pronto se fue transformando de forma paulatina en una serie propiamente televisiva al aumentar la duración de sus episodios. Posteriormente, fue rediseñada en los años setenta por la productora japonesa Toei con enorme éxito ya fuera de Italia. La serie tuvo su prolongación en los años noventa con una nueva tanda de episodios que buscaban revitalizar el modelo y su antiguo éxito. Veinte años después, en 2014, y gracias a las nuevas tecnologías de animación tridimensional por ordenador, se recuperaba al personaje en una coproducción comandada por la productora francesa Gaumont –además de otras productoras italianas– pero que sigue contando con participación nipona. Dirigida por William Renaud, goza de una buena aceptación. Es a esta última tanda de episodios a la que nos vamos a referir seguidamente.

El pollito Calimero, en un entorno predominantemente de aves (aunque también hay pequeños mamíferos, de hecho, las ratas desempeñan el papel de malvadas de la serie), es la figura central de una pandilla de amigos. De color negro, y caracterizado por llevar media cáscara de huevo como gorro, Calimero vive en cada episodio una experiencia que, aunque en apariencia infortunada, transforma con su pericia y optimismo en favorable y aleccionadora. Llama la atención la importancia que se concede a los exteriores, desdibujados como fondo, pero perfectamente delineados cuando se convierten en escenario de la peripecia de Calimero y sus amigos. Además, los dibujos de los exteriores están tratados de una manera cinematográfica en sus encuadres. Se trata de exteriores que tienen un carácter predominantemente urbano y giran en torno a la plaza mayor de una pequeña población de aire europeo, francesa o italiana, escoltada por edificios públicos: el ayuntamiento, la biblioteca, y, por desdoblado, el cinematógrafo y el teatro, fundidos o separados entre sí. Es decir, a veces aparecen como si del mismo inmueble se tratara y otras se muestra el cine como un edificio de arquitectura más contemporánea, en función de la trama, pues hay episodios en los que el argumento gira en torno al rodaje de una película o al estreno de un filme de ciencia ficción terrorífica.

De esta manera, el teatro se presenta como un elemento urbano central en las historias: ocupa un edificio de envergadura elegante con fábrica de inspiración neoclásica, con columnas y, sobre todo, vanos en los que se adivinan carteles publicitarios de las obras en representación. Calimero y sus amigos conocen el edificio tanto por fuera como lo que se refiere a sus estancias interiores, que recorren y ocupan en sus aventuras: el patio de butacas, el escenario, el ambigú etcétera. Entre los episodios en los que el teatro ocupa un papel primordial se cuenta el número 9 de 2014, "Rendez-vous au theatre"².

El teatro se presenta, pues, como edificio pero también como entorno para las andanzas infantiles. De esta manera, por una parte se descubre a los niños la necesidad de contar con un público y formar parte de éste (pues los personajes adoptan el papel de espectadores) y, por otro, se confiere

1 El episodio 45 de la serie también explora la idea de teatro, esta vez en un edificio construido como tal. A la maestra le suena el móvil momentos antes de comenzar la representación (simpático momento equivalente al de los padres con las cámaras fotográficas y de vídeo en la obra escolar), la cual responde al desarrollo de un espectáculo navideño y cuyos personajes están interpretados por frutas y verduras, en contraste, pues, con los animales que encarnan a los protagonistas de la serie.

2 Existe otra numeración que computa los episodios de forma continuada desde 1973.

al espacio teatral una invitación al misterio y a la aventura. El destinatario fundamental está formado ya por niños que juegan en pandilla, que actúan por iniciativa propia y que pueden actuar sin la vigilancia permanente de un adulto. Teatro y cine se convierten en una actividad de grupo y se hace de forma consciente al descubrir un ocio que puede estar destinado específicamente para ellos, con el que se identifican y que los convierte en público independiente [Figs. 5 y 6].



Figs. 5 y 6.- El edificio del teatro inserto en el contexto urbano de la población donde viven Calimero y sus amigos.

5. Henry, el monstruo feliz

Henry, el monstruo feliz (*Henry Hugglemonster*, 2013) es una serie de dibujos animados elaborada mediante animación digital en 3D y coproducida entre Brown Bag Films, de Irlanda, y el canal Disney Junior, perteneciente a la multinacional The Walt Disney Company. Los protagonistas forman una familia de seres fantásticos, monstruos amables y risueños en calidad de coloristas dragones antropomorfos, en un entorno en el que conviven con otras formas de cordiales quimeras y basiliscos, los cuales, en cada episodio –cuyas tramas son autónomas– viven incidencias humanas de toda índole (tal y como se ha señalado en líneas anteriores a propósito de *Peppa Pig*, si bien en *Henry* existe un enfoque más infantil que preescolar, y, por tanto, más abierto a la fantasía).

El protagonista es el que da nombre a la serie y se caracteriza por su iniciativa, tesón y, sobre todo, resiliencia. Así, además de presentarse y presentar cada situación, comenta continuamente con los espectadores –mirando hacia cámara– sus sentimientos y los de cuantos le rodean. Asimismo, cabe señalar que uno de los elementos más llamativos y singulares de la serie posee relieve lingüístico, pues se refiere a la capacidad de componer palabras como un juego léxico relacionado con el entorno de los “monstruos” y sus diferentes caracterizaciones³.

En lo que se refiere al ámbito teatral, éste en principio no posee un papel predominante salvo por el interés que despierta el mundo del espectáculo en la hermana de Henry, Summer, que tiene vocación de artista. Es precisamente ella la que en el capítulo titulado “*Promises, Promises*” (número 17 de la primera temporada) organiza una representación teatral en la que ha de actuar también Henry, aunque éste se despista. Al final, Henry intervendrá con una aparición estelar, cambiando el sentido de la trama e incluso mejorándola de forma irónicamente *sui generis*.

El argumento responde al esquema tradicional de princesa liberada de un castillo donde la tiene retenida un dragón que lanza fuego por la boca. Summer es la actriz protagonista, además de la directora del montaje. La escena posee distintas reminiscencias medievales: se organiza al aire libre, sobre una tarima de madera en la que se instala una tienda con cortinajes que se abren con poleas; en

3 Se trata de una propuesta lingüística que merecería un estudio aparte, tanto en lo que se refiere a la versión original como a los doblajes, sea al español peninsular o al llamado “español latino” o “latinoamericano”.

el frontón triangular del techo de la embocadura se instalan dos personajes, cuyo papel es encarnar la tradicional dualidad entre las máscaras de la comedia y la tragedia, a la vez que soportan los cordajes *ex machina* de la escenografía. El decorado, en fin, se encuentra como fondo, con un castillo, un árbol, montes y estrellas pintados de manera bidimensional. La aparición estelar de Henry se producirá, sin embargo, en el espacio entre el escenario y la informal platea, ya que emerge desde un agujero que se abre en la tierra. El cambio de trama es recibido con aplausos por el público [Fig. 7].



Fig. 7.- Henry y su hermana Summer sobre el escenario de su particular teatro.

La percepción del espectáculo teatral que experimentan los niños incide en la recreación de la fantasía dentro de la fantasía: monstruos que se enfrentan a dragones en un cuento de princesas. Solamente desde la fantasía se puede asumir que el dragón malvado sea igual y al tiempo diferente que los risueños monstruos protagonistas. La fantasía refuerza la capacidad de aceptar el punto de vista de la trama, aun siendo ésta irreal y contradictoria.

6. La princesa Sofía

La serie de dibujos animados *Sofía the First* (Walt Disney Productions, 2013) se inscribe en el amplio marco de producciones Disney conocido como "género de princesas", que incluye largometrajes –animados o no–, producciones televisivas, secuelas, "precuelas" y series propiamente dichas. Si bien en ocasiones las series nacen de un personaje presente en un largometraje, en el caso de la serie *Sofía*, su protagonista nace inicialmente en 2012 en un largometraje televisivo (*Once upon a Princess*, dirigido por Jamie Mitchell) con el fin de comprobar la recepción de la primera "princesa niña" diseñada por la Factoría Disney y certificar su éxito en una continuidad mayor, dado que como serie se viene emitiendo desde el año 2013.

Sofía es un personaje humano, a pesar de contar con dotes mágicas, vivir en un entorno de hadas y caballos alados, amén de otros motivos de carácter nitidamente fantástico. De hecho, se produce la contradicción de que se oculte la capacidad que tiene Sofía de hablar con los animales gracias a un amuleto que mantiene en secreto, como algo extraño en un mundo repleto de seres fantásticos y de atribuciones maravillosas. En este contexto de convivencia de motivos paradójicos cabe destacar también cómo el dibujo de los niños es diferente estilísticamente del de los adultos: los primeros tienen formas redondeadas, con ojos grandes, de marcada influencia del manga japonés, en tanto los segundos son más estilizados, más próximos por edad al dibujo habitual Disney para sus princesas.

Cada capítulo es temáticamente autónomo, si bien entre los personajes se teje un sutil encajamiento de actitudes, muy elaboradas en ocasiones, que pervive a lo largo de las distintas temporadas. Así, es posible que figuras secundarias (otros niños, principescos o no, que asisten a una Academia de la Magia claramente inspirada en la conocida saga de Harry Potter) ocupen el papel protagonista de capítulos concretos. Es lo que sucede con la Princesa Clío, compañera y amiga de Sofía, que desempeña el papel central en "Sidekick Clío" (nº 28, segunda temporada, 2015), un capítulo que tiene como *leitmotiv* argumental el teatro.

En efecto, al margen de cómo Sofía redime a Clío de su dependencia de la posesiva Hildegard, lo que se ofrece en el episodio es la organización de un espectáculo teatral, eso sí, con todo el boato aristocrático que impregna la serie. Además, se va a conferir tanto a Clío como a la obra que se representa una elaborada caracterización que afecta también a la arquitectura teatral.

En lo que se refiere a Clío, aparte de lo que sugiere este antropónimo, sus dependencias palaciegas están decoradas con motivos clásicos grecolatinos. En efecto, el nombre de la niña es el de una de las musas mitológicas (aunque no de las del teatro, de la tragedia o la comedia); sus orígenes también aluden a topónimos helénicos, pues es "Princesa de Corinthia"; las estancias de su dormitorio se adornan con las máscaras representativas de ambos géneros, además de un teatrillo de marionetas con fachada de columnas, una estatua de aire clásico, así como un busto de apariencia marmórea para colgar sombreros, y alicatados de azulejos que evocan el mundo antiguo. Es decir, se trata de una acumulación elocuente y significativa de elementos teatrales, presentados de manera sutil, para un espectador que puede empezar a conocer e incluso reconocer la iconografía teatral. Así pues, el dibujo que se hace de las aficiones del personaje resalta su patente vocación teatral [Fig. 8].



Fig.8.- Detalles teatrales en el dormitorio de Clío.

En relación con la obra, ésta resulta más visual que narrativa. Pero el hecho de que se pueda sobrevolar la platea (lo cual se presenta en el contexto de la serie como un motivo más de magia) responde a una propuesta de espectáculo ya conocida, ambientada en un paisaje amazónico y marcadamente influido por el carácter circense del "Cirque du Soleil". La arquitectura exterior es moderna, inspirada en el Royal Albert Hall de Londres, aunque en un entorno no urbano [Figs. 9 y 10].



Figs. 9 y 10.- Fotogramas que muestran el interior y el exterior del teatro en el que actúa la Princesa Clío.

Se propone, por consiguiente, una perspectiva moderna del teatro, con una iconografía reelaborada, un espectáculo colorista y una arquitectura contemporánea, acaso como otra de las paradojas con las que se enriquece la serie. Al cabo, se muestra a los espectadores un modelo atractivo de lo que es el espectáculo teatral, pero, en cierta forma, también inaccesible, donde solo cabe el papel de receptor.

7. Conclusión

Aparte de los descritos, es posible descubrir otros elementos teatrales en las series contemporáneas de dibujos animados, las cuales, además, se caracterizan por el dominio de las herramientas de modelado digital de los diseños. Entre tales elementos algunos son realmente inesperados, caso del recurso al coro en la serie *Callie en el Oeste* (*Sheriff Callie's Wild West*, 2013, de la productora canadiense DHX Media), pues se trata de un trío de personajes que repite cantando a capela las secuencias de la trama, como un estribillo en el que se reitera el porqué de cada situación y en cierta medida emulando la intervención de un coro clásico. Desde una perspectiva didáctica, sin embargo, lo importante no es tanto la constatación de cómo el fenómeno teatral aparece abordado en las series de dibujos, cuanto establecer la correspondencia entre edades y competencias sobre el conocimiento del teatro y, en general, los valores (Martín, 2005; Rajadell, Pujol & Violant, 2005). Así, entre los parámetros formales detectados se encuentran, en las edades más tempranas, la reiteración de los esquemas narrativos y la bidimensionalidad de los trazos, sin fondos paisajísticos ni, por consiguiente, de escenario; en edades preescolares se insiste en la personificación de los personajes principales en animales y seres de fantasía (cerdos, aves y pequeños mamíferos y monstruos), con escenografías más elaboradas; y, finalmente, ya en niños en ciclos escolares infantiles, la humanización total de los protagonistas, con un entorno gráfico ya complejo.

Se avanza, por consiguiente, desde las figuras y volúmenes hasta una personificación en animales y seres fantásticos para, finalmente, depositarse el protagonismo en dibujos de seres humanos. El motivo teatral recurrente es el escenario: como juego de adivinanzas y disfraces destinado a edades preescolares; como participación en calidad de organizadores y de actores en las tramas teatrales, con reconocimiento del espacio arquitectónico y urbano del teatro, en niños de primeras etapas de escolarización; y, por último, como espectáculo que juega con la capacidad de transformación de las personas, los espacios y los tiempos, en niños de primaria.

En conclusión, y según se ha podido comprobar, el tratamiento destaca la identificación en los más pequeños (*Egg Birds*), el juego en niños de preescolar (*Peppa Pig*), la aventura en pandilla (*Calimero*) y el gusto por la fantasía (*Henry, el monstruo feliz*) en los niños de Infantil, mientras que los de los

primeros cursos de Primaria perciben el teatro como una forma de metarrealidad (*La princesa Sofía*). Se trata de una correspondencia importante para el docente a la hora de abordar con los escolares el sentido de las series a partir del detalle del teatro, sea porque se represente una obra, se asista a una representación en un teatro real o, finalmente, se desentrañen iconográficamente los detalles de un episodio como el analizado a propósito de la serie *la princesa sofía*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, J. I. (2002). *Aulas en la pantalla. Presente y futuro de la televisión educativa*. Huelva: Grupo Comunicar.
- _____ (2005). Enseñar a ver la televisión: un aspecto necesario y posible. *Comunicar: Revista iberoamericana de comunicación y educación*, 25, 51-55.
- CANTILLO VALERO, C. (2015). The Story to Film Animation: Semiology of Digital Storytelling. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 240-252.
- GRANADO PALMA, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar: Revista iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 155-158.
- _____ (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31, 563-570.
- HIDALGO RODRÍGUEZ, M. C. y PERTÍÑEZ LÓPEZ, J. (2005). La calidad de los dibujos animados en televisión. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25. Consultada el 23 de marzo de 2016, http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6916/Localidad_en_los.pdf?sequence=2.
- LLORENT, V. y MARÍN, V. (2013). La integración de los dibujos animados en el currículo de Educación Infantil. Una propuesta teórica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 73-82.
- MARÍN DÍAZ, V. (2005). Las series animadas de televisión y su valor educativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25. Consultada el 1 de abril de 2016, http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6923/Las_series_animadas.pdf?sequence=2.
- RAJADELL I PUIGGRÒS, N., PUJOL, M. A. y VIOLANT HOLZ, V. (2005). Los dibujos animados como recursos de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25. Consultada el 1 de abril de 2016, http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6943/Los_dibujos_animados_como.pdf?sequence=2.
- STEINBERG, R. y KINCHELOE, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- STEWIG, J. W. (2003). Drama. En Cullinan, B. E. y Person, D. G. (Eds). *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 248-251). New York & London: A Giniger Book Continuum.

Loreto Gómez López-Quiñones

loreto@eulainmaculada.com

Universidad de Granada

(Recibido 30 mayo 2016 / Aceptado 31 octubre 2016)

REFORMULACIÓN DE LA NARRATIVA FOLKLÓRICA EN LA LITERATURA INFANTIL ITALIANA DEL SIGLO XXI

REFORMULATION OF FOLK TALES IN TWENTY FIRST CENTURY ITALIAN LITERATURE FOR CHILDREN

Resumen

En este artículo se lleva a cabo una revisión de libros italianos para niños publicados en el siglo XXI en los que se reinterpretan los cuentos clásicos de la tradición folklórica. En estas publicaciones se aprecia una fuerte tendencia desmitificadora y subversiva. Algunos de los recursos utilizados en estas reinterpretaciones son la inclusión de elementos modernos o contemporáneos, la mezcla de personajes de distintas obras, la parodia, la deformación de las palabras, etc. Este juego con las formas de los cuentos clásicos plantea un cambio esencial en los valores éticos que los autores proponen: frente a principios unívocos como la autoridad y el deber, se proponen unos personajes más complejos con conflictos y comportamientos más ambiguos. A través de esta manipulación de los cuentos del folklore, (que entronca con autores como Gianni Rodari) se intenta promover una actitud crítica en el niño-lector y revitalizar el diálogo con los cuentos clásicos.

Palabras clave: Literatura infantil italiana, siglo XXI, transgresión, cuentos clásicos, intertextualidad.

Abstract

In this essay, we aim at analyzing 21st Century Italian children's literature in which the folkloric tale tradition is reinterpreted and reformulated. In these books, a strong demystifying and subversive tendency is found. These authors use devices and mechanisms such as the introduction of modern or contemporary elements, the mixture of characters from different stories, parodies, words deformation, etc. This playful manipulation of classic tales' forms and structures also triggers an essential reconsideration of the ethic values that these stories foster: Instead of univocal principles such as authority or duty, contemporary authors in Italy lean towards more complex characters, and more ambiguous conflicts and behaviors. By means of this, this manipulation of previous folkloric narrations, which can be traced in authors such as Gianni Rodari, a new model of children's literature is being promoted. This new literary model attempts to encourage critical thinking among children-readers and to revitalize the dialogue with classic tales

Key words: Italian children's books, 21st Century, transgression, classic children's stories, intertextuality.

1. Introducción

Una de las constantes omnipresentes en la literatura infantil italiana de los últimos años ha sido la renovación y reinterpretación de los cuentos de hadas clásicos provenientes de la tradición folklórica. Ya en los años setenta, Gianni Rodari menciona "Le fiabe popolari come materia prima" (1974: 71). Teresa Colomer al describir los cambios que ha sufrido la literatura infantil y juvenil en la segunda mitad del siglo XX habla de la reformulación de los usos tradicionales del folklore que se ha puesto de manifiesto en las múltiples versiones de cuentos clásicos como *Caperucita Roja*, *Blancanieves*, *La Bella durmiente*, etc. Afirma la autora que la reformulación de los modelos literarios del folklore se ha llevado a cabo modificando sus elementos, reconvirtiéndolos y mezclándolos para elaborar variantes más complejas y más próximas a las corrientes literarias y las sensibilidades actuales. De esta forma se han utilizado estructuras, lugares comunes y personajes de la literatura de tradición oral para subvertir y desmitificar sus propios valores tradicionales. Por otra parte, es obvio que utilizar estos modelos (personajes, motivos, esquemas narrativos) que ya son conocidos por los niños, nos permite contar con un andamiaje utilísimo de juego intertextual (Colomer, 2010: 120). Por su parte, Rodari en su *Grammatica della fantasia* afirmó:

[...] il materiale fiabesco come lo conosciamo noi oggi, dopo che esso è stato catalogato, sezionato, studiato al microscopio psicologico, psicanalitico, formalistico, antropologico, strutturalistico eccetera. Questo significa che noi siamo in grado di «trattare» le fiabe classiche in una intera serie di giochi fantastici (Rodari, 1974: 73).

Estas nuevas y modernas versiones recurren a muchos y muy variados efectos dinamizadores e incluso subversivos, pero todos tienen en común el resultado desmitificador que produce su lectura. Esta nueva perspectiva de la que venimos hablando (y que vamos a ejemplificar con los libros infantiles italianos del siglo XXI) la resume muy bien Teresa Colomer en su libro *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*:

[...] se reivindicarán unos valores caracterizados por la necesidad de verbalizar los problemas, la negociación moral, la adaptación personal a los cambios externos, la permeabilización de las jerarquías, la autoridad consensuada, la imaginación compartida o la anulación de determinadas fronteras entre el mundo infantil y el adulto. Consecuentemente, los libros infantiles se llenarán de humor y de imaginación, de personajes ociosos, tiernos y disparatados, enfrentados también a la ambigüedad de los sentimientos, a la complejidad de los conflictos a los cambios de perspectivas... (Colomer, 2010: 109).

Por otra parte, en esta renovación y reinterpretación de los clásicos del folklore hay un clarísimo juego intertextual. Aunque fue Julia Kristeva la primera en utilizar el término "intertextualidad" en 1967, se considera a Bajtin el fundador de la teoría moderna de la intertextualidad. El autor ruso utiliza ya el término "dialogismo" para referirse a la relación que los textos establecen con otros textos (Kristeva, 2012). Aunque posteriormente ha habido muchas y muy lúcidas reinterpretaciones sobre la intertextualidad, consideramos la teoría bajtiniana especialmente esclarecedora para este ensayo porque en ella no es sólo hay una defensa de la ruptura discursiva, sino también social, política y filosófica, hasta el punto de considerar toda producción literaria como esencialmente subversiva (Kristeva, 1984: 128). La idea de que "la materia literaria ni se crea ni se destruye, únicamente se

transforma" (Mendoza, 1999: 19) es especialmente pertinente en la literatura infantil contemporánea cuyo marco no puede entenderse sin el conocimiento de las reglas de la tradición folklórica. Como ejemplificaremos a lo largo de este artículo a través de la literatura infantil italiana contemporánea, "el significado literario vive y se reforma en la tradición múltiple ininterrumpida" (García Berrio, 1989: 185).

En este sentido, el arraigado conocimiento de los «clásicos de la LIJ» es la base de la que parten los autores que analizaremos para la recreación de textos anteriores. Ahora bien, la efectividad de estos recursos intertextuales dependerá de la presencia de un lector competente con los conocimientos previos necesarios que le permitan identificar e interpretar de forma activa no solo las referencias textuales presentes en los textos sino también la intencionalidad de las variaciones que el autor haya introducido en los personajes, la acción, la estructura, el tono narrativo, etc. (Mendoza, 1999: 25).

2. Fantasía Moderna

Algunos de los libros de la literatura infantil contemporánea italiana introducen lo que Teresa Colomer ha denominado "fantasía moderna", en la que se produce la irrupción de elementos insólitos porque pertenecen al mundo contemporáneo. En este sentido, quizás, el ejemplo más claro sea el ya famosísimo libro de Roberto Innocenti publicado en 2012 *Cappuceto Rosso. Una fiaba moderna*. Se trata de una fábula ambientada en una gran ciudad que podría pertenecer a nuestro presente o incluso un futuro cercano. La protagonista vive en la periferia de una gran ciudad oscura y sucia llena de símbolos de consumismo y de peligros.



Imágenes 1 y 2: *Cappuceto Rosso. Una fiaba moderna*. Ilustraciones de Roberto Innocenti

El lobo es un motorista que lleva a Caperucita parte del camino y que hará todo lo posible por comerse a la niña y a su abuela. Como en el cuento clásico, la meta de Caperucita es llegar a casa de su abuela; solo que en este caso, en vez de una casa es una roulotte en un suburbio de la periferia de una gran ciudad. Roberto Innocenti nos plantea un doble final: uno trágico y otro feliz. En el final feliz (aquél que sigue la versión de los hermanos Grimm) Caperucita Roja y su abuela serán salvadas por el cazador (en este caso un policía) y el lector podrá encontrar un consuelo y una salida, como le habría gustado a Bruno Bettelhemim. Por otra parte, está el final dramático y amargo (que sigue la versión de Perrault) en el que el motorista matará a la abuela y a la niña. En ambos finales, los

hechos se convertirán en noticias que aparecerán en los medios de comunicación. En este ejemplo, vemos con enorme claridad cómo la literatura infantil y juvenil ha modernizado su representación del mundo para adaptarla a los niños del siglo XXI que viven en sociedades postindustriales y de la información. De esta forma, aparece no sólo una nueva ambientación sino también nuevas temáticas y situaciones más realistas e incluso sórdidas, denunciando formas de alienación y explotación en nuestra sociedad actual y solidarizándose con los sectores más vulnerables de la ciudadanía. Este tema también hunde sus raíces en autores italianos como Antonio Gramsci que ya en los años 30 en obras como *Letteratura e vita nazionale*, afirmaba:

[...] si tratta non di decadenza dell'avventura, ma di troppa avventurosità della vita quotidiana, cioè di troppa precarietà nell'esistenza, unita alla persuasione che contro tale precarietà non c'è modo individuale di arginamento: quindi si aspira all'avventura "bella" e interessante, perché dovuta alla propria iniziativa libera, contro l'avventura "brutta" e rivoltante, perché dovuta alle condizioni imposte da altri e non proposte (Gramsci, 1996: 80).

Otro ejemplo actual de introducción de elementos modernos en las fábulas clásicas es *Hanno taggato Biancaneve. C'era una volta... il web* (2014) de Monica Marelli que revisita la fábula clásica de *Blancanieves*. En esta historia, la joven Blancanieves recibe un misterioso email advirtiéndole de que la reina, celosa de su belleza, ha decidido asesinarla. Así comienza una extravagante aventura en la que descubriremos el mundo de internet y de las tecnologías: un espejo mágico que tiene una contraseña y que se parece bastante a una *tablet*, un cazador con GPS, siete enanos que trabajan en una mina de silicio, una reina que utiliza las redes sociales de moda, una página web que vende tortas envenenadas, etc. En definitiva, una irónica versión del clásico cuento en la que los niños podrán descubrir las ventajas y los inconvenientes de las nuevas tecnologías.



Imagen 3: *Hanno taggato Biancaneve. C'era una volta... il web*. Ilustraciones de C. Giorgetti

Estas incursiones extemporáneas del mundo de la tecnología en las fábulas clásicas son bastante frecuentes en la literatura infantil italiana de nuestros días. En *Il non-compleanno di Hänsel e Gretel* (2003) de Laura Magni, vemos a una Cenicienta usuaria de las nuevas tecnologías: intercambia mensajes con Superman a través de su ordenador e incluso una llamada de su teléfono móvil interrumpe el baile con el príncipe, como podemos apreciar en las magníficas ilustraciones de Elena Giorgio:



Imágenes 4 y 5: *Il non-compleanno di Hänsel e Gretel*. Ilustraciones de Elena Giorgio

En *Fatim, Cenerentola nel 2000. Una fiaba metropolitana* (2003) Lorenzo Taffarel nos cuenta una fábula moderna sobre Fatim, una chica africana que ha encontrado un trabajo en la casa de una familia acomodada en una gran ciudad italiana. En el año 2010, Mariarosaura Rigido publicó *Cenerentola 2000*, que nos narra las vicisitudes de una Cenicienta contemporánea que, en pantalones vaqueros y zapatillas deportivas, puede correr veloz y defenderse y defender a los más débiles. Ya, desde el primer párrafo, aparece la moderna presencia del teléfono: "Una gelida sera d'autunno una giovane ragazza, Bella, era immersa nei libri, nei rumori della casa e non aveva per niente voglia di uscire, quando, all'improvviso quel telefono, tanto guardato, squillò fortemente" (Rigido, 2010)¹.



Imagen 6: *Cenerentola 2000*. Ilustraciones de Mariarosaura Rigido

3. Mezcla de personajes

Otra forma de visitar los cuentos clásicos es a través de la mezcla de géneros y de personajes de distintas obras y tradiciones y de elementos folklóricos de procedencias heterogéneas. Se introduce, así, un juego dialógico entre distintas formas escritas. Un buen ejemplo al respecto es el libro de Roberto Vecchioni en *Diario di un gatto con gli stivali* (2007) en el que mezcla los personajes de todas las fábulas que conocemos. Un cuentacuentos llega a la plaza de un pueblo para relatar las fábulas clásicas a niños y adultos. Comienza a hablarles del bosque, de príncipes azules, de Blancanieves, de

¹ En la mayoría de las citas textuales no aparecerá especificado el número de página porque muchos de los libros infantiles estudiados no numeran las páginas.

Pulgarcito etcétera. En principio, parecen las fábulas que todos conocemos, pero poco a poco los niños se van dando cuenta de que están escuchado algo nuevo. Hay cambios esenciales: los malos y los buenos se intercambian los roles, el príncipe de Blancanieves prefiere a los hombres, el patito feo no se convierte nunca en cisne, etc. En definitiva, este cuento desmonta las fábulas más famosas jugando con la estructura narrativa clásica.

Por su parte, Sefano Disegni nos ofrece una disparatada historia donde se mezclan una serie de fábulas en *Si, ma dov'è Biancaneve?*. La historia comienza con Caperucita Roja cuya madre le está dando recomendaciones para el camino. Una vez en el bosque, se encuentra con los siete enanitos, y a continuación aparece el Capitán Garfio buscando a Peter Pan. El lobo se come a la madrastra de Blancanieves; Cenicienta llora desesperada porque ha perdido su zapato, el príncipe azul está buscando alguna chica a la que besar y, lo más importante, nadie encuentra a Blancanieves. Ante tal caos, los personajes de las fábulas, completamente perdidos y desorientados, intentan organizarse para buscar una lógica y una solución. Caperucita Roja les dice: «Ascoltatemi!» esclamò. Gli altri, le si misero in torno con le orecchie dritte. «Se apparteniamo tutti a favole diverse è impossibile che stiamo tutti nella stessa storia! Però ci siamo! Perciò sta succedendo una cosa impossibile! Ma le cose impossibili succedono solo nei sogni! Perciò è chiaro: questo è un sogno che qualcuno sta sognando! Capito?» (Disegni, 2001).



Imagen 7: *Si, ma dov'è Biancaneve?*. Ilustraciones de Alberto Ruggieri

En la versión de Pulgarcito de Beatrice Masini en *Storie dopo le storie* (2011), Pulgarcito crece hasta alcanzar la talla estándar de una persona común. Deseoso de volver a ser pequeño decide buscar a la Alicia de Lewis Carroll para compartir su famosa pócima en la que está escrito "bébeme" y cuyas propiedades consisten en permitir cambiar de tamaño. Otra autora, Emanuela Nava, en *Biancaneve bella sveglia e Principi di tutti i colori* (2003), mezcla de forma absurda algunos de los cuentos de hadas más conocidos: Una niña se adentra en el bosque y justo cuando espera ver al lobo, se encuentra con un príncipe azul que está buscando a Blancanieves para besarla. La niña decide acompañar al príncipe y, cuando llegan a casa de Blancanieves, el príncipe no puede dar crédito a sus ojos cuando se da cuenta de que Blancanieves está despierta. En ese momento, aparecen Pulgarcito y un dragón. Y así,

deciden partir todos juntos para ir a derrotar al terrible ogro. En esta aventura se embarcan sólo seis enanitos porque el séptimo decide acompañar a Caperucita a casa de su abuela.

Otro ejemplo de mezcla de historias y personajes es el libro de Laura Magni *Il non-compleanno di Hänsel e Gretel (un lunedì, prima di sera)* publicado en 2003. La historia comienza con Hansel y Gretel que viven escondidos dentro del tronco de un árbol para evitar que la bruja los encuentre. Desde su escondite, ven acercarse al famoso Barba Azul y, justo en ese momento, pasa corriendo el sombrero loco de *Alicia en el país de las maravillas*. En ese mismo bosque deambulan Pulgarcito, Superman, la manzana de Blancanieves, Cenicienta y los pajes del príncipe que buscaban a la dueña del zapato de cristal y que incluso llegan a probárselo al pie (enorme) de Barba Azul. Finalmente, Cenicienta acaba abandonando al príncipe azul por Superman; el príncipe ofendido la encierra en una torre con el flautista de Hamelin, y Hansel y Gretel deciden salir de su escondite para celebrar su no-cumpleaños con el sombrero loco. Todos estos son ejemplos de lo que Rodari llamó "insalata di fiabe" en su ya clásico libro *La Grammatica della fantasia* en el que ofrece claves tanto a niños como a adultos para crear nuevas historias a partir del juego con los cuentos clásicos.

4. Desmitificación, parodia y humor

En otras obras infantiles publicadas recientemente en Italia se produce una parodia a través de la desmitificación y el humor, especialmente la desmitificación de elementos fantásticos tradicionales. No obstante, en este sentido, ya Rodari avisaba de los posibles peligros de la "risa de superioridad" que puede asumir un cierto rol conservador y que se ríe de todo lo nuevo, de lo insólito y que, por lo tanto, paraliza. Para que la risa tenga una función constructiva, afirma Rodari (1974: 168), es necesario que sus dardos vayan dirigidos hacia las ideas tradicionales, las viejas estructuras y el miedo al cambio.

En esta línea, las situaciones y los personajes "equivocados" que presentan todos estos libros actuales que estamos viendo, presentan un carácter enormemente anticonformista. Nos encontramos, por ejemplo, con monstruos buenos, niñas mal educadas, princesas políticamente incorrectas, etc. Esta desmitificación y esta distancia respecto a los cuentos originales es algo que ya está en la base del pensamiento más social y reivindicativo de la tradición italiana. El propio Antonio Gramsci afirmaba que tanto los niños como los adultos deberían leer las obras con un cierto distanciamiento: "...i classici si devono leggere con un certo distacco, vale a dire per il loro valore estetico; amarli significherebbe invece sposarne l'ideologia" (Corrado, 2008: 64).

En este sentido, una de las mejores formas de desmitificación y distanciamiento es retomar la historia allí donde terminan la mayoría de los cuentos de hadas: justo en el final feliz. Beatrice Masini explicita esta intención en el párrafo que abre su obra *Storie dopo le storie*:

Cosa succede dentro le fiabe quando sono finite? Noi non lo sappiamo. Arriva la parola FINE, voltiamo l'ultima pagina del libro, lo chiudiamo [...]. Per noi quei personaggi saranno sempre uguali, e uguali li ritroveremo la prossima volta che apriremo quel libro [...] Ma se cresciamo noi, e compleanno dopo compleanno cambiamo, forse crescono anche loro. In una parte di libro che non si vede ma c'è, forse hanno davanti a sé pagine bianche per inventare il resto della loro storia. Solo che noi non lo sappiamo. Non lo sappiamo, però possiamo immaginare che succeda, e come succede (Masini, 2011: 8).

La autora se lamenta de que las fábulas terminen en un brusco final y no podamos saber nada de cómo continúan las vidas de los personajes. En *Storie dopo le storie*, nos cuenta la continuación de

fábulas clásicas como *Los tres cerditos*, *Blancanieves*, *La bella durmiente*, *Hansel y Gretel*, *La Cenicienta* y *Pulgarcito* entre otras. Así, vemos cómo los tres cerditos acaban montando su propio estudio de arquitectura y asistimos a los problemas matrimoniales entre Blancanieves y el príncipe azul porque éste se empeña en hacer crecer a los siete enanitos. Por su parte, la Bella Durmiente se aburre de no hacer nada y decide montar una clínica del sueño para niños difíciles, y Caperucita Roja se dedica a aprender artes marciales para convertirse en una profesional de las técnicas de defensa personal.

Otro ejemplo de narración que retoma la historia justo donde las fábulas clásicas la terminan es el libro de María Cristina Speltoni *Biancaneve alla corte del principe azzurro* (2003), en el que se nos cuenta la difícil adaptación de Blancanieves a la vida de la corte del príncipe azul. En esta misma línea que retoma el «che cosa accadde dopo» de Gianni Rodari, el genial Roberto Piumini ha publicado *E poi? E poi? E poi? Le fiabe di Cenerentola, Pollicino e il gatto con gli stivali continuano* (2009), en el que podemos leer la continuación de las fábulas clásicas de *Cenicienta*, *Pulgarcito* y *El gato con botas*. Otro ejemplo de narración a partir del final de los cuentos clásicos es el libro de Marica Bersan *I tre porcellini si mettono a dieta* (2014). En él, vemos cómo los tres cerditos, a pesar de haber vencido al lobo en el pasado, ahora, atemorizados de volver a encontrar situaciones peligrosas, permanecen todo el día encerrados en casa jugando a videojuegos, viendo la televisión, tumbados en el sillón y comiendo comida basura. El doctor les convence de que vayan al gimnasio para perder peso. Allí, los cerditos descubrirán con inquietud que su entrenador personal no es otro que el lobo malvado que asegura ser vegetariano.



Imagen 8: *I tre porcellini si mettono a dieta*. Ilustraciones de Barbara Bongini

Otra forma de desmitificación y transformación de las fábulas es a través del juego de palabras; lo que Rodari llamaba la deformación de las palabras ya fuese a través del prefijo arbitrario o de cualquier otro mecanismo. Eso es lo que hace Davide Nonino en *Cenerontola, principessa all'arrembaggio* (2012). Había una vez una princesa, y su nombre era CenerOntola en lugar de CenerEntola. Nacida de un juego de palabras, además, no era ni rubia, ni alta, ni delgada, ni guapa, ni tenía los ojos azules y odiaba los zapatos de cristal. Davide Nonino nos dice que las princesas no tienen que ser necesariamente como han sido imaginadas tradicionalmente y que, detrás de una princesa, hay ante todo una mujer «normal». Aquí se pone de manifiesto la teoría rodariana de cómo a partir de la simple transformación de la palabra, se empodera al niño en el dominio del lenguaje y de la creación, despertando en él la voluntad de transformación: "Dal prefisso all'utopia" (Rodari, 1974: 28).

Silvia Roncaglia es otra autora que desmitifica las historias clásicas a través del humor. El ejemplo más claro es su libro *Lo specchio racconta: Biancaneve* en el que podemos leer la historia de

Blancanieves contada por el espejo, que tiene sus propias opiniones, sentimientos, fobias y simpatías. De esta manera, la desmitificación se produce a través de la pluralidad de los puntos de vista. Así asistiremos no solo a algunos importantes cambios en la historia clásica de Blancanieves, sino también a las vicisitudes que llevaron al espejo a convertirse en un objeto mágico y a caer en las manos de una reina malvada. El mismo proceso realiza la autora en otros dos libros *La zucca racconta: Cenerentola*. En este caso, nos cuenta la historia de Cenicienta desde el punto de vista de la calabaza y *Gli stivali raccontano: Il gatto con gli stivali* en el que la historia está narrada desde la perspectiva de las botas a través de un diario a dos voces. Este juego con el punto de vista de la narración ha sido muy fructífero en la literatura infantil italiana en lo que llevamos de siglo XXI. Andrea Calabretta en *Cenerentola e la scarpetta di cristallo* (2008) también nos cuenta la historia de Cenicienta en una narración en la que va cambiando continuamente el punto de vista: el zapato de cristal, el narrador omnisciente, la propia Cenicienta, el príncipe, un cerdo que se llama Geremia, una vaca que se llama Gertrude, etc. se van alternando para contarnos la historia de Cenicienta desde su propia perspectiva. Aquí, la desmitificación se produce, además, al introducir un elemento o un personaje nuevo o discordante en la línea de lo que Rodari llamaba el "binomio fantástico". Como nos explicaba Rodari (1974: 171), a través de la introducción de estos personajes y situaciones banales en un contexto extraordinario (y viceversa) se crea un mecanismo muy productivo con un efecto de sorpresa y enormemente cómico que se desvía de la norma.

Vemos, pues, cómo el humor es un elemento esencial en torno al que pivotan muchas de estas reinterpretaciones transgresoras de los cuentos clásicos. El humor y la ironía a lo largo de la historia han sido instrumentos que han ofrecido perspectivas distorsionadas con una finalidad crítica y transgresora. Para Bajtín la parodia es un procedimiento que se ha utilizado desde la antigüedad para romper la solemnidad de los géneros y los temas. De hecho, en su tesis doctoral, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, el autor ruso afirma que, durante el periodo del carnaval, la risa y el humor cobran importancia y las diferencias de clase se difuminan. Durante el carnaval se violan cánones sociales y todo puede ser objeto de sátira; se cuestionan las normas y los principios que se consideran respetables y que rigen la sociedad. Se trata de una profanación desmitificadora de este mundo y la destrucción de sus normas para crear un mundo alternativo que es, en muchos sentidos, contrario al mundo oficial y que transgrede los límites establecidos por el sistema. Es una risa, afirma Bajtín, irónica que nos permite un análisis de la realidad y cuya principal función es desenmascarar las verdades oficiales que nos oprimen (1998). En este sentido, las obras que analizamos en este trabajo ofrecen un mundo alternativo a los cuentos clásicos en el que la risa transgrede y desenmascara los valores menos democráticos de la tradición folklórica.

5. Nuevos valores y planteamientos éticos

En todas estas obras infantiles italianas que venimos comentando se experimenta con una revisión de las fábulas clásicas no solo en el argumento y en las estructuras, sino también en los valores y formas de mirar el mundo. Teresa Colomer, en su libro *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, analiza este cambio en los planteamientos éticos a partir de la segunda mitad del siglo XX. A continuación, reproducimos algunas de las ideas propuestas por Colomer (2010: 115) para describir la evolución de los valores en la literatura infantil y juvenil:

VALORES TRADICIONALES PREDOMINANTES EN LA LITERATURA CLÁSICA PARA NIÑOS	VALORES PRESENTES EN LA LITERATURA INFANTIL A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX
5.1. Sentido de la vida como servicio, provecho o preparación para el futuro. Se establece de forma clara la diferencia entre el bien y el mal	5.1. Placer como sentido de la vida. El individuo decide desde su propia moral
5.2. El comportamiento de los personajes es muy claro	5.2. Ambigüedad de los comportamientos
5.3. Modelo jerárquico de autoridad respeto	5.3. Autonomía y creatividad

Analizaremos a continuación este cambio de valores a través de ejemplos concretos de obras infantiles italianas del siglo XXI.

A) La vida como placer y la moral individual

Frente al sentido de la vida como servicio, provecho o preparación para el futuro, la nueva literatura infantil centra el sentido de la vida en el placer. Encontramos un ejemplo en la original versión de Caperucita Roja de Roberto Denti incluida en *Orchi Balli incantesimi* (2007) que presenta a una abuelita que, en vez de dedicar su vida a estar en la cama y esperar las visitas de su nieta, decide rehacer su vida casándose con el príncipe azul. Por su parte, Annalisa Strada realiza una adaptación del clásico de la cigarra y la hormiga en su libro *Enrica la formica. Sempre la solita cicala* donde se intenta encontrar un término medio entre el placer y el deber, como ejemplifica a la perfección el final de la historia: "Da allora, nei campi, le formiche lavorano cantando. Le cicale cantano e qualche volta raccolgono pure qualche seme. E, al tramonto...serate danzanti per tutti! D'estate, ascolta con attenzione: sentirai la cicala e se fai molta attenzione, anche le vocine sottili sottili delle formiche che fanno il coro" (Strada, 2005).

En este sentido, y a propósito precisamente del cuento *La Cigarra y la hormiga*, Bruno Bettelheim, en su ya clásico ensayo *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, afirma que esta historia más que un cuento de hadas es una fábula en cuanto que el niño sólo tiene dos opciones que, además, permanecerán inalterables para siempre: por una parte, puede identificarse con la hormiga, algo que para un niño es muy difícil puesto que los niños viven como las cigarras, jugando sin preocuparse por el futuro. La otra opción que le queda es identificarse con la cigarra, en cuyo caso estará abocado a la pérdida y el fracaso. Afirma Bettelheim que deben existir unas "posibilidades de progreso desde el principio del placer hasta el principio de la realidad, que, después de todo, no es más que una modificación del primero" (Bettelheim, 2012: 61). Y esto es precisamente lo que consiguen obras como *Enrica la formica*, conciliar esa dicotomía entre placer y realidad.

Por lo tanto, no es de extrañar que en la literatura tradicional, se proponga la adhesión del individuo a unos valores morales que le permitan distinguir de una forma clara y diáfana la diferencia entre el bien y el mal. Sin embargo, las nuevas interpretaciones proponen que, frente a las normas morales imperantes en la sociedad, sea el individuo el que decida desde su propia moral qué es lo correcto. En esta línea, *In bocca al lupo* de Fabian Negrin realiza una invitación a rechazar los argumentos unívocos y a indagar en las razones de los demás; una invitación a reflexionar también sobre los lugares comunes. De hecho, toda la historia de Caperucita está narrada desde la perspectiva del lobo: "Molti dicono che sono cattivo, ma la mia non è malvagità. Noi lupi siamo fatti così. E' nella nostra natura mangiare altri animali. Non possiamo farci niente" (Negrin, 2003). Todos conocemos la historia de Caperucita Roja, pero normalmente no se nos explica qué piensa el lobo. Este libro nos

cuenta, por ejemplo, que el lobo nunca antes había visto a un ser humano; en realidad, es un lobo ingenuo que no ha conocido el peligro de los humanos, hasta el punto de que cuando aparece el cazador, el lobo cree que también es una niña y le llama "la niña del bigote". Nos cuenta la historia a través de los ojos de un lobo que no se considera malvado y que, en realidad, no tenía ninguna intención de comerse ni a caperucita ni a su abuela.

En *Storie dopo le storie*, Beatrice Masini nos presenta a una serie de princesas de cuentos de hadas clásicos que deciden emprender una vida completamente distinta de la que se había planeado para ellas. Así, Blancanieves abandona al príncipe para correr una vida de aventuras al lado de los siete enanitos; la Bella Durmiente decide emprender su propio negocio con una clínica del sueño; Cenicienta se niega a casarse con los zapatos de cristal porque le resultan demasiado incómodos y se casa con unas zapatillas de deporte blancas. Los personajes de Beatrice Masini, pues, se rebelan contra su propio destino, buscan caminos alternativos, se alejan de las convenciones y utilizan su creatividad para poder vivir su vida de forma libre e independiente.

En esta línea, los autores contemporáneos de literatura para jóvenes lectores, ponen de manifiesto una intención de desmontar estereotipos de género. Como afirma Alicia Pastor,

la literatura infantil está plagada de imágenes del modelo del ideal femenino. Se nos presenta constantemente la imagen de la mujer como reina del hogar, siempre guardada, custodiada, encerrada, moviéndose de acá para allá, pero sin ir a ninguna parte, que se deleita pelando papas o lavando una olla sucia. Mujeres, gallinas, monas, conejas, osas que friegan, lustran, cepillan siempre alegres y sin retribución, solo por amor (Pastor, 2010).

Abundantes investigaciones han demostrado que el mundo que muestran los libros infantiles es sexualmente discriminatorio. Tanto los textos como las ilustraciones han transmitido tradicionalmente estereotipos sexistas que relegan a las mujeres a unos roles sociales muy estrechos. Suelen ser mujeres pasivas, dependientes, sin identidad personal y que necesitan ayuda. Además, presentan unos rasgos físicos y psicológicos muy específicos.

No obstante en la tendencia en la literatura infantil contemporánea ha sido la de minar y desmontar esos rígidos roles sexista:

la imagen de ambos géneros contruidos socialmente y ofrecida por la literatura infantil y juvenil en la actualidad, refleja necesariamente los avances y lagunas del progreso social en la superación de la discriminación femenina. La reivindicación del acceso de la mujer a las actividades y conductas tradicionalmente masculinas ha dado lugar a una mayor presencia femenina y a un mayor cuidado en la descripción de sus características" (Colomer, 2010: 45).

Así lo vemos reflejado en el corpus de obras que analizamos en este trabajo cuyos personajes femeninos anhelan su propia emancipación, no buscan la aprobación de los personajes masculinos, son mujeres, amigas y profesionales antes que esposas, madres o hijas, les aburren las tareas domésticas, no consideran la pareja como principal fuente de felicidad, están satisfechas con su aspecto físico independientemente de que éste quepa en los estrechos márgenes del canon social de belleza femenina y, sobre todo, aspiran a ser protagonistas activas de su propia historia.

Esta lucha contra los estereotipos no es solo aplicable a cuestiones de género sino a muchos otros aspectos del ser humano y de la sociedad. De este tema, ya hablaba Bruno Bettelheim que estaba

convencido de que los cuentos de hadas ayudan al niño a crecer precisamente porque no se empeñan en enseñar el modo correcto de comportarse, ni pretenden dar consejos o moralejas:

El 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. [...] el cuento de hadas no está interesado en una información útil acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que tienen lugar en el individuo (Bettelheim, 2012: 35-36).

Frente a las fábulas (insiste Bettelheim) que enuncian explícitamente verdades morales y no dejan nada a nuestra imaginación, los cuentos de hadas dejan cualquier decisión en nuestras manos, "incluso la posibilidad de no tomar decisión alguna" (Bettelheim, 2012: 60). Franco Cambi también llama la atención sobre la diferencia que existe entre, por una parte, la ética de los fabulistas "clásicos" que sobrepone la moral a la fábula en cuanto que ésta es un ejemplo de aquella, y por otra parte, la ética de las reinterpretaciones modernas del folclore que parten del espíritu jocoso del texto y de la posibilidad de la utopía (Cambi, 1985: 146).

B) Ambigüedad de los comportamientos

Si en las narraciones del folclore clásico los comportamientos de los personajes estaban muy claros y bien diferenciados, ahora se acepta la ambigüedad del ser humano y de sus sentimientos y comportamientos. Ariana Pappini en *Quando il lupo assaggiò la bambina* (2003) plantea una reelaboración de Caperucita Roja en la que nos explica el origen del comportamiento del lobo que nunca había querido ser como es pero que, a causa de la soledad, acaba abocado a un destino no deseado.

Como afirma Paolo Zanotti en su estudio sobre los lugares comunes de la literatura infantil y juvenil, las hadas no han sido siempre seres buenos, etéreos y elegantes que nos han llegado a través de Walt Disney, sino que siempre han sido personajes mucho más complejos, con un estrecho vínculo con la «animalidad» y con la "feminidad" en su sentido más inquietante (Zanotti, 2001: 137). Bettelheim habla de esta ambigüedad refiriéndose a los personajes de Caperucita Roja. Afirma el psicoanalista que en este cuento intentamos comprender la naturaleza contradictoria de la personalidad humana a través de las tendencias egoístas, asociales y violentas que representan el lobo y los impulsos generosos, sociales y reflexivos que encarna el cazador. De hecho, Caperucita gusta a todo el mundo porque a pesar de ser una persona básicamente virtuosa, se arriesga a caer en tentaciones y trampas. Afirma Bettelheim (2012: 234): "Si no hubiera nada que nos hiciera agradable la figura del lobo feroz, éste no tendría poder alguno sobre nosotros" ya que el lobo representa todas las tendencias primitivas, salvajes e instintivas que hay dentro del ser humano. Precisamente por la aceptación de las ambigüedades, y por la aceptación de los elementos dispares de nuestra personalidad, este tipo de cuentos de hadas ayuda al niño a alcanzar la madurez emocional.

En esta ambigüedad de comportamientos muchas veces se nos llama a reflexionar sobre la relación entre las apariencias y la realidad. Un ejemplo de esto es el libro *Lupo Cattivo* de Maria Loretta Giraldo que arranca así: "Lupo Cattivo si chiamava proprio così: LUPO CATTIVO. Perciò tutti credevano che fosse cattivo per davvero" (Giraldo, 2011). A causa de su nombre y de sus gruesas cejas y de su pelo hirsuto, todos creían que era realmente malvado. Por eso, lo persiguen y lo acaban echando fuera del pueblo. Se ve abocado a irse a vivir solo en el bosque donde nadie irá nunca a verlo. Sin embargo,

un día la culebra venenosa (a la que todos creían verdaderamente venenosa), decide irse a vivir con el lobo para tener compañía. Después van llegando el cerdito apesotado, el conejo miedoso y la urraca ladrona (que nunca ha robado nada en su vida). Vivirán juntos y conseguirán cambiar la percepción que tienen de sí mismos. Este final es toda una reflexión sobre la complejidad del ser humano y sobre cómo los estereotipos y las etiquetas pueden crear barreras infranqueables que impiden la comunicación.



Imágenes 9 y 10: *Lupo Cattivo*. Ilustraciones de Nicoletta Bertelle

Ahora bien, esta ambigüedad en los comportamientos requiere un cierto grado de madurez en el lector. De hecho, el mismo Rodari afirmaba que el niño sólo estará preparado para manipular los cuentos del folklore cuando estas historias hayan dejado de ser significativas para él. Para disfrutar estos juegos intertextuales y metaliterarios el niño tiene que estar preparado para asumir sin miedo los riesgos de la libertad (Rodari, 1974: 75-76). Por tanto, esta relectura de las fábulas es sólo posible cuando a los niños han dejado de resultarles relevantes los cuentos clásicos. Esto es algo que ejemplifica perfectamente el libro de Stefano Bordiglioni *La Congiura dei Cappuccetti*. Cuando la nueva profesora sustituta se empeña en tratar a los niños como si fueran pequeños y, un día, decide leerles una fábula; los niños, aterrorizados ante la idea de volver a leer Caperucita Roja, no disimulan su malestar:

Oggi, cricetini miei, faremo una cosa divertentissima! –ha annunciato tirando fuori un libro dalla borsa. –Vi leggerò una favola e poi ne scriveremo noi una simile. [...] –Speriamo che non sia la favola di Cappuccetto Rosso... [...] la favola di Cappuccetto l'avevamo già rivoltata come un calzino e ci usciva dagli occhi. Con la maestra Francesca, l'avevamo letta e riletta, scritta e riscritta, in prima, in seconda, in terza. Lei ci aveva letto Cappuccetto verde, giallo e bianco, e insieme avevamo inventato Cappuccetti Neri, arancioni, lilla, blu, viola a puntini rossi, grigi a macchie bianche, azzurri a strisce marroni... (Bordiglioni, 2005: 65).

Por lo tanto, los niños de Bordiglioni para conseguir que el diálogo con Caperucita Roja siga siendo significativo para ellos, deben darle un giro de tuerca al inocente juego que nos propone Bruno Munari en sus Caperucitas verdes, amarillas, azules y blancas. De ahí que, cuando la maestra les propone reescribir su propia Caperucita, los niños decidan contra-atacar son sus veinte Caperucitas: Caperucita grosera (que contesta a todo el mundo con muy mala educación), Caperucita rusa (que se empeña en hablar solamente ruso), Caperucita sabelotodo (que se dedica a estudiar las plantas del bosque desde el punto de vista científico), Caperucita glotona (que se come la torta antes de llegar a casa de su abuela), Caperucita gigante (que mide doce metros), Caperucita eficaz (que manda la torta a su abuela a través de UPS), Caperucita cansada (que se queda dormida antes de salir a casa de su abuela), Caperucita astuta (que se dedica a hacer negocios con la tarta de su abuela), Caperucita millonaria (que puede permitirse comprar todo el bosque y organizar una caza del lobo), Caperucita lenta (que tarda una semana en llegar a casa de la abuela), etc.

Estos juegos ayudarán a desdramatizar al lobo, a hacer bueno al ogro, a ridiculizar a la bruja y trazar la frontera con un mundo imaginario donde un cierto tipo de libertad será posible y donde se dará prioridad al valor educativo de la utopía frente a la nostalgia del pasado (Rodari, 1974: 152).

C) Creatividad y flexibilización de las normas

Frente a un modelo jerárquico en el que la autoridad y el respeto hacia ésta son importantísimos, en los libros infantiles italianos actuales se concede muchísima más importancia a la autonomía personal, a la creatividad y a la peculiaridad de cada individuo. Marco Viale, en *La città dei Lupi* (2012) propone una reivindicación de la creatividad y la autonomía personal de cada uno para decidir qué es un comportamiento adecuado y qué no lo es. Una ciudad completamente azul, dominada por lobos azules, ve alterado su orden y su monotonía con la llegada de un lobo amarillo que rompe todas las normas establecidas. Como hemos visto a través de diversos ejemplos, frente a unas convenciones sociales muy marcadas y muy restrictivas que son absolutamente "sagradas", se plantean unos márgenes mucho más flexibles para romper con las normas. Como afirmaba Gianni Rodari de los personajes originales en los cuentos de hadas: "La loro «disobbedienza» alla natura, o alla norma, dev'essere premiata. Il mondo, sono i disobbedienti che lo mandano avanti!" (Rodari, 1974: 169).

En ocasiones, esta desobediencia a las normas nos lleva incluso a exaltar el desorden, la suciedad y el mal gusto. Un claro ejemplo de esto es *Il gigante piscione* (2003) de Riccardo Francaviglia en el que dentro de un contexto típico de los cuentos de hadas, se nos cuenta la historia de un gigante y su problema de incontinencia urinaria. En *Cenerentola e la scarpetta di cristallo* de Andrea Calabretta, el zapato de cristal se queja de todos los pies que tuvo que soportar y de su mal olor: "piedi puzzolenti, piatti, col ditone, con le vesciche..." (2008). Una de las versiones de Caperucita de Stefano Bordiglioni en *La congiura dei Cappuccetti* (2005) es "Cappuccetto Zozzo", una Caperucita que no se lava nunca y que huele tan mal que nadie quiere acercarse a ella, ni el lobo que sale huyendo por el hedor; ni tan siquiera su abuela que no la deja entrar en la casa. Encontramos otro ejemplo de presencia de lo escatológico en *Il non-compleanno di Hänsel e Gretel* (2003), Laura Magni nos cuenta cómo al quitarse el calcetín, el ogro llamado Barba Azul, contamina todo el bosque con su hedor.

En esta misma línea de lo escatológico tenemos que volver a mencionar a Bajtin (1998) que conecta la idea del carnaval (de la que hemos hablado más arriba) a lo grotesco. Lo grotesco es el término usado por Bajtin para describir el énfasis de los cambios corporales a través de la comida, la evacuación y el sexo. A veces en el carnaval, afirma el autor ruso, se presentan una serie de degradaciones del ser humano a lo más bajo. En ocasiones se emplea un lenguaje obsceno que representa un mundo

en crisis y en proceso de transformación. Se usa un lenguaje violento y lúdico que transgrede el orden establecido, los cánones morales y el decoro de la sociedad oficial desenmascarando así la falsedad de la cultura oficial. En este sentido, la corporeidad se presenta como una profanación de la rigidez de las convenciones a través de la degradación y la exageración de la perspectiva del discurso de los marginados que, en el caso que nos ocupa, son los personajes tradicionalmente invisibles o asociados a lo "feo" y lo "indecoroso".

Volviendo a la tradición italiana, desde Gianni Rodari hay una defensa de la presencia en la literatura infantil de lo escatológico y otros aspectos que se consideran de mal gusto en nuestra sociedad. Ya en los años 60, Rodari se lamentaba de que la estrecha moral convencional no permitiese hablar de algunos temas en la literatura infantil, y miraba hacia el siglo XXI con esperanza:

quando il concetto di "cattivo gusto" avrà subito la necessaria ed inevitabile evoluzione. A quel tempo sembrerà di "cattivo gusto" sfruttare il lavoro altrui e mettere in prigione gli innocenti e i bambini, invece, saranno padroni di inventarsi storie veramente educative anche sulla "cacca" (Rodari, 1974: 160).

De esta exaltación del desorden y la ruptura de las normas, también encontramos ejemplos muy esclarecedores. Andrea Calabretta en *Cenerentola e la scarpetta di cristallo*, desmitifica la figura del príncipe azul de la siguiente manera:

Narratore –Il PRÍNCIPE! Ecco, il príncipe. Noi siamo abituati a vedere principi belli, aitanti, muscolosi. Ma non è detto che tutti i principi siano così. Ce ne sono di tutti i tipi: alti, bassi, magri, grassi... Insomma, chiunque può essere un principe. Anche uno preso a casaccio: persino il primo carciofo che passa qui per caso. Lei, per esempio?

Mario Rossi –Io?

Narratore –Sì, lei, come si chiama?

Mario Rossi –Rossi Mario. Ma passavo qui per caso e...

Narratore –Rossi Mario è il nostro carciofo.

Mario Rossi –Onoratissimo, io però andrei...

Narratore –Dove va? Debe fare il príncipe (Calabretta, 2008).

Esta ruptura del concepto de autoridad entendido como algo impositivo se refleja de forma evidente en la versión de Roberto Denti del *Flautista de Hamelin* en *Orchi balli incantesimi*, en el que (a diferencia de la fábula clásica) el flautista se lleva consigo a los adultos de la ciudad. Los niños, al verse solos, empiezan a organizar un sistema de convivencia social (democrático y asambleario) que parece funcionarles bastante bien.

Todos estos elementos forman parte del juego que describe Gerardo Leo y que convierte las fábulas en instrumentos de divertimento creativo para ser montados, desmontados, reconstruidos y completados:

smontare e rimontare le fiabe, a ribaltare il ruolo dei personaggi, a trovare uno o più finali diversi alla stessa storia, a ricreare ai giorni nostri la vicenda di una fiaba antica, a preparare una storia con personaggi provenienti da diverse fiabe (Leo, 2000: 75).

Se trata, como explica Teresa Colomer (2010: 135), de un juego cultural que da lugar a una literatura que se construye manipulando explícitamente la tradición sobre la que reposa y que rompe a su antojo las reglas de cualquier género que el lector crea dominar y subvierte cualquier mito que los niños crean conocer.

6. Conclusiones

Para Bajtin, todo hablante es, de alguna forma, un contestatario porque cuenta con la presencia de enunciados anteriores a los suyos con los que polemiza, dialoga, refuta, etc. (1989) Además, esas relaciones no se establecen solo con los enunciados anteriores sino también con los posteriores. Con lo cual, la literatura se convierte en una fructífera cadena de diálogo y transgresión. Esta cadena contestataria se aprecia de una forma especialmente obvia en las nuevas tendencias de la literatura infantil contemporánea italiana, que reformulan, de forma más o menos explícita, los clásicos del folklore.

La gran mayoría de los aspectos que venimos comentando a lo largo de este ensayo (la fantasía moderna, la mezcla de personajes de distintas fábulas, la parodia, la desmitificación, la narración de lo que ocurre después del final y el cambio de valores) ya aparecen en la tradición infantil italiana y, especialmente, en la genial obra de Gianni Rodari. De ahí que Fabio Magnasciutti (2001), en su homenaje a Rodari *Le flogie di Gianni*, describa cómo las fábulas clásicas volvieron a la "aburrida normalidad" tras la muerte de Rodari.

A través de esta reformulación y manipulación de los clásicos, se consigue una reivindicación de las narraciones para niños que, como decía Rodari (1974: 12), deben servir a los niños y no servirse de ellos. Este empeño por transformar las fábulas (y, con ellas, el mundo) también entronca en la tradición italiana con el contenido enormemente político de la obra rodariana. Para cambiar la realidad, afirma Rodari (1974: 214), hacen falta hombres creativos que sepan usar su imaginación. En este sentido, las fábulas populares ofrecen un repertorio inagotable. De hecho, volviendo a la tradición intelectual italiana, Antonio Gramsci (1996: 20) ya hablaba de una nueva literatura que no puede dejar de ser histórico-política y popular. Una literatura que debe reelaborar lo que ya existe, de forma polémica y transgresora; una literatura que ahonda sus raíces en el humus de su cultura popular.

