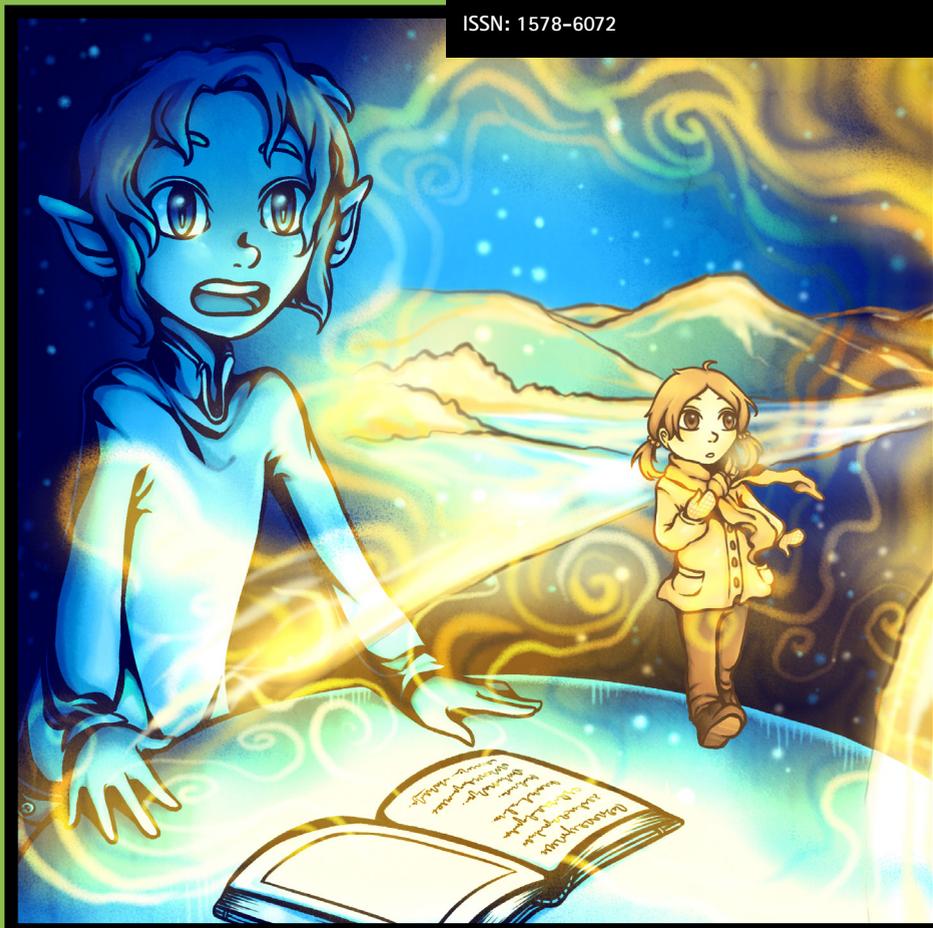


# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 15, 2017

ISSN: 1578-6072



ANILIJ

UniversidadeVigo







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

Volumen 15

## ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

### CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Blanca–Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)

Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)

Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)

### SECRETARIAS / ASSISTANTS

Isabel Mociño González (Univ. de Vigo)

Beatriz M<sup>a</sup> Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)

### CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

M<sup>a</sup> Jesús Barsanti Vigo (Univ. Vigo); Margarita Carretero González (Univ. Granada); M<sup>a</sup> José Corvo Sánchez (Univ. Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Ana Fernández Mosquera (Univ. Vigo); Cristina García del Toro (Univ. Castellón); Esther Laso y León (Univ. Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Xavier Mínguez López (Univ. Valencia); Ana M<sup>a</sup> Pereira Rodríguez (Univ. Vigo); Sara Reis da Silva (Univ. Do Minho, Portugal); Juan Senís Fernández (Univ. Zaragoza); Manuel Vieites García (Univ. Vigo)

### CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Juliane House (Un.Hamburgo, Alemania)

Pedro Cerrillo (Univ. Castilla-La Mancha, España)

Teresa Colomer (Univ. Autónoma de Barcelona, España)

Sandra L. Beckett (Brook University, Ontario, Canada)

Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Alemania)

José António Gomes (Univ. Porto, Portugal)

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

Laura Guerrero (Univ. Iberoamericana, México)

Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)

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

Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)

Mari Jose Olaziregi (Univ. del País Vasco, España)

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

Ana Margarida Ramos (Univ. Aveiro, Portugal)

Kimberly Reynolds (Univ. Surrey, U.K)

John Rutherford (Univ. Oxford, U.K)

Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, USA)

Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)

Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)

Nicholar Tucker (Univ. Sussex, U.K.)

Celia Vázquez García (Univ. Vigo, España)

---

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

---

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

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

Tel. / Phone: 34 (9) 86 + 812254; E-mail: [anilij@uvigo.es](mailto:anilij@uvigo.es)

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

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

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

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

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

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

Ilustración de cubierta: *Adriana Ribas Giadás*.

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

ISSN: 1578-6072

Depósito legal: VG-978 / 2001

Esta publicación se ha realizado con papel procedente de una fuente gestionada responsablemente.

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 15, 2017 · ISSN: 1578-6072

LA FORMACIÓN DEL LECTOR DE TEXTOS LITERARIOS: MODOS DE APROPIACIÓN DE LOS TEXTOS <i>José Domingo Dueñas Lorente</i> .....	11
'ÉRASE UNA VEZ UN HÉROE...': LA TRAGEDIA GRIEGA SEGÚN MARÍA LUZ MORALES <i>M. Carmen Encinas Reguero</i> .....	25
EL PERSONAJE EN EL CUENTO MARAVILLOSO: LA SUBVERSIÓN DE ARQUETIPOS FEMENINOS DE BRUJAS, PRINCESAS Y HADAS <i>Carmen Ferreira Boo</i> .....	41
FONCHITO Y LA LUNA: EROTICISM IN MARIO VARGAS LLOSA'S CHILDREN LITERATURE <i>Maria F. Lamarque</i> .....	57
CIEN LIBROS PARA UNA PROPUESTA DE BIBLIOTECA INFANTIL MÓVIL Y CO-EDUCATIVA <i>Gema Lasarte Leonet, Lorena Hernández Navarro</i> .....	67
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL CINE DE ANIMACIÓN DE DREAMWORKS (2001-2012): LA INTERTEXTUALIDAD AUDIOVISUAL HUMORÍSTICA <i>Rebeca Cristina López González</i> .....	89
LA NOVIA CADÁVER: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL DOBLAJE ESPAÑOL DE <i>TIM BURTON'S CORPSE BRIDE</i> (2005) <i>Alba Quinteiros Soliño</i> .....	105
THE CHILD AS A PLAYER AND HIS/HER SPECIAL READING GAMES: FOR AN ANALYSIS OF OPTICAL ILLUSIONS BOOKS <i>Sara Reis da Silva</i> .....	121
MUJERES VIAJERAS, REBELDES E IMPERFECTAS EN LA LITERATURA INFANTIL DE LA EDAD DE PLATA <i>Begoña Regueiro Salgado</i> .....	133

LA TRADUCCIÓN COLECTIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO COMO EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DE LA PROPUESTA EDITORIAL A LA PUBLICACIÓN ITALIANA DE <i>TU CORAZÓN EN UN COFRE</i> <i>Raffaella Tonin</i> .....	153
--	-----

DESDE <i>PINOCHO</i> , EL NIÑO REBELDE, HASTA <i>CEBOLLÍN</i> , EL NIÑO REVOLUCIONARIO <i>Rodrigo Andrés Tovar Méndez</i> .....	171
--	-----

## Libros reseñados

<i>Articoni, A. (2016)</i> Su barba no era tan azul ( <i>Mercedes Ariza</i> ).....	187
--	-----

<i>Cascante, J. (ed. y textos) (2017)</i> El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida ( <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i> ).....	193
--	-----

<i>Cerrillo, P. (2016)</i> El lector literario ( <i>Aránzazu Sanz Tejada</i> ).....	197
---	-----

<i>Debus, E., D. B. Juliano &amp; N. Bortolotto (orgs.) (2016)</i> Literatura Infantil e Juvenil: Do Estético a outras Manifestações Estéticas ( <i>Mar Fernández-Vázquez</i> ).....	201
--	-----

<i>Fernández, M., A. C. Macedo, I. Mociño &amp; A. M. Ramos (coords.) (2015)</i> 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 ( <i>Ana Belén Moreda Rodríguez</i> ).....	203
--	-----

<i>Franco-Vázquez, C. &amp; B.-A. Roig Rechou (coords.) (2017)</i> Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos ( <i>Belén Bouzas Gorgal</i> ).....	207
---	-----

<i>Pérez Vicente, N. (coord.), G. Marcelo Wirnitzer, C. Travalía &amp; P. Valera Cuadra (2016)</i> Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano ( <i>Mercedes Ariza</i> ) .....	211
--	-----

*Ramos, A. M. (org.) (2017)*  
Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura  
(*Olalla Cortizas Varela*) ..... 221

*Viñas Valle, L. (2016)*  
De-constructing Dahl  
(*Cayetana Álvarez Raposeiras*)..... 225



# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 15, 2017 · ISSN: 1578-6072

THE FORMATION OF LITERARY TEXTS READERS: MODES OF TEXT APPROPRIATION <i>José Domingo Dueñas Lorente</i> .....	11
'ONCE UPON A TIME A HERO...! GREEK TRAGEDY BY MARÍA LUZ MORALES <i>M. Carmen Encinas Reguero</i> .....	25
CHARACTERS IN FAIRY TALES: FEMALE ARCHETYPES SUBVERSION OF WITCHES, PRINCESSES AND FAIRIES <i>Carmen Ferreira Boo</i> .....	41
FONCHITO Y LA LUNA: EROTICISM IN MARIO VARGAS LLOSA'S CHILDREN LITERATURE <i>María F. Lamarque</i> .....	57
A HUNDRED BOOKS TO DEVELOP A MOBILE AND COEDUCATIONAL CHILDREN'S LIBRARY <i>Gema Lasarte Leonet, Lorena Hernández Navarro</i> .....	67
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE IN DREAMWORKS' ANIMATED FEATURE FILMS (2001-2012): HUMORISTIC AUDIOVISUAL INTERTEXTUALITY <i>Rebeca Cristina López González</i> .....	89
LA NOVIA CADÁVER: A TRANSLATIONAL ANALYSIS OF TIM BURTON'S CORPSE BRIDE SPANISH DUBBING (2005) <i>Alba Quinteiros Soliño</i> .....	105
THE CHILD AS A PLAYER AND HIS/HER SPECIAL READING GAMES: FOR AN ANALYSIS OF OPTICAL ILLUSIONS BOOKS <i>Sara Reis da Silva</i> .....	121
TRAVELLERS, REBELLIOUS AND IMPERFECT WOMEN IN CHILDREN'S LITERATURE OF THE SPANISH SILVER AGE <i>Begoña Regueiro Salgado</i> .....	133
COLLABORATIVE TRANSLATION OF A PICTUREBOOK AS A DIDACTIC EXPERIENCE: FROM THE BOOK PROPOSAL TO THE ITALIAN PUBLICATION OF <i>TU CORAZÓN EN UN COFRE</i> <i>Raffaella Tonin</i> .....	153

FROM *PINOCCHIO*, THE REBEL CHILD, TO *CIPOLLINO*, THE REVOLUTIONARY CHILD  
*Rodrigo Andrés Tovar Méndez*..... 171

José Domingo Dueñas Lorente

jduenas@unizar.es

Grupo de investigación ELLIJ

Universidad de Zaragoza

(Recibido: 22 marzo 2017 / Received: 22nd March 2017)

(Aceptado: 20 junio 2017 / Accepted: 20th June 2017)

# LA FORMACIÓN DEL LECTOR DE TEXTOS LITERARIOS: MODOS DE APROPIACIÓN DE LOS TEXTOS

*THE FORMATION OF LITERARY TEXTS READERS:  
MODES OF TEXT APPROPRIATION*

## Resumen

Nuestro propósito es indagar en la continuidad lectora de los jóvenes tras haber superado los niveles educativos anteriores a la Universidad. Diversas investigaciones constatan que adolescentes y jóvenes eligen mayoritariamente *best-sellers* como lecturas voluntarias al finalizar su periodo escolar. El sistema educativo no forma a los alumnos para distinguir entre lecturas académicas y comerciales. El problema exige, a nuestro entender, cambios en el modelo de educación literaria vigente. Algunas teorías acerca de la lectura literaria pueden contribuir a ello. A partir de las aportaciones de diversos autores (C. S. Lewis, U. Eco, B. Lahire, Pérez Tornero y Sanagustín), que distinguen dos grandes modelos de apropiación de los textos literarios –uno de carácter ingenuo, que atiende básicamente a los contenidos; otro, más elaborado y consciente, que se ocupa también de aspectos formales y pragmáticos–, se analizan los informes solicitados a 54 estudiantes de Magisterio, complementados con debates y entrevistas. La discusión de los datos nos lleva a concluir que nuestros informantes leen en busca de entretenimiento y, subsidiariamente, de enseñanzas para su vida. Finalmente, se apuntan algunas apreciaciones de orden didáctico con la intención de contribuir a la formación de lectores en las diferentes etapas educativas.

**Palabras clave:** Modos de lectura, recepción consciente, formación del lector.

## Abstract

This research aims to investigate the reading continuity of young people who have completed their pre-university education. Several previous studies confirm that, in post-school education, adolescents and young people tend to choose *best-sellers* when reading for pleasure. This might be because the education system does not prepare students to distinguish between academic and more commercial readings, and we believe that changes in the method of teaching Literature are required to solve this problem. In the present essay we take into account several theories regarding literary reading, and consider the way these theories might contribute to changing the current methodology. We analyse studies by several authors (C. S. Lewis, U. Eco, B. Lahire, Pérez Tornero and Sanagustín), who distinguish two principal models of literary text appropriation – one more naive, which focuses on the contents, and the other, more elaborated and conscious, which also deals with formal and pragmatic aspects. Based on those studies, we examine reports completed by 54 student teachers, and engage them in debates and interviews. Analysis of the data provided leads us to conclude that the people

questioned read in search of entertainment, or alternatively, to find teachings relevant to their lives. We conclude by pointing out some didactic recommendations with the purpose of strengthening the formation of readers in the different stages of their education.

**Keywords:** ways of reading, conscious reception, the formation of readers.

## Introducción

El problema que se pretende abordar aquí es la continuidad lectora de adolescentes y jóvenes tras concluir la formación no universitaria. Consideramos, con Leandro Molina (2006: 104), que el sistema educativo "[d]ebe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela. Esto exige formar lectores y escritores autónomos". Por lo tanto:

Nuestra mejor labor consistirá en ayudar a discriminar, en enseñar a elegir entre la amplísima oferta existente, evitando la fascinación que provoca el mercado publicitario. Se trata de que vayan adquiriendo paulatinamente un gusto literario personal, definiendo poco a poco su marco literario de referencia, así como sus propios clásicos (Molina, 2006: 104).

Sin embargo, lo que se constata en investigaciones recientes (Colomer y Manresa, 2008; Margallo, 2009; Colomer y Munita, 2013; Granada y Puig, 2014; Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014) es que los jóvenes que han abandonado poco antes los centros de enseñanza secundaria optan en la mayoría de los casos por los *best-sellers* como lecturas voluntarias. Es decir, no se aprecia continuidad entre el corpus escolar y el elegido después por quienes siguen leyendo, en su mayoría, por otra parte, como lectores ocasionales (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Granada, 2009; Yubero y Larrañaga, 2015). Hemos de pensar, por lo tanto, que el actual sistema educativo no logra que sus alumnos perduren en la lectura de obras canónicas.

No se ha de olvidar, por otra parte, que la afición a la lectura desde edades tempranas se fundamenta en la aproximación a los textos literarios, es decir, se basa en la apropiación de esas obras que proponen "mundos posibles" que "dan sentido a la experiencia", de acuerdo con la expresión de Jerome Bruner (2010). En consecuencia, parece oportuno que los estudios sobre lectura y hábitos lectores tengan en cuenta la especificidad de la literatura, que atiendan a las características y convenciones de las obras literarias.

Nuestro punto de partida es que la lectura literaria como tal cuenta con escasa presencia en las diferentes etapas educativas. Así, la formación literaria en la Enseñanza Secundaria y en Bachillerato se sustenta por lo general en nociones históricas, estilísticas o estéticas más que en la lectura, comentario e interpretación de los textos (Latorre, 2007; Moreiro, 2012). Y ello tal vez porque la formación del lector adolece de falta de fundamentación teórica aplicable en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, algunas teorías no muy conocidas en torno a la lectura literaria pueden contribuir de manera apreciable a la formación de lectores.