Hemos intentado demostrar a lo largo de este ensayo cómo a través de diversas técnicas (muchas de ellas rodarianas), se pretenden desacralizar los tópicos de la fábula y al mismo tiempo reivindicar su valor subversivo. Recursos como el binomio fantástico, las hipótesis fantásticas, el prefijo arbitrario, el error creativo, la confusión de los cuentos, las fábulas al revés, lo que ocurre después, las fábulas calcadas, el extrañamiento, la ensalada de fábulas, inventar una historia colectiva y la deformación de las palabras entre otros aspectos, son una manera utilísima de recuperar la emoción del primer encuentro con los cuentos clásicos del folklore provocando sorpresa pero, al mismo tiempo, ofreciendo un marco de estructuras, personajes, y lugares comunes fáciles de reconocer. Por una parte, a través de la parodia, se produce un distanciamiento de la fábula, pero, por otra, se renueva el interés en esa misma fábula. Es una forma de hacer que el niño se sienta seguro en un esquema que ya conoce pero que, al mismo tiempo, se aventure a correr riesgos, a ver las cosas desde otra perspectiva, a pensar desde el lugar del otro, a transformar y a crear. Por lo tanto, es importante que estas nuevas fábulas, estos modernos cuentos de hadas no nazcan de un abandono al automatismo del error y de la alteración matemática, sino que lleven a cabo una racionalización de éstos, que reconduzcan todo este torrente de creatividad e imaginación hacia una dirección, en un impulso constructivo y transformador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJTÍN, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.
- _____. (1998). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Trad. Julio Forcat y César Conroy. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- BERSAN, M. (2014). *I tre porcellini si mettono a dieta*. Ilustraciones de Barbara Bongini. Roma: Eiu-nadi Ragazzi.
- BETTTELHEIM, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Primera Edición 1975. Traducción de S. Furió. Barcelona: Crítica.
- BORDIGLIONI, S. (2005). *La congiura dei cappuccetti*. Ilustraciones de Giulia Orecchia, San Dorlingo della Valle: Eiu-nadi Ragazzi.
- CALABRETTA, A. (2008). *Cenerentola e la scarpetta di cristallo*. Ilustraciones de Lorenzo Terranera. Roma: Lapis.
- CAMBI, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Edizioni Dedalo spa.
- CODIGNOLA, N. (2002). *C'era una volta un re e dunque una regina*. Ilustraciones de Lucia Scuderi. Firenze: Fatatrac.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Segunda Edición. Madrid: Síntesis.
- CORRADO, R. (2008). *Antonio Gramsci: teorico della traduzione, scrittore per l'infanzia*. Roma: Aracne.
- DENTI, R. (2007). *Orchi Balli Incantesimi*. Ilustraciones de Anton Gionata Ferrari. Casale Monferrato: Edizioni Piemme.
- DISEGNI, S. (2001). *Si, ma dov'è Biancaneve?* Ilustraciones de Alberto Ruggieri. Modena: Panini Ragazzi.
- FARACI, T. y INTINI, S. (2010). *Biancaneve e i sette cani. Favole moderne*. Milano: Saemec for kids.
- FRANCAVIGLIA, R. y SGARLATA, M. (2003). *Il gigante piscione*. Reggio Calabria: Falzea Editore.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989). *Teoría literaria*. Madrid: Cátedra.
- GIRALDO, M. L. (2012). *Lupo cattivo*. Ilustraciones de Nicoletta Bertelle. Torino: San Paolo.
- GRAMSCI, A. (1996). *Letteratura e vita nazionale*. Tercera Edición. Roma: Editori Riuniti.
- GUARNACCIA, S. (2013). *Cenerentola. Una favola alla moda*. Mantova: Corrain.
- INNOCENTI, R. (2012). *Cappuceto Rosso. Una fiaba moderna*. Cornaredo: Le Margherita Edizioni.
- KRISTEVA, J. (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- LEO, G. (2000). Rodari e la fiaba. En Leo, G. *Gianni Rodari, maestro di creatività* (pp. 71-76). Napoli: Graus Edizioni.
- MAGNASCIUTTI, F. (2011). *Le flogie di Gianni*. Roma: Lapis.
- MAGNI, L. (2003). *Il non-compleanno di Hänsel e Gretel (un lunedì, prima di sera)*. Ilustraciones de Elena Giorgio. Milano: Carthusia.
- MARELLI, M. (2014). *Hanno taggato Biancaneve. C'era una volta... il web*. Ilustraciones de Caterina Giorgetti. Trieste: Editoriale Scienza.
- MASINI, B. (2009). *Storie dopo le storie*. Ilustraciones de Mirella Mariani. Torino: Eiu-nadi Ragazzi.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo, P.C. *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- MUNARI, B. y ANGOSTELI, E. (2003). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*. Traducción de T. G. Adame. Madrid: Anaya.
- NAVA, E. (2003). *Biancaneve bella sveglia e principi de tutti i colori*. Ilustraciones de Francesca Crovara. Milano: Carthusia.
- NEGRIN, F. (2003). *In Bocca al lupo*. Roma: Orecchio Acerbo.
- NONINO, D. (2012). *Cenerentola, principessa all'arrembaggio*. Ilustraciones de Simona Meisser. Como: Il Ciliego.

- PASTOR, A.A. (2010). Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. *Revista Borradores*. Volumen X/XI.
- PAPINI, A. (2013). *Quando il lupo assaggiò la bambina*. Roma: Lapis.
- PIUMINI, R. (2001). *Fiabe per occhi e bocca*. Ilustraciones de Emanuela Bussolati. Roma: Einaudi Ragazzi.
- _____ (2009). *E poi? E poi? E poi? Le fiabe di Cenerentola, Pollicino e il gatto con gli stivali continuano*. Ilustraciones de G. Francella. Roma: Nuove Edizioni Romani.
- RIGIDO, M. (2010). *Cenerentola 2000*. Roma: Gruppo Albatros.
- RODARI, G. (1974). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- RONCAGLIA, S. (2011). *Lo specchio racconta: Biancaneve. Insolite fiabe*. Ilustraciones de Paolo D'Altan. Roma: Fanucci Kids.
- _____ (2011). *La zucca racconta: Cenerentola*. Ilustraciones de Cristiana Cerretti. Roma: Fanucci Kids.
- _____ (2011). *Gli stivali raccontano: Il gatto con gli stivali*. Ilustraciones de Cristiana Cerretti. Roma: Fanucci Kids.
- SARDI, M. (2011). *L'Arcobalena*. Firenze: Giunti Editore.
- SPELTONI, M. C. (2003). *Biancaneve alla corte del principe azzurro*. Milano: I fiori di campo.
- STRADA, A. y GIORGIO, E. (2005). *Enrica la formica. Sempre la solita cicala*. Milano: Ape.
- TAFFAREL, L. (2003). *Fatim, Cenerentola nel 2000. Una fiaba metropolitana*. Villorba: Tredici.
- VECCHIONI, R. (2007). *Diario di un gatto con gli stivali*. Milano: Einaudi.
- VIALE, M. (2012). *La città dei Lupi blu*. Torino: EDT Edizioni.
- ZANOTTI, P. (2001). *Il giardino segreto e l'isola misteriosa. Luoghi della letteratura giovanile*. Firenze: Le Monnier.

Gema Gómez Rubio
gemma.gomez@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha

(Recibido 29 septiembre 2015 / Aceptado 9 julio 2016)

LA NARRATIVA JUVENIL REALISTA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR: TRATAMIENTO DEL TEMA Y TÉCNICAS NARRATIVAS

*YOUNG ADULT REALISTIC FICTION ON BULLYING:
THEME AND NARRATIVE TECHNIQUES*

Resumen

El acoso escolar se ha convertido en un asunto recurrente de la narrativa juvenil realista escrita en nuestro país. En este trabajo se selecciona un conjunto de novelas que abordan dicha temática con el fin de analizar sus características comunes y determinar su posible valor literario y formativo. El análisis tiene en cuenta los factores contextuales que ayudan a comprender la creación y recepción de dichas obras, el tratamiento que recibe el tema y las convenciones y técnicas narrativas utilizadas en su composición. Tras la lectura cruzada del conjunto se pone de manifiesto que la proliferación de novelas centradas en conflictos de acoso escolar está determinada por el interés social que despierta el asunto y por su fácil acomodo en los esquemas de la narrativa juvenil realista; no obstante, la desigual calidad literaria de algunos títulos y el tratamiento superficial y estereotipado que se da al tema lleva a cuestionar su valor formativo.

Palabras clave: Narrativa juvenil realista, acoso escolar, medios de comunicación, suicidio.

Abstract

Bullying has become a recurring topic in current Spanish young adult narrative. In this paper some of the most representative titles have been selected in order to analyze their common characteristics and determine their possible literary and educational values. The analysis reviews the contextual elements that explain the creation and reception of those works, the narrative techniques used in their composition and the treatment of the topic. The proliferation of novels about bullying is determined by their social interest and their easy accommodation in youth realistic narrative schemes. However, the poor quality of some titles or the idealized and sensationalist treatment of the subject involves a reflection on its educational value.

Keywords: Young adult fiction, bullying, mass media, suicide.

1. Introducción: el acoso escolar como tema de interés social y literario

Aunque los expertos reiteran que el acoso escolar ha existido siempre y no aprecian un aumento significativo de casos en los últimos años, sí aceptan un incremento de la virulencia, complejidad y visibilidad del conflicto en nuestro país (Orjuela López *et al.*, 2014: 23).

En España la preocupación social por este problema se incrementó a partir de setiembre de 2004, fecha en que se dio a conocer el suicidio de Jokin Cebeiro, un joven de Hondarribia que se lanzó

al vacío por las continuas humillaciones y palizas que recibía de sus compañeros de instituto. La tragedia de Jokin se convirtió de inmediato en una noticia de interés para los medios de comunicación, que cubrieron y retransmitieron puntualmente tanto la investigación del caso como las reacciones de los afectados. A lo largo de 2005 se conocieron otros cinco casos de suicidio o tentativas de suicidio por acoso escolar –uno de ellos en el mismo instituto de Jokin (*El País*, 26-05-2005)–, con lo que el término *bullying* comenzó a popularizarse en nuestro país y la sociedad española comenzó a tomar conciencia sobre las graves consecuencias de la violencia escolar.

Si se realiza una búsqueda del concepto "acoso escolar" en los archivos digitales de periódicos como *El País* o *El Mundo*, se verá que todas las noticias y columnas que tratan este tema fueron escritas con posterioridad a septiembre de 2004: si se buscan noticias sobre la violencia en las aulas entre 2000 y septiembre de 2004, antes del suicidio del chico de Hondarribia, no se obtienen resultados; sin embargo, entre septiembre y diciembre de 2004, se publicaron más de una veintena de artículos referentes al caso Jokin y al acoso escolar; y entre 2005 y 2015, según el medio en que se indague, aparecen más de trescientas noticias etiquetadas bajo la categoría "acoso escolar". Puede decirse, por tanto, que el suicidio de Jokin Cebeiro marcó un antes y un después en el interés social por el acoso escolar y lo convirtió en un tema visible desde el punto de vista mediático¹.

A la preocupación social generada en torno al tema, se une la necesidad educativa de acercar el conflicto a los jóvenes e invitarles a la reflexión, por lo que el tema del *bullying* ha sido cada vez más frecuentado por los autores interesados en reflejar los conflictos y vivencias de la juventud actual en sus obras al tiempo que se ha incrementado la demanda editorial de obras inspiradas en un conflicto cuyas líneas maestras encajaban bien con los ingredientes característicos de la literatura comercial dirigida a los jóvenes: violencia, delincuencia, drogas, escenarios urbanos y personajes que conectan con el lector.

Desde el año 2005, fecha en que Jordi Sierra i Fabra se inspira precisamente en el caso de Jokin Cebeiro para crear su novela *Sin vuelta atrás*², se publican al menos un par de títulos al año que abordan el mismo tema. No se sugiere con ello que dicho autor haya instaurado una tendencia o que otros escritores hayan seguido su ejemplo, pero del mismo modo que el suicidio de Jokin marcó un antes y un después en el interés de los medios hacia el acoso escolar, el aumento de novelas juveniles realistas que tienen el *bullying* como tema central se vio incrementado desde el momento en que su caso recibió un tratamiento "literario" y responde a la misma preocupación social.

A ello se añade que los ingredientes característicos de las tramas inspiradas en los casos de acoso encajaban a la perfección dentro de las características de la novela realista urbana escrita a partir de los 90 –conflictos típicos del adolescente, familias desestructuradas, ambientes urbanos, violencia, drogas, estilo cinematográfico, lenguaje coloquial o vulgar (Lluch, 2005: 135-156; Armas, 2006: 73-78; Colomer, 2010: 149-151)– se entiende que estas obras hayan tenido cierto éxito de lectores y sean recomendadas por muchos docentes.

Teniendo en cuenta el contexto de creación y recepción de estas obras, este trabajo pretende analizar los elementos temáticos y narrativos característicos de las obras seleccionadas, con el fin de ofrecer una visión panorámica y determinar su posible valor literario y formativo. Para ello, se

1 Algunos expertos han denunciado las consecuencias negativas de esta mayor "visibilidad": el sensacionalismo con que tratan los medios las noticias relacionadas con casos de acoso escolar genera alarmismo y no contribuye a erradicar el problema (Barbeira Blanco, 2007).

2 *Sin vuelta atrás* se gestó entre noviembre y diciembre de 2004, poco después del suicidio de Jokin, y fue publicada en febrero de 2005.

presentarán el corpus de novelas analizadas, los criterios utilizados en su selección y las características reseñables desde el punto de vista temático y literario. Para concluir, se resumen las características más relevantes de cada título en una tabla con el fin de orientar al lector interesado por alguna obra concreta.

2. El corpus seleccionado

En el listado que se proporciona a continuación se recopilan una serie de novelas juveniles cuya trama principal gira en torno a un caso de acoso escolar. Dicha lista no pretende ser un catálogo exhaustivo de todas las obras que abordan el tema, sino una selección de títulos representativos a partir de los cuales se analizará el tratamiento del tema y las características constructivas de este tipo de narrativa. Entre los criterios de selección de las novelas analizadas se ha tenido en cuenta que las obras hayan sido escritas en los últimos quince años en alguna de las lenguas de España, estén dirigidas a un público juvenil (a partir de 12 años) y hayan sido publicadas en editoriales escolares reconocidas o premiadas en alguna convocatoria pública. Quedan fuera, por tanto, las traducciones de novelas extranjeras sobre el acoso escolar (que también se han incrementado en los últimos años), aquellas obras dirigidas a un público infantil y otros títulos que no han sido publicados por editoriales reconocidas y cuyos autores no se relacionan con la literatura juvenil. Después de aplicar estos criterios, el listado de obras seleccionadas es el siguiente:

Fecha	Autor, título y editorial	Edad	Premios
2005	SIERRA I FABRA, J.: <i>Sin vuelta atrás</i> , SM.	+14	
2006	VIVERO, R.: <i>Hello goodbye</i> , Bruño.	+12	
2006	GÓMEZ CERDÁ, A.: <i>Eskoria</i> , SM.	+14	Finalista CCEI
2006	BERROCAL, B.: <i>Marioneta</i> , Everest.	+13	Leer es vivir
2006	LIENAS, G.: <i>El diario azul de Carlota</i> , El aleph.	+14	
2007	PASTOR, B.: <i>Desde mi infierno</i> , Anaya.	+12	
2007	SANTOS, C.: <i>Pídemela luna</i> , Edebé.	+13	
2008	CASALDERREY, F.: <i>La paloma y el degollado</i> , Anaya	+15	
2008	VV.AA.: <i>21 relatos contra el acoso escolar</i> , SM.	+14	
2008	LOZANO, P.: <i>No es tan fácil ser niño</i> , Edebé.	+11	Barco de vapor
2009	NÚÑEZ, L.: <i>No podéis hacerme daño</i> , Anaya.	+15	
2010	CARRERAS DE SOSA, L.: <i>Sé que estás allí</i> , Edelvíves.	+12	
2010	HOMAR, J.: <i>Paloma</i> , Alfaguara.	+15	
2010	BORRÁS, A.: <i>Nata y chocolate</i> , Anaya.	+12	
2012	QUINTAS, A.: <i>Al otro lado de la pantalla</i> , SM.	+14	Fundación J. Sierra
2012	CERCAS, J.: <i>Las leyes de la frontera</i> , Mondadori.	+15	
2012	CASARIEGO, M.: <i>La jauría y la niebla</i> , Espasa.	+15	Logroño
2013	RATO, B.: <i>Diario de un acoso</i> , Popum Books.	+13	

Tabla 1. Listado y datos de las novelas analizadas

3. Análisis y caracterización de las novelas seleccionadas

Los títulos seleccionados se publicaron en fechas muy próximas, están inspirados en acontecimientos similares y comparten elementos temáticos, técnicas constructivas y una intencionalidad que llevan a analizarlos desde una misma perspectiva.

Para llevar a cabo el análisis y descripción de cada obra, se ha realizado una lectura minuciosa teniendo en cuenta tres aspectos: los factores que determinan la recepción de la obra, el tratamiento del tema y las técnicas narrativas y literarias empleadas. Con el fin de comparar lecturas, se han recogido los "resultados" del análisis en forma de tabla aunque, debido a las limitaciones de espacio, la versión que se incluye en el apéndice está resumida. A partir de los elementos que caracterizan cada obra, se ha realizado un análisis de conjunto que sirva como aproximación al tema. Los resultados se exponen a continuación.

3.1. Origen y fuentes de la materia narrativa: de las noticias de prensa a los informes oficiales sobre el acoso escolar

La mayoría de las novelas seleccionadas están basadas en hechos reales. Los propios autores confiesan haberse inspirado en noticias periodísticas actuales o en experiencias vividas en la infancia, ya sea por ellos o por alguien cercano.

En el caso de Jordi Sierra i Fabra se dan ambas circunstancias. Al final del texto *Memoria* (incluido en la antología *21 relatos contra el acoso escolar*, 2008) el autor confiesa que se inspiró tanto en el caso de Jokin como en su propia experiencia para crear la novela:

Cuando se suicidó Jokin, el niño de Hondarribia, escribí *Sin vuelta atrás* y lo solté todo por primera vez. Recordé mucho aquel día en que, por un segundo, pensé hacer lo mismo que él. Un segundo. El tiempo suficiente para decir no a la rendición y seguir luchando (Sierra i Fabra, 2008: 242)³.

Del mismo modo, Beatriz Berrocal, autora de *Marioneta* (2007), ha afirmado en alguna entrevista que la idea de su novela surgió al leer en la prensa una noticia sobre el suicidio de una escolar de Denia que había sido acosada por sus compañeros:

Sentí escalofríos al pensar en lo que tuvo que vivir esa chica para tomar una determinación semejante [...] No era el primer caso, pero yo quería que fuera el último y decidí escribir una historia que tratara el tema. Además, por mi amistad con muchos profesores, sabía que era un problema que ellos vivían cada día en las aulas [Berrocal, 2006]⁴.

También Care Santos⁵ o Beatriz Rato, por citar solo dos ejemplos más, han declarado haberse inspirado en los casos de conocidos que han vivido experiencias similares.

3 A pesar de ello, el autor advierte al comienzo de la novela que el lector no está ante un reportaje ni una reproducción fiel de los hechos sino ante una obra de ficción: "Esta es una historia inventada. Que no se busque relación alguna con otras que hayan sucedido con nombres y apellidos. Ningún personaje está basado o inspirado en un modelo concreto. Pero es la historia de decenas, cientos de chicos y chicas que hoy, ahora, están siendo sometidos al mismo calvario que el protagonista de la novela. Es la historia de la intolerancia, el miedo, la estupidez y el silencio. Y es mi historia" (Sierra i Fabra, 2005).

4 La entrevista se reproduce en la página web de la autora <http://www.beatrizberrocal.es/home/libros/marioneta>

5 Véanse las afirmaciones de Care Santos al respecto en <https://goo.gl/P9LO0I>.

La mayoría de los autores son conscientes, por tanto, del interés social generado en torno a los casos de acoso escolar, pero también de la necesidad de abordar dicho conflicto en las aulas. De ahí que no solo tengan en cuenta a sus lectores jóvenes a la hora de plantear la obra, sino también a los docentes que puedan leerla. La incorporación de datos oficiales y de información dentro de la narración o de fragmentos expositivos cuyo objetivo es presentar el conflicto al lector responde a esta necesidad pedagógica. Si el argumento de una obra gira en torno a conflictos vinculados estrechamente a la vida escolar es muy probable que esta se use en el contexto educativo, por lo que el autor tiende a incorporar ciertas dosis de didactismo explícito y a dirigir la opinión o la conducta del lector; para ello, se documenta en estudios e informes oficiales, con el fin de dar una visión lo más fiel posible del conflicto y tratar todos sus aspectos. Quizá por ello los ambientes, situaciones y personajes de estas novelas parecen cortados con el mismo patrón y sus tramas tengan un desarrollo argumental parecido.

Aunque no todos los narradores revelan sus fuentes, algunos sí las mencionan al final de la obra. Es el caso de Jordi Sierra i Fabra que, según afirma en los agradecimientos del libro, ha recurrido a información variada para documentar la acción narrada en *Sin vuelta atrás*:

- El informe *Prevención y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*, elaborado por la Comunidad de Madrid y el Instituto de la juventud (2004).
- El informe *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*, elaborado por el Defensor del pueblo (2000).
- Una encuesta sobre "La opinión de los profesores respecto a la convivencia en los centros" realizada por el Centro de Innovación educativa-Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- Los artículos de prensa redactados por los periodistas Mónica Artigas, Pablo Ordaz, Susana Pérez de Pablos y Charo Nogueira (2004)
- El testimonio del jefe del servicio de Psiquiatría y Psicología del Hospital San Joan de Deu de Barcelona, José A. Alda (Sierra i Fabra, 2005).

Es posible seguir el rastro de los datos extraídos de estos documentos en *Sin vuelta atrás*, pues la mayoría de ellos aparecen intercalados, sobre todo, en los diálogos de los adultos (profesores, policías...) que intervienen en la trama⁶.

También Beatriz Rato ha reconocido haberse documentado mucho para escribir *Diario de un acoso*, recopilando información de estudios e informes oficiales y recogiendo la opinión de docentes y víctimas de acoso para entender mejor la situación y construir de forma verosímil a los personajes (Rato, 2013)⁷. Lo mismo puede decirse de la información contenida en *El diario azul de Carlota*, de Gemma Lienas. En este caso nos encontramos ante una obra "a medio camino entre la narración y la información" que pretende ayudar al lector a enfrentar determinados problemas (Colomer, 2010: 150), de ahí que en su composición haya sido fundamental manejar una información procedente de fuentes fiables y veraces.

6 Si se lee el artículo de Pablo Ordaz publicado en *El País* <http://goo.gl/iYLxsy>, se comprobará que los detalles allí revelados sobre la autopsia de Jokin, se utilizan tal cual en el capítulo correspondiente de *Sin vuelta atrás*.

7 La entrevista fue publicada exclusivamente online en el portal *Biblioasturias* <http://goo.gl/ZMekGc>.

En el polo opuesto tenemos a Alba Quintas, la joven autora de *Al otro lado de la pantalla*, quien declara abiertamente que no se documentó y dio prioridad a la estructura y a las técnicas con las que quería construir la narración: «creo que si me hubiera documentado, habría creado personajes más tópicos y de eso precisamente era de lo que quería huir» (Quintas, 2011).

3.2. Tratamiento del tema y desarrollo del conflicto

Dentro del corpus seleccionado, hay que distinguir aquellas obras en las que el acoso escolar se convierte en el conflicto central de la narración de las que introducen algún caso de acoso como ingrediente o episodio secundario incluido en una problemática más amplia; en el primer grupo están *Sin vuelta atrás*, *Eskoria*, *Hello goodbye*, *Marioneta*, *No podéis hacerme daño*, *No es tan fácil ser niño*, *Sé que estás allí*, *Paloma*, *Nata y chocolate*, *Al otro lado de la pantalla* y *Diario de un acoso*; en el segundo, pueden incluirse *Desde mi infierno*, *Pídemela luna*, *La paloma y el degollado*, *El diario azul de Carlota* o *La edad de la ira*. No obstante, en todas ellas se reiteran esquemas narrativos y elementos temáticos comunes que parecen ligados al tratamiento específico del tema.

El tratamiento del tema, y la perspectiva desde la que se aborda, está determinado por el desarrollo y el desenlace del conflicto, de ahí que comentemos ambos aspectos de forma conjunta.

En las obras que tienen el acoso escolar como tema central, el desarrollo del conflicto sigue uno de estos dos esquemas argumentales:

a) La víctima consigue superar o dejar atrás el problema y su historia se difunde para que sirva de ejemplo (*Marioneta*, *Pídemela luna*, *La paloma y el degollado*, *No es tan fácil ser niño*, *No podéis hacerme daño*, *Nata y chocolate*, *Al otro lado de la pantalla*).

b) El acoso se convierte en un hecho traumático que no se supera y conduce a una tragedia que suele ser el suicidio de la víctima (*Sin vuelta atrás*, *Eskoria*, *Desde mi infierno*, *Paloma*) pero también la muerte de algún otro personaje (*Paloma*) o la venganza (*Eskoria*, *La edad de la ira*).

3.2.1. La superación del conflicto

Las novelas que conducen a la superación del conflicto suelen estar narradas por la víctima, que presenta los hechos de forma retrospectiva. La narración se justifica por la necesidad de contar la propia vida como ejemplo para otros para que algo así "no vuelva a ocurrir": *Marioneta*, *Pídemela luna*, *La paloma y el degollado*, *No es tan fácil ser niño*, *No podéis hacerme daño*, *Al otro lado de la pantalla* y *Diario de un acoso*.

En estos casos, los protagonistas dejan atrás el conflicto cuando reúnen las fuerzas necesarias para desvelar su problema a alguien (amigo, novio, familiar o profesor) que se involucra y les ayuda a resolver la situación: es el caso de *Marioneta* de Beatriz Berrocal o *Pídemela luna* de Care Santos. Ambas obras concluyen con un final reparador en el que la protagonista supera el conflicto gracias al apoyo de su familia y amigos⁸ y su personalidad sale reforzada; en *La paloma y el degollado* de Fina Caslderrey o *No podéis hacerme daño* de Luchy Núñez, los protagonistas encuentran en el amor la fuerza que les permite afrontar el acoso con valentía. Se trata de obras que conectan con la psicoliteratura o la novela de aprendizaje. También podemos incluir en este grupo la novela de Lydia Carreras de Sosa, *Sé que estás*

8 En *La paloma y el degollado* de Fina Caslderrey o en *No podéis hacerme daño* de Luchy Núñez se recurre al amor como fuerza que permite a los protagonistas afrontar el acoso con valentía. En *Pídemela luna*, el acoso se supera cuando la víctima se traslada de instituto y comienza una relación por internet con un chico que no ha visto nunca (aunque en este caso, sin embargo, el acoso no es el único conflicto de la protagonista y al final de la novela, el chico del que se enamora resulta ser su antiguo acosador).

allí, que plantea el conflicto de forma menos esquemática que cuantas se han visto hasta ahora: en el desenlace, el azar se alía con la víctima cuando peor parecen ir las cosas⁹.

Las obras dirigidas a un público más joven siguen ese mismo planteamiento, aunque presentan un desenlace optimista que conlleva la idealización del conflicto: así, en *Nata y chocolate*, de Alicia Borrás, la víctima recibe el apoyo de una profesora nueva que la ayuda a hacer frente a su acosadora, a dar la vuelta a la situación y a resolver el conflicto (al final, víctima y acosadora se hacen amigas). Algo similar encontramos en *No es tan fácil ser niño* de Pilar Lozano, si bien aquí el protagonista no cuenta con ayuda externa y supera el conflicto con su tesón y creatividad.

3.2.2. *El acoso como trauma que no se supera*

Al margen de las anteriores deben considerarse aquellas novelas en las que el acoso se convierte en un conflicto obsesivo, imposible de afrontar y que concluye de forma trágica para alguno de los implicados. Este parece ser el tratamiento predominante en las obras escritas entre 2005 y 2008: *Sin vuelta atrás*, *Hello goodbye*, *Eskoria*, *Desde mi infierno*, *Paloma* y *Al otro lado de la pantalla*.

En la mayoría de estos títulos el acoso escolar suele provocar el suicidio de alguna de las víctimas¹⁰: *Sin vuelta atrás*, de Jordi Sierra; *Hello goodbye*, de R. Vivero; *Eskoria*, de Alfredo Gómez Cerdá; o *Desde mi infierno*, de B. Pastor. Sin embargo, salvo en el caso de *Eskoria*, esa tragedia final no coincide con el desenlace de la trama, sino con su punto de partida, por lo que la novela se plantea como una indagación o la investigación de un caso de acoso que ha acabado de forma trágica¹¹.

Pese a las graves consecuencias del conflicto, en estas obras no suele darse un planteamiento del tema más trascendente o profundo que en las novelas que conducen a la resolución del conflicto; en ambos casos, encontramos un tratamiento similar: el argumento se detiene en la descripción superficial de espacios y personajes, en las dificultades de adaptación de la víctima, en las escenas truculentas y en las reacciones de familiares y amigos ante la muerte del ser querido.

En las obras que toman el suicidio como punto de partida¹², la narración arranca con una escena impactante, ya sea el descubrimiento del cadáver (*Sin vuelta atrás*) o el momento en que se celebra el funeral por la víctima (*Desde mi infierno* o *Hello goodbye*). Ninguno de esos títulos renuncia a describir la reacción de los familiares y amigos de la víctima ante la tragedia, en reiterar su tristeza, o en describir la violencia que ha rodeado al suicidio; sin embargo, se profundiza poco en la decisión de la víctima.

En cualquier caso, se trata de un arranque que proyecta una gran dosis de intriga sobre el desarrollo de la trama y aproxima la narración al molde de la novela policial, con el fin de desentrañar las causas desencadenantes de la tragedia inicial. Los encargados de poner en marcha la investigación varían de unas obras a otras: desde las fuerzas del orden que inician la búsqueda de *Sin vuelta atrás*, hasta la profesora que investiga la muerte de uno de sus alumnos en *Desde mi infierno* o los amigos de la víctima que necesitan vengar al compañero en *Sin vuelta atrás*.

9 Esta peculiaridad –junto a la minuciosa caracterización de los personajes, la ironía o el cuidado estilo– convierten a esta obra en una de las más interesantes y menos estereotipadas de cuantas se han analizado.

10 El suicidio es un elemento temático muy vinculado al acoso escolar. A juzgar por la imagen que transmiten los medios de comunicación, parece que es la consecuencia inevitable del conflicto (y su mayor peligro, incluso). Esta "asociación" y el efecto que produce sobre la víctima está muy bien planteada en *Marioneta*, de Beatriz Berrocal (2006: 37-39).

11 Entre los desenlaces traumáticos del acoso suelen reiterarse tres situaciones: el suicidio es la más numerosa, pero también se da la agresión al acosador por parte de un amigo o familiar de la víctima o la pérdida de la propia identidad de la víctima, el desequilibrio mental y la huida.

12 No se trata únicamente de un ingrediente temático importante, en estas obras, el suicidio con que comienza la narración se convierte en un resorte narrativo que da lugar a la intriga y condiciona la estructura climática de la novela.

La trama llega a su fin cuando se encuentra la "prueba" necesaria para desenmascarar a los acosadores: en *Sin vuelta atrás* es la carta de despedida de la víctima –cuyo contenido se va desvelando poco a poco a lo largo de la narración para reforzar la intriga– y en *Desde mi infierno* son los acrósticos incluidos en el diario de la víctima.

Asimismo, en las novelas planteadas como una investigación sobre el suicidio de un joven, se recurre a una misma estrategia para mantener la intriga: demorar el descubrimiento de la confesión de la víctima para no anticipar el desenlace.

En definitiva, lo que importa en estas novelas es la acción, la sucesión de los acontecimientos, por encima de la profundización en las razones del conflicto.

3.2.3. Otros temas vinculados al del acoso

Raramente se encuentra el conflicto principal desligado de otros asuntos típicos de la narrativa concebida para aleccionar a los jóvenes sobre la actitud a adoptar ante determinados problemas: el racismo, la inmigración, la homosexualidad o el peligro de las nuevas tecnologías. Los autores dosifican estos otros ingredientes temáticos a lo largo de la trama, pero hay casos en que aparecen desde el comienzo de la obra, como puede verse en el primer capítulo de *La paloma y el degollado*.

El tema del acoso aparece vinculado al del racismo, como causa desencadenante, en *Desde mi infierno* o *Nata y chocolate*; al de la inmigración y la interculturalidad en *La paloma y el degollado* (y también en cierto modo en *Pídeme la luna*) y al de la homosexualidad en *Eskoria* y *Desde mi infierno*. Sin embargo, la alusión a estos temas no conlleva un tratamiento original o minucioso ni incita al lector a la reflexión, sino que se incluyen de forma gratuita y artificial, sin que haya necesidad narrativa ni aporte autenticidad al conflicto.

La presencia de las nuevas tecnologías, que son un instrumento fundamental en las vidas de los jóvenes actuales, es muy importante en el conjunto de novelas analizadas, en las que proliferan la reproducción de *e-mails*, conversaciones de *chat* o telefónicas, o la actividad de los protagonistas en las redes sociales. Estas herramientas juegan un papel fundamental en el desarrollo narrativo: es el caso del chat en *La paloma y el degollado*, el e-mail en *Pídeme la luna*, el teléfono móvil en *Sé que estás allí* o *Paloma* y las redes sociales en *Al otro lado de la pantalla*; de hecho, en este último título, podemos hablar de "ciberacoso", como el tema específico de la obra.

Como en la vida real, las nuevas tecnologías contribuyen en la narración a que el acoso trascienda los límites del aula y amplíe sus efectos, pues el acosador se aprovecha de ellas para provocar un daño mayor a su víctima, como se muestra en *Sé que estás allí*, *Al otro lado de la pantalla* o *Paloma*. Pero también hay casos en que las nuevas tecnologías se alían con la víctima y le permiten demostrar las agresiones sufridas (*Sé que estás allí*) o sirviéndole de refugio y ayudándole a superar el trauma (*La paloma y el degollado* y *Pídeme la luna*).

3.3. El esquema narrativo y el narrador

Los esquemas narrativos que presentan las obras estudiadas son variados: desde la narración lineal *ab initio* (*Marioneta*, *Eskoria*, *Paloma*, *Sé que estás allí*) que se presta a diferentes desenlaces y planteamientos, como se ha comentado en el epígrafe anterior; a la narración retrospectiva del conflicto desde un presente diverso, que implica la alternancia y superposición de planos temporales (*Sin vuelta atrás*, *Hello goodbye*, *Desde mi infierno*, *La paloma y el degollado*, *Las leyes de la frontera*); la narración polifónica (*Al otro lado de la pantalla*), la narración dentro de la narración (*Diario de*

un acoso) y la narración fragmentaria por la incorporación a la novela de noticias del periódico, conversaciones de chat, listas y e-mails (*Pídemela luna*).

Si atendemos a la voz narradora, se usan por igual la narración en tercera persona (*Sin vuelta atrás*, *Eskoria*, *Hello goodbye*, *Desde mi infierno*, *Sé que estás allí*, *Paloma*, *Nata y chocolate*, *Sé que está allí*, *La jauría y la furia*) o la primera persona del narrador protagonista que escriben en forma de diario (*Marioneta*, *Pídemela luna*, *La paloma y el degollado*, *No es fácil ser niño*, *No podéis hacerme daño*, *El diario azul de Carlota*) o cuenta su testimonio a otra persona (*Las leyes de la frontera*, *Al otro lado de la pantalla*).

Si en las narraciones en tercera persona se impone el narrador omnisciente extradiegético (hay un solo caso de narrador testigo en *Hello goodbye*), en las novelas en primera persona predomina el narrador protagonista (a excepción de *Al otro lado de la pantalla*, novela coral donde cada capítulo está narrado por un personaje diferente) que relata la historia desde una perspectiva única (ya sea la víctima del acoso o el que investiga las causas del suicidio de la víctima).

3.4. Espacio y ambientación

En general, la acción de las obras analizadas se ubica en entornos urbanos fácilmente reconocibles por el lector (como Madrid y sus alrededores en *Al otro lado de la pantalla*, *Desde mi infierno* o *Eskoria*). No obstante, hay algunas excepciones significativas: *Sin vuelta atrás*, que transcurre en una pequeña ciudad costera, o *La paloma y el degollado*, cuya acción se ubica en una localidad pontevedresa muy ligada al medio natural.

Al margen del entorno rural o urbano en que se ubique la acción, los escenarios en que transcurren los episodios emblemáticos de la trama están situados en el centro escolar, lo que permite introducir comentarios y críticas sobre la vida en las aulas especialmente dirigidas a los receptores potenciales de estas obras.

Por ser el lugar en el que se cometen la mayor parte de los abusos y agresiones, el colegio o instituto aparece convertido en un lugar hostil y es descrito de forma recurrente como "cárcel" o "infierno" por quienes lo frecuentan (por extensión, muchos profesores aparecen convertidos en carceleros y cómplices):

El edificio de tres plantas estaba rodeado por un muro y conservaba su sabor añejo, el tono de las construcciones viejas, como la iglesia, la alcaldía o algunas casas de la plaza Mayor. Pero para Miguel Ángel era la cárcel (Sierra y Fabra, 2005: loc 70-81, versión para Kindle).

El instituto se había convertido en el escenario de mi fracaso. Cada mañana, al entrar, miraba aquellas paredes y me entraban ganas de huir como del fuego. Soportar aquel acoso día tras día era muy duro (Casalderrey, 2008: 9).

No solo los alumnos describen el colegio como un lugar asfixiante en el que se sienten amenazados; también los profesores aluden a su entorno de trabajo como un espacio incómodo donde la convivencia es difícil: baste remitir como ejemplo a las secuencias 4 y 5 de *Sin vuelta atrás* o a *Desde mi infierno* de Bárbara Pastor, donde el 'infierno' del título hace alusión de nuevo al centro donde imparte clase la protagonista.

Dentro del centro escolar, los encuentros y enfrentamientos decisivos entre los personajes tienen lugar en los espacios de transición: pasillos, aseos, patio, cafetería y alrededores del colegio. Las escenas violentas se ubican en aseos, pasillos desocupados o alrededores del colegio, mientras que

los encuentros entre víctima y agresores u otro tipo de hostigamiento menos violento tiene lugar en espacios comunes, aulas y cafetería incluso.

En los alrededores del colegio tienen lugar las persecuciones y huidas de la víctima, por lo que son descritos con frecuencia como si de un laberinto se tratase. En la mayor parte de las novelas que tratan sobre el acoso se reitera la escena en que la víctima intenta acceder al instituto escondiéndose, dando rodeos por calles estrechas y poco frecuentadas, llegando a las inmediaciones del centro antes o después que sus compañeros para evitar coincidir con los acosadores.

Junto a la escena recurrente en que la víctima accede disimuladamente al centro, aparece otra en que el agredido se niega directamente a ir al colegio o finge una enfermedad para no ir. Ambas son indicio del malestar psicológico que aqueja a la víctima, responden, según los expertos, al comportamiento típico de quienes sufren acoso y deben alertar a sus allegados sobre lo que está pasando, de ahí que los autores las reiteren en sus obras.

Frente al entorno escolar, la casa de la víctima, el hogar, se concibe como el único espacio seguro y, como tal, aparece descrito en consonancia con el tipo de personaje que lo habita. En la mayoría de novelas urbanas protagonizadas por chicos pertenecientes a la clase media, el hogar es una especie de refugio acogedor donde, en caso de irrumpir la violencia que acecha al alumno fuera, lo hace a través del teléfono o las nuevas tecnologías, elementos que tienen especial relevancia en estas obras: es el caso de *Eskoria* de Alfredo Gómez Cerdá o *Sé que estás ahí* de Lydia Carreras de Sosa, cuyos protagonistas (Diego y Rosendo, respectivamente) habitan espacios ordenados, plagados de arte y buen gusto que son sinónimos de su personalidad refinada y culta. Frente a ellos, algunos protagonistas pertenecen a hogares desestructurados y humildes donde conviven con la misma violencia que encuentran en la calle. En este sentido, está bien conseguida la ambientación de *Sin vuelta atrás*, donde se construye un entorno rural violento, poblado por personajes a punto de estallar. Con ello, el autor consigue ir más allá de la anécdota principal y presentar el acoso como un problema social arraigado: acosados y acosadores parecen intercambiar los papeles de generación en generación; los acosadores son maltratados por sus familias y se divierten siendo espectadores de conductas violentas.

3.5. Los personajes: víctimas, acosadores y testigos

Los personajes que protagonizan estas novelas están contruidos de forma esquemática y manifiestan conductas estereotipadas que reproducen fielmente los perfiles trazados por los expertos (Blanchard y Muzás, 2007: 20).

3.5.1. Víctimas y acosadores

La víctima, sea protagonista de la narración o personaje sobre el que se focaliza la historia, presenta un comportamiento similar de unas novelas a otras. Desempeñan este papel de forma mayoritaria los chicos de edad comprendida entre los diez y los quince años –la edad de riesgo predominante, según los psicólogos– y su itinerario pasa por una serie de etapas que se reiteran: 1) la víctima llama la atención del acosador por alguna característica física (voz de pito, orejas grandes, obesidad), condición (es inmigrante, homosexual, diferente) o comportamiento que sus compañeros consideran raro o extravagante (no le gusta el fútbol, le gusta el jazz, le gusta cocinar con su madre, es introvertido, solitario, más inteligente y sensible que el resto); 2) Cuando comienzan las primeras burlas y agresiones, la víctima no habla por miedo a empeorar su situación o perjudicar a sus allegados; 3) Se siente amenazada y miente, finge que está enfermo para no ir al colegio, se aísla cada vez más, se

queda solo e 4) interioriza la culpa, llega al límite y reacciona; en el peor de los casos contra sí mismo. Es el itinerario que sigue Jacinto, la víctima de *Sin vuelta atrás*, descrito por su propia madre:

Era su hijo mediano, el más trasto, capaz de romperlo todo, perderlo todo, poner al límite su paciencia. Le decían que era inteligente, muy sensible, con una enorme capacidad... Pero quienes le decían eso, no lo conocían como ella: nunca hacía las cosas por sí mismo, había que ordenárselo, gritarle... En el último año se había vuelto un extraño, casi un desconocido. Apenas hablaba, se encerraba en su habitación y le costaba entender su comportamiento, sus reacciones, sus silencios (Sierra i Fabra, 2005: locutions 265-76).

No obstante, el conflicto también puede estar protagonizado por chicas (es el caso de *Marioneta*, de Beatriz Berrocal; *Pídeme la luna*, de Care Santos; *Nata y chocolate*, de Alicia Borrás; *Paloma*, de Jaime Homar; o *Diario de un acoso*, de Beatriz Rato) cuya caracterización se adapta igualmente a los perfiles trazados por los psicólogos (Matamala y Huerta, 2005: 19). Las diferencias en cuanto a su trayectoria radican en el tipo de agresiones que sufren o infringen (son objeto de maledicencia, marginación, aislamiento, maltrato psicológico e, incluso, acoso sexual, pero no de violencia física); y en que suelen superar el conflicto y evitar la solución trágica. Así sucede con Alma, la protagonista de *Marioneta*, de Beatriz Berrocal, amedrentada por sus compañeros por sacar buenas notas. Su pesadilla comienza cuando le piden que suspenda un examen y ella se niega; a partir de ese momento la someten a maltrato físico y psicológico para obligarla a robar, mentir y suspender exámenes. A pesar de ser una chica inteligente, que reflexiona y se documenta sobre lo que está pasándole –“datos había muchos, pero soluciones, muy pocas” (Berrocal, 2006: 41)–, acaba convencida de que la única salida es la muerte al ver en televisión la noticia de una chica que se ha suicidado por el acoso sufrido:

A aquella chica no le había servido de nada denunciar [...]. Sin conocerla de nada, me sentí tan identificada con ella que cada vez que escuchaba hablar del caso, era como si hablaran de mí en los informativos de todas las cadenas [...]. Es mi cadáver, he saltado al río y lo han encontrado. Estoy muerta para siempre. Todo ha acabado (Berrocal, 2006: 37-38).

Cuando la amenaza de los acosadores se extiende a su hermana, Alma se da cuenta de que debe reaccionar, rompe el silencio, denuncia a sus acosadores y consigue llevarlos a juicio y alejarlos de su familia.

Las protagonistas de *Pídeme la luna* o *Nata y chocolate* superan igualmente la situación, aunque el desarrollo del conflicto transcurre de una forma menos verosímil: en el primer caso, el problema concluye cuando la víctima cambia de instituto y comienza una relación cibernética con un chico que resultará ser su antiguo acosador; la protagonista de *Nata y chocolate* se enfrenta a su acosadora gracias al apoyo de una profesora y ambas acaban haciéndose amigas al final.

También los acosadores son personajes sin fisuras y que raramente evolucionan. Fieles al *retrato robot*, actúan en pequeños grupos y obedecen a un líder que toma la iniciativa y dirige al resto. Es común que la voz narradora aluda a ellos con símiles y metáforas animalizadoras: “la jauría”, “los verdugos”, “ellos”... Los integrantes de estos grupos no están individualizados, ni suelen actuar de forma independiente: es el caso de *Eskoria*, donde ni siquiera se proporciona el nombre completo de los acosadores y se alude a ellos por la inicial o se les denomina “los verdugos”; lo mismo sucede

en *Marioneta*, donde el grupo de acosadores está poco individualizado. En *Sin vuelta atrás* tenemos el ejemplo opuesto: el grupo de acosadores está compuesto por cuatro chicos cuyas personalidades y antecedentes son presentados en detalle. Cada uno de ellos desempeña un papel definido dentro del grupo: el cabecilla, su ayudante, el gracioso, el listo. Todos han sido educados en entornos violentos y tienen una historia propia y difícil que parece justificar su conducta.

Entre las características fijas de estos agresores destacan su falta de empatía y la ausencia de remordimientos, incluso después de que su víctima se acabe quitando la vida. Por eso Salva, el cabecilla de los acosadores de *Sin vuelta atrás*, afirma de su compañero fallecido:

Jacinto era un bicho raro y un mierda y ha muerto como la que era. Si se ha caído es que además de un mierda, era un tonto del culo ¿Qué queréis? ¿Que porque esté muerto de pronto tenga que decir que me parecía un buen tío? (Sierra i Fabra, 2005: loc 1178).

Algunos autores (Sierra i Fabra, Gómez Cerdá, Homar, Quintas) aluden con frecuencia a las aficiones de los acosadores para ilustrar su carácter violento (videojuegos, fútbol, peleas, hurtos en supermercados), pero otros no reparan en su presencia más allá de las escenas violentas en que abusan de la víctima.

En el caso de las acosadoras se insiste en que fueron con anterioridad buenas amigas de las víctimas, por lo que pueden aprovecharse de sus debilidades para ridiculizarlas y anularlas por completo: es lo que sucede con la protagonista de *Marioneta*, *Paloma* o la de *Diario de un acoso*. Más raro es el caso contrario, que la acosadora se acabe acercando a la víctima, pero sucede en *Nata* y *Chocolate* de Alicia Borrás.

3.5.2. Profesores y compañeros de clase

Aunque su función e importancia en la trama es desigual, la presencia de profesores en estas novelas es constante: pueden aparecer como meras comparsas o testigos que no desempeñan ningún papel en la trama, ayudar al protagonista en ocasiones puntuales o erigirse en protagonistas de la narración por encima de víctimas y acosadores. Los narradores dirigen duras críticas a la actitud de ese profesorado pasivo que no interviene en los conflictivos o apoya siempre al más fuerte (*Sin vuelta atrás*, *Desde mi infierno*, *Marioneta*, *Nata* y *chocolate*). En la caracterización de los profesores que pueblan estas novelas hay gran esquematismo y polarización: se dividen entre los que están con la víctima o en contra (*Desde mi infierno*, *Nata* y *chocolate*). Los que se ponen del lado de la víctima – suelen ser mujeres– tienen un papel más destacado en la trama y contribuyen a esclarecer la muerte de la víctima (*Sin vuelta atrás*, *Desde mi infierno*) o la ayudan en la superación del conflicto (*Marioneta*, *Nata* y *chocolate*). En estos casos, el autor aprovecha el personaje del profesor para introducir su voz en la obra y moralizar a través de él.

En este sentido, hay un diálogo en *Sin vuelta atrás* muy útil para ver enfrentadas las dos actitudes típicas de los profesores ante la víctima de acoso (tiene lugar entre Manuela, profesora de Lengua, y Osvaldo, profesor de Historia):

- Sabía que pasaba algo pero... –dijo Osvaldo.
- ¿Algo? Jacinto Quesada llevaba ya días, semanas, fuera de la realidad, atrapado en una zona oscura. Lo estábamos viendo todos, Osvaldo.
- Pero nunca se había quejado...
- Nunca se quejan, y tú lo sabes. Es peor hacerlo.

- Pero son cosas de críos.
- ¡No cuando uno se tira de un acantilado! Siempre habrá matones y siempre habrá Jacintos, pero aquí se nos ha matado uno. Somos culpables, lo queramos o no, porque lo veíamos y lo sabíamos. Hay personas que gritan pidiendo ayuda y los hay que gritan con su silencio. Nosotros hemos sido incapaces de escuchar (Sierra i Fabra, 2005: loc 1141-49).

Tanto en *Sin vuelta atrás* como en *Desde mi infierno* encontramos a la profesora que investiga e intenta dar con la identidad de los acosadores, al tiempo que introduce su visión del conflicto y alecciona al lector. Aunque en la novela de Sierra i Fabra, la profesora no es la protagonista de la narración, tiene un papel determinante en el desarrollo de la trama: ayuda a la policía en la investigación, persuade a los compañeros de la víctima para que confiesen la identidad de los agresores y evita incluso el suicidio de uno de ellos. En el segundo título, una profesora de historia que acaba de llegar al instituto se enfrenta a sus compañeros, a los alumnos y a las instituciones educativas para aclarar el suicidio de uno de sus alumnos; en este caso, la profesora se erige en protagonista de la narración sobre el resto de personajes y opina constantemente sobre el sistema educativo.

Como es esperable, la mayoría de novelas denuncian la pasividad de los profesores y los culpabilizan por las consecuencias trágicas del acoso, aunque en algún título (*Sé que estás allí*) se aprecia cierta condescendencia hacia ellos: se les describe instalados en sus torres de marfil y perdidos entre la burocracia para explicar su falta de perspectiva ante los casos problemáticos.

Similar tratamiento al profesorado reciben los compañeros de clase de la víctima: en la mayoría de casos actúan como observadores y no defienden ni ayudan al agredido; pueden ver, incluso, con normalidad la actitud del agresor; de ahí que las víctimas lamenten que sus compañeros: "nunca habían roto una lanza a favor suyo o de Jacinto. Siempre eran espectadores mudos, temerosos. A veces incluso, sonreían" (Sierra y Fabra, 2005: locat. 70-81). Debido a esta actitud, que se supone reflejo de la juventud actual, los autores incorporan duras críticas contra los compañeros "observadores" y comentarios sobre cómo deberían reaccionar en estos casos (no olvidemos que a "ellos" va dirigida la novela).

Pese a la abundancia de estereotipos, algunas narraciones –*Al otro lado de la pantalla* y *Sé que estás allí*– intentan huir del maniqueísmo típico entre agresores y agredidos y de las caracterizaciones planas (aunque con desigual fortuna). La obra más conseguida en este sentido es *Sé que estás allí*, donde la caracterización de los personajes es tan minuciosa y alejada de los extremos que el lector duda durante buena parte de la novela quién será realmente la víctima y quién el acosador. En esta novela se ofrece un tratamiento del conflicto y una construcción de personajes interesante, se añaden además ingredientes que no aparecen en el resto de obras –la ironía del narrador y el humor de algunas situaciones–, sin alterar la lógica de la acción ni menoscabar la trascendencia del conflicto abordado. Estos elementos, junto al cuidado estilo, el final abierto y a la doble lectura, convierten a *Sé que estás allí* en una de las obras analizadas más recomendables.

3.6. Estilo y lenguaje

El estilo que predomina en la mayoría de estas novelas es sencillo y directo¹³. La intención del autor es construir una narración dinámica y fácil de leer, por lo que predomina la yuxtaposición

13 La sencillez estilística no siempre va ligada a la precisión, sobre todo en lo que se refiere al uso de la adjetivación en determinados fragmentos de algunos títulos (*Sin vuelta atrás*, *Al otro lado de la pantalla*, *Paloma...*).

de frases simples, construidas con los elementos básicos. Como resultado, la acción domina sobre la descripción o la caracterización de personajes.

El diálogo "es el mecanismo discursivo más potente" (Lluch, 2005) de narraciones como *Sin vuelta atrás*, *Eskoria*, *Sé que estás allí* y *Pídeme la luna* lo que facilita la identificación del lector con los personajes e introduce un ritmo narrativo cercano al del relato audiovisual – el mejor ejemplo de ritmo "cinematográfico" se encuentra en *Sin vuelta atrás*, de J. Sierra–.

Una peculiaridad de títulos como *Hello goodbye*, *La paloma y el degollado*, *Pídeme la luna*, *Paloma* o *Al otro lado de la pantalla* es que el diálogo entre los jóvenes no suele darse de forma presencial y directa, sino a través del chat o del teléfono móvil, con lo que se interrumpe la narración y se insertan las conversaciones producidas entre los personajes. Este recurso, que proporciona autenticidad a las novelas y conecta con los hábitos del lector adolescente, no siempre se usa de forma acertada (*Pídeme la luna*, *Hello goodbye*) sino que se interrumpe el ritmo narrativo y se demora la acción con conversaciones que aportan poco al desarrollo de la trama o a la caracterización de los personajes; se trata de una técnica que, mal empleada, resulta poco económica desde un punto de vista narrativo y puede desmotivar al lector.

Como es esperable en toda novela realista actual, el registro lingüístico utilizado por los personajes imita al de los adolescentes de hoy en día y solo alguna de las víctimas utiliza un registro lingüístico diferente, más cuidado, como rasgo caracterizador (*La paloma y el degollado*; *Eskoria*)¹⁴.

Se aprecian algunos problemas de verosimilitud en el lenguaje empleado por aquellos narradores adolescentes que escriben en primera persona, bien porque utilizan un estilo más elaborado y complejo de lo que se espera para su edad (el ejemplo más claro se localiza en las primeras secuencias de *La paloma y el degollado*) o por falta de adecuación entre el tono del narrador y la materia narrada (es el caso de *Pídeme la luna*, de Care Santos, cuya protagonista utiliza un tono superficial y en ocasiones frívolo que dificulta al lector empatizar con los problemas que la agobian: parece que la protagonista narra problemas que suceden a otro, no a ella, y, pese a repetir constantemente lo mal que se siente, el lector no acaba de creerse su tristeza).

Si se revisa al léxico utilizado en las novelas seleccionadas, se comprobará que raramente escapa a lo coloquial, por lo que su lectura no exige un gran esfuerzo de comprensión al lector adolescente, pero tampoco enriquece su repertorio ni le ayuda a incrementar su competencia lingüística. Solo de forma puntual se incluye en algún título vocabulario específico relacionado con las aficiones de las víctimas: con la música y el jazz en *Eskoria*; con el arte y la escritura en *Desde mi infierno*, la tipología de aves y el léxico específico del entorno rural gallego en *La paloma y el degollado* o los conceptos relativos a la pintura en *No podéis hacerme daño* o *Sé que estás allí*.

A pesar de lo dicho, es evidente la voluntad de estilo con que han sido compuestas dos de las novelas seleccionadas: *La paloma y el degollado* y *Sé que estás allí*. En ambas encontramos un lenguaje cuidado, plurisignificativo, con dosis de ironía y simbolismo que exigen la complicidad del lector. De todas las analizadas, se trata de las obras que mejor representan ese grado de dificultad léxica, retórica y narrativa necesarias para desarrollar la competencia lectora y literaria del alumno, junto a su pensamiento crítico (Montesinos, 2003: 31).

14 Peculiaridad que suele acarrearle a la víctima problemas para adaptarse al entorno.

4. Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha analizado un conjunto de novelas juveniles actuales cuya acción gira en torno a un conflicto de acoso escolar. Parece que la proliferación de este tipo de obras se debe, no solo a la necesidad de reflejar literariamente problemas de interés para el adolescente, sino también al tirón comercial de un tema que preocupa cada vez más a la sociedad y está muy presente en los medios de comunicación. De ahí que la mayoría de narraciones analizadas hayan sido creadas con una finalidad didáctica e instrumental clara –su uso en las aulas para tratar un tema transversal–, que relega a un segundo plano el valor literario, como se aprecia en la necesidad de incorporar a la narración fragmentos e ideas que pretenden aleccionar al lector y han sido extraídos directamente de los informes oficiales que analizan el conflicto o por el descuido estilístico que predomina en muchos títulos y el uso de un lenguaje poco exigente. Esto hace que su valor formativo desde el punto de vista de la educación literaria sea cuestionable y se deban elegir con cuidado los títulos recomendados al alumno.

Tras la revisión y el análisis del corpus seleccionado puede concluirse que las obras cuya trama se centran en torno al acoso escolar constituyen una variante de la narrativa juvenil realista escrita en la actualidad y reflejan las preocupaciones e intereses sociales del momento. Los títulos analizados presentan ingredientes temáticos y características constructivas comunes: la acción gira en torno a un conflicto que afecta a la vida cotidiana del joven y no había sido abordado en su totalidad anteriormente –sino como tema secundario o de fondo de otras narraciones (Díaz Armas, 2006: 73)–; la narración suele inspirarse en sucesos “reales” que habitualmente se difunden en los medios de comunicación; se aborda con frecuencia en primera persona, buscando la identificación del lector con la víctima; predominan los escenarios urbanos y el centro escolar, convertido en un entorno hostil, tiene una importancia especial; los protagonistas tienen problemas para adaptarse a su entorno, aunque su comportamiento y su caracterización, como el del resto de personajes, se presenta de forma estereotipada; las nuevas tecnologías desempeñan un papel significativo en el desarrollo y desenlace de la trama; el ritmo narrativo es ágil por el predominio de la acción y los pasajes dialogados.

Por tanto, pese a que hay un elevado número de títulos que abordan el tema en fechas muy próximas, los planteamientos del conflicto son similares y se caracterizan por el esquematismo y cierta superficialidad –que puede deberse a la falta de implicación del autor en los hechos que narra–. No obstante, pasando por alto el criterio de elaboración estilística, nos ha parecido que el tratamiento del tema ofrecido en obras como *Sin vuelta atrás* o *Marioneta* es interesante y escapa a la banalización. Asimismo, existen algunos intentos por plantear el asunto desde otro punto de vista, más original y transgresor, sin renunciar al estilo literario: es el caso de *La paloma y el degollado*, de Fina Casalderrey, y *Sé que estás allí*, de Lydia Carreras de Sosa, cuya lectura recomendamos para trabajar el tema del acoso en el aula sin renunciar a la calidad literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBEIRA BLANCO, S. (2007). Berriro gerta ez dadin: una aproximación al caso Jokin. En Á. P. (eds.), *Comunicación e Xuventude. Actas do foro Internacional* (págs. 199-210). A Coruña: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- BERROCAL, B. (2006). *Marioneta*. León: Everest.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, E. (2007). *Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- BORRAS, A. (2010). *Nata y chocolate*. Madrid: Anaya.
- CARRERAS DE SOSA, L. (2010). *Sé que estás allí*. Zaragoza: Edelvives.
- CASALDERREY, F. (2008). *La paloma y el degollado*. Madrid: Anaya (ed. gallega en 2007).
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis. 2º ed. ampliada.
- DÍAZ ARMAS, J. (2006). Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración. En P. García Baena, *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (págs. 73-98). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA, M. (2007). Violencia en las aulas: "No hay más acoso escolar, pero sí más alarmismo". *Diario-vasco.com* (26-02-2007).
- GÓMEZ CERDÁ, Á. (2006). *Eskoria*. Madrid: SM.
- HOMAR, J. (2010). *Paloma*. Madrid: Alfaguara
- LIENAS, G. (2006). *El diario azul de Carlota*. Barcelona: El aleph editores (reed. por Destino en 2010).
- LLUCH, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. *Anuario de Literatura Infantil y Juvenil*, 3, 135-156.
- LÓPEZ, F. (2011). *La edad de la ira*. Madrid: Espasa editores.
- LOZANO, P. (2008). *No es tan fácil ser niño*. Barcelona: Edebé.
- MATAMALA, A. y HUERTA, E. (2005). *El maltrato entre escolares: técnicas de autoprotección y defensa emocional*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- MONTESINOS, J. (2003). Necesidad y definición de la literatura juvenil. *CLIJ*, 161, 28-36.
- NÚÑEZ, L. (2009). *No podéis hacerme daño*. Madrid: Anaya.
- ORDAZ, P. (2004). La autopsia practicada al adolescente muerto en Hondarribia revela palizas previas. *El País* (30 de septiembre de 2004). Disponible en: <http://goo.gl/iYLxsy>.
- ORJUELA, L. et al. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción. Informe de Save the children*. Madrid: Save the children - Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- PASTOR, B. (2007). *Desde mi infierno*. Madrid: Anaya.
- QUINTAS, A. (2012). *Al otro lado de la pantalla*. Madrid: SM.
- RATO, B. (2013). *Diario de un acoso*. Oviedo: Popum books.
- SANTOS, C. (2007). *Pídeme la luna*. Barcelona: Edebé.
- SIERRA I FABRA, J. (2005). *Sin vuelta atrás*. Madrid: SM [versión para Kindle].
- _____ (2008). Memoria. En F. Marías (ed.), *21 relatos contra el acoso escolar* (págs. 236-242). Madrid: SM.
- VIVERO, R. (2006). *Hello, goodbye*. Madrid: Bruño.
- W.AA. (2005). Cinco casos de acoso escolar. *El País* (26-05-2005). Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2005/05/26/actualidad/1117058402_850215.html.
- W.AA (2014). *Guía de lectura infantil y juvenil "Pasa página al acoso escolar"*. Donostia: Biblioteca Civican - Galtzagorri Elkartea.

APÉNDICE I. Tabla resumen con las características de las novelas seleccionadas

Autor y título	Temas y motivos, técnicas narrativas y otros aspectos destacables
SIERRA I FABRA, J. (2005): <i>Sin vuelta atrás</i> . SM.	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; suicidio como situación de partida; investigación del suicidio como soporte estructural de la trama; carta de despedida como clave del desenlace.</p> <p>Técnicas: Narrador omnisciente extradiegético; novela coral; saltos temporales y espaciales; acumulación de escenas breves; ritmo ágil; predominio del diálogo; estilo desigual (adjetivación forzada; algunas erratas en la ed. electrónica).</p> <p>Otros: Se indaga en el contexto social y en las circunstancias de cada personaje para no focalizar únicamente en la víctima; didactismo explícito.</p>
VIVERO, R. (2006): <i>Hello goodbye</i> . Bruño.	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; suicidio como situación de partida; investigación como soporte de la trama. Vida en las aulas; nuevas tecnologías.</p> <p>Técnicas: Narrador testigo intradiegético, aunque también se intercalan otras perspectivas a través de e-mails y conversaciones de chat entre los personajes; saltos temporales; perspectivismo; ambientación urbana. Estilo correcto pero el lenguaje no se adecúa a la edad de los personajes.</p> <p>Otros: Personajes planos y poca profundización en el conflicto; la lógica de la acción se pierde al final.</p>
GÓMEZ CERDÁ, A. (2006): <i>Eskoria</i> . SM.	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; Coro de acosadores y dos víctimas que corren desigual suerte; Violencia física explícita; Suicidio e intento de suicidio como desenlace; la música como refugio; venganza final.</p> <p>Técnicas: Narración lineal en 3ª persona; narrador extradiegético; ambientación urbana; alternancia de narración y diálogo; Estilo sencillo y reflejo del lenguaje juvenil.</p> <p>Otros: Personajes planos; perspectiva única del conflicto (desde el punto de vista de la víctima) y final cerrado.</p>
BERROCAL, B. (2006): <i>Marioneta</i> . Everest.	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; Coro de acosadores y víctima femenina; violencia física explícita; influencia de los medios en la decisión de la víctima; intento de suicidio; superación final.</p> <p>Técnicas: Narración lineal en primera persona; introspección; novela de aprendizaje; metaficción; ritmo ágil; estilo sencillo y correcto.</p> <p>Otros: Protagonista bien delineada; autenticidad; final no idealizado.</p>
LIENAS, G. (2006): <i>El diario azul de Carlota</i> . El aleph.	<p>Motivos: Acoso como tema secundario (violencia machista como tema central); acumulación de conflictos; vida en las aulas; relaciones personales.</p> <p>Técnicas: Narración en primera persona (diario) que sirve de marco para introducir extensos fragmentos expositivos y datos sobre el tema de la violencia.</p> <p>Otros: Predomina el didactismo y la visión del narrador.</p>
PASTOR, B. (2007): <i>Desde mi infierno</i> . Anaya.	<p>Motivos: Primera experiencia en las aulas de una profesora como tema central; acoso escolar y suicidio como situación de partida; investigación del suicidio como esquema narrativo; racismo; inmigración; homosexualidad; drogas; vida en las aulas; la escritura como refugio.</p> <p>Técnicas: Narración en 3ª persona por narrador intradiegético; intriga bien dosificada; se intercalan fragmentos del diario de la víctima; alternancia entre el tono trascendente y distendido; estilo sencillo, ágil y correcto.</p> <p>Otros: Didactismo explícito; se incluyen abundantes opiniones críticas sobre la vida en las aulas desde la perspectiva única de la protagonista; idealización de la víctima y poca profundización en el resto de personajes.</p>

<p>SANTOS, C. (2007): <i>Pídemela luna</i>. Edebé.</p>	<p>Motivos: Acumulación de conflictos en la trama (acoso escolar, conflicto generacional; problemas psicológicos de la protagonista; relación a través del chat); víctima femenina; nuevas tecnologías (chat, e-mail); relaciones cibernéticas; interculturalidad; aprendizaje y superación final. Técnicas: Narración epistolar en 1ª persona (e-mails dirigidos al hermano ausente); saltos temporales; intertextualidad; narración fragmentaria que incorpora materiales diversos en la narración (noticias periodísticas, listas, mensajes de chat, e-mail); estilo ágil y correcto. Otros: La lógica de la acción se quiebra en ocasiones; el tono (frívolo y superficial) no parece coherente con el asunto tratado; el final cerrado no favorece la reflexión del lector.</p>
<p>CASALDERREY, F. (2008): <i>La paloma y el degollado</i>. Anaya.</p>	<p>Motivos: Acoso escolar como tema generador, pero secundario; separación de los padres y pérdida de un familiar cercano; inmigración; maltrato; drogas; nuevas tecnologías como refugio; relaciones cibernéticas; amor liberador; el amor a los pájaros como refugio; aprendizaje y superación del conflicto; ambientación rural. Técnicas: Narración en 1ª persona (diario); novela de aprendizaje; se incorporan las conversaciones de chat entre los personajes; entorno rural; estilo lírico y cuidado, aunque el lenguaje no siempre parece verosímil teniendo en cuenta la edad del personaje. Otros: Protagonista bien definido y estilo lleno de imágenes sugerentes.</p>
<p>LOZANO, P. (2008): <i>No es tan fácil ser niño</i>. Edebé.</p>	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; complejos (orejas grandes); burla e intimidación; aprendizaje y superación final gracias al ingenio de la víctima. Técnicas: Narración autobiográfica (diario); humor y tono desenfadado; estilo ágil y correcto que imita el lenguaje del protagonista. Otros: Idealización del final y del protagonista.</p>
<p>VV.AA. (2008): <i>21 relatos contra el acoso escolar</i>. SM.</p>	<p>Motivos: Colección de cuentos que tienen el acoso como tema central. Técnicas: Diversidad de estilos, enfoques narrativos, planteamientos y autores; didactismo. Otros: Buen instrumento para tratar el tema desde perspectivas diversas y enfrentarse a diferentes soluciones y técnicas narrativas. Calidad desigual.</p>
<p>NUÑEZ, L. (2009): <i>No podéis hacerme daño</i>. Anaya.</p>	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; superación del conflicto (y de otros problemas) a través del amor; víctima femenina. Técnicas: Narración lineal en 1ª persona; superación del conflicto (y de otros problemas del personaje) a través del amor; novela de aprendizaje, pero final idealizado.</p>
<p>CARRERAS DE SOSA, L. (2010): <i>Sé que estás allí</i>. Edelvives.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema central; familias monoparentales; complejo por tono de voz; superación a través del arte; violencia física y psicológica. Técnicas: Narración lineal en 3ª persona; personajes peculiares, individualizados, atractivos; humor e ironía como técnicas narrativas; final abierto; estilo cuidado. Otros: No se impone una perspectiva sobre el lector; estilo cuidado e interesante.</p>
<p>HOMAR, J. (2010): <i>Paloma</i>. Alfaguara.</p>	<p>Motivos: Acoso escolar como tema central; delincuencia; pobreza; violación y homicidio final; nuevas tecnologías como facilitadores y agravantes de la violencia; religión como refugio. Técnicas: Narración lineal en 3ª persona, intertextualidad; violencia física explícita; estilo recargado. Otros: Acumulación de hechos truculentos y poco justificados desde el punto de vista narrativo (acoso, intento de suicidio, intento de violación y homicidio final); predominan los personajes planos, apenas esbozados; el narrador intenta aleccionar e imponer su perspectiva al lector.</p>

<p>BORRÁS, A. (2010): <i>Nata y chocolate</i>. Anaya.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema central; víctima femenina; racismo; superación final con la ayuda de una profesora. Técnicas: Narración lineal en tercera persona; estilo sencillo y correcto. Otros: Idealización del final (acosadora y víctima se hacen amigas). Una de las versiones más "amables" del conflicto, para una edad de 10-12 años.</p>
<p>QUINTAS, A. (2012): <i>Al otro lado de la pantalla</i>. SM.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema central (ciberacoso); amenaza de suicidio proyectada sobre la trama; intento de homicidio; superación final. Técnicas: Perspectivismo; novela coral; juega con las expectativas del lector para intentar sorprenderlo al final. Estilo mejorable (hay erratas e incorrecciones léxicas y gramaticales). Otros: Aunque el planteamiento narrativo parece interesante, no se profundiza en el conflicto y la caracterización de algunos personajes es inverosímil.</p>
<p>CERCAS, J. (2012): <i>Las leyes de la frontera</i>. Mondadori.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema secundario (recuerdo del acoso infantil desde la edad adulta); delincuencia juvenil; marginación; investigación del crimen; venganza. Técnicas: Narración retrospectiva en primera persona; narrador intradieético; ambientación urbana; estilo cuidado.</p>
<p>CASARIEGO, M. (2012): <i>La jauría y la niebla</i>. Espasa.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema secundario (memoria); violencia; pandillas; superación final. Técnicas: Narración retrospectiva; narrador omnisciente; entorno rural vasco; estilo cuidado. Otros: A pesar de que se distancia de la novela urbana y trata un tema más amplio (novela de aprendizaje), es una lectura recomendable.</p>
<p>RATO, B. (2014): <i>Diario de un acoso</i>. Popum Books.</p>	<p>Motivos: Acoso como tema central; víctima y acosadora son chicas; usurpación de identidad; investigación periodística; diario encontrado; superación y aprendizaje. Técnicas: Narración dentro de la narración; intriga, final reparador. Otros: Didactismo</p>

Pilar González Vera

pilargv@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(Recibido 11 diciembre 2015 / Aceptado 11 abril 2016)

LOS JUEGOS DEL HAMBRE: UN MUNDO DISTÓPICO, INTERTEXTUAL Y SIMBÓLICO

*THE HUNGER GAMES: A DYSTOPIAN, INTERTEXTUAL
AND SYMBOLIC WORLD*

Resumen

En los últimos años el éxito de las novelas adulto-juveniles ha traspasado las cubiertas de los libros cobrando vida en la gran pantalla y convirtiéndose estas adaptaciones en éxitos de taquilla y fenómenos socioculturales. Ejemplo de ello son sagas como *Harry Potter* (2001), *Las Crónicas de Narnia* (2005), *Crepúsculo* (2008) o, más recientemente, *Los Juegos del Hambre* (2012). La siguiente investigación tiene como objeto de estudio la trilogía *Los Juegos del Hambre*, escrita por Suzanne Collins y compuesta por *Los Juegos del Hambre*, *En Llamas* y *Sinsajo*. En ella se presenta una visión del mundo en un futuro en la que tras una guerra civil los habitantes del ficticio Panem viven bajo la opresión de una dictadura. El análisis incluye un estudio de la intertextualidad presente en la obra y, en especial, en la versión audiovisual, así como un análisis de las alusiones a los clásicos, la guerra y la telerrealidad a través de sus personajes, sus nombres y la distopía.

Palabras clave: *Los Juegos del Hambre*, literatura clásica, guerra, telerrealidad, distopía.

Abstract

In recent years the success of children's and youth literature has passed from book covers to the big screen. These adaptations have become box-office hits and socio-cultural phenomena. Some examples are *Harry Potter* (2001), *The Chronicles of Narnia* (2005), *Twilight* (2008) or, more recently, *The Hunger Games* (2012). This analysis focuses on the trilogy *The Hunger Games*, written by Suzanne Collins and comprised of *The Hunger Games*, *Catching Fire* and *Mockingjay*. The trilogy presents a view of the world in a future time in which, after a civil war, the inhabitants of the fictitious Panem live under the oppression of a dictatorship. This study includes an analysis of intertextuality in *The Hunger Games*, particularly in its audiovisual adaptation, as well as an analysis of the allusions to the classics, war and 'reality TV' by means of the characters, their names and dystopia.

Key words: *The Hunger Games*, the classics, war, 'reality TV', dystopia.

Introducción

En 2008 sale a la luz el primer libro de la trilogía juvenil *Los Juegos del Hambre*, escrita por Suzanne Collins. La obra, que combina ciencia ficción y aventuras, se desarrolla en un tiempo futuro

no identificado en un país llamado Panem, lo que antes fuera Estados Unidos, como su protagonista afirma: "Panem 'rose up out of the ashes of a place that was once called North America' (*The Hunger Games*, 21)". A lo largo de las tres novelas, la protagonista, Katniss, narra en primera persona la lucha por la supervivencia en unos juegos, llamados Juegos del Hambre, que surgen como resultado de una guerra civil. El Capitol, distrito vencedor, impone como castigo a los otros doce distritos que lo rodean presentar cada año un chico y una chica, entre doce y dieciocho años elegidos por sorteo, para participar en una competición en la que solo puede quedar uno y cuyo ganador percibirá abundantes alimentos y riquezas.

La popularidad de esta trilogía juvenil hizo que el papel cobrara vida en la gran pantalla a través de cuatro películas. Las dos primeras películas, estrenadas en 2012 y 2013 respectivamente, se corresponden con los dos primeros libros, *Los Juegos del Hambre* y *En Llamas*, mientras el último libro, *Sinsajo*, se divide en dos partes estrenadas en 2014 y 2015. A pesar de la recreación del futuro retratada en las adaptaciones cinematográficas, el presente artículo pretende mostrar los constantes guiños a temas tan recurrentes de grandes clásicos de la literatura como las guerras, los desastres y su vinculación con la lucha de poderes. Para ello se analizará la intertextualidad en la obra y su recreación en la gran pantalla. Asimismo, el artículo analizará el papel del nombre de los personajes en su caracterización, teniendo en cuenta la versión original de la obra y las traducciones realizadas en la versión doblada al castellano. Con todo ello, se pretende profundizar en la obra y su adaptación cinematográfica desde un prisma académico, contribuyendo así a la ampliación de la escasa literatura existente sobre la obra y promoviendo el valor académico que encierran las novelas de ficción juveniles.

1. Guerra y supervivencia. Temas de antes y ahora

La pugna de poderes que frecuentemente desencadena en guerras entre fuerzas que luchan por imponerse ha sido y es un tema recurrente a lo largo de la historia tanto en la literatura como en el cine. De este modo no sorprende que la autora de *Los Juegos del Hambre* recurra a la guerra como elemento desencadenante de la trama. Son precisamente las consecuencias de la guerra las que originan los juegos, que a su vez suponen para los participantes una nueva batalla por su supervivencia; y esta participación de los protagonistas en las pruebas será el detonante de la rebelión de las masas recogida en el último libro de la saga. De ahí que se pueda afirmar que la guerra y la lucha por la supervivencia se convierten en ejes principales de esta saga.

Los Juegos del Hambre están ambientados en un país devastado por la guerra, donde un gobierno autoritario marca el devenir de los personajes y establece la agresiva competitividad y la violencia como única solución a los problemas. Sin embargo, hay que señalar que película y novela difieren en la justificación que se da a la opresión que sufren los distritos (Martin, 2014: 222). En el caso de la película, se muestra una lucha entre el bien y el mal siguiéndose los convencionalismos de los guiones cinematográficos; en cambio, en la novela la autora ofrece una reflexión más profunda sobre los grandes desastres naturales y los males que han acechado a las distintas civilizaciones a lo largo del tiempo. A través de las palabras de Katniss se percibe la desolación y el resurgir de las cenizas de una nación cuando señala: "the disasters, the droughts, the storms, the fires, the encroaching seas that swallowed up so much of the land, the brutal war for what little sustenance remained" (*The Hunger Games*, 18). La barbarie de estos juegos y el sufrimiento por el que pasan los protagonistas en ellos recuerdan al dolor de los soldados en el campo de batalla. Esta brutalidad se enmascara a través de su presentación a modo de programa de entretenimiento, y, en especial, esto se disfruta aún

más en el segundo libro al presentarse el evento sangriento y la tortura real como si se tratase de un juego virtual, en el que realidad y ficción pueden fácilmente confundirse. Esta relación entre guerra y supervivencia, entre devastación y futuro, no es sólo el pilar en el que se sustenta la obra sino que también se convierte en una reflexión sobre los paralelismos que hay entre las civilizaciones antiguas y presentes. Por ello no resulta extraña la combinación de referencias al mundo clásico y al mundo moderno que se encuentra en la obra.

1.1. Referencias al mundo clásico

Hay que señalar que una de las motivaciones que le llevó a escribir la trilogía según ha reconocido la autora reside en su interés por la cultura clásica. Así, se justifica que el tema central de la obra recree el mito griego del Minotauro. Este mito, con trasfondo político, narra la historia de los atenienses quienes tras ser derrotados por el rey Minos de Creta tenían que entregar catorce jóvenes, siete chicos y siete chicas, como tributo. Esta condición fue impuesta tras la expedición militar de Minos contra Atenas para vengar la muerte de su hijo Androgeo. Los jóvenes eran sacrificados al ser arrojados a un laberinto para ser devorados por el monstruo Minotauro hasta que el joven Teseo se presenta voluntario para matar al Minotauro y así terminar con el castigo. Como señala Collins en Ketteler (2010: 55), el mensaje de la historia del Minotauro es "we are going to do something far worse than kill you; we are going to kill your children" y el mismo se mantiene en *Los Juegos del Hambre* al tener que presentar cada distrito perdedor, y por tanto castigado, un joven, un "hijo" de la comunidad, cuyo sufrimiento recuerde al resto los peligros que conlleva el desobedecer a la fuerza gobernante.

El paralelismo del mito del Minotauro con la primera novela de Collins es irrefutable. Los juegos nacen como castigo establecido por el Capitolio (Minos) sobre los distritos derrotados (Atenas). A la semejanza del matiz político de la obra se une la ofrenda de jóvenes tributos que encuentran su muerte tras un macabro juego como hicieran los griegos en el laberinto. Por último, el héroe del mito, Teseo, halla su réplica en la protagonista femenina Katniss, quien en un acto de valentía y sacrificio se ofrece voluntaria para sustituir a su hermana que había sido elegida como tributo en el sorteo.

Otra fuente de inspiración basada en la antigüedad se remonta al mundo romano. A los tiempos en los que la expresión "pan y circo" se hizo famosa. En esta civilización surgen los gladiadores que luchaban en la arena por salvar sus vidas y donde los ganadores se convertían en héroes y celebridades del pueblo. Al igual que sucediera en la época romana, Collins presenta los espectáculos grotescos como recurso para alejar al pueblo de los problemas y la tiranía de los gobernantes.

Las alusiones a los romanos se encuentran tanto en nombres de personajes, como se verá más adelante, como en la presentación de los tributos como si fuesen gladiadores. Así, Katniss recuerda a Espartaco, celeberrimo gladiador que lideró la rebelión entre los gladiadores, como hace Katniss con los rebeldes en *Sinsajo*. Otras referencias clave a este personaje y a la aclamada película en la que se recoge su historia, *Ben-Hur* (1925), se observan a lo largo de la obra de Collins. *Ben-Hur* (1925), una de las más galardonadas producciones de la historia, recoge el levantamiento de Ben-Hur, un príncipe rico, admirado y creyente, contra el poder romano con la esperanza de conseguir el respeto de Roma hacia el pueblo judío. Sin embargo, cuando Ben-Hur regresa a Jerusalén descubre que todo su mundo está en ruinas, una imagen que recuerda a la devastación de los distritos tras la guerra en el caso de los *Juegos del Hambre*. Cuando Ben-Hur cree que su hermana y su madre han fallecido reacciona contra el que una vez fuera su amigo y que ahora ocupa el poder. Ese mismo sentimiento es el que lleva a Katniss a la insurrección en *Sinsajo*, al pensar que su amigo Peeta ha muerto tras los juegos narrados en la segunda entrega, *En Llamas*.

A las referencias intertextuales al mundo romano, y en concreto a *Ben-Hur*, que se encuentran en *Los Juegos del Hambre* se añade la imagen de Katniss envuelta en un espectacular traje en llamas entrando en una cuadriga al circo. La versión audiovisual es una fiel representación de la mítica escena de *Ben-Hur*, en la que el protagonista entra al circo romano a disputar una carrera de cuadrigas retando al poder. De este modo, pasado y presente se cruzan de nuevo en la arena del circo como emplazamiento de exposición popular y lugar de encuentro de las clases más humildes y las más poderosas. La referencia cobra una doble vertiente, por temática e introducción de elementos de la civilización romana como las carreras de cuadrigas y el circo romano, se puede considerar una alusión al mundo clásico, pero también al mundo moderno al tratarse de una referencia intertextual a la película *Ben-Hur* producida a principios del siglo XX.

1.2. Referencias al mundo moderno

Es interesante apuntar cómo Collins se caracteriza por combinar en esta trilogía elementos del pasado con elementos del presente e incluso de un potencial futuro. Entre estos últimos, la autora bebe principalmente de dos fuentes: la literaria y la audiovisual.

En lo que respecta a la literaria, la competición por la supervivencia que recoge Collins a lo largo de la saga recuerda al clásico de Frazer *La rama dorada* (1890) donde el sacerdote encargado del cuidado del santuario de Diana del Bosque se encontraba en una continua amenaza por su supervivencia. Según la regla del santuario el sacerdote podría ser sustituido únicamente por aquel que consiguiera matarle demostrando, de esta manera, ser más fuerte o hábil que su predecesor. Esta norma hacía que el sacerdote estuviera alerta en todo momento ya que cualquiera podría convertirse en un enemigo en potencia. La tensión por la amenaza sin tregua a la que se veía sometido el sacerdote de Frazer es la misma a la que se ven abocados los protagonistas de *Los Juegos del Hambre* puesto que todo participante es un rival y sólo el que demuestre ser más fuerte o hábil será digno de sobrevivir. Asimismo, en la obra de Frazer el descuido del rey permite al enemigo poseer el árbol y esto simboliza la aniquilación del soberano, del poder absoluto, y la entrada de un nuevo rey que sufre una transformación asemejándose a su sucesor (Arce, 2006: 597). Algo parecido sucede en la obra de Collins, donde Katniss se convierte en la amenaza de Snow, gobernador del Capitolio y poder absoluto. Terminar con él implica una nueva entrada de poder, pero en este caso Collins opta por plantear una salida democrática a través de elecciones libres, desviándose del final sin salida, al sustituirse un poder absoluto por otro del mismo signo, propuesto por Frazer.

En *Los Juegos del Hambre* la autora plantea una temática y tratamiento de ésta similar al que se encontrara en las novelas juveniles de Golding *El señor de las moscas –Lord of the Flies* (1954)– y *1984 –Nineteen Eighty-Four* (1949)– de Orwell. En las dos obras, al igual que en *Los Juegos del Hambre*, se presenta un poder omnipresente que controla el devenir del resto de la civilización. En la primera, Golding presenta el dilema entre el intento por establecer una sociedad regida por la ley y el orden y la naturaleza salvaje del hombre (Fleming, 2006: 138), en *Los Juegos del Hambre* los protagonistas también desvelan su naturaleza salvaje, igual que los animales matan a otros para poder sobrevivir, matar al resto es un acto de supervivencia tal como indica Gale a su amiga: "Katniss, it's just hunting. You're the best hunter I know" (*The Hunger Games*, 40). De igual modo, el lado animal del ser humano se subraya en otros momentos como cuando Effie, la escolta de los tributos del Distrito 12, señala la falta de modales en la mesa de tributos anteriores: "At least you two have decent manners...the pair last year ate everything with their hands like a couple of savages. It completely upset my digestion" (*The Hunger Games*, 44), y el reproche irónico de Katniss frente al cinismo de Effie en: "Barbarism?"

That's ironic coming from a woman helping to prepare us for slaughter. And what's she basing out success on? Our table manners?" (*The Hunger Games*, 74).

Collins propone en su obra el mismo corte de ficción distópica de la novela política de Orwell *1984*. Una de las primeras definiciones que se encuentran del término distopía es la propuesta por Snodgrass (1995: 179): "A literary and/or philosophical 'bad place,' anti-utopia, or hell on Earth, dystopia is the negative side of the perfect world, a haven corrupted by the misapplication of principles or theories or from deliberate tyranny, powermongering, sadism, or subversion of human rights".

La ficción distópica empieza a ganar enorme notoriedad con novelas como *Nosotros* (1924), *Un Mundo Feliz* (1932) y *1984* (1949). Este género de ficción explora los entresijos de una sociedad que se caracteriza por su crítica política y social, y ésta, en algunos casos, puede coincidir con una crítica a la pobreza y opresión, así la protagonista de *Los Juegos del Hambre* declara: "District Twelve. Where you can starve to death in safety" (*The Hunger Games*, 6), estableciendo una relación entre hambruna (starve), muerte (death) y control (safety). Este control va ligado al estado de opresión en el que viven y es la consecuencia directa del régimen totalitario en el que se encuentran sumidos. El mordaz comentario de la protagonista es la respuesta esperada en una obra distópica, ya que éstas suelen nacer como reacción a estados de totalitarismo o sangrientas guerras (Moylan, 2000: 147).

Otra de las características de las obras distópicas que se percibe en *Los Juegos del Hambre* y su adaptación cinematográfica es que los autores "create a world in which present flaws in culture and power turn into predominant features, turning the polis into an undesirable community" (Galdón, 2014: 86). Así, *Los Juegos del Hambre* siguen los convencionalismos de ciertas obras distópicas que asocian el totalitarismo a los enclaves urbanos y sitúan a los personajes con rasgos opuestos en espacios naturales. La naturaleza se mantiene separada y a la vez sometida al control de las metrópolis. La presencia de esta barrera que no pueden traspasar los ciudadanos, denominada por Zamiatin en *Nosotros* (1924) como "the Green Wall", aparece en distintos momentos de la trilogía. Por ejemplo, en *Los Juegos del Hambre*, Katniss explica cómo no se puede ir a cazar al bosque que es el perímetro marcado, o cuando Gale le propone a Katniss "Leave the district. Run off. Live in the woods. You and I, we could make it" (*The Hunger Games*, 9). En este caso los bosques son la representación de la naturaleza y por ende una puerta hacia la libertad según se defiende en las obras distópicas.

El tema de sociedades distópicas ha estado presente desde sus principios en reconocidas producciones de ciencia ficción. La distopía que nace en la literatura ha encontrado en el género audiovisual de ciencia ficción su gran aliado. Numerosas obras distópicas tales como *Un Mundo Feliz* (Huxley, 1932), *1984* (Orwell, 1949), *El Señor de las Moscas* (Golding, 1954) o *La Playa* (Garland, 1996) han sido adaptadas al cine debido al gran potencial que éste les ofrece. El cine permite dibujar escenarios donde la devastación coexiste con ciudades en un tiempo futuro y parajes naturales que representan la opción más salvaje y libre. Ejemplo de ello es *La Guerra de las Galaxias* (1977) en la que el planeta Coruscant es la imagen del futuro y se presenta cubierto casi en su totalidad por un área urbana cuyos orígenes se remontan a un largo pasado y donde reside el Senado Galáctico. Esta descripción recuerda a la del Capitolio en *Los Juegos del Hambre* con una larga tradición histórica y sede del poder absoluto. Como sucede en la obra de Collins, la naturaleza es casi inexistente y se presenta atrayente al individuo al ver en ella libertad. Esta misma producción, *La Guerra de las Galaxias* comparte con *Los Juegos del Hambre* más elementos. Además de las visiones del futuro no olvida a los clásicos en los que encuentra inspiración y no duda en incluirlos a modo de intertextualidad. Como sucediera en el caso de *Los Juegos del Hambre*, tal y como se ha señalado anteriormente, donde se recrea la imagen de las cuadrigas de la película *Ben-Hur*, en *La Guerra de las Galaxias* también se

encuentra reflejada. En *La Guerra de las Galaxias*, el espectador asiste a una carrera de vainas en la que impresionantes naves se batan en duelo tal al estilo de la carrera de cuadrigas de *Ben-Hur*.

Otra característica que cumple *Los Juegos del Hambre* y que la asemeja a las obras de ciencia ficción es el tener como protagonista a una mujer atractiva capaz de destrozar a quien se interponga en su camino como sucede con Katniss quien además muestra su desprecio hacia aquellos que pudieran suponer algún obstáculo para la consecución de sus objetivos. Este perfil de Katniss concuerda con el de las *femmes fatales* o *vamps* descrito por Lenaers (2014: 291) quien a su vez vincula el uso de éstas con el lugar estelar que ocupan en las obras de ciencia ficción donde se representan mundos distópicos.

En las obras distópicas es fácil asistir a una incorporación de realidades virtuales al tener en cuenta que en muchas ocasiones dibujan un mundo futuro. En *Los Juegos del Hambre* la realidad virtual se combina con la guerra y la televisión ya que como reconoce la autora además de los clásicos "otra fuente de motivación la encontró al cambiar de canal entre *realities* de televisión donde la gente joven competía por dinero y secuencias de la guerra de Iraq en la que la gente luchaba por salvar sus vidas" (Blasingame, 2009: 726). Los juegos desarrollan un papel de diversión y entretenimiento que aleja al resto de la población de los problemas cotidianos. Como señala Muller (2012: 52) "the mediatised games are used by President Snow in a similar fashion; they are a distraction from the real game of economic inequality, and their configurations offer a viewing audience 'all the signs of the real' while camouflaging 'all their vicissitudes'".

Tanto en *Los Juegos del Hambre* como en *En Llamas*, los tributos se enfrentan en realidades virtuales creadas y controladas por el Capitolio donde los peligros acechan y se desvanecen con un solo clic de botón. En *En Llamas*, la alusión al formato televisivo de supervivencia es aun si cabe más explícita al enviar a los tributos a una isla, la localización que suelen utilizar en la actualidad estos programas televisivos. La isla está llena de trampas que el Presidente Snow, dirigente totalitario, maneja a su antojo por medio de las últimas tecnologías. Así, tal y como afirman Menéndez y Morales (2014: 291):

aunque parece que los tributos pelean únicamente entre sí, en realidad están controlados y, en cierta manera dirigidos, por el poder; un poder maléfico y perverso cuya cabeza visible es Snow, representación del ojo que todo lo ve y, por ello, emparentado con el *Gran Hermano* de la novela seminal ya mencionada de Orwell.

En Llamas a la referencia intertextual a los programas televisivos de supervivencia en una isla hay que añadir la referencia intertextual a la película *El Show de Truman* (1998). El *Show de Truman* narra la historia de Truman cuya vida es grabada sin saberlo éste las 24 horas del día y transmitida al resto del mundo en formato de *reality*. El productor del programa expone al protagonista a diversas situaciones con el fin de captar el comportamiento humano. Toda la vida de Truman discurre bajo una cúpula que engloba unos decorados muy reales y que conforman el mundo del protagonista. De forma paralela, en *En Llamas* los tributos son enviados a competir a una isla que resulta no ser más que un decorado, una realidad virtual en la que, como en el *Show de Truman*, los cambios climáticos y las pruebas vienen marcadas por el poder, en este caso Snow. Los concursantes, como Truman, no son conscientes de ello, hasta el momento en el que Katniss descubre que son peones en una realidad virtual y que se trata de una ilusión óptica al revelar "la existencia de un *campo de fuerza* o su frontera: imagen tecnológicamente sofisticada pero equivalente al choque contra el muro en el que termina el plató donde vive Truman" (Menéndez y Morales, 2014: 295).

2. Los nombres propios de los personajes

Los nombres de los personajes que aparecen en las obras literarias frecuentemente encierran un mensaje dirigido al lector (Marmaridou, 1991). Fernandes (2006: 45) define los nombres como "la(s) palabra(s) por la(s) que una referencia individual es identificada, o sea la(s) palabra(s) cuya función principal es identificar a, por ejemplo, una persona individual, un animal, lugar, u objeto". En el caso de *Los Juegos del Hambre* los nombres de los protagonistas se pueden clasificar, en términos de Franco Aixelá (1996), como nombres propios expresivos, es decir, nombres que son motivados y entre los que se incluyen nombres ficticios y no-ficticios que pueden estar vinculados a asociaciones históricas y culturales dentro de una cultura específica (Franco Aixelá, 1996: 58). La función expresiva de los nombres propios es también avalada por Nord (2003: 183) quien subraya el hecho de que los nombres propios a pesar de ser monoreferenciales no son monofuncionales, es decir, los nombres proporcionan cierta información que puede extraerse en aquellos casos en los que se conozca la cultura de la que proviene.

Nord (2003: 184) también indica que a pesar de que las convenciones sobre la traducción de nombres propios varían según el país, en el caso de la literatura española tradicionalmente se ha venido adaptando los nombres a la morfología española. Sin embargo, en los últimos años, la tendencia está siendo el mantenerlos en el texto meta en su forma original como consecuencia, en gran parte, del proceso de globalización (Albin, 2003). Esto conlleva que pasen inadvertidos al lector ciertos matices que perfilan a los personajes. Esto es especialmente notable en la literatura infantil y juvenil donde la relación entre nombre y caracterización suele predominar, y por ello se observa que se suele optar por su traducción o adaptación en aquellos casos en los que los nombres enriquezcan "el texto con una connotación específica, o cuyo significado sea relevante para la narración" (Pascua-Febles, 2006: 116).

Dentro de las clasificaciones de los nombres propios resulta revelador el estudio presentado por Fernandes (2006) sobre la traducción de los nombres en la literatura fantástica infantil. En su estudio, el autor distingue tres tipos de nombres: semánticos, semióticos y con semejanzas fonéticas; clasificación que servirá de base para el análisis de los nombres en *Los Juegos del Hambre*.

Los nombres semánticos son aquellos con un papel destacado en la obra y con gran potencial significativo en la creación de efectos cómicos o a la hora de describir una cualidad de un elemento narrativo. Por ejemplo, suele ser común el caso de aquellos nombres en los que se encuentra cifrada cierta información sobre su personalidad o sobre cuál será su destino.

Katniss Everdeen, la protagonista femenina, vive en el Distrito Doce, en una zona llamada La Veta, que es denominada como la más pobre de allí. Los habitantes de esta zona se caracterizan por su pelo negro, piel aceitunada y ojos grises. El nombre del lugar La Veta, se corresponde con el de una localidad ubicada en el condado de Huérfano en el estado de Colorado donde se encuentra la mina abandonada del campo del Ojo. Al tratarse de un nombre de origen español el lector/audiencia meta puede relacionar una de las acepciones del término, "lista de ciertas piedras y maderas" (RAE) atribuida al depósito de un mineral en la roca, con la tradición minera del lugar.

El nombre de la protagonista, que se mantiene en el texto meta, puede asociarse a la espadaña, *cattail root*, una planta nutriente cuya hoja tiene forma de arco. En su caso resulta interesante ver cómo la protagonista es la encargada de "nutrir" y alimentar al resto de su familia y la relación de ésta con el arco, el arma con la que se encuentra más cómoda y que elige para cazar y defenderse en los juegos. El nombre de la protagonista encierra un juego basado en el parecido fonético –tercera

categoría de los nombres propios según Fernandes (2006)– con la expresión “*cat nip*” [mordisco de gato], de hecho hay un momento en el que Gale le llama así a Katniss. Sin embargo, el nombre posee a su vez un valor semántico al encerrar características de la personalidad de la protagonista la naturaleza salvaje de los gatos y su habilidad como cazadores, connotaciones que pasan inadvertidas a los lectores y espectadores españoles, ya que ni en la versión escrita ni en la audiovisual *catnip* es traducido.

Dentro de esta categoría se puede incluir el caso del presidente Snow, donde se produce una combinación de apellido con significado semántico y nombre con significado semiótico, como se verá a continuación. El presidente de Panem es frío como la nieve, atributo que ostenta en su apellido, *Snow*. Muestra de su frialdad es el hecho de asesinar a su madre, hermano y novia.

Por otra parte, el nombre de Panem es una clara referencia al mundo romano a través de la locución “*panem et circenses*” (“pan y circo”). A través de esta expresión se describía la práctica de los gobiernos romanos por la que se entretenía y alimentaba al pueblo manteniéndolo feliz y desviando de este modo su atención de hechos controvertidos. Esta vinculación con la historia hace que el nombre del personaje adquiera también una clasificación de significado semiótico.

Dentro de los nombres de significado semiótico se engloban aquellos a los que se les atribuye una asociación con la historia, un país, una identidad religiosa o con la mitología (Fernandes, 2006: 47). Otros ejemplos que se encuentran dentro de esta categoría son algunos de los personajes que residen en El Capitolio como Seneca Crane, quien comparte el mismo destino que el filósofo romano; Claudius Templesmith (cuyo nombre tiene su origen en el del emperador romano); Cressida (hija del sumo sacerdote de Troya), Mesalla (político y orador romano retratado en la película *Ben-Hur*), Fluvia (primera mujer retratada en las monedas), Romulus (fundador de Roma) o Lavinia (personaje mitológico que encarnaba a la hija del rey de los latinos). Dentro de este mismo grupo se suman el equipo de Katniss en la metrópoli, Flavius y Cinna. El nombre de Flavius tiene origen romano y significa de pelo dorado. El personaje es retratado en *Los Juegos del Hambre* con un mechón dorado resultando así su nombre un nombre semántico al proporcionar información relativa a su aspecto. Por su parte, el origen del nombre del estilista Cinna se encuentra en el nombre de un político que ayudó a matar al César y quien tuvo un triste final al ser asesinado, destino que comparte con el personaje de *Los Juegos del Hambre*. En este mismo sentido, se encuentra Effie Trinket, nombre de origen griego, Euphemia, cuyo significado es “bien hablado”, tiene un valor semántico al proporcionar uno de los rasgos distintivos del personaje que se caracteriza por su perfección tanto a la hora de expresarse como a la de vestir. Así, Effie también incluye un “pequeño ornamento” (*trinket*) en su vestimenta. Los nombres clásicos, que dotan de un halo regio a los personajes, contrastan con los de los distritos oprimidos donde las raíces de los nombres se encuentran en la naturaleza como por ejemplo Primrose (primula), Katniss –anteriormente comentado–, Rue (ruda) o Gale Hawthorne, donde se combina el apellido, *Hawthorn*, espino blanco, con el nombre, *Gale*, cuyo significado es vendaval y que corresponde con la definición con la que Katniss se refiere a él, un fuerte vendaval cuya presencia puede desencadenar dramáticas consecuencias. Esta dicotomía entre nombres de origen clásico y nombres vinculados con la naturaleza subraya la barrera que se observa en las obras distópicas entre la urbe, hogar del totalitarismo, y los espacios naturales.

La última categoría para la clasificación de los nombres propios establecida por Fernandes (2006: 47) es la de nombres propios con significados basados en semejanzas fonéticas. Para ella se tiene en consideración la definición de simbolismo sonoro como “the use of specific sounds or features of sounds in a partly systematic relation to meanings or categories of meaning” (Matthews,

1997: 347). Dentro de este grupo se puede incluir el nombre del protagonista masculino, Peeta, que al igual que sucede con el nombre de la protagonista femenina se mantiene en las versiones españolas. En este caso, y tal como sugiere Frankel (2012: 16), se aprecia un cierto parecido fonético con el nombre de la escultura de Miguel Angel, La Piedad, y con lo que esta obra representa. En la obra de Collins, Katniss representa la mujer que en brazos sostiene al hombre herido, Peeta, imagen que recuerda a La Piedad. Así se puede ver como Katniss mantiene el cuerpo de Peeta herido tras sufrir un shock eléctrico en *En Llamas* o acude en ayuda de Peeta para que se recupere del lavado de cerebro en la tercera parte de la trilogía. Los paralelismos con la figura salvadora de Cristo son más si se atiende a la relación que establece Granger (2010) entre Peeta y Cristo. Por una parte, Peeta tiene un gran parecido fonético con el nombre del pan de pita, un pan de carácter humilde como el origen del personaje y que además tiene la asociación con la profesión del personaje, panadero; y por otra, con la representación de Cristo en forma de pan según la religión católica.

3. Conclusiones

Los Juegos del Hambre es un continuo dilema ético por la supervivencia del individuo y la liberación de las masas reprimidas; un claro ejemplo de obra distópica en la que se percibe por parte de la autora una fuerte influencia de telerrealidad de temática bélica. La obra de Collins se convierte en una crítica a la guerra, sufrimiento, tortura, violencia y muerte, temas recurrentes en la literatura de ayer y hoy. El análisis revela que la obra combina los clásicos con el mundo moderno. La Grecia antigua y sus mitos se concilian con la obra distópica de Orwell y el circo romano plasmado en clásicos del cine como *Ben-Hur* y películas del siglo veinte como *La Guerra de las Galaxias* o *Los Juegos del Hambre* donde el circo y sus carreras cobran un cariz de tiempo futuro bien sea a través de la sustitución de las cuadrigas por naves espaciales (Ceballos, 2011: 145), en la primera, o a través del vestido de la chica en llamas en la adaptación cinematográfica de la segunda. Del estudio se desprende que entre los temas tratados sobresale la falta de libertades en los gobiernos dictatoriales. En la sociedad del futuro que se plantea en la obra de Collins, los habitantes de Panem, viven bajo la opresión de una dictadura, trabajan para el gobierno y viven en un estado de represión. En la trilogía la protagonista es el motor del levantamiento contra el Capitolio y el presidente Snow. Esta insurrección es la reacción a unos cruentos juegos de supervivencia que resultan, a su vez, una crítica a los programas televisivos donde se lleva a los participantes a situaciones límites. El regocijo de ver sufrir al otro como si se tratara de un experimento sociológico o el enfrentamiento entre la urbe y la naturaleza reflejado en la saga recuerda la novela distópica de Orwell. No en vano hay que recordar que el género de ciencia ficción en el que se encuadra *Los Juegos del Hambre* se trata del mayor aliado para la representación de las obras distópicas.

En lo que respecta a la traducción de los nombres propios, hay que destacar que a pesar de que la práctica de la adaptación suele ser común, especialmente en el caso de la literatura infantil y juvenil, esta práctica no resulta tan frecuente en productos que luego llegan a la gran pantalla, sirva de ejemplo *Harry Potter* o, como se ha podido constatar en este estudio, la obra de Collins en la que se ha centrado esta investigación.

Por último, el estudio muestra cómo la escritora ha dotado de carga semántica, semiótica y fonética a los nombres de los personajes bien para caracterizarlos, bien para realizar referencias intertextuales a la cultura clásica, para establecer rasgos propios de las obras distópicas o para incorporar juegos de palabras basados en la similitud sonora. El análisis ha revelado que en el caso

de los nombres de los personajes frecuentemente concurrían cargas semánticas y semióticas. Su vinculación con el mundo clásico se veía en varias ocasiones complementada por el significado del nombre en la lengua clásica de la que provenía que servía para caracterizarlo o el devenir del personaje en las novelas de Collins estaba ligado al de su referente original. De igual modo se ha advertido que dentro de los nombres con carga fonética se ha podido producir la pérdida del significado y connotaciones originales al no traducirse o adaptarse el nombre original ni en la versión literaria ni en su adaptación audiovisual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBIN, V. (2003). What's in a name: Juliet's question revisited. *The Translation Journal*, 7 (4). Consultado el 30 de Marzo de 2015. <http://translationjournal.net/journal/26names.htm>
- ARCE, T. G. (2006). Migraciones de lo popular en la narrativa española contemporánea. En *Literatura y cultura popular en el nuevo milenio: actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular (SELICUP)* (pp. 593-606). Universidade da Coruña.
- BLASINGAME, J. (2009). An interview with Suzanne Collins. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52, 8, 726-727.
- CASES, S. L. (2014). La vamp que vino del espacio: éxtasis y dominación en la ciencia ficción. *Herjeja y belleza: Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico*, 2, 289-312.
- CEBALLOS, A. C. (2011). Cine virtual y 'presencialidad' teatral: El cine electrónico de Coppola y sus imbricaciones en la consolidación del género (Peter Jackson). *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10 (1), 135-148.
- COLLINS, S. (2008). *Los Juegos del Hambre*. Barcelona: Molino.
- _____. (2009). *En Llamas*. Barcelona: Molino.
- _____. (2010). *Sinsajo*. Barcelona: Molino.
- FERNANDES, L. (2006). Translation of names in children's fantasy literature: bringing the young reader into play. *New Voices in Translation Studies*, 2 (2), 44-57.
- FLEMING, M. (2006). The concept of 'intercultural citizenship': lessons from fiction and art. *Education for Intercultural Citizenship*, 130-143.
- FRANCO AIXELÁ, J. (1996). Culture-specific items in translation. *Translation, Power, Subversion*, 8, 52-78.
- FRANKEL, V. E. (2012). *Katniss the Cattail: an unauthorized Guide to Names and Symbols in Suzanne Collins' The Hunger Games*. Durham: Northbound Press.
- FRAZER, J. (1890). *La rama dorada: magia y religión*. Londres: Macmillan Press Edition.
- GALDÓN RODRÍGUEZ, Á. (2014). Espacios urbanos y naturales como escenarios opuestos en la literatura distópica. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 6 (2), 85-100.
- GARLAND, A. (1996). *The Beach*. Barcelona: Ediciones B.
- GOLDING, W. (1954). *Lord of the Flies*. Londres: Faber and Faber.
- GRANGER, J. (2010, Agosto). *The Hanging Tree: Mockingjay Discussion 15*. Consultado el 30 de Marzo de 2015, <http://www.hogwartsprofessor.com/unlocking-the-hunger-games-four-layers-of-meaning/>
- HUXLEY, A. (1932). *Brave new world (Un mundo feliz)*. Londres: Chatto & Windus.
- KETTELER, J. (2010). The labyrinth re-visited; a Greek myth is transported to the future. *The Costo Connection* 25 (7), 55.
- MARMARIDOU, S. A. S. (1991). *What's so Proper about Names? A Study in Categorisation and Cognitive Semantics*. Atenas: Parousia.
- MARTIN, B. (2014). Political muttations. En Garriott, D. A. E., W. E. Jones y J. E. Tyler (Eds.). *Space and Place in The Hunger Games: New Readings of the Novels* (pp. 220-248). Jefferson: McFarland
- MATTHEWS, P. (1997). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- MENÉNDEZ, M. I. M. & MORALES, M. F. (2014). Between sociological experiment and manipulation: the hyperreal in The Hunger Games. *Sociologias*, 16 (37), 278-304.
- MOYLAN, T. (2000). *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. Colorado: Westview.
- MULLER, V. (2012). Virtually real: Suzanne Collins's The Hunger Games trilogy. *International Research*

- in Children's Literature*, 5 (1), 51-63.
- NORD, C. (2003). Proper names in translations for children: Alice in Wonderland as a case in point. *Translators' Journal*, 48 (1-2), 182-196.
- ORWELL, G. (1949, 1992). *1984*. Barcelona: Ediciones Destino.
- PASCUA-FEBLES, I. (2006). Translating cultural references: The language of young people in literary texts. En Van Coillie, J. y W. P. Verschueren (Eds.). *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies* (pp. 111-121). Manchester: St Jerome.
- RAE. Real Academia Española. <http://www.rae.es/>
- SNODGRASS, M. E. (1995). *Encyclopedia of Utopian Literature*. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO.
- ZAMIATIN, Y. (1924). *Nosotros*. Nueva York: Dutton.

Filmografía:

- El Show de Truman*. (1998). Paramount Pictures. Dirigida por P. Weir.
- La Guerra de las Galaxias*. (1977). 20th Century Fox. Di-

Alicia Kachinovsky

alika@psico.edu.uy

Mauro Magnone

maurolmagnone@gmail.com

Instituto de Psicología clínica, Facultad de Psicología
Universidad de la República (Uruguay)

(Recibido 30 mayo 2016 / Aceptado 31 octubre 2016)

IMPACTO DE ALGUNAS NARRATIVAS TRANSMEDIÁTICAS SOBRE EL PENSAMIENTO INFANTIL

*IMPACT OF SOME TRANSMEDIA NARRATIVES
ON CHILDREN'S THINKING PROCESS*

Resumen

Un estudio de casos sobre la ascendencia del cuento infantil y otros formatos narrativos en los procesos de estructuración psíquica arroja resultados excedentes, no previstos por los objetivos trazados. Estos resultados impulsan a cuestionar el uso de algunas narrativas transmediáticas y su impacto en el pensamiento infantil. Las interrogantes e hipótesis se extraen de la producción narrativa de uno de los casos, a partir del trabajo realizado con niños entre los 6 y los 10 años de edad, en el centro escolar al que concurren. El primer año, su inclusión en un taller narrativo de carácter grupal encauza y actualiza su potencial creativo, dando lugar a procesos reflexivos e imaginativos. Dos años después, en el transcurso de un acompañamiento escolar individual, es posible analizar el impacto negativo de algunos productos transmediáticos que obturan su capacidad de inventiva. Con el propósito de ilustrar la afirmación anterior, se recortan pasajes vinculados a la serie *Dragon Ball*.

Palabras clave: taller narrativo, transmedias, pensamiento infantil, imaginación

Abstract

A case study concerning the impact of children stories and other narrative formats in processes of psychic structuring produces exceeding results, unforeseen by the objectives set. These results lead to question the use of certain transmedia narratives and their impact in children's thinking. The questions and hypothesis are extracted from the narrative product in one of the cases, from the work carried out with children aged 6-10 at school. During the first year, their inclusion in a narrative workshop group dynamics channels and updates children's creative potentiality, leading to reflexive and imaginative processes. Two years later, during an individual school accompaniment, it becomes possible to analyze the negative impact of certain transmedia products that plug their inventive capacity. Passages from the series *Dragon Ball* are extracted to illustrate the foregoing assertion.

Key words: narrative workshop, transmedias, children's thinking, imagination

1. Introducción

Este artículo recoge algunos hallazgos obtenidos por un grupo de investigadores abocados al estudio de la condición intermediaria del cuento infantil y otros formatos narrativos en la constitución del psiquismo y respectivos procesos de simbolización. Los avances conseguidos inducen a poner en

consideración una nueva hipótesis de trabajo sobre los efectos de las narrativas transmediáticas en el pensamiento infantil.

En la actualidad, al amparo de un discurso innovador, el uso de esta modalidad narrativa es visualizado como una propuesta pedagógica vanguardista. Se trata de iniciativas recostadas en presunciones que navegan entre la doxa y la episteme: el nivel de familiaridad detentado, su poder de convocatoria (motivación), la multiplicidad de vías aferentes en juego (teorías de la hemisfericidad cerebral), entre otras. El común denominador de todas ellas reside en su eventual aptitud para revertir problemas escolares, en especial aquellos vinculados al bajo capital cultural o afectivo de base.

El presente trabajo pone en cuestión estos supuestos, no con la intención de deponer el valor de tales propuestas, sino para contribuir a un debate más amplio en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de *tecnofobias* o *tecnofilias*. Es preciso complejizar el problema de las ofertas simbólicas que marcan a las nuevas generaciones, comenzando por aquellas cuya impregnación cultural es indiscutible.

La nueva hipótesis de trabajo abrevia sus interrogantes de un estudio de caso, recorte de proyectos que se inscriben en un programa de investigación más vasto, que desarrolla su trabajo de campo en escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. El caso en cuestión, un escolar apodado Braian, participa de un proceso de intervención que se extiende por cuatro años. El impacto negativo de algunos productos transmediáticos sobre su capacidad imaginativo-reflexiva contrasta con el potencial creativo observado en etapas anteriores. Estas etapas responden a proyectos de una misma serie, aunque distintos entre sí.

El uso del cuento infantil como mediador en el campo clínico se justifica por su idoneidad para modelar los dramas humanos universales de los que se nutre. Confronta a quien lee o escucha con sus propias novelas y es por esta razón un activador de conflictos y afectos que los diversos argumentos capturan e hilvanan, organizando la experiencia humana. Excita de este modo la vocación hermeneuta del niño, proponiendo versiones/verdades alternativas sobre lo acontecido y nuevas oportunidades de tramitación de aflicciones singulares. Instaure finalmente un terreno fértil para incitar la avidez y la producción narrativa.

Dentro de un grupo, la función mediadora del cuento consiste en propiciar un enlace intrapsíquico e intersubjetivo (singular y vincular). Los personajes inspiran movimientos de identificación y discriminación, de forma tal que en los *debates narrativos* auspiciados por el coordinador se pueda analizar lo íntimo a través de estos héroes o anti-héroes, resguardando la sensibilidad de los participantes.

El anclaje de esta línea de investigación a la institución educativa no significa que se implanten estrategias didácticas, aunque puedan observarse avances en el plano pedagógico. La tarea se orienta a introducir una apertura del campo interpretativo infantil (función teorizante y auto-teorizante), apostando a la complejización del psiquismo.

2. Un proceso de intervención y sus respectivos proyectos

La investigación clínica solo puede poner a trabajar sus incógnitas en un contexto de intervenciones clínicas, ajustando los requerimientos científicos a imperativos éticos del trabajo con seres humanos. Esta inestimable conjunción entre práctica e investigación determina que cada esclarecimiento ocurrido en el plano investigativo produzca un benéfico efecto sobre la actividad clínica y viceversa. En el caso de Braian, el proceso de intervención abarcó dos dispositivos complementarios,

precedidos por un estudio de tipo exploratorio. El primero de aquéllos comprendió un taller narrativo integrado por seis niños de 6 y 7 años, que se extendió a lo largo de un año y se desarrolló en horario y local escolar¹. El segundo dispositivo tuvo lugar en los siguientes tres años, en los que se realizó un seguimiento y acompañamiento escolar a cada uno de los seis niños, también mediados por ofertas narrativas². A partir de cada dispositivo se crearon seis estudios de caso *stricto sensu*³, centrados en la dimensión psíquica del aprendizaje, con el objetivo de caracterizar las transformaciones producidas, a cuenta de las estrategias diseñadas.

El primer proyecto de esta serie se propuso caracterizar las transformaciones psíquicas producidas en niños con pronóstico pedagógico desfavorable, a partir de su inclusión en un taller narrativo. Para ello se analizaron los diferentes niveles de complejidad representativa de los niños en distintos momentos de la experiencia con cuentos y se describieron los cambios observados en las diferentes modalidades de producción discursiva oral (asociativa y narrativa), durante el desarrollo de la actividad (Kachinovsky, 2015).

La población infantil en cuestión cursaba primer año. En acuerdo con la maestra de clase, se seleccionaron aquellos seis niños que presentaban dificultades en sus tempranas prácticas lecto-escriturales para integrar el taller. En toda la intervención se atendieron las coordenadas psíquicas que sustentan estas prácticas: el deseo como motor de apetencia narrativa, creando vías de facilitación hacia la construcción de lectores.

En los seis casos estudiados se constató un incremento de la producción representacional y una multiplicación de enlaces entre narrativas ofrecidas por el adulto e historias aportadas por los niños, ficcionales y no ficcionales. Entre las ficcionales, destacaron por su frecuencia aquellas que componen trama e imagen (videos, videojuegos, películas). Dicha producción resultó apta para ilustrar la alternancia de modalidades de funcionamiento mental disímiles en cada uno de ellos, frente a un mismo dispositivo de intervención.

Con un promedio general de 94 turnos de habla por taller, Braian alcanzó un máximo de 149 turnos en el octavo taller y obtuvo la mayor cantidad y calidad de producción narrativa global⁴. Ante el segundo dispositivo de intervención las diferencias consigo mismo se agudizaron. Luego el contraste fue mayor al comparar el análisis cuali-cuantitativo de su actividad discursiva en los proyectos I (a) y I (b) con el análisis del proyecto II. La acentuación de estas diferencias tuvo que ver con el impacto de una serie de amplia cobertura mediática sobre su pensamiento (*Dragon Ball*). Ello causó el asombro de los investigadores, creó la necesidad de comunicar estos hallazgos y de profundizar en ellos con nuevos casos.

3. Consideraciones metodológicas

El programa de investigación mencionado se identifica por su orientación cualitativa, aunque apela con frecuencia a herramientas cuantitativas. Adopta el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, que persigue la comprensión del hecho estudiado, la inducción analítica y la

1 Proyecto de Investigación I (a) y I (b).

2 Proyecto de Investigación II.

3 Se trata de estudios de caso de tipo instrumental (Stake, 1995 y 2007), ya que el interés se concentra en un problema conceptual y empírico más amplio.

4 Datos proporcionados por el Proyecto I (b).

búsqueda de verdades hipotéticas sustentadas en la indagación de lo singular (Souto, 2000). Por eso privilegia el estudio de casos, entendido como método que analiza en extensión una unidad integral para responder al planteo de una interrogante o problema, ensayar hipótesis y desarrollar teoría (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

La estrategia clínico-narrativa, por la edad y dificultades de estos niños, privilegia la oralidad. El investigador lee un cuento y, una vez finalizada la lectura, se formulan preguntas abiertas para (re) crear el cuento, no para reproducirlo. Las intervenciones de quien coordina la actividad propician la apertura del campo discursivo y el cuestionamiento de aspectos canónicos y maniqueos del cuento (Bruner, 1991 y 2003). La recreación de la historia leída es seguida por asociaciones espontáneas, por la explicitación de afinidades o rechazos sobre lo narrado, por interrogantes o cuestionamientos provocados por el texto, por las actividades narrativas complementarias (construir otros desenlaces, compartir evocaciones, producir un registro escrito o plástico alusivo, etcétera).

En los diferentes proyectos el análisis se efectúa sobre la transcripción de la producción discursiva registrada con grabador de voz. En el proyecto I (a) la transcripción es sometida a un análisis cualitativo, organizado en torno a tres dimensiones psíquicas y respectivas sub-dimensiones, en virtud de su participación en los procesos de pensamiento requeridos para un buen desempeño escolar. Las tres dimensiones o categorías apriorísticas de análisis son: construcción de alteridad, tratamiento del conflicto y procesos imaginativo-reflexivos.

En el proyecto I (b) se retoman las categorías y sub-categorías construidas, complejizando el modelo al introducir un nuevo nivel de análisis: las categorías lingüístico-formales presentes en las producciones transcritas. Se procura entonces establecer posibles relaciones entre ambos niveles, con el propósito de indagar correlaciones significativas entre diversos fenómenos. Para ejecutar la aplicación de categorías a cada taller se dispone de un esquema de anotación creado mediante una negociación de sentidos por un grupo interdisciplinario de investigadores. Se cuenta también con un manual, basado en el esquema mencionado, en el que se define cada una de las dimensiones y subdimensiones, ilustrándolas con ejemplos. Culminada la tarea de anotación, se procesan cualitativamente y cuantitativamente las anotaciones recabadas y se determina el grado de acuerdo entre los anotadores, a efectos de validar los datos y el modelo creado. El propósito de este paso es utilizar los resultados para realizar ajustes al modelo y a la herramienta generada y para alcanzar consensos teórico-clínicos, previendo su disponibilidad en investigaciones futuras. Para tener un registro informático de los datos y facilitar su procesamiento, se emplean herramientas de código abierto que allanan la tarea. Se utiliza código programado en Python 2.7 y la biblioteca Natural Language Toolkit (NLTK)⁵ para convertir las transcripciones de los talleres en archivos XML que sirvan de base para una anotación *independiente*⁶ del corpus de trabajo. Los archivos XML son anotados utilizando el programa MMAX2⁷. Se emplea también la suite de herramientas de análisis lingüístico *Freeling*⁸ para realizar un análisis morfosintáctico automático.

5 Disponible en <http://www.nltk.org>

6 Se entiende por *anotación independiente* (*stand-off annotation*) todo trabajo de anotación (manual o automático) que no se realiza directamente sobre el corpus de trabajo digitalizado sino sobre estructuras de datos que lo representan. Este tipo de anotaciones resulta ventajoso ya que protege los datos del corpus original de posibles modificaciones accidentales y permite un procesamiento económico en cuanto a los recursos informáticos utilizados (por estar codificado en archivos XML).

7 Disponible en <http://mmax2.sourceforge.net/>

8 Disponible en <http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>

El proyecto II mantiene el mismo celo por la fidelidad del registro, circunscribe el análisis a los procesos imaginativo-reflexivos, pero solo retoma el análisis cualitativo.

4. Conceptualizaciones implicadas

Antes de exponer y analizar el material empírico a contrastar, es preciso presentar al menos dos conceptos en juego. El primero de ellos se refiere a lo transmediático. Si bien ha sido abordado por estudiosos como Jenkins (2008), él mismo afirma que la noción se sigue enriqueciendo a través del tributo de otros grupos. Etimológicamente tiene que ver con algo que atraviesa varios medios o canales de comunicación. Se podría decir que las narrativas transmedia son aquellas cuya difusión se tramita por diversos canales: películas, series, cómics, libros, juegos, videojuegos, etc. Su estrategia es la de cautivar al público. Se las concibe por ello como una *filosofía de diseño* (Pratten, 2015), siendo su objetivo la de capturar la emoción del espectador, sobre todo si su atención es dispersa⁹.

Algunas particularidades de estos productos hacen posible diferenciar cuándo se está frente a un fenómeno transmediático y cuándo no, según cómo sea la circulación de esa narrativa a través de los diferentes medios. No se trata de una mera reproducción de la misma historia en diferentes formatos, sino que la característica fundamental del transmedia es su funcionamiento como un todo coordinado y abierto, cuyas unidades narrativas o subtramas –expresadas en diversos canales– guardan una estrecha relación con el resto, aportando información novedosa y significativa. Cada pieza debe ser capaz de ser comprendida por el espectador, desdibujándose la idea clásica de jerarquía entre las partes. Se trata de utilizar varios medios y lenguajes para construir un mundo o una realidad alternativa de varias capas y piezas, que se refieren entre sí, por lo que constituye una forma de hipertexto. Este “funcionamiento en red”, incluso rizomático, puede verse también dentro de la misma narrativa, en relación a su contenido. Permite seguir varias historias o personajes en paralelo, relatos cuyo grado de interrelación es variable, sin por ello descuidar la profundidad de cada historia. Su carácter abierto indica que se trata de narrativas inacabadas, manteniendo el potencial de ser enriquecidas por nuevos elementos que ingresan al conjunto. Este aspecto cobra especial relevancia en aquellos casos en que los espectadores pasan a ser productores de sub tramas narrativas, dando origen a las *ficciones fanmade* (teorías que explican o complejizan zonas abiertas de la narrativa original o nuevas historias ambientadas en el mundo alternativo de la ficción madre). Ejemplos conocidos de transmedia son: *Matrix*, *Alien | Prometheus*, *Valiant Hearts*, *Dragon Ball*, *Warhammer 40.000*, *El Señor de los Anillos*, etcétera.

Un segundo concepto a considerar remite a los procesos imaginativo-reflexivos, una de las tres dimensiones de análisis utilizadas en los proyectos anteriores y en la que se focalizan las presentes elucidaciones. Tal dimensión, centrada en la producción de sentidos subjetivos singulares a partir de una oferta simbólica (v. gr. el cuento leído), compromete conceptos complejos sobre el funcionamiento del psiquismo.

El proceso del pensar, edificado sobre la base de la actividad representativa, transcurre como un obrar tentativo interno (Freud, 1932). Según este enfoque, el pensamiento no debe perder contacto con sus raíces afectivas, siempre y cuando estas raíces no lo invadan. Desarrollos posteriores como los de A. Green (2005) mantienen las tempranas hipótesis del neurólogo vienés, proponiendo una

9 A nivel global, la generación Generación Y o Generación del Milenio se caracteriza por su apego a la tecnología (v. gr. uso incesante de teléfonos inteligentes y participación en redes sociales).

teoría del pensamiento más compleja que articule los procesos psíquicos intrasubjetivos con los intersubjetivos, que sienta sus bases sobre una teoría exhaustiva de la representación y jerarquice la cuestión de la ligadura y desligadura inter-representacional. En este contexto teórico representar es ligar representaciones entre sí y pensar es re-ligar dichas representaciones, siendo la abstracción su carácter más específico. La ligazón libidinal unifica y sostiene la malla representacional, teje redes de sentido. La desligadura, entendida como corte, desunión o ruptura, en su forma extrema desata la relación con el objeto de conocimiento devastando el pensamiento. En su versión moderada es responsable de la fundación de nuevos lazos, previa renuncia a conceptos o estrategias cognitivas inadecuados, que podrán ser reemplazados por otros.

Este detenimiento en la representación conduce a abordar el tema de la imaginación: si la representación restituye lo que existe aunque no esté presente, es apta para remitir a lo que no existe y ha sido inventado. Remitir a lo que no existe atañe a la representación del objeto de la fantasía, un objeto creado por el sujeto (Green, 1995).