Desde mediados del siglo XX cuando menos, estudiosos y ensayistas se han ocupado de la lectura literaria desde la perspectiva que aquí nos interesa: la disposición del receptor ante el texto, sus expectativas y gustos y, en definitiva, su capacidad para captar el sentido último de las obras. De acuerdo con las aportaciones revisadas, cabría distinguir dos grandes paradigmas en la apropiación de los textos literarios: el que es propio de un lector que atiende exclusivamente a los contenidos, a

los hechos que se cuentan; y el que es característico de aquel otro que se interesa también por los aspectos formales y pragmáticos que intervienen en la comunicación literaria. La primera modalidad es propia de un lector que podríamos calificar de *ingenuo*, un receptor que entiende el discurso literario bajo los parámetros de verdad o falsedad y que considera la literatura como una continuación natural de la vida. La segunda manera es característica de un lector iniciado, crítico, *profesional* o competente, ya que con todos estos calificativos se alude a este tipo de receptor que describimos ahora. Esta segunda forma de lectura conlleva una percepción más matizada de los textos, por ello resulta aconsejable que en el ámbito educativo se cuente con marcos conceptuales y con estrategias didácticas que faciliten el acceso del lector en formación a este nivel de lectura.

Desde estas premisas analizaremos los informes de algo más de cincuenta estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria en torno a sus actitudes ante la lectura literaria. A partir de los datos extraídos apuntamos diversas propuestas de carácter didáctico que se desprenden de las reflexiones de los informantes y que pueden contribuir, a nuestro juicio, a reforzar la formación del lector de textos literarios en los diferentes niveles educativos.

## 1. Marco teórico: Modos de apropiación de los textos

A tenor de los comentarios de sus propios estudiantes universitarios ante los libros, C. S. Lewis distinguía en *La experiencia de leer*, un ensayo de 1961, dos grandes modos de lectura, el del "mal lector" y el del "buen lector", categorías que en su estudio venían a coincidir respectivamente con la manera de leer de la "mayoría" y la de la "minoría". Para Lewis (2008: 10), la aproximación a la lectura de la "mayoría" es "una manera de pasar el tiempo", por lo que la abandona fácilmente cuando encuentra otra alternativa de ocio o entretenimiento: "En cambio, las personas con sensibilidad literaria siempre están buscando tiempo y silencio para entregarse a la lectura, y concentran en ella toda su atención". Para estos lectores, según escribía Lewis (2008: 10):

[...] la primera lectura de una obra literaria suele ser una experiencia tan trascendental que solo admite comparación con las experiencias del amor, la religión o el duelo. Su conciencia sufre un cambio muy profundo. Ya no son los mismos. En cambio, los otros lectores no parecen experimentar nada semejante.

Lo más característico de la aproximación del gran público a una obra de arte es que no "recibe" el producto sino que lo "usa" en beneficio propio con el fin de alimentar sus intereses o fantasías (Lewis, 2008: 14-15). El arte no transforma la conciencia del receptor sino que este lo acomoda a su sistema de referencias. El encuentro con el arte en estos casos no conlleva salir de uno mismo, no supone sobrepasar los límites de la propia identidad. En opinión de Lewis (2008), al "mal lector" no le interesa el componente formal, busca únicamente la sucesión de los acontecimientos y, en última instancia, la estimulación emocional que pueda producirle. Este modo de recepción de la literatura resulta común a cualquier persona en su juventud, pero con el tiempo se puede transitar desde los parámetros característicos de la mayoría a los de la minoría, aunque para ello el ensayista no proponga otro procedimiento que la lectura frecuente de buena literatura.

Por otra parte, disfrutar con el argumento es propio también del buen lector, pero este atiende además a elementos estéticos, lo que le permite reconocer y disfrutar el "valor literario" de las obras.

En opinión de Lewis (2008: 140), el "valor literario" es la aportación específica de la literatura, esto es, un placer que transforma al lector en la medida en que modifica y amplía sus experiencias, que le permite ponerse en el lugar de los otros sin dejar de ser él mismo y que le anima a seguir leyendo. El ensayista observaba, por último, un "defecto de lectura" en que incurren buenos y malos lectores, los primeros ocasionalmente, los segundos de forma habitual, y es la "confusión entre vida y arte; incluso una incapacidad para reconocer la existencia del arte":

Este tipo de lectores aprecia a los novelistas y a los dramaturgos como si su función fuese esencialmente idéntica a la que se atribuía a los teólogos y a los filósofos, y no prestan atención a las cualidades creativas de sus obras. Los reverencian como maestros pero son incapaces de valorarlos como artistas (Lewis, 2008: 77).

Años después, Umberto Eco distinguía también dos grandes modos de lectura literaria. A su juicio, cualquier pieza literaria (y en particular las narrativas) encierra dos niveles de lectura o, lo que es lo mismo, establece dos tipos de lector modelo, un lector semántico o de primer nivel y un lector semiótico o estético, de segundo nivel:

El texto se dirige, ante todo, a un lector modelo de primer nivel, que denominaremos semántico, el cual desea saber (y justamente) cómo acaba la historia (...) Pero el texto se dirige también a un lector modelo de segundo nivel, que denominaremos semiótico o estético, el cual se pregunta en qué tipo de lector le pide que se convierta ese relato, y quiere descubrir los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso. En palabras pobres, el lector de primer nivel quiere saber qué sucede, el de segundo nivel cómo se relata lo que sucede (Eco, 2002: 233-234).

Como vemos, la distinción de Eco coincide en lo fundamental con las consideraciones de C. S. Lewis. No obstante, Eco aprecia componentes pragmáticos y no solo estilísticos o formales en la disposición del lector de segundo nivel, de manera que este lector percibe el lugar que el autor modelo le reserva y quiere entender los recursos de que se sirve para ello. No olvidemos que el relato no sólo enuncia un tipo de lector sino que además contribuye a crearlo en la medida en que aporta instrucciones sobre el proceso de lectura:

[E]s en este segundo nivel de lectura crítica donde se decide si el texto tiene dos o más sentidos, si vale la pena ir en busca del sentido alegórico, si la fábula narra también acerca del lector, y si estos sentidos distintos se vinculan en un conjunto sólido y armónico o pueden fluctuar independientes (Eco, 2002: 235).

Solo el lector de segundo nivel se pregunta por el sentido final que cabe atribuir a una obra, por los procedimientos de que se sirve el autor modelo para desencadenar la emoción y para provocar, en general, los efectos de la lectura: "Si el Corsario Negro llora ¡ay del infame que sonría! ¡Y ay también del estúpido que se limite a llorar! Es preciso además desmontar el mecanismo" (Eco, 1995: 25).

Desde un enfoque sociológico, Bernard Lahire (2004: 181-184) identificaba asimismo dos grandes disposiciones en los lectores de textos literarios, una "estética" y otra "ético-práctica":

La disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función; de esta manera se opone a la disposición ético-práctica que rechaza la disociación forma/función, forma/contenido, modo de representación/modo representado, etc.

Añade Lahire que la mayor parte de los lectores trasladan directamente al ámbito de la vida el mundo de las novelas, de los cuentos o de las obras de teatro, sin atender a los componentes formales o de estilo. Y observaba, a tenor de sus trabajos de campo, que tanto los lectores iniciados como los menos avezados desarrollan modos de lectura muy semejantes:

Estos lectores hacen lo mismo que los de extracción popular: se sumergen en las situaciones, se identifican con los personajes, los aman o los odian, anticipan lo que puede pasar o imaginan lo que ellos harían, aprueban o desaprueban la moraleja de la historia, se emocionan, ríen o lloran leyendo novelas...(Lahire, 2004: 183).

Ciertamente, los lectores más expertos incluyen en sus juicios observaciones de orden estilístico o formal, pero no son estos aspectos los que consideran más atractivos o determinantes. Piensa Lahire (2004: 185) que la lectura "estrictamente estética" corresponde a "lectores profesionales", es decir, críticos, profesores, escritores, periodistas culturales, etc. En cambio, entre los lectores "profanos", sean expertos o poco iniciados, los modos de apropiación de los textos son muy semejantes:

Para todos la novela (más raramente el teatro) proporciona situaciones-tipo, papeles a desempeñar, sucesiones viables de acción, esquemas de acción, de percepción, de evaluación, de apreciación, etc. Puede ser leída como un manual o una guía de conducta (...) También puede suceder que la novela desempeñe un papel reparador, terapéutico con respecto a los dramas de la vida [...].

Con todo, las principales diferencias que percibe Lahire entre unos lectores y otros radican en última instancia en las experiencias de cada cual, ya que los lectores tienden a seleccionar las historias de acuerdo con el grado de contagio que puedan tener en sus vidas, si bien, al mismo tiempo no aceptan bien situaciones demasiado semejantes a las propias: "la emoción literaria se produce en la confluencia de lo próximo y lo alejado, de lo mismo y de lo otro, de lo parecido y de lo diferente" (Lahire, 2004: 186-187).

Más recientemente, Pérez Tornero y Pilar Sanagustín (2011) establecían ocho escalas distintas entre lo que denominan "lectura superficial" y "lectura profunda", y caracterizan cada uno de los estadios con sus rasgos más propios. De este modo, los autores distinguen un proceso de aprendizaje entre una "lectura signíca simple", el nivel más elemental de lectura, y la "lectura pragmática", el grado más elaborado de comprensión e interpretación lectora. En el primer caso, el lector percibe básicamente el valor denotativo de los signos, desde un conocimiento lingüístico que se podría denominar de "diccionario". En los estadios sucesivos el lector capta progresivamente las estructuras del texto, es capaz de relacionarlo con su contexto, compararlo con otras obras, atribuir a los signos valores connotativos desde su personal "enciclopedia" cultural y relacionar el texto con "sus propios sistemas de acción" (Tornero y Sanagustín, 2011: 19-20).

Como vemos, en este último caso los autores no se refieren únicamente a textos literarios aunque tampoco los excluyen. Si comparamos esta propuesta con las expuestas arriba comprobaremos que, de acuerdo con Lewis, Eco o Lahire, el lector iniciado es capaz de percibir componentes de orden estilístico, formal o pragmático, mientras que para Pérez Tornero y Sanagustín, el lector que avanza hacia la lectura comprensiva o profunda percibe el valor connotativo de los signos y en última instancia el sentido pragmático y contextual de la obra hasta incorporar su significado a la propia vida. Los planteamientos, por lo tanto, no resultan contrapuestos sino complementarios.

## 2. Metodología y participantes

Los propósitos de nuestro trabajo son indagar en las actitudes de lectores universitarios ante los textos literarios, descubrir algunas razones por las que los jóvenes que han superado las etapas formativas no universitarias siguen leyendo, conocer mejor qué les inclina hacia un tipo de libros u otro y percibir, en lo posible, su nivel de competencia literaria, es decir, su capacidad para aprehender y disfrutar lo que la literatura puede ofrecerles de modo más específico. En consecuencia con ello, hemos optado por un diseño cualitativo para el estudio. Solicitamos a nuestros informantes reflexiones personales a partir de una serie de enunciados abiertos, con los que pretendíamos orientar y favorecer un elevado grado de introspección.

En principio, se pedía a cada participante que hablara de su propia percepción como lector en relación con su entorno familiar y educativo. Se le preguntaba después por la cantidad de libros leídos en los dos últimos años para que eligiera entre posibles respuestas (desde ninguno hasta más de diez). Se solicitaban los títulos de los libros leídos voluntariamente durante este tiempo y también los de aquellos otros que más hubieran marcado al informante a lo largo de toda su trayectoria. Por último, se requería de los participantes que describieran con ejemplos concretos sus expectativas y gustos ante los libros, así como su propensión a identificarse con unas obras u otras.

Los enunciados propuestos fueron revisados y corregidos previamente por dos expertos y para su formulación se tuvieron en cuenta estudios anteriores, afines al nuestro en el planteamiento. El grupo de participantes fue seleccionado de manera intencionada. Se buscó un grupo de estudiantes universitarios de Magisterio de Educación Primaria (28 estudiantes) y otro equivalente en número de Magisterio de Educación Infantil (26), ambos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Los grupos estaban constituidos por estudiantes de segundo y de tercer curso por considerar que de este modo tendrían reciente su formación no universitaria, a la vez que había transcurrido un tiempo suficiente para desarrollar una cierta trayectoria de lectura voluntaria tras el periodo académico anterior. Los informes fueron solicitados al final de dos sesiones de discusión en gran grupo en torno a la lectura literaria en general y a las lecturas libres de los participantes en particular. En las sesiones se informó del carácter de la investigación y, con el objeto de no condicionar en lo posible las respuestas, se trató de legitimar cualquiera de las diferentes actitudes ante la lectura, incluida la opción de no leer. Tras la revisión de los documentos, se mantuvo en algunos casos entrevistas personales con los participantes con el objeto de completar o matizar la información recibida.

Evidentemente, nuestro trabajo ha de enmarcarse en el contexto de otras investigaciones recientes en torno a la lectura de adolescentes y jóvenes, ya sea desde un enfoque cuantitativo (Reynolds, 2005; Larrañaga y Yubero, 2005; Grupo Lazarillo, 2006; Molina, 2006; Latorre, 2007; Colomer y Manresa, 2008; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Granado, 2009; Larrañaga y Yubero, 2010; Clark,

Woodley y Lewis, 2011; Clark, 2013; Granado y Puig, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015; Larrañaga y Yubero, 2015, Neira Piñeiro, 2016) o cualitativo (Pascual, 2007; Díaz, 2008; Munita, 2013; Colomer y Munita, 2013; Sanjuán, 2013; Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, 2014; Calvo, 2015). Como bien se sabe, los estudios sobre lectura se prodigan de manera notable en los últimos años desde perspectivas bien diferentes (estudios de enfoque psicológico, sociológico, antropológico, desde la óptica de la educación literaria, la comunicación, la filología, la historia...). Nuestro estudio se adscribe al campo de la educación literaria. Y lo que puede otorgarle cierta singularidad es la combinación de los parámetros que delimitan la investigación: la disposición intelectual y afectiva de jóvenes universitarios hacia la lectura voluntaria en relación con su competencia literaria y con el corpus de obras elegidas.

### 3. Análisis de los resultados

Con el objeto de contextualizar la información recibida, señalaremos que más de la mitad de los informantes (30) contaban con 19 o 20 años en el momento (septiembre y octubre de 2015) en que se les solicita su participación, cinco tenían 18 años y seis más de 25. La variable de sexo no se considera relevante en este caso, si bien hay que decir que cerca del 68% de los participantes eran mujeres.

De entrada, parece significativo señalar que en todos los casos los títulos que los informantes recuerdan haber leído voluntariamente han de calificarse de *best-sellers*, de acuerdo con los rasgos dominantes que se atribuyen a este tipo de obras en el ámbito de los estudios literarios: títulos en los que la dimensión comercial adquiere particular relevancia, libros que suelen ser objeto de costosas promociones publicitarias que destacan el elevado número de ejemplares vendidos, las sucesivas reediciones, la traslación de la historia a la televisión o el cine, etc. (López de Abiada, 1997). No todos los autores están de acuerdo en que sea posible caracterizar el *best-seller* de manera inmanente, es decir, atendiendo a sus rasgos propiamente literarios o estéticos, pero parece claro que el hecho de que una obra sea ideada para llegar a un público lo más amplio posible conlleva un proceso de acomodación a los gustos dominantes en un determinado periodo.

Las obras que han leído nuestros informantes de manera voluntaria a lo largo de los dos últimos años son *Las cincuenta sombras de Grey* de E. L. James, la saga *Millenium* de Stieg Larsson, distintas novelas de Ken Follet, Stephen King o Federico Moccia, *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne, la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, *Gente que viene y bah* de Laura Norton, *Palmeras en la nieve* de Luz Gabás, *La catedral del mar* de Ildelfonso Falcones, la trilogía de Suzanne Collins *Los juegos del hambre*, *El código Da Vinci* de Dan Brown, etc. Cabe señalar, por lo tanto, que entre las obras leídas de manera voluntaria no se menciona ninguna que se pueda adscribir al canon propiamente académico.

En cambio, los libros que más han marcado a los informantes a lo largo de su trayectoria son *El diario de Ana Frank*, *El niño con el pijama de rayas*, *Rebeldes* de Susan E. Hinton, *El príncipe de la niebla* y *Marina* de Carlos Ruiz Zafón, *Campos de fresas* de Sierra i Fabra, *La catedral* de César Mallorqui, etc. En este sentido, también se recuerdan las series de *Harry Potter*, *Manolito Gafotas*, *Kika Superbruja* o *Gerónimo Stilton*, o se citan títulos como *El principito* de Saint-Exupéry, *La metamorfosis* de Kafka, *El tragaluz* de Buero Vallejo, *Los cachorros* de Vargas Llosa, *Los santos inocentes* de Delibes y *Cien años de soledad* de García Márquez, es decir, lecturas recomendadas en el ámbito escolar.

Hay, por lo tanto, una apreciable diferencia entre el corpus que leen libremente y aquel otro que recuerdan con mayor viveza. El primero entra de lleno, como decimos, en el campo del *best-seller*, es decir, en el de la literatura comercial en el sentido de que viene promovida básicamente desde la

dinámica del mercado editorial. Sin embargo, entre el corpus de libros que han dejado una huella más perdurable en nuestros informantes, apenas hallamos *best-sellers* para adultos, aunque sí superventas para niños y adolescentes junto a otras obras de literatura infantil y juvenil y varias pertenecientes al ámbito puramente académico (títulos de Buero Vallejo, Kafka, Delibes, Vargas Llosa, García Márquez, etc.), a las que sin duda los estudiantes han accedido gracias a su formación académica. Sin embargo, esta última circunstancia no conduce, como vemos, a que estos jóvenes universitarios perduren como lectores de canon académico cuando eligen libremente sus lecturas.

Y ello se debe, hemos de pensar, a que, como apuntaba Teresa Colomer (2009: 53), "los adolescentes tienen una conciencia muy clara de la existencia de libros infantiles frente a otros que no lo son, pero, en cambio, no hacen ninguna diferencia de uso o valoración entre obras canónicas y libros comerciales". Sin duda, la formación literaria de los informantes en la Educación Secundaria y el Bachillerato no les ha proporcionado criterios suficientes para discriminar entre unas lecturas y otras. En las entrevistas personales a los estudiantes hemos comprobado que desconocen por completo los sistemas habituales de difusión del hecho literario (revistas académicas o divulgativas, suplementos literarios de los periódicos...), de manera que al perder el acompañamiento escolar quedan a disposición de las estrategias publicitarias características de los superventas: títulos llevados al cine, adaptados a series televisivas, promocionados en redes sociales, etc., pero que rara vez se caracterizan por su innovación artística o por la profundidad en el tratamiento de los temas (Vargas Llosa, 2013: 33-59).

Nuestros informantes esperan de los libros entretenimiento de manera casi unánime, lo que algunos expresan como "diversión", otros como sentirse "atrapado" por la historia, de manera que el argumento o la trama es con diferencia el aspecto que más les interesa: "Una historia que me enganche, que me tenga tan en vilo que tenga que terminarlo en una semana" (Informante 45); "lo que espero de un libro es el final, que acabe como yo me imagino mientras lo estoy leyendo" (I 41); "lo que suelo esperar de un libro es sobre todo entretenimiento, que no sea aburrido, que haya algo de intriga o que se relacione con nuestra vida, que sea algo que tú también has vivido (típicos libros de adolescentes: amor, amigas...)" (I 35), "poder divertirme cuando leo y que no me cueste seguir leyendo" (I 5). De esta serie de testimonios cabe pensar que los informantes aprecian la fluidez de la lectura y la cercanía de las historias.

Son varios los informantes que además solicitan "enseñanzas" de las obras leídas, esto es, motivos para la reflexión, lecciones sobre la vida, etc., aunque por lo general de manera subsidiaria frente al objetivo principal, que es, como decimos, el entretenimiento o la diversión: "que me aporte entretenimiento, enriquecer mi vocabulario y en algunos libros aprender nuevos conocimientos" (I 44); "que me entretengan, que me enganchen y que me enseñen" (I 1); "que tenga una buena trama y un buen final y, si puede, que me enseñe algo nuevo" (I 6). La identificación con los personajes o con la historia es también un motivo frecuente para la lectura: "Que me adentre desde el principio en su historia" (I 17); "que me emocione y que me inserte en la historia para reír, para sufrir, que me haga sentir participe" (I 34); "que me absorba por completo y que me haga participe de la historia, sumergiéndome en ella" (I 20); "que consiga hacerme sentir como los personajes, es decir, que consiga hacerme vivir la historia" (I 40).

Llama la atención que varias informantes, todas ellas mujeres, coinciden en inclinarse por obras que traten del amor pero que a la vez ofrezcan ciertas dosis de realismo: así, la estudiante que, tras confesar que le gustan los libros sobre "el amor prohibido y situaciones complicadas", pide "que sea realista con ese punto de imposible (...)" (I 26); otra señala que de las novelas de Federico Moccia que ha leído le ha gustado sobre todo "el tema, el amor y todo lo que conlleva amar a una persona

tan diferente a ti", para matizar enseguida que espera que los libros "sean interesantes y narren historias realistas" (I 27); otra informante solicita que "traten de temas cotidianos como amor, desamor, drogas..." (I 31); en otro caso, una informante pide que un libro "se relacione con nuestra vida, que sea algo que tú también has vivido (típicos libros de adolescentes: amor, amigas...)" (I 35); otras prefieren "mujer protagonista" (I 47) o "que sea una historia narrada en primera persona porque me adentro más en el libro" (I 37), etc. Cabe deducir, pues, que en todos estos casos se buscan referencias verosímiles en asuntos de relevancia para la propia vida, es decir, se esperan modelos de conducta.

Ciertamente, las respuestas varían poco entre los lectores ocasionales y los más asiduos: el entretenimiento, la extracción de enseñanzas o la identificación con la historia y los personajes son las razones más invocadas a la hora de ponerse a leer. No obstante, cabe entresacar algunas respuestas más elaboradas que se corresponden, por otra parte, con quienes leen más frecuentemente. Varios informantes inciden en la posibilidad de que la lectura amplíe su visión de la realidad: "Me gusta que el libro me enseñe diversas perspectivas y me abra la mente cuanto más mejor" (I 48); "que te haga pensar y sobre todo volar" (I 50); otra estudiante recuerda que al leer disfruta "de las experiencias de otras vidas, mundos y visiones..." (I 14).

También entre los lectores más asiduos encontramos las únicas alusiones a los aspectos formales de las obras: "lo que más me ha gustado en todos ellos ha sido la forma en la que el escritor o escritora narra la historia" (I 40); "me gusta la redacción y la valoro mucho. Por ello, cuando comienzo a leer un libro, me fijo mucho en esto y, si no está bien redactado, le quita mucho atractivo para mí" (I 48); otra informante destaca "la forma de transmitir la historia, la cercanía de los personajes y las lecciones que me enseñaron" (I 16). Del mismo modo, un informante que confiesa haber leído de manera voluntaria más de diez libros en los dos últimos años es el único que manifiesta exigencias sobre el sentido general de los libros: "que sea una historia profunda con unos personajes trabajados y que tenga un trasfondo interesante" (I 49).

#### 4. Discusión de los datos y conclusiones

Resulta evidente que los estudiantes encuestados leen en busca de entretenimiento o diversión, por ello es el argumento, la sucesión de los acontecimientos, lo que les interesa de manera prioritaria. De acuerdo con los autores que hemos seguido, emocionarse y disfrutar con la historia es propio tanto de los buenos como de los malos lectores (si atendemos a la distinción de Lewis), tanto del lector de primer nivel como del lector de segundo nivel (si seguimos la terminología de Eco). Sin embargo, en el caso de nuestros informantes comprobamos que la búsqueda de entretenimiento se concreta en la lectura de *best-sellers* y en momentos de lectura muy ocasionales: solo 6 de los 54 alumnos confiesan haber leído más de diez libros de manera voluntaria en los dos últimos años, 14 dicen haber leído entre cinco y diez, los demás, menos de cinco. Por lo tanto, si seguimos a Yubero y Larrañaga (2015), solo 6 podrían ser considerados lectores habituales, los restantes habrían de ser catalogados como lectores ocasionales o no lectores.

En consecuencia, parece evidente que nuestros informantes no forman parte de ese sector minoritario de lectores que, en palabras de C. S. Lewis (2008: 10), necesita de la lectura habitualmente porque de lo contrario "se sienten empobrecidos". Hay que pensar, de acuerdo con Lewis, que no han descubierto hasta el momento el "valor" específico de la literatura, ese placer que, a su juicio, solo proporcionan los buenos textos, que impulsa a seguir leyendo y que se concreta en la ampliación de la experiencia del lector sin dejar de ser él mismo (Lewis, 2008: 140):

La experiencia literaria cura la herida de la individualidad sin socavar sus privilegios. Hay emociones colectivas que también curan esa herida, pero destruyen los privilegios. En ellas nuestra identidad personal se funde con la de los demás y retrocedemos hasta el nivel de la sub-individualidad. En cambio, cuando leo gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo.

La lectura entendida como mero entretenimiento puede ser fácilmente sustituible por otros modos de ocio, que además requieren menos esfuerzo intelectual: series televisivas, videojuegos, redes sociales... El entretenimiento es necesario para sellar el pacto de ficción entre el texto y el lector, pero no parece suficiente para que la lectura se convierta en ocupación habitual y significativa para la propia vida. Hemos de pensar que la lectura asidua supone haber descubierto en los textos literarios especificidades que difícilmente pueden ofrecer otros recursos.

Como hemos visto, varios informantes además de reclamar diversión esperan identificarse con la historia y los personajes o extraer enseñanzas para su vida. Fomentar desde las aulas estas expectativas resulta adecuado para transformar la lectura literaria en una ocupación de calado, en tarea intelectual capaz de transformar el bagaje anímico del lector. Claro está que en estos casos no se ha de considerar una obra como discurso moral inapelable, sino que se habrá de entender como una forma de mirar la realidad.

En este sentido, ser consciente de las convenciones literarias otorga autonomía al lector. Avanzar por este camino supone fomentar la iniciativa a la hora de entablar un diálogo con el texto; significa, en definitiva, intuir el lugar que el texto le atribuye al lector. Decíamos antes que únicamente en 4 casos de los 54 revisados se llamaba la atención sobre aspectos formales. Y solo uno de los informantes atisbaba la importancia de las condiciones pragmáticas de las obras. Nos referimos al estudiante que solicitaba "profundidad" a los textos y un sentido general de la obra de cierta complejidad: "que sea una historia profunda con unos personajes trabajados y que tenga un trasfondo interesante" (I 49). Solo este lector podría ser considerado, pues, de "segundo nivel", de acuerdo con la distinción de Eco (2002: 234): alguien que "se pregunta en qué tipo de lector le pide que se convierta ese relato, y quiere descubrir los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso".

A juicio de Bernard Lahire (2004: 183-185), atender a los aspectos formales o de estilo está reservado a lectores "profesionales"; los demás, que denomina "profanos", sean iniciados o poco expertos, se ocupan prioritariamente de los contenidos (pp. 183-185). El lector poco iniciado tiende a percibir la obra como verdad o mentira, sin atender a su contexto de enunciación y sin que su marco cultural o histórico suponga un elemento de reflexión sobre el proceso comunicativo. Sin embargo, parece evidente que entre los lectores no profesionales se establecen también diferencias notables a la hora de percibir la obra literaria como artificio. Por lo mismo, conviene guiar a los lectores en formación hacia la consideración de la obra como construcción artística. Ello contribuirá a convertir al lector en un receptor activo, más consciente de su tarea interpretativa. En consecuencia, conviene llamar la atención de los lectores en formación, en la medida pertinente en cada caso, sobre las convenciones literarias, el contexto de emisión y lo que puede significar la literatura como producto no solo artístico sino también comercial en una determinada sociedad. En definitiva, el lector en formación ha de conocer procedimientos eficaces para la apropiación de los textos, lo que implica un cierto dominio del sistema literario (Díaz, 2008; Munita, 2013; Taberner, 2013).

Por otra parte, según Lahire (2004), los lectores no eligen en función de la supuesta calidad de las obras sino de su posible complicidad intelectual, moral o emocional. No obstante, como ya hemos

visto, al mismo tiempo no aceptan de buen grado situaciones muy semejantes a las propias. Algo que queda bien expresado por una de nuestras informantes cuando celebra que uno de los libros leídos trate sobre "el amor prohibido", pero que a la vez "sea realista con ese punto de imposible (...)" (I 26). En cualquier caso, y aceptando la perspectiva de Lahire, parece evidente que el lector en formación debe ser conducido hacia obras de progresiva complejidad en el planteamiento de los conflictos, de manera acorde con su maduración afectiva e intelectual.

Con todo, y a modo de recapitulación, parece irrenunciable que el entretenimiento o la diversión ha de situarse en la base del pacto literario con el lector adolescente o joven. Sin embargo, también es recomendable despertar otras expectativas ante los libros: así, será conveniente hacer notar que la literatura ofrece modelos de actuación complejos, ricos en matices, más elaborados por lo general que los de otras modalidades de la ficción.

A la hora de seleccionar los textos se ha de tener en cuenta que los lectores persiguen verse implicados en la trama, identificarse con los personajes, pero también sumergirse en situaciones no demasiado familiares, que amplíen su entorno vital, como ya apuntaban Colomer y Manresa (2008). Si desde la diversión y el entretenimiento hemos de avanzar hacia otras exigencias, también parece oportuno que desde lo más reconocible y próximo nos adentremos en lo que la obra ofrece de más lejano o distante. En definitiva, se trata de evitar dos riesgos contrapuestos que observaba Teresa Colomer (2009: 44): por una parte, que la legitimidad lectora buscada en la escuela anule el sentido y el placer que pueden proporcionar los textos a un lector en formación, y por otra, que la facilidad de algunas lecturas provoque que el receptor se instale "en géneros que ofrecen este mismo nivel de facilidad", porque "leer textos fáciles permite seguir leyendo textos fáciles, pero no implica necesariamente el progreso hacia lecturas más elaboradas".

Se trata, en suma, de ir descubriendo ante los lectores en formación la especificidad de la literatura de acuerdo con sus expectativas y su personal proceso de maduración, recalcar aquello que los textos literarios pueden aportarles, si no en exclusiva, sí de manera sobresaliente, ya sea en el plano intelectual, afectivo o moral, de modo que perciban en la lectura no solo una fuente de entretenimiento sino una manera de ampliar su mundo personal, de insertarse en las tradiciones culturales que han abordado los grandes conflictos del ser humano.

Y dado que al poco de abandonar la enseñanza no universitaria los jóvenes optan frecuentemente por *best-sellers* cuando se deciden a leer por su propia iniciativa, convendría incorporar al corpus de lectura de las aulas alguna de estas obras, con el objeto de que pudiera ser analizada, comentada y contrastada con otros títulos (Mínguez-López, 2015). Evidentemente, no se trata de "escolarizar" estas obras, una tentación que Ana M<sup>a</sup> Margallo (2009: 224) recomienda evitar, sino de "hacer visibles estas lecturas, identificar su presencia y comprender sus mecanismos de atracción", según aconseja la misma autora. Se trata de proporcionar a los alumnos argumentos que les ayuden a distinguir la literatura comercial de la canónica, y ello no solo por la menor o mayor elaboración estética que ofrecen unos textos y otros, sino también por los diferentes modelos de actuación y de reflexión que proponen (Olid, 2009; Torrego, 2014). Téngase en cuenta, además, que como señalan Colomer y Munita (2013: 41):

[...] cada corpus exige unas determinadas competencias de lectura que también ayuda a crear, de manera que el *best-seller*, como género único o mayoritario al cual acceden los estudiantes, los encasilla en un tipo de lectura definida por el vertiginoso ritmo de los acontecimientos, la sensación inicial de engancho y el rápido consumo de una gran cantidad de páginas, elementos a los que aluden repetidamente como elementos positivos cuando describen sus lecturas.

Si se analiza el atractivo que el *best-seller* tiene para el lector joven se pueden extraer algunas recomendaciones trasladables a la formación literaria en el ámbito académico. Así, Colomer y Manresa (2008) insisten en la socialización que supone la lectura de obras recomendadas por el grupo de iguales. Margallo (2009) subraya que estas lecturas refrendadas y difundidas colectivamente aportan al lector adolescente la idea de que accede finalmente a la sociedad adulta.