Desde otra perspectiva debe atenderse la matriz social del pensamiento que, aunque refuerza sus cimientos en lo colectivo, también estrecha su desarrollo: se impone al sujeto dándole escaso margen de autonomía. Cada sociedad se instituye en la clausura, entendiendo por tal aquello que no admite ser cuestionado, que se desenvuelve "bajo el signo de la repetición" (Castoriadis, 1993: 43). Así procrea sujetos que piensan, significan y valoran según como se los ha conformado. Esta *fabricación social* implica la domesticación de su imaginación, a raíz de una represión social efectiva, cuyos métodos coercitivos admiten formas muy sutiles.

Toda reflexión o cuestionamiento siempre es acotado por los principios axiomáticos de la institución social en la que se produce. Sujetado a tales imperativos, el pensamiento humano es funcional en un sentido adaptativo, aunque no en términos de satisfacción singular. La reflexión requiere que se cuestionen las representaciones socialmente instituidas, dando cauce al trabajo de la *imaginación radical* (Castoriadis, 1993). La narrativa cumple un papel central al respecto. El repertorio de relatos sobre el cual se organiza la cultura responde a un fondo de supuestos implícitos sobre el 'debería ser' del cual paradójicamente se apartan. Existe un permanente desequilibrio entre tradición e innovación, fuente de malestar al que la cultura enfrenta. Lo canónico y lo posible están en constante tensión, circunstancia que la narrativa traduce, al organizarse en torno a normas que sustentan la expectativa y transgresiones a esas mismas normas. La narrativa *subjuntiviza* la realidad (Bruner, 2003).

Para que emerja un pensamiento crítico y creativo el sujeto debe abandonar las certidumbres: se requiere sospechar del saber instituido, interrogar lo obvio y apartarse del consenso social. La reflexión puede ser definida, entonces, como la tarea de desgarrar la clausura y atravesarla, crear un intersticio donde se pueda alojar la pregunta, por el sí mismo o por el otro, por lo individual o por lo colectivo. La experiencia se organiza en sistemas explicativos; niños y adultos teorizan afanándose en aprehender la realidad y sus enigmas. En este sentido, las representaciones ficcionales constituyen un locus privilegiado para desarrollar las más caras producciones del pensamiento humano: generar interrogantes sobre sí mismo y el mundo y crear teorías de diverso valor.

5. Presentación del caso en cuestión

Braian tiene seis años cuando se comienza a trabajar con él. Vive con su madre, su padrastro y una hermana de un año. Es menudo, inquieto y muy conversador. Establece con rapidez un vínculo de

confianza; se muestra alegre y dispuesto a colaborar en las tareas propuestas. Tiene un pensamiento arborescente, con franca tendencia a la fabulación, en particular sobre premios que gana y regalos que recibe de su padre desde el exterior.

Una constante en la breve historia de este niño es el cambio. La falta de una continuidad existencial se debe a problemas en su núcleo familiar primario, caracterizado por frecuentes modificaciones de composición y lugar de residencia. Su padre vive en el país en el que nació Braian; su escasa presencia en la vida del niño contribuye a que no tenga una figura paterna de referencia. La falta de estabilidad de las figuras sustitutas, por cambios de parejas de su madre, tampoco favorece la construcción de referentes masculinos confiables. Ya comenzado el taller, la madre emprende un proceso de separación de su actual pareja que se define antes de terminar el año lectivo.

En los encuentros diagnósticos pone de manifiesto una veta histriónica, a través de la cual pretende manejar las situaciones a su modo. Se las ingenia para eludir las consignas de trabajo, aunque responde a los límites cuando se le imponen con firmeza. A pesar de su inquietud, suele dar respuestas acertadas cuando se le pregunta por el material trabajado.

Usurpa con frecuencia el turno de habla de sus compañeros quienes, sin embargo, buscan su compañía y opinión. Promueve un clima grupal de exaltación que obstaculiza la tarea escolar. Si bien se aboca a las tareas indicadas por la maestra, el producto final no alcanza un nivel satisfactorio. Obliga a la maestra a distraer lo que está haciendo para llamarle la atención y recordarle qué tiene que hacer, desgastando el vínculo docente-alumno. Los trabajos no siempre se ajustan a las consignas, ya que se concentra por breves períodos.

Sobre diecisiete talleres realizados en el primer año, Braian tiene un 41 % de inasistencias, sin mediar razones que las justifiquen. Cuando asiste se lo observa inquieto y verborrágico, signos de un importante monto de ansiedad. Su constante iniciativa conversacional es ocurrente y divertida, pero abrumadora. Habla a un ritmo muy acelerado, con titubeos y palabras entrecortadas. Una peculiaridad de sus descripciones y narraciones es el abundante uso de *fillers*¹⁰, presentes en el siguiente recorte del octavo taller: "que lo atraparon porque la, laa... ¿cómo es?, la dueña lo metió en, en, ¿cómo es?, en una reja y...".

Detenta un surtido lexical y sintáctico acorde a lo esperado para su edad cronológica, concomitante a una *conciencia fonológica* suficientemente desarrollada para afrontar los requerimientos de la alfabetización. El bajo nivel de previsibilidad morfosintáctica y el uso adecuado de significaciones generalistas sitúa su producción verbal en la categoría de *código elaborado* (Bernstein, 1989). También el nivel de previsibilidad de los contenidos es bajo, lo que debe atribuirse al amplio desarrollo de su imaginación, a veces excesivo. Logra expresar sus ideas con relativa fluidez y claridad; a veces se pierde el hilo argumental de sus relatos, debido a la profusión de asociaciones.

Suele invadir los turnos de habla de los demás, pero dadas sus condiciones de liderazgo no concita rechazo de sus compañeros, que lo secundan. En este sentido, Braian tiene un pensamiento cuestionador que lo induce con frecuencia a ser interpelante.

10 Los "fillers" son sonidos/palabras/expresiones que se utilizan cuando los hablantes necesitan más tiempo para comunicar lo que quieren comunicar, pero no encuentran la forma. De este modo, "ganan tiempo" sin ceder su turno; llenan un "vacío" que no es tal porque hay actividad cognitiva del hablante.

6. Una síntesis de la producción simbólica en la etapa diagnóstica

Los resultados evidenciados en el test de WISC indican un funcionamiento cognitivo adecuado y acorde a la media establecida para su edad. Braian dispone de una inteligencia potencial que no se corresponde con su rendimiento, ya que posee los recursos intelectuales para responder adecuadamente a las exigencias escolares. Esto también coincide con su actuación en otras técnicas aplicadas: entrevista inicial, pruebas gráficas, observación situacional (en aula y en recreo) y test proyectivo CAT-A. En ocasión de esta última técnica se solicita al niño que invente historias sobre la base de láminas que se le presentan. La lámina 7 bosqueja un escenario selvático en el que un tigre y un mono saltan en el aire, frecuentemente interpretado como una persecución del primero sobre el segundo. La propuesta no es ingenua; su pretensión es indagar qué hace quien se enfrenta a esta lámina con la agresividad que ella convoca. Braian plantea con entusiasmo: "El tigre estaba durmiendo y el mono hizo uh-uh-uh-ah-ah-ah y despertó al tigre, a los tigres, pero este tigre se despertó primero que todos y fue, fue el primero que intentó comerlo".

Por un lado, su respuesta no difiere de respuestas estadísticamente frecuentes en cuanto a la situación de peligro y al argumento básico; su pensamiento es compartible. Por otro lado, si bien enriquece la respuesta tipo al imaginar personajes y onomatopeyas, estos agregados exceden los límites del estímulo ofrecido. En ésta como en otras ocasiones, el esquema o patrón interpretativo de Braian responde a la fórmula *crimen y castigo*: la acción del tigre es justificada por la previa provocación del mono, lo cual delata la pregnancia del sentimiento culpógeno y sus terribles consecuencias.

Luego introduce un desenlace: "El, el, el tigre se comió al mono, pero el tigre se cae para abajo porque los monos pueden trepar". Algo insiste en su discurso, también el tigre recibe su castigo. Desde otra perspectiva, su necesidad de rellenar cualquier hueco que se presente lo empuja con frecuencia a una pérdida de coherencia como la que acá se registra, en términos de una causalidad inconsistente (se cae *porque* los monos pueden trepar). Y aún continúa diciendo: "Entonces el tigre se cae de cabeza, y se cae para abajo, se cae de cabeza nada más y se rompe la cabeza". ¿Qué es ese "nada más" sino el testimonio de un mecanismo defensivo fallido frente a una agresividad que por momentos parece incrementarse, escapa a sus mecanismos de control y se desprende de una racionalidad narrativa reguladora, justificando su ansiedad?

7. La producción simbólica en el taller narrativo

No siempre la producción narrativa de Braian acompaña la actividad grupal y los objetivos trazados. En ocasiones resulta excesiva y disruptiva, divergente respecto a los cuentos leídos o evocados. Su creación imaginativa puede ser desbordante, capaz de perturbar el proyecto colectivo. Se observa una imperiosa necesidad de hablar, de comunicar experiencias personales o escolares, de relatar películas o dibujos animados evocados. Merecen una especial mención, por su frecuencia, las escenas familiares. Se trata en general de relatos extensos, escasamente contextualizados, difíciles de entender por la cantidad de detalles incluidos y las fallas de la organización discursiva. La enunciación no repara demasiado en el oyente, ya que no parece haber demasiado interés en intercambiar experiencias o puntos de vista. Son intervenciones cuyo destino es la evacuación verbal, no dispuestas a propiciar formaciones intertextuales.

En otras ocasiones sus participaciones llegan a ser creativas y oportunas, además de mostrar un proceso de tipo elaborativo. La actuación de Braian en tareas y debates narrativos sugeridos por la coordinadora del taller pone de relieve un pensamiento reflexivo y cuestionador. En el cuarto taller,

posterior al receso de invierno, se pregunta al grupo si alguno de ellos se ha encontrado en las vacaciones con el cangrejo, personaje del cuento leído en el primer taller. El héroe de esta historia ha sido expulsado de su familia por aprender a caminar hacia adelante y no a hacerlo como los de su especie. Asume su destino y, según el final abierto formulado por su autor, "está todavía caminando con el coraje y la decisión del primer día" (Rodari, 1998). Braian responde en forma inmediata, ajustándose al pacto ficcional insinuado en el taller: "Sí, yo lo encontré en la playa". Continúa hablando, otros compañeros se suman a su propuesta; en determinado momento expresa:

Braian: Le toqué el caparazón y se escondió.

Coordinadora: Y cuando te vio a vos, ¿qué hizo?

Braian: Eehh, lo traté de poner en el agua, le toqué el caparazón... y se escondió, y casi me pica.

Coordinadora: Ah, pero entonces, ¿estaba enojado que casi te pica?

Braian: Estaba triste.

A través de estas palabras Braian se implica subjetivamente, como autor y protagonista de esta historia de exilio, abandono y soledad que no le es ajena. Por medio de un oportuno desdoblamiento logra un camino de entendimiento y acotamiento pulsional (su agresividad, desplazada al cangrejo, es capturada por la palabra en vez de ser actuada con sus pares). Se infiere también la posesión de una teoría psicológica implícita, que da cuenta de un procesamiento afectivo operado: enojo y agresividad son postulados como manifestaciones que sustituyen y protegen, a modo de caparazón, de un sentimiento doloroso, la tristeza.

Si en el cuarto taller se revela un índice de tramitación afectiva que habilita la tarea narrativa y una actividad teorizadora en ciernes, en el noveno taller se asiste a un despliegue de los recursos simbólicos precedentes. Se observa una mayor disponibilidad intelectual, basada en la capacidad de componer teorizaciones explícitas. En esta oportunidad se lee el cuento de Gianni Rodari, *Pinocho el astuto*, que así comienza: "Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo". Estas primeras líneas conmueven su pensamiento reflexivo y cuestionador. Con tono de preocupación intenta interrumpir la lectura y pregunta:

Braian: Ah, ¿cómo Pinocho se hizo él solo?

Coordinadora: Ahora después lo comentamos.

Braian: Si... si todavía no se hizo...

El autor del cuento arriesga en sus palabras inaugurales un sinsentido que Braian advierte y denuncia, persuadiendo a una compañera de secundarlo, aunque ello también constituya un resquebrajamiento del pacto ficcional. Una vez leído el cuento se atiende la preocupación esbozada y así retoma el niño su cuestionamiento: "¿Cómo se pudo hacer solo si todavía no se había hecho?". El intercambio grupal posterior aleja la interrogante, por lo que más adelante se la retoma y se establece el siguiente diálogo:

Coordinadora: ¿Cómo se había hecho solo?

Braian: Capaz que fue la... capaz que fue la hada que lo hizo.

Coordinadora: ¿Cómo se habrá hecho el primer hombre, el primer ser humano?

Coordinadora: A ver, Sara. Sara creo que sabe.

Sara: ¡Ay, no! (...) Mi mamá es la única que sabe.

Coordinadora: ¿Sabés una cosa, Braian? Esa pregunta... Esa pregunta que hizo Braian, es la pregunta que se ha hecho toda la humanidad. ¿Cómo es posible que se haya hecho el primer ser humano?

Sara: Ah sí, yo ya sé. (...) De la panza de sus padres.

Coordinadora: ¿Pero el primero?

Sara: Ah sí, de la panza de un mono.

Coordinadora: Ahh. Interesante la respuesta de Sara, ¿eh? Hay muchas respuestas, pero nadie sabe de verdad cómo fue.

Braian: Sí, porque, porque... Jesucristo tuvo a Dios, que hizo a los humanos.

En cuanto al análisis de este extenso intercambio, puede decirse que una vez constituido el enigma retomado por la coordinadora, Braian y Sara se abocan a construir hipótesis explicativas que incluyen nuevos personajes: el hada, los padres, un mono, Jesucristo, Dios.

La situación de orfandad padecida por este niño –estar y hacerse solo, sin un padre en el cual mirarse y construirse como sujeto– pone en funcionamiento la desmentida¹¹, develando los límites del trabajo de simbolización de la ausencia: en el lugar de lo que falta, Braian crea un personaje benéfico y protector, "la hada", forjando así la ilusión de invulnerabilidad y completud.

El uso del modalizador ("capaz") emplaza su respuesta en términos de creencia (no es certeza o convicción), anuncia la eventual declinación de esa desmentida y señala el carácter coyuntural (no patológico) del mecanismo defensivo.

El sintagma nominal que da forma a su creación revela el dominio que tiene este niño de la concordancia gramatical – igual género de artículo (la) y sustantivo (hada) –, mientras que no parece reconocer en ese momento la existencia del alomorfo "el" del artículo definido, femenino y singular "la". La expresión lograda parece estar al servicio de reforzar la atribución de femineidad a un sustituto que, aun así, detenta poderes mágicos que desnaturalizan dicho atributo. Conviene señalar, además, que el hada no es un personaje de la versión leída en el taller. Mediante un retorno a la versión original, construye un texto propio, producto del ensamblaje de lo viejo con lo nuevo y por medio de la re-ligazón de representaciones instituidas de diversa procedencia.

Esta primera conjetura de Braian sobre los orígenes impacta una vez más en el taller y en quien puede acompañarlo (Sara), precipitando un acontecimiento discursivo de tipo conversacional, en el que emergen nuevas teorizaciones sobre la génesis de la vida. Se advierte en ellas la participación de fantasías singulares junto al influjo de teorías científicas darwinianas que impregnan nuestra cultura.

Hacia el final del intercambio, Braian renuncia a la hipótesis mágica del hada y opta por la religiosa, Dios y Jesucristo. Restituye así lo masculino, aunque persisten las dificultades: la relación padre – hijo es alterada ("Jesucristo tuvo a Dios"), ocurriendo un nuevo quiebre del nivel simbólico. La información biográfica disponible, convergente con otras evidencias analizadas, invita a reordenar los términos de este contrasentido, recomponiendo el texto de Braian e interpretándolo: el reconocimiento

11 La desmentida constituye un mecanismo defensivo de capital importancia en los primeros tiempos de la vida, en virtud de la indefensión física y psíquica que padece la criatura humana. Su extrema dependencia determina una particular intolerancia a la ausencia del semejante que toma a su cargo los cuidados. La desmentida da cuenta de los límites del incipiente psiquismo para representar al objeto ausente (simbolizarlo). Su negación, es decir, la *desmentida de la ausencia* es la operación mental que le permite sobrellevar la angustia que esa falta o vacío produce.

de la comparecencia de lo paterno para que lo humano tenga lugar ("Dios hizo a los humanos") depende de que un hijo pueda engendrar simbólicamente a un padre ("Jesucristo tuvo a Dios"). Ello supone la renuncia a la fantasía de un padre ideal, todopoderoso – capaz de colmarlo de regalos maravillosos –, para acceder a un padre real del que poco recibe. Este discurrir infantil, que intenta dar explicaciones generales sobre los grandes temas de la humanidad, ilustra asimismo la idoneidad del taller narrativo –al menos en este caso– para el desarrollo de un pensamiento conjetural y teorizador así como la competencia del cuento infantil en su función de intermediación.

En el décimo sexto taller se pone de relieve nuevamente su pensamiento crítico y cuestionador, cuando se lee "El hijo de la luna", una leyenda de origen peruano. La primera parte de la misma cuenta que una mujer acepta entregar a la Luna el primer hijo que tenga a cambio de recuperar el amor de un hombre. El caballero en cuestión retorna entonces de la guerra, y el color canela del hijo que nace desata sus sospechas. La madre culpa a la Luna por el engaño, pero al no entender "la rareza" de aquella criatura, ambos deciden matarlo: "Antes de entregar este niño a la Luna, ellos matarían al niño". Cuando la Luna interpela a la mujer por el acto filicida, ella contesta: "La vida del niño es del vacío, se lo entregamos al vacío".

En esta oportunidad la crudeza del relato desencadena un franco quebranto del nivel simbólico, que compromete la inteligibilidad del planteo de Braian, sin llegar a anular la formulación de una interrogante sobre sus orígenes:

Braian: Yo quería hacer una pregunta.

Coordinadora: Hací la pregunta.

Braian: Que cuando yo estaba en el asiento, estaba todo de negro, y ahora estoy todo blanco, porque está, capaz nació otra [no se entiende el final].

Braian instaura un nexo entre el escrito leído y una experiencia personal que no logra transmitir, estableciendo una causalidad esotérica y fallida, y apelando a una relación temporal que no consigue justificar (estaba – estoy – nació). Este movimiento regresivo, manifestado en el plano discursivo, delata los efectos de una falta de sostén y estabilidad familiar que el niño expresa usando la metáfora de estar en el vacío proporcionada por la historia. La extrema inclemencia de la trama concita preocupación en la coordinadora que sorprende al grupo con una confesión que la compromete subjetivamente: "A mí no me gustó ese cuento". El asombro conseguido provoca nuevas interrogantes y provee a Braian una habilitación a cuestionar las significaciones del escrito: "Igual que sea, igual que sea blanco, igual que sea azul, de todos colores, igual lo tenía que aceptar porque es su hijo. (...) No puede decir... Lo tiene y después dice no, no lo quiero, chau...".

La sentencia se apuntala en un *deber ser* del cual la realidad ficcional –y quizás la suya propia– se aparta: "lo tenía que aceptar porque es su hijo". Braian no se rinde ni se doblega frente a la versión oficial de la leyenda. Defiende y argumenta su punto de vista, vinculado a un principio o postulado paterno-filial, generalizable. Su cuestionamiento pone de manifiesto la potencia reflexiva. Tal condición se actualiza cuando puede entablar una distancia relativa de sus mociones pulsionales, sin perder contacto con las raíces afectivas, presentes en el tono enérgico de su pronunciamiento: no reprime la acusación o el reparo que lo aqueja; no actúa ni suprime los afectos derivados, sino que organiza y expresa su alegato a través de una palabra atravesada por la emoción.

8. La producción simbólica durante el acompañamiento escolar

El seguimiento realizado con Braian comprende varios momentos. Una primera etapa consiste en la lectura de cuentos, cuyo contenido se utiliza como mediador para trabajar sobre sus conflictos. La selección de las historias con las que se trabaja es por lo tanto intencional, con el cometido de suministrar a Braian representaciones ficcionales con las cuales identificarse, contrastar sus enigmas, denunciar circunstancias acalladas, expresar sus verdades y sentimientos e incluso tomar prestadas algunas de las soluciones narrativas ofrecidas o construir desenlaces alternativos. Este primer conjunto de cuentos está conformado por los mitos griegos de Perseo, Hércules y Teseo. En dichas historias se encuentran como elementos relevantes: la figura del héroe, de carácter semi-divino; los conflictos de filiación, que involucran tanto lo paterno como lo materno e incluyen situaciones de rechazo y abandono; la superación de obstáculos a través de la astucia; ilustraciones que evocan sucesos significativos de cada cuento.

Estos relatos resultan idóneos para la tarea de incursionar en la conflictiva familiar de este niño y abrir un campo discursivo al respecto. Por un lado se trata de historias de figuras paternas distantes y la eventual ocurrencia de un reencuentro; por otro, comparecen figuras maternas devoradoras a ser derogadas como tales. En este último punto cabe recordar lo planteado por Robert Graves (1985) en cuanto a la génesis de este tipo de mitos: se revela en ellos un particular sincretismo entre los mitos de los pueblos primitivos del Peloponeso, de sociedad y religión matriarcal, y aquellos mitos, héroes y dioses que trajeron consigo sus conquistadores, los indoeuropeos. Estas historias por lo tanto no solo resuenan a nivel individual, sino que también recogen y testimonian el tránsito de las sociedades matriarcales a las patriarcales en Grecia. De hecho se los reconoce como valiosas piezas de un dispositivo narrativo y religioso que hizo posible un proceso de mutua asimilación cultural. Ya desde este primer momento se puede observar el impacto de las imágenes en el psiquismo de Braian: excitan su curiosidad y su capacidad de recuperar o recordar las historias a posteriori, amén de remover sus conflictos personales y promover asociaciones, reflexiones y teorizaciones.

Una segunda etapa consiste en elaborar un cuento de forma conjunta, siendo la intención original del acompañante aportar solo insumos ordenadores, para configurar la estructura básica del relato a construir (acordar la necesidad de definir contexto y personajes, además de organizar una secuencialidad que incluya principio, desarrollo y desenlace) e impulsar a Braian a poblar dichas estructuras con sus ideas, suposiciones e inventivas. Aunque en un primer momento la tarea parece auspiciosa, gracias a su fluidez expresiva y a su pródiga imaginación, el trabajo resulta poco fructífero, permitiendo detectar nuevos problemas en ésta área. Más adelante se le dedicará a estos sucesos un espacio especial en este artículo.

Una tercera y última etapa está marcada por los cuentos de terror, en consideración al interés de este niño en ellos. Los cuentos elegidos en esta oportunidad giran en torno al horror y al miedo: "La Zarpa de Mono", "Sredni Vashtar", "El cura sin cabeza", "La Cruz de Paso de los Toros" (Laiseca, 2013). Su contenido más terrorífico está insinuado o dado a entender al lector, sin que medie una descripción exhaustiva. Este recurso lovecraftiano, de un lenguaje que sugiere pero no agota al objeto, requiere un trabajo activo de imaginación. Sin embargo, no provoca en este niño una producción narrativa relevante, salvo "El cura sin Cabeza", momento en el cual construye una anécdota fantástica y queda encerrado en la iglesia, sin cabeza, como en el cuento. En cierta oportunidad él mismo lleva un cuento, "El Silbón", extraído de su libro favorito, "*Oculto. Voces Anónimas*" (Lockhart, 2011). La pieza seleccionada, negativo del grupo anterior, está plagada de referencias violentas y gráficas explícitas, que tampoco estimulan su creatividad.

De este proceso de trabajo individual con Braian derivan impresiones encontradas. Los encuentros concretados ofician como espacio donde expresar sus conflictos y observar más de cerca su funcionamiento; también se logra construir un vínculo relativamente estable, además de acercar ofertas simbólicas desconocidas para él y estrenar nuevos sentidos. Conspiran contra la profundización de esta apuesta su insistente ausentismo, su fijación a los videojuegos y respectivas series televisivas, y sus ansiedades – incontenibles por momentos –, fruto del panorama de inestabilidad familiar en el que está inserto.

Cuando se le pregunta por qué falta, alega que se enferma, pero nunca entrega los certificados médicos en la escuela, aparte de no ser un niño de aspecto enfermizo. Por el contrario, su acompañante¹² concurre siempre a la cita aunque Braian no lo haga, marca una continuidad y la hace explícita cuando se encuentran.

Se detalla a continuación el momento en que Braian muestra una especial dificultad para escribir un cuento de su cosecha, en la medida que su pensamiento parece interferido por una producción transmediática. Este encuentro tiene lugar dos años después del taller grupal de cuentos. En el comienzo se lo observa distraído por la presencia de una computadora que está en la sala donde se trabaja con él. El dispositivo electrónico prueba ser un elemento distractor; en reiteradas ocasiones hace referencia a usarlo. De la computadora pasa al grabador con el que se toma registro del encuentro, discurriendo la conversación sobre un supuesto regalo de cumpleaños: Braian cuenta que le van a regalar el mismo celular, identificándose por metonimia con el profesional en cuestión. Agrega que el festejo será adelantado, porque para la fecha exacta va a estar en viaje hacia otro país, donde vive su padre. Se trata de un viaje postergado en forma reiterada, donde no queda claro si se trata de una fantasía, en este caso proveniente de la madre.

Entrando en la tarea, se propone un repaso de los cuentos vistos hasta la fecha, momento en el que si bien recuerda detalles de los mismos, confunde sus nombres y acciones, denotando un esquema mental en el que la regla parece ser el intercambio aleatorio, algo que es posible asociar con la rotación de las figuras masculinas en su vida. Luego se pasa a la consigna del día, imaginar y redactar un cuento. A pesar de su entusiasmo inicial en hacerlo, Braian introduce como contexto de su historia el universo ficcional de *Dragon Ball*, tornándose imposible la inclusión de contenidos propios. Al formular su intención se le sugiere que tiene que ser algo original, no reproducir algo que ya está escrito, intentando reorientar su iniciativa. Entonces se le pregunta qué tiene que tener un cuento, a lo que responde:

Dibujos, eehh... personajes, historias, esas cosas... ehh... tiene que empezar con habi... les voy a contar... la verdadera historia dice, les voy a contar una historia que es... hace mucho tiempo en un lugar, y ese niño que se llama Gokú, ahí empieza la historia. Tendríamos que... no sé si hacer la historia B E, B F o... Dragon Ball BF.

Alentado por preguntas de su acompañante, agrega: "Eh... título, ehh... final... contra... tenemos que hacer un buen libro que tenga la tapa y la otra. Y... yo qué sé. Y luego sigue con su persistente afición: Ah pelea, muerte, porque muchas veces con Shen Long reviven, eh... No, mejor hacemos un cuento, pero de Dragon Ball, común y corriente."

12 Su acompañante es varón, un representante de lo masculino que contrasta con la figura de su padre y sustitutos, prototipos de ausencia, intermitencia y discontinuidad.

La dificultad para contravenir esta fuente de inspiración atrapante y arrancarlo de su posición de alienación obliga a pactar con él: crear un cuento en el universo de *Dragon Ball*, pero con otros personajes, emparentados lejanamente con los originales. Hecho el supuesto acuerdo se le pregunta cómo se llamaría el personaje principal:

Braian: Gokú.

Acompañante: ¿Otro nombre?

Braian: Ta, Gokú.

Acompañante: Pero Gokú es Gokú.

Braian: Pero en todas las historias empiezan con Gokú, puede ser un Gokú que se puede convertir en super saiyajin ocho, diez veinte, sí, Gokú.

En determinado momento plantea el nombre de Pedro, pero rectifica rápidamente:

No, me gusta Gokú. Sí, es raro, tendríamos que hablar con el creador que se llama Akinoto o algo así... Akinoto no sé cuánto. Me gustaría, cómo se dice, tener mi computadora acá, entrar a Internet, buscar Akinoto no sé cuánto, Akinoto Chino Chino algo así, es un chino que lo dibujó y lo creó, ¡pero hay que dibujar esos dibujos!

El diálogo se extiende, tal vez demasiado, hasta que logra acceder a una pregunta sobre sí mismo:

No, queda muy mal. Alexander... no. Me gusta Gokú, ¿por qué? ¿Por qué tanto miro *Dragon Ball Zeta* común y corriente? Ta, vamo, mirá podemos robar historias, de las historias originales, podemos robar nombres, le podemos poner Gokú, Bulma, pero pueden, dibujados pueden ser diferentes, no tiene nada que ver el nombre.

Si bien la interrogante no se sostiene – no busca respuestas y huye rápidamente – ella es testigo de la vigencia de una capacidad de cuestionamiento (“¿Por qué tanto miro *Dragon Ball Zeta* común y corriente?”) que el taller narrativo puso de manifiesto dos años atrás. Reformulando su pregunta, ¿qué lo lleva a perderse en esa historietita que parece capturar su pensamiento? Tal vez una necesidad de perderse y sustraerse a sus preocupaciones. Sorprende la referencia al uso indebido de lo ajeno. La insistencia del verbo “robar” alimenta ciertas presunciones sobre las prácticas sociales del contexto en el que vive, pero también da cuenta del escaso grado de apropiación de esa oferta simbólica que lo cautiva.

No dispuesto aún a resignarse, el acompañante le pregunta qué diferencias hay entre este nuevo Gokú y el de la serie, a lo que responde: “Va a ser... va a ser igual... la historia va a empezar cuando es chico. Va a tener el pelo así...”

En los fragmentos seleccionados se aprecia asimismo el peso de la imagen, la frecuente alusión a la misma y su supremacía frente al contenido. No obstante, tanto la imagen como el contenido se imponen bajo un destino inexorable: ser meras reproducciones del original, construyendo a evitar cualquier desviación. La búsqueda de referencias en Internet es por ello otra constante, estrategia inigualable para lograr una copia más fidedigna.

9. Conclusiones y proyecciones

La comparación de la actuación de Braian en ambas modalidades de intervención clínico-narrativa arroja resultados concordantes y discordantes. Entre los primeros se detecta una presencia significativa de la curiosidad intelectual, la fluidez y fidelidad de la recuperación mnémica (su adecuación a las significaciones instituidas), la aptitud de discernimiento y la disponibilidad de un pensamiento inferencial. El cuento es para Braian una otredad reconocida como tal, condición de alteridad¹³ que habilita su uso (Winnicott, 1993) y lo faculta como hermeneuta a desplegar las siguientes operaciones: interpretación del sentido, recreación textual, ligazón intertextual y enlace con sentidos subjetivos singulares. La cualidad de exceso de la actividad representativa constituye un factor restrictivo en este niño, contrastante con las potencialidades consignadas. Braian inviste la oferta simbólica del taller al mismo tiempo que su potencialidad intelectual para aprehenderla. La falla de los mecanismos inhibitorios determina que dicha investidura no siempre tenga suficiente estabilidad y se derive a otras cuestiones. Irrumpe con frecuencia un pensamiento asociativo apremiante, autorreferencial, extenso y proclive a la imprecisión, determinando un menoscabo del interés inicial. Este carácter transitorio de la investidura afectiva depositada en el objeto cultural socialmente relevante (cuento leído), también deprecia su producción simbólica. Las ficciones que afectan núcleos problemáticos de su vida o psiquismo desencadenan, en algunas ocasiones, confusiones y condensaciones.

En el contexto de esa intensa actividad representativa se identifican dos modos de funcionamiento divergentes. En uno de ellos, la producción imaginativa cumple una función de descarga y huida de aquello que no se puede tramitar psíquicamente, con declinaciones del nivel simbólico. En el otro, Braian se implica subjetivamente con la oferta simbólica, advirtiéndose un mayor nivel de elaboración imaginativa: las representaciones ajenas (texto narrativo) se enlazan a representaciones propias (singulares), instituyentes de nuevas versiones textuales, en las que el afecto toma la vía de la expresión verbal (se enlaza a la palabra). La mediación ficcional constituye así una oportunidad de desarrollo de procesos reflexivos de mayor nivel de autonomía, con visos creativos, en las que el niño hace jugar su punto de vista personal, dando pruebas consistentes de un pensamiento reflexivo y cuestionador. Lo discordante se configura a través de una presencia significativa de este segundo modo de funcionamiento en el taller y una preeminencia del primer modo de funcionamiento en la actividad de seguimiento y acompañamiento escolar, cuando las narrativas transmediáticas ocupan la escena psíquica. Es en esta circunstancia que la agresividad y la violencia se desatan de su entramado simbólico, haciendo fracasar cualquier intento de metabolización de duelos o micro-duelos.

El título del presente artículo alerta sobre los alcances de las reflexiones que procura transmitir. No se pretende hacerlas extensivas a todas las narrativas transmediáticas, solo a aquellas que el material empírico de un niño permitió examinar y, en particular, a *Dragon Ball*. Otro límite a admitir concierne a la estrategia de investigación, en el sentido que se trata de un único caso. Su fortaleza reside en su amplitud descriptiva, dando cuenta de la complejidad, y en su dimensión *heurística*, forjando explicaciones plausibles (Sautu, 2003), aspecto que se ve incrementado por ser un estudio longitudinal. Su debilidad remite a la dificultad para generalizar estas conclusiones, aunque es esperable que al ser la muestra intencional o teórica, el caso elegido ilumine y colabore a comprender otros.

13 La construcción de la alteridad implica, en términos de pensamiento, la capacidad de discriminar lo propio de lo ajeno, lo semejante de lo idéntico, el sujeto del objeto, etc. Esta conquista humana constituye una pieza clave para el advenimiento de los procesos de conceptualización.

Hechas las salvedades, el primer aspecto a destacar es el contraste observado entre la producción narrativa de Brian en el taller, con seis años, y su producción narrativa dos años después, invadido su pensamiento por la serie *Dragon Ball*. Si bien es posible que al no modificarse las condiciones familiares se pueda hablar de un proceso de configuración de *trauma acumulativo* (Khan, 1964), ello no alcanza para explicar el efecto de intromisión psíquica causado por la serie. También es probable que la falta de límites a nivel familiar incida, en el sentido de dar libre curso a la adicción por la que el propio niño se interroga.

La hipótesis de Pratten (2015) resulta la más oportuna para comprender lo ocurrido, al sugerir que lo específico de la modalidad transmedia es la captura emocional del espectador. Es evidente que en el caso de Braian lo consigue, provocando una pérdida de la autoría de pensamiento. ¿Es lícito afirmar que dicha captura es necesariamente negativa para el desarrollo del pensamiento infantil? Es probable que también lo sea para otros niños en el caso de *Dragon Ball*, por las características de su trama estereotipada y violenta. Su condición repetitiva y ritualizada no ofrece redes de sentido alternativas, en las cuales se puedan engarzar y reorganizar aquellas experiencias infantiles atravesadas por el drama, la angustia, la confusión. Sus capítulos nunca hacen lugar al dolor; nunca se pierde, siempre se triunfa: "Y lo que más me gusta de Gokú que siempre cuando murió siempre estuvo feliz, nunca estuvo triste. Le pegaban, todo, y nunca estuvo enojado ni nada." No brindan un hábitat narrativo donde tramitar conflictos o elaborar duelos. Por el contrario, se observa en Braian un efecto de masificación mental terriblemente proporcional al nivel de masividad de la que goza esta obra sobre el público infantil, considerada una de las más populares e influyentes de la época actual. Del emplazamiento afectivo deriva su poder cautivante, siendo la respuesta obtenida apenas una evacuación o abreacción emocional de tipo circular. Dicho de otro modo, *Dragon Ball* – tal vez como ocurra con otras producciones transmediáticas y otros niños – convoca en Braian sus demonios, pero no los conjura.

Es muy probable que algunas ficciones transmediáticas tengan un impacto positivo sobre el pensamiento infantil. Ello reclama nuevas investigaciones a las que estos autores se han comprometido. El nuevo objetivo consiste en explorar la producción imaginativo-reflexiva de otros niños con antecedentes de fracaso escolar a partir de su exposición a transmedias disímiles. Se proyecta construir una muestra teórica que permita comparar las asociaciones y narraciones emanadas del trabajo con propuestas caracterizadas por una estética plástica y narrativa divergente: videojuegos de acción (v. gr. *Dragon Ball Z* o *Grand Theft Auto*) versus videojuegos de aventura gráfica (v. gr. *Valiant Hearts* o *The Last Door*). Los hallazgos obtenidos con Braian luego de una prolongada intervención trazan la hipótesis a sancionar, en tanto los videojuegos de acción parecen estimular respuestas psíquicas de repetición y descarga y los videojuegos de aventura gráfica parecen aptos para desencadenar procesos elaborativos de mayor complejidad y heterogeneidad.

Fijar a priori el tamaño de la muestra sería contrariar la naturaleza de la indagación cualitativa. Aunque a veces se perfila un número aproximado de casos, la muestra definitiva solo se conoce cuando las unidades que van adicionándose dejan de aportar información relevante o datos novedosos ("saturación de categorías"), aun cuando se agreguen casos extremos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Y en última instancia, la dimensión de la muestra queda sujeta al entendimiento del fenómeno, a la posibilidad de responder las preguntas de esta investigación en ciernes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- _____. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En Dorey, R., Castoriadis, C., Enríquez, E., Thom, R., Ménéchal, J., Fridman, W., Berquez, G., Green, A. *El inconsciente y la ciencia*, 21-50. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1932). 32ª conferencia: angustia y vida pulsional. *Obras Completas*, XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRAVES, R. (1985). *Los Mitos Griegos 1*. Madrid: Alianza.
- GREEN, A. (1995). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mc Graw Hill.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KACHINOVSKY, A. (2015). *El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo. Tesis doctoral*. Universidad de Buenos Aires.
- KHAN, M.M.R. (1964). Deformación del yo, trauma acumulativo y el rol de la reconstrucción en la situación analítica. En *La intimidad del sí mismo*. México: Saltés.
- LAISECA, A. (2013). *Cuentos de Terror*. Buenos Aires: Interzona.
- LOCKHART, G. (2011). *Oculto. Voces Anónimas*. Montevideo: Autor.
- PRATTEN, R. (2015). Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners. Recuperado de <http://www.tstoryteller.com/getting-started-in-transmedia-storytelling>. Consultado el 20 de mayo de 2016.
- RODARI, G. (1971). *Muchas historias para jugar. (Tante storie per giocare)*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/secundaria/files/2011/12/veinte-cuentos-de-Gianni-Rodari-con-tres-finales-.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2016.
- _____. (1998). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SOUTO, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage.
- _____. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4a ed.). Madrid: Morata.
- WINNICOTT, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

María del Rosario Neira Piñeiro

neiramaria@uniovi.es

Universidad de Oviedo

(Recibido 30 mayo 2016 / Aceptado 18 julio 2016)

PREFERENCIAS LECTORAS EN 6º DE PRIMARIA: UNA INVESTIGACIÓN CON ESCOLARES ASTURIANOS

*READING PREFERENCES IN 6th GRADE OF PRIMARY
EDUCATION: A RESEARCH WITH ASTURIAN
SCHOOLCHILDREN*

Resumen

Partiendo de una investigación realizada con 324 escolares de colegios públicos de Oviedo, este trabajo analiza las preferencias lectoras del alumnado asturiano de 6º de Primaria. Para ello, se presentan los datos relativos a preferencias según tipos de textos, aspectos valorados en las lecturas, criterios de selección y obras preferidas. Los menores prefieren la narrativa de ficción actual, especialmente ciertos subgéneros, aunque también les gustan los libros de conocimientos, las revistas y los cómics. Valoran las obras entretenidas, pero también prestan atención a su temática y la utilidad para el aprendizaje. En la selección de lecturas, tienen en cuenta los paratextos, las recomendaciones de sus iguales y el influjo del cine y la televisión. Además, leen los libros que les regalan y los de autores o series conocidas. Finalmente, se aprecian diferencias con respecto al sexo en la valoración de ciertos subgéneros y en las preferencias temáticas.

Palabras clave: lectura, hábitos lectores, preferencias lectoras, literatura infantil, educación primaria

Abstract

This work, based on a research carried out with 324 schoolchildren from state schools of Oviedo, analyses the reading preferences of Asturian children from 6th Grade of Primary Education. With this purpose, it presents the data related to reading preferences depending on the type of text, the most appreciated elements in reading materials, the criteria for selecting texts and the preferred works. Children prefer current fictional narrative, especially certain subgenres, although they also like books for learning, magazines and comics. They appreciate amusing books, but also pay attention to their subject and pedagogical usefulness. When selecting readings, children take into account the paratexts, the peers' recommendations and the influence of cinema and television. Besides, children read literary works written by famous authors or belonging to book series they know. Finally, some differences concerning sex are identified in the assessment of certain subgenres, as well as in thematic preferences.

Key words: reading, reading habits, reading preferences, children's literature, primary education.

1. Introducción

Hoy en día, la adquisición de hábitos lectores es objeto de especial atención tanto en el ámbito de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura como por parte de las instituciones

educativas. El gusto por la lectura y su práctica frecuente tienen una clara incidencia en el progreso de la competencia lectora y, a la inversa, un cierto nivel de capacidad lectora es necesario para disfrutar de la lectura, lo que a su vez es un requisito para realizar voluntariamente esta actividad en el tiempo de ocio. De hecho, diversos estudios han puesto de manifiesto cómo la práctica de la lectura por placer, fuera de la escuela, tiene una incidencia positiva en la mejora de la competencia lectora de los menores (Clark, Woodley y Lewis, 2011; OCDE, 2012). La indiscutible importancia de la lectura (Margallo y Mata, 2015) se refleja, en el ámbito educativo, en la realización de pruebas para medir su nivel de competencia, como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), o la parte correspondiente a lectura en PISA (*Programme for International Student Assessment*). Además, el currículo actual español considera el desarrollo de hábitos lectores como uno de los objetivos de la educación primaria y contempla la inclusión de un tiempo diario dedicado a esta actividad.

En la enseñanza de la literatura, el desarrollo del gusto e interés por la lectura literaria, así como el desarrollo del hábito lector, ocupan un lugar importante dentro del enfoque metodológico de la "educación literaria" (Cerrillo, 2007), caracterizado por poner el foco de atención en el desarrollo de la competencia literaria, así como en la formación de lectores competentes (Dueñas Lorente, 2013; Lomas, 1999; Prado Aragonés, 2004). Dado el protagonismo otorgado al lector en este modelo, tiene sentido que entre los objetivos de la educación literaria se incluya no solo la adquisición de los conocimientos y habilidades que forman parte de la competencia literaria, sino también el fomento de "la actividad lectora del alumno para hacerle un lector habitual y no solo un lector ocasional" (Mendoza Fillola, 2005: 49). Así pues, la lectura habitual de textos literarios es una actividad importante de este modelo, resultando imprescindible para la formación de lectores literarios (Dueñas Lorente, 2013; Prado Aragonés, 2004).

Para Cerrillo (2005: 140) "la decisión de ser lector la toma, libre y voluntariamente cada individuo, más allá de prácticas lectoras regladas, obligadas o programadas: en todo caso, lo que la institución escolar puede hacer es allanar el camino para que esa decisión pueda ser tomada más fácilmente". Además, en las primeras fases de la creación y consolidación de estos hábitos lectores es determinante el influjo de los adultos del entorno, siendo la familia y la escuela los dos ámbitos más influyentes en este aspecto (Clark y Hawkins, 2010; Gasol y Aránega, 2000; Lomas y Mata, 2007; Mata, 2011). Es indudable, pues, que la escuela, así como otras instituciones culturales, puede facilitar de diversos modos ese acercamiento a la lectura. En este marco se entienden las propuestas y programas de animación a la lectura, que persiguen aproximar los potenciales lectores a los libros, suprimiendo las barreras físicas, culturales o psicológicas entre unos y otros (Poslaniec, 1994, citado en Mata, 2011).

Este interés por la práctica de la lectura se ha traducido en la aparición de trabajos sobre los hábitos lectores y su promoción (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002; Cerrillo y García Padrino, 1996; Colomer, 2009; Gasol y Aránega, 2000; Sánchez García y Yubero, 2015), así como en investigaciones empíricas orientadas a conocer los hábitos y preferencias lectoras de diferentes sectores de la población. En España, la federación de Gremios de Editores ha publicado diferentes informes sobre hábitos de lectura y compra de libros en España, a los que se suman otros trabajos de ámbito nacional o autonómico, algunos de ellos centrados en sectores más específicos de la población –como adolescentes, niños o universitarios– o en el análisis de alguna de las variables que inciden en el hábito lector (Gil Flores, 2009; Gómez Soto, 1999; Grupo Lazarillo, 2006; Larrañaga y Yubero, 2005; Manresa, 2009, 2012; Millán, 2002; Moreno Sánchez, 2001; Muñoz Rodríguez y Hernández Martín, 2009; Murillo Torrecilla *et al.*, 2003; Valdés, 2013; Yubero y Larrañaga, 2010, 2015).

La misma preocupación por conocer los hábitos lectores de la población en general, o de sectores específicos de la misma –especialmente los más jóvenes– se refleja en trabajos análogos

desarrollados en otros países. Entre las investigaciones de gran alcance sobre los hábitos lectores de los más jóvenes destacan la realizada por NCRCL (*National Centre for Research in Children's Literature*) y las del *National Literacy Trust* (NLT) en el Reino Unido, así como las promovidas por el Centro Australiano de Literatura Infantil y Juvenil, junto a otras similares en Dinamarca, Irlanda, Francia y otros países (Clarck y Akerman, 2008; Clark y Hawkins, 2010; Clark, Woodley y Lewis, 2011; Clark, 2013; Ipsos 2015; Maynard, MacKay, Smith, y Reynolds, 2007; Reynolds, 2005)¹. Estas investigaciones suelen prestar atención a aspectos que definen el perfil lector de un individuo, como la frecuencia lectora –general o según tipos de textos–, la práctica de la lectura en el tiempo libre en relación con otras actividades de ocio, los criterios de selección de lecturas y la procedencia de las mismas, la compra de libro y uso de bibliotecas, las razones para leer o no leer, así como las preferencias hacia obras específicas. Asimismo, se tienen en cuenta variables como el sexo, edad, nivel de estudios, ocupación, libros en el hogar, prácticas de lectura en familia –en el caso de las investigaciones con menores–, y población donde se reside.

Nuestra investigación se ha centrado en una franja muy concreta de edad (11 a 12 años), por considerarla particularmente relevante en la formación de los jóvenes lectores. Hay que tener en cuenta que la infancia es el periodo en el que más se lee, mientras que a partir de la adolescencia empieza a producirse una reducción de lectores o "*book dropping*" (Reynolds, 2005; Larrañaga y Yubero, 2005). La edad elegida se corresponde con el último curso de educación primaria, pudiendo considerarse el momento óptimo para realizar un balance final del resultado del itinerario lector que estos menores han recorrido a lo largo de su formación escolar. Desde sus primeros contactos con la lengua escrita y la literatura en Educación Infantil y, más tarde, a lo largo de la Educación Primaria, los escolares han desarrollado su competencia lecto-literaria, al tiempo que han ido conformando sus propios gustos y hábitos lectores. El fin de etapa es también un momento de transición, siendo esperable que empiecen a surgir nuevas tendencias en materias de lectura, más acordes a los gustos adolescentes y que anuncian su futura evolución lectora durante la educación secundaria.

En este caso, nuestro interés se ha centrado en un aspecto muy específico del perfil lector que consideramos de sumo interés desde el punto de vista de los profesionales de la educación: las preferencias lectoras de los escolares, cuyo conocimiento es esencial para docentes y mediadores en general. De acuerdo con los investigadores en literatura infantil y su didáctica, para realizar una buena selección de lecturas –aspecto crucial en el marco de la educación literaria– y ser capaz de orientar adecuadamente a los menores, es preciso tener en cuenta múltiples aspectos, entre los cuales se incluyen los gustos e intereses lectores del alumnado (Colomer, 2010; Colomer, 2015; Prado Aragonés, 2004). Asimismo, es importante ofrecer una amplia variedad de textos, para responder a la diversidad de gustos y capacidades y también para favorecer el progreso lector, ya que la variedad de lecturas –y no solo la cantidad– es uno de los aspectos definitorios de un buen lector (Manresa, 2009; Larrañaga y Yubero, 2005).

Por todo ello, a partir de los datos obtenidos intentaremos determinar cuáles son estas preferencias en 6º de Primaria, esto es, qué tipos de textos atraen el interés de los jóvenes lectores, así como cuáles son los que despiertan su rechazo, junto con los criterios que tienen en cuenta para seleccionar sus lecturas y los aspectos de las mismas que más valoran. Asimismo, compararemos

1 En la página web del Observatorio de la Lectura y el Libro (<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes.html>) se pueden consultar diversas investigaciones sobre hábitos lectores realizadas tanto en España como en otros países.

los resultados, cuando corresponda, con los derivados de otros trabajos centrados en los hábitos lectores de niños o adolescentes². Por último, en las conclusiones se extraerán algunas implicaciones pedagógicas destinadas a la educación lecto-literaria y a la animación lectora del alumnado.

2. Investigación

2.1. Introducción y objetivos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo principal era conocer los hábitos lectores del alumnado de 6º de Primaria residente en Oviedo durante su tiempo de ocio. Para ello, se atendió a diversos aspectos que son relevantes para trazar el perfil lector de un individuo, tales como la actitud hacia la lectura, las razones para leer o no, los gustos y la frecuencia lectora, los aspectos más valorados en las lecturas, la procedencia de los libros leídos y el uso de bibliotecas³. Hemos optado por limitar el estudio a la lectura voluntaria, realizada de forma libre fuera de la escuela, excluyendo así la lectura escolar, puesto que es la primera la que refleja más fielmente los gustos lectores de los menores. Además, estas lecturas realizadas fuera del ámbito escolar, de manera voluntaria, son las que más determinantes resultan para la configuración del hábito lector (Cerrillo, 2005). Más concretamente, en este artículo se analizarán las preferencias lectoras (tipos de textos que más y menos gustan), los aspectos más valorados en las lecturas, los criterios para selección de lecturas y, finalmente, se establecerá un *ranking* de obras preferidas.

2.2. Muestra

La investigación se ha llevado a cabo con una muestra de 324 escolares asturianos de 6º de Primaria (168 niños y 156 niñas, con un 15,43 % de alumnado inmigrante), de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, matriculados en colegios públicos de la localidad de Oviedo⁴. Se ha tomado como universo el total de estudiantes de 6º de primaria matriculados en los centros públicos de la capital del Principado de Asturias, que ascendía a 868 en el curso académico correspondiente (2010/2011), y del que la muestra constituye un 37,33 %. Dicha muestra procedía de ocho colegios públicos, seleccionados de forma que fueran representativos de diferentes barrios –tanto céntricos como periféricos– y características poblacionales, de modo que hubiese diversidad en cuanto al nivel socio-económico y cultural de las familias del alumnado.

2.3. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó un cuestionario –previamente evaluado a través de una prueba piloto–, compuesto de 25 ítems, combinando preguntas de respuesta abierta y

2 Fundamentalmente, tomaremos como término de comparación el informe de Hábitos de Lectura de Conecta correspondiente al año 2011 (Conecta, 2012), y en particular la sección dedicada a los menores. Asimismo, se tendrán en cuenta otras investigaciones sobre hábitos lectores de la población infantil publicados en otros países, en la medida en que se considere pertinente.

3 El análisis de los datos relativos a la actitud hacia la lectura, la importancia de ésta en el tiempo de ocio, las razones para leer y la frecuencia con que realizan esta actividad aparece recogido en un trabajo previo (Neira-Piñeiro, 2015).

4 La ciudad de Oviedo pertenece al municipio del mismo nombre, situado en la zona metropolitana central de Asturias. En el año de realización del cuestionario, dicho municipio tenía un total de 225.005 habitantes, según los datos del INE.

cerrada y de opción múltiple y única. El cuestionario se aplicó en el curso académico 2010/2011, en los grupos de 6º previamente seleccionados, siendo cumplimentado por el alumnado en una sesión de clase, en presencia del tutor y de una persona responsable de la investigación.

2.4. Presentación y análisis de los resultados

2.4.1. Preferencias lectoras

El cuestionario incluía una pregunta de respuesta cerrada para conocer el grado de valoración de diferentes tipos de textos, incluyendo distintos géneros y subgéneros de ficción, así como obras de conocimientos y otros de materiales de lecturas. Para ello, se utilizó una escala tipo Likert de cuatro opciones (1-Me gusta mucho, 2-Me gusta bastante, 3- Me gusta algo, 4- Me gusta poco o nada). El análisis de las respuestas obtenidas nos ha permitido extraer una relación de las obras que más gustan por un lado (Tabla 1), y de las que más rechazo despiertan, por otro (Tabla 2).

Total	Niños	Niñas
1. Aventuras y acción 83,33 %	1. Aventuras y acción 85,12 %	1. Humor 85,9 %
2. Humor 82,1 %	2. Humor 81,48 %	2. Misterio e intriga 83,33 %
3. Misterio e intriga 75,31 %	3. Cómicos 71,43 %	3. Aventuras y acción 81,41 %
4. Revistas 70,68 %	4. Terror 70,83 %	4. Fantasía 64,1 %
5. Terror 61,11 %	5. Misterio e intriga 67,86 %	5. Revistas 77,56 %
6. Fantasía 55,55 %	6. Revistas 64,28 %	6. Libros de conocimientos 56,41 %
7. Libros de conocimientos 55,24 %	7. Libros de conocimientos 54,16 %	7. Terror 44,87 %
8. Cómicos 53,08 %	8. Fantasía 47,62 %	8. Teatro 43,59 %
9. Cuentos 52,46 %	9. Periódicos 33,93 %	9. Cuentos 40,38 %
10. Teatro 32,40 %	10. Cuentos 26,19 %	10. Poesía 39,74 %

Tabla 1. Lecturas que gustan mucho o bastante. Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos revelan una clara predilección por la narrativa de ficción, destacando en particular algunos subgéneros de amplio cultivo en la LJJ actual. Los relatos de aventuras y acción y los de misterio e intriga ocupan los primeros puestos, junto con los libros de humor. A este respecto, la predilección por los relatos de aventuras y por los libros divertidos o con humor aparecen también en investigaciones análogas realizadas con niños y adolescentes de otros países (Muñoz y Hernández, 2009; Reynolds, 2005). En posiciones más bajas, aunque gustan a más de la mitad de los escolares, se encuentran otros subgéneros literarios narrativos como son el terror, la fantasía y los cuentos, mientras que el género dramático y el lírico solo gustan "mucho" o "bastante" a poco más de un cuarto de los encuestados.

Por otra parte, algo más de la mitad dice que le gusta mucho o bastante leer obras de conocimientos, lo que revela el interés por el uso de la lectura como fuente de aprendizaje. Respecto a la temática de los libros de conocimientos, las ciencias naturales (26,45 %) son un objeto prioritario de interés, seguidas por la geografía (6,17 %), sumando ambas un total de 32,71 %. En estos campos destaca en especial el tema de los animales, que gusta mucho o bastante a un 16,05 % del alumnado, seguido a bastante distancia de otros, como las plantas, el cuerpo humano, la naturaleza en general,

el universo, etc. En tercer lugar, el deporte es citado como un tema de especial interés por el 5,24 % de los encuestados y, en particular, por el 7,74 % de los niños, muchos de los cuales mencionan, concretamente, el fútbol. Los siguientes puestos los ocupan la historia (4,32 %) y las biografías (3,06 %), seguidas de otros temas diversos, citados en porcentajes inferiores (arte, cine, moda, matemáticas, mecánica, etc.).

Por último, cabe destacar la presencia del cómic –situado en el octavo puesto–, y, sobre todo, las revistas, que gustan mucho o bastante a más del 70 % del alumnado. Respecto a estas, los escolares prefieren las revistas para adolescentes (25 %), la prensa rosa (14,81 %), las revistas deportivas (12,04 %) y otras modalidades en porcentajes inferiores al 10 %, como las de la naturaleza y animales, de videojuegos, de divulgación científica, música, etc. Destaca la presencia de publicaciones periódicas destinadas específicamente a menores, entre las que se incluyen publicaciones juveniles genéricas, además de otros tipos de revistas juveniles o infantiles, por ejemplo, científicas o divulgativas (*Muy interesante junior*, *National Geographic Kids* o *Pico, Pelo, Pata...*).

Si bien niños y niñas comparten el gusto por ciertos subgéneros y modalidades textuales (humor, aventuras y acción, misterio e intriga, terror, fantasía, libros de conocimientos, revistas), se detectan también algunas diferencias. Así, los relatos de misterio e intriga y los de fantasía parecen gustar algo más a niñas que a niños, mientras que el terror interesa más a niños que a niñas. Por otra parte, casi un 40 % de las niñas dice que la poesía le gusta mucho o bastante, mientras que, para los niños, este género literario se sitúa en el puesto 11, con un 27,16 % de varones que muestra un interés medio o alto por la misma. De igual modo, un 43,59 % de niñas manifiesta que le gusta leer teatro, porcentaje que desciende en los niños hasta un 22,02 %, y algo similar sucede con el cuento, que atrae más a niñas que a niños. Más acusada es la diferencia relativa al cómic, que, siendo altamente valorado por un 70 % de los varones, tan solo despierta el interés de poco más del 30 % de las niñas. Asimismo, un 33,93 % de niños dice que le gusta mucho o bastante leer la prensa, porcentaje que desciende entre las niñas a tan solo un 16,66 %. En lo que se refiere a la prensa, el cómic y la poesía, se observan tendencias similares en encuestas realizadas a nivel nacional (Conecta, 2012; Conecta, 2013) e internacional (Clark, 2013; Clark, y Akerman, 2008; Maynard, MacKay, Smith, y Reynolds, 2007). Así, la mayor predilección de los varones por la prensa y los cómics, frente a las mujeres, que sienten menos interés por estos tipos de texto, se da también en menores de otros países, observándose igualmente entre la población adulta española, y el mayor interés por la poesía en niñas frente a niños se detecta también en otras investigaciones sobre hábitos lectores de los menores.

Por último, en relación con las revistas, estas gustan mucho o bastante a porcentajes parecidos de niños y niñas, aunque algo más a estas últimas. El interés por la lectura de revistas se observa en otras investigaciones con menores, siendo un tipo de texto cuya lectura aumenta con la edad (Maynard, MacKay, Smith, y Reynolds, 2007). Ahora bien, en esta investigación se ha observado que las temáticas preferidas en las revistas varían notablemente según el sexo. A más de la mitad de las niñas (51,28 %) les gustan las revistas juveniles, y en algún caso, las dirigidas a un público femenino adolescente (6,41 %). En segundo lugar, algo más de un cuarto de las niñas (26,64 %) se interesa mucho o bastante la prensa rosa, citando revistas de este tipo destinadas a un público adulto. Hay que hacer notar que las revistas juveniles mencionadas también suelen incluir un componente de prensa rosa, con informaciones sobre la vida de personajes famosos de interés para adolescentes, por lo que se aprecia, de forma global, una inclinación bastante significativa hacia este tipo de lecturas entre las niñas encuestadas. En cambio, los varones que muestran interés por este tipo de revistas –tanto las de temática adolescente como la prensa rosa– son muy escasos,

situándose en porcentajes inferiores al 2 % en el primer caso y al 5 % en el segundo. Otras revistas citadas por algunas niñas, aunque en porcentajes muy inferiores a los comentados, son las de naturaleza y animales (6,41 %), música (3,84 %), moda (3,205 %), deportes y revistas de divulgación científica (ambas citadas por tan solo un 2,56 %). Por su parte, los niños declaran preferir, ante todo, revistas de temática deportiva (20,83 %), de coches y motor (12,5 %) y de videojuegos (7,74 %). Para Ana Díaz-Plaja, las revistas juveniles, a pesar de ser un género poco estudiado, poseen sin embargo bastante relevancia entre las lecturas adolescentes, abordando muchas de ellas temáticas ligadas a la música y cultura pop y a los ídolos juveniles (Díaz-Plaja, 2009), datos que coinciden con los observados en este trabajo.

En cuanto a las lecturas que gustan poco o nada (Tabla 2), se aprecia, en primer lugar, que los porcentajes de escolares que manifiestan un rechazo claro hacia determinadas modalidades textuales es considerablemente más bajo que el de los que muestran preferencia por ciertos géneros. Entre unos y otros, se sitúa un buen número de escolares que muestran un interés bajo ("me gusta algo") por ciertas lecturas, pero sin expresar un rechazo total.

Total	Niños	Total
1. Periódicos 38,58 %	1. Poesía 42,261 %	1. Periódicos 47,43 %
2. Poesía 30,86 %	2. Teatro 33,93 %	2. Cómicos 40,38 %
3. Cómicos 25,62 %	3. Cuentos y periódicos 30,36 %	3. Terror 25 %
4. Cuentos 23,15 %	4. Fantasía 23,81 %	4. Poesía 18,59 %
5. Terror 18,21 %	5. Revistas 20,83 %	5. Teatro 17,95 %
6. Fantasía 17,59 %	6. Libros de conocimientos 14,88 %	6. Cuentos 15,38 %
7. Revistas y libros de conocimientos 14,50 %	7. Cómicos y terror 11,90 %	7. Libros de conocimientos 14,10 %
8. Teatro 13,89 %	8. Misterio e intriga 10,71 %	8. Fantasía 10,9 %

Tabla 2. Lecturas que gusta poco o nada. Fuente: elaboración propia

Considerando los datos globales, la prensa periódica es el texto que más rechazo despierta, lo que puede explicarse teniendo en cuenta que está destinada mayoritariamente a un público adulto y que, probablemente, buena parte de sus contenidos no resultan de interés para los menores. La poesía ocupa el segundo puesto, seguida de los cómicos y los cuentos, mientras que el resto de obras rechazadas se sitúan siempre en porcentajes inferiores al 20 %. Existen ciertas lecturas –los cómicos, el terror o la fantasía– que generan opiniones encontradas entre el alumnado, siendo al mismo tiempo lecturas preferidas de unos y despertando un alto nivel de rechazo en otros. Respecto al cuento, el escaso interés manifestado hacia el mismo podría deberse a su identificación con una lectura demasiado "infantil", ignorando la existencia de cuentos destinados a un público adulto o juvenil. Por último, no puede dejar de prestarse atención al escaso atractivo que parecen ofrecer para el alumnado dos de los grandes géneros literarios: el teatro y, sobre todo, la lírica.

Si comparamos las repuestas de los sujetos de ambos sexos, se perciben, una vez más, diferencias en sus percepciones. Así, la poesía es el género más rechazado por los varones, seguido del teatro y, en porcentajes iguales, el cuento y los periódicos. Los relatos de fantasía y las revistas gustan poco o nada a un 20 % de los niños aproximadamente, mientras que son muy pocas las niñas que muestran una valoración tan negativa de estos textos. En cambio, casi la mitad de las niñas manifiesta

un alto rechazo a los periódicos y el 40 % declara que los cómics le gustan poco o nada, mientras que un cuarto rechaza los relatos de terror.

Para confirmar los datos obtenidos en este apartado del cuestionario, se incluyeron también dos preguntas de respuesta abierta para que los sujetos dijeran espontáneamente qué tipos de lecturas les gustaban más y cuáles menos. Para indicar sus preferencias, los escolares hicieron referencia a diferentes aspectos, fundamentalmente el tipo de destinatario, la temática, el género o subgénero, los efectos en el lector, y algunas propiedades de las obras, como su extensión, el lenguaje y el grado de dificultad. En términos generales, los resultados son coherentes con los obtenidos en la pregunta, pues se reafirma el interés –en diversa medida– por los relatos de aventuras, intriga, humor, terror y fantasía, así como por los cómics y libros de conocimiento y el rechazo de la poesía, la prensa y algunos subgéneros que gustan a parte de los encuestados, además de apreciarse una actitud negativa hacia los tipos de obras percibidas como "infantiles" o "de niños pequeños".

Por último, casi todos los escolares, incluso aquellos que son lectores poco frecuentes, son capaces de indicar algún tipo de texto que les interesa. De hecho, tan solo un 1,85 % en total deja este apartado en blanco o señala explícitamente que ninguna o casi ninguna lectura le gusta. Hay que hacer notar que este porcentaje es inferior al de los escolares que afirman que no les gusta leer (4,36 %) así como al 6,48 % que se declara no lectores (no leen nunca o casi nunca)⁵. Ello nos puede llevar a concluir que casi siempre es posible encontrar lecturas que puedan interesar al alumnado escolar, pues incluso la mayor parte de los no lectores y lectores reticentes manifiestan preferencia por algún tipo de texto.

2.4.2. Aspectos más valorados en las lecturas

Los escolares fueron preguntados también por los tres aspectos que más influían, a su juicio, en el hecho de que les gustase una lectura (Tabla 3).

Aspecto valorado	Total	Niños	Niñas
Historia entretenida	67,90 %	58,93 %	77,56 %
Tema	64,81 %	69,64 %	65,38 %
Fantasía	21,29 %	21,43 %	21,15 %
Atractivo de los personajes	19,13 %	25 %	19,23 %
Personajes de la edad del lector	15,12 %	12,5 %	17,95 %
Utilidad para aprender	38,27 %	34,52 %	42,31 %
Fácil de leer	14,81 %	14,88 %	14,74 %
Fácil de comprender	0,31 %	0,59 %	0 %
Vocabulario comprensible	0,31 %	0 %	0,641 %
Poco texto	8,33 %	10,71 %	5,77 %
Extenso o con mucho texto	2,47 %	1,78 %	3,20 %
Bastantes dibujos	14,81 %	17,26 %	12,18 %
Colorido	9,26 %	10,12 %	8,33 %
Total de aspectos lingüísticos relacionados con la accesibilidad del texto	23,76 %	26,19 %	21,15 %

5 Datos procedentes de otras partes de la misma investigación no analizadas en este trabajo.

Total de aspectos relativos a las ilustraciones	24,07 %	27,38 %	20,51 %
Aventuras	0,31 %	0 %	0,64 %
Buen argumento	0,31 %	0,59 %	0 %
Capacidad de atrapar al lector	1,23 %	2,38 %	0 %
No aburrido	0,92 %	0 %	1,92 %
Divertido o gracioso	2,16 %	2,31 %	1,92 %
Intriga y/o misterio	2,16 %	2,31 %	1,92 %

Tabla 3. Aspectos más valorados en las lecturas. Fuente: elaboración propia

Los escolares encuestados valoran sobre todo los libros con historias que les resultan entretenidas (67,90 %), así como la presencia de temáticas de su interés (64,81 %) y la posibilidad de aprender cosas que resulten relevantes para ellos (38,27 %). También tienen en cuenta, aunque, en menor medida, otros aspectos que tienen que ver con el contenido de las obras, así como con su dimensión pragmática, destacando la fantasía de la historia (21,29 %), seguida del atractivo de los personajes (19,13 %), la inclusión de personajes de la misma edad que el lector (15,12 %) y, en porcentajes más bajos, la presencia de aventuras, humor y misterio e intriga. Además, algunos valoran la capacidad de la obra para atrapar al lector y la ausencia de elementos aburridos.

Además de tener en cuenta el contenido y la dimensión pragmática de las obras, el alumnado da bastante relevancia a aspectos relativos al discurso, tanto verbal como visual. Para un 14,81 % es importante que se trate de un texto fácil de leer, aspecto que algunos precisan más señalando la adecuación a su capacidad de comprensión y el vocabulario accesible. Un porcentaje ligeramente inferior prefiere las obras con poco texto (8,33 %), mientras que, a la inversa, hay un 2,47 % que valora positivamente que los textos de lectura sean extensos o "con mucho texto". En total, el número de respuestas relativas a la facilidad y accesibilidad del mensaje verbal asciende a un 23,76 %, siendo algo superior en niños frente a niñas. Gran parte de los que se fijan en que el texto sea breve y fácil de entender son también escolares que manifiestan un interés medio o bajo hacia la lectura o que son no lectores. Por lo tanto, la elección de estas opciones parece tener que ver con su reticencia hacia la lectura, aunque también podría derivarse de una baja competencia lectora. A la inversa, y como era de esperar, los escolares que dicen preferir textos extensos son también personas a las que les gusta mucho leer y que se declaran lectores frecuentes.

En cuanto a las ilustraciones, un porcentaje reducido (14,81 %) e idéntico al de los que valoran la facilidad de lectura valora positivamente la abundancia de imágenes. Este porcentaje se acerca bastante al de los escolares a los que les gusta poco o nada leer (12,08 %) y al de los que leen de forma ocasional o nunca (12,96 %)⁶, por lo que, la percepción de estos estudiantes con respecto a la necesidad de ilustraciones se podría relacionar con un bajo grado de interés hacia la lectura y/o con una insuficiente competencia lectora que hace necesario el apoyo visual para comprender y disfrutar los textos. En cambio, la presencia de colorido en las ilustraciones tiene menos relevancia, siendo señalada únicamente por un 9,26 % del total.

Hay que hacer notar que, normalmente, la importancia concedida a las ilustraciones es alta en niños y niñas más pequeños, mientras que, con la edad, el valor otorgado a los elementos visuales de la obra decrece, adquiriendo más relevancia lo verbal (Maynard, MacKay, Smith y Reynolds, 2007). Por

6 Estos datos se derivan de otras preguntas incluidas en la investigación pero no tratadas en este trabajo.

ello, es esperable que el alumnado de 6º de primaria valore más aspectos de las lecturas relativos a su contenido y propiedades verbales, mientras que la relevancia otorgada a la imagen, aunque persiste, es relativamente baja.

2.4.3. Criterios para la selección de lecturas

Los estudiantes fueron preguntados también por los criterios utilizados habitualmente para seleccionar lecturas destinadas al tiempo de ocio. (Tabla 4)

Criterio de selección de lecturas	Total	Niños	Niñas
Libros regalados	57,41 %	57,74 %	57,05 %
Recomendación familia	14,81 %	15,47 %	14,10 %
Recomendación profesores	18,83 %	20,24 %	17,31 %
Recomendación iguales	25,31	25 %	25,64 %
Recomendaciones en general	0,92 %	0,59 %	1,28 %
Total recomendaciones:	59,87 %	61,31 %	58,33 %
Paratextos	48,45 %	38,69 %	58,97 %
Series, colecciones, personajes o autores conocidos	38,58 %	36,31 %	41,02 %
Historias del cine y la televisión	25,62 %	22,62 %	28,84 %

Tabla 4. Criterios para la selección de lecturas

En primer lugar, más de la mitad de los sujetos dicen leer las obras que les regalan, aceptando así los textos que otros han seleccionado para ellos. Este dato pone de manifiesto la importancia de los mediadores, ya se trate de los responsables directos de la compra de libros (por ejemplo los familiares adultos) o bien de personas que asesoran a quienes adquieren los textos de lectura (como docentes o librerías).

Un porcentaje ligeramente superior dice basarse en las recomendaciones de otras personas, ya sea de modo genérico o más específico. En este aspecto, los menores actúan de forma similar a los adultos, para los que también es bastante importante la recomendación de personas conocidas como criterio de elección de lecturas (Conecta, 2012; Gleed, 2013; Ipsos, 2015). En nuestra investigación, un cuarto de los niños y las niñas se guían sobre todo por las recomendaciones de sus amigos y compañeros. En cambio, la opinión de los docentes ocupa un lugar más bajo, pues es tenida en cuenta por el 18,83 % del alumnado, y las recomendaciones de los adultos de la familia se sitúan en el último puesto, siendo citadas por tan solo un 14,81 %. La importancia de los amigos y compañeros coincide con datos obtenidos en investigaciones realizadas en otros países, sobre todo en lo referido a los niños mayores y a los adolescentes (Maynard, MacKay, Smith, y Reynolds, 2007; Reynolds, 2005). De este modo, se pone de manifiesto el influjo determinante del grupo de iguales, pudiéndose inferir también que los escolares aficionados a la lectura conversan con sus amigos sobre sus obras preferidas. Este hecho se relaciona con la dimensión social de la lectura adolescente señalada por Mireia Manresa, quien señala la función de cohesión grupal, consolidación de una identidad colectiva y socialización que desempeña la lectura en estas edades, pues la lectura de los mismos textos permite compartir los referentes con el grupo e integrarse en él (Manresa, 2012).

Por otra parte, si bien la influencia de los docentes es más reducida, conviene no desdeñarla, pues es importante para orientar a los escolares en la búsqueda y selección de textos que concuerden

con sus gustos e intereses. En cambio, la influencia de la familia en forma de recomendación directa es más reducida, si bien su importancia puede ser determinante a través de la compra de libros de lectura para los menores.

Además de guiarse por los consejos de los demás, los escolares también poseen su propio criterio y son capaces de extraer información de las obras para juzgar si son o no de su interés. A este respecto, casi la mitad de los encuestados tiene en cuenta los paratextos que rodean a las obras, tales como el título, la portada o el resumen. Además, un 38,58 % del alumnado tiende a elegir obras de autores y personajes que ya conoce y que le gustan, como las pertenecientes a sagas, series o colecciones elaboradas según el mismo patrón o continuando una misma historia. De hecho, las respuestas proporcionadas en otras preguntas del cuestionario confirman este dato, mostrando una clara predilección por la literatura infantil y juvenil presentada en forma de serie o colección.

En un puesto más bajo, un cuarto de los sujetos dice elegir textos de lectura basados en historias que conoce por el cine y la televisión, dato coincidente con otras investigaciones sobre hábitos lectores de los jóvenes (Reynolds, 2005; Manresa, 2012). Al igual que en el caso anterior, se ha producido un proceso de fidelización a determinadas series, personajes, etc. que se manifiestan en obras elaboradas en diversos medios. Al mismo tiempo, los textos ficcionales que tienen su correlato en relatos audiovisuales ampliamente conocidos pueden constituir una forma de atraer a lectores reticentes o poco habituales, siempre y cuando exista un conocimiento e interés previo por la película o serie correspondiente.

Por último, hay otras respuestas de menor relevancia, no recogidas en la tabla por situarse en porcentajes iguales o inferiores al 3 %, en las que se señalan otros criterios de selección de lecturas, como el subgénero al que pertenece la obra, la temática tratada o su adecuación para el aprendizaje, entre otros.

2.4.4. Obras preferidas

Finalmente, se pidió al alumnado que citase tres obras que le hubieran gustado mucho. Descontando algunos sujetos que no contestaron, y teniendo en cuenta que algunos dieron menos de tres títulos, se obtuvo un total de 922 respuestas válidas. Los títulos citados revelan una gran diversidad, coherente con la variedad de gustos y lectores, aunque se observan ciertas tendencias que resultan coherentes con los datos obtenidos en otros ítems del cuestionario.

En primer lugar, predomina la narrativa infantil y juvenil actual, en la que se encuentran tanto obras de autores españoles (como Laura Gallego, Alfredo Gómez Cerdá, Jordi Sierra i Fabra, Gonzalo Moure, etc.) como de escritores de éxito en otros países que han tenido una amplia difusión internacional. Encontramos también diversos clásicos de la LJJ universal (8,35 % de las respuestas), entre los que se incluyen novelas de Julio Verne –como *Viaje al centro de la Tierra*, *20.000 leguas de viaje submarino*, *De la Tierra a la Luna...* -, *El Señor de los Anillos* de J.R.R Tolkien, cuentos tradicionales, relatos clásicos de aventuras (*La isla del tesoro*, *colmillo blanco...*), etc., ocupando el primer puesto la serie de *Las Crónicas de Narnia* de C. S. Lewis.

En porcentajes muy reducidos, algunos mencionan clásicos de la literatura española o universal no destinados a un público infantil, que podemos suponer que habrán leído en versiones adaptadas, así como algunas novelas actuales destinadas a un lector adulto o genérico, pero en cualquier caso no infantil. En cambio, la poesía lírica y el teatro tienen una presencia prácticamente nula, confirmándose el desinterés que suscitan entre los menores. Sin embargo, algunos autores consideran que los menores, y en particular los adolescentes, aunque no lean textos poéticos convencionales, acceden a las formas líricas del lenguaje a través de otros textos, como pueden ser las letras de las canciones (Díaz-Plaja, 2009).

También se percibe claramente el influjo de los medios de comunicación, especialmente el cine y la televisión: un 2,71 % de las respuestas mencionan textos que se basan de modo directo en series televisivas o en películas. A estos hay que sumar otras obras que, si bien surgieron como textos literarios, han sido llevadas al cine posteriormente, lo que ha contribuido significativamente a su difusión y popularización: es el caso de sagas como *Narnia*, *El señor de los Anillos*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, etc. Tal como se ha comentado en otro epígrafe, este influjo de los medios audiovisuales en los gustos lectores de los jóvenes es una característica señalada en otros trabajos, pudiendo considerarse una constante supranacional. Este fenómeno se relaciona con el auge actual de la narrativa transmedia –formas narrativas que aparecen y son consumidas en diferentes soportes, con el texto impreso, el audiovisual, los videojuegos, etc.–, así como con la tendencia de los adolescentes a consumir, cada vez más, este tipo de relatos (Bellón, 2012; Lluch, 2008).

Los títulos de obras de narrativa infantil y juvenil citados por el alumnado son coherentes con las preferencias manifestadas anteriormente, ya que se encuentran, sobre todo, relatos de aventuras, intriga, terror y fantasía, además de algunas obras de carácter más realista que reflejan preocupaciones y acontecimientos cotidianos de niños o adolescentes, algunas de las cuales adoptan la forma de diario. Además, predominan obras cuyos protagonistas son personajes de la edad del lector implícito, y con los que este se puede identificar, detectándose en las respuestas cierta preferencia por protagonistas del mismo sexo que el lector.

Aunque no todas las obras responden a este patrón, se detecta la predilección por narraciones que pertenecen a series o sagas, constituidas bien por diversos libros que desarrollan episodios autoconclusivos con los mismos personajes y estructura, bien que continúan una misma historia a través de diferentes volúmenes. La presencia de narrativas seriadas es una tendencia muy marcada en la literatura infantil y juvenil actual, constituyendo una estrategia editorial para captar lectores (Manresa, 2012). Este tipo de relatos favorecen la fidelización del lector y facilitan la lectura, al ofrecer unas estructuras y personajes conocidos y predecibles, pero al mismo tiempo también pueden promover un estancamiento de los lectores y obstaculizar el progreso de su competencia lectora (Manresa, 2012). En nuestra investigación, el 12,34 % de los escolares menciona, entre sus favoritas, dos obras de la misma serie o autor, mientras que para un 6,172 % los tres títulos pertenecen al mismo autor o saga, lo que revela cierto riesgo de encasillamiento lector (Manresa, 2009) en estos sujetos.

Además, un 6,62 % de las respuestas remite a cómics –como *Mortadelo y Filemón*, *Astérix*, *Tintin*, etc.–, aunque este tipo de lecturas son citadas mayoritariamente por los niños, y un 5,21 % son libros de conocimientos sobre temáticas diversas, como animales, arte, fútbol, vidas de personajes famosos, coches, historia antigua, etc.

De forma más general, se observa cierta diversidad en el tipo de obras en cuanto al nivel de competencia lectora requerida y edad del lector implícito. Aunque la mayoría nombra títulos que se podrían considerar destinados a su edad, en algún caso aparecen textos considerados aptos para lectores más jóvenes, tanto por su contenido como por el grado de dificultad que presentan, así como otros orientados hacia lectores mayores y/o más competentes⁷. Así, lecturas que pueden considerarse más infantiles se combinan con textos destinados preferentemente a un público adolescente o incluso adulto en algún caso (*Ghost Girl*, *El diario de Paula*, la saga *Crepúsculo*, *El niño con el pijama de rayas*,

7 Para determinar la edad a la que están destinadas preferentemente las obras se han tenido en cuenta las recomendaciones de portales web especializados, como Canal Lector (www.canallector.com/), Club Kirico (www.clubkirico.com/) o Bienvenidos a la fiesta (www.bienvenidosalafiesta.com/), así como la catalogación por edades recogida habitualmente en la página web de la propia editorial.

así como, en algún caso, con obras extensas dirigidas a lectores con un buen nivel de competencia lecto-literaria (*El Señor de los Anillos*, novelas de Julio Verne, *La historia interminable*, etc.).

Por último, a pesar de la gran diversidad de títulos, se han seleccionado las 10 obras más citadas⁸ para establecer un *ranking* de lecturas (Tabla 5).

Total	Niños	Niñas
1. <i>Geronimo Stilton</i> , de Elisabetta Dami	1. <i>Geronimo Stilton</i> , de Elisabetta Dami	1. <i>Geronimo Stilton</i> , de Elisabetta Dami
2. <i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling	2. Cómic de <i>Mortadelo y Filemón</i> , de F. Ibáñez	2. <i>Tea Stilton</i> , de Elisabetta Dami
3. <i>Tea Stilton</i> , de Elisabetta Dami	3. <i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling	3. <i>Kika Superbruja</i> , de Ludger Jochmann (Knister)
4. Cómic de <i>Mortadelo y Filemón</i> , de F. Ibáñez	4. Serie <i>Gol</i> , de Luigi Garlando	4. <i>Diario de Greg</i> , de Jeff Kinney
5. <i>Kika Superbruja</i> , de Ludger Jochmann (Knister) y <i>Diario de Greg</i> , de Jeff Kinney	5. <i>Crónicas de Narnia</i> , de C. S. Lewis	5. <i>Junie B. Jones</i> , de Barbara Park
6. Serie <i>Gol</i> , de Luigi Garlando	6. <i>Diario de Greg</i> , de Jeff Kinney	6. <i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling
7. <i>Crónicas de Narnia</i> , de C. S. Lewis	7. Serie <i>Pesadillas/ Escalofríos</i> de R. L. Stine	7. <i>Saga Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer
8. <i>Saga Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer	8. Cómic de <i>Astérix</i> , de R. Goscinny y A. Uderzo	8. <i>Bat Pat</i> , de Roberto Pavanello
9. <i>Junie B. Jones</i> , de Barbara Park y <i>Bat Pat</i> , de Roberto Pavanello	9. Serie <i>Buscafieras</i> , de Adam Blake.	9. <i>El niño con el pijama de rayas</i> , de J. Boyne
10. <i>El niño con el pijama de rayas</i> , de J. Boyne y serie <i>Pesadillas/ Escalofríos</i> , de R. L. Stine	10. <i>Bat Pat</i> , de Roberto Pavanello	10. <i>Matilda</i> , de Roal Dahl; <i>Escuela de frikis</i> , de Gitty Daneshvari, <i>Ghost Girl</i> , de Tonya Hurley, y <i>Biografía de Justin Bieber</i>

Tabla 5. Ranking de lecturas más citadas. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se aprecia el predominio ya indicado de la narrativa infantil y juvenil, así como la presencia de *best-sellers* de amplia difusión internacional, generalmente en formato seriado. El primer puesto indiscutible –para lectores de ambos sexos– es para los relatos infantiles de Elisabetta Dami, en la que destaca la popular serie protagonizada por el ratón Geronimo Stilton. Asimismo, se observa la coexistencia ya indicada de obras más infantiles con otras destinadas a un lector adolescente o incluso adulto. Por otra parte, hay un claro predominio de LIJ procedente de otros

8 Se han agrupado las obras de la misma serie y se han incluido en el mismo puesto los títulos que tenían idéntico número de menciones, ordenándolos en este caso alfabéticamente por el apellido de su autor.

países, en su mayoría actual, aunque también tienen cabida textos más clásicos, como los de C.S. Lewis y –en posiciones más bajas, no reflejadas en la tabla– obras de Tolkien, Julio Verne, Stevenson, etc. Otro autor de relevancia indiscutible en la LIJ del siglo XX es Roal Dahl, del que se cita, en posiciones bajas del *ranking*, su novela *Matilda*, aunque se nombran también otros textos suyos no recogidos aquí por tener un menor número de menciones, concretamente *Las brujas*, *James y el melocotón gigante*, *Charlie y la fábrica de chocolate* y *Agu Trot*. De modo más general, se aprecia el predominio de lo que algunos denominan "baja cultura", "cultura popular", o "literatura de consumo", constituida por *best-sellers* de gran popularidad entre adolescentes, pero de escasa calidad literaria. Suelen ser novelas de género presentadas en forma de colección (Díaz-Plaja, 2009), de las que puede constituir un buen ejemplo la serie de R.L. Stine, de gran aceptación entre los niños de esta investigación.

Niños y niñas coinciden en algunos textos –sobre todo en su predilección por la serie de Geronimo Stilton– pero se aprecian también diferencias. En el *ranking* de los niños se pone de manifiesto su preferencia por el cómic, y destaca igualmente una serie de novelas sobre fútbol escrita por Luigi Garlando. Entre las niñas, en cambio, tienen mucho éxito la colección de Tea Stilton –hermana de Geronimo Stilton–, así como dos series protagonizadas por niñas –*Kika superbruja* y *Junie B. Jones*–. También es popular entre las lectoras la saga de *Crepúsculo*, mientras que, en un puesto más bajo, destaca la biografía del cantante pop e ídolo juvenil Justin Bieber.

Aunque la investigación se ha ceñido a un contexto local, las obras más citadas coinciden en buena medida con otras investigaciones sobre hábitos lectores llevadas a cabo en otros países, en las que aparecen también textos de autores como J.K. Rowling, Roal Dahl, R. L. Stine, Tolkien, etc. (Manresa, 2012; Reynolds, 2005). Si comparamos los resultados con el *ranking* de Conecta de 2011, se observan bastantes similitudes, pues el primer lugar lo ocupa igualmente la serie de Geronimo Stilton y en el resto de los puestos aparecen series o títulos que también figuran, en su mayoría, en nuestro listado, aunque con variaciones en su posición (Conecta, 2012). Podemos, pues decir, que los menores se dejan influir bastante por las modas literarias del momento. La existencia de marcadas coincidencias en las preferencias lectoras de jóvenes de diferentes países se relaciona, según por Reynolds (2005) con la globalización cultural, que se manifiesta también en el campo de la LIJ. Además, para la misma investigadora, estas coincidencias supranacionales se explican también por el influjo determinante de los medios de comunicación, ya que muchas de las obras de éxito han sido llevadas al cine y la televisión, algo que observamos también en varios de los títulos de nuestro *ranking*, que han sido adaptados al medio audiovisual en los últimos años.

3. Conclusiones

La encuesta revela, en primer lugar, que el alumnado de 6º dirige la lectura tanto al placer y diversión como al aprendizaje. Aunque la lectura por placer es la que predomina, los menores son también muy conscientes de su utilidad para obtener conocimiento y se interesan por leer textos para aprender sobre temas que son relevantes para ellos.

En segundo lugar, los menores prefieren la LIJ actual, manifestando particular predilección por las aventuras y la acción, el misterio e intriga, el terror y la fantasía, y enganchándose con facilidad a las narrativas seriadas. Además, también les gustan los relatos de tipo realista que reflejan la vida y problemas cotidianos de jóvenes de su edad. Las revistas y libros de conocimientos despiertan bastante interés, así como el cómic entre los varones. Sin embargo, no todos estos géneros gustan igualmente, pues hay algunos –como el terror– que producen atracción y rechazo a partes iguales.

Otros géneros, como el cuento, la poesía, el teatro y la prensa, resultan poco atractivos para los menores, lo que puede deberse a varios factores, como ideas preconcebidas que actúan como barrera (como considerar que el cuento es muy infantil o que la poesía es para niñas), falta de contacto con el género en cuestión o la mayor dificultad de lectura que pueden presentar algunas de estas modalidades.

En sus lecturas, los escolares valoran la presencia de historias entretenidas, la temática y la utilidad para el aprendizaje, así como la presencia de personajes semejantes a ellos y con los que se pueden identificar. Además, el humor es un componente muy apreciado en la literatura infantil, algo que también han puesto de manifiesto otras investigaciones (Reynolds, 2002), así como la fantasía.

Entre los intereses temáticos de los menores, se incluyen la naturaleza y las ciencias en general, los deportes (sobre todo el fútbol entre los niños), el arte, la historia, la vida de personajes famosos, etc. Algunos de los temas tienen que ver con otras actividades de su tiempo de ocio, como los deportes, los videojuegos o la televisión. Al mismo tiempo, la selección de las temáticas –como las referidas al campo científico, artístico, etc.– revela curiosidad y deseo de aprender, vinculándose con el uso de la lectura como fuente de conocimiento.

En la selección de lecturas, el alumnado lee los libros que le regalan, pero también se guía por las recomendaciones –sobre todo de amigos y compañeros–, así como por los paratextos, elige obras de series o autores que ya conoce y es influido por el cine y la televisión. Algunos de estos rasgos anticipan tendencias propias de la adolescencia: los escolares dan importancia a las opiniones lectoras del grupo de iguales y eligen obras de moda entre los jóvenes, que a menudo han sido popularizadas por los medios audiovisuales. De este modo, la lectura, esencialmente una práctica individual, adquiere también una dimensión social, al reforzar la pertenencia al grupo. Por otra parte, los textos de lectura más infantiles –que aún persisten–, van dejando paso a obras dirigidas a un lector adolescente, confirmándose esta edad como un momento de transición y transformación de los gustos lectores.

Aunque niños y niñas coinciden en muchos aspectos, los primeros manifiestan mayor predilección por cómics y prensa, géneros rechazados por las niñas, mientras que estas valoran la poesía y el teatro más que sus compañeros varones. Estas discrepancias pueden relacionarse con sus intereses temáticos, pero también podrían ser consecuencia de ideas preconcebidas o de la imitación de los modelos lectores adultos que ven en su entorno más próximo. Ambos sexos se interesan por temáticas diferentes, lo que resulta claramente perceptible en la selección de revistas, pues, mientras las niñas prefieren revistas juveniles y de prensa rosa, los niños se decantan por publicaciones periódicas sobre deportes, videojuegos y motor.

Por último, los resultados coinciden en buena medida con otras investigaciones de mayor alcance, realizadas en el ámbito nacional e internacional mencionadas anteriormente (Clark, 2013; Clark y Akerman, 2008; Conecta, 2012; Conecta, 2013; Manresa, 2012; Maynard, MacKay, Smith, y Reynolds, 2007; Muñoz y Hernández, 2009; Reynolds, 2002), lo que indica una globalización de las modas en materia de LJJ, así como la existencia de tendencias supranacionales en los gustos lectores de los menores.

Los aspectos comentados tienen, a su vez, implicaciones para la enseñanza de la literatura y la animación a la lectura, relativas tanto a la selección de lecturas como a la metodología para llevar a cabo la educación lectora y literaria en el aula:

- Los docentes han de ser conscientes de los intereses y preferencias de sus estudiantes, para poder asesorarlos adecuadamente, pues, como Margallo y Mata indican (2015),

para fomentar el hábito lector es recomendable partir de los textos que los menores eligen para su tiempo de ocio. Es preciso, pues, tener en cuenta la diversidad de gustos y disponer, en consecuencia, de una adecuada variedad de lecturas en el aula. Asimismo, es recomendable prestar atención a la presencia de humor y fantasía en las obras literarias, dado que ambos son aspectos bastante valorados en esta edad.

- El interés de los menores por la narrativa seriada posee tanto ventajas como inconvenientes. Por un lado, estos relatos fidelizan al lector y ofrecen patrones y elementos recurrentes que funcionan como andamiaje, lo que ayuda a los lectores poco competentes. Además, al tratarse de obras de moda en el momento actual –a menudo popularizadas también por los medios de comunicación–, pueden atraer fácilmente a nuevos lectores, lo cual las hace muy aptas para incentivar el interés por leer y generar hábitos lectores en el alumnado. Sin embargo, existe el riesgo de generar lectores encasillados, que se limitan a un único género o a una determinada saga (Manresa, 2009), por lo que el docente ha de estar atento y procurar diversificar la dieta lectora de sus estudiantes.
- Especial atención merecen los géneros rechazados, siendo preciso buscar formas de acercarlos al alumnado de una manera motivadora y eficaz, lo que pasa por una adecuada selección de los textos y el diseño de actividades que enseñen a leerlos y disfrutarlos.
- La importancia concedida a las recomendaciones de los amigos y compañeros puede ser aprovechada para estimular el intercambio de opiniones sobre lecturas entre iguales, ya sea de forma oral, escrita en soporte papel o utilizando los medios digitales, como blogs, redes sociales, etc., tal como sugieren Margallo y Mata (2015). Aunque las opiniones de los docentes tienen menos peso que la de los iguales, también son tenidas en cuenta por los niños. Por ello, no hay que desatender la función de mediador que puede ejercer el profesor en el acercamiento a la lectura. Los alumnos declaran también leer los libros que les regalan, por lo que resulta imprescindible proporcionar formación y orientación a los responsables de la adquisición de las obras –normalmente las familias–, para que sepan elegir con criterio.
- Por último, se revela que casi todos, incluso los escolares menos interesados por esta actividad, poseen sus propios gustos en materia lectora y se interesan por algo. Resulta por ello esencial prestar atención a las opiniones manifestadas por los lectores reticentes para poder encontrar y ofrecerles textos adecuados a sus gustos, capacidades e intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLÓN, T. (2012). Nuevos modelos narrativos. Ficción televisiva y transmediación. *Comunicación, 10*, 17-31.
- CERRILLO, P. (2005). Los nuevos lectores. La formación del lector literario. En Utanda, C., Cerrillo, P.C. y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp.135-152). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha.
- CLARK, Ch. (2013). *Children's and Young People's Reading in 2012*. Londres: National Literacy Trust.
- CLARK, Ch. y AKERMAN, R. (2008). *Being a Reader. The Relationship with Gender*. Londres: National Literacy Trust.
- CLARK, Ch. y HAWKINS, L. (2010). *Young People's Reading: The Importance of the Home Environment and Family Support*. Londres: National Literacy Trust.
- CLARK, Ch., WOODLEY, J. y LEWIS, F. (2011). *The Gift of Reading in 2011. Children and Young People's access to Books and Attitudes towards Reading*. Londres: National Literacy Trust.
- COLOMER, T. (Coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- _____. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- _____. (2015). La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (Coord.) *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.
- CONECTA (2012). *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2011*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España/Ministerio de Cultura.
- _____. (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España/Ministerio de Cultura.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. En T. Colomer (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp.119-150). Barcelona: Graó.
- DUEÑAS LORENTE, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y literatura, 25*, 135-156.
- GASOL, A. y ARANEGA, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- GERVAIS, F. (2001). Habitudes de lecture chez les 9-12 ans: une enquête aux résultats qui nous laissent songeurs. *Canadian Children's Literature, 100/101*, 94-107.
- GIL FLORES, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación, 350*, 301-302.
- GLEED, A. (2013). *Booktrust Reading Habits Survey. 2013. A National Survey of Reading Habits and Attitudes to Books amongst Adults in England*. London: Booktrust.
- GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion.
- GRUPO LAZARILLO (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos, 2*, 93-103.
- IPSOS (2015). *Les Français et la lecture*. Ipsos/Centre National du Livre
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos, 1*, 43-60.
- LLUCH, G. (2008). Un nuevo lector juvenil: De "Perdidos" a Harry Potter, pasando por los foros y el Youtube. *CLIJ, 21(221)*, 7-22.

- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras (Vol. I)*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS C y MATA, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, 9-18.
- MANRESA, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 51, 44-54.
- _____. (2012). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades* (pp. 327-345). Vigo/ Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho.
- MARGALLO, A. M. y MATA, J. (2015). La lectura. Práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En Mata, J., Núñez Delgado, P. y Rienda Polo, J. (Coords. y Eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.
- MATA, J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- MAYNARD, M., MACKAY, S. SMITH, F. y REYNOLDS, K. (2007). *Young People Reading in 2005: the Second Study of Young People's Reading Habits*. London and Loughborough: NRCL, Roehampton University and LISU, Loughborough University.
- NEIRA-PIÑEIRO, M. R. (2015). La lectura como actividad de ocio en escolares asturianos de 6º de Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 131-151.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En Utanda, C., Cerrillo, P.C. y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 35-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MILLÁN, J.A. (Coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-179.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2009). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: MEC, CIDE.
- OCDE (2012). *Informe PISA 2009: Aprendiendo a aprender implicación, estrategias y prácticas de los estudiantes (Volumen III)*. Madrid: Santillana.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- REYNOLDS, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos*, 1, 87-107.
- SÁNCHEZ GARCÍA, S. y YUBERO, S. (coords.). (2015). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- VALDÉS, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89.
- YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.
- _____. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.

Carmen Piñero Almansa

carmenpalmansa@gmail.com

Universidad de Granada

(Recibido 26 mayo 2016 / Aceptado 16 octubre 2016)

HOGWARTS: DONDE LA MAGIA Y LA EDUCACIÓN CONVERGEN

*HOGWARTS: WHERE MAGIC AND EDUCATION
CONVERGE*

Resumen

Los libros de Harry Potter, escritos por la autora británica J.K. Rowling, consiguieron revolucionar el panorama de la Literatura Infantil y Juvenil a partir de 1997, siendo leídos por miles de niños, jóvenes y adultos de todos los rincones del mundo. Harry Potter no es solamente un libro de fantasía; el Mundo Mágico que describe esta autora presenta muchas similitudes con nuestra realidad. Es a lo largo de este ensayo donde se va a exponer como causa del gran auge bibliográfico de esta obra la similitud entre ambos mundos (Mundo Mágico y Mundo Real). Además, nos centraremos en analizar el Sistema Educativo del Mundo Mágico creado por Rowling.

Palabras clave: Harry Potter, Mundo Mágico, realidad, paralelismo, educación.

Abstract

Harry Potter books, written by British author J.K. Rowling, recasted Children's Literature from 1997 on. These books have been translated into hundreds of languages and have been read by thousands of children and adults from all over the world. Harry Potter is not only a fantasy book; this Magic World that the author describes presents many similarities with our reality. In this essay, it is discussed that one of the main reasons for its success is the similarity between both worlds (Magic World and Real World). Moreover, it is analyzed the Educational System of the Magic World created by Rowling.

Keywords: Harry Potter, Magic World, reality, parallelism, education.

1. Introducción

En los últimos años se ha hablado de una pérdida de hábito lector. A principios del año 2015 el Centro de Investigación Sociológica (CIS) publicó un barómetro sobre los hábitos de lectura en España; dicho estudio reflejó que el 35 % de la población española encuestada no lee nunca o casi nunca y un 70 % no fue nunca a una biblioteca durante el año 2014; así mismo, hace dos años se publicó el informe *Hábitos de Lectura y Compra de libros* publicado por la Federación de Gremios de Editores, el cual reflejaba que habíamos alcanzado el 63 % de lectores en nuestro país, no obstante, a pesar de dicho incremento, España aún no llega a la media europea de lectores que se sitúa en el 70 %.

En lo referido a la lectura infantil nos encontramos con un 84,6 % de hábito lector en los menores de 13 años; sin embargo a partir de esta edad se produce un decrecimiento notable que coincide con el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria; este hecho se vuelve a repetir según Pedro Cerrillo (director del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha) cuando se accede al Bachillerato. La causa de este suceso es una desmotivación o desilusión por el acto lector, la mayoría de los niños y jóvenes no ven el libro como un instrumento para el entretenimiento, resultándoles en muchas ocasiones un "sacrificio" el propio acto de leer. Este sector de la población asocia la literatura con el mundo académico, produciéndoles por ende todas estas sensaciones descritas (Rius, 2014: 3).

Cervera Borrás (1984) se basó en el modelo de evolución de Piaget (1967) para mostrar las preferencias literarias que poseen los niños dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentren; así podemos observar:

- En el estadio preoperacional que comprende desde los 2 a los 7 años de edad los niños sentirán una inclinación hacia relatos y fábulas caracterizadas por personificaciones y antropomorfismos; esto se debe al pensamiento animista que poseen los niños a estas edades. Adoran los cuentos mágicos y sobre animales, los relatos en los que los protagonistas son niños que viven numerosas aventuras que a ellos les encantaría también realizar.
- En la etapa de las operaciones concretas que comprende desde los 7 hasta los 11 o 12 años de edad se produce el surgimiento del sociocentrismo y el niño comienza a desarrollar su pensamiento lógico, el cual tendrá aún que convivir con la fantasía; además sentirá interés por el mundo que le rodea. Por tanto, en esta etapa predominan los libros de aventuras o fantásticos-realistas en los que los personajes realicen grandes hazañas, relatos que transmitan sentimientos como la amistad y la justicia y en los que aparezcan animales, ya que se siguen interesando bastante por ellos en estas edades (Tejerina, 2005: 13-15).

La saga de libros de Harry Potter contiene todos los requisitos que debe tener un libro infantil y juvenil para cautivar al pequeño lector; son libros de aventuras y fantasía en los que un individuo, preferentemente niño, como es el caso de Harry, realiza grandes hazañas, donde se transmiten valores como la amistad, valor, justicia o amor y donde la fauna y la flora poseen un gran protagonismo. En el año 2012 la Federación de Gremios de Editores de España publicó en su barómetro que los libros *Geronimo Stilton* y *Harry Potter* eran los libros más leídos por los niños menores de 13 años. Por ende, después de 15 años de la primera publicación, los libros de Harry Potter continúan ocupando un lugar privilegiado en los rankings de libros de Literatura Infantil y Juvenil más leídos.

Desde la niñez hasta la madurez al ser humano siempre le ha apasionado poder salir de la realidad en la que habita y adentrarse en otras realidades o mundos inimaginables. Para la escritora argentina Andruetto este tipo de relatos supone para los lectores:

(...) una necesidad muy humana: la de no contentarnos con vivir una sola vida, y por eso el deseo de suspender cada tanto el monótono transcurso de la propia existencia para acceder a otras vidas y mundos posibles, lo que produce por una parte cierto descanso ante la fatiga de vivir y por la otra el acceso a sutiles aspectos de lo humano que tal vez hasta entonces nos habían sido ajenos (Andruetto, 2009: 2).

Esta saga de libros de aventuras está impregnada de características de la sociedad del siglo XXI. Harry Potter ha crecido en el mundo real donde la ciencia y la tecnología poseen cada día más protagonismo, estudia en Hogwarts un colegio multicultural donde además sus alumnos pertenecen a distintos modelos de familia, y durante la saga veremos cómo en ese Mundo Mágico el bien y el mal conviven y sus protagonistas deberán decidir qué camino escoger. Harry Potter defiende valores como la amistad, la valentía, la generosidad, la lealtad o el amor. En el año 2003 la Fundación Príncipe de Asturias concedió a la escritora J. K. Rowling el Premio de la Concordia por haber logrado a través de la saga Harry Potter transmitir valores como amistad, libertad, cooperación o el discernimiento del bien y el mal, además de potenciar y desarrollar la imaginación y la creatividad (Aguilar, 2009: 5).

Davis comenta en su obra *La fantasía en la literatura infantil* que casi todos los libros de fantasía o aventuras son "Bildungs-romance, es decir, novelas de educación" (Davis, 2000: 494). En muchos de estos relatos se suele repetir un mismo patrón: personajes, en la mayoría de los casos serían niños, que al adentrarse en ese mundo secundario o fantástico deben conocer las leyes y normas que rigen ese nuevo lugar comparándolas con las que existen en el mundo real, dichos personajes tendrán que elegir entre el bien y el mal, y se puede observar cómo progresivamente van madurando a través del relato. Por tanto, los libros de aventuras de Harry Potter pueden contribuir al desarrollo integral de la persona y al mismo tiempo favorecer el surgimiento de un hábito lector.

2. Éxito de Harry Potter

He'll be famous...a legend...I wouldn't be surprised if today was known as Harry Potter Day in future...there will be books written about Harry...every child in our world will know his name! (Rowling, 1997: 17).

La saga de libros de Harry Potter ha sido mundialmente aclamada. Con más de 450 millones de ejemplares vendidos en todo el mundo y traducido a cuarenta y siete lenguas diferentes es, después de la Biblia, el segundo libro más traducido en toda la historia de la literatura universal. Los libros de Harry Potter hipnotizaron a lectores de todo el mundo.

¿Por qué ha conseguido tanta fama dicha saga de libros? Andrew Blake, profesor de Estudios Culturales en Londres y Winchester, cuenta a través de su libro *La irresistible ascensión de Harry Potter* el porqué esta serie de libros obtuvo tanto éxito en Inglaterra y se expandió por el mundo. A finales de los años 90 nos encontramos con una Inglaterra, según Leonard, "anclada en el pasado" (Blake, 2005: 42). Blake pone de manifiesto que los ingleses se aislaban de la modernidad, preferían continuar conviviendo con esa Inglaterra de antaño, copiando lo "tradicional" pero dándole un toque moderno, por ejemplo: vivir en una casa de estilo victoriano pero equipada con calefacción o aire acondicionado. Como dice el propio Blake (2005: 22) "o lo viejo se remodela para que contenga lo nuevo, o lo nuevo se representa como tradicional", esto es lo que se conoce como "retrolucionario", neologismo de los años 90 que surgió de la mano de una marca de automóviles. Es la mezcla de lo antiguo y lo nuevo, es decir, presentar algo nuevo a través de un elemento tradicional. Harry Potter es un retrolucionario. Harry es un niño de la Inglaterra de la década de los 90, que viaja al colegio Hogwarts para estudiar magia. Nos encontramos con un colegio de estilo victoriano que nos evoca a otra época, sin embargo Harry sigue viviendo en el mismo presente que cuando se encontraba en Privet Drive. Y es que a través de un elemento tradicional o clásico como pueden ser el colegio Hogwarts o el Callejón Diagon se introducen, además de la magia, peculiaridades o característica de nuestra sociedad.

Las obras de J. K. Rowling suponen un soplo de aire fresco, pues dicha autora ha conseguido combinar elementos del folklore y la imaginación de los siglos XIX y XX con temas de nuestra actualidad. Ese paralelismo que se establece entre el Mundo Mágico, dotado con elementos del folklore, y el Mundo Real ha concedido a estos libros un gran realismo y una gran capacidad para conectar con el lector.

¿Pero, por qué Harry Potter se ha hecho mundialmente famoso? La respuesta a esta pregunta no es sencilla ni unívoca ni puede ser una sola. Son muchos los factores que han influido en el gran éxito de estos libros. Joseph Campbell, especialista en mitología comparada, propone a través de su estudio *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito* que todas las culturas poseen el mismo modelo de viaje heroico (Campbell, 1972: 50-51). Dicho modelo o patrón que comparten todas las culturas sería el siguiente: existe un héroe, en la mayoría de los casos es huérfano, que cuenta con la ayuda y consejo de un sabio adulto el cual le muestra cuál es su destino, a través del relato podemos comprobar cómo nuestro personaje principal comienza a conocerse mejor a sí mismo, aumenta su confianza y su deseo es conseguir que el bien gane al mal; al final del relato dicho héroe ha conseguido su victoria (Blake, 2005: 73). De igual modo Seth Lerer nos comenta en su libro *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter* que la saga creada por J. K. Rowling posee elementos de la filología del cuento de hadas¹, los cuales, han podido contribuir a esa mayor aceptación por el público:

Cuando leemos Harry Potter podemos ver también cómo son devueltos a la vida algunos elementos de la filología del cuento de hadas: el Sauce Boxeador como una especie de Árbol de los Cuentos de Tolkien; los dragones, portadores del legado de Grahame y Nesbit; las criaturas del bosque que saludan a Harry como los habitantes de una especie de zoológico de los Grimm; y los pájaros extrañamente sabios que proceden del "Enebro" o "El ruiseñor" (Lerer, 2009: 352).

Por otro lado, Colomer alude a los cambios que se produjeron en dicha literatura a partir de la segunda mitad del siglo XX (1999: 34). Algunas características de esta nueva literatura están presentes en la obra de J.K. Rowling: se establece una relación de complicidad y comunicación entre el niño y el adulto (la relación de Harry y el director Dumbledore es un claro ejemplo), se hace más hincapié en la creatividad y autonomía personales que en las reglas (Harry y sus amigos se las ingenian solos a la hora de resolver los diferentes conflictos que se les presentan) o se muestran situaciones multiculturales en las que no importa la raza o género (Hogwarts es un colegio multicultural en el que podemos encontrar alumnos de origen hindú, japonés o africano y en el que a las niñas y niños se les trata por igual).

Llegados a este punto queremos volver a plantearnos la siguiente pregunta: ¿por qué dicha saga de libros creada por J. K. Rowling ha conseguido cautivar tanto a niños, jóvenes y adultos? Según un artículo del periódico *New York Times* nuestra autora británica ha escrito sus libros desde una perspectiva infantil, otorgando a sus obras un instinto o psicología infantil. Los libros de Harry

1 A comienzos del siglo XVIII el estudio histórico de la lengua (la disciplina llamada filología) utilizó el cuento de hadas para plantear cuestiones acerca del origen nacional, el desarrollo lingüístico, y la psicología personal y colectiva. Los hermanos Grimm o Andersen han sido algunos de los protagonistas de la filología del cuento de hadas. Los cuentos de hadas poseen un mismo patrón, muchos de ellos comienzan de la misma manera "érase una vez...", los bosques tienen un gran protagonismo y se cuentan historias de familias, entre otras características; y todos ellos poseen un exquisito lenguaje (Lerer, 2009: 35).

Potter albergan ese *family romance* que describe Freud; este sería un período de fantasía que iría desde los 7 años de edad hasta la adolescencia. Harry Potter es un claro ejemplo de *family romance*, en el transcurso de los siete libros el lector podrá observar el crecimiento y evolución de este mago, conoceremos al Harry niño y más adelante nos adentraremos junto a él en la etapa de la adolescencia. Este hecho cautivará tanto al lector infantil como adulto, ya que este último retrocede en el tiempo y se convierte de nuevo en un niño o adolescente identificándose con Harry Potter. Además, esta saga de libros contiene elementos sobrenaturales, misterio, suspense, duelos entre el bien y el mal, y magia; todo esto son elementos que consiguen cautivar a este lector adulto. Para concluir, otro de los elementos que han conseguido cautivar a dicho lector adulto, es como hemos comentado más arriba, es el paralelismo con el mundo real. Ambos mundos, mágico y real, mantienen una simbiosis que confieren un toque especial a estos libros (Byatt, 2003: 2).

3. Análisis del paralelismo entre el Sistema Educativo en la realidad y en la ficción

Como acabamos de mencionar una de las claves del éxito de la obra de J. K. Rowling es el paralelismo que se produce entre el Mundo Mágico y el Mundo Real. A continuación, analizaremos el Sistema Educativo del Mundo Mágico, observando el paralelismo que se produce con el ámbito educativo de nuestra sociedad.

El día de su undécimo cumpleaños Harry coge un tren en el andén 9 y $\frac{3}{4}$ para comenzar una nueva etapa de su vida en el Mundo Mágico. Podemos observar cómo J. K. Rowling ha recreado a la perfección un mundo paralelo como ya hicieron en su momento Tolkien o C.S. Lewis. Este nuevo mundo es habitado tanto por magos y brujas como por innumerables criaturas mágicas, todos ellos deben respetar unas leyes y normas impuestas por el Ministerio británico de Magia (institución política encargada del gobierno de este lugar). Encontramos otras instituciones como pueden ser el colegio Hogwarts de Magia y Hechicería que se encarga de la educación de los jóvenes magos y brujas, el banco Gringotts el cual alberga el dinero y enseres valiosos de magos y brujas; o la Prisión de Azkaban donde se encuentran presos todos aquellos magos o brujas que han cometido algún delito. Este Mundo Mágico posee su propia historia, tradiciones, mitos y leyendas. En este sentido, podemos decir que el Mundo Mágico es exactamente igual que el mundo *muggle*, ambos poseen un sistema político, una organización social y económica, un sistema educativo y una cultura propia.

Uno de los escenarios más importantes durante la narración es el internado mixto que se encarga de la educación de los jóvenes magos y brujas, el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería. Esta institución educativa se encuentra en Escocia, ubicada entre unas montañas, cerca de un lago y rodeado por un frondoso bosque. Hogwarts permanece bajo la protección de encantamientos que lo convierten en invisible ante los posibles *muggles* y criaturas tenebrosas que se aproximen al lugar. Podemos observar cómo se vuelve a producir ese paralelismo entre el Mundo Mágico y el Mundo Real; por ejemplo, J. K. Rowling utiliza tanto el estilo gótico como victoriano para describir este magnífico castillo, y vemos cómo elementos artísticos de nuestro mundo tienen su protagonismo en el Mundo Mágico.

En lo referido al ámbito educativo, Rowling le ha otorgado gran protagonismo al Sistema Educativo en su obra literaria. Ha sabido crear un proceso de enseñanza-aprendizaje similar al desarrollado en Inglaterra durante la década de los 90. Debemos recordar que en 1997 el partido laborista gana las elecciones y comienza a gobernar Inglaterra bajo su lema "educación, educación, educación". Hasta entonces los colegios de Inglaterra se encontraban también anclados en el pasado, no se utilizaban los nuevos métodos pedagógicos, los maestros recibían un pésimo salario; con la entrada del

nuevo Gobierno se llevan a cabo una serie de cambios en el sistema académico: se reduce el número de alumnos, el salario del profesorado depende del rendimiento de cada alumno y se realizan innovaciones para trabajar la escritura y la lectura, dos destrezas que se habían visto mermadas en los últimos años. Además de estos cambios, el Gobierno mandaba un inspector a cada centro educativo con la misión de confirmar que se estaban llevando a cabo dichas políticas educativas. Muchos de estos sucesos aparecen reflejados a través de la narración de J.K. Rowling; por ejemplo en el quinto libro de la saga *Potter and the Order of the Phoenix* el Ministerio de Magia le encarga a la inspectora Dolores Umbridge ir a Hogwarts para controlar que tanto el director como los profesores están llevando a cabo las directrices impuestas. Según diversos autores, entre ellos Vaughn (2011: 9), Rowling no sólo se ha basado para su obra en el Sistema Educativo de su país, sino que además ha expuesto a través de sus libros los retos en los que se encontraba la educación, como la introducción de una nueva pedagogía y metodología, las cuales podrían ayudar a resurgir la educación en la vida real. Los libros de Harry Potter son esencialmente "cuentos escolares". Nunca antes se había escrito un libro para niños dónde la educación hubiese tenido un papel tan relevante; durante toda la narración "el aula" se configura como el elemento esencial donde se desarrolla la acción, abundan conversaciones sobre asignaturas, deberes y trabajos, libros, así como los comentarios acerca de los profesores y sus técnicas pedagógicas (Vaughn, 2011: 16).

Centrándonos en el contexto educativo creado por J. K. Rowling encontramos el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería. Esta institución fue fundada hace diez mil años por los cuatro magos más importantes de ese período: Helga Hufflepuff, Rowena Ravenclaw, Godric Gryffindor y Salazar Slytherin. Cada uno de ellos enseñaba a un grupo de magos según las características que poseyeran, las cuales eran consideradas primordiales para convertirse en grandes magos o brujas. Este plan de enseñanza dio lugar a que el colegio estuviese formado por cuatro casas: Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw y Slytherin. Este hecho lo podemos asociar con el tema de las fraternidades en el ámbito académico, las cuales poseen un gran protagonismo tanto en Inglaterra como EEUU. En nuestro Mundo Real las fraternidades se caracterizan por ser organizaciones sociales para estudiantes universitarios; cada fraternidad tiene su propia ideología y los estudiantes que selecciona deben reunir una serie de actitudes y aptitudes determinadas. Este suceso, *mutatis mutandis*, se reproduce de una forma muy similar en Hogwarts; de este modo la Casa de Slytherin busca a aquellos alumnos de clase privilegiada, los sangre limpia, que sean ambiciosos y cuyas carreras profesionales irán encaminadas al ámbito político y económico. Por su parte, la Casa de Gryffindor selecciona a los alumnos que alberguen una gran valentía, convirtiéndose posiblemente en Aurores en el futuro. La Casa de Ravenclaw considera la inteligencia como la virtud más importante de cualquier discente; por su parte, Hufflepuff expone que valores tales como la lealtad, la amabilidad o poseer un gran corazón son las características fundamentales que debe reunir un alumno ejemplar (Blake, 2005: 88).

Las Cuatro Casas de Hogwarts competirán cada curso académico por la obtención de la "Copa de las Casas"; los profesores otorgarán puntos a los alumnos que realicen buenas acciones y destaquen académicamente, y se sancionará quitando puntos a aquellos alumnos cuya conducta no sea la apropiada, la casa que más puntos tenga al finalizar el curso académico será la ganadora de la Copa de las Casas. El fin que se pretende conseguir con esta competición es similar al que se puede llevar a cabo en cualquier colegio de la vida real, a lo largo del curso académico se premia a los alumnos que poseen una buena conducta y obtienen buenas notas y se sanciona a aquellos que no poseen una conducta apropiada. En ambos casos, tanto en el Mundo Mágico como en el Mundo Real, "students often develop a stronger sense of community, students are closer to each other, to the instructor and to the school" (Vaughn, 2011: 19).

Por otro lado, el calendario escolar de Hogwarts es el mismo que el de cualquier colegio *muggle*. Existen tres trimestres y tres periodos de vacaciones: Navidad, Pascua y vacaciones de verano; durante las vacaciones de Navidad y Pascua los alumnos tienen la opción de permanecer en el colegio. La edad de escolarización comienza más tarde que en el mundo *muggle*, ya que los jóvenes magos y brujas comienzan sus procesos de enseñanza y aprendizaje a los 11 años de edad, extendiéndose ésta hasta los 18 años, son por tanto siete cursos académicos. Durante los años de escolarización, los alumnos de Hogwarts estarán en contacto con un currículo similar al desarrollado en Inglaterra en los años 90. En ambos sistemas educativos los estudiantes tendrán tanto asignaturas obligatorias como asignaturas optativas, además de la posibilidad de cursar asignaturas extracurriculares. Los alumnos de Hogwarts cursarán asignaturas obligatorias hasta el tercer año, período lectivo en el que podrán elegir dos asignaturas optativas de entre las siguientes: Aritmancia, Estudio de Runas Antiguas, Cuidado de Criaturas Mágicas, Estudios Muggles y Adivinación. Las asignaturas obligatorias, por su parte, serían: Transformaciones, Encantamientos, Pociones, Historia de la Magia, Defensa Contra las Artes Oscuras, Astronomía y Herbología. Así mismo, al igual que en cualquier colegio de nuestro mundo real los alumnos pueden cursar actividades extraescolares como ballet o baloncesto, entre otras; los alumnos de Hogwarts pueden también asistir por las tardes a clases extraescolares, destacando: Música, coro del sapo, arte, estudios antiguos, etc. En el último curso lectivo se realizan unos exámenes llamados N.E.W.T (Nastily Exhausting Wizarding Test); dichas pruebas consisten en que cada alumno dependiendo de la carrera profesional que desee desempeñar deberá examinarse de cinco asignaturas que estén relacionadas o vinculadas con la profesión a ejercer en el futuro. Podemos observar, como el N.E.W.T posee una clara relación con el "General Certificate of Education Advanced Level" realizado en el sistema educativo británico. En Reino Unido a la edad de 18 años los alumnos deberán realizar dicho examen para poder ingresar en una universidad o escuela técnica. El alumno, dependiendo de la carrera universitaria a estudiar, deberá escoger cinco asignaturas, vinculadas con esa carrera universitaria, para examinarse. Entre las asignaturas pueden escoger entre: Contabilidad, Biología, Química, Danza, Alemán, Música, Psicología, entre otras.

Centrándonos en la metodología utilizada en Hogwarts, podemos observar cómo Rowling ha reflejado en su obra el funcionamiento del sistema educativo de nuestra sociedad, concretamente el de los colegios británicos. Como en cualquier colegio existe una jerarquía, encontramos al director de Hogwarts, el talentoso y respetado profesor Albus Dumbledore, y por otro lado encontramos a todos los profesores o docentes, altamente cualificados en una materia o asignatura, y encargados de la educación de los jóvenes magos y brujas. No obstante, Rowling refleja dos tipos o modelos de profesores, por un lado el profesor de la escuela clásica centrado en explicar exclusivamente la materia, utilizando como único recurso el libro de texto y sin contar con la participación del alumnado, sería el caso del profesor Binns; en la otra vertiente muestra al nuevo modelo de maestro que estaba surgiendo y del que tanto necesitaban las escuelas de Inglaterra, un maestro que sea un guía u orientador en el proceso de enseñanza aprendizaje que utilice diferentes técnicas para transmitir los conocimientos y que considere al alumno como el protagonista absoluto de su propio aprendizaje, cómo podría ser el profesor Lupin o el propio Albus Dumbledore (Bermejo y Ballesteros, 2014: 53).

En lo referido a la dinámica de aula y la metodología llevada a cabo podemos observar que es la misma que se lleva a cabo en nuestro Mundo Real; los profesores de Hogwarts realizan una explicación de la materia a tratar sirviéndose sólo del libro de texto (profesor clásico), o utilizando además otros recursos materiales (el nuevo modelo de docente). Dicho nuevo modelo de docente, cómo Lupin, realiza preguntas a los alumnos para ir comprobando que éstos están adquiriendo correctamente

los conocimientos que se están tratando; así mismo dicha metodología combina teoría y práctica, observando cómo se dedica cierto tiempo de las sesiones para que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos. Del mismo modo, los alumnos, al igual que los niños *muggles*, deberán realizar ejercicios y trabajos exigidos por sus docentes, y cada cierto tiempo realizarán exámenes para valorar el desarrollo de sus destrezas:

Hogwarts is a school similar to any other. There are tests, homework assignments, and extracurricular activities. The educational process is vividly characterized in the novels. Harry Potter spends the majority of his time at Hogwarts, and thus much of the book references education at least obliquely. Inside the classroom, students take notes and exams, ask questions and sometimes even struggle to stay awake. Outside of the classroom, students do homework, teach each other spells, and make claims about the effectiveness of their teachers (Vaughn, 2011: 16).

A raíz de lo comentado, vamos a analizar dos elementos pertenecientes al ámbito educativo que gozan de gran protagonismo a lo largo de los siete libros: la historia y el hábito lector.

En primer lugar, nos centraremos en tratar la historia como asignatura fundamental del currículum de cualquier centro educativo. Fue a partir del siglo XIX cuando se incorpora la historia como materia curricular en la primera y la segunda enseñanza, a la vez que surgen los estudios universitarios sobre dicha disciplina. No obstante, en un primer momento el estudio de la historia se centraba en una mera transmisión de ideas políticas y sentimientos patrióticos. Tras varias décadas la concepción de disciplina histórica sufrió una gran evolución, considerada actualmente como una disciplina científico-académica:

Una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Prats, 2010: 9).

En febrero de 2013 el ministro de Educación británico, Michael Gove, anunciaba importantes cambios en el currículum de los centros educativos. Uno de dichos cambios, era el mayor protagonismo que obtendría la asignatura de Historia en las aulas escolares. De este modo, los discentes de Educación Primaria estudiarán desde la Edad de Piedra hasta el año 1066; en Secundaria estudiarán desde la conquista de Normandía hasta la actualidad (Rodríguez, 2013: 3).

Rowling ya reflejaba en la década de los 90 la gran importancia que tiene la historia en las sociedades. En todos los libros se transmite esa curiosidad por conocer el pasado, por saber de dónde venimos, entender mejor quiénes somos, etc. "La creación de un mundo de fantasía ofrece ideas sobre la construcción de nuestras sociedades, y permite al niño conocer otros puntos de vista, o ver su mundo desde otra perspectiva" (G. Davis, 2000: 492). Los discentes de Hogwarts cursarán durante su estancia en el colegio la asignatura de "Historia de la Magia", realizando un análisis exhaustivo sobre los hechos pasados de su mundo y los personajes más relevantes. Por otro lado, la mayoría de los adultos del Mundo Mágico explican la historia de dicho mundo para que los más jóvenes comprendan sus orígenes, así mismo los propios niños realizan investigaciones sobre la historia de su mundo por simple curiosidad y para resolver problemas del presente. En el segundo libro de la saga *Harry Potter*

and the Chamber of Secrets, la profesora McGonagall les cuenta a sus alumnos la historia sobre los orígenes del colegio de Hogwarts, y son luego Harry, Ron y Hermione quienes visitan la biblioteca del colegio para investigar más sobre los fundadores de dicha institución educativa. En este apartado volvemos a ver esa simbiosis o paralelismo entre el Mundo Mágico y el Real. Rowling, al igual que hizo Tolkien, ha conseguido crear una historia y genealogía propia para el Mundo Mágico, y esto le confiere a dicho mundo una categoría de entidad y un mayor peso específico. El lector observará como ambas culturas conviven a lo largo de todos los libros. De ese modo, en el séptimo libro de la saga *Harry Potter and the Deathly Hallows* observamos esa convivencia de ambas culturas cuando Ron se escandaliza al comprobar que sus amigos Harry y Hermione no conocen *The Tales of Beedle the Bard* los cuentos infantiles más famosos del Mundo Mágico, a lo que Hermione responde: "Ron, you know full well Harry and I were brought up by Muggles! We didn't hear stories like that when we were little, we heard Snow White and the Seven Dwarves and Cinderella" (Rowling, 2007: 114).

A continuación, cabría mencionar el tema del hábito lector como tema relevante en la actualidad, tal como se ha expuesto en la introducción de este ensayo. Se ha comentado cómo en la década de los años 90 la escritura y la lectura eran dos destrezas que se encontraban mermadas en el ámbito educativo, necesitando un cambio de metodología para hacerlas resurgir. Por ello, de acuerdo con Vaughn (2011: 13), Rowling se sirve de su obra literaria para hacer una llamada de atención sobre la situación del hábito lector en el Mundo Real. La autora reivindica en sus obras la gran importancia que tienen los libros en nuestras vidas, considerándoles como una gran fuente de sabiduría y como un instrumento valioso que nos sirve de ayuda para entender y resolver problemas del presente. Los alumnos de Hogwarts leen con regularidad los diferentes periódicos de su Mundo Mágico, así mismo la biblioteca es considerada como un lugar sagrado y especial donde los aprendices de magos y brujas acuden con frecuencia, ya sea para realizar lecturas por placer o para buscar información. Un claro ejemplo de la gran importancia que posee el mundo literario en el Mundo Mágico lo encontramos en el séptimo libro de la saga *Harry Potter and the Deathly Hallows* en la que Hermione recibe como herencia tras la muerte de Dumbledore el libro *The Tales of Beedle the Bard* que le será de gran utilidad para encontrar los Horrocruxes. Muchos niños, incluso el propio Ron Weasley, se sorprenden ante semejante regalo póstumo, sin embargo, a través del relato nos damos cuenta de la gran importancia que tiene *The Tales of Beedle the Bard* ya que será esencial para conseguir encontrar los Horrocruxes y lograr destruir a Voldemort. Pero si de verdad queremos sentir esa pasión y amor hacia el mundo de la literatura no podemos dejar de mencionar el personaje de Hermione Granger. Desde su aparición en *Harry Potter and the Philosopher's Stone* observamos el gran fervor que siente esta joven bruja por la literatura. Hermione lee por placer, por curiosidad y para obtener nuevos conocimientos; en contraposición a Harry y Ron, quienes siempre ponen excusas para posponer la tarea que les mandan los profesores o para coger un libro y leer por diversión. Sin embargo, a medida que transcurre la historia, comprobamos cómo Hermione les hace ver a sus amigos que los libros son instrumentos muy valiosos que contienen sabiduría e información que pueden resultar muy útiles. En todos los libros de la saga estos tres pequeños aprendices de magos recurren a los libros cada vez que tienen un problema. En *Harry Potter and the Philosopher's Stone* encontramos a Harry, Ron y Hermione en la biblioteca de Hogwarts buscando información sobre quién es Nicolás Flamel y qué es la piedra filosofal; así mismo, en *Harry Potter and the Chamber of Secrets* los tres amigos necesitan elaborar la poción multijugos es Hermione la que gracias a un libro de pociones consigue averiguar los ingredientes que se necesitan y los pasos que hay que seguir para preparar la poción.