Parece evidente, por otra parte, que en el ámbito escolar se aborda con frecuencia la lectura literaria como acción individual. No faltan, sin embargo, recomendaciones antiguas que insisten en el refuerzo que puede significar para un lector poco iniciado hablar de libros, compartir obras, comentarlas en grupo (Colomer y Manresa, 2008). Tras un amplio estudio comparativo sobre hábitos de lectura de niños y jóvenes en varios países, Kimberly Reynolds (2005: 105) subrayaba sobre todo una recomendación didáctica con la que concluimos: "Y quizás, lo más importante de todo sea no enfatizar la lectura independiente de forma que excluya la lectura compartida".

Somos conscientes, por último, de que nuestro estudio tiene sentido de diagnóstico más que de constatación, con lo que viene a ratificar algunas conclusiones de otras investigaciones. Conveniría, y es nuestro propósito, avanzar en el estudio de las actitudes de los jóvenes hacia las lecturas voluntarias y tratar de que las aportaciones de estudios e investigaciones actuales se incorporen progresivamente al modelo de educación literaria vigente hoy en las aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- CALVO, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CLARK, CH. (2013). *Children and Young People's Reading in 2012*. London: National Literacy Trust.
- CLARK, CH., WOODLEY, J. and LEWIS, F. (2011). *The Gift of Reading in 2011. Children and Young People's access to Books and Attitudes towards Reading*. London: National Literacy Trust.
- COLOMER, T. y MANRESA, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. En Camps, A. y Milian M. (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 119-130). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. y MUNITA, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45.
- ECO, U. (1995). *El superhombre de masas*. Barcelona: Lumen, (1ª edic., 1978).
- ECO, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial. En Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DUEÑAS, J. D.; TABERNERO, R.; CALVO, V. y CONSEJO, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectu-*

- ra, 11, 21-43. Consultada el 30 de marzo de 2017, <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>.
- GRANADO ALONSO, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Proyecto financiado por Pacto Andaluz por el Libro. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3\\_Estudio\\_Futuros\\_maestros\\_y\\_maestras\\_ante\\_la\\_educacion\\_lectora.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf).
- GRANADO, C. y PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del futuro docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre la Lectura*, 11, 93-112. Consultada el 30 de marzo de 2017, <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>.
- LAHIRE, B. (2004). Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria. En Lahire, B. (coord.). *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 179-197). Barcelona: Gedisa Editorial.
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. y CERRILLO, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI-SM.
- LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 14, 18-27. Consultada el 30 de marzo de 2017, <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/issue/view/104>.
- LATORRE, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 3, 55-76. Consultada el 30 de marzo de 2017 [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/View/ocnos\\_2007.3.04](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/View/ocnos_2007.3.04).
- LEWIS, C. S. (2008). *La experiencia de leer: Un ejercicio de crítica experimental*. Barcelona: Alba, (1ª edic. 1961).
- LÓPEZ DE ABIADA J. M. (1997). Entre el ocio y el negocio. Para una pragmática del *best-seller*. En López de Abiada, J. M. y Peñate Rivero, J. (Eds.). *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas del best-seller*, (pp. 15-52). Madrid: Editorial Verbum.
- MARGALLO, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los 'bestsellers'. En Colomer, T. (Coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- MÍNGEZ-LÓPEZ, X. (2015). Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 13, 109-126.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120.
- MOREIRO, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la escuela secundaria*. Berriozar (Navarra): Cénlit Ediciones.
- MUNITA, F. (2012). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88. Consultada el 30 de marzo de 2017, [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2013.09.04](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.04)
- NEIRA PIÑEIRO, M. R. (2016). Preferencias lectoras en 6º de Primaria: Una investigación con escolares asturianos. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 14, 123-140.
- OLID, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva 'chik-lit' para adolescentes. En Colomer, T. (coord.). *Lec-*

- turas adolescentes* (pp. 169-184). Barcelona: Graó.
- PASCUAL, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En Cerrillo, P. C.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ TORNERO, J. M. y SANAGUSTÍN VIU, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- REYNOLDS, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 1, 87-107.
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.
- TORREGO, A. (2014). 'No soy un hombre para tí'. Estereotipos de género en los *best-sellers* juveniles. *Lenguaje y Textos*, 40, 137-143.
- VARGAS LLOSA, M. (2013). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Santillana.
- YUBERO S. y LARRAÑAGA, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. Consultada el 30 de marzo de 2017, [https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2010.06.01](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.01)
- \_\_\_\_\_. (2015). Lectura y universidad: Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, 717-723.

M. Carmen Encinas Reguero

mariadelcarmen.encinas@ehu.eus

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

(Recibido 30 diciembre 2016 / Received: 30<sup>th</sup> December 2016)

( Aceptado 28 abril 2017/ Accepted: 28<sup>th</sup> April 2017)

# 'ÉRASE UNA VEZ UN HÉROE...!' LA TRAGEDIA GRIEGA SEGÚN MARÍA LUZ MORALES

*'ONCE UPON A TIME A HERO...!'  
GREEK TRAGEDY BY MARÍA LUZ MORALES*

## Resumen

Se analizan en este artículo las características principales de la adaptación de las tragedias griegas que llevó a cabo María Luz Morales dentro de la Colección Araluce a principios del siglo XX. El análisis pone de manifiesto las principales dificultades que entraña la adaptación de obras de la Antigüedad grecolatina.

**Palabras clave:** María Luz Morales; Colección Araluce; tragedia griega; adaptación.

## Abstract

This paper analyses the main characteristics of Greek tragedies' adaptations written by María Luz Morales in the Spanish Araluce Collection at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. This analysis reveals the foremost difficulties faced by adaptations of plays written in the Graeco-Roman antiquity.

**Keywords:** María Luz Morales; Araluce Collection; Greek tragedy; adaptation.

## 1. Introducción

Los clásicos son obras insignes consagradas por el paso del tiempo y cuya lectura es indispensable, pues "sus historias asentadas en lo más hondo del imaginario colectivo, nos siguen hablando de nosotros mismos, de cómo somos y cómo queremos ser" (Sotomayor Sáez, 2009: 69). De ahí que se consideren parte esencial de cualquier itinerario lector y consecuentemente de cualquier canon (filológico, formativo, escolar o de aula) que se pueda proponer (Cano Vela y Pérez Valverde, 2003; Cerrillo Torremocha, 2013; Dotras Bravo, 2013; García Padrino, 2004; Mendoza Fillola, 2002; Tejerina Lobo, 2004), no sólo por la importancia que estas obras revisten en sí mismas, sino también porque constituyen referentes culturales de primer orden (Navarro Durán, 2006: 18).

No obstante, debido a su inherente complejidad, los clásicos de la literatura llegan habitualmente a los más jóvenes de manera indirecta, ya sea a través de la reescritura, entendida ésta como "la creación de una nueva obra, destinada a un público juvenil, a partir de un motivo (personaje, tema o idea) extraído de una composición ya existente" (Ortiz García, 2016: 150), ya sea a través de la adaptación, esto es, "una forma de reescritura en la que se trata de acomodar un texto a un receptor

\* Este trabajo ha sido elaborado en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2012-34030) y de otro financiado por la UPV/EHU (EHUA14/12).

específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto" (Sotomayor Sáez, 2005: 217; sobre la adaptación de los clásicos de la literatura, cf. Navarro Durán, 2006, 2013, 2016; sobre la adaptación de los clásicos infantiles, cf. Carranza, 2012).

Este artículo se centra en unos clásicos muy concretos, a saber, las tragedias griegas conservadas, esto es, un conjunto de treinta y dos obras teatrales representadas por primera vez en el siglo V a.C., y también se centra en unas adaptaciones muy particulares, las que María Luz Morales lleva a cabo para la editorial Araluce a principios del s. XX.

## 2. La Colección Araluce

A partir de 1914 Ramón de San Nicolás Araluce empieza a publicar en la editorial que lleva su nombre, la editorial Araluce, bajo el título "Las obras maestras al alcance de los niños" una colección que reúne la adaptación para los más jóvenes de numerosas obras clave de la literatura universal. La Colección Araluce, como se la conoce, tiene una finalidad tanto didáctica, al facilitar a los niños el conocimiento de los grandes hitos de la literatura universal, como lúdica, al pretender hacerlo de manera amena, lo que deja claro en las palabras con las que la propia colección se presenta en sus volúmenes:

Benemérita colección, cuyo verdadero carácter es poner al alcance de la inteligencia infantil las obras maestras de la literatura que han producido los más gloriosos genios de todos los países y de todas las épocas, todo ello descrito de una manera agradabilísima y amena.

La Colección Araluce, en la que colaboraron autores como Manuel Vallvé, Francisco Esteve y, sobre todo, María Luz Morales, es, sin duda, una de las más destacadas colecciones de adaptaciones infantiles en lengua española, si no la mejor, tanto por la cantidad de obras que abarca como por la calidad con que lo hace. La colección se inaugura con la publicación de *Historias de Shakespeare*, un volumen que continuó más tarde con una segunda entrega, *Más historias de Shakespeare*, e incluye algunos de los títulos más importantes tanto de la literatura nacional (adaptaciones de *El Quijote*, Calderón de la Barca, *El cantar de Mío Cid*, *El Lazarillo de Tormes*, Lope de Vega, *Amadís de Gaula*, etc.), como de la literatura universal (entre los títulos de las adaptaciones se encuentran *La Divina Comedia*, *Cántico de Navidad*, *Los Lusíadas*, *Historias de Molière*, *Las mil y una noches*, etc.).

Por supuesto, en una colección de estas características no podían faltar títulos de la literatura antigua. Así, tres de los volúmenes de la Colección Araluce están destinados a la adaptación de obras latinas, concretamente la *Eneida* de Virgilio (Rodríguez Herrera, 2002-2003), la *Farsalia* de Lucano y las comedias de Plauto, y nueve a la adaptación de obras de la literatura griega (Encinas Reguero, 2015a: 233). En concreto, en la colección se incluyen volúmenes dedicados a los poemas homéricos (la *Ilíada* y la *Odisea*) (Hualde Pascual, 2000; Rodríguez Herrera, 2002), las fábulas de Esopo, las comedias de Aristófanes, las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, las *Vidas Paralelas* de Plutarco y las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides<sup>1</sup>. Este trabajo se centra precisamente en estas últimas adaptaciones,

1 La colección incluye también un volumen titulado *Los héroes*, con el que Mary McGregor presenta su versión de una obra que Charles Kingsley publicó en 1856 adaptando los mitos de Perseo, los Argonautas y Teseo, y que llevaba por título *The Heroes. Greek Fairy Tales (Cuentos de hadas griegos. Los héroes*, José J. de Olañeta, Palma de Mallorca, 1987). Sobre la adaptación de Kingsley y algunas otras de las más significativas adaptaciones de mitos griegos para jóvenes en el siglo XIX, cf. Encinas Reguero (2015b).

recogidas en tres volúmenes titulados respectivamente *Historias de Esquilo*, *Historias de Sófocles* e *Historias de Eurípides*.

### 3. La autora: María Luz Morales

La autora de las adaptaciones de las tragedias griegas, así como de los poemas homéricos y de muchas otras obras incluidas en la colección, es María Luz Morales, una de las personas que de forma más activa colaboró en la Colección Araluce.

María Luz Morales (A Coruña, 1898-Barcelona, 1980) fue directora de la revista *El Hogar y la Moda* y colaboradora de los periódicos *La Vanguardia* y *El Sol*, en los que llegó a tener una página semanal. Tras el estallido de la Guerra Civil, después de que el periódico *La Vanguardia* fuera incautado por el Gobierno de la Generalidad, fue nombrada directora del mismo y permaneció en ese puesto hasta el final de la guerra, cuando fue cesada y encarcelada. Tras salir de la cárcel, al tener prohibido el ejercicio de su labor periodística, trabajó escribiendo para diferentes editoriales, hasta que en 1948 pudo dedicarse de nuevo al periodismo (Hurtado Díaz, 2006; Rodrigo, 1988; Servén Díez, 2012).

De forma paralela a su labor periodística, María Luz Morales se dedicó también a promover la literatura infantil y juvenil, especialmente elaborando adaptaciones y traducciones, pero también comentando obras de diferentes autores e incluso escribiendo ella misma (Servén Díez, 2012). Su labor adaptadora, que es la que aquí interesa más, deriva de su convicción de que "Los mejores libros para la infancia son... los libros mejores; los más bellos, los más pura y sinceramente sentidos y escritos" (*El Sol*, 19-11-1926, citado en Servén Díez, 2012: 6). Esta idea no es exclusiva de la autora, pues también la Institución Libre de Enseñanza consideraba que la literatura infantil era todo aquello que el niño quería y podía leer con independencia de que hubiera sido escrito para él o no (Sotomayor Sáez, 2003: 115).

Además, María Luz Morales también estableció el repertorio adecuado para cada edad lectora, explicando que entre los cinco y los siete años eran prioritarios los libros de estampas, entre los siete y diez años recomendaba cuentos y leyendas, de los diez a los trece años tenían gran relevancia las adaptaciones de los clásicos y, por último, de los trece a los quince recomendaba relatos de aventuras y viajes, para lo que ya no era necesaria la adaptación (Servén Díez, 2012: 10-11). Por lo tanto, aunque la Colección Araluce no lo explicita, se puede entender que las adaptaciones que la conforman están destinadas prioritariamente a los niños de al menos diez años.

Estos planteamientos sobre las edades lectoras coinciden en buena medida con los de la Institución Libre de Enseñanza, que organizó su Biblioteca circulante, dedicada a la literatura recreativa, en cuatro secciones: una primera (hasta los nueve años de edad), que incluía, sobre todo, cuentos populares y los clásicos de la literatura infantil, generalmente adaptados; una segunda sección (de los diez a los doce años), que incluía especialmente y a través de adaptaciones los grandes clásicos de la literatura nacional y universal, incluidas las obras de la literatura griega y latina, además de clásicos de la literatura infantil y libros de viajes y aventuras; y había también una tercera y cuarta sección, sobre las que no se dispone de documentación (Sotomayor Sáez, 2003: 119-123).

### 4. La selección de tragedias griegas adaptadas en la Colección Araluce

María Luz Morales adapta todas las tragedias conservadas de Esquilo, pero no todas las de Sófocles y Eurípides. Ahora bien, en todos los casos une tragedias y crea cuentos que abarcan en ocasiones varias de las piezas conservadas.

Así, en *Historias de Esquilo*, María Luz Morales elabora cinco cuentos (*Prometeo encadenado*, *Los Siete contra Tebas*, *Los Persas*, *La Orestíada* y *Las Suplicantes*) que, sin seguir el orden cronológico original, abarcan las siete tragedias conservadas de Esquilo, ya que *La Orestíada* incluye la trilogía formada por *Agamenón*, *Coéforas* y *Euménides*.

En *Historias de Sófocles* se incluyen cuatro cuentos: *Áyax*, *Edipo Rey*<sup>2</sup>, *Las Traquinias* y *Filoctetes*. De ellos, *Edipo Rey* abarca en su desarrollo los hechos pertenecientes al *Edipo Rey* sofocleo, pero también los de su *Antígona* y los de *Edipo en Colono*. De manera que la única de las siete tragedias conservadas de Sófocles que no es adaptada por Morales es *Electra*, y esto probablemente porque esa tragedia ya había sido adaptada en su versión esquilea (*Coéforas*). De hecho, Morales tampoco adapta la *Electra* eurípidea. No hay que olvidar que, aunque inicialmente algunas tragedias desarrollaron un tema histórico (*Persas* de Esquilo es el único ejemplo conservado de ello, pero se tienen noticias de otras obras de contenido histórico), una vez superados los difíciles momentos de la guerra contra los persas en las primeras décadas del siglo V a.C., la temática histórica se abandonó totalmente en favor de la temática de carácter mítico o heroico y no volvió a surgir hasta la obra de los trágicos tardíos, concretamente hasta la primera mitad del siglo IV a.C. Así pues, en época clásica el contenido esencial de la tragedia griega era el mito, y era no solo habitual, sino incluso frecuente, que autores diferentes ofrecieran sus respectivas versiones de los mismos pasajes míticos (Pociña, 2001). El único ejemplo que se conserva de un mismo episodio mítico contado por los tres dramaturgos es el relativo al regreso de Orestes y su venganza de Clitemnestra por el asesinato de Agamenón, unos hechos que se recogen en *Coéforas* de Esquilo, *Electra* de Sófocles y *Electra* de Eurípides. No obstante, existen testimonios de otros casos<sup>3</sup>. Probablemente para evitar crear confusión en los niños con distintas versiones de los mismos hechos, Morales adapta únicamente la versión de Esquilo y omite las otras dos. Pero ¿por qué la de Esquilo precisamente? En primer lugar, porque suprimir esta tragedia en Esquilo conllevaría la supresión de toda la trilogía y eso no es concebible, dada la relevancia de la misma. Pero también, porque el tema de esa obra es el asesinato de Clitemnestra a manos de sus hijos Orestes y Electra en venganza por el asesinato previo de Agamenón, padre de Orestes y Electra, a manos de Clitemnestra, su esposa; un tema tan complejo se podía tratar de forma más superficial dentro de la trilogía de Esquilo (que permitía poner el acento en otros aspectos del mito y pasar rápidamente sobre un pasaje tan moralmente cuestionable) que en las versiones independientes de los otros dos dramaturgos, centradas exclusivamente en ese pasaje. Por otra parte, mientras que en la versión de Esquilo el asesinato de Clitemnestra se condena claramente, en la versión de Sófocles y Eurípides se introducen matices más sutiles y la condena es menos evidente, lo que probablemente hace que estas versiones sean menos aptas para los más jóvenes.