Para la creación del personaje de Hermione Granger, J. K. Rowling se ha basado en un hecho que acontecía en la década de los años 90, conocido con el nombre de "genderquake". Este término lo utilizó Naomi Wolf para referirse a la situación que ocurría en los centros educativos. Se había demostrado que las féminas obtenían mejores resultados que los varones, sobre todo en lectura y escritura (Blake, 2005: 43). A partir de entonces, el término creado por Naomi Wolf ha tenido un gran auge en nuestra sociedad, especialmente en el mundo anglosajón. El "genderquake" nos muestra, según datos del PNUD (2005), cómo en los países desarrollados hay un mayor número de féminas matriculadas en estudios universitarios que varones, y cómo se ha producido un incremento de féminas estudiando y ejerciendo profesiones que habían sido desempeñadas durante décadas exclusivamente por varones como ingenierías o cargos del mundo empresarial. Así mismo, se ha demostrado que desde el colegio hasta la universidad, son las mujeres quienes mejor calificaciones obtienen en diversas asignaturas. No obstante, este hecho está íntimamente vinculado a un problema:

La desvalorización y la desconfianza en las féminas en el ámbito educativo produciendo que se conviertan en personas sobreexigentes consigo misma. Las niñas ingresan a las aulas con su confianza intacta, con una identidad construida sin el más leve roce de los múltiples mensajes desvalorizadores de lo femenino que abundan en sociedades construidas en clave masculina (Marrero, 2008: 2).

Hermione adora aprender, adquirir nuevos conocimientos, y deleitarse con cada página de un libro; pero también es una niña exigente consigo misma, se propone objetivos y metas, y siempre le parece insuficiente el trabajo o el sacrificio realizado, a pesar de ser la alumna más talentosa de su promoción. Hermione busca la aceptación y la aprobación de sus docentes así como conseguir buenos resultados académicos. Por tanto, Hermione es el fiel reflejo del término genderquake. "Ella es, como en todas las historias de Harry Potter, la que sabe deducir, la que utiliza el ingenio y los conocimientos para descifrar enigmas o subvertir estados de sometimiento" (Lerer, 2009: 353).

No obstante, la presencia del genderquake no está únicamente ligada a la figura de Hermione; también tiene su protagonismo con el papel de la mujer que ha creado Rowling en esta obra. Esta autora británica no ha escogido el modelo de mujer del folklore para su obra literaria, una mujer como Blancanieves o la Bella Durmiente, las cuales necesitaban de la ayuda de sus príncipes para ser rescatadas. Esta autora británica ha introducido un nuevo tipo de mujer; Rowling ha plasmado a la mujer del siglo XX en sus libros. Son mujeres valientes, con una gran inteligencia y además saben valerse por sí mismas. Por ello, la autora británica nos presenta en sus libros esa creciente inmersión de la mujer en el mundo laboral. De esta manera, encontramos personajes como Madame Pomfrey, la enfermera de Hogwarts, Dolores Umbridge, subsecretaria del Ministro de Magia, Minerva McGonagall, profesora de Hogwarts, Nymphadora Tonks, auror, y Rita Skeeter, periodista del periódico *El Profeta*, entre otras. Rowling muestra cómo la mujer puede realizar los mismos oficios que cualquier hombre, como ha ido ocurriendo en nuestra sociedad actual. De este modo, al observar una estadística del *Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades* sobre la población a partir de 16 años y su relación con la actividad económica, podemos observar esa creciente incorporación de la mujer en el mundo laboral como reflejan las obras de J.K. Rowling. Dicha estadística nos muestra cómo en el año 2001 el porcentaje de mujeres activas y ocupadas era del 37,13 % y cómo este porcentaje aumentó llegando a alcanzar el 45,56 % en el año 2014.

Una vez comentados estos dos elementos del ámbito educativo, es necesario centrarnos en la pedagogía. Tal y como afirma Vaughn, hay una gran conexión entre la saga de libros de Harry Potter

y la pedagogía: "The school story series Harry Potter is didactic, and the message Rowling could be conveying may be ideas about teaching and learning" (Vaughn, 2011: 9).

Rowling ha sido capaz de reflejar la esencia de la pedagogía tradicional, ya anticuada, y a la vez introducir una nueva pedagogía, la del siglo XXI. De hecho, en 2003 Margaret Zoller Booth y Grace Marie Booth publicaron el libro *What American Schools can learn from Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry*, donde expusieron cómo Rowling trata el tema de la educación a través de su obra y qué métodos o técnicas se podrían extraer y poner en práctica en un colegio del Mundo Real. Así mismo, como hemos visto anteriormente se ofrece el modelo de profesor de una metodología clásica pero también el modelo de profesor que comenzaba a surgir a finales de los 90. Dicha pedagogía moderna que tanto defendía el Partido Laborista encontró eco en las páginas de los libros de Harry Potter. Esta pedagogía defendía la existencia de un docente que fuese un guía y el orientador para el discente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que de este modo el propio alumno fuese el protagonista activo de su propio aprendizaje, tal como defienden autores como Decroly. También es esencial la conexión e interrelación entre el centro y el entorno del discente, para de este modo el discente poder observar que los conocimientos que está adquiriendo pueden ponerse en práctica en su entorno más inmediato (Carbonell, 2015: 37). Este suceso, se manifiesta continuamente a lo largo del relato, observaremos cómo Harry, Ron y Hermione saben aplicar todos los hechizos y demás conocimientos que adquieren en clase cuando salen fuera del centro y viven innumerables aventuras. De este modo, a través de esta nueva pedagogía, Rowling desarrolla una metodología activa, motivadora, lúdica, significativa e inclusiva, entre otros calificativos.

Esta autora británica, defiende ya en su obra la educación inclusiva, especialmente relevante en nuestra sociedad actual. En Hogwarts se realiza una atención personalizada, se manifiesta que cada alumno es un ser único con unas habilidades, necesidades y capacidades únicas, de este modo se consigue no sólo el desarrollo integral de cada uno de los discentes sino también la transmisión de valores como el respeto, el compañerismo o la igualdad. A raíz de este hecho, comentar que Rowling introduce una técnica pedagógica en su obra que goza actualmente de gran prestigio en cualquier centro educativo "el aprendizaje cooperativo y dialógico" (Vaughn, 2011: 35); dicha técnica consiste en realizar trabajos o tareas en equipo fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales (Bermejo y Ballesteros, 2014: 64). A lo largo de los siete libros Harry, Ron y Hermione deberán desarrollar estrategias para trabajar en equipo, aportando cada uno sus habilidades para conseguir entre los tres salir airosos de grandes amenazas. Un ejemplo de este suceso sería en el quinto libro de la saga *Harry Potter and the Order of the Phoenix* donde varios alumnos se reúnen para aprender hechizos y conjuros que le servirán de gran utilidad para enfrentarse a Voldemort. Por otro lado, Rowling trata el tema de la interculturalidad de una manera excelente. Hogwarts es un internado multicultural, en el que alumnos de origen hindú, africano, japonés, así como los alumnos que proceden de familias británicas interactúan entre sí. Así encontramos personajes como Dean Thomas, compañero de Harry, o Angelina Johnson, jugadora del equipo de Quidditch de Gryffindor, que son alumnos de raza negra; Cho Chang, la primera novia de Harry, es de origen asiático, y las hermanas Parvati y Padma Patil que acompañan a Harry y Ron al baile de Navidad en el cuarto libro de la saga son de origen hindú. J. K. Rowling dota a sus personajes de tolerancia y respeto hacia esa diversidad cultural y demuestra que a través de dicha multiculturalidad se favorece el desarrollo integral de las personas.

Por último mencionar que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner tendría una cabida especial en esta obra literaria. Tras varias décadas de investigaciones este profesor de Harvard

demonstró que la inteligencia era más amplia y compleja de lo que pensábamos. Según Gardner existen ocho inteligencias en cada persona localizadas en distintas partes del cerebro. Dependiendo de cada persona, de sus actitudes y aptitudes, unas inteligencias estarán más desarrolladas que otras. En la obra de J. K. Rowling la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner tiene una cabida especial (Vaughn, 2011: 20). Podemos comprobar cómo cada alumno tiene más desarrollada una de las inteligencias descubiertas por Gardner, por ejemplo, Neville Longbottom es un apasionado de la asignatura de Herbolgía siendo además un destacado alumno en esta área, y presenta una clara disposición a la lectura de libros sobre Naturaleza en sus ratos libres. Por tanto, Neville Longbottom tiene muy desarrollada la inteligencia naturalista, considerada esta como la habilidad para observar y entender la naturaleza y desarrollar el pensamiento científico. Por su parte, en los hermanos Weasley predominan varias inteligencias múltiples, "Their interpersonal skills are dominant, but they demonstrate logical-mathematical and visual-spatial skills as well" (Vaughn, 2011: 20-21).

Fred y George, los gemelos Weasley, tiene habilidad para interactuar y relacionarse con las personas, así como para compartir, trabajar en equipo o cooperar (inteligencia interpersonal), no obstante, con la creación de su negocio "Sortilegios Weasley" demostraron tener desarrolladas tanto la inteligencia lógico-matemática (razonamiento complejo, trabajar con números, experimentar, etc.) y la inteligencia viso-espacial (construir, diseñar, dibujar, etc.).

Conclusiones

Cuando en el verano de 1997 la editorial Bloomsbury publicó el primer libro de la escritora J.K. Rowling, nadie imaginaba que aquel libro titulado *Harry Potter and the Philosopher's Stone* iba a revolucionar el panorama de la literatura infantil y juvenil. Diez años más tarde se publicó el séptimo y último libro de esta saga², y las cifras de ventas seguían aumentando. Esta autora británica consiguió que el nombre de Harry Potter fuese mundialmente famoso. Además, esta saga de libros ha recibido múltiples premios que alaban la gran riqueza que posee dicha obra literaria.

¿Por qué Harry Potter se ha hecho mundialmente famoso?, está era una de las preguntas que se han formulado a lo largo de este ensayo. Para poder responder a todas las interrogantes planteadas se han analizado varias fuentes bibliográficas, las cuales nos han llevado a un mismo punto/una misma conclusión. Una de las posibles causas del éxito de Harry Potter es el paralelismo que se produce entre los dos mundos que describe J. K. Rowling (Mundo Mágico y Mundo Muggle) en su obra. Esta autora británica ha conseguido acercar la filología del cuento de hadas a nuestra sociedad actual; Rowling ha logrado mezclar el folklore del siglo XIX con temas de la sociedad del siglo XX. Los libros de Harry Potter contienen la misma esencia que obras como *La Cenicienta* o *El Enano Saltarín*; Rowling ha usado ese patrón o estructura que caracteriza a los cuentos de hadas y lo ha introducido en nuestra sociedad actual. Harry Potter, es por tanto, una fusión de magia y realidad. En esta saga de libros se nos presentan dos mundos, el Mundo Mágico y el Mundo Muggle, ambos lugares no se encuentran separados pues entre ellos se produce una conexión, en la lógica, en las organizaciones e instituciones y en la procedencia de los personajes. De este modo hemos podido analizar cómo el Mundo Mágico posee muchas similitudes con nuestra realidad. Los magos y brujas de J. K. Rowling poseen un sistema educativo, político y económico casi idéntico al nuestro, utilizan medios de transporte y conviven con los medios de comunicación de masas al igual que las personas del siglo XX. Particularmente hemos

2 *Harry Potter and the Deathly Hallows* publicado en el verano de 2007.

analizado el Sistema Educativo que ha creado J.K. Rowling, el cual presenta grandes similitudes con el de nuestra sociedad real. Rowling ha introducido el Sistema Educativo de la Inglaterra de los años 90 para de algún modo exponer los déficits que presentaba por aquellos años así como exponer los cambios que se consideraban pertinentes para mejorar la calidad educativa del estudiante. Los jóvenes lectores observarán a través de las páginas de los siete libros de la saga literaria, cómo los aprendices de magos y brujas deben asistir a clase, estudiar, hacer deberes y exámenes, etc.; exactamente igual que ellos consiguiendo que el lector empatice con los personajes y el mundo creado por J.K. Rowling. De igual modo, dicho jóvenes lectores podrán contemplar a través de las páginas de estos libros de aventuras cómo tanto el aprendizaje significativo y la educación inclusiva pueden llevarse a cabo en un centro educativo (hechos que aún no estaban teniendo un gran fervor por la década de los 90); así cómo observar que todos los contenidos teóricos adquiridos durante el curso lectivo tienen su puesta en práctica fuera del contexto educativo del discente, en su entorno o realidad más inmediata.

Además, Rowling ha creado personajes complejos, los cuales poseen unos sentimientos y pensamientos similares a los de las personas reales. Todos estos elementos han contribuido a que el lector consiga sumergirse completamente en las páginas de estos libros. El lector tiene ante él un modelo o patrón de libro que ya conoce (los cuentos de hadas) pero que posee peculiaridades nuevas, las cuales consiguen cautivarle e incluso llega a identificarse con muchos personajes de la obra. Una vez concluida la narración, el lector seguirá notando presente ese paralelismo entre ambos mundos, lo que provocará que las historias de este joven mago no caigan en el olvido: "The stories we love best do live in us forever. So whether you come back by page or the big screen, Hogwarts will always be there to welcome you home" (Rowling, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR RÓDENAS, C. (2009). La saga de Harry Potter. Interculturalidad y denuncia del racismo. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 227, 46-61.
- ANDRUETTO, M^a T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Argentina: Comunicarte.
- BARÓMETRO CIS. (2015, 8 de Enero). El 35 % de los españoles no lee "nunca o casi nunca". *El País*. Consultado el 2 de abril de 2015. http://cultura.elpais.com/cultura/2015/01/08/actualidad/1420721604_628302.html
- BERMEJO, B. y BALLESTEROS, C. (2014) *Manual de didáctica general para maestros de educación infantil y educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- BLAKE, A. (2005). *La irresistible ascensión de Harry Potter*. Madrid: Edaf.
- BYATT, A.S (2003, 7 de Julio). Harry Potter and the Childish Adult. *The New York Times*. Consultado el 10 de abril de 2015. <http://www.nytimes.com/2003/07/07/opinion/harry-potter-and-the-childish-adult.html>
- CAMPBELL, J. (1972). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CUARÓN, A. (Director) y KLOVES, S. (Guionista). (2004). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (DVD). EE.UU & United Kingdom: Warner Bros.
- DAVIS, R. (2000). Mundos paralelos: un acercamiento a la fantasía en la literatura infantil. *Revista de Filología Hispánica de la Universidad de Navarra*, 16.3, 491-500.
- EINSTEIN, A. y BERNARD, G. (2009). *Cosmic Religion and Other Opinions and Aphorisms*. EE.UU.: Dover Publications.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD; INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (2014). *Población de 16 y más años según su relación con la actividad económica*. Consultado el 10 de mayo de 2015 <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=5>
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2012). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2012*. Consultado el 2 de abril de 2015 http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/130207NPR-FGEE-BarometroHabitodeLectura2012.pdf
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- MARRERO, A. (2008). Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. *Mora* (Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), 14 (1), 29-42
- MORALES LOMAS, F. y MORALES PÉREZ, L. (2001). *Sociología de la literatura infantil y juvenil. Ámbitos de la creación literaria y de la didáctica*. Granada, España: Zumaya.
- PRATS, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-17.
- RIUS, M. (2014, 28 de agosto) ¿Por qué dejamos de leer? *La Vanguardia*. Consultado el 30 de abril de 2015 <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20140828/54414434959/por-que-dejamos-de-leer.html>
- ROWLING, J.K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London, UK: Bloomsbury.
- _____ (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.
- _____ (1999). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury.
- _____ (2000). *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury.
- _____ (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury.
- _____ (2005). *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. London: Bloomsbury.
- _____ (2008). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury.

_____ (2011). *Harry Potter and the Deathly Hallows-Part 2*. Red Carpet Premiere. Consultado el 2 de mayo de 2015. http://www.jkrowling.com/es_ES/#/acerca-de-jk-rowling/video/video-el-estreno-de-las-reliquias-de-la-muerte-con-j-k-rowling-video

TEJERINA Lobo, I (2005). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. *Biblioteca Virtual*

Miguel de Cervantes. Consultado el 15 de abril de 2015. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132768.pdf>

VAUGHN, M. E. N. (2011). Keeping It Real: Teaching and Learning in the Harry Potter Series. Honors Theses. Paper 1.

Moisés Selfa Sastre
mselfa@didesp.udl.cat
Enric Falguera Garcia
efalguera@didesp.udl.cat

Universitat de Lleida

(Recibido 15 diciembre 2016 / Aceptado 18 julio 2016)

LLÀGRIMES SOBRE BAGDAD **(2008), DE GEMMA PASQUAL** **I ESCRIVÀ:** **LA GUERRA DE IRAK (2003)** **COMO PRETEXTO LITERARIO**

LLÀGRIMES SOBRE BAGDAD (2008) BY GEMMA PASQUAL I ESCRIVÀ:
THE IRAQ WAR (2003) AS LITERARY PRETEXT

Resumen

Llàgrimes sobre Bagdad (2008) es el título de la novela ganadora del Premio Barcanova de Literatura Infantil y Juvenil de 2007. Su autora, la prolífica novelista juvenil Gemma Pasqual con más de una docena de novelas juveniles, presenta en este relato la crueldad de la Guerra de Irak (2003) y las consecuencias del conflicto bélico en la vida de una joven iraquí, Erfan, y de toda su familia. En este artículo analizamos la representación literaria de la Guerra de Irak en esta novela juvenil; el proceso de maduración de la protagonista principal de la novela, que ve interrumpida su adolescencia a causa de la guerra; y, por último, la función que el macroespacio y los microespacios que aparecen en el texto tienen para el desarrollo de un conflicto bélico que para nada deja indiferente al joven lector. El análisis de estos componentes permite afirmar que *Llàgrimes sobre Bagdad* es una novela de una gran calidad expresiva y cuyo mensaje en favor de la paz cala con fuerza en el joven lector.

Palabras clave: literatura juvenil, G. Pasqual, novela, guerra, Irak.

Abstract

Llàgrimes sobre Bagdad (2008) is the title of the winning novel of the 2007 Barcanova Children's and Young People's Literature Prize. Its authoress, the prolific young people's novelist Gemma Pasqual who has written over a dozen teenage novels, offers a detailed account of the cruelty of the Iraq War (2003) and the consequences of the violent conflict on the life of a young Iraqi girl, Erfan, and her entire family. This article aims at analyzing the literary depiction of the Iraq War in this young people's novel; the main character's growth towards maturity, despite her adolescence being interrupted by war; and, lastly, the role played by the macro-space and micro-spaces appearing in the text in the development of the military conflict that leaves its young readers anything but indifferent. The analysis of these components enables one to state that *Llàgrimes sobre Bagdad* is a novel of enormous expressive quality whose message for peace leaves a strong mark on the young reader.

Key words: young people's literature, novel, G. Pasqual, war, Iraq

1. *Llàgrimes sobre Bagdad* (2008), de Gemma Pasqual: sentido y génesis de esta novela

Llàgrimes sobre Bagdad (2008) es el título de la novela ganadora del Premio Barcanova de Literatura Infantil y Juvenil de 2007. Su autora, la valenciana Gemma Pasqual i Escrivà (1967), es una reconocida escritora de literatura juvenil que desde finales de los años 90 hasta la actualidad ha publicado numerosos títulos, entre los que cabe citar *Una setmana tirant de rock* (Alfaguara, 1998), *Gènova, "città chiusa"* (Alfaguara, 2003), *La màgia del temps* (Alfaguara, 2005), *Quan deixàvem de ser infants* (Barcanova, 2005), *La fàbrica* (Alfaguara, 2006), *Roger lo pelat* (Barcanova, 2007), *Anatomia d'un assassinat* (Perifèric Edicions, 2007) y *Barça ou barzakh* (Bromera, 2001). Algunas de las novelas de Pasqual, entre las que se encuentra la que es objeto de este estudio, han sido galardonadas en reconocidas convocatorias de Premios de Literatura Infantil y Juvenil: *Marina* (2001) (Premi Samaruc 2003, Alfaguara), *Et recorde, Amanda* (2002) (Premi Samaruc 2003, Alfaguara), *La mosca. Assejament a les aules* (2008) (Premi Benvingut Oliver 2007, Perifèric Edicions), *La relativitat d'anomenar-se Albert* (2009) (Premi Mallorca de Narrativa Juvenil 2008, Barcanova).

El denominador común de la obra novelística de Pasqual es que está escrita para jóvenes que se identifican con los protagonistas de cada relato. Así, Pasqual presenta personajes próximos y con problemas cotidianos y actuales que fácilmente pueden ser entendidos por el público lector. Este es el sentido de la novelística de Pasqual: reflejar el sentir, el existir y el sufrir de tantos jóvenes que solo pueden vivir de sueños que quizás se conviertan en realidad. En este sentido, Pasqual define su quehacer literario del siguiente modo:

Jo faig literatura juvenil, que com el seu nom indica, és un gènere adreçat als joves, per això crec que els autors i les autores estem obligats a comunicar alguna cosa més que una història. Si un adolescent es pren la molèstia i es concedeix un temps de la seua ocupada i atapeïda agenda per a llegir una novel·la nostra, hem d'aprofitar l'avinentesa, i a més a més d'entretenir-lo, hem de contar-li alguna cosa que no sàpiga; si més no, fer-lo pensar, reflexionar sobre algun tema polític, social, cultural o d'actualitat. Sense donar cap missatge moralitzant. Fer que els adolescents raonin és una cosa molt important en els temps que corren. Però, al mateix temps, oferint-los una literatura de qualitat que interesse a totes les edats (Satorra, 2003).

De esta declaración de intenciones, destaca la voluntad de no ofrecer un mensaje moralizante y aleccionador, sino todo lo contrario: formar a un lector que debe ser crítico con cada uno de los hechos que se narran en la obra literaria. De ahí, emerge la voluntad de informarlo sobre diversos y diferentes temas de actualidad sin descuidar la calidad de un texto literario, que debe ser concebido como un producto que despierte placer estético y que, por encima de todo, interese al lector. Desde este punto de vista, Pasqual sostiene que el binomio información – actualidad debe estar presente en la literatura juvenil actual:

Trobe que els adolescents ja estan una mica farts que els autors i les autores els expliquem sempre les mateixes històries. Només cal mirar el món que els envolta i les coses que ens interessin. Tenen opinió sobre tot el que passa al món. Són grans consumidors de música i de cinema. És per això que la literatura que es fa especialment per a ells ha de tenir contingut i informació. El jovent d'ara no té per què criar-se tan desinformat com va créixer la meua

generació. A mi m'agrada explicar-los històries. Històries que faig especialment per a ells, amb contigut, que parlen del feixisme, de la globalització, de les dictadures, de qualsevol tema que estiga d'actualitat, que a mi m'inquiete i que pense que a ells els pot interessar (Satorra, 2003).

De entre estas historias con contenido y que puedan saquear la conciencia del joven está la Guerra de Irak (2003). *Llàgrimes sobre Bagdad* es la historia de una joven adolescente de 13 años, Erfan, que ve interrumpida bruscamente su juventud a causa de una guerra que destruirá su familia, su futuro y su propia persona. Esta es la historia, en síntesis, que relata Pasqual. La novela no habla de política, si bien aparecen los nombres de destacados personajes políticos europeos, americanos e iraquís. Tampoco habla directamente de batallas ni de número de muertos. De lo que habla es de las vivencias de Erfan y su familia que padecen una guerra que para nada han buscado, pero que tendrán que sufrir hasta las últimas consecuencias.

Erfan, en cuestión de pocos días, pasa de ser, como se indica al inicio del capítulo I, una joven bailarina de ballet a ser una adolescente que pierde toda su juventud y la poca inocencia que le quedaba de sus años de niña: "La primavera del dos mil tres va ser la meva darrera primavera, aquella que recordo com una nena, quan creia que la lluna era un formatge molt gros on es fèien realitat tots els somnis. La meva única ocupació era ballar" (Pasqual, 2008: 13). Y unas líneas más adelante, la protagonista de la novela declara lo siguiente: "Vint nenes de sis a tretze anys dansàvem per espantar els núvols negres que atemorien Bagdad. Interpretàvem la darrera dansa mentre somniàvem una vida i un Iraq millors, lluny de bombes" (Pasqual, 2008: 15).

Con el estallido de la guerra de Irak, Erfan inicia una lucha por la supervivencia: primero por la supervivencia de su familia; al final del texto, por la supervivencia propia. De esta manera, situada la protagonista en un contexto vital muy determinado, Pasqual consigue que sus lectores lleguen a entender lo que significa una guerra y que se identifiquen desde las líneas iniciales del texto con Erfan, una joven que bien puede ser cada uno de ellos.

La novela es una declaración de intenciones en favor de la paz. Para ello se muestra la crueldad de una guerra de un modo realista y sin mensajes edulcorantes. Solo así los jóvenes lectores pueden acceder con facilidad a la esencia de unos personajes que tienen vida por sí mismos y que por encima de todo desean la paz. La intención de Pasqual no era otra, como reconoce la propia autora, que

Plasmar la tragedia de una familia, con la que todos podemos identificarnos, que lo pierde todo y hace un viaje en el tiempo a la edad media, sin luz, sin agua, sin comida. Y quiero que al leerla nuestros adolescentes reflexionen sobre lo afortunados que son de vivir en un país del Primer Mundo y, al mismo tiempo, que se identifiquen con la protagonista y puedan sentir un poco su sufrimiento (CLIJ, 2008: 66).

Pasqual, fiel a su intención novelística de informar al público juvenil a través del discurso literario, concibió *Llàgrimes sobre Bagdad* a partir de la lectura de una noticia que hablaba del inicio de la guerra de Irak y de una escuela de ballet de Bagdad que queda afectada por esta guerra. En una entrevista de 2008, Pasqual dice: "A mí, lo que me llamó la atención fue una noticia de *La Presse* de Montreal¹ en la cual explicaba cómo unas niñas iraquíes se iniciaban en la danza aun cuando la guerra

1 *La Presse*, de Montreal, de 13 de enero de 2003. El titular, traducido por nosotros al español, era este: "En un clima de guerra, las niñas iraquíes se inician en la danza". "Como en las otras escuelas de danza del mundo, las alumnas de la escuela

era inminente, esto me emocionó y me inspiró la novela" (CLIJ, 2008: 24). La noticia explicaba, además, que solo quedaban veinte niñas en la escuela de ballet y que si las clases continuaban eran gracias a los esfuerzos de su profesora Zikra Minhaim.

Esta es la génesis de *Llàgrimes sobre Bagdad*, una historia de una adolescente basada en hechos reales, una novela que consigue acercarnos a los hechos de una guerra que estalló en 2003 y que, cinco años más tarde, Pasqual supo plasmar, novelar y transmitir a una generación juvenil que para nada queda impasible ante el devenir vital de una joven, Erfan, atrapada en las redes de un conflicto bélico.

2. Guerra, Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la representación literaria de un conflicto bélico: la guerra de Irak

El interés que los autores de LIJ han tenido y tienen por tratar en sus obras conflictos bélicos desde diferentes puntos de vista no es desde luego reciente (Lamas & Álvarez, 2005: 609; Ramos, 2007). Esto es así porque estos conflictos, bien sean guerras, bien sean situaciones de violencia de diversos tipos –véase, por ejemplo, el estudio de Etzaniz (2005: 185-191) sobre la violencia en la LIJ vasca–, son un inmejorable telón de fondo que sirve a los escritores de LIJ para crear historias de una gran calidad expresiva que son capaces de conmover al joven lector (Ezpeleta, 2003: 36).

Son diversas las formas en las que puede abordarse el tema de la guerra en la LIJ. Variarán según la perspectiva con la que el autor refleje el conflicto narrado. Lo que está claro es que, en primer lugar, la guerra no es un tema tabú para el público infantil y juvenil; y, en segundo lugar, como afirma Hunt cuando se refiere a la presencia de la guerra en textos de LIJ, la cuestión está en determinar "what should we give (or not give) our child-readers, how should we give it to them; what will they or can they understand; and why do we or should we write about thing?" (Hunt, 2005: 14).

Lo que es indudable es que la guerra genera un fuerte impacto en la sociedad y, de manera más considerable, en el niño (Vásquez, 2005: 428). Ese impacto afecta al espacio físico y social que rodea a la población más joven y, sobre todo, a la dimensión más psicológica de cada niño que vive y asume los efectos de la guerra de un modo muy particular.

La guerra, por otra parte, permite tejer una trama narrativa en la que los elementos de suspense y misterio cobran un protagonismo principal. Así, el autor puede hacer avanzar la trama narrativa y detenerla en función de los intereses del mensaje que quiera transmitir. No pocas veces la acción propiamente dicha queda interrumpida para ahondar en la psicología de un personaje que será el cómplice del potencial lector en el devenir de la historia. Este es el caso de la novela juvenil ambientada en la guerra de los Balcanes: *Bosniara nahi* (2003), de Juan Kruz Igerabide. Nezir, la protagonista de la obra, huye de Barcelona para reencontrarse con su padre que ha quedado atrapado en Bosnia. Pero antes de que esto suceda, Kruz detiene la acción y descubre al lector el lado más humano de Nezir, que preferirá regresar al escenario de guerra antes que refugiarse en la aparente tranquilidad de la ciudad de Barcelona.

La actual LIJ sigue encontrando en los escenarios bélicos y de violencia un buen pretexto para la escritura de narraciones. El denominador común de estas es la recreación de unos hechos históricos que, en unos casos, se adecuan a la más fiel realidad histórica, pero que en otros son

de música y arte de Bagdad preparan un espectáculo de final de año. La diferencia es que ellas no saben si la representación tendrá lugar en medio de bombas y misiles".

creaciones noveladas que solo guardan una cierta relación de veracidad con el suceso histórico del cual parten. Así, las Guerras Carlistas, la Guerra de la Independencia, la Segunda Guerra Mundial y otras contiendas posteriores y más cercanas al siglo XXI, como la Guerra de los Balcanes o la Guerra de Irak, han sido fuente de inspiración de novelas de LIJ dirigidas a un joven lector que encuentra en estas un material muy atractivo para el conocimiento y vivencia de unos hechos históricos que no le son ajenos².

Pero de todas las guerras, en España ha sido la Guerra Civil (1936-1939) la que más pretextos ha ofrecido (Bertrand de Muñoz, 2000, 2001) para la escritura de historias sobre este acontecimiento bélico (Gräffin, 2007), si bien esto no fue posible hasta la llegada de la Democracia (Martín Rogero, 2008: 31)³.

La Guerra de Irak es el motivo histórico que inspira la novela *Llàgrimes sobre Bagdad*. Como otras novelas de Gemma Pasqual, el texto posiciona al lector ante personajes que sufren injusticias producto de la miseria y del egoísmo humano, si bien el final de estas narraciones sitúa a estos mismos personajes ante escenarios en los que pueden alcanzar la deseada paz y felicidad. Es el caso también de uno de los últimos títulos de esta autora, *Barça ou barzakh*⁴ (2011. Bromera), Amadou y Mabale, dos jóvenes senegales, han decidido identificarse con este grito y embarcarse, junto con Umm y Noolamala, en una patera rumbo al paraíso: Europa. Sin importarles los riesgos ni los peligros que puedan esperarles, los cuatro comparten el mismo sueño: una vida mejor y lejos de los conflictos que azotan a su país. Mabale quiere ser jugador del Barça, Noolamala quiere montar un salón de belleza en Benidorm, Umm quiere ser maestra y Amadou ama tanto a Noolamala que la seguiría hasta el fin del mundo.

Llàgrimes sobre Bagdad es el relato de una historia que comienza en la primavera de 2003 en Bagdad. Como ya anuncia la protagonista en las primeras líneas de la novela, no se trata de una primavera cualquiera: es su última primavera como niña. Algún hecho importante será el causante de que pierda su infancia prematuramente. Este acontecimiento, de gran trascendencia mundial a inicios del siglo XXI, aparece explicitado unas líneas más adelante, mientras Erfan danza al son de la música de Txaikovsky:

De cop i volta els llums es van apagar i la música de Txaikovski va omplir tota la sala. Sonava tan forta que apaivagava els tambors de guerra que ens amenaçaven. Vint nenes de sis a tretze anys dansàvem per espantar els núvols negres que atemorien Bagdad. Interpretàvem la darrera dansa mentre somniàvem una vida i un Iraq millors, lluny de bombes i missils (Pasqual, 2008: 15).

En efecto, bombas y misiles son el preludio que anuncia que Irak, doce años después de la Guerra del Golfo (1990-1991), es un país de nuevo en guerra, una guerra también conocida como

2 El repertorio temático sobre la guerra en la LIJ preparado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2003) ofrece un conjunto de novelas clasificadas por el tipo de conflicto bélico que tratan sus páginas.

3 El estudio crítico de la producción novelística que aborda el tema de la Guerra Civil en la LIJ gallega, vasca, catalana y portuguesa puede consultarse en Roig (2008: 69-102), Etxaniz Et López Gasani (2008: 137-146), Valriu (2013: 309-323) y Gomes, Ramos Et da Silva (2008: 105-134), respectivamente. Asimismo, son de indudable interés por su profundidad y actualidad los estudios sobre algunos conflictos bélicos representados en la literatura gallega (Mociño, 2015) y portuguesa (Reis da Silva, 2015).

4 Esta novela toma como título una expresión que se aplica a los emigrantes clandestinos y que significa ¡Barcelona o muerto!

Operación Telic en el Reino Unido y la *Segunda Guerra del Golfo* u *Operación Libertad Iraquí* en Estados Unidos: "De res va servir el clam del món contra aquella absurda guerra. L'operació Llibertat Duradora estava en marxa. Aquest és el nom que li havia posat la coalició formada per Estats Units, el Regne Unit i Austràlia, amb el beneplàcit de l'estat espanyol" (Pasqual, 2008: 28).

Llàgrimes sobre Bagdad representa y recrea literariamente el conflicto bélico de la Guerra de Irak. No es la única obra de LIJ que recientemente ha abordado sin tapujos esta guerra. En 2003, Andrea Ferrari publica en Buenos Aires *Las mil y una noches de Bagdad*, relato ilustrado por Daniel Paz. Esta obra, a través de la conversación que mantienen, noche tras noche, un niño argentino, Joaquín, y su abuelo, aborda cuestiones tan íntimamente ligadas a la Guerra de Irak como el porqué de esta guerra, quién es Sadam Hussein y por qué el petróleo puede ser el detonante de un conflicto bélico. A su vez, el pequeño Joaquín está relacionado con Layla, una niña iraquí con la que mantiene correspondencia gracias a un intercambio entre escuelas. El abuelo de Joaquín intentará responder las preguntas de su nieto no sin antes respondérselas a él mismo. En esta obra, como en *Llàgrimes sobre Bagdad*, se encuentra la respuesta a las inquietudes más frecuentes de los niños y jóvenes ante un hecho tan trágico como la guerra y al que están expuestos permanentemente. El abuelo de Joaquín posee datos, informa sobre el contexto y la historia del problema, información que muchas veces no dan los diarios o la televisión y que es imprescindible para la comprensión de un conflicto como el de Irak. A diferencia de *Las mil y una noches de Bagdad* (2003), cuyo protagonista es un niño que ve desde fuera los horrores de una guerra, *Llàgrimes sobre Bagdad* está protagonizada por una adolescente que vive la guerra en primera persona. De ahí que la novela de Pascual cale profundamente en el joven lector que sufre como la misma protagonista de esta novela.

La representación literaria de la Guerra de Irak en la novela de Pasqual se realiza a partir de la clave literaria denominada *trama mimética*. Como afirma Potok, citando a Fernández Prieto (2006), la trama mimética aparece en

las novelas que se acercan al pasado con una estrategia realista, las más de las veces respaldada por una documentación (testimonios orales recogidos por el autor, memorias, cartas, etc.) con personajes miméticos (con supuestos referentes reales) y con un argumento marcado por los sentimientos. Aquí no se expone ni se insinúa el proceso de la construcción del relato ni su dimensión imaginativa, más bien se lo oculta, invitando a una "lectura mimética". En este tipo de relatos la trama apela a las emociones (Potok, 2012:16).

Así, *Llàgrimes sobre Bagdad* es la recreación novelada de un conflicto en donde los hechos narrados están basados en un acontecimiento histórico que el lector conoce (o puede conocer) a partir de las fuentes de información que están a su alcance. Además, la protagonista de esta novela, como se detallará más adelante, es un reflejo perfecto y fidedigno del sufrir de cualquier joven iraquí que vio interrumpida su juventud a causa de la guerra. La fuerte carga sentimental que desborda cada una de las páginas del relato sitúa al lector ante una joven, Erfan, que quiere ser bailarina, que se niega a creer que su padre ha muerto, que tiene derecho a enamorarse, pero que todo ello son ilusiones que permiten a Pasqual crear un argumento cargado de emociones muy intensas. Es así como se construye una lectura mimética del relato, a través de la cual Pascual consigue asignar un valor emocional y referencial a términos ficcionales, como son la protagonista y los otros personajes del relato.

Por otra parte, *Llàgrimes sobre Bagdad* representa hechos reales de la Guerra de Irak. Por tanto, al ser la literatura una representación de la realidad estamos frente a algo que busca reflejar

lo que verdaderamente sucedió. Pasqual quiere informar al joven lector con la representación de estos hechos y, sobre todo, quiere hacerlo pensar para ofrecerle la posibilidad de solidarizarse con la protagonista y con el resto de los personajes del relato.

De entre los acontecimientos reales que se sucedieron en la Guerra de Irak, y que Pasqual presenta en esta novela con la intención expuesta en las líneas anteriores, podemos destacar dos por lo relevantes que son en este proceso de representación de hechos históricos y verídicos. En primer lugar, el conflicto, como confirma Hakim, tío de Erfan, a su hermano Issam, se fraguó en la conocida reunión de las Azores (16 de marzo de 2003) en la que participaron G. Bush (Estados Unidos), T. Blair (Reino Unido), J. M. Aznar (España) y J. M. Durão Barroso (Portugal) que actuó como anfitrión: "El més important és que plantaran cara a Saddam d'una vegada. Bush ha deixat ben clar que havia creuat una línia sense retrocés, i la reunió de les Açores ha estat l'últimàtum final" (Pasqual, 2008: 22). Fue un conflicto que comenzó el jueves 20 de marzo de 2003 y finalizó el domingo 18 de diciembre de 2011. En *Llàgrimes sobre Bagdad*, Erfan relata, como sucedió así en la realidad, que

Els Estats Units i la Gran Bretanya van llançar una pluja de míssils i bombes contra Bagdad: va ser la primera d'un atac aeri massiu. Més de mil míssils van caure sobre la capital iraquiana. La nit de divendres va ser la més terrible que Bagdad havia viscut durant els últims vint anys. Ni tan sols a la guerra Iran-Iraq o la Guerra del Golf del 1991 van caure tants míssils i bombes sobre la meua ciutat (Pasqual, 2008: 37).

En segundo lugar, cuando la familia de Erfan, huyendo de los misiles y bombas que caen en las inmediaciones de su casa, están alojados en el hotel *Palestine*, uno de los principales centros de reunión de los medios de comunicación internacionales y contratistas que retransmitieron la Guerra de Irak, un grupo de soldados americanos comienza a disparar sobre este hotel:

A mitjan matí, les tropes invasores van ocupar la posició i la batalla es va traslladar al centre pel control del pont de Jamuriya, molt a prop d'on es trobàvem. Els avions continuaven borbant el que semblaven els últims focus de resistència. De cop i volta una explosió va sacsejar les parets.

-Hem de baixar! Hem de baixar! -cridava la gent pels corredors.

El fotògraf va agafar la petita Mawj al braç i va arrencar a córrer escales avall. La mare i jo el seguïem. Tothom va baixar els setze pisos en un temps rèord. Teniem por que l'edifici s'enfonsés (Pasqual, 2008: 54).

Entre los ocupantes del hotel *Palestine* que fueron heridos por este ataque, se encuentran dos periodistas que en 2003 cubrieron la Guerra de Irak, Xosé Couso y Tarcs Prosiuc, y que murieron en ella: "De sobte vaig veure que baixaven per un ascensor un home ferit tapat amb una manta. De seguida el vaig reconèixer: era Xosé Couso, un periodista galleg. Després un altre, Tarcs Prosiuc, un ucraïnès que també havia estat ferit de mort pel canó nord-americà que ens havia disparat" (Pasqual, 2008: 54).

Estos dos hechos, inspirados en la realidad y que el lector interpreta como reales ya que forman parte de los anales de la Guerra de Irak, son producto de una guerra sin control y que Pasqual detalla con toda su crudeza. A partir de una minuciosa labor de documentación, Pasqual presenta al lector lo que es realmente una guerra y cómo se vive en medio de ella. La intención de la autora no es

otra que sacudir la conciencia del joven, y no tan joven lector, para que él, personaje también de esta novela, pueda participar a su modo de unos hechos trágicos.

3. Erfan, protagonista principal y el proceso de maduración de este personaje juvenil

Llàgrimes sobre Bagdad es una novela narrada desde el punto de vista de una adolescente de trece años, Erfan. Ella relata cómo vive la guerra y la postguerra de Irak desde un momento vital y trascendente para su crecimiento humano: el tránsito de la niña que deja de ser para convertirse en toda una adolescente que afrontará las penurias de una guerra que la sorprende de pleno. A su alrededor, transitan un conjunto de personajes, todos ellos secundarios, que asisten al proceso de maduración de Erfan hasta convertirse en toda una mujer capaz de hacer frente a situaciones penosas y calamitosas.

Erfan es la protagonista principal de *Llàgrimes sobre Bagdad*. Como afirma Gómez (2005: 604), "han tenido que transcurrir siglos hasta que los niños hayan conseguido ser protagonistas de historias", hasta tal punto que Vásques (2005: 429-430), refiriéndose a la narrativa infantil y juvenil de Juan Fariás, pero que es extrapolable a la LIJ que aborda conflictos bélicos, afirma que

los niños son protagonistas o pertenecen al grupo de personajes principales. Estos son entregados al lector de una manera dinámica, sin ser caracterizados en bloque. Son descritos por el narrador como en una tela que al tejerse van apareciendo sus rasgos, pues se caracterizan principalmente por sus acciones, más que por su apariencia (2005: 429-430).

Como otras protagonistas femeninas de LIJ que sufren las consecuencias de la guerra (Neira, 2012: 403), Erfan es presentada como una víctima de un conflicto que vulnera los derechos más fundamentales de esta ciudadana iraquí. Ya en el inicio de la novela, sabemos que el sueño de esta joven iraquí era convertirse en una gran bailarina, como Ana Pavlova: "Volia ser ballarina, una nova Anna Pavlova, aquella gran estrella de la qual tantes vegades em parlava la meva mestra" (Pasqual, 2008: 133). Es alumna de la Escuela de Música y Arte de Bagdad. Su profesora, Zikra Minhaim, profesora de ballet de esta Escuela en la novela y en la vida real, le encomienda el papel de cisne para el espectáculo *El lago de los cisnes* que se está preparando para el final de curso: "Molt bé, Erfan! Avui tu ets el cigne! Tu ets la nostra Parlova!" (Pasqual, 2008: 14). Finalizado el espectáculo, Erfan regresa con sus padres, Issam y Zouad, a su casa. Algo le dice que no todo va bien. Alguna calamidad puede suceder de un momento a otro: "De camí cap a casa vam veure un corb negre. De segur que algun *djinn* dolent ens havia fet una mala passada. Era el presagi del que s'havia d'esdevenir" (Pasqual, 2008: 16).

Pasqual ha escogido este personaje adolescente, que no es niño pero tampoco adulto, para mostrar cómo la guerra ejerce una influencia negativa en su proceso de maduración. El proceso de maduración de Erfan posee tres estadios bien diferenciados que están relacionados con la manera en que esta percibe las desgracias que se suceden a su alrededor. Así, podemos hablar de un primer estadio de maduración relacionado con la observación de la realidad que rodea a Erfan, de un segundo estadio que corresponde al rechazo violento de cómo es esa realidad y de un tercer estadio en donde predomina la aceptación de las consecuencias de esa misma realidad. Son tres estadios que se suceden uno tras otro y que nos permiten afirmar que el crecimiento humano de la joven protagonista de

Llàgrimes sobre Bagdad se sucede a una gran velocidad, dada la cantidad, gravedad y trascendencia de los hechos bélicos y violentos con los que Pasqual construye esta novela.

El primer estadio, como ya se ha dicho, está relacionado con la observación de la realidad. El inicio de este estadio coincide con los bombardeos que sobre Bagdad empezaron a las cinco de la madrugada del 20 de marzo de 2003. Erfan, que estaba dormida, se despierta sobresaltada. Se siente aterrada y, por primera vez en la novela, declara tener miedo a la muerte: "Em vaig despertar aterrida, el cor em bategava amb força i no m'atrevia a obrir els ulls; tenia por de veure la mort al meu costat" (Pasqual, 2008: 29). Para nada quiere aceptar que una guerra planea sobre su vida. Se limita a observar cómo su casa, con el paso de los días, queda reducida a un pequeño espacio a causa de los bombardeos aéreos ("La nostra casa s'havia reduït als pocs metres que feia el menjador. Aquell era el nostre espai vital" (Pasqual, 2008: 34), si bien alberga la esperanza de que en pocos días esos tambores de guerra dejarán de sonar y todo volverá a la normalidad. Sin embargo, eso no sucede así. De hecho, tal es el estado ruinoso de su morada, que sus padres deciden que hay que abandonar este lugar por ser peligroso. Erfan, hermana mayor de las dos hijas del matrimonio de Issam y Zouad, reúne todas sus fuerzas para explicarle a su hermana menor, Mawj, que debe tomar consigo lo imprescindible para abandonar la casa e ir a vivir a la habitación de un hotel. Es en este punto de la novela donde Erfan madura, por primera vez, a marchas forzadas. Ella, una adolescente que acaba de abandonar la niñez, debe explicarle a una niña, a su hermana, lo que es una guerra: "- Doncs...-com se li pot explicar la barbarie a una nena de sis anys? I el pitjor de tot: com ho pot fer una altra nena de tretze anys?-" (Pasqual, 2008: 43). Erfan observa la realidad de una guerra que la rodea y actúa en consecuencia guiada por la obediencia a sus progenitores.

En este momento de la narración, una vez la protagonista y su familia abandonan su casa, se inicia el segundo estadio en el proceso de maduración de Erfan: el del rechazo, muchas veces violento, y la imposibilidad de no sucumbir a las desgracias que, a modo de mazazos vitales, van minando la juventud de esta protagonista. Este segundo estadio de maduración ocupa una buena parte de la novela. Pasqual quiere que el joven lector se identifique con Erfan y sienta como propias cada una de las desgracias que rodean a la vida de la joven. Este segundo estadio contempla, a su vez, diferentes fases a modo de fatalidades que rodean la vida de la protagonista. La primera fase de este segundo estadio de maduración se inicia cuando Erfan, junto a sus padres, abandona su casa y se instala en la habitación de un hotel. Allí vivirá un acontecimiento que la marcará hasta el final de sus días: su padre, con el afán de ganar el sustento para su familia, decide trabajar de guía del Ministerio de Información. Pero un día no vuelve de su trabajo y Erfan contempla cómo su madre, Zouad, busca a su marido por el hotel preguntando a periodistas y cámaras que habían estado con él. Nadie sabe de él, excepto un periodista que sabe que Issam se acercó, una vez finalizada la jornada laboral, a visitar a su madre. Erfan es ya la hija sin padre. Todavía alberga la esperanza de encontrarlo, pero Pasqual presenta a una joven que en su interior sabe que muy probablemente no encontrará a su padre con vida. La guerra puede haber acabado con la vida de este. Erfan es ya una huérfana en potencia y su resistencia a aceptar esta realidad es tal que pretende arriesgar su vida para encontrar el cuerpo de su padre probablemente sin vida.

La segunda fase del segundo estadio de maduración de Erfan se inicia cuando los bombardeos americanos sobre Bagdad finalizan y Zouad comunica a sus hijas que deben regresar a su casa. Acompañados de un taxi, vuelven a su domicilio y comprueban que este está reducido a un montón de ruinas: "la nostra vivenda s'havia convertit en un runam polsós, rajoles disperses i blocs de ciment, ben igual que els nostres veïns" (Pasqual, 2008: 66). Su madre contempla el escenario y se desmorona

ante tal paisaje. Erfan, obligada por las circunstancias y ante la ausencia de su padre del que no tienen noticias, debe convertirse en el sustento y apoyo de su madre. De nuevo, tiene que madurar apresuradamente sin pensar en nada más. Por este motivo abraza a su madre y la consuela ante la situación vital que las envuelve: "Em vaig abraçar a ella, i jo també plorava. No per la casa sinó per ella, perquè se'm feia difícil veure-la tan abatuda. Ella i el pare eren els pilars que em mantenien dreta en aquell despropòsit de món que ens havia tocat viure." (Pasqual, 2008: 66).

Erfan, como muestra Pasqual, ya no llora por sus desgracias. Lloro por las de su madre. Y es aquí donde toma la delantera, a pesar de ser una adolescente, para a partir de este momento de la novela ser la mujer que va a decidir junto a su madre qué deben hacer con sus vidas. Su opinión, como la de su madre Zouad, pesará por igual.

Al no poder recuperar su casa que está totalmente destruida por los efectos de la guerra, la madre de Erfan, muy a disgusto suyo porque no le despertaba ningún tipo de simpatía, se ve obligada a pedir auxilio a su cuñado Hakim. Este les concede vivir en una vivienda medio derruida y que Erfan y su familia deben adecuar:

Era una casa més trista que l'hivern. Donava a una desgavellada vorera de taulells trencas i s'hi entrava a través d'una abonyegada i rovellada porta d'hacer que algú havia pintat de blau cel i que estava tancada amb un cademat. Vaig desitjar amb totes les forces que la clau no obrís aquella porta, que fos una equivocació. Però no, la porta es va obrir ràpidament, com la cova d'"Alí Babà.

Amb una ullada es veia tota l'estança. Era com un cop de puny, no devia de fer més de nou metres quadrats. Les rates corrien per sota els mobles arraconats i amuntegats en un cantó, hi havia cables que penjaven del sostre i el terra era de ciment. Una petita finestra il·luminava tota la casa (Pasqual, 2008: 72).

Erfan se pregunta por qué su tío Hakim no las acoge en su palacete y no las deja vivir con ellos. Empieza, de este modo, a rebelarse pero también a aceptar con mucho disgusto la poca simpatía que su madre tiene por este macabro personaje. Pasqual descubre así intencionadamente al lector la esencia más negativa del egoísmo humano y le permite posicionarse ante él: ni la propia familia paterna es capaz de ofrecerles un cobijo digno en el que vivir.

Una vez adecuada su nueva casa, Erfan y su familia conocen a sus vecinos. Sus nombres son Amal, una mujer viuda que había perdido a toda su familia en la guerra, y su nieto Murtada, de doce años y que sufría una malformación congénita: tenía el estómago al descubierto. Estos dos personajes, principales pero no protagonistas, van a ser los que protegerán a nuestra protagonista de los avatares diarios que la van a rodear.

La tercera fase en este segundo estadio de maduración se inicia cuando Issam, el padre de Erfan, es encontrado muerto por su hermano Hakim. Erfan se siente ya definitivamente huérfana de padre, pero su desgracia no acaba ahí. Ni siquiera su tío le permite a ella y a su familia acudir al entierro de su propio padre. Erfan llora con dolor esta pérdida, pero su lloro también es un lloro de impotencia. La única pregunta que la asalta es por qué motivo no puede despedirse de su padre ya muerto. De este modo, Pasqual sitúa así a su personaje ante una situación contra la que se rebela y que la sume en la más profunda tristeza y rabia, sentimientos que también siente como propios el lector.

Huérfana de un padre al que ni siquiera ha podido dar sepultura, Erfan regresa a la escuela. Bagdad va recobrando la normalidad y Erfan pasa las tardes jugando con Murtada, su vecino, con quien

traba una gran amistad: "Jugàvem a les casetes amagades: barrejàvem sorra i aigua i amb això fèiem casetes de fang. Després hi introduïem granadura de collarets de bijuteria, que el Murtada trobava regirant entre les runes de les cases derruïdes on hi havia infinitat de tresors" (Pasqual, 2008: 81).

Sin embargo la situación se complica en Bagdad y se inicia una cuarta fase en este segundo estadio de maduración de Erfan. Ali, un niño que iba a la escuela con Erfan, es capturado por unos hombres que bajan de un coche negro y que exigen un rescate de 6.000 dólares. La madre de Erfan, ante un incidente como este, le prohíbe ir a la escuela. Erfan, por enésima vez, se rebela ante esta situación – "– Jo vull sortir al carrer, vull anar a l'escola. Necessito que l'aire fresc em toqui la cara, jugar amb les amigues" (Pasqual, 2008: 107)– que acata sin remedio alguno. De nuevo, debe renunciar a lo más esencial y normal en la vida de una adolescente: ir a la escuela y salir a la calle para jugar con sus amigas. Si el lector de esta novela pensaba que renunciar a una casa, no ser bien recibido ni ayudado por la propia familia y perder al propio padre son la cúspide de las desgracias que pueden atormentar la vida de una adolescente, en este momento de la novela descubre que realmente no es así: Erfan ya no puede salir ni a la calle y queda recluida entre las cuatro paredes de una casa que es percibida por el lector como prácticamente insalubre. De nuevo la protagonista, aunque en un principio se rebela, acaba por asumir la situación.

La madre de Erfan conoce a un profesor universitario iraquí, Xarif, un señor viudo a causa de la guerra. Se inicia, así, una quinta fase en este segundo estadio de maduración de Erfan. Poco a poco se va fraguando una amistad entre Xarif y Zouad. Erfan conoce a la hija de Xarif, Rana, y se hace amiga de ella hasta el punto de considerarla una hermana. La situación de postguerra en Bagdad es tan caótica que Xarif decide emigrar a Barcelona: en la Universitat Autònoma de Barcelona le han concedido un puesto de trabajo que está decidido a aceptar. Pero sus intenciones no quedan ahí. Xarif quiere viajar a Barcelona acompañado de su hija y de toda la familia de Erfan. Una nueva desgracia, vestida de prosperidad, planea en la vida de Erfan. Con la finalidad de agilizar la documentación para poder partir cuanto antes de Irak, Xarif pide a Zouan que se casen. Una vez en Barcelona, ya se divorciarán, pero para salir lo más rápido posible de Bagdad es necesario casarse. Zouan no ve claro el matrimonio, pero finalmente acepta. Erfan, aunque es sabedora que esa es la mejor solución para su madre y para ella misma, se rebela ante la posibilidad de que su madre comparta la vida con otro hombre diferente a su padre Issam:

Em queien molt bé el senyor Xaarif i la Rana, però jo ja tenia un pare i la meva mare un marit. Una altra vegada havia de fer el cor fort. Era conscient que el casament era la millor solució, la resposta a tots els nostres problemes però se'm feia difícil pensar que la meva mare compartiria la seva vida amb un altre home que nos fos el meu pare (Pasqual, 2008: 154-155).

No obstante, Erfan es una hija fiel y apoyará en todo a su madre: "Tot i així, la Bibi tenia raó, jo faria costat a la mare fos quina fos la seva decisió" (Pasqual, 2008: 155). De nuevo, la protagonista, aunque en primera instancia se rebela ante los acontecimientos que se van sucediendo, no tiene más remedio que aceptar muy a disgusto una realidad que le viene impuesta y de la que aparentemente no puede opinar: el matrimonio de su madre con un hombre diferente a su padre es algo que le provoca un enorme rechazo. Su proceso de maduración vital avanza a pasos agigantados y es en este punto de la novela que finaliza el segundo estadio de maduración.

En el tercer estadio de maduración de Erfan el componente de aceptación de la realidad cobra una importancia vital. A diferencia del estadio anterior de maduración, el lector asiste a una aceptación

pacífica de la realidad. En este tercer estadio, podemos distinguir dos fases. En la primera, Murtada, el mejor amigo de Erfan, prepara el viaje a Valencia porque tienen que intervenirlo del estómago en esta ciudad española. El día que Murtada parte hacia Valencia, sube con Erfan a la azotea de su casa. Allí le da un beso en los labios:

-Erfan ... Jo et volia dir que ...

Abans d'acabar la frase em va fer un bes molt dolç als llavis. Em vaig quedar sense paraules.

-Aquest és el millor regal. T'estimo! (Pasqual, 2008: 81).

Erfan deja ya de ser esa adolescente que jugaba con Murtada y descubre el amor juvenil en ese joven que iba a desaparecer en breves momentos de su vida:

I va desaparèixer corrent escales avall. Instintivament em vaig endur les mans als llavis intentant que aquell bes no fugís com ho acabava de fer el meu amic. Amb llàgrimes als ulls el vaig veure marxar des del terrat, des d'aquell espai que havíem creat per nosaltres. M'asfixiava, el meu cor no podia suportar una altra partida d'un ésser estimat, plorava desconsolada per la partida del meu primer amor. Sense el Murtada em moriria, no podia viure sense ell (Pasqual, 2008: 170).

La resignación, que no es la misma que había tenido y experimentado al perder a su padre, al perder su casa y al ver día tras día a su madre llorando, se adueña de nuevo de una joven cuyo corazón está roto por la desgracia que la asalta: su primer amor adolescente se aleja de ella definitivamente. Pero esta desgracia no es vivida como tal por Erfan como sí lo son cada uno de los infortunios que se suceden al inicio de esta novela. Erfan comprende y acepta que Murtada debe separarse de ella: la vida de este protagonista masculino está en peligro si no viaja a Valencia para procurar su curación.

Erfan no puede detenerse ante la partida de Murtada. La vida continúa y hay que preparar la boda de Xarif con su madre Zouad. Se inicia, así, una segunda fase en este tercer estadio de maduración de Erfan. Para preparar la boda de su madre, Zouad, Rana y Erfan visitan un centro comercial para comprar lo necesario para la boda. Allí, Erfan se compra un tutú. De repente, explota una bomba y Erfan, la protagonista de *Llàgrimes sobre Bagdad*, muere: "De cop i volta, uns grans núvols negres van tancar el cel, llàgrimes sobre Bagdad. Un gran terrabastall em va fer caure a terra" (Pasqual, 2008: 81).

La muerte, aquella compañera que había acompañado a Erfan desde su niñez, se convierte ahora en su gran aliada, hasta el punto que la acepta con paz. El proceso de maduración de la protagonista, convertida en toda una mujer, toca a su fin. Erfan un cuerpo ya sin vida terrenal, se reúne para siempre con su amado padre. Su alma viaja hacia la morada paterna y lo hace acompañada de la música, otra de sus pasiones infantiles: "Què bé que s'hi està, una altra vegada, entre els braços del meu estimat pare i com m'agrada, la música" (Pasqual, 2008: 184-185).

En este momento narrativo la novela finaliza. Erfan, la niña que bailaba ballet, ve cómo su vida es un devenir de desgracias que favorecen una maduración personal a toda velocidad. No solo debe renunciar a lo más sagrado de una niña y de una adolescente, una vida en paz, sino que sobre todo se convierte en la mujer capaz de superar la muerte de su padre, la destrucción de su casa y demás haberes, la separación de su primer amor juvenil y la propia muerte a manos de una bomba. Este es el trasfondo vital de la protagonista de *Llàgrimes sobre Bagdad*, una niña precipitadamente convertida en toda una mujer.

4. Espacios vitales de *Llàgrimes sobre Bagdad*: macroespacio y microespacios

Cuando hablamos del espacio en una novela, estamos refiriéndonos a este elemento fundamental de la narración que actúa como un importante soporte de la acción, como un lugar físico donde se sitúan los objetos y los personajes. No obstante, una consideración más atenta de este componente narrativo pone de manifiesto la importancia del espacio literario, su relevante y fundamental papel.

En primer lugar, es necesario advertir que el espacio literario no existe más que en virtud de las palabras. Es, así pues, un espacio que se constituye como objeto del pensamiento del lector y, en consecuencia, es el resultado de una experiencia individual de lectura (Weisgerber, 1978).

En segundo lugar, en literatura puede hablarse del espacio en relación a dos conceptos que indican un lugar, real o imaginario, donde suceden los hechos narrativos: el macroespacio, que es el lugar amplio donde transcurre toda una obra, y el microespacio, es decir, cada uno de los lugares concretos de ese gran macroespacio.

La novela *Llàgrimes sobre Bagdad* está ambientada en su totalidad en la capital de Irak: Bagdad. Este es el gran y único macroespacio de esta novela. Es allí donde se suceden los primeros bombardeos que dan paso a una guerra y a que el ejército americano entre y ocupe la capital de este estado árabe. La función que Pasqual otorga a este gran macroespacio es la de ofrecernos un ambiente verídico en el que van a desarrollarse cada una de las situaciones de violencia que acaecen en la novela. Bagdad no es solo la capital de Irak en donde se desarrolla una de las muchas guerras que en 2003 azotaban a la humanidad. Bagdad es algo más: es el espacio vital y global donde la protagonista va a vivir un conjunto de penurias, algunas inspiradas en la realidad como el hundimiento del Hotel *Palestine*, otras totalmente noveladas, que el lector identifica con una guerra de consecuencias trascendentales para Oriente y Occidente.

Como parte de este gran macroespacio de Bagdad, existe un conjunto de microespacios donde viven e interactúan los personajes de esta novela. Cada uno de estos microespacios tiene la función general de acercar al lector al devenir diario de los protagonistas y sus historias. Es en estos microespacios donde Pasqual puede ahondar, con todo lujo de detalles, en cómo perciben Erfan, su familia, amigos y coetáneos de Bagdad los efectos directos y las consecuencias de la guerra.

El primer microespacio que nos presenta la novela es el de la casa de Erfan, espacio vital en el que vive junto a sus padres y su hermana. Es un espacio novelado y no inspirado directamente en la realidad, aunque bien puede ser la casa de cualquier familia iraquí de clase medio-acomodada. La casa de Erfan es presentada como confortable, si bien, debido a los efectos de los bombardeos ("La casa es va sacsejar tota la nit" (Pasqual, 2008: 36), esta y su familia deben abandonar sin remedio alguno. La mirada que Erfan tiene de sus pertenencias antes de abandonar la casa es del todo reveladora. Se ve obligada a abandonar todo aquello que había ido reuniendo desde que era niña:

Vaig pujar a la meua habitació, aquell lloc sagrat al qual no deixava accedir ningú sense permís, el meu recer. Aquelles parets m'havien vist créixer. El meu ordinador, el meu llibre, els llibres, les nines, les meues revistes, els pòsters de Shakira, l'equip de música, els meus compactes...Res no era prescindible (Pasqual, 2008: 36).

Una vez finalizados los bombardeos sobre Bagdad, Erfan, su madre y su hermana deciden regresar a su casa. Acompañados de un taxi, regresan a este espacio que encuentran totalmente destruido:

... i els peus ens feien mal de topar amb el pedruscall, fins que ens vam rendir i acceptar la realitat: la nostra casa s'havia convertit en un runam polsós, rajoles disperses i blocs de ciment, ben igual que la dels nostres veïns. Entre els enderrocs, les restes de tota una vida: sabates, fotos, llibres, roba, joguines... (Pasqual, 2008: 66).

Pasqual, a través de las palabras de Erfan, pretende mostrar la tristeza interior de este personaje que, sin más remedio, debe aceptar que su casa ya no es su casa. Incluso debe ayudar a su madre a aceptar que esta realidad se impone en toda su crudeza: "- No pot ser! No pot ser! -deia la mare plorant fluixet i intentant empassar-se les llàgrimes. Em vaig abraçar a ella, i jo també plorava" (Pasqual, 2008: 66). La elección de este primer microespacio al inicio de la novela está relacionada con la percepción que el lector tiene de que Erfan y los suyos ya nunca más van a disfrutar de la confortabilidad e intimidad que ofrece el hogar familiar. La verosimilitud del espacio destruido es el pretexto para mostrar la angustia de quien empieza a creer que ya nada será igual.

Destruída, pues, su casa, Erfan y su familia deben pedir ayuda a su tío Hakim que les concede una vivienda, como ya se ha indicado en líneas anteriores, totalmente destruida y en la que Erfan no se siente a gusto viviendo: "La mare intentava infondre'm ànim, mentre ben endins maleïa el seu cunyat Hakim, sabedora que l'estava castigant, condemnant-la a viure de la manera més humil possible" (Pasqual, 2008: 72).

La visión de Erfan sobre este segundo microespacio es del todo elocuente. Ella, acostumbrada a las comodidades de su antigua casa, sabe que a partir de ahora va a vivir en un barrio humilde de Bagdad: "Vam entrar en un carrer de fang, en un barri de cases baixes d'una de les àrees més pobres de Bagdad" (Pasqual, 2008: 71). Erfan, como Pasqual quiere advertir intencionadamente al lector, deja de pertenecer a la clase medio-alta de Bagdad y pasa a vivir con los más humildes.

Un tercer microespacio que aparece bien caracterizado en la novela de Pasqual es el *Hotel Palestina* de Bagdad. El *Hotel Palestina*, objeto de abundantes noticias periodísticas e informativas durante la lucha armada, es un espacio de guerra y a menudo es llamado simplemente en la novela como *Palestina*. Inspirado en la realidad, es un complejo de dieciocho pisos ubicado en la plaza Firdos. Durante la invasión de Irak, el hotel fue uno de los principales centros de reunión de los medios de comunicación internacionales y contratistas. El 8 de abril de 2003, como así sucedió en la realidad y relata Erfan en la novela, un tanque norteamericano M1 Abrams disparó un proyectil contra el hotel: "Els avions continuaven bombardejant els que semblaven els últims focus de resistència [...] Teniem por que l'edifici s'enfonsés" (Pasqual, 2008: 54). En efecto, el hotel progresivamente queda reducido a un montón de escombros. Este hotel es, además, un referente imprescindible de la ciudad y que Pasqual utiliza como símbolo de la resistencia iraquí ante los americanos: "-Aquest és un hotel de luxe. Em sembla que és de cinc estrelles. -Sí, però el més interessant és que és el centre d'operacions de la premsa internacional, el lloc més segur de tot Bagdad" (Pasqual, 2008: 72). Y más adelante: "El terrat de l'hotel servia de plató per retransmetre en directe el bombardeigs de la capital iraquina" (Pasqual, 2008: 46).

Tomado el hotel por el ejército americano, el último bastión que quedada por conquistar, Bagdad cae en poder del ejército aliado y la guerra parece que toca a su fin:

Els soldats van entrar fins a la recepció. Els *marines* van escorcollar l'hotel pam a pam a la recerca d'armes, milicians i efectius dels fedàins de Saddam, un grup d'elit. Buscaven un lloc per dormir. Havien acomplert la seva missió. Finalment havia caigut Bagdad, la capital (Pasqual, 2008: 59).

Un cuarto microespacio del cual Erfan ofrece su visión particular es el Hospital de Bagdad. No es un espacio en el que se desarrollen directamente conflictos bélicos, pero sí que se trata de un lugar que sufre las consecuencias directas de la guerra:

En entrar l'hospital semblaba que haguérem travessat les portes de l'infern. La bullicia era eixordadora. Centenars de nens i nenes plorant. [...] La sala d'urgències estava a vessar de ferits, alguns amb lesions molt greus. Hi havia persones que estaven en estat de xoc. L'escena era espantosa.

L'hospital era gran i espaiós, donava fe del que havia estat l'estructura sanitària d'abans dels anys noranta. Ara estava totalment deteriorat. La destrucció causada per la guerra i l'embargament econòmic havien devastat el sistema de salut del país (Pasqual, 2008: 121-122).

En este espacio, Erfan suplicará a un médico que procure la curación de su amigo Murtada. La visión que el lector tiene del Hospital de Bagdad es la de un espacio desasistido y carente de recursos humanos y económicos. Pasqual, con todo lujo de detalles, presenta este lugar como totalmente creíble en un contexto de guerra y fácilmente representable en la mente del lector. Con la descripción de este, el lector participa no solo de las desgracias de Erfan, su familia y amigos, sino particularmente de las del pueblo iraquí que observa como un lugar de paz, que es cómo se concibe un hospital, vive la tensión de una guerra en toda su crudeza.

Otros microespacios aparecen en la novela, aunque estos cuatro son los que permiten situar la novela en unas coordenadas espaciales y temporales muy concretas y determinadas. Sí que se menciona, al principio de la novela, el Aeropuerto de Bagdad como un lugar cercano a la primera casa de Erfan. También se habla del estado lamentable en el que ha quedado la Universidad de Bagdad en la que trabaja el señor Xarif y en la que se examina su hija Rana a pesar de los estruendosos bombardeos. El final de la novela se ubica en un centro comercial de Bagdad en el que muere Erfan a causa de una bomba. Pero se trata de lugares pasajeros y que son un complemento de los cuatro microespacios comentados en las líneas anteriores.

Todos estos espacios son el pretexto perfecto para acercar al lector a la realidad y crudeza de los conflictos narrados. Se trata de espacios derruidos y en malas condiciones en los que la guerra ha dejado su impronta. Pasqual abunda en detalles del estado particular de esos espacios con la finalidad de que el lector pueda dibujarlos en su mente y comprender las penurias por las cuales pasa Erfan y el pueblo iraquí. No se trata de lugares sin más y escogidos por la novelista al azar. Se trata de lugares clave y vitales para el devenir de la historia narrada. Si Erfan sabe que una guerra planea sobre su vida es porque es obligada por sus padres a abandonar su casa. La casa de su tío Hakim es una muestra más del desprecio que este siente por su sobrina, por su familia y a los que obliga a mezclarse con la clase social más humilde de Bagdad. El *Hotel Palestina* es el último refugio antes de perder a su padre para siempre. Y el Hospital de Bagdad es el espacio en el que Erfan lucha con todas sus fuerzas reclamando la curación de su amor juvenil Murtada. Esta curación se llevará a cabo en el espacio real de Valencia (España), una ciudad situada en Europa, ya muy lejos de Bagdad.

5. Conclusiones

Llàgrimes sobre Bagdad es una novela juvenil que habla de la guerra. Esta es, sin duda, una de las grandes aportaciones que Pasqual hace con esta novela a la LIJ actual: presentar un tema tan

complicado y real al mismo tiempo, como es el del conflicto iraquí, en una novela escrita para jóvenes. Como sostienen Agrelo *et al.* (2005: 71) refiriéndose al tratamiento de los conflictos bélicos en la literatura infantil y juvenil en lengua gallega, pero que es extrapolable a la novela que es objeto de este estudio,

a literatura [...] xoga un papel fundamental na interpretación daquilo que os nenos ven e experimentan, pois a ficción ten a capacidade de reflectir, neste caso concreto, as traumáticas consecuencias dos conflitos e mitigar a imaxe sobredimensionada que os medios de comunicación actuais ofrecen das guerras, arredor das que xorden prototipos e héroes que acaban sendo modelos a imitar para os máis novos.

Desde este punto de vista, la finalidad de Pasqual al tratar el tema de la guerra para la población joven no es otra que estimular el pensamiento crítico de esta población sobre cada una de las desgracias que ocurren a la protagonista principal de la novela.

El tema de la guerra es abordado en *Llàgrimes sobre Bagdad* a partir de la representación literaria de esta y en clave de trama mimética, es decir, Pasqual recrea y novela unos acontecimientos históricos que el lector percibe como actuales y veraces. En esta representación las emociones de los personajes juegan un papel fundamental.

Llàgrimes sobre Bagdad es, por otra parte, una novela que, como se ha incidido en este artículo, se basa en hechos históricos reales. Pasqual parte de un acontecimiento histórico real, la Guerra de Irak, y sitúa al lector para que pueda ver cómo es la guerra y cómo es la vida diaria de una joven que vive en una guerra. Este es otro de los aspectos destacados del texto de Pasqual: la novela está dotada de un realismo tan dramático que cualquier conflicto y hecho narrado fácilmente puede dibujarse en la mente del lector. De ahí la gran cantidad de detalles que se ofrecen cuando se habla del bombardeo de Bagdad, de cómo sufre la población iraquí tales bombardeos y de cómo Erfan sobrevive a cada una de las desgracias que asaltan su vida sin remedio alguno. Todos los acontecimientos y hechos que son narrados no son solo sucesos y episodios horribles, dolorosos y desagradables. Son, también, estados transitorios de algo que está mejorando desde una fatalidad inicial. En efecto, el lector alberga la esperanza de que, a pesar de las desgracias que se suceden en la vida de la protagonista de la novela, algo bueno puede ocurrir de un momento a otro. Por ello el final de la novela es inesperado aunque feliz: Erfan muere, pero recupera al padre perdido a causa de la Guerra de Irak.

El personaje principal de la novela es Erfan, una niña que ve interrumpida su adolescencia y su deseo de convertirse en una bailarina de ballet de prestigio mundial a causa de una guerra que la sorprende y que cambiará por completo su vida. El lector de *Llàgrimes sobre Bagdad*, a través de cada una de las situaciones de violencia que Pasqual narra, asiste al proceso de maduración de Erfan que podemos calificar como un proceso de maduración personal a marchas forzadas. La protagonista deja de ser la niña cuidada por sus padres a ser la adolescente y mujer que debe cuidar de su madre viuda, de su hermana y de sus conocidos y allegados. Es un personaje, como en otras novelas infantiles y juveniles que abordan el tema de la guerra (Gräffin, 2007: 184-190), que no tiene tiempo para ella, ni siquiera para gozar del amor juvenil representado en la persona de Murtada. Este proceso de maduración contempla tres fases y diversos estadios como se ha explicado en este artículo. De este modo el joven lector de la novela, que está también en fase de maduración, rápidamente se identifica con Erfan, pues descubre sus desgracias vitales como si fuesen parte de su vida. El proceso

de identificación entre lector y actor de la novela es muy rápido. Cuanto mayor es la desgracia vivida por Erfan, más velozmente se lleva a cabo este proceso de identificación.

Llàgrimes sobre Bagdad está ambientada en el macroespacio de Bagdad. Este es el escenario general en donde se desarrolla toda la acción de la novela. Este gran macroespacio contribuye a dotar de veracidad cada uno de los microespacios que conforman la novela. Los microespacios de la novela son totalmente novelados a excepción de uno: el del *Hotel Palestine*. No obstante, el lector los percibe como reales, ya que reflejan el vivir diario de los protagonistas de la novela, que sin duda representan a cualquier integrante de la sociedad iraquí que en 2003 asistió a una guerra sin control.

Por último, la novela adquiere todo su sentido en un final brutal, inesperado y absolutamente creíble y coherente. Erfan, a punto de recobrar la paz ante la previsible boda de su madre con el señor Xarif, es víctima de una bomba que la aleja de este mundo terrenal. Ahora, quedará definitivamente instalada en otro mundo, lejos de las guerras, en el que ya no tendrá que sufrir más. El reencuentro con su padre Issam es presentado por Pasqual al lector con la intención de que este descubra que una bomba y que una guerra no tienen, desde luego, la última palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRELO COSTAS, E. et al. (2005). Tratamento dos conflitos bélicos na literatura infantil e xuvenil en lingua galega. En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 71-91). Vigo.
- BERTRAND DE MUÑOZ, M. (2000). La Guerra Civil de 1936-1939 en la novela española del último decenio del siglo XX. En Sevilla, F. y Alvar, C. *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 495-505). Madrid: Castalia.
- _____ (2001). *Guerra y novela: la guerra española de 1936-1939*. Ediciones Alfar.
- ETXANIZ, X. (2005). La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca. En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 185-191). Vigo: Universidad de Vigo.
- ETXANIZ, X. y LÓPEZ GASENI, J. M. (2008). Unha ferida sen cicatrizar. A Guerra Civil na LIX Vasca. En Roig Rechou, B. A., Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (eds.). *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 147-156). Vigo: Xerais.
- EZPELETA, F. (2013). Las guerras carlistas en la literatura juvenil. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 35-46.
- GOMES, A., RAMOS, A. M. y REIS DA SILVA, S. (2008). Narrativa portuguesa e Guerra Civil española. Algunas notas. En Roig Rechou, B. A., Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (eds.). *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 105-134). Vigo: Xerais.
- GÓMEZ, R. (2005). *Con ojos de niño: una mirada sobre los conflictos bélicos*. En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 603-608). Vigo: Universidad de Vigo.
- GRÄFFIN DEYM, I. (2007). La Memoria de la Guerra Civil Española en la literatura infantil y juvenil. *Studia histórica*, 25, 181-190.
- HUNT, P. (2005). War in Children's Literature – Why? En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 13-27). Vigo: Universidad de Vigo.
- LAMAS, N. Et ÁLVAREZ, E. (2005). ¿Por qué enseñar la paz? En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 609-620). Vigo: Universidad de Vigo.
- MARTÍN ROGERO, N. (2008). Guerra civil y posguerra en la narrativa escrita en castellano. En Roig Rechou, B. A., Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (eds.). *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 31-53). Vigo: Xerais.
- MOCIÑO, I. (2015). A Grande Guerra na Literatura Infantil e Xuvenil galega: U-49 de Rafael Lem. En Fernández, M., Macedo, A. C., Mociño, I. y Ramos, A. M. (eds.). *De como a Literatura para a Infância e a Juventude «é chamada à guerra». Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal / De como a Literatura para a Infancia e a Xuventude «é chamada á guerra». Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 161-175). Porto: Tropelias & Companhia.
- NEIRA, M. (2012). La Guerra Civil Española en la obra de Agustín Fernández Paz. En Ramos, R. y Fernández Mosquera, A. (eds.). *Literatura Infantil y Juvenil y diversidad cultural* (pp. 393-404). Vigo-Braga: ANILIJ/ELOS.
- PASQUAL, G. (2008). *Llàgrimes sobre Bagdad*. Barcelona: Editorial Barcanova.

- POTOK, M. (2012). Estrategias literarias para la recuperación de la memoria histórica. La narrativa actual frente a la Guerra Civil. *Études Romanes de Brno*, 32 (2), 9-20.
- RAMOS, A. M. (2007). Paz e Guerra – os conflitos bélicos na literatura para a infância. En *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância* (pp. 98-131). Lisboa: Caminho.
- REIS DA SILVA, S. (2015). *De cómo Portugal foi chamado à guerra*, de Ana Castro Osório. En Fernández, M., Macedo, A. C., Mociño, I. y Ramos, A. M. (eds.). *De como a Literatura para a Infância e a Juventude «é chamada à guerra». Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal / De como a Literatura para a Infancia e a Juventude «é chamada à guerra». Reflexións sobre os conflitos bélicos en Galicia e Portugal* (pp. 51-65). Porto: Tropelias Et Companhia.
- ROIG, B. A. (2008). A Guerra na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta. En Roig Rechou, B. A., Lucas Domínguez, P. y Soto López, I. (eds.). *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 69-102). Vigo: Xerais.
- SATORRA, A. (2003). Entrevista a Gemma Pasqual. 13 de abril de 2015, <http://www.andreusotorra.com/cornabou/docus/entrevistes/pasqualg.html>
- VALRIU, C. (2013). Guerra Civil i narrativa infantil catalana: testimoni i literatura. *Revista de Filologia Románica*, 30 (2), 309-322.
- VÁSQUEZ VARGAS, M. (2005). El impacto de la guerra en el personaje niño. A propósito de la obra de Juan Fariás. En Ruzicka Kenfel, V., Vázquez García, C. y Lorenzo García, L. (eds.). *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 427-438). Vigo: Universidad de Vigo.
- VV. AA. (n.d.) *Llàgrimes sobre Bagdad*. 13 de abril de 2015, <http://medicennavarro.wix.com/gemmapasqual#!11%C3%A0grimes-sobre-bagdad>
- VV. AA. (2008). Repaso a los premios más importantes otorgados en España en 2007 a escritores e ilustradores de libros infantiles y juveniles. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 24, 11-83.
- WEISGERBER, J. (1978). *L'espace romanésque*. Lausanne: éditions L'age d'homme.

Libros reseñados

Anna Polo
annapo83@gmail.com
Universidad de Padua

Bazzocchi, G. & Tonin, R. (2016) *¿Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press. 240 pp. ISBN: 978-8869230646.

Gloria Bazzocchi y Raffaella Tonin son las editoras de esta obra colectiva que recoge análisis y reflexiones novedosas en el campo de la traducción de la literatura infantil y juvenil (LIJ de aquí en adelante), un ámbito de estudios inexplicablemente invisible y hasta ahora marginal. Sin embargo, la creación de grupos de investigación específicamente dedicados a la traducción de la LIJ, como el



centro de estudios interdisciplinares MeTra sobre la mediación y la traducción por y para jóvenes del Departamento de Interpretación y Traducción (DIT) de la Universidad de Bolonia y la ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) de la Universidad de Vigo, que reúne a especialistas de varios países y disciplinas, delata tanto la vivacidad como el alcance de los proyectos de investigación que se enmarcan en este ámbito de estudios y que en las últimas décadas han ido despertando el interés de investigadores de disciplinas muy distintas. Si, como recuerdan las editoras, la LIJ se caracteriza bien por una narración polisémica bien por una pluralidad de códigos comunicativos activados, así como por un número indeterminado de posibles claves hermenéuticas, una reflexión profunda y rigurosa sobre la especificidad de la traducción de obras destinadas a un público de jóvenes lectores aparece indispensable y no puede prescindir de la complejidad de este proceso.

El volumen se compone de una "Introducción" (pp. 1-7) en la que Bazzocchi y Tonin, tras la presentación de algunos de los hallazgos más recientes de la traducción de LIJ, comentan los ensayos presentados en la obra: los nueve trabajos de investigación de los que se compone destacan por el amplio espectro de temas tratados, pues exploran desde perspectivas y marcos teóricos y metodológicos distintos la multiplicidad de rasgos y objetivos que caracterizan este específico ámbito de la traducción.

En la primera contribución, Lorenzo y Ruzicka presentan el estado de la traducción de la LIJ en Galicia, detallando las intensas relaciones que la ANILIJ ha establecido con las mayores instituciones gallegas y la gran vitalidad de las colaboraciones que de ello surgieron. Las autoras se detienen, en primer lugar, en la complejidad que atañe a la definición del receptor de la LIJ debido a que se trata de "un doble receptor niño/adulto que ha llegado a ella por diferentes vías [...]. Sin negar en ningún caso la atención debida al receptor infantil/juvenil que consideramos primario, creemos necesario 'mimar' también aquellos elementos que acercan los textos a receptores adultos" (p. 14). Muestran, en

segundo lugar, toda una serie de intervenciones y manipulaciones que se producen constantemente en la traducción al gallego de un corpus de obras anglo-germanas que afectan tanto al plano lingüístico y textual, como al cultural con el objetivo de describir qué tipo de motivaciones intervienen en estos procesos y cuál es el grado de aceptabilidad de dichas intervenciones.

A continuación, Pascua Febles investiga sobre elementos como el compromiso, la ética y el papel social de la traducción de textos destinados a un público joven deteniéndose principalmente en el análisis de obras que vehiculan temas chocantes y algo disonantes para la cultura de llegada, por lo que pueden llegar incluso a producir conflictos interculturales. A través del análisis de esos cuentos y sus relativas traducciones al español, la investigadora se pregunta, por una parte, si la LJJ española está preparada para dichos cambios sociales y culturales y, por otra, en qué medida estos modelos se han aceptado y acogido. La traducción es, de hecho, un medio capaz de realojar modelos de literatura extranjera en el polisistema de llegada, por lo tanto, este proceso adquiere un papel ético y social que puede impulsar tanto mecanismos de aceptación de nuevos modelos como de superación de comportamientos censorios.

En un estudio dedicado a la pareja de lenguas francés-italiano, Elefante y Pederzoli analizan cómo se afronta el tema de la muerte en trece textos destinados a jóvenes lectores franceses (y también francófonos) e italianos y sus relativas traducciones a la otra lengua de estudio. Las autoras se detienen en especial modo en los paratextos (contracubierta y solapas) mostrando que en las traducciones emergen estrategias editoriales no plenamente en línea con el texto de partida, hecho que depende, probablemente, de determinados intentos de mediación y a cierta voluntad de colocar el texto traducido en un contexto cultural y editorial distinto del de partida.

Aguilar Domingo comenta algunas experiencias de traducción de LJJ realizadas en contexto didáctico, en concreto en el ámbito de los cursos de traducción y comunicación de la Scuola Superiore per traduttori e interpreti di Forlì de la Universidad de Bolonia. La autora propone un análisis de las estrategias traductorales adoptadas por estudiantes de traducción en el desarrollo de un proceso de traducción inversa (italiano-español) de cuentos para la infancia. Se ha visto que dichas estrategias responden básicamente al principio de aceptabilidad del texto traducido y requieren por eso un significativo esfuerzo de creatividad que no solo lleva a "intervenir, manipular y recrear el texto" (p. 117), sino también implica una plena visibilidad del traductor, impensable en otros tipos de traducción.

Las referencias culturales son el objeto de los dos estudios siguientes; por un lado, González Rodríguez y Muñoz Raya presentan un análisis de las dos traducciones españolas de *La famosa invasione degli orsi in Sicilia (1945)* del autor italiano Dino Buzzati, traducido en España por primera vez treinta y seis años después de su publicación en Italia y que vuelve a editarse por segunda vez en 2004. Por el otro, Pérez Vicente discute qué tipo de intervenciones se producen en la traducción al italiano de algunas novelas de la serie española *Manolito Gafotas* analizando las modificaciones efectuadas en la traducción para garantizar la aceptabilidad del texto. Ambos trabajos arrojan luz sobre el conjunto de competencias culturales necesarias para desarrollar las tareas del proceso de traducción de la LJJ: es el conocimiento específico del mundo infantil la pieza necesaria para que el traductor pueda ejercer adecuadamente su papel de mediador, puesto que el texto traducido sirve de puente entre los niños y la nueva cultura.

La misma vocación a la multiculturalidad se aprecia en el trabajo de Piacentini quien, a partir de su propia experiencia como traductora de LJJ, propone una apreciable reflexión sobre el valor de determinadas prácticas traductorales en la consolidación de la dimensión polifónica del texto de llegada. La autora defiende una concepción que ve la traducción como acto de comunicación

intercultural y, por lo tanto, como instrumento didáctico a través del cual despertar en los jóvenes lectores interrogantes que puedan llevarlos al descubrimiento y a la valorización de la alteridad así como a una gestión autónoma de la heterogeneidad en sus distintas formas. De ahí que el traductor se convierta en un sujeto cuyo objetivo ya no es el de adecuar el texto traducido a supuestas (y limitadas) habilidades cognitivas del público lector, sino el de dejar inalterados los elementos más característicos del texto, incluso los más chocantes, vehículos de una alteridad que enriquece el diálogo entre el texto y el joven lector.

Zubillaga Gómez, afronta la cuestión de la traducción de las lenguas minorizadas, es decir, las que viven en una situación diglósica y coexisten con otras lenguas mayoritarias. La autora plantea un análisis comparado de traducciones, tanto directas como indirectas, de obras alemanas al euskera. El estudio de los paratextos y de específicos elementos lingüísticos (insultos, maldiciones y partículas modales alemanas) muestra que la traducción al euskera recibe una interferencia constante y, en palabras de la autora, 'diglósica' (p. 210) de las traducciones castellanas, hecho que revela si no una efectiva existencia de la práctica de la traducción indirecta, al menos "un espacio dinámico en el que caben diferentes tipos y grados de traducción" (p. 210).

Wirnitzer y Morales López exploran, en el último trabajo del volumen, los tipos y grados de dificultades específicas de la traducción audiovisual de productos destinados a un público joven tomando como ejemplo la película española *Las aventuras de Tadeo Jones*. Al lado de las dificultades que caracterizan la traducción en cuanto proceso comunicativo (como por ejemplo el contexto de recepción de los textos, las convenciones socioculturales, la naturaleza misma de los destinatarios, la intertextualidad, las referencias culturales, los elementos humorísticos, etc.), los autores destacan otras que son propias de la traducción audiovisual (como por ejemplo la interacción de códigos distintos), lo cual obliga al traductor a trabajar en diferentes niveles de análisis para lograr mantener en el texto traducido los mismos rasgos funcionales que caracterizan el texto original.

En conclusión, los nueve trabajos de investigación recogidos en esta obra presentan una mirada detallada y profunda sobre algunos aspectos relevantes de la traducción de LIJ, ya que proporcionan interesantes y originales aproximaciones a la disciplina. A pesar de que, como recuerda Pascua Febles, la investigación sobre la traducción de la LIJ es aún escasa (p. 35), este volumen se configura como una apreciable contribución sobre los múltiples puntos de vista que sirven a la reflexión teórico-metodológica en tanto que representa un significativo instrumento de conocimiento del tema. De hecho, esta obra tiene una relevante repercusión en el ámbito de la traducción de LIJ pues posee gran interés tanto para los investigadores, como para profesionales y estudiantes de traducción puesto que arroja luz sobre aspectos fundamentales, no siempre oportunamente valorados, del proceso traductor y de los agentes involucrados en tal proceso.

Esther Laso y León

esther.laso@uah.es

Universidad de Alcalá

Grupo de investigación LIJEL-UAM

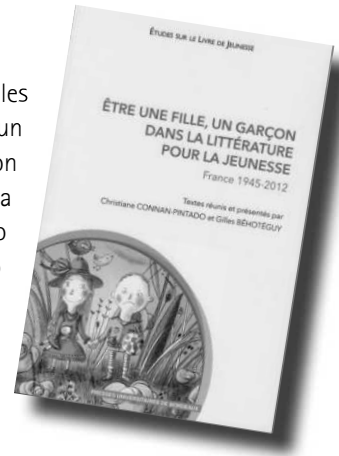
Connan-Pintado, Chr. & G. Béhotéguy (dir.) (2014). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*. France 1945-2012. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. 310 pp. ISBN: 978-2-86781-900-1

El libro colectivo editado por Christiane Connan-Pintado y Gilles Béhotéguy de la Universidad de Burdeos, se inscribe dentro de un proyecto de investigación multidisciplinario e internacional de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. Dirigido por la historiadora Christine Boubeau y el sociólogo Jean-Paul Callède, el proyecto GENERATIO se desarrolló de 2011 a 2015 y tenía como objetivo estudiar "la construcción de las jóvenes generaciones en Europa, del siglo XIX al siglo XXI". Sus resultados se han ido publicando en varias monografías temáticas, incluida ésta.

El presente volumen, propone analizar la imagen de niños y niñas o chicos y chicas que proyecta la literatura infantil y juvenil publicada en Francia entre 1945 y 2012. Con un enfoque claramente multidisciplinario, incluye numerosos trabajos de expertos en sociología, didáctica y literatura infantil y juvenil. En su introducción, los editores recuerdan cómo las teorías feministas y las de género han contribuido al estudio de las representaciones masculinas y femeninas en el ámbito literario. A continuación, el lector descubre un artículo de Michèle Piquard en el que se recuerda las características de la oferta editorial en las tres décadas posteriores a la Segunda Guerra mundial: la ocultación de la figura del autor relacionada con el auge de las series, la división entre lecturas para chicos y lecturas para chicas, el desarrollo de la literatura realista a partir de los años 1950. Sylvie Cromer compara, después, la influencia sobre la producción de literatura infantil y juvenil del enfoque feminista de los años 1970 y la influencia del enfoque relacionado con los estudios de género a partir de los años 1990. Llega a la conclusión que un estudio del número de personajes de ambos sexos, de sus cualidades, de los lugares en los que se mueven y de cómo se relacionan con los demás personajes, sigue mostrando diferencias de tratamiento entre chicos y chicas.

Françoise Demougin propone a continuación un estudio comparado de las respectivas obras de Paul Berna et Saint-Marcoux, dos autores franceses de los años 1950-1960 cuya particularidad es que también eran, en la vida real, marido y mujer. La autora destaca, por parte de Paul Berna, un intento de crear obras mixtas, borrando las características sexuales de los personajes. Precisamente, Laurent Bazin, retoma esta última idea para mostrar cómo el tema de la androginia abunda en la literatura juvenil contemporánea. Intenta dar algunas claves para comprender esta tendencia y sus consecuencias.

Christine Boutevin ofrece una reflexión en base al análisis de los comentarios que se publicaron en la prensa especializada en literatura infantil y juvenil, acerca de dos obras poéticas de David Dumortier que tratan el tema de la homosexualidad. Lamenta la autora el planteamiento axiológico de las críticas en torno al tema y la escasez de consideraciones sobre el valor literario de los textos.



En su artículo, Anne Schneider habla de las figuras femeninas en las novelas que ponen en escena personajes procedentes de la inmigración magrebí en Francia, mientras en el suyo, Mattias Aronsson pone el foco sobre las figuras masculinas. Ambos se completan para ofrecer al lector una interesante tipología de personajes.

Con François Marcoin, volvemos a los años 1950 para iniciar un ciclo de artículos sobre las series para chicas en la posguerra. Lise Chapuis comenta, primero, el éxito que ha alcanzado en Francia la serie americana de *Nancy Drew* (*Alice* en Francia) a partir de un análisis de su protagonista. Luego, Jean-François Massol, observa cómo algunos estereotipos de la heroína femenina se han mantenido y otros han evolucionado en series más recientes publicadas en el siglo XXI; recuerda lo importante que se ha llegado a considerar que las obras ofrecieran modelos de identificación positivos a sus lectoras.

En la tercera parte del volumen se recogen artículos sobre representaciones femeninas y masculinas en álbumes y cómics. Florence Gaiotti nos habla de los famosos álbumes del Père Castor y de su planteamiento editorial basado en la definición de un destinatario "asexuado". Olivier Piffault nos recuerda la historia del cómic en Francia de 1945 a 1970 y el papel que tuvo la ley sobre publicaciones juveniles de 1949 que consiguió frenar la implantación del cómic americano en Francia por ser considerado demasiado sexista y sensual para los menores. Stéphane Bonnéry argumenta, que en ese mismo periodo (1945-1970) se produjeron numerosas transformaciones sociales que influyeron sobre la representación del hombre y de la mujer. Sin embargo, su estudio centrado en las figuras masculinas muestra matices importantes en función de los destinatarios de las obras. Aquellas dirigidas a categorías sociales populares se resistían más a plasmar los nuevos modelos de masculinidad.

Séverine Ferrière y Christine Morin-Messabel, firman juntas un artículo que no podía faltar sobre álbumes de cuentos tradicionales reescritos sin estereotipos sexistas. Teniendo en cuenta las distintas etapas de identificación sexual de los niños establecidas por los expertos en desarrollo psicosocial, las autoras ponen en tela de juicio la eficacia de estos relatos. El estudio empírico que han realizado con una clase de infantil parece confirmar sus dudas.

Finalmente, Christine Détrez habla de los mangas japoneses que siguen hoy en día diferenciando genéricamente a sus lectores: shonens para ellos, shojos para ellas, acción y peleas para ellos, historias sentimentales para ellas. Después de definir las características de cada tipo de manga, la autora analiza cómo se producen los intercambios de destinatarios. Para completar su estudio, la autora habla de las reacciones que provocan entre chicos y chicas, dos otras categorías de mangas: los joseis y de los yaois.

A modo de conclusión, Christine Bouneau y Jean-Paul Callède recogen las principales ideas expuestas en los diferentes artículos para ofrecer al lector un panorama de las representaciones masculinas y femeninas en la literatura juvenil francesa contemporánea desde una perspectiva histórica y sociológica. Para facilitar su consulta, los editores añaden al final del libro una importante bibliografía actualizada, el listado de los autores de los artículos, un índice general, otro de autores citados y otro de ilustraciones.

La variedad de enfoques, la diversidad de obras analizadas convierten a este libro en referencia para futuros estudios de género aplicados a la literatura infantil y juvenil francesa. Mientras, una publicación dedicada al contexto editorial europeo completará en breve este volumen.

Esther Laso y León

esther.laso@uah.es

Universidad de Alcalá

Grupo de investigación LIJEL-UAM

Douglas, V. (dir.). (2015). *État des lieux de la traduction pour la jeunesse*. Mont-Saint-Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre. 190 pp. ISBN: 978-2-87775-972-4.

Desde los años 70 del siglo pasado, se han multiplicado los trabajos académicos relativos a la traducción en literatura infantil y juvenil. Sin embargo, Virginie Douglas –doctora en Filología Inglesa y especialista francesa de literatura juvenil– nos recuerda que los estudios de traducción aplicados a este campo literario han tardado en adquirir visibilidad en el contexto universitario francés. La directora del volumen colectivo que reseñamos aquí, considera que el coloquio “Traduire pour la jeunesse: enjeux et spécificités” organizado en 2007 por la Biblioteca Nacional Francesa, la asociación de traductores literarios de Francia, el Instituto internacional Charles Perrault y la asociación La Joie par les Livres, marcó un punto de inflexión. Ocho años después y a raíz de unas jornadas organizadas en 2011 en la Universidad de Rouen, Virginie Douglas da la palabra en este libro a traductores profesionales y expertos universitarios en traducción y en literatura infantil y juvenil para observar las diferentes líneas de investigación abiertas y las tendencias actuales en la práctica traductora.



Desde el punto de vista formal, el libro se divide en cinco capítulos introducidos por la editora siguiendo un enfoque teórico que permite plantear los problemas que posteriormente desarrollan los autores incluidos en cada capítulo.

El primero de ellos, nos acerca a la realidad profesional de los traductores de literatura infantil mostrándonos toda su complejidad: las dudas del traductor a la hora de elegir estrategias de traducción, sus condiciones de trabajo, el papel del editor. Catherine Renaud, traductora al francés del danés y del sueco, es la encargada de compartir con el lector su experiencia desde la cuál define al traductor literario, como un difusor de cultura o mediador cultural.

El segundo capítulo reúne tres trabajos de investigación que permiten observar una evolución de las prácticas traductoras en literatura infantil y juvenil. El primero, de Claire Verdier, analiza el uso de la omisión como estrategia de traducción comparando versiones de los siglos XIX, XX y XXI de *The Scalp Hunters*, *Alice's Adventures in Wonderland* and *Treasure Island*. El segundo de Audrey Coussy pone de manifiesto diferencias en la elección de estrategias de traducción en función de la notoriedad del autor. El último de Véronique Médard muestra cómo las opciones de traducción pueden variar en función de factores contextuales como la evolución de la perspectiva histórica y de su narración. La lectura de los tres artículos señala que se está cuestionando en Francia la necesidad de adaptar culturalmente los textos fuente para acercarlos al lector meta, tal como se venía haciendo hasta ahora con el respaldo teórico de especialistas como Riita Oittinen. Este cambio de planteamiento pretende favorecer la exposición del lector meta al contexto cultural del texto de origen siempre que

no dificulte demasiado la lectura, para facilitar el diálogo entre las culturas. Como consecuencia de esta evolución, cabe resaltar un aumento significativo de las retraducciones en la oferta editorial francesa. Dichas retraducciones, a su vez, informan al investigador de una importante mutación de la práctica traductora y pone de manifiesto algunas modificaciones socio-culturales.

El tercer capítulo profundiza la reflexión sobre las lenguas "raras" en parte iniciada con la contribución de Catherine Renaud. Lo hace con un texto de Odile Belkeddar sobre la traducción al francés de libros rusos. Trás definir lo que se considera lengua rara en traducción, se comenta las principales dificultades que frenan la expansión de la traducción de la literatura infantil y juvenil escrita en una lengua considerada rara y se proponen soluciones para el futuro.

El cuarto capítulo, con artículos de Isabelle Smadja sobre *Harry Potter* y de Patrick Honoré sobre los mangas japoneses, analiza la relación entre traducción e ideología, y traducción y políticas comerciales, poniendo de relieve nuevas formas de control o censura a través de la traducción.

Finalmente, un último capítulo aporta una reflexión acerca de la figura del traductor. A partir de un ejemplo de autotraducción en la persona del escritor alsaciano Tomy Ungerer, Anne Schneider plantea el debate de la visibilidad del traductor en el texto meta. Mathilde Lévêque ahonda en este debate y defiende la legitimidad de la voz del traductor. Más que visible, el traductor se deja oír en su traducción y, por lo mucho que puede aportar esta voz, su labor merece ser reconocida.

Una amplia bibliografía, un resumen bibliográfico de cada uno de los contribuidores, un índice de autores, editores y colecciones, otro de las obras de literatura infantil y juvenil citadas, un índice nocional y temático, y un índice general cierran el volumen y muestran el compromiso de la editora por facilitar la lectura del libro o la simple consulta de la información que contiene.

Por nuestra parte, queremos destacar además de la labor de edición que articula esta publicación, su gran interés desde el punto de vista académico, al ofrecernos una instantánea de la traducción en literatura infantil y juvenil en Francia desde enfoques prácticos y teóricos múltiples y variados.

Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

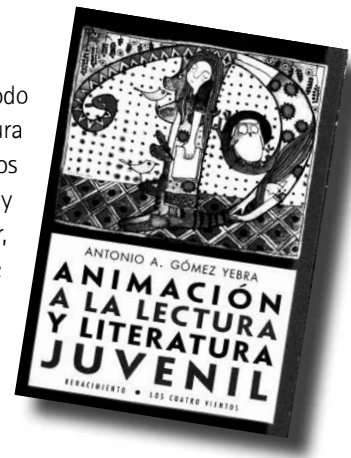
Gómez Yebra, Antonio A. A. (2016).
Animación a la lectura y literatura juvenil.
Sevilla: Renacimiento. Los Cuatro Vientos.
292 pp. ISBN: 978-84-16685-02-8.

El conjunto de textos que forma este libro se lee como un todo organizado en torno al concepto de animación a la lectura y la literatura juvenil. En él, Gómez Yebra realiza una valiosa labor de depuración sobre los asuntos didáctico-literarios que le ocupan y preocupan desde siempre, y claro está el resultado final se beneficia de la especial condición del autor, que a fin de cuentas es un privilegiado lector, profesor universitario de literatura y prolífico escritor de creación de LJJ.

El ensayo se articula en tres partes: un capítulo inicial de introducción; un segundo bloque sobre animación a la lectura y una parte final que considera el fenómeno de la literatura juvenil. Tras definir el perfil del lector y señalar los fundamentos y fuentes de la animación a la lectura, el autor trata en el primer gran bloque, y de una manera específica, la poesía para niños, el aprovechamiento didáctico de las adivinanzas y el de las fábulas. El segundo bloque incorpora en los últimos capítulos una reflexión sobre la literatura fantástica y un estado de la cuestión sobre la literatura juvenil.

Desde el principio se presenta la clave de lectura de la obra. Esta tiene que ver con la experiencia y con la vida: "Es un libro en el que se habla de lo visto y lo leído, de lo pensado y realizado. De lo vivido, en suma" (p. 7). Desde su condición de docente, el autor se apoya en tres conceptos sobre los que gira toda su propuesta, pues hace valer las ideas de "lector ejemplar", "seleccionador de textos" y "animador a la lectura" como rasgos que han de acompañar al auténtico mediador. Afirma que en nuestro tiempo "la mayoría de los potenciales lectores son analfabetos, porque no hacen uso de la lectura, o hacen mal uso de ella" (p. 24). Y a partir de este momento, y hasta el final del recorrido, remite a la evocación de su formación lectora ligada a su etapa de escuela infantil. Otorga así a su reflexión el carácter de autobiografía lectora al modo de un tipo de trabajos que ha gozado de cierta aceptación en los últimos años. Con todo, el discurso desemboca en consejos prácticos como los que incorpora al final del capítulo "La animación a la lectura entre los jóvenes", en forma de decálogo: no hay que obligar a leer, hay que haber leído previamente para poder contagiar, hay que buscar estrategias para reflexionar sobre el libro leído, el animador no pone nota al lector, hay que reforzar la lectura con actividades complementarias, el libro no es un fetiche pero tampoco un objeto de burla, animar a leer no supone una competición con otros grupos; en fin, hay que compaginar autores clásicos con otros contemporáneos, tanto españoles como extranjeros.

El capítulo "Leyendo poesía con niños" está construido a la manera de las mejores memorias escolares: "Yo aprendí a leer muy pronto. Fue con las Cartillas Álvarez y con la primera enciclopedia, *El parvulito*, que serían los *bestseller* entre los niños de mi edad" (p. 45). En la rememoración de



tiempo de aprendizaje hay lugar para el recordatorio de las primeras poesías cantadas, los cuentos clásicos puestos en boca de algún actor a través de la radio, la lectura de *Corazón* de Edmundo de Amicis, dramatizaciones, algún poema de Campoamor, nanas de Juana de Ibarbourou, recitaciones individuales y corales de poemas de Leopoldo Lugones o de Gabriela Mistral, poemas de calidad de Juan Ramón Jiménez y, desde luego, algunos géneros que van a interesar posteriormente al profesor como son las fábulas y las adivinanzas. Todo un bagaje que no cae en saco roto, pues el joven maestro de principios de los años setenta se hace poeta-didacta que, con la base de aquellas primeras lecturas, compone poesía de nueva planta para uso escolar, tal como queda registrado de modo paradigmático en el libro *Travesuras poéticas* (1978), fundamentado en los elementos lúdicos y humorísticos a lo Gloria Fuertes, con incorporación sistemática de la onomatopeya y el trabalenguas, y muy en sintonía con las propuestas de Gianni Rodari.

El capítulo, escrito desde el apasionamiento, hace acuse de recibo de la desconfianza de las editoriales hacia la poesía infantil, si bien en los últimos años se produce algún movimiento de solidaridad por parte de profesores y animadores hacia este tipo de poesía, ya sea mediante la recuperación del folclore, la elaboración de antologías o la creación nueva, incluso con participación de los niños que pueden convertirse con naturalidad en poetas. A pesar del inocultable tono emocional que tiene la rememoración de los aprendizajes escolares, el propósito didáctico del autor se resuelve en una recapitulación eficaz de ideas que han de ser tenidas en cuenta por el animador, entre las que se cuentan la conveniencia de acercar la poesía al niño, leyéndola con él, cantándola o dramatizándola, apuntando siempre a la consecución de la lectura comprensiva. La poesía debe plantearse como un juego, del que brota de forma natural la onomatopeya, y serán siempre pertinentes los subgéneros de la adivinanza, la fábula y la poesía popular.

El capítulo siguiente, "Animación a la lectura con adivinanzas", traza un repaso sumario de la historia de un género al que el propio Gómez Yebra ha contribuido con gran capacidad de repropuesta en libros de creación de los que se desprenden siempre posibilidades didácticas. Este género, que puede considerarse "como la mínima expresión de un texto detectivesco" (p. 147), da lugar a algunas actividades de animación que aparecen sistematizadas en la última parte del capítulo. Formación de corpus, clasificación, modificación de adivinanzas por los procedimientos de sustitución de algún elemento, eliminación, adición, inversión; confección de nuevas adivinanzas por medio de diferentes recursos retóricos, juegos como el vals del verso, encajar vocales o consonantes, encontrar verbos huidizos, competición de adivinos, entre otras muchas propuestas. Un conjunto de actividades ponderadas para uso del docente, en tanto que encierran siempre fuerte carga de motivación.

No menos potencialidad didáctica presenta el género que da cuerpo al siguiente capítulo, el refrán. A partir de un mínimo recordatorio histórico y tras la puesta en relación con otros géneros afines como el proverbio, el aforismo o el adagio, se anticipa el calado didáctico de este tipo de textos al poner en evidencia su carácter interdisciplinario. Como en el capítulo anterior, el autor presenta de forma organizada una batería de actividades que responden a enunciados como "recordar refranes", "describir las partes de un refrán", "completar refranes", "cada oveja con su pareja", "explicar refranes", "mezclar refranes", "modificar refranes", "proponer refranes para situaciones de hoy", "diseccionar refranes", "buscar nexos entre refranes y greguerías", y todo ello con rica ejemplificación y propuesta de un listado de refranes que conecta necesariamente con los intereses de los escolares. El autor reivindica, en suma, un género que, dejando aparte cuestiones de índole moral o ética, apunta a respetar el patrimonio lingüístico, valorar la tradición oral, aprender a pensar, extraer consecuencias y potenciar la creatividad.

El capítulo siguiente se ocupa de la fábula, un género igualmente básico para la motivación de los aprendizajes. Se relaciona con la parábola y se traza también su evolución histórica. Se hace valer una vez más la divisa de predicar con el ejemplo, puesto que Gómez Yebra es asimismo autor de fábulas de nueva factura que remiten a sus años escolares de aprendizaje evocados a lo largo de todo este recorrido reflexivo. Una vez más las propuestas didácticas para trabajar con fábulas adoptan distintas formulaciones: memorización, recopilación, versificación, prosificación, comparación de distintas versiones, conversión de cuento en fábula, invención de fábulas con personajes no animales, entre otras más.

El penúltimo capítulo del libro recoge consideraciones sobre la fantasía en la literatura juvenil. Se trata este de un elemento que desde los orígenes de la humanidad se va fraguando "para explicar lo que la madre Naturaleza le estaba planteando al hombre como incógnitas" (p. 210). Y aquí es pertinente la puesta en relación de los grandes libros de la literatura universal con la literatura juvenil: *Odisea*, *Los Nibelungos*, *Las mil y una noches*, Julio Verne, *El señor de los anillos*, *Harry Potter* y *tutti quanti*.

De mucho interés resulta el último capítulo, dedicado a repasar el estado de la cuestión de la literatura juvenil. En él se muestra precisamente la gran capacidad de mediación y selección de un autor experimentado. Desde unos planteamientos de partida algo pesimistas ("hemos pasado de una Edad de Plata educativa a una auténtica Edad de Hierro en cuestiones literarias", p. 238), desarrolla la idea central vertida al principio del libro en torno a los factores que determinan la motivación lectora: "el profesor como lector ejemplar", "el profesor como buen seleccionador de textos" y "como gran animador a la lectura". En la franja de la edad de los doce a los dieciséis o dieciocho años que convencionalmente se asigna al lector juvenil caben lecturas clásicas y contemporáneas y es muy saludable la *Literatura Crossover*, de modo que siguen siendo valiosos clásicos como Verne, Salgari, Swift, Dumas, Defoe, Conan Doyle, Kafka, Durrell, Carmen Martín Gaité, Carmen Kurtz, Delibes, Pérez Reverte, Cornelia Funke, Jostein Gaarder o Elvira Lindo. Todo ello se puede mezclar con la producción de la actual literatura juvenil que circula tanto por la vía del realismo como de la fantasía y en la que caben todos los asuntos de la vida cotidiana.

Algunos títulos de última hornada seleccionados ponen de manifiesto el conocimiento y la experiencia lectora del autor de este libro que, desde su condición de creador, profesor e investigador, avala a autores como J. A. Martín Piñol (*Gaspacho de vampiros*, *Chuletas de dragón*); Ransom Riggs (*El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares*) o John Boyne (*Quedaos en la trinchera* y *luego corred*). Algunos títulos de Ricardo Gómez sobre los juegos de ordenador (*Juegos, inocentes juegos*); la literatura de Laura Gallego (*Donde los árboles cantan*) o, en la misma línea, *Duelo de espadas* de Lucía González. Aparece valorada la literatura humorística de David Walliams (el autor de libros infantiles y juveniles más vendidos en Inglaterra) con obras como *La increíble historia de la abuela gánster* o *Los bocadillos de rata*; o en fin novelas de instituto de autores como Ana Bermejo (*El día de Marta*) o de Anna Cammany (*Diario de una friki*).

En este repaso no faltan algunos libros de un escritor de culto para Gómez Yebra como es José Antonio del Cañizo, o de otros como Monserrat del Amo, Alfredo Gómez Cerdá, Alejandro Gándara, Manuel L. Alonso, Roberto Santiago, Jesús Olmo, Martín Casariego o Avelino Hernández, con aportaciones significativas en los años noventa. Una rica producción narrativa que confirma el buen nivel de la creación literaria de las últimas décadas.

En definitiva, el libro de Gómez Yebra viene a sumarse a otras propuestas que también conjugan la autobiografía lectora y la reflexión profesional al modo de lo que han hecho Emili Teixidor,

Michèle Petit o Geneviève Patte. El autor ha fundido estos registros para entregar al lector una obra que brota de la vida y la experiencia pero que encaja también dentro de la disciplina de la Didáctica. Por todo ello estamos ante un ensayo que ha de ser bien recibido por docentes, bibliotecarios y todo tipo de mediadores y que, en todo caso, comunica bien con un lector de amplio espectro que siente curiosidad y sensibilidad hacia el mundo del libro.

Jaime Oliveros García

jaime.oliveros@alu.uhu.es

Universidad de Huelva

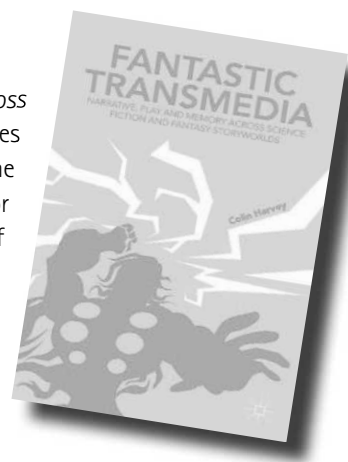
Harvey, C. (2015). *Fantastic Transmedia: Narrative, Play and Memory Across Science Fiction and Fantasy Storyworlds*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 251 pp. ISBN: 978-1-349-45500-3.

In *Fantastic Transmedia: Narrative, Play and Memory across Science Fiction and Fantasy Storyworlds*, Colin B. Harvey introduces the topic of transmedial narratives, a rising sort of narrative in the early 21st century according to the author, in order to unify prior investigations that were done before 2015 and that, in the words of the author, lied within a "semantic chaos" given its recent growth. To do so, Harvey contrasts several bibliographical references to find their common points, as well as including several science-fiction and fantasy narratives to illustrate said unification.

The goal of this book, as stated within, is to offer "a broad definition of transmedia storytelling" (Harvey, 2015: 14) emphasizing two genres: fantasy and science fiction. These two genres are not chosen by a mere matter of taste, but rather because of certain characteristics these two genres share which make them specifically adapted to this sort of storytelling. This goal is motivated both extrinsically and intrinsically. The former seems obvious: there has been a renewed interest on Transmedial storytelling, and an attempt to unify theories and perspectives seemed necessary. The latter refers to the author's autobiographical note. The author of *The Stinker* (2006) and current professor at the University of Western Sydney includes a series of paragraphs within which his transverse formation is both made patent and relevant: it is this transverse career what enables him to draw from so many different sources in order to unify theories and semantic fields regarding this reemerging academic interest.

Fantastic Transmedia is divided into 8 different chapters within which the vast array of examples are deployed. These chapters, of varied length, follow an academic structure that introduces the reader to the topic, then to move further on towards a revision of the definition of transmediality. Thus, the first chapter works as a state of the art chapter, where most of the theoretical background that supports this text is stated. Works like Murray's, Kinder's and Kristeva are seen from a post-Bakhtinian perspective. After this, the second chapter recounts a brief history of the two genres that are under the scope. Starting from pulp fiction, the text elaborates towards a definition of intermediality as world-making, following the legacy of Jenkins (2003).

After these two first chapters, chapter 3 is where the theoretical background is set in motion. Analyzing the intermedial adaptation of two different sorts of narratives – the epic fantasy, embodied in Tolkien's canonical *The Lord of the Rings*, and Superhero science-fiction, with a series of products from the Marvel Universe –, Harvey illustrates the reader on the different shapes these two narratives have taken throughout the years, implying a certain connection between popularity and recreation which might be obvious but not unnecessary to restate. Chapter 4 goes further on this application by



analyzing a different corpus, the *Halo* saga of – mainly – videogames, and introduces what is the key for chapter five, the influence of fandom on narrative recreation. To develop this, the text examines the fandom effect on *Buffy the Vampire Slayer* (1992), which basically boosted and gave way to a transmedial recreation from film to the highly acclaimed television series five years later. This chapter also evaluates the impact of the fandom in ongoing productions like series or comic-books: they take different routes and adapt thanks to their audiences.

In chapter six, both corpus and perspective change. "Material Myth and Nostalgia-play in *Star Wars*" explores the difference between the canon, or rather, the narratives that sustain *Star Wars* myth (key to its financial success, according to the author) and the physical elements that are sold by the franchise, that is, *Star Wars* merchandising. The author claims that "licensed media", that is, merchandising products, such as Boba Fett in this particular series, "hitherto not generally described as forms of transmedia storytelling, share the ability to affect the parent text in a crossmedia franchise in an obvious and explicit fashion" (Harvey, 2015:142). They usually have their root on the urtext, but create (or help to create, at the very least) a different form of transmedia storytelling.

Chapter seven uses yet another corpus. This time, the focus falls on independent projects such as *America 2049*, *The Malthusian Paradox* or *Phrenic*. These, all Alternate Reality Games, serve the author as supports of widening the transmedia scope: by analyzing less mainstream projects and finding the same ideas about intermediality that have been explored throughout the whole book, the theory is rounded and shielded against any critique coming from an economic or sociologic perspective. Intermediality and memory, as stated at the end of this chapter, work in low-budget or lesser known projects differently (needing perhaps more fidelity from the fandom), but with a similar purpose: to provoke a reaction in its fandom, usually engaging it into a debate.

Finally, chapter eight includes the conclusions that the author draws from the analysis. It is thus the most extensive and one of the most worth reading. The tone here slightly changes towards a more serious and deep writing that verges – on falling into the same "totemic definitions" it tries to debunk because of its straight-forwardness. Nevertheless, the text diminishes such sensation by adding notes of caution throughout its path.

With more than twenty pages of critical bibliography, including texts ranging from 1962 onwards, the book presents a wide arrange of critics and points of view to support its claims. Moreover, this critical bibliography includes names such as Roland Barthes, Farah Mendehlson, Brendan Connelly, Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, or Jeff Vandermeer to name a few. It is noteworthy that it also includes popular culture references as well, such as Kevin Smith, John Sutherland or Archie Goodwin, which are not only cited in reference to the studied works, but also taking into account their perspective on transmedial storytelling. This reinforces the hybrid point of view that this book uses as the vehicle of its argument, and provides a wide perspective on it.

It is this final thesis of the text that the importance of transmedia storytelling is bigger than what previous critics have considered, especially during the last fifteen years, and to provide "a taxonomical approach to transmedia storytelling founded on the multiple interrelationships between collective memory and the legal and extralegal sphere" (Harvey, 2015: 183). As the author states, memory can transgress legal boundaries, and more often than not it will. Law forms the mainstream canon of a narrative insofar as it determines what should be related to the ur-text and what not. However, as it happens, the fandom might affect such outcome.

This Transmedia Storytelling theory is based on the idea of the Storyworld outlined by Jenkins: the idea that a Storyworld is all the information that a franchise has created about a fictional world,

rather than, for instance, only its geographical and cultural features, thus including the narrations within such information (Jenkins, 2003). While sometimes the Storyworld limits of a franchise are fuzzy, other patents work on a series of hierarchical relations between storyworlds. However, neither the fuzzy nor the strict storyworlds are static, but rather they are in a constant flux, and this theory thus becomes an attempt at configuring the different relationships within the flux. For the author, there are three different categories of transmedia storytelling: *Directed* -where the original creators of a Storyworld are in complete control of the outcome-, *Devolved* -where a third-party creates elements attached to the mainstream Storyworld- and *Detached* -where legal boundaries have considered these creations as not part of the mainstream Storyworld-. At the same time, the first two categories might be produced by *Directed user-generated content*, where the franchise asks for such transmedia storytelling, and both the *Devolved* and the *detached* might be, on the other hand, *emergent user-generated content*, where the spontaneous creation of transmedia storytelling can be regarded as legal (and thus mainstream) in the first case, or illegal (and thus, eventually, not part of the cultural memory).

Stylistically, Colin Harvey's *Fantastic Transmedia* is a breath of fresh air for academic writing. However assertive as its language might be, the text makes a good argument for its legitimacy. It is extremely interesting how the brief biographical note that Harvey makes at the beginning can be seen throughout the book and how it makes his hybrid perspective between fan and academic different from a purely academic one. It is not usual to discern a certain amount of enthusiasm in any academic writing, and, albeit it could be seen as detrimental, for it might show partiality on the topic; in this case it suggests thorough and profound knowledge on the topic. This authoritativeness that the writing distills is supported by a deep comparison and contrast of several up-to-date critics.

One aspect that might be seen as problematic is the apparent arbitrary selection of the corpus, which cannot be contained within any useful chronological category, ranging from the mid-fifties towards 2015, nor spatial (*western* seems a little general). It seems that corpus determination is based solely on the aforementioned autobiographical note, without any connection among the otherwise humongous and valid selection. Nonetheless, and even though said criteria should be enough, there is a connection, made explicit by a certain intermedial narratives that the book explores. They all appeal to the same theory that the author states at the beginning and at the end, and its generality, connected but extremely broad, along with its extensive academic, updated, support, undermines any sensation of sectarianism or seclusionism. It gives a clear message: intermedial narratives have been part of the contemporary world, and keep on living today as a mainstream discourse.

All in all, the text provides what it promises: a unified theory of transmedial narratives that is supported by dozens of different academics after being decoded and reconfigured within the text. *Fantastic Transmedia* works as the first instructions for a puzzle when trying to discern the key points of these prior critics and, at the same time, offer a fresh and valid continuation of such studies. Any reader interested in transmediality, the role of memory, the phenomenon of fandom, the process of reconstruction of a text, or even a different but connected interpretation of fantasy and science-fiction in terms of transmediality, should find this as a book to have on the bedside table. It is a valiant effort, and only time, as it has happened with several other generalist theoretical books, will tell whether the ideas contained within might endure the passing of time.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JENKINS, H. (Jan. 2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. MIT, 15. Web. 25 May 2016. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Lepri, C. (2015). *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*. Pisa: Pacini Editore, 295 pp. ISBN: 978-8863159455.

Juan Senis Fernández

jsenis@unizar.es

Universidad de
Zaragoza / Grupo ELLIJ

Lepri, C. (2015). *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*. Pisa: Pacini Editore, 295 pp. ISBN: 978-8863159455¹.

La investigación sobre LIJ tiene hoy en día dos grandes carencias o, mejor dicho, dos grandes huecos que llenar. Por un lado, está la ausencia de estudios monográficos y artículos de peso dedicados a la poesía y al teatro, consecuencia sin duda del excesivo protagonismo de la narrativa en el sistema literario infantil. Y, por otro, destaca la falta de estudios que tengan en cuenta desde una perspectiva más artística que literaria la ilustración, un componente fundamental en la LIJ, sobre todo en las obras para primeros lectores.

Con *Aedi per l'infanzia*, la italiana Chiara Lepri parece querer compensar al mismo tiempo estas dos carencias de la investigación sobre LIJ en Italia, pues el libro tiene dos partes claramente diferenciadas.

La primera de ellas, *Poeti*, se centra en el estudio de cuatro poetas italianos que escriben poesía para niños y que tienen ya una reputación consolidada dentro de ese campo: Pietro Formentini, Guido Quarzo, Bruno Tognolini y Chiara Carminati. La segunda de ellas, *Illustratori*, hace lo mismo con tres ilustradores que se encuentran más o menos en la misma situación: el ya legendario Roberto Innocenti, Andrea Rauch y Chiara Carrer. La nómina de ilustradores y poetas ya revela un hecho singular que incide en la diferencia entre el código verbal y el visual. Mientras que un ilustrador como Innocenti es de sobra conocido en España, es muy improbable que los lectores españoles de este libro hayan tenido la ocasión de leer a Formentini o Quarzo. Y, sin embargo, dentro del reducido y menos difundido mundo de la poesía infantil italiana se encuentran al mismo nivel que Innocenti. Quedan, pues, de manifiesto, las ventajas de la ilustración como código universal que no necesita de la traducción para ser recibido en otros países, así como la dificultad que supone siempre la traducción de poesía infantil, donde cobran gran importancia el ritmo, los juegos de palabras y la rima.

Ambas partes van precedidas por una elaborada introducción en la que Lepri se ve obligada a justificar su decisión de unir en un mismo libro a poetas e ilustradores, así como a explicar su elección de unos nombres por encima de otros. Es aquí donde cobra sentido el acertado título del monográfico, *Aedi per l'infanzia*, que podría traducirse como *Aedos para la infancia* (aunque se perdería cierto juego de palabras implícito, porque en italiano *Literatura infantile* se dice *Literatura per l'infanzia*, por lo que tal vez sería mejor traducirlo como *Aedos infantiles* o *Aedos para niños*). Ella misma afirma que en el libro se hace una "scelta emblemática e certamenta personale", es decir, una elección emblemática y ciertamente personal. Sin embargo, dicha elección queda bien justificada desde el momento en que sostiene que el lenguaje poético y el artístico tienen algo en común: es a través de ellos como se expresa con mayor



1 La elaboración de esta reseña ha sido posible gracias a la concesión de una ayuda del Programa Ibercaja-CAI de Estancias de Investigación.

exactitud (en el sentido, según Lepri, que dio Italo Calvino al término en sus *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*) la literatura infantil de hoy. Ambas, sostiene Lepri, se han configurado como lenguajes en los márgenes que, sin embargo y quizás por ello, comparten una serie de rasgos esenciales. Ambos son lenguajes eminentemente artísticos, pero, sobre todo, ambos crean imágenes, y en este punto Lepri hace mayor hincapié, dado que por debajo de toda su explicación late continuamente el concepto de imaginario, tan presente en la crítica italiana académica centrada en la LIJ. He aquí donde ilustración y poesía se retroalimentan y coinciden de una manera clara que Lepri explora en una argumentación impecable, la cual acaba confluyendo en una clara reivindicación de la educación estética, más necesaria que nunca en un momento en que los intereses instrumentales ligados a la literatura infantil parecen querer llevar esta a tiempos pasados. Es decir, volver al didactismo tradicional pero con nuevos ropajes.