Bajo la autoría de Eurípides se han conservado diecinueve obras. De ellas, *Reso* se ha considerado en muchas ocasiones espuria (sobre esa cuestión, véase Labiano, 2011; Liapis, 2012: lxvii-lxxv) y *Cíclope* no es una tragedia, sino un drama satírico<sup>4</sup>, el único que se ha conservado completo.

2 El título de la adaptación de Morales es *Edipo, Rey*. No obstante, para evitar que el lector menos conocedor de la tragedia interprete ese título como indicativo de dos obras diferentes, he optado en este artículo por suprimir la coma.

3 Por ejemplo, aunque sobre el mito de Filoctetes se conserva solo la versión de Sófocles, se sabe que tanto Esquilo como Eurípides compusieron sendos *Filoctetes*, ambos previos a la versión sofoclea. Pese a que estas obras no se conservan en la actualidad, se conoce algo sobre ellas gracias a la información transmitida por Dión Crisóstomo, 52 y 59 (Encinas Reguero, 2017). Sobre el concepto de reescritura como parte esencial del teatro desde la Antigüedad, cf. Pociña (2001).

4 El drama satírico es un género teatral que comparte características con la tragedia y con la comedia, pero que se diferencia claramente de ambos géneros.

En *Historias de Eurípides* Morales compone cinco cuentos: *Alcestes*, *Hércules furioso*, *Ifigenia*, *El ciclope* e *Ión*, aunque en realidad adapta seis obras, ya que el cuento titulado *Ifigenia* lo divide en dos partes, que se corresponden con sendas tragedias: *Ifigenia en Áulide* e *Ifigenia entre los tauros*. Con *El ciclope* Morales da cabida al drama satírico, lo que no es extraño porque el drama satírico tiene un carácter más popular y una temática más lúdica y porque esta obra trata un episodio muy conocido, principalmente por la versión homérica de la Odisea: el encuentro entre Odiseo y Polifemo.

Aún así, sorprende quizás que María Luz Morales adapte ciertos títulos menos conocidos, mientras excluye obras más encomiadas por la posteridad, como *Medea* o *Hipólito*<sup>5</sup>, por ejemplo. Se podría pensar que el motivo es la dureza de los hechos contenidos, pues Medea mata, entre otros, a sus hijos en venganza por el abandono de su marido e Hipólito muere víctima de la trampa de su madrastra Fedra, que lo acusa falsamente de deshonrarla, y de la maldición de su padre Teseo. Sin embargo, también *Heracles* refiere la historia de cómo este héroe mata a su mujer e hijos y, sin embargo, Morales incluye esa tragedia en su selección. La diferencia que lo justifica quizás es que Medea y Teseo matan a sus hijos consciente y voluntariamente, mientras que Heracles lo hace involuntariamente y por determinación divina y, además, las características de la tragedia permiten tratar ese hecho de una manera muy sucinta. No obstante, los criterios concretos para la selección de las obras que se adaptan no llegan a explicarse y únicamente pueden intuirse.

## 5. Principales características de las adaptaciones

### 5.1. El prólogo

Como la mayoría de adaptaciones de la Colección Araluce, los tres volúmenes dedicados a las obras de Esquilo, Sófocles y Eurípides incluyen un prólogo. Lo cierto es que, aunque las adaptaciones son habituales dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, han suscitado una enorme polémica entre los partidarios y los detractores de las mismas (Soriano, 1995: 37-40). Sin entrar en esa polémica, parece que se acepta que las adaptaciones, de existir, se deben elaborar con una deontología rigurosa, que incluye, entre otras cosas, dejar claro que se trata de adaptaciones y explicar los principios con los que se han realizado (Soriano, 1995: 45-46; Sotomayor Sáez, 2005: 236). A tal fin sirven los prólogos incluidos en estas obras.

En los prólogos de los tres volúmenes que aquí nos ocupan, que Morales dirige directamente a los niños, la adaptadora presenta a los autores, explicando someramente sus vidas o algunos momentos destacados de las mismas, situándolos temporalmente y, sobre todo, poniendo de relieve su aportación al desarrollo del teatro (así, según Morales explica, Esquilo fue el padre de la tragedia<sup>6</sup>, Sófocles aumentó el número de actores y disminuyó la importancia del Coro<sup>7</sup>, y Eurípides creó las obras más discutidas y celebradas). Además, Morales utiliza los prólogos también para explicar cómo serán las

5 De todas las tragedias eurípideas conservadas *Hipólito* es la única con la que Eurípides ganó el primer premio en vida (con *Bacantes* lo consiguió de manera póstuma y, aunque se tiene noticia de que ganó otros dos premios, no se sabe con qué obras lo hizo) y, como el autor de la segunda *hypothesis* afirma, "La tragedia está entre las más importantes".

6 "Cuando se califica a Esquilo de 'creador de la tragedia', difícilmente puede quererse decir que en un sentido arqueológico fue el primer escritor de tragedia griega. Antes de él hubo varios creadores de tragedias: Frínico, Quérido, Pratinas y, el más temprano de todos, Tespis. Se le atribuye un mérito mucho mayor: el de haber creado, en el sentido artístico o imaginativo, la forma literaria que ahora llamamos trágica" (Murray, 2013: 17).

7 Se dice que fue Sófocles quien aumentó el número de actores de dos a tres (Esquilo había introducido el segundo actor) y el de coreutas de doce a quince, aunque el Coro tiene en las obras sofocleas en general un peso menor que en las de Esquilo.

narraciones que ella ha elaborado a partir de las tragedias, destacando, ante todo, una característica: la sencillez de la narración.

Junto a todo ello, María Luz Morales justifica en esos prólogos el hecho de narrar unas historias tan alejadas de nuestro tiempo y, en especial, de nuestra moral. Esa justificación se basa fundamentalmente en cuestiones estéticas (la belleza atemporal de las tragedias) y también en cuestiones más profundas (esas obras recogen la esencia de la Humanidad). Para terminar Morales incluye la finalidad de presentar esas obras a los niños, una finalidad doble, que consiste en que esas narraciones sirvan para entretener a la infancia, pero también para despertar en ella el anhelo de conocer la obra original en el futuro<sup>8</sup>. La intención didáctica de María Luz Morales es clara, y queda patente en su sentido más profundo cuando afirma que "aunque aquella Moral no sea ya nuestra Moral, ha de servirnos de ejemplo la eterna lección de Moral que de toda obra de arte se desprenda" (*Historias de Sófoles*, p. viii).

## 5.2. Forma narrativa

En la adaptación de Morales la forma dramática y el verso de los originales griegos desaparecen en favor de la narración en prosa, aunque con frecuentes diálogos, que hacen la lectura más fácil y amena. Esta conversión del drama versificado en prosa no es extraña. Lo mismo hicieron otros famosos adaptadores de obras dramáticas insignes, a saber, los hermanos Mary y Charles Lamb, quienes en 1807 adaptaron en Inglaterra las obras de William Shakespeare al público infantil (*Tales from Shakespeare*). En realidad, las adaptaciones dirigidas a los más jóvenes se elaboran generalmente en forma de relato, imitando de algún modo los cuentos tradicionales, porque se considera que eso es lo más adecuado y facilitador para los niños (García Padrino, 1999: 142 ss.).

La tragedia griega, sin embargo, tiene una estructura rígida, derivada del hecho de que en su origen supone un diálogo entre un personaje (con el tiempo aumenta su número) y un Coro. El Coro generalmente canta en versos líricos y danza. Los personajes, en cambio, recitan y solo acuden a los versos líricos en momentos de intensa emoción. La estructura de la tragedia, por tanto, está organizada en torno a la alternancia entre esos dos planos, que se corresponden con dos espacios: el escenario, donde se sitúan los actores, y la orquesta, reservada al Coro.

La tragedia comienza con el prólogo y la *parodos*. El prólogo, protagonizado por los personajes, es todo lo que precede a la entrada del Coro. En él se dan los datos esenciales para que el espectador se sitúe dentro del episodio mítico y pueda seguir el desarrollo de los hechos. La *parodos*, por su parte, es la entrada en escena del Coro.

Le siguen los episodios en número variable (generalmente desde un mínimo de dos hasta un máximo de cinco). Esos episodios están separados entre sí por *stasima* o cantos corales. La obra termina con la *exodos*, que es, en sentido estricto, la salida del Coro, pero que generalmente se asume que es la parte de la tragedia contenida entre el último *stasimon* coral y el final absoluto de la obra.

Aunque esta estructura general se mantiene en todas las obras conservadas, sin embargo, permite infinidad de variantes e innovaciones, que se fueron desarrollando a medida que lo hacía el género. Fundamentalmente se fue invirtiendo la importancia relativa de acción dramática y coros líricos, de manera que la primera fue ganando terreno frente a lo segundo conforme el género se iba desarrollando (Brioso Sánchez, 2005; Fuentes González, 2007; Romilly, 2011: 26-29).

<sup>8</sup> El empleo de adaptaciones no puede en ningún caso sustituir a la lectura de las obras originales llegado el momento oportuno. De hecho, "su función más noble es la de invitar a la lectura de los auténticos textos clásicos" (García Gual, 2003: 18).

En las adaptaciones de María Luz Morales se pasa, como ya se ha dicho, de la forma dramática en verso a la narración en prosa y eso conlleva una serie de cambios muy relevantes. Para empezar, desaparecen los dos espacios físicos en los que se desarrollaba la acción en el género originario y, como consecuencia, desaparece la alternancia entre acción dramática, cuyo peso llevan los personajes, y cantos líricos, que protagoniza el Coro y en los que se favorece la expresión de las emociones ante lo que sucede sobre el escenario. De hecho, en las adaptaciones se suprime por completo la alternancia entre recitado y canto, y el Coro, elemento esencial de la tragedia, o bien desaparece por completo (esto es lo más habitual), o bien se convierte en un personaje secundario que interviene muy puntualmente. En general, la adaptación se concentra exclusivamente en la acción dramática y suprime todo lo demás.

### 5.3. Ampliación del marco temporal y de la acción

Otro rasgo esencial de las adaptaciones es el hecho de que en ellas se amplía considerablemente el marco temporal que abarcan los hechos expuestos y consecuentemente se expande el contenido al incluir los antecedentes del episodio concreto de la obra original. La cuestión es que las tragedias griegas, con la única excepción de *Persas*, llevaban a escena, como se ha dicho anteriormente, episodios míticos bien conocidos. Es cierto que cada autor era libre de presentar esos hechos de una manera u otra y que en las versiones que desarrollaban existían variaciones, innovaciones, etc., que hacían que cada obra fuese única. No obstante, las líneas principales eran conocidas por todos, por lo que los hechos previos a un determinado episodio eran asumidos y bastaba con unos pocos datos iniciales, dados generalmente en el prólogo, para que el público se situase en la historia.

Ahora bien, las adaptaciones de estas obras en tiempos modernos tienen que enfrentarse al hecho de que sus destinatarios no suelen conocer el episodio que se va a narrar ni tampoco el contexto en el que éste se inserta. Esto es lo que explica que tengan que incluir los antecedentes de cada episodio. Así, por ejemplo, si el *Áyax* sofocleo comienza en el momento en que Odiseo busca al autor del asesinato nocturno de las reses, el *Áyax* de Morales comienza con un matrimonio que desea tener un hijo, que no será otro que *Áyax*. El *Edipo Rey* de Sófocles comienza en el momento en que Edipo, convertido en rey de Tebas, es interpelado por su pueblo para que ponga remedio a los males que asolan la ciudad; el *Edipo Rey* de Morales se remonta al momento en que Layo y Yocasta, padres de Edipo, se casan y consultan el oráculo de Delfos. Un caso llamativo se da en *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*), donde la historia sobre el enfrentamiento entre Eteocles y Polinices, hijos de Edipo, se retrotrae hasta el matrimonio de Layo, su abuelo, y Yocasta, madre y abuela a la vez. Y así sucesivamente, la tragedia griega comienza directamente en el momento del episodio en el que se van a centrar los hechos concretos, mientras que en sus adaptaciones la historia se retrotrae hasta los primeros hechos que resultan significativos o necesarios para comprender la historia que se va a narrar.

El objetivo, como se ha dicho, es paliar el desconocimiento que los destinatarios de esas adaptaciones tienen del mito. La consecuencia es que las adaptaciones incluyen en la narración sucesos que no tenían cabida explícita en las tragedias originales, es decir, estaban presentes como parte del ‘intertexto lector’<sup>9</sup> de los espectadores de la tragedia y se activaban con mínimas referencias, pero no formaban parte textual de la obra en sentido pleno.

9 El intertexto lector se ha definido como “el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de

Este hecho, a su vez, tiene varias consecuencias. Por un lado, hace que algunas historias se solapen entre sí. Por ejemplo, *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) y *Edipo Rey* (en *Historias de Sófocles*) comienzan exactamente de la misma manera y contando los mismos hechos, con frases muy similares y, en algunos puntos, casi idénticas. El comienzo de estas dos tragedias no tiene nada en común en las versiones originales; de hecho, las dos tragedias cuentan episodios diferentes: *Edipo Rey* se centra en el descubrimiento por parte de Edipo de que él es el asesino de su padre, Layo, y de que se ha casado con su madre, Yocasta; y *Siete contra Tebas* se centra en el enfrentamiento entre argivos y tebanos, capitaneados por Polinices y Eteocles, respectivamente, como consecuencia de la negación de Eteocles a ceder el trono a Polinices. No obstante, dado que esos episodios pertenecen en último término al mismo mito (Eteocles y Polinices son hijos de Edipo y Yocasta), la autora considera necesario retrotraerse hasta el mismo punto y así dos obras muy diferentes en origen acaban en sus adaptaciones empezando de la misma manera y compartiendo parte de su contenido.

Esto puede justificar también, al menos en algunos casos, la selección de obras realizada por Morales, ya que la autora puede haber preferido no adaptar determinadas tragedias que desarrollaban otros episodios del mismo mito y la obligaban, por tanto, a repetir buena parte de alguna narración. Por ejemplo, dada la situación de solapamiento que se da entre *Los siete contra Tebas* y *Edipo Rey*, habría sido excesivamente repetitivo que Morales hubiese adaptado *Fenicias* de Eurípides, que narra también el enfrentamiento entre Eteocles y Polinices, o *Suplicantes*, del mismo autor, que se centra en las consecuencias de esa guerra, cuando los tebanos se niegan a devolver los cadáveres de los guerreros argivos muertos en la reyerta.

Pero, además, el hecho de ampliar en las reescrituras el marco temporal y los sucesos abarcados es el responsable de que las adaptaciones de las obras literarias se conviertan con frecuencia en adaptaciones del mito. En realidad, como buena parte de la literatura escrita en griego o latín tiene como contenido esencial el mito, existen dos posibilidades de adaptación: la de la obra concreta o la del mito en su conjunto, aunque a veces ambas cosas son casi lo mismo<sup>10</sup>. Lo último facilita igualmente el conocimiento indirecto de las obras literarias, pero puede inculcar en el lector ideas erróneas sobre su contenido. No obstante, lo mismo puede suceder desafortunadamente cuando se adaptan obras literarias concretas, debido a la inclusión de datos mitológicos no presentes en las obras originales. Vidal-Naquet (2002: 11-12) lo ilustra con una anécdota personal:

Quando era niño, en París, antes de la guerra de 1939, tenía un libro que recogía las leyendas de la guerra de Troya y de sus consecuencias. Comenzaba con la historia del pastor Paris y la elección que tuvo que hacer entre tres diosas [...]. Yo creía que la historia de la guerra de Troya se contaba en la *Iliada* de Homero, y que el regreso de Ulises era el tema de la *Odisea*, del mismo poeta.

signo cultural" (Mendoza Fillola, 1999: 18). En una obra posterior Mendoza Fillola (2005: 49-50) define el intertexto lector como "el componente que activa y selecciona los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales", mientras que al "conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario" lo denomina competencia lecto-literaria. Sobre el intertexto desde la perspectiva de la didáctica de la literatura, cf. Mendoza Fillola (1996a, 1996b, 2006, 2010), Mendoza Fillola y López Valero (1997).