Así las cosas, el libro de Lepri cumple sin duda una doble función.

La primera parte servirá de introducción a la producción de cuatro poetas cuya obra es muy distinta y que constituyen una buena panorámica de las distintas tendencias de la poesía infantil italiana de hoy. Por ello, la elección de la autora, que en un principio obedece sobre todo a criterios personales y de gusto propio, acaba por revelar un conocimiento profundo de la poesía infantil italiana de hoy en día. Además, en ella se encuentra asimismo un modelo de análisis de la poesía infantil en el que se conjugan diversas fuentes bibliográficas y que puede ser aplicado también a obras de otras tradiciones, ya que, sin olvidar la particularidad italiana (por ejemplo, la presencia de Rodari como modelo es fundamental, y Lepri lo cita con frecuencia), se trata de llevar a cabo una exégesis más general, en la que, por cierto, no faltan certeras apreciaciones sobre la posición de la poesía infantil en el sistema literario y sus principales rasgos formales.

La segunda parte revela el mismo conocimiento en lo que atañe a la ilustración italiana actual, ya que los tres artistas elegidos ofrecen tres propuestas estéticas muy distintas que quizás reflejen asimismo tres tendencias generales en la ilustración internacional: una más hiperrealista (Innocenti); otra más expresionista (Rauch) y otra más lírica (Carrer). Puede que aquí un lector extranjero no descubra nombres nuevos, pero sí que se aprovechará de un análisis sistemático y centrado en la capacidad narrativa e imaginaria de las ilustraciones que podría ser también aplicado a otros ilustradores. Y, sobre todo, este es un análisis que da prioridad a la parte visual de la ilustración y que no se centra en ella como un mero complemento de la imagen, aunque tampoco olvida – porque conviene no olvidarlo nunca – que la ilustración es siempre una obra de arte particular, pues se construye siempre en relación y diálogo con el código verbal y, por lo tanto, su análisis debe siempre reflejar esa especificidad.

Solo por todo esto, es decir, por esa toma en consideración de la poesía y la ilustración como objeto de análisis absoluto, otorgándoles una prioridad que apenas se da en Italia y tampoco en España, merecería la pena la lectura de este *Aedi per l'infanzia*. Si a ello le añadimos el exhaustivo análisis que la autora lleva a cabo en las dos partes, el libro se convierte en una muy recomendable y útil lectura para cualquier que esté interesado no solo en la poesía y la ilustración, sino también en la literatura infantil en general. Quizás la única objeción que, *a priori*, podría ponerse a este estudio sería la arbitrariedad en la elección del *corpus*, pues siempre habrá alguien que eche de menos algún nombre importante (como, por ejemplo, Roberto Piumini, una gran referencia de la poesía italiana infantil de los últimos años). Pero Chiara Lepri no pretende en ningún momento ofrecer un estudio exhaustivo. Y, en cualquier caso, dicha carencia queda compensada porque, al leer *Aedi per l'infanzia*, uno tiene la sensación de que detrás de estas páginas hay un yo verdaderamente sensible y concienzudo que lee y mira exhaustivamente la obra de estos poetas e ilustradores. Un yo que, con este libro, nos permite compartir su visión privilegiada e iluminadora de los mismos.

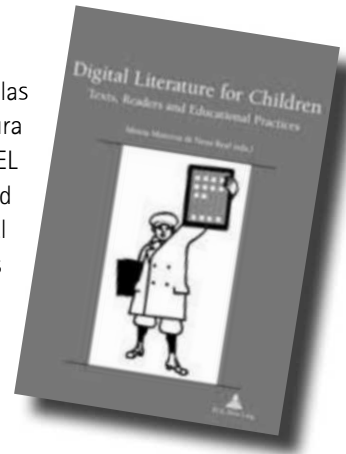
Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Manresa, M. & Real, N. (eds.) (2015). *Digital Literature for Children. Texts, Readers and Educational Practices*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 236 pp. ISSN: 1379-5473; ISBN: 978-2-87574-272-8; e-ISBN: 978-3-0352-6577-4.

Este libro es el fruto obtenido tras la depuración de las contribuciones que, al amparo del proyecto de investigación "Literatura infantil y juvenil digital", presentaron los miembros del grupo GRETEL al Simposio Internacional "Electronic literature: texts, readers and teaching practices", en Barcelona durante el mes de octubre de 2014. El volumen se beneficia además de la incorporación de trabajos de otros investigadores y creadores relevantes del panorama internacional como Laura Borràs, Bettina Kümmerling-Meibauer, Junko Yokota, Kate Pullinger y Arnal Ballester, que suman al conjunto sus particulares reflexiones sobre la cuestión. El resultado es un libro colectivo coherente, redactado en lengua inglesa y perfectamente editado, bajo la responsabilidad de dos colaboradoras del grupo investigador: Mireia Manresa y Neus Real.



La organización de la materia queda explicada con eficacia en el espacio de la Introducción (pp. 9-26). En ella, además de resumir todas y cada una de las aportaciones, se justifica el sentido de la publicación como última etapa, por el momento, del camino recorrido por el grupo GRETEL dentro del terreno por el que circulan las literaturas acogidas a las categorías "electrónica" o "digital". Un ámbito éste al que la nueva crítica intenta poner algún orden desde perspectivas distintas, tal como queda consignado en el repaso bibliográfico aportado aquí por las editoras, pues muestran un estado del arte a partir del cual se definen las bases en las que se asientan las indagaciones. De este panorama crítico se colige que aún faltan elementos que permitan desentrañar la especificidad de un fenómeno tan invasivo, por lo que la aportación de este libro contribuye a abrir vías de reflexión y de investigación, y quiere también lanzar estímulos a los mediadores, que se sienten impelidos a desempeñar una función primordial en el proceso lector.

Los contenidos se disponen en cinco partes, la primera de las cuales es de contextualización y de definición del marco teórico; en la segunda se considera la bibliografía primaria, los textos digitales propiamente dichos; la tercera se refiere a los lectores; la cuarta, a las prácticas educativas llevadas a cabo en el ámbito escolar y familiar; y la última parte da cabida a la reflexión de un autor de creación y a un ilustrador.

En el primero de los dos capítulos teóricos, Laura Borràs considera lo que significa leer en pantallas en un contexto de cambios culturales y presenta de manera resumida la variedad de nuevos formatos, que necesariamente implican nuevos parámetros de lectura en una suerte de "hermenéutica de la complejidad". Partiendo de la dificultad de dar una definición al fenómeno, la segunda aportación, de Lucas Ramada Prieto, completa el viaje por la caracterización de los diferentes

espacios y escenarios de esta nueva literatura. De todo ello se desprende una teoría de la estética digital cuya marca principal es la enorme potencialidad para conectar con el receptor niño o adolescente. El repaso de las distintas clasificaciones propuestas en los últimos años se sustancia en tres elementos básicos que quedan reflejados de forma gradual e interrelacionada: la combinación de lenguajes en torno a la palabra escrita, la presencia de estructuras que rompen la linealidad y la necesidad de varias plataformas para acceder al texto narrativo completo. Es decir, la nueva estética de la literatura digital viene caracterizada por la discontinuidad, la interactividad, el dinamismo, los mundos etéreos, los mundos efímeros y la promoción de comunidades virtuales. El autor concluye que la literatura electrónica comporta todo un despliegue programado de productos que son codificados en diferentes modos y que involucran de forma muy particular al receptor en el acto de la lectura.

Tras sentar las bases conceptuales, las colaboraciones que integran la segunda parte toman ya en consideración los textos reales. El lector de este trabajo colectivo obtiene no pequeña recompensa al recibir un corpus actualizado, de utilidad en el ámbito docente. A partir de la relación con la literatura escrita, Bettina Kümmerling-Meibauer ofrece una visión panorámica sobre las mutuas influencias entre el mercado y el medio electrónico, que queda ejemplificada con observaciones sobre obras específicas pertenecientes al género de la *Fanfiction* (en este caso las derivaciones de la serie *Harry Potter*). Esta modalidad de relato es un fenómeno *crossover* definido como ficción de alguna extensión producida por seguidores incondicionales de una determinada obra literaria a través de una amplia gama de medios tales como libros, películas, juegos, televisión o cómics. A pesar de que se ponderen las posibilidades de esta literatura digital, carecemos de datos suficientes para comprender cómo se modela el proceso de educación lectora del receptor de estos nuevos medios. Se necesita, pues, más investigación sobre los cambios narratológicos, en conexión con la producción y el consumo de los productos, para hacer emerger un nuevo marco teórico.

Junko Yokota ahonda en los álbumes digitales tomando como elemento central el papel desempeñado por el mediador (bibliotecarios, profesores y padres) en la elección y evaluación de las lecturas, ofreciendo una comparativa entre material impreso y digital. Hace valoraciones acerca de la adecuación de los contenidos de las narraciones digitales y jerarquiza los formatos según criterios de preferencia de uso: materiales de referencia, documentales, capítulos de libros y novelas y álbumes. Resulta interesante la rúbrica para la selección y evaluación de todo este material, puesto que lo que importa por encima de todo es la calidad literaria, sea cual sea el canal en el que se vierta la obra.

Celia Turrión dedica su capítulo a caracterizar las narrativas de *apps* en el periodo de 2010 a 2014. Construye un modelo de análisis que aplica al corpus proporcionado de treinta narrativas de pantallas táctiles. Incluye variables de estudio como el entretenimiento, la interactividad, la complejidad o simplicidad de la acción y las variaciones de la experiencia ficcional propuesta. Se desprende, en todo caso, la potencialidad de estas literaturas para el placer y para la educación del lector emergente, de modo que a partir de la especificidad de estas aplicaciones, el lector implícito pasa a adquirir nuevos contornos.

Después de haber abocetado el marco de estudio, de haber hecho un repaso panorámico al corpus y de haber entresacado los rasgos caracterizadores, se inicia el apartado dedicado a la experiencia del lector. Se abre con la propuesta de Mireia Manresa en un estudio etnográfico a partir de conversaciones literarias a propósito de cinco obras digitales diferentes. En un caso con tres grupos de niños de edades entre nueve y once años (con doce participantes), y en otro, con dos grupos de adolescentes de catorce y quince años (siete participantes). Las respuestas lectoras vienen determinadas, según la investigadora, por la interacción y por la interpretación de la temporalidad,

expresadas con recursos digitales. Se describe todo un proceso que puede partir de una inicial desorientación, la interactividad como juego paralelo, la interactividad como ayuda para entrar en las obras, para llegar a la atención a elementos secundarios. Finalmente, se pone de manifiesto el factor emocional que rodea a este tipo de procesos y se extraen conclusiones de orden educativo dirigidas al mediador, que siente el desafío para encontrar claves de acercamiento a la literatura digital, la cual implica siempre una lectura sensorial como antídoto a las abstracciones de otros tipos de literaturas.

El siguiente trabajo, de Lucas Ramada y Lara Reyes, informa sobre los resultados de una experiencia llevada a cabo en la escuela con niños de once y doce años que tenían cierta experiencia lectora previa pero que carecían de práctica lectora con *tablets*. Se constata la transferencia de las habilidades adquiridas en lectura impresa a la lectura digital. El conjunto de toda esta literatura electrónica permite una actitud más lúdica durante el proceso tanto para el lector tradicional como para aquel otro que no participa de la lectura impresa. En todo caso, se valora como relevante la selección de las obras literarias y la significación de los modos digitales en el proceso de construcción del texto literario.

El capítulo que cierra el bloque corresponde a la propuesta de Martina Fittipaldi, Anna Juan y Mireia Manresa. Ésta consiste en un estudio comparativo a través de una experiencia lectora de un mismo texto (un relato de E. Allan Poe) vertido en formato impreso y electrónico. La experiencia se aplica a dos grupos lectores adolescentes en dos sesiones de conversación y discusión. Se pretende averiguar en qué medida los componentes específicos de la literatura digital contribuyen a la construcción de la lectura. En este estudio de caso se confirma que los lectores en letra impresa alcanzan un nivel superior de interpretación del significado y de la estructura de la obra, puesto que los lectores en pantalla digital evidencian alguna confusión en cuanto al marco de la narración, que apareció distorsionado y transformado en la versión de las aplicaciones por la interferencia de elementos visuales. Se constata, en definitiva, una desorientación cuando el lector adolescente acomete una lectura que presenta elementos que en principio son ajenos a las obras convencionales de creación literaria.

Cristina Aliagas y Ana M. Margallo firman el primer capítulo de la parte cuarta dedicado a los usos y prácticas lectoras. Aportan los resultados de una investigación etnográfica de largo alcance en contexto de familias con adolescentes. Se exploran los cambios operados en lectores de pantallas táctiles con relatos compartidos. Se deslindan aspectos como los tiempos y espacios de lectura, bibliotecas digitales infantiles, aprendizajes tecno-literarios de jóvenes, en un proceso en el que interviene el adulto para resolver algunos obstáculos relacionados con la multimodalidad y la interactividad. Se infiere de esta propuesta una llamada a la escuela para que ofrezca experiencias de lectura digital mediante un corpus estimulante, acompañado de actividades que expandan el acto lector.

El trabajo firmado por Neus Real y Cristina Corro es una observación llevada a cabo con niños de dos a seis años en cuatro casas y en una escuela preescolar en la que se debate sobre el uso de contenidos electrónicos. Se describen y calibran los diversos usos de *iPad* y preferencias literarias de los receptores en ambos espacios. Se pone de manifiesto la importancia del mediador en un nuevo tipo de experiencia lectora complementaria con niños de siete años. Concluye que las aplicaciones favoritas son, por este orden, ficciones que despliegan un alto nivel de interactividad y de juego, las nuevas versiones de clásicos populares en formato de juego, aplicaciones no ficcionales que ofrecen experiencias multisensoriales y obras que ofrecen la posibilidad de personalización. En suma, la literatura digital puede promover una experiencia lectora personalizada atractiva para los niños y jóvenes lectores favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Un último trabajo de campo cierra este bloque de prácticas lectoras, el de Teresa Colomer y Karla Fernández de Gamboa. En él se exponen los resultados de una exploración de los efectos producidos en estudiantes de once y doce años en contacto con obras digitales. Se cotejan éstos tras combinar corpus digital y analógico, por un lado, y de servirse exclusivamente del electrónico, por otro. Las conclusiones de orden didáctico son la confirmación de que puede coexistir la lectura de ficción en diferentes formatos sin perder el interés hacia la lectura impresa y añadiendo, además, los beneficios que aportan los aprendizajes por vía electrónica. Se constata una tendencia de transferencia de hábitos de lectura impresa a la digital. Se prefiere desde luego una lectura corta dependiente del texto, pero se incorporan progresivamente el audio y la interactividad, siempre y cuando formen éstos parte real de los contenidos de la historia. Finalmente, es fundamental la socialización que lleva implícito el proceso lector con la colaboración del mediador.

La monografía se cierra con las reflexiones de dos creadores relevantes, la escritora londinense afincada en Canadá, Kate Pullinger y el ilustrador catalán Arnal Ballester. La primera explica cómo la serie viral *Inanimate Alice* se ha convertido en los últimos diez años en una herramienta pedagógica, que ha ido creciendo a partir de la creación de espacios virtuales para la discusión de la obra. Arnal Ballester considera la profunda transformación cultural producida por el nuevo medio electrónico, en virtud de la capacidad de tomar y alterar cualquier *input* que circula en la web. La plasticidad del medio digital permite la disolución o al menos la relativización del concepto de la especificidad de la obra y ello conforma un nuevo tipo de lector modelo.

Este libro presenta, en suma, las buenas cualidades siempre reconocibles en el grupo investigador GRETEL: profundo sentido didáctico y alto nivel técnico, reforzado en este caso por otras aportaciones complementarias que se enriquecen mutuamente, y, muy importante, sometimiento a un diseño de trabajo de conjunto bien planeado, por lo que puede afirmarse que se trata de una indagación fundamental en el campo de las pesquisas acerca del nuevo fenómeno literario electrónico. Muy importante es además la conformación de un corpus significativo de textos digitales, valorados en muchos casos, y puestos en orden a disposición del lector investigador, y como siempre, la actualización de una bibliografía crítica de carácter internacional como apéndice de la parte final de cada capítulo, pero susceptible de ser recopilada en un listado único que habría dotado a la obra de un carácter todavía más operativo.

Marta Neira Rodríguez

marta.neira@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. ICE

Oittinen, R. & B.-A. Roig Rechou (Coords.) (2016). *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters / Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*. Munchen: Iudicium, 327 pp. ISBN 978-3-86205-442-8.

Esta monografía, coordinada por las investigadoras Riita Oitinen, de la Universidad de Tampere y de la de Helsinki, en Finlandia, y Blanca-Ana Roig Rechou, de la Universidad de Santiago de Compostela, es una obra imprescindible para que docentes, bibliotecarios, estudiosos e investigadores de la Literatura Infantil y Juvenil y su traducción puedan planificar con éxito la educación literaria, esa metodología que, como ha indicado Roig Rechou (2013), permite ayudar a formar lectores competentes basándose en instrumentos como historias de la literatura, estudios sectoriales y estudios repertoriales. Más concretamente *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters / Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres* es un estudio sectorial que ayuda a seleccionar obras que han abordado temas con mucha frecuencia censurados y considerados tabú en las Literaturas Infantiles y Juveniles, tales como la muerte, la guerra, los naufragios y otros desastres.



Esta nueva publicación se suma a una de las líneas de investigación que contribuye a enriquecer los trabajos que sobre las temáticas señaladas se realizan teniendo en cuenta una amplia perspectiva de los estudios literarios, desde, por ejemplo, las consideraciones del formalismo ruso, el estructuralismo, la estética de la recepción, los estudios posestructuralistas, los poscoloniales, etc., sin que ninguno de ellos se sobreponga, sobre todo por el hecho de que al estar contextualizado cada uno de ellos en un determinado período, observa la literatura desde prismas diferentes pero teniendo en cuenta, como ha señalado Darío Villanueva (2004), la interdependencia entre las disciplinas –Teoría, Crítica, Historia y Literatura Comparada.

Las consideraciones anteriores son expuestas con precisión por las coordinadoras en la introducción. Así, Roig en "Temas tabú y 'difíciles'", destaca la visión panorámica que se ofrece en relación a cómo se tratan las temáticas citadas que fueron censuradas, olvidadas o poco desarrolladas en la ficción literaria dirigida a los más jóvenes y que entorpecieron la educación literaria, evitando ayudar a hacer memoria, tan necesaria para la lectura comprensiva. Se fija en los peligros del mar, temática a la que se aproximan algunos de los estudios del monográfico, y pone en valor los trabajos que ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) y su sección ELOS (Asociación galego-portuguesa de investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil) divulgan de forma científica. Por su parte, Oittinen, en "Domestication & foreignization: censorship & child image", alude a la siempre presente función domesticadora del traductor por diferentes razones y objetivos. Después de comentar que las traducciones deben considerar a los lectores destinatarios, destaca que

se tienen que permitir todo tipo de adaptaciones en el texto meta para hacerlo más accesible a los niños y niñas receptores aunque sin caer en la banalización de lo escabroso.

Después de la introducción de las editoras el volumen se abre con el trabajo "A Preliminary study. Review of death in literature and films for children and a study of the fluxes of translation", en el que las autoras, Veljka Ruzicka y Lourdes Lorenzo, exponen, en primer lugar, un análisis exhausto y profundo del tema de la muerte y su morfología en diferentes literaturas europeas y, en segundo lugar, un estudio con comentarios muy completo sobre los flujos de traducción entre libros y películas. El artículo figura además como un preámbulo de todos los estudios que componen el volumen.

A continuación, se pueden leer dieciocho trabajos, escritos en castellano e inglés, que siguen las diferentes formas de análisis comentadas y que se pueden agrupar alrededor de cuatro bloques temáticos: la muerte, los conflictos bélicos, la censura (sobre todo en las traducciones) y el mar y sus peligros.

Al primero de ellos, la muerte, se han acercado a través del estudio de los álbumes ilustrados, las novelas juveniles, las películas de animación o los refranes diferentes autores. Así, Txabi Arnal, Xabier Etxaniz y José Manuel López Gaseni, en "Los personajes en los álbumes y los libros ilustrados infantiles que abordan el tema de la muerte", y Luna Baldallo, en "El tratamiento de la muerte. Aportaciones del álbum ilustrado al folclore. El caso particular de *El cielo de Anna* de Stian Hole", lo han hecho analizando, como los títulos de los trabajos anticipan, diferentes álbumes ilustrados. María Jesús Barsanti, en "Understandings and misunderstandings about death in Spanish and German Children's Literature", realiza un acercamiento al tema de la muerte desde la perspectiva de los refranes y dichos y su adaptación a la capacidad interpretativa de los más jóvenes, mientras que María José Corvo, en "*Ente, Tod und Tulpe* and *The Princess Bride*. From the illustrated book to the novel: different representations of death in the Children's Literature", y José Domingo Dueñas, en "Violencia y muerte como oportunidades de redención en la narrativa juvenil de Jordi Sierra i Fabra", se han centrado en la presencia de la muerte en las obras de conocidos autores de novelas infantiles y juveniles. Por su parte, Rebeca López, en "Let us die, but of laughter! The way death is dealt with in animated feature films today", ha abordado la temática de la muerte desde la experiencia audiovisual que nos proporcionan algunas películas de la factoría Pixar y Dream Works, al tiempo que Erica Lozano, en "*El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch. Análisis de respuestas lectoras con un grupo de niños de Educación Infantil y Primaria", pone de manifiesto la falta de propuestas metodológicas para tratar temas tabú en una práctica educativa. Sara Núñez, en "El doble y la muerte en la narrativa infantil y juvenil de Gustavo Martín Garzo", se detiene en el tratamiento de la muerte en los cuentos, y Beatriz Rodríguez, en "La muerte y su traducción en la literatura infantil contemporánea", apunta diferentes reflexiones sobre la traducción al español de obras actuales de Literatura Infantil y Juvenil en lengua inglesa que abordan como temática principal la muerte.

El segundo bloque en el que se pueden agrupar algunos de los trabajos recogidos en esta monografía se centra en cómo han sido representados los conflictos bélicos. Estos se abordan, sobre todo, desde la perspectiva de las consecuencias indirectas relacionadas con los más jóvenes, pero también desde las experiencias directas que afectaron al proceso de maduración de los jóvenes y sus familias, como se puede comprobar en los trabajos realizados por Isabel Mociño, "El mar y la guerra en la narrativa juvenil del escritor gallego Rafael Lema", y Antonia Ortiz y José Vicente Salido, "La Segunda Guerra Mundial en la LJJ española a partir de los años 90". En ambos estudios, de forma magistral, se abordan conflictos tan dramáticos como la primera y segunda guerras mundiales y se orienta al mediador ofreciéndole noticia de monografías y trabajos sobre esta temática. Asimismo,

Cristina Cañamares y César Sánchez, en "Ecos de la Guerra Civil española en *Los músicos ambulantes* de Antoniorrobes", se aproximan a otro conflicto bélico, la Guerra Civil española, y a la vida y obra de un relevante autor de la literatura española, Antoniorrobes. Por su parte, Carmen Ferreira, en "La guerra en el álbum narrativo en lengua gallega", analiza diez álbumes infantiles ilustrados gallegos o en lengua gallega que fueron publicados en el siglo XXI y que aluden tanto a conflictos reales como ficcionales, mientras que Vera Teixeira, en "La guerra en la Literatura infantil: las luchas sociales según Joel Rufino dos Santos", se acerca a la representación de conflictos bélicos procedentes del otro lado del Atlántico, caso de las guerras en Brasil, sobre las que reflexiona.

El tercer bloque está constituido por trabajos relacionados con los efectos de la censura. Las aportaciones incluidas en este sentido en esta monografía se centran en los procesos traductológicos, es decir, en las estrategias precisas para acercarse al lector meta que, muchas veces, tiene una cultura diferente al del texto de origen. Por este camino se adentran María Mar Soliño, en "La traducción de situaciones reales injustas a través de la mirada de Ursula Wölfel", y Rosa Tabernero, en "El universo de Kitty Crowther. Aproximación al tratamiento de los temas tradicionalmente considerados difíciles en el discurso literario infantil". La primera autora centra sus reflexiones en las estrategias traductológicas que se necesitan para ajustar una obra al pasar de una cultura a otra y ofrece un análisis de las estrategias empleadas en la traducción al español de *Die grauen und die grünen Felder* de Wölfel, mientras que Tabernero, después de unas reflexiones generales sobre temas tabú, se centra en la producción de Crowther y en la aproximación que la autora realiza a temas tradicionalmente tildados de inadecuados para el receptor infantil, como la soledad, la muerte, la ausencia, el duelo, la identidad o el sexismo.

En el cuarto y último bloque temático que puede establecerse en esta monografía, el mar y sus peligros, se incluyen algunos de los trabajos ya citados en los que se trataba este tema en confluencia con otros, como la Primera Guerra Mundial, caso del realizado por Isabel Mociño, pero, sobre todo, es de destacar el realizado por Magdalena Vásquez, "La elaboración discursiva del mar en la obra literaria de Juan Farias", que recrea el imaginario del mar en la obra del escritor de origen gallego y de referencia en la literatura infantil y juvenil en lengua española. Se incluye también en este bloque de contenido el trabajo, "Seas never sailed before: abandonment and death in young people's literature", de Alice Áurea Penteado, que, a partir de la lectura de *O livro negro de Thomas Kid* (2011), de Sheila Hue, repasa varios de los temas señalados (la representación de la muerte, el abandono y la orfandad de niños y adolescentes), así como la relación de esta obra con la novela de aventuras y el *bildungsroman*.

En definitiva, *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters / La Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres* se corresponde con un estudio sectorial que aporta nuevas miradas sobre esos temas que han sido censurados durante mucho tiempo o que se han tratado de forma excesivamente didáctica, es decir, sólo con intención formativa y, en muchas ocasiones, edulcorada. Es un instrumento de ayuda para el mediador docente encargado de realizar selecciones para los jóvenes lectores, entre las que no pueden faltar aquellas que tratan los temas que se analizan, dado que la memoria y el saber enfrentarse a situaciones difíciles hacen crecer al individuo a través de su recorrido vital, lo hacen madurar y, si las obras que tratan los temas son de calidad, lo convertirán en un lector competente. También es una herramienta fundamental para el mediador-investigador, pues esta monografía aporta reflexiones que ayudan tanto en el avance del conocimiento como en reconocer que la Literatura Infantil y Juvenil es también merecedora de investigaciones profundas a partir, por ejemplo, del análisis de obras que representan estas temáticas consideradas tabú en muchas ocasiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ROIG RECHOU, B.-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil / Educación Literaria e Literatura Infantil e Xuvenil*. Porto: Tropelias Et Companhia.
- VILLANUEVA, D. (2004). "O estatuto actual da crítica literaria". En A. Casas (coord.). *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 17-38.

Rocío García Pedreira

rociopedreira@outlook.es

Universidad de Alcalá de Henares

Reis da Silva, S. & J. M. Ribeiro (coords.)
(2015). *A escrita para a infância de João Pedro Mésseder ou como trocar as voltas ao silêncio*.
Porto: Tropelias&Companhia, col. Vozes e
rostos da literatura infantojuvenil portuguesa,
nº 5, 172 pp. ISBN: 978-989-8582-43-0

El quinto volumen de la colección "Vozes e rostos da literatura infantojuvenil portuguesa" da a conocer la obra del escritor João Pedro Mésseder, pseudónimo literario del profesor José António Gomes. Se continúa así la labor iniciada en números anteriores dedicados a Vergílio Alberto Vieira, Luisa Ducla Soares, Manuel António Pina y António Mota. Los dos coordinadores del libro, la profesora Sara Reis da Silva y el escritor e investigador João Manuel Ribeiro, realizan la nota introductoria donde se habla del contenido del estudio y del evento en torno a la obra del autor de *Trocar as voltas ao Tempo* (2008) que motivó la realización del presente libro. En efecto, en el propio título se hace referencia a este ejemplo de la extensa producción literaria de un escritor que ya posee un lugar relevante en la historia de la literatura infantil portuguesa quien, como se recoge en el monográfico, "troca «as voltas ao tempo» e, «à sombra dos livros», partilha «palabras que voam»" (p. 9).



La obra está dividida en cuatro apartados: "Estudos", "Escritas", "Na primeira pessoa" y, finalmente, la "Ficha biobibliográfica". El primero de ellos recoge cuatro artículos de los dos coordinadores del monográfico, a los que se unen las voces de Blanca-Ana Roig Rechou y Ana Margarida Ramos. El segundo apartado profundiza en la figura del escritor homenajeado al incluir las aportaciones de Ana Biscaia, Rita Taborda Duarte, Francisco Duarte Mangas, Vergílio Alberto Vieira y José Oliveira que, en distintos contextos, han mantenido una relación más cercana con el autor y su obra. "Na primeira pessoa" incluye una entrevista a Mésseder realizada por Ana Margarida Ramos y Blanca-Ana Roig Rechou, la cual hasta el momento solo había sido recogida en el *Boletín Galego de Literatura* (nº 39-40, 2008). Finalmente, el último apartado da cuenta de la vida y obra del autor, incluyendo una completa relación de todas sus creaciones publicadas.

La profesora e investigadora Blanca-Ana Roig Rechou manifiesta dirigir su artículo esencialmente a los futuros mediadores que se encontrarán con la obra de un poeta que logra llegar con mucha eficacia a sus potenciales lectores. Comienza explicando las razones que la llevan a encuadrar al autor en la que ella denomina "Geração dos cravos", término novedoso y atrevido, nunca antes propuesto, dado que no existía una periodización de la literatura portuguesa basada en hechos históricos para agrupar a escritores como Vergílio Alberto Vieira, Álvaro Magalhães o António Mota quienes, entre otros aspectos en común, nacieron entre 1945 y 1960, iniciaron su producción en las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, participaron en premios literarios y escriben sin complejos para destinatarios que van desde la niñez hasta la tercera edad. A continuación, realiza un completo pero breve repaso por la totalidad de las obras escritas por el autor, tanto las pertenecientes

al ámbito de la poesía como de la narrativa, cuyo análisis le permite establecer doce llaves poéticas que caracterizan la producción literaria de Mésseder. Los comentarios de las veinticinco obras poéticas, correspondientes a las modalidades que Roig Rechou denomina como "poesía é xogo" ["poesía es juego"], "poesía é música" ["poesía es música"], "poesía é conto" ["poesía es cuento"] y "poesía é maxia" ["poesía es magia"], comienzan con la referencia a *Versos con Reversos* (1998), destacando que, ya desde esta obra, Mésseder trata temáticas como la infancia, la naturaleza, el juego, el deseo y el paso del tiempo, las cuales se repetirán en todas sus creaciones posteriores dirigidas a los más jóvenes y que, junto a otros temas como la guerra y la memoria, serán propios de seis de las doce llaves temáticas establecidas.

Tras el análisis de la producción poética, la investigadora se centra en la narrativa y, siguiendo el mismo esquema, acerca al lector a las dieciocho obras escritas por el autor, caracterizadas por apostar por la resolución positiva de los conflictos, por presentar protagonistas próximos al lector que le permitan identificarse con los personajes y por echar mano de lo maravilloso y/o fantástico en su realización. Muchas de estas narrativas clarifican el enunciado de una llave que hace referencia a la tendencia del autor de articular sus obras a partir de la reescritura instrumental o referencial, ideológica, humanizadora o lúdica de materiales de la transmisión oral, una clasificación muy provechosa para el análisis de las creaciones de muchos autores que reformularon las narrativas orales con el objetivo de darles una nueva existencia y acercarlas al lectorado actual, como apuntaron Valriu (1998, 2010) y Ferreira Boo (2010). El juego y la reflexión sobre la palabra, la utilización de la fórmula pregunta-respuesta, el excelente dominio de la forma breve, la intertextualidad con otras obras artísticas de diversos ámbitos y la utilización de los elementos paratextuales para atraer la curiosidad del lector son las restantes llaves establecidas en este estudio.

El segundo artículo, escrito por Ana Margarida Ramos, analiza las relaciones entre imagen y texto en distintos álbumes ilustrados que el autor realizó con diferentes ilustradores. La investigadora, que ya había estudiado en profundidad esta modalidad editorial en otros libros como el monográfico *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil 2000-2010* (2011), explica la nueva concepción de la figura "ilustrador/escritor" como reflejo de la doble autoría, aunque en distinto grado de colaboración, que ambos profesionales poseen del libro a su término y que supone la posibilidad de una doble lectura, la del texto y la de la imagen. Destaca que la simbiosis efectiva de ambos elementos no siempre resulta sencilla, especialmente si se tiene en cuenta el carácter central de la imagen, capaz de eliminar la presencia del texto, así como la tensión originada por no estar siempre contando la misma historia. Sin embargo, se vuelve especialmente interesante la potencialidad de su utilización conjunta, aspecto destacado en el estudio de los álbumes de Mésseder. Ramos explica que el escritor homenajeado, profundo conocedor y pionero del formato álbum, explora distintas posibilidades de relación entre imagen y texto en lo que él mismo denomina libros interactivos. Los comentarios de distintos álbumes como *Palabra que voa* (2005), con ilustraciones de Gémeo Luís, dan cuenta de cómo los textos del escritor, aun siendo cortos y compartiendo contenido con las imágenes, tienen existencia propia más allá de la ilustración, pero se ven especialmente enriquecidos y potenciados por su presencia.

Los restantes artículos profundizan en dos aspectos característicos de la obra de João Pedro Mésseder que Roig había establecido como dos de las llaves poéticas del autor. En el primero de ellos, João Manuel Ribeiro habla de algunos aspectos distintivos de la escrita de Mésseder a través del análisis textual y de contenido de las obras *Versos con Reversos* (1998), *De que cor é o desejo?* (2000) y *Pequeno Livro das Coisas* (2012), en las cuales la palabra adquiere importancia como tema de reflexión y no sólo como medio. Argumenta que la obra de Mésseder se fundamenta en la simbiosis entre lo

ético y lo estético, contenido y forma, dando cuenta de una manera de ser y estar en el mundo a través del lenguaje característico del escritor, que permite dilucidar la múltiple significación de toda "cosa". Una dinámica de "espanto e lucidez" que nos desafía, a través de la lengua, a abarcar la realidad en toda su complejidad, constituyéndose como lugar de problematización y de no respuestas. Por otra parte, Sara Reis da Silva hace referencia a la llave poética correspondiente a la reescritura de materiales de transmisión oral como recurso frecuente de la poética de Mésseder. Se trata de una tendencia contemporánea que permite acercar la literatura de transmisión oral a los más jóvenes con la particularidad de estar reinterpretada bajo la perspectiva de un autor concreto. Las narraciones populares no perdieron su interés en la sociedad actual aun siendo creadas en un tiempo pasado que dista mucho del actual. Cuentos de princesas, animales o costumbristas que se reescriben a partir de distintos criterios en función de los objetivos que el autor se propone, como hace en *As Histórias de Pedro Malasartes* (2007) o *O Coelho e a Formiga Rabiga mais a Cabra e a sua barriga* (2008).

Tras una parte de profundo carácter teórico, en el segundo apartado del libro se recogen varios textos de diversa índole que tienen en común el engrandecer la figura de Mésseder no sólo como escritor, sino también como persona. La ilustradora Ana Biscaia realiza la primera contribución, donde relata cómo hizo las ilustraciones de cuatro textos de Mésseder. Resulta curioso que en el caso de *Que luz estarias a ler?* las imágenes son realizadas antes que el texto, intercambiando los papeles tradicionalmente establecidos de escritor e ilustrador, y siendo el primero de ellos el encargado de interpretar textualmente el discurso visual que se le ofrece. Las siguientes colaboraciones son pequeñas obras literarias dedicadas a Mésseder. La primera está escrita en prosa por Francisco Duarte Mangas y las dos restantes, de Rita Taborda Duarte y Vergílio Alberto Vieira, en verso. En ambos casos se destaca la figura del escritor como tal y la maestría de sus textos. Finalmente, el editor José Oliveira cuenta cómo conoció a Mésseder y la evolución de una relación meramente profesional hacia una profunda amistad.

"Na primeira pessoa" recoge la entrevista realizada por las profesoras Ana Margarida Ramos y Blanca-Ana Roig Rechou, que a partir de varias preguntas agrupadas en tres epígrafes: "O homem e a vida (infância e juventude)", "A obra (estudos, ensaios, investigação...)" y "A criação literária (para adultos e crianças)", ofrecen una visión más profunda de la evolución de Mésseder desde su infancia hasta la actualidad, de cómo la persona hizo al escritor y de cómo el escritor ha ido creciendo y enriqueciéndose por las vivencias de la persona hasta llegar a convertirse en la gran figura de las letras infantiles y juveniles portuguesas que es actualmente. La entrevista se acompaña de un texto del propio Mésseder que lleva por título *Uma casa faz-se por dentro* y que dedica a José Oliveira, "il miglior amico, il miglior editore". Se trata de una metáfora de su propia creación literaria, la cual compara con una casa, profundizando en cómo surge, qué la motiva y cómo va creciendo y enriqueciéndose, al mismo tiempo que se hace un recorrido por toda ella, con la dificultad que para el propio escritor conlleva: "Não sou eu, pois, –eu que nela vivo e me fui acostumando aos móveis, às cores e ao cheiro– a pessoa ideal para falar da casa. Mas farei uma tentativa" (p. 136).

En síntesis, esta monografía no es una simple aproximación a la figura del escritor João Pedro Mésseder, sino que abarca un completo análisis desde distintos ámbitos de tan relevante figura de la literatura portuguesa y de la persona tras el escritor. Expertos, profesionales y ante todo amigos dan a conocer y elogian a este intelectual con profundidad teórica pero también cariño y cercanía, y ofrecen un buen marco teórico que trata temas relevantes como la historia de la literatura infantojuvenil portuguesa contemporánea, el formato álbum o las reescrituras de la tradición oral, entre otras. De tener que elegir una frase que dilucide el espíritu de la propia obra y el sentimiento que hace nacer en

el lector (identificándolo como amante de la Literatura Infantil y Juvenil o, al menos, con curiosidad por descubrirla), es la que João Manuel Ribeiro utiliza para terminar su artículo: "Obrigado, João Pedro Méseder" (p. 71).

María del Carmen Ferreira Boo

verinesa@yahoo.es

LITER21, LUJMI, Universidad de Santiago de Compostela

Reis da Silva, S. (2015). *Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel*, Porto: Tropelias Et Companhia, col. "Percurso da Literatura Infanto-juvenil", n.º 12, 123 pp. ISBN: 978-989-8582-39-3.

Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel es una de las últimas publicaciones de la profesora de la Universidad do Minho, Sara Reis da Silva, que amplía el estudio de los relatos clásicos de los hermanos Grimm, ahora centrándose en uno de sus cuentos más conocidos, el de "Hansel y Gretel", como ya hiciera con el famoso cuento de "Caperucita Roja" en *De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*, uniéndose con esta contribución monográfica a todos los homenajes que se habían celebrado a lo largo del año 2012 con motivo del bicentenario de la primera edición de *Kinder- und Hausmärchen* (1812), de los hermanos y filólogos alemanes Jacob Grimm y Wilhem Grimm.



Se trata de una monografía que analiza con un lenguaje claro y fluido las diferentes reescrituras y recreaciones realizadas por autores portugueses y de otras nacionalidades de uno de los cuentos más conocido y reinventado en la Literatura Infantil y Juvenil universal que ya forma parte de la memoria literaria colectiva, "Hansel y Gretel", como se indica desde el paratexto del título temático, *Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel*, y también desde la ilustración de la cubierta, diseñada por Miriam Reis, quien escoge y destaca el motivo de la casa con toda su carga simbólica.

Ya desde el prefacio María Teresa Cortez subraya la importancia y presencia de los cuentos de los Grimm en la cultura de lo cotidiano, debido a la prodigalidad de adaptaciones, versiones, traducciones y recreaciones en la literatura y otros medios; y destaca la labor de investigación de la autora, en cuanto al estudio de la recepción y recreación, al aproximarse en esta ocasión a las reescrituras de "Hansel y Gretel", reparando en la divulgación internacional así como en la recepción de este cuento en Portugal al dedicar una especial atención a las recreaciones en lengua portuguesa desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad que destacan por su originalidad y calidad literaria, dando muestra de la creatividad de escritores, traductores e ilustradores.

En la "Apresentação", Reis da Silva explica el interés por este objeto de estudio, que cuenta con un vasto corpus textual, y su intención de ampliar y completar la historiografía de literatura portuguesa para la infancia, ofreciendo claves de lectura a lectores y mediadores especializados (educadores, investigadores, bibliotecarios, librerías, editores...).

En el primer capítulo, titulado "Introdução", enmarca de manera general la importancia del cuento tradicional para la Literatura Infantil y Juvenil y la cultura. Así, argumenta que en la constitución, nacimiento y configuración de la Literatura Infantil y Juvenil tuvieron una gran influencia

los cuentos tradicionales, apoyándose en estudiosos como Isabelle Jan, Paul Hazard, Esther de Lemos, Maria Laura Bettencourt Pires, J. A. Gomes, Natércia Rocha y Natividade Pires. Considera que los cuentos tradicionales suponen para la infancia la puerta de entrada a la literatura, constituyendo un inter/hipertexto a través de compilaciones, versiones, adaptaciones, reescrituras y revisualizaciones de interés para los estudios comparatistas. En esta ocasión, toma como punto de partida el cuento "Hansel y Gretel", analizando sus intertextos en cuanto a semejanzas y diferencias, es decir, un corpus textual multiforme que ayuda a la construcción de un lector informado, crítico y autónomo al favorecer la competencia lecto-literaria.

El segundo capítulo, "Algumas notas para o estudo de Hansel e Gretel: núcleos semânticos, motivos e elementos simbólicos" (pp. 29-36), es un ejercicio de análisis crítico ya que, a través del comentario de textos, extrae y explica las singularidades de este cuento relativas a las categorías de la narrativa, de núcleos semánticos, motivos y elementos simbólicos. Así, analiza los motivos de los dos hermanos abandonados y de la casa de chocolate y las temáticas intemporales presentes, como pobreza, hambre, abandono, crueldad adulta, mentira, traición, miedo, coraje, fraternidad, esperanza, justicia retributiva... También observa la presencia de ciertos elementos nucleares como son los dos protagonistas; las figuras de madre y/o madrastra, que se configuran como figura femenina negativa, junto con la figura de la bruja; y, por último, la presencia del bosque y la casa como los dos espacios fundamentales y simbólicos que influyen decisivamente a nivel de la diégesis.

En los siguientes capítulos, Reis da Silva ofrece una aproximación histórica a las ediciones de este cuento en Portugal. Si en "Recepção portuguesa de *Hansel e Gretel*: primeiras edições" (pp. 37-38) recupera las primeras ediciones datadas en el siglo XIX; en "Entre a década de 80 do século XX e a contemporaneidade/o presente: edições em língua portuguesa" (pp. 39-68), el capítulo más extenso e interesante, recopila multiplicidad de formas editoriales y textuales (verbales e icónicas) del hipotexto "Hansel y Gretel". Aborda un extenso corpus textual que integra volúmenes publicados desde 1980 hasta el presente, publicados por editoriales portuguesas o extranjeras bajo forma(to) de cuento ilustrado, álbum narrativo, novela juvenil y texto dramático para una franja de edad amplia. Siguiendo un criterio cronológico por fecha de la primera edición y receptor potencial, subdivide el comentario de los hipertextos localizados en cinco apartados. En el primero de ellos, "Volumes para pré-leitores/lectores iniciais", destaca el aumento de volúmenes dirigidos a la infancia que presentan nuevas formas visuales, verbales y gráficas, además de la revisitación de "viejos" cuentos traducidos o adaptados, comentando y señalando el cambio de título, la introducción de detalles originales que escapan del texto matriz, los inicios y finales, la omisión/presencia de la figura de la madrastra, la suavización del sentimiento de culpa, en cuanto al texto, y el estilo, la técnica plástica y el uso de color en la narrativa visual. En "Álbuns narrativos" comenta la innovación plástica de *Hansel e Gretel* (Ambar, 2008), realizado por Lisbeth Zwerger; la originalidad en la vertiente visual de *A casinha de chocolate* (Kalandraka, 2008), de Pablo Auladell; y la introducción de detalles que se realiza en *Hansel e Gretel* (OQO, 2014). El análisis de los cambios que introduce Alice Vieira en la versión que realiza de este cuento en el volumen *A que sabe esta história?* (2007) configura el apartado "Conto ilustrado: Alice Vieira e 'A Casinha de Chocolate'"; mientras que en "Novela juvenil: *Uma casa Muito Doce*, de Ana Saldanha", comenta esta obra que actualiza elementos al mundo urbano. Por último, en "Texto dramático: *João e Guida*, de Ilse Losa" analiza esta pieza teatral en la que se realiza una reescritura protagonizada por dos animales y un lobo.

La autora reserva el capítulo quinto, "Volumes estrangeiros (não editados em português/com chancelas nacionais)" (pp. 69-79), para analizar recreaciones innovadoras, rupturistas y subversivas

publicadas en otras lenguas, y el sexto "Outras edições" (pp. 81-95), para ofrecer antologías y volúmenes educativo-pedagógicos con los que se pueden trabajar léxico, profesiones, conceptos de cantidad, capacidad, espacio, tiempo, etc.

El capítulo séptimo "Considerações finais" (pp. 97-99) recoge las conclusiones generales de la investigadora en las que destaca la pluralidad de registros verbales e icónicos encontrados, inspirados en "Hansel y Gretel", las variaciones textuales de los cuentos ilustrados y álbum, la substitución de la madre por la madrastra, la intencionalidad crítica de las reescrituras, la reinención por medio de la parodia y la actualidad del tópico de la infancia maltratada o de la fragilidad de la condición infantil, substantivada en el abandono afectivo y efectivo de los dos hermanos protagonistas.

Se completa esta interesante monografía, para utilidad de los investigadores y mediadores, con una "Bibliografia" (pp. 101-111) y un "Anexo (texto integral)" (pp. 113-121) en el que se transcribe la versión/traducción más reciente del texto original de los Grimm, realizada por Teresa Aica Bairos, para facilitar que el lector pueda compararlo con las versiones, adaptaciones y recreaciones comentadas.

Casas muito doces: reescritas infanto-juvenis de Hansel e Gretel es una obra única en la investigación de la Literatura Infantil y Juvenil sobre este cuento y su tejido intertextual, por lo que debería convertirse en un libro imprescindible de referencia para todos los interesados (mediadores, investigadores y público en general) en profundizar en su conocimiento, su diáspora por la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa y las diferentes, abundantes y originales reescrituras y revisitaciones, realizadas por escritores portugueses y extranjeros y por ilustradores que se inspiraron en este cuento patrimonio universal, pues en su análisis la autora no solo estudia la narrativa textual, sino que además comenta las propuestas plásticas, aproximándose a un abanico amplio de creadores literarios y artísticos que muestran sus diferentes miradas de esta obra canónica de la Literatura Infantil y Juvenil universal.

No cabe duda que el lector, al recorrer estas páginas, captará la riqueza de matices y figuraciones que "Hansel y Gretel" lleva aportado a este sistema literario y quedará hechizado por su magia que lo hace resistente al paso del tiempo; a la vez que los mediadores encontrarán una excelente ayuda para desarrollar las competencias lectoras de la infancia, la promoción de la lectura, el intertexto lector y la educación literaria y artística.

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez

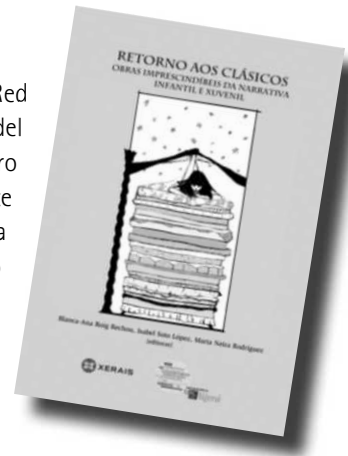
brodriguez@uvigo.es

Universidad de Vigo

Roig Rechou, B.-A., I. Soto López & M. Neira Rodríguez (coords.) (2015). *Retorno aos clásicos. Obras imprescindíbeis da narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 584 pp. ISBN: 978-84-9914-946-2.

Siguiendo las líneas marcadas en monografías previas, la Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), en colaboración con el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, propone en este volumen una atractiva y completa vuelta a los clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). La selección de obras imprescindibles ha tenido en cuenta criterios claramente delimitados y hace referencia tanto a literatura universal como a cada una de las literaturas que forman parte de esta red de investigación.

En el artículo introductorio, "Los clásicos en las lecturas infantiles y juveniles", Victoria Sotomayor justifica la necesidad de prestar atención a estas obras porque forman parte del canon literario y desempeñan un papel indispensable en el proceso formativo de niños y jóvenes. A continuación, se presenta una interesante selección de veinticinco clásicos de la literatura universal en los diferentes ámbitos lingüísticos que abarca la Red, en orden cronológico y con una ficha completa de cada obra. Los artículos que siguen y conforman el volumen describen de forma acertada, a pesar de su brevedad, los puntos más destacados de cada una de las obras y las claves para incluirlas entre las obras imprescindibles para niños y jóvenes. En el primer trabajo Darío Hernández menciona el segundo centenario del nacimiento de Christian Andersen y la infinidad de adaptaciones literarias y versiones cinematográficas de este autor. Caterina Valriu describe las diez historietas e ilustraciones de *Struwwelpeter*, publicada en 1845 durante la constitución de la LIJ alemana. Lourdes Lorenzo analiza la traducción al gallego del clásico de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*, con especial atención a la problemática que plantean los juegos de palabras. A continuación, Eliane Galvão Ribeiro y Silvana Barbosa describen con detalle *Mujercitas* y su recepción en Brasil. Vera Teixeira y Alice Penteadó Martha llevan a cabo un estudio similar sobre las traducciones al brasileño de Pinocho. Alba Rozas, mencionando *La Isla del Tesoro*, subraya la importancia de la figura de los piratas en todas las culturas y edades. Sara Reis comenta las traducciones al portugués de *El libro de la selva* de Kipling. Verónica Casais explica la importancia de *El mago de Oz* en el canon literario por sus ilustraciones, simbolismo y valores. José António Gomes describe *Peter and Wendy* (1911) y la relevancia de la imaginación y los sentimientos. Ana Navarrete analiza *Platero y yo*, mientras que Celia Vázquez hace un recorrido por la recepción de *Guillermo el travieso* en España como reflejo de la vida cotidiana y crítica de toda una época a pesar de la censura. Veljka Ruzicka hace lo propio con la obra de Erich Kästner, *Emil und die Detektive* (*Emilio y los detectives*), obra autobiográfica del neorrealismo alemán y de la novela policial. Caterina Valriu destaca que *L'histoire de Babar, le petit éléphant* (1931) fue uno de



los primeros álbumes del género y pionero en la personificación de los animales y también distingue los múltiples niveles de lectura que plantea *Le Petit Prince*, su carácter de parábola intemporal y la importancia del doble receptor. Thiago Valente esboza el papel del escritor brasileiro Monteiro Lobato en la LJJ de ese país. Finalmente, Cristina Cañamares sitúa la obra de Lindgren *Pippi Calzaslargas* en el contexto de crítica y censura en que se publicó en España.

El capítulo siguiente se centra en el ámbito ibérico. Se presenta una selección de doce obras imprescindibles en castellano y los criterios seguidos para seleccionarlas. En las páginas siguientes Cristina Cañamares analiza la figura del famoso dramaturgo Jacinto Benavente; Jesús Díaz comenta la importancia del lector y la ironía del *Pinocho* de Bartolozzi; Pedro Cerrillo descubre la serie *Celia*, una niña de siete años del Madrid de los años treinta del siglo pasado rodeada de un mundo de fantasía y lógica; Cristina Cañamares detalla cómo se plasma en *Hermanos monigotes* de Antoniorrobles lo que es válido para el niño y los movimientos de vanguardia; Ramón Llorens describe *Antón Retaco*, de María Luisa Gefaell, y relata la preocupación en los años 50 del siglo pasado por reivindicar la LJJ; Nieves Martín traza la evolución del realismo de Ana María Matute hacia lo intimista y fantástico; Darío Hernández explica la recepción y el propósito de *Los batautos*, mientras que Pedro Cerillo describe los nuevos temas que plantea, ya sin censura, *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos* de Fernando Alonso: soledad, paso del tiempo, libertad, solidaridad, abuso de poder, injusticia, tiranía y realismo mágico. Los trabajos siguientes presentan análisis similares: Ramón Llorens describe la obra de Juan Farias *Algunos niños, tres perros y más cosas* explicando que se debe potenciar el papel del lector crítico e igualar la LJJ con la literatura de adultos; Jesús Díaz Armas y Vanessa Rodríguez presentan un detallado trabajo sobre *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité, una obra escrita hace unos 25 años pero que trata la búsqueda de la identidad, de la fantasía y de la literatura como vía de escape en un contexto urbano.

Una selección de doce clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil en el ámbito catalán configuran las páginas siguientes. Todos los trabajos están escritos en catalán y firmados por Joana Cladera. En ellos analiza la singularidad de la obra *En Masagran* de Josep M. Folch i Torres; la simbología, la barbaridad de la guerra y de la dictadura de Franco en *El més petit de tots*, de Lola Anglada; las ilustraciones e impacto emocional de *El zoo d'en Pitus*, de Sebastià Sorribas; las claves de *La casa sota la sorra* de Joaquim Carbó; la obra de ciencia ficción *Mecanoscrit del segon origen*, de Manuel de Pedrolo y, finalmente, las ilustraciones y la modernización del cuento tradicional que se refleja en *El savi rei boig i altres contes*, de Empar de Lanuza.

En el ámbito gallego se presentan seis obras clásicas. Las fichas bibliográficas dan paso al comentario y análisis sobre *A galiña azul* escrito por Mar Fernández, al de Isabel Mociño sobre la renovación pedagógica que supuso la obra de Paco Martín *Das cousas de Ramón Lamote* y la influencia en generaciones posteriores y, finalmente, al de Eulalia Agrelo sobre *Contos por palabras*, de Agustín Fernández Paz, autor que combina diferentes fórmulas y voces narrativas y fusiona lo real y lo fantástico.

En el ámbito portugués la selección de doce obras clásicas de la LJJ portuguesa la realizan Ana Margarida Ramos, José António Gomes y Sara Reis da Silva después de exponer con claridad los criterios seguidos. Estos mismos autores firman el trabajo sobre *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, en el que describen la simbología de la primera obra para niños de este escritor, mientras que Ana Vasconcelos refiere las características novedosas de *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa, una obra sobre el Holocausto atractiva para los jóvenes al tratarse de literatura comprometida con la realidad. Los tres autores responsables de la selección en este ámbito comentan la expresividad sensorial de

la poesía de *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner en el contexto social portugués, para a continuación definir el neorrealismo portugués de *Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos*, de Alves Redol. Carina Rodrigues destaca que la obra de António Torrado *O Veado Florido* hace desvanecer la frontera entre lo real y la fantasía, y Madalena Carlos Marcos Teixeira da Silva la importancia del lector y el tono poético de *Rosa, minha Irmã Rosa* de Alice Vieira.

En el ámbito vasco la selección la realiza Xabier Etxaniz quien incluye también una panorámica de la LIJ vasca y los criterios manejados en la selección de las cinco obras recomendadas. Los artículos, escritos tanto en euskera como en gallego, describen *Buruntza azpian* de Amaia Álvarez, *Txan fantasma* de Gema Lasarte y *Begi-niniaren poemak (Poemas para la pupila)* de Jose López Gaseni.

En el ámbito iberoamericano João Luís Ceccantini y Thiago Valente realizan la selección de doce obras en Brasil después de presentar una panorámica de la LIJ como proyecto educativo. Gerson Luís Pomari comenta cómo *Menino de engenho* de José Lins do Rego describe la vida en lo rural y las plantaciones de azúcar. Silvana Barbosa destaca el papel de la búsqueda de la identidad en *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, mientras que Thiago Valente hace lo mismo con los cuentos de hadas tradicionales y la mitología de *O Pica-pau Amarelo*. Eliane Ferreira expone cómo el romance autobiográfico *Meu pé de laranja lima*, de Mauro de Vasconcelos, realiza una denuncia social con un fuerte mensaje político. En el último trabajo de este ámbito, Alice Penteado Martha comenta la mezcla de realidad, fantasía e identidad en *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. En México la selección la lleva a cabo Laura Guerrero. Esta misma autora describe los valores que transmiten los cuentos tradicionales de Pascuala Corona y, en el artículo siguiente, el relato ilustrado *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, muy leído en el país porque mezcla humor, crítica, amor, sinsentidos, ironía y parodia. Carolina González comenta la problemática del temperamento y carácter de los personajes de la obra *El profesor Ziper y la fabulosa guitarra eléctrica* de Juan Villoro, junto con los retos a los que se deben enfrentar los personajes para lograr su destino. La misma autora firma el estudio sobre *Casi medio año* de Mónica Beltrán, ejemplo de cómo la realidad se convierte en ficción con un formato de diario y carácter ensayístico, y el artículo sobre *El club de la salamandra* de Jaime A. Vidal, una obra al límite de lo real que refleja las convenciones de la lógica y del mundo científico en el mundo de la literatura. En el último trabajo, Laura Guerrero expone que Gilberto Rendón en *Los cuatro amigos de siempre* se centra en lo artístico y literario en un momento en que la LIJ discurría en México en lo didáctico o educativo. En Uruguay la selección de las obras la realiza Liliana Dorado, quien presenta siete obras esenciales y describe las dos etapas de la LIJ en dicha literatura haciendo un recorrido por las obras más representativas de cada periodo y sus características.

En conclusión, este volumen presenta un recorrido muy interesante y ameno por las obras esenciales de la LIJ en los diversos ámbitos y países que forman la Red Temática LIJMI, lo que le ofrece al lector una panorámica completa de la Literatura Infantil y Juvenil y le permite identificar las claves de los clásicos. Lo novedoso del volumen es su capacidad de aglutinar de forma coherente e innovadora obras y ámbitos tan dispares, explicando siempre lo primordial de cada caso de forma clara y directa. Se trata, por tanto de un volumen imprescindible.

Thomas Bitterlich
Thomas.Bitterlich@gmx.de
Universidad de Leipzig

Traducción inglesa Kristin Börjesson
boerjess@uni-leipzig.de
Universidad de Leipzig

Vach. K. & G. Weinkauff (Hg) (2016).
*Susan Kreller, Martina Wildner. Heidelberger
Kinderliteraturgespräche 2015. Kinder- und
Jugendliteratur aktuell volume 5. München:
kopaed, 166 pp. ISBN-10: 3867361525.
ISBN-13: 978-3867361521.*

The series *Kinder- und Jugendliteratur aktuell* is a publication platform for various German initiatives that want to call attention to personalities within the sphere of literature for children and young people – authors, translators and illustrators. One such initiative is the *Heidelberger Kinderliteraturgespräche*, which – in its second contribution to the series – introduces more closely the versatile authors Susan Kreller and Martina Wildner. Scientific contributions, interviews, an e-mail exchange between the authors and their bibliographies offer a first overview and deeper insight into the relevance of these two authors for the present as well as their similarities and differences.



One topic, for example, is the role of the author in a post-modern book industry. Both Martina Wildner as well as Susan Kreller are not only writers: Wildner is also working as an illustrator, Susann Kreller as a translator. This diversity is fruitful. It inspires new ideas and encourages the crossing of boundaries. At the same time, it is also the result of economic unstableness. Both authors feel pressured by the "ephemerality of books", by the "difficulty of still getting noticed". Through the writing of literary texts for children and young people both authors have gained social recognition in the form of various prizes, but they cannot live from their work without any worries.

Out of this precarious situation they have – to varying degrees – contributed interesting and innovative texts to the literature for children and young people, as the present volume documents competently. There is an emphasis on psychological story-telling as the main tendency of and similarity between the two authors. From a historical point of view, this literary focus is surprising. Its heyday was at the end of the 1970s, in reaction to many social literary milieu studies. In contrast to the artistic explorations of psychic dispositions and behaviour patterns at that time, the innovation of the authors lies in transcending the story-telling conventions associated with it. In Martina Wildner's acclaimed piece "Königin des Sprungturms" (La regina del trampolino), in addition to the psyche, the body also is given considerable room. Characteristic for contemporary psychological story-telling is also her humorous perspective, which paints a picture of childlike-youthful profiles not only against gloomy background foils. In contrast, Susan Kreller's contribution to this narrative form – an example is "Schneeriese" (El gigante de nieve) – is initially based on an orientation on modern short stories. As a consequence, the plot gets more room, as well as the authority of the narrator. Postmodernistically, the focus is shifted from the story to how it is told. In a poetically rich language, the narrator becomes the object of the artistic exploration of the human psyche.

Thus, it is the merit of this volume to introduce and assemble two authors, who through a commonality and a difference illuminate a multifaceted picture of one segment of literature for children and young people in German.

El Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLIJ) es una publicación científica de periodicidad anual que realiza la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILLIJ) y que publica el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. ALLIJ admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que traten las últimas investigaciones en Literatura Infantil y Juvenil en todos sus ámbitos: educación literaria, didáctica, 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/as reconocidos/as y en formación de cualquier institución o país, profesorado y alumnado universitario para fomentar la investigación de carácter interdisciplinar y contribuir a la difusión del conocimiento, ofreciendo un foro de reflexión sobre todas las cuestiones que ligam esta literatura con la sociedad y la cultura.

NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES 2017

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 30 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 devolverá 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 la autorización necesaria para reproducir cualquier referencia textual o gráfica que sea tomada de otras fuentes o autores. *ALLIJ* 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 en formato electrónico (Word) y anónimo a la dirección asociacionanilij@gmail.com o anilij@uvigo.es. El perfil académico y profesional del autor/a, así como su dirección completa, se entregará 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 de publicación del número de *ALLJ* correspondiente. Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado y el autor de la misma figurará 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

El resumen y las palabras clave deberán estar incorporados en la primera página del texto (inmediatamente antes del comienzo del mismo).
8. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes. Los nombres de los apartados principales figurarán en negrita, tamaño 12 y minúsculas y los nombres de los subapartados 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 se numerarán correlativamente en arábigos del 1 en adelante desde el principio al final del texto, cuyo tamaño será 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: utilizar sangría a la izquierda de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: TNR de 10 ptos. El texto debe tener una justificación completa.

13. El apartado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del trabajo, siguiendo el modelo APA.

14. **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 (ALLJ) is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. It is edited on an annual basis by ANILIJ and the University of Vigo. ALLJ 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 2017

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. June 1st: Deadline for submitting a manuscript; October 30th: acceptance communication. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email.
2. ALLJ is a peer-reviewed journal. Your manuscript will be submitted anonymously. You will be notified of the editors' decision and a copy of the reviewers' 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 including your name, address, affiliation, 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 guidelines 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)
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) (3- 6 words)
Abstract in English (12-15 lines; 150-200 words)

Key words in English (3-6)

Introduction

Body of the work

Conclusions

References

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. Type of letter: Times New Roman, size 10. The text must have complete justification.
13. A list entitled '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, July). La fabricación de un traductor. *Translation Journal*, 5 (3). August, 21st 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