10 Sobre adaptaciones de la mitología clásica para niños, véase el amplio repertorio registrado por Navarrete Orcera (2002, 2003) y Encinas Reguero (2015a, 2015b). Las opiniones de los alumnos respecto a algunas de estas obras pueden leerse en Navarrete Orcera (2016). Más concretamente, sobre los héroes griegos en la Literatura Juvenil actual, cf. Ortiz García, 2016.

Sobre este último punto no me equivocaba. Pero poco después de aquel primer contacto, mi abuela paterna me regaló una traducción francesa de la *Iliada*. Primero pensé que el librero que le había vendido aquel libro le había tomado el pelo. Porque el relato comenzaba cuando Troya ya llevaba sitiada más de nueve años, y terminaba sin mencionar para nada el caballo de madera.

Esta anécdota pone de manifiesto la que probablemente constituye la mayor dificultad a la hora de adaptar las obras de la literatura antigua. Limitar la adaptación a los hechos de la obra original es hoy en día imposible, porque la sociedad actual es cada vez más desconocedora de sus raíces culturales; por otro lado, incluir todo lo necesario para que la adaptación se entienda implica desvirtuar la obra original e inculcar ideas erróneas sobre su verdadero contenido.

La propia María Luz Morales parece ser consciente de esta situación. Probablemente por eso incluye en algunos puntos una indicación de que en ese momento comienzan los hechos que se pueden encontrar en la obra adaptada. Por ejemplo, *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) comienza en la página 39 y en la página 46 Morales introduce una nota que dice: "Aquí empieza la tragedia de Esquilo". Es, sin duda, un intento encomiable de acercar a los lectores a las obras primigenias, pero la pena es que Morales no recurre a esas indicaciones de forma sistemática. De hecho, en algunas ocasiones la reorganización de los hechos narrados dificulta incluso determinar en qué punto exacto comienza el episodio de la tragedia griega original.

#### 5.4. Orden cronológico y cambios de escenario

El orden de los hechos que contienen las obras originales se ve alterado generalmente en la adaptación. En la tragedia griega existen escenas de carácter narrativo, en las que se dan a conocer hechos sucedidos con anterioridad o fuera de escena. En las adaptaciones, sin embargo, la historia se retrotrae hasta el primer momento significativo para su comprensión, como ya se ha dicho, y a partir de ahí se van narrando los hechos en orden cronológico, incluyendo cada suceso en el momento temporal correspondiente. Así, por ejemplo, si en *Áyax* es Calcas el encargado de contar en la mitad de la tragedia la manera en que *Áyax* desde su juventud despreciaba a los dioses, en la versión de Morales esto aparece al comienzo de la historia, precisamente en la parte de la narración centrada en la juventud del héroe.

En todos los casos la adaptación comienza en un momento temporal anterior al del drama griego y ello permite narrar los hechos en orden cronológico, evitando generalmente (no siempre) las narraciones de hechos pasados y creando así una estructura más fácil de comprender para el niño, pero muy diferente a la del original griego.

También la localización espacial de las adaptaciones cambia con respecto a los originales. En la tragedia griega la presencia del Coro en escena impide los cambios de escenario. De hecho, éstos son excepcionales y se dan solo en alguna rara ocasión en que el Coro sale de escena y se desarrolla una *epiparodos* o segunda entrada del Coro. Es el caso, por ejemplo, de *Áyax* de Sófocles.

En las adaptaciones, la supresión del Coro como tal y la adopción de una forma narrativa permiten mencionar cuantos cambios de escenario sean necesarios, lo que facilita el ordenamiento cronológico de los hechos, al ser posible para la narración saltar de un lugar a otro.

#### 5.5. Supresión de hechos o personajes

En las adaptaciones se suprimen en ocasiones hechos o personajes. Los motivos para ello son diversos. El Coro y sus cantos corales, por ejemplo, desaparecen debido, por un lado, a la complejidad de ese elemento y, por otro, al hecho de que esos cantos corales generalmente no hacen avanzar la

acción. Por eso son eliminados en las adaptaciones, que se centran esencialmente en la acción y omiten o minimizan la reflexión, como hacen los cuentos populares.

En general, lo que se busca al suprimir pasajes o personajes es simplificar la historia. Por ejemplo, en *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) se menciona el oráculo recibido por Adrasto que decía que sus hijas se casarían con un león y un jabalí. Al llegar Polinices cubierto con la piel de un león, Adrasto le concede la mano de una de sus hijas. Morales, sin embargo, evita toda mención de Tideo, quien, vestido con la piel de un jabalí, protagoniza una pelea con Polinices que hace comprender a Adrasto que el oráculo se ha cumplido.

Pero también se eliminan hechos porque se consideran moralmente inadecuados. El caso más llamativo en este sentido es seguramente la supresión de toda mención del matrimonio de Edipo con su madre Yocasta. Si hay un hecho del mito de Edipo que se conoce por encima de todos los demás es precisamente éste y, sin embargo, no aparece en la adaptación realizada por María Luz Morales. En *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) se hace alusión a las acciones de Edipo, pero no se menciona el incesto. Concretamente, cuando Edipo recibe el oráculo sobre su destino, éste se formula en los siguientes términos: "Edipo será el asesino de su padre y el progenitor de una raza detestable" (p. 41). Esta formulación, sin embargo, oculta el motivo por el que la raza de Edipo será así juzgada.

En otras ocasiones, los hechos sí se mencionan, pero de manera rápida, incluso aunque sean el elemento central de la obra original. Por ejemplo, el suicidio de Áyax forma el clímax de la tragedia sofoclea y se sitúa en el centro de ésta. Morales sitúa este suceso en la parte final de su narración y suprime el monólogo de despedida del héroe. Más llamativo todavía es lo que sucede con los asesinatos cometidos por Heracles en la obra homónima. Efectivamente, la tragedia de Eurípides no termina cuando Heracles asesina a su mujer e hijos, sino que continúa unos cuatrocientos versos mostrando la reacción de dolor del héroe al tomar conciencia de lo que ha hecho. La adaptación de Morales, en cambio, dedica su parte inicial (casi la mitad de la longitud total) a relatar el episodio de Heracles con las serpientes en la cuna y sus doce trabajos, uno a uno, unos hechos que en la tragedia eurípidea sólo se mencionan colateralmente dentro de un canto coral. Y, sin embargo, el asesinato de Mégara y sus hijos, que es central en la obra de Eurípides, y el dolor siguiente de Heracles, que ocupan en la tragedia prácticamente la mitad del total, se desarrollan en la adaptación de María Luz Morales muy brevemente tan solo en la última página.

Es decir, las adaptaciones incluyen hechos pretéritos, que no se incluyen en las tragedias originales, pero, al mismo tiempo, suprimen o simplifican determinados sucesos que sí aparecen en los originales, ya sea para minimizar el impacto de hechos moralmente terribles o, más importante quizás, para suprimir las partes más reflexivas de los originales y centrar la narración en la acción, más atractiva y sencilla para los jóvenes destinatarios de las adaptaciones.

## 5.6. Los nombres de los personajes

En su afán por simplificar las adaptaciones Morales, pese a que adapta obras de la literatura griega, opta siempre que es posible por utilizar los nombres latinos de los personajes, generalmente más conocidos. Así, en sus adaptaciones aparecen Júpiter, Juno, Minerva, Diana o Vulcano en lugar de Zeus, Hera, Atenea, Ártemis o Hefesto. Lo mismo sucede con los héroes, entre los que se encuentran Hércules o Ulises en lugar de Heracles u Odiseo. Los nombres griegos se mantienen, en cambio, en aquellos casos en los que no existe una versión latina: Áyax, Aquiles, Agamenón, Edipo, etc.

Aunque las adaptaciones están hechas con mimo y cuidado, en el caso de los nombres se encuentra algún error. Así, por ejemplo, en *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) el relato

comienza con el casamiento entre Layo y Yocasta, a la que se presenta como hija de Creón, cuando en realidad es su hermana.

También parece haber un error con el nombre de la madre de Áyax. Sófocles la llama Eribea (Áyax, 569), y en otras fuentes recibe el nombre de Peribea. Era la hija del rey de Mégara. María Luz Morales, sin embargo, atribuye a la madre de Áyax el nombre de Scione, que guarda similitud con el de Hesione, madre de Teucro y no de Áyax. Es cierto que Áyax y Teucro eran hermanos, pero lo eran solo de padre, Telamón, no de madre. Telamón se casó con Peribea o Eribea, pero, cuando participó con Heracles en la toma de Troya, recibió de éste a Hesione, hija de Laomedonte, rey de Troya, con la que engendró a Teucro.

En algunas ocasiones Morales intenta explicar el nombre de algunos personajes, pero la información que ofrece, sin ser necesariamente incorrecta, no es suficiente para ser comprendida. Por ejemplo, en la narración titulada Áyax (en *Historias de Sófocles*) Morales cuenta que "Júpiter prometió a Telemón que tendría un hijo que debería llamarse Ayax o Aguila [sic]" (pp. 9-10), pero no explica por qué. Lo cierto es que, según cuenta Píndaro, en Ístmicas 6.41-54, Heracles suplicó a Zeus que diera un hijo valeroso a Telamón y entonces el dios le envió un águila. Al verla, Heracles anunció lo siguiente:

Tendrás el hijo que suplicas, oh Telamón,  
y por el ave aparecida llámale de sobrenombre  
muy poderoso 'Áyax' (Ístmica 6.52-53, trad. de Ortega, 1984)

El motivo de esta relación es que, según parece, la etimología popular hacía derivar el nombre de Áyax (en griego Αἴαξ) del nombre del águila (en griego αἰετός o αἰετός).

La misma falta de datos necesarios se da con respecto al nombre de Edipo. Así, en *Los siete contra Tebas* (en *Historias de Esquilo*) se cuenta cómo un criado, por orden de Layo, atravesó los pies a Edipo y lo abandonó colgado en un árbol, donde lo encontró un pastor, que se lo entregó a la reina de Corinto. El texto añade a continuación que "En recuerdo del modo cómo [sic] había sido encontrado se le llamó Edipo" (p. 41) (esto mismo se dice también en *Edipo Rey*, dentro de *Historias de Sófocles*, p. 39). La cuestión es que el significado de Edipo es algo así como 'pies hinchados', y parece que puede proceder del verbo οἰδέω (hinchar) y el sustantivo πούς (pie). Efectivamente, como explica Morales, parece que el nombre de Edipo hace alusión al modo en que fue encontrado; no obstante, para quien no sepa griego la alusión de Morales a la etimología es opaca, pues no se explica.

## 6. Conclusión

El concepto de reescritura es esencial en la Literatura Infantil y Juvenil, pues buena parte de esa literatura está formada precisamente por adaptaciones y/o versiones de obras clásicas de todos los tiempos y lugares (sobre los clásicos, cf. Machado, 2004; Sotomayor Sáez, 2013). Y, aunque se ha discutido la conveniencia de acercar los clásicos a los más pequeños, lo cierto es que parecen estar fuera de toda duda los beneficios que estas obras, incluso a través de adaptaciones, proporcionan a sus lectores, pues "Un clásico no es un libro antiguo y pasado de moda. Es un libro eterno que no pasa de moda" (Machado, 2004: 23).

Entre los muchos clásicos de la literatura ocupan un lugar destacado ciertas obras de la literatura griega y latina, cuyo contenido, a pesar de la distancia temporal y del grado de dificultad, es fundamental para la formación del intertexto lector, ya que de su conocimiento depende la compren-

sión más básica de infinidad de obras literarias y también de representaciones artísticas de todo tipo (Sánchez Fernández y Vázquez León, 1997; Tejero Robledo, 1997).

Las adaptaciones de estas obras, por tanto, son esenciales, de un lado, para familiarizar a los jóvenes lectores con hechos fundamentales de su cultura; de otro lado, para suscitar en ellos el interés por la obra original y acercarlos a su enriquecedora lectura. Pero para que las adaptaciones cumplan con su función, es importante que se hagan con una deontología y con unos parámetros de calidad rigurosos.

Todo ello se cumple en las adaptaciones de la Colección Araluce. El caso analizado, la adaptación de las tragedias griegas realizada por María Luz Morales, permite ver cómo unas obras complejas fueron adaptadas exitosamente para los jóvenes a principios del s. XX. No obstante, el análisis de sus características pone de manifiesto el problema esencial al que se enfrentan estas adaptaciones, a saber, el hecho de que el desconocimiento del mito por parte del destinatario obliga a introducir en las adaptaciones datos que son ajenos a la obra original. Como consecuencia el principal fallo de las adaptaciones de las obras de la Antigüedad grecolatina es que, aunque familiarizan al lector con las obras originales, también pueden suscitar en él ideas equivocadas sobre el contenido real de las mismas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIOSO SÁNCHEZ, M. (2005). Sobre las convenciones escénicas de la tragedia y la comedia clásicas. En Brioso Sánchez, M. y Villarrubia Medina, A. (Eds.). *Aspectos del teatro griego antiguo* (pp. 173-263). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CANO VELA, A. G. y PÉREZ VALVERDE, C. (Coords.) (2003). *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CARRANZA, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 313. Consultado el 13 de abril de 2017. <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- DOTRAS BRAVO, A. (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. En Garrido Gallardo, M. A. (Dir.). *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico* (pp. 111-128). La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- ENCINAS REQUERO, M. C. (2015a). Las adaptaciones de los clásicos griegos para niños y jóvenes. En Ibarra Rius, N., Ballester Roca, J., Carrió Pastor, M. L. y Romero Corteza, F. (Eds.). *Retos en la adquisición de la literatura y de las lenguas en la era digital* (pp. 231-234). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- \_\_\_\_\_ (2015b). Los mitos griegos en la literatura infantil y juvenil del s. XIX. *Thamyris*, 6, 87-110.
- \_\_\_\_\_ (2017). Neoptólemo, una innovación de Sófocles en *Filoctetes*. *Theatralia*, 19 (en prensa).
- FUENTES GONZÁLEZ, P. P. (2007). Los elementos estructurales del drama griego antiguo: forma y función. *Florentia Iliberritana*, 18, 27-67.
- GARCÍA GUAL, C. (2003). Los héroes griegos de las lecturas juveniles. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 13-22.
- GARCÍA PADRINO, J. (1999). Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 139-159). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (2004). El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 205, 29-43.
- HUALDE PASCUAL, M. P. (2000). ‘...Soñaba con los héroes de la *Iliada*’: La obra de Homero en la Literatura Infantil española de tema clásico (1878-1936). *Estudios Clásicos*, 118, 69-92.
- HURTADO DÍAZ, A. (2006). Caterina Albert y María Luz Morales. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 671, 43-54.
- KINGSLEY, C. (1987). *Cuentos de hadas griegos. Los héroes*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta (trad. de *The Heroes. Greek Fairy Tales*, 1856).
- LABIANO, M. (2011). Breve repaso a la cuestión de la autenticidad del *Reso* de Eurípides. En Martínez, J. (ed.). *Fakes and Forgers of Classical Literature | Falsificaciones y falsarios de la Literatura Clásica* (pp. 159-167). Madrid: Ediciones Clásicas.
- LAMB, M. y LAMB, C. (2000). *Cuentos de Shakespeare*. Barcelona: Alba Editorial (trad. de *Tales from Shakespeare*, 1807).

- LIAPIS, V. (2012). *A Commentary on the Rhesus Attributed to Euripides*. Oxford: Oxford University Press.
- MACHADO, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- MELERO, A. (1991). El mito del drama satírico. *Fortunatae*, 1, 85-102.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996a). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa*, 5, 265-288.
- \_\_\_\_\_ (1996b). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo. *Lenguaje y Textos*, 8, 9-54.
- \_\_\_\_\_ (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación literaria. En Hoyos Ragel, M. C. et al. (Eds.). *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- \_\_\_\_\_ (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En Utanda Higuera, M. C., Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- \_\_\_\_\_ (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En Tabernero Sala, R., Dueñas Lorente, J. D. y Jiménez Cerezo, J. L. (Coords.). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 11-33). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- \_\_\_\_\_ (2010). La formación receptora: Análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya*, 41, 53-69.
- MENDOZA FILLOLA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997). Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90, 7-18.
- MORALES, M. L. (1933). *Historias de Esquilo*. Barcelona: Araluce.
- \_\_\_\_\_ (s.f.). *Historias de Sófocles*. Barcelona: Araluce.
- \_\_\_\_\_ (s.f.). *Historias de Eurípides*. Barcelona: Araluce.
- MURRAY, G. (2013). *Esquilo*. Madrid: Gredos (trad. de Aeschylus. *The Creator of Tragedy*, Oxford 1940).
- NAVARRETE ORCERA, A. R. (2002). Manuales de mitología en España (1507-2002). *Tempus*, 31, 5-107.
- \_\_\_\_\_ (2003). Cincuenta libros de mitología para jóvenes. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 16 (163), 7-20.
- \_\_\_\_\_ (2016). Lecturas juveniles del mundo clásico. En López Férrez, J. A. et al. (Eds.). *Πολυπραγμοσύνη*. Homenaje al Profesor Alfonso Martínez Díez (pp. 519-530). Madrid: Ediciones Clásicas.
- NAVARRO DURÁN, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *Tk*, 18, 17-26.
- \_\_\_\_\_ (2013). La salvación de los clásicos: Las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 63-75.
- \_\_\_\_\_ (2016). Las adaptaciones de los clásicos: Puentes hacia islas de tesoros. *Edetania*, 49, 17-28.
- ORTEGA, A. (1984). *Píndaro. Odas y fragmentos*. Madrid: Gredos.
- ORTIZ GARCÍA, D. (2016). Los héroes griegos en la Literatura Juvenil del s. XXI. En Cutillas Orgilés, E. (Coord.). *La diversidad en la investigación humanística* (pp. 147-156). Universidad de Alicante.
- PAGANELLI, L. (1989). Il dramma satiresco. Spazio, tematiche e messa in scena. *Dioniso*, 59 (2), 213-282.
- POCIÑA, A. (2001). Sobre la reescritura de los clásicos. *Las puertas del drama*, 6, 4-10.

- RODRÍGO, A. (1988). María Luz Morales. En *Mujeres de España. Las silenciadas* (pp. 177-185). Barcelona: Plaza & Janés.
- RODRÍGUEZ HERRERA, G. (2002). La transformación del mito clásico en el género infantil. En AA.VV. *Traducción y literatura infantil* (pp. 669-683). Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- \_\_\_\_\_ (2002-2003). La *Eneida* en la Literatura Infantil y Juvenil en España (1914-2001). *Philologica canariensis*, 8-9, 165-190.
- ROMILLY, J. de (2011). *La tragedia griega*. Madrid: Gredos (trad. de *La tragédie grecque*, 1970).
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, J. L. y VÁZQUEZ LEÓN, A. (1997). La importancia de la mitología en la enseñanza de la literatura. En Rivas Carmona, M. M., León Sendra, A. R. y López Folgado, V. (Coord.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y Literatura L1 y L2* (pp. 184-194). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- SEIDENSTICKER, B. (2002). Myth and Satyr-Play. En López Férez, J. A. (Ed.). *Mitos en la literatura griega arcaica y clásica* (pp. 387-404). Madrid: Ediciones Clásicas.
- SERVÉN DÍEZ, C. (2012). María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil. *Álabe*, 5, 1-17.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- SOTOMAYOR SÁEZ, M. V. (2003). Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, 111-124.
- \_\_\_\_\_ (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 217-238.
- \_\_\_\_\_ (2009). Clásicos y reediciones 2008: Una apuesta por lo permanente. *Lazarillo*, 21, 69-76.
- \_\_\_\_\_ (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- SUTTON, D. F. (1980). *The Greek Satyr Play*. Meisenheim am Glan: Hain.
- TEJERINA LOBO, I. (2004). El canon literario y la Literatura Infantil y Juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.
- TEJERO ROBLEDO, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia didáctica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 9, 279-310.
- VIDAL-NAQUET, P. (2002). *El mundo de Homero. Breve historia de mitología griega*, Barcelona: Península (trad. de *Le monde d'Homère*, 2000).



Carmen Ferreira Boo

mfboo@edu.xunta.es

LITER21-LIJMI  
(Universidad de Santiago de Compostela)  
/ ELOS-ANILIJ

(Recibido: 31 mayo 2017 / Received: 31<sup>st</sup> May 2017)

(Aceptado: 25 septiembre 2017 / Accepted: 25<sup>th</sup> September 2017)

# EL PERSONAJE EN EL CUENTO MARAVILLOSO: LA SUBVERSIÓN DE ARQUETIPOS FEMENINOS DE BRUJAS, PRINCESAS Y HADAS

*CHARACTERS IN FAIRY TALES: FEMALE ARCHETYPES  
SUBVERSION OF WITCHES, PRINCESSES AND  
FAIRIES*

## Resumen

Se realiza un breve recorrido por las aproximaciones teóricas más importantes sobre los personajes que aparecen en el cuento maravilloso y cómo han ido evolucionando y cambiando a lo largo de la historia de la Literatura. Se inicia esta actualización teórica por Vladimir Propp para acabar con estudios más actuales, incluidos los que se centran en la Literatura Infantil y Juvenil, que se han dedicado a analizar los cambios realizados en los roles e incluso en las características de los personajes. Después se presentan los tres arquetipos más importantes utilizados en los cuentos maravillosos, concretamente las brujas, las princesas y las hadas, marcando la evolución sufrida por estos personajes en cuanto a sus características y la función que realizan, desde los cuentos maravillosos de transmisión oral hasta la utilización en la Literatura Infantil y Juvenil.

**Palabras clave:** arquetipo, bruja, cuento maravilloso, hada, princesa

## Abstract

We will make a brief theoretical overview of the characters in fairy tales and how they have evolved and changed throughout the history of literature. This theoretical updating initiates with Vladimir Propp and ends with more current studies, including those ones focusing on Children and Young Adults Literature, which have analysed the changes in the character's roles and even their characteristics. Then, the three most important archetypes used in wonderful tales – witches, princesses and fairies in particular– will be introduced. The development of characters' features and function will be explained, from oral fairy tales to Children and Young Adult Literature.

**Keywords:** archetype, fairy tale, fairy, princess, witch

## 1. El personaje en el cuento maravilloso

El formalista ruso Vladimir Propp, siguiendo un enfoque metodológico estructuralista, fue el primer estudioso en analizar en profundidad los cuentos maravillosos de la transmisión oral rusa. Sus estudios sentaron las bases e incidieron profundamente en los análisis posteriores sobre este tipo de cuentos que hasta entonces no habían tenido un estudio específico, sino que se habían analizado conjuntamente con las demás manifestaciones narrativas de la transmisión oral. Sus teorías no se conocieron en Occidente y Estados Unidos hasta mediados del siglo XX cuando en 1958 se tradujo al inglés

*Morfologija skazky* (1928; en castellano *Morfología del cuento*, 2006) y también *Istoriceskie kornivol sebnoj sakazki* (1946; en castellano *Las raíces históricas del cuento*, 1974), donde sienta las bases del análisis histórico de los cuentos populares maravillosos, relacionando los materiales etnológicos de África, América, Oriente, mundo clásico europeo, Antiguo Oriente... con los cuentos populares rusos, utilizando un método comparativo-histórico en el que el material ruso era el punto de partida para buscar las bases de las formas y de los temas del relato maravilloso.

Propp se adelanta así a las investigaciones estructuralistas que estaban realizando en Europa y Estados Unidos Claude Lévi-Strauss (*Anthropologie structurale*, 1958), Claude Bremond ("Le message narratif", 1964; *Logique du récit*, 1973) y Algirdas Julien Greimas (*Sémantique structurale: recherche et méthode*, 1966), estudiosos que siguieron, con pequeñas variaciones, el modelo de análisis morfológico de Propp, quien había rechazado la división en temas, tipos y motivos<sup>1</sup> del método histórico-geográfico.

De la muestra de cien cuentos maravillosos rusos del corpus recogido por Alexander Afanasiev (1826-1871), Propp aísla sus partes constitutivas y los describe a partir de treinta y una funciones que cumplen los personajes en la estructura, es decir, entiende la función como la acción que realiza un personaje desde el punto de vista de la significación en el desarrollo de la intriga. Observa que las mismas funciones se agrupan en esferas de acción que se corresponden siempre con los mismos personajes, identificando siete con sus esferas de acción: esfera del Antagonista o agresor, esfera del Donante, esfera del Auxiliar mágico (objeto mágico), esfera de la Princesa (personaje buscado) y su padre, esfera del Mandatario<sup>2</sup>; esfera del Héroe<sup>3</sup> y esfera del Falso héroe. En la distribución de las esferas de acción puede suceder que se corresponda la esfera exactamente con el personaje, que un único personaje se corresponda con varias esferas o que una única esfera se divida entre varios personajes.

A la hora de estudiar el personaje es fundamental las funciones que realiza, la categoría a la que pertenece y el modo como se introduce en escena. Además cada personaje cuenta con características específicas o atributos, entendidos como el conjunto de cualidades externas (edad, sexo, situación, apariencia exterior, etc). Estos atributos son los que proporcionan belleza y, a pesar de ser uno de los aspectos más variable, pues se transforman con los cambios socioeconómicos de los grupos humanos, es aquí donde la creatividad del narrador pone el acento. De modo que el estudio de los personajes, debería hacerse teniendo en cuenta tres datos fundamentales: el aspecto y nomenclatura, la forma de entrar en escena y su hábitat (Propp, 2006: 102).

Por lo tanto, en la caracterización de los personajes hay que tener en cuenta: su nombre (propio o común), los rasgos físicos y/o psicológicos, la aparición frecuente o en momentos de relevancia, presencia en solitario o en compañía de otros personajes, la función actancial que realiza y la caracterización determinada por el género; información que construye el lector a través de datos que aparecen a lo largo de la narración y que pueden proceder del propio personaje, de otros personajes,

1 Thompson (1955-1958; 1946, 1972) diferencia tres clases de motivos: actores o personajes (seres maravillosos o tipos convencionales), elementos de fondo (objetos, costumbres y creencias) e incidentes aislados.

2 En la narrativa tradicional "el papel de los padres es principalmente el de mandatario y, a veces, de donadores. La función de mandatario significa que los padres envían al niño fuera de casa hacia el peligroso mundo (*Caperucita Roja, Hansel y Gretel*), o que debido a su ausencia -con frecuencia la muerte- exponen al niño a situaciones peligrosas (*Cenicienta*)" (Nikolajeva, 2014: 205).

3 Propp define este personaje como el que sufre directamente la acción del agresor en el momento que se anula la intriga (o quien experimenta una carencia), o la persona que acepta reparar la desgracia o responder a la necesidad de otro personaje. En la acción, es el personaje provisto de un objeto mágico (o de un auxiliar mágico) y quién se sirve de él o lo utiliza como un servidor. Para profundizar en las características de este personaje es interesante el estudio de Prat Ferrer (2005).

de comentarios del narrador y de las acciones que realiza. Estos atributos de los personajes (nombre, tamaño, fuerza, valor, etc.), para García y Martos (2000), son auténticos señaladores que acostumbran a funcionar a través del agrupamiento o interrelación y que entran en un sistema de correlaciones o ecuaciones entre términos equivalentes en el que prosopografía y etopeya se solapan mutuamente, indicando el aspecto físico o temperamento:

- Esfera del Héroe: bello=bondadoso=valiente=sincero=saludable
- Esfera del Agresor: feo = malvado=cobarde=astuto= enfermo

En esta identificación entre cualidades físicas y psíquicas, "los personajes de los cuentos de hadas con frecuencia se relacionan con sus atributos especiales, los mismos que se convierten en extensiones de sus cualidades internas. Un héroe tendrá una espada y un caballo que simbolizarán su valentía invencible" (Nikolajeva, 2014: 456).

Así en el caso del héroe son "personajes que no tienen ninguna habilidad especial que los cualifique para las pruebas que han de superar. Pero, a pesar de ser figuras esencialmente deficitarias, pueden realizar todo lo que se proponen porque son unos luchadores" (Albero, 2004: 11) y reciben ayuda mágica y premios como retribución por su buen carácter y como compensación a las injusticias de que han sido víctimas. Otros de sus rasgos esenciales son su predictibilidad y su personalidad unidimensional, que se traduce en su falta de complejidad, característica que se considera apropiada para el lector infantil desde una perspectiva didáctica.

Para Nikolajeva (2014) el héroe o heroína son el origen de los personajes contemporáneos de la literatura para la infancia, no solo en los relatos de fantasía sino también en los relatos realistas

Al niño se le confieren poderes a través del espacio y el tiempo mediante la posesión de objetos mágicos o con el auxilio de ayudantes mágicos. En los cuentos de hadas, los personajes obtienen sus poderes de una forma que los hace superiores a otros seres humanos. Están dotados de poderes mágicos que les permiten transportarse en el espacio, transmutarse en animales o en otros seres humanos presuntamente mejores (...) Con todo esto, los héroes de los cuentos de hadas normalmente tienen ayudantes que poseen poderes mayores a los suyos, sin los cuales no serían capaces de alcanzar sus objetivos (...) Si se les describe, presentan un grupo de características comunes: son valientes, listos, buenos, hermosos, etc. Desde luego, el contenido exacto de dichas características puede cambiar con el tiempo y la cultura; con frecuencia, el comportamiento de los antagonistas en los cuentos de hadas se considera inmoral en la sociedad occidental contemporánea (Nikolajeva, 2014: 67-68).

En 1962, cuando Propp publica la segunda edición de su *Morfología*, realiza una serie de revisiones y ampliaciones, además de añadir el epígrafe "Las transformaciones de los cuentos maravillosos", donde reflexiona y establece las modificaciones que pueden afectar a las diferentes versiones, debido a la oralidad: reducción, amplificación, deformación, inversión, intensificación o debilitamiento de las acciones de los personajes, sustitución interna, sustitución realista, sustitución confesional, sustitución por superstición y sustitución arcaica, sustitución literaria, modificaciones de origen desconocido y asimilación.

El antropólogo francés Claude Lévi-Strauss en 1960 en un artículo titulado "La estructura y la forma", publicado en castellano en el volumen *Polémica Lévi-Strauss et V. Propp* (1972), reconoce la

contribución de Propp al estudio del cuento y formula una hipótesis según la cual algunas funciones de Propp podrían considerarse la misma pero transformada: la prueba (D) se transformaría en tarea difícil (M); otras serían inversas, como transgresión a prohibición; y otras tendrían positivo y negativo, por ejemplo la función de separación tendría la partida como negativo y la vuelta como positivo.

A partir de las ideas señaladas por Lévi-Strauss, Julien Greimas en *Semántica estructural* (1966; 1976) realiza una reestructuración y síntesis del sistema de Propp, reduciendo el de funciones a veinte agrupaciones. Para Greimas la situación inicial de la que se parte en este tipo de cuentos tiene tres constantes (1973: 273) y vincula más fuertemente las fases de la narración con las relaciones entre los actantes, que en el relato se individualizan en personajes, simplificados a seis, sujeto/objeto, destinatario, emisor, remitente/destinatario y ayudante/oponente, agrupados tres de ellos por oposición:

1. Sujeto (S): Personaje que realiza o protagoniza la acción.
2. Objeto (O): Objetivo que mueve al protagonista tanto por deseo como por rechazo. Puede ser persona (la princesa), objeto, cosa o idea.
3. Emisor (E): Impulsa al sujeto a actuar. Puede ser una situación, una idea, un objeto o una persona (el mandatorio o el padre de la princesa).
4. Oponente (Op): Interfiere en la acción del sujeto. Es un obstáculo, que puede ser persona, situación o cosa.
5. Destinatario (D): Recibe directa o indirectamente el beneficio o perjuicio del sujeto (una persona o una situación).
6. Ayudante<sup>4</sup> (A): Favorece la acción del sujeto (persona o situación).

Así, suprime el Auxiliar de Propp, que es una especificación del Donante; el Falso héroe, que es desdoblamiento del Agresor o Antagonista, y añade el papel de Destinatario, dependiente del Mandatario. La oposición entre las parejas viene dada por la modalidad de la actividad humana que se realiza: querer (sujeto/objeto), saber (emisor/destinatario) y poder (ayudante/oponente). Y las unidades sintácticas de este tipo de relatos son las acciones, los personajes y los tiempos y espacios, que adquieren valor funcional mediante un proceso de abstracción que los convierte en funciones, actantes<sup>5</sup> y cronotopo.

Según Greimas (1973: 299) el actor, como unidad lexical del discurso, cuenta con un contenido semántico mínimo que comporta los semas de entidad figurativa (antropomórfica, zoomórfica u otra), animada y susceptible de individuación mediante la atribución de nombre propio. También señala que la narración se desarrolla en tres niveles distintos: los papeles (entidad figurativa animada sin individuación), que son las unidades actanciales elementales que se corresponden con campos funcionales coherentes; los actores que son unidades del discurso; y los actantes o unidades del relato. En cuanto a la individuación del actor, se realiza muchas veces a través de la atribución de un nombre propio o de un determinado papel temático (padre, campesino, rey, etc.), papel ese que, siendo una cualificación del actor, es simultáneamente una denominación que equivale a un campo de funciones, a un conjunto de comportamientos (Reis y Lopes, 2002: 16).

4 Para Reis y Lopes (2002: 16-17) "es el papel actancial ocupado por todos los actores que ayudan al sujeto a realizar su programa narrativo. Los discursos figurativos tienden a individualizar estas 'fuerzas auxiliares' y a conferirles el estatuto de seres animados: en el cuento maravilloso auxiliares mágicos rellenan este papel actancial".

5 M. Bal (1990) define al actante como "clase de actores que comparten una cierta cualidad característica" (1990: 34), mientras que el personaje es "un actor con características humanas distintivas" (1990: 87).

El estudioso Claude Brémond (1964, 1973), a partir del análisis de Propp, intenta formular unas reglas generales para aplicar a todos los desarrollos narrativos a partir de la lógica narrativa y la dinámica de los comportamientos humanos. Denomina a la función "átomo narrativo" y dice que el relato está formado por la agrupación de estos átomos en una secuencia de tres. Las secuencias elementales se agrupan en secuencias complejas y la acción se distribuye en una dicotomía de mejoras-degradaciones e implica la participación de dos personajes que representan aspectos contrapuestos de esa misma acción. Al acentuar la importancia de los papeles actanciales, señala que una acción solo puede ser definida teniendo en cuenta los intereses o iniciativas de un personaje, en un intento de integrar al personaje en la historia, a través de la definición de clases amplias de papeles actanciales exigidos por los diferentes tipos de predicamentos narrativos.

En el marco ibérico, Pilar Rubio (1982: 84-87), al analizar los cuentos de encantamiento castellanos de la colección de Espinosa Hijo, amplía la clasificación de actantes de Propp del siguiente modo:

Actantes en Propp	Actantes en Rubio Montaner
1. Agresor 2. Donante 3. Auxiliar 4. Princesa 5. Mandatario 6. Héroe 7. Falso héroe	1. Miembros de la familia 2. Agresor 3. Donante 4. Auxiliar 5. Personaje u objeto buscado 6. Mandatario 7. Héroe buscador 8. Víctima 9. Falso héroe 10. Otros personajes

El agresor, auxiliar, donante y falso héroe no se modifican; pero matiza la esfera de acción de los otros personajes:

- El "Mandatario" es cualquier personaje que provoque mediante orden, ruego, deseo o movimiento de otro personaje.
- Divide el actante del Héroe en Héroe buscador y Héroe víctima. El primero va hacia la aventura, mientras que el segundo huye.
- El "Personaje u objeto buscado" lo amplía ya que el Héroe buscador puede ser de distinta condición a la "Princesa".
- La Princesa no es actante sino actor, es decir, una forma concreta que adopta la recompensa que recibe el protagonista.
- Los "Miembros de la familia" aparecen al principio del cuento y frecuentemente son el móvil de la partida del héroe.
- "Otros personajes" son los actores que no se incluyen en ninguno de los apartados anteriores.

La distribución en la aparición de actantes en los momentos narrativos principales es, según Rubio (1982: 227):

1. Preparativos y apertura: Miembros de la familia, Agresor, Personaje u objeto buscado, Mandatario, Víctima y Otros personajes.

2. Desarrollo de la aventura: Donante, Auxiliar y Héroe buscador.
3. Cierre: Personaje u objeto buscado, Héroe buscador, Víctima y Falso héroe.

Rubio establece una lista de diecinueve actores, entendiendo como actor "la forma concreta que en los diferentes cuentos adquiere cada uno de los actantes" (1982: 90) y propone como tales al padre, madre, primer hijo, segundo hijo, tercer hijo, hijo varón único, hija mujer única, siete hijos, madrastra, rey, doncella, personas con poderes extraordinarios o sobrenaturales, mujer con poderes mágicos, personas normales (sin poderes extraordinarios), animal con atributos y/o poderes extraordinarios, objetos mágicos, un don sobrenatural, un lugar mágico y objetos y animales normales (sin poderes extraordinarios), que define por sus rasgos distintivos.

Como actores esencialmente maravillosos aparecen (Rubio, 1982: 274-280): el aire, el Demonio, el duende, el enano, el gigante, el individuo con fuerza y dimensiones extraordinarias, Jesús, la Luna, los meses, un muerto, un santo, el Sol, la bruja, la gitana, la vieja, el águila, el carnero, la fiera, el galgo, la hormiga, el león, la mona, el pez, la serpiente, el agua, el alfiler, las alpargatas, el anillo, el báculo, las berzas, la botella, el espejo, la flauta, el huevo, las naranjas, la palangana, el pelo, la pera, la servilleta, el sombrero, la toalla, un don (transfiguración, transformación de objetos, paralizar al enemigo con un deseo, fórmula mágica) o un lugar.

Por último, concluye que en el corpus estudiado no hay correspondencia entre actantes y funciones ni entre actantes y actores. Así los actantes no pueden definirse por sus esferas de actuación. Solo tres actantes (Personaje u objeto buscado, Víctima y Héroe buscador) tienen movilidad dentro de la secuencia; los demás actúan en un solo momento del proceso narrativo. En los cuentos carentes de la secuencia "aventura" no aparecen nunca el Donante, Auxiliar, Personaje u objeto buscado, Mandatario, Héroe buscador y Falso héroe. Y los atributos y poderes de los actores del espacio de lo maravilloso se basan en lo maravilloso hiperbólico (seres de fuerza o habilidades extraordinarias), lo maravilloso instrumental (objetos que tienen valor curativo, por ejemplo), lo maravilloso puro (objetos mágicos, animales extraordinarios, etc.) y lo maravilloso por personificación (animales u objetos personificados).

Finalmente, J. Courtés en *Le conte populaire: poétique et mythologie* (1986), se detiene en el análisis paradigmático de los motivos y de los personajes del cuento maravilloso, a quien considera estereotipos<sup>6</sup>, con independencia semántica parcial respecto de los textos concretos donde aparecen, de modo que

*Cette indépendance sémantique partielle des figures devrait éclairer l'originalité du poète capable, on le sait, de les détourner, en quelque sorte, non seulement des thèmes et schémas syntaxiques stéréotypés (sous-jacents, on l'a montré, aux configurations), mais aussi des catégorisations figuratives socio-culturellement prévisibles (dans le cas des motifs ethno-littéraires par exemple): libérées de leurs contraintes habituelles, les figures seraient alors réellement disponibles pour de nouvelles organisations narratives et/ou sémantiques (Courtés, 1986: 246).*

6 Para Nikolajeva (2014: 201) el estereotipo es "un personaje que tiene una sola característica amplificada hasta casi la caricatura". Pueden ser estereotipos raciales, de nacionalidad o de género.

Por lo tanto, considera a los personajes de los cuentos como arquetipos que la tradición pone a disposición del narrador, quien los adapta con facilidad, al igual que hace con los esquemas sintácticos y los formulismos verbales.

En esta adaptabilidad de los personajes también incide Hernández (2006: 389-390) para quien son tipos genéricos y no caracteres individualizados y, por lo tanto, pueden trasladarse de un cuento a otro sin complicación, porque carecen de mundo interior (dudas, pensamientos o sentimientos personales) y no presentan alteración alguna en su carácter y comportamiento, excepto el natural proceso de sublimación o degradación experimentados por el héroe o el antihéroe, respectivamente. Tampoco presentan diferencias nítidas entre personas, animales y objetos, pues todos pueden desarrollar las mismas acciones en un mundo mágico donde lo maravilloso no se distingue de lo cotidiano.

En los cuentos maravillosos hay una serie de personajes, adscritos a diferentes funciones accanciales o esferas de acción, especialmente aquellos que actúan como donantes, auxiliares o agresores, cuya presencia o actuación va a ser determinante en la configuración y caracterización del cuento maravilloso frente a otro tipo de cuentos de transmisión oral. Estos personajes pueden ser: personajes masculinos, como magos, ogros, gigantes y toda una serie de seres diminutos; y personajes femeninos, que se presentan desde una doble óptica, como hadas y princesas (óptica positiva) y brujas y madrastras (óptica negativa), debido a la cultura patriarcal que transmiten, donde la mujer tiene una imagen dual.

En cuanto al papel del personaje femenino en los cuentos maravillosos, Noia (2005) señala su pasividad

En xeral, a muller dos contos galegos de maxia segue as pautas de comportamento sinaladas nos contos europeos. Tanto en papeis de protagonista coma de axudante do heroe, a muller representa unha figura pasiva, que agarda a vinda do home para poder acadar o estatus de esposa ao que está destinada. E o heroe será quen libera a muller se é vítima dun encantamento ou está en perigo, para logo casar con ela. As historias maravillosas adoitan rematar en casamento ou reencontro da parella previamente casada e afastados pola mentira dun personaxe malvado (Noia, 2005: 79).

Y en el caso de transformaciones mágicas, la mujer, caracterizada como doméstica y sumisa, aparece representada por una paloma, una rana, una oca, un pez, una sirena o una serpiente (Noia, 2005: 78).

## 2. Los personajes femeninos maravillosos

### 2.1. Brujas

Son los personajes con características negativas que más aparecen en los cuentos maravillosos. Las brujas en un principio no tenían ese carácter maléfico con el que se les relaciona en los cuentos en la actualidad. Como personaje simbólico, que se remonta a la época neolítica y que aparece en cuentos de todas las culturas, la bruja durante su evolución literaria, sufrió un proceso de "demonización", pasando de una imagen sin connotaciones negativas, como mujer sabia, curandera, botánica con conocimientos de alquimia, cábala y astrología, a una imagen esquematizada de mujer fea y vieja, con escoba mágica y sombrero de pico, que emplea ritos, fórmulas y ceremonias

mágicas para hacer el mal. Así, debido al proceso de cristianización en la Edad Media y a la ideología patriarcal, se deformó totalmente su carácter, pasando de considerarse una hechicera o maga a la visión cristiana negativa de la bruja, que ha pervivido hasta la actualidad; puesto que, como indica Cerdá (1984: 132),

Al margen de su significación histórica y social, no hay duda que el concepto "bruja" en la literatura infantil ha quedado reducido a una simple categoría moral que la filosofía cristiana define como "mal" (...) En la casi totalidad de los cuentos, la bruja es la encarnación física y moral de las fuerzas malignas.

De hecho el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001)* si en su primera acepción habla de "Mujer que, según la opinión vulgar, tiene pacto con el diablo y, por ello, poderes extraordinarios"; en la tercera de una forma más explícita se refiere a que "En los cuentos infantiles tradicionales, mujer fea y malvada, que tiene poderes mágicos y que, generalmente, puede volar montada en una escoba", recogiendo el arquetipo que se ha transmitido de este personaje.

Estas mujeres tenían en un primer momento poderes extraordinarios, como brindar fertilidad, causar cualquier tipo de transformación extraordinaria, guiar a muchachas y muchachos en ritos de iniciación, proteger a la gente, favorecer la caza y agricultura, otorgar deseos, predecir el futuro, profetizar el destino del recién nacido, producir la reencarnación. Representaban la relación de lo femenino con la naturaleza, de modo que

A súa capacidade de comunicación co mundo dos humanos, dos animais e do vexetal dálles o poder de controlar a maxia, e entender neles os signos de vida e de morte (...) Conforme a estas crenzas, os contos maravillosos presentan unhas bruxas con poder sobre os animais para envialos de axudantes do heroe ou para poñerlle atrancos na súa aventura. Adoitan estar caracterizadas como mulleres vellas e feas, e non se dan referencias da súa vida sexual (Noia, 2005: 76).

A partir de la época medieval, como analiza Valriu (2007), la bruja se define como una mujer solitaria, heredera de la tradición secular y conocedora de los remedios naturales que se representa físicamente con apariencia de mujer vieja, caracterizada por su fealdad, olor rancio y vestida con ropas oscuras y harapientas, que habita en un lugar solitario y apartado de núcleos habitados por el rechazo social que genera, como el bosque o la montaña, casas o cuevas misteriosas, llenas de humo, objetos insólitos, sustancias asquerosas y animales repulsivos que muestran pobreza y aislamiento. Sus poderes son variados: volar, transformar, encantar, envenenar, causar enamoramiento...por medio del conjuro. A pesar de la condena y persecución del cristianismo, que la relacionó con ritos satánicos, las tradiciones paganas subsistieron en los cuentos de transmisión oral, asociándola a partir del siglo XVII con lo feo y la vejez, la suciedad, las verrugas y marcas en la piel.

Según Propp (1974: 70) es un personaje muy difícil de analizar "porque su imagen consta de una serie de detalles. Estos detalles, reunidos de varios cuentos maravillosos, no se corresponden en ocasiones entre sí, no se adaptan, no se funden en una imagen única". Así diferencia tres formas distintas de maga<sup>7</sup> con características específicas y comunes: la maga-donante, cuya variante más

7 Como señala Fernández (1997: 231), los personajes del mundo feérico van dando lugar a elaboraciones arquetípicas del bien y del mal, siendo adoptados paulatinamente por la cultura oficial cristiana, que convierte a las hadas y las brujas en

característica es el hada madrina, que ayuda al héroe o heroína a resolver la aventura y de quien recibe el objeto mágico; la maga-raptora, que se identifica con la bruja, que rapta a los niños para hacerles mal o comerlos; y la maga-guerrera que libera a los héroes entrando por la ventana. Funde la figura de las hadas protectoras y de las brujas malignas.

Un elemento constante de este personaje es el bosque, a donde llega inevitablemente el héroe o heroína, que no se describe con más detalles que denso, oscuro, misterioso e impenetrable, cuyo papel funcional es servir de barrera que retiene al héroe y que es reminiscencia del lugar donde se celebraba el rito de iniciación y la entrada al reino de los muertos (Propp, 1974: 76-78).

Sin embargo, al analizar los cuentos actuales se constata la convivencia de dos tipos de brujas, según su aspecto físico: la tradicional, con apariencia aterradora, y la de apariencia normal o atractiva con un comportamiento humanizado, incluso algunos de sus atributos específicos, como la escoba voladora, remanente de la imagen estereotipada de la bruja, aparecen muchas veces desmitificados en los cuentos infantiles

Mientras que los libros para niños más grandes, que abordan de una manera más compleja el fenómeno de la brujería, no mencionan la escoba porque la consideran infantil o excesivamente típica, los libros para los más pequeños la incluyen como elemento imprescindible o la desmitifican al recurrir a modernas escobas con transmisión y encendido automático, aspiradoras, etc. (Valriu, 2007: 83).

Y otros, como la marmita, asociados al canibalismo, son motivos frecuentemente eliminados en los cuentos modernos, "seguramente porque los autores lo encuentran excesivamente truculento" (Valriu, 2007: 83).

Las nuevas brujas viven en lugares limpios y luminosos con aspecto de laboratorio o casitas pequeñas. Generalmente aparecen acompañadas de un gato negro y el poder más empleado es la transformación, que se aborda también "desde una óptica cómica y desmitificadora poniendo este poder en manos de brujas incompetentes que yerran en su encantamiento y enredan las transformaciones" (Valriu, 2007: 85). Su aparición en la Literatura Infantil contemporánea va

desde la ausencia prácticamente total entre las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX hasta una presencia extraordinariamente importante en las décadas de los ochenta y noventa. Precisamente, porque se trata de un fenómeno reciente, sorprende la complejidad en el manejo, la multiplicidad de puntos de vista y la riqueza de matices (Valriu, 2007: 86).

Según la caracterización, Valriu (1998; 2007) distingue tres modelos básicos de brujas: la bruja estandarizada que simboliza la encarnación de las fuerzas del mal y que responde a esquemas preestablecidos y popularizados; la bruja humanizada, personaje más estructurado con densidad psicológica, que aparece preferiblemente en la Literatura Juvenil y que manifiesta "una problemática psicológica derivada del aislamiento en el cual están condenadas a vivir y al rechazo social que padecen" (Valriu, 2007: 106); y la bruja desmitificada mediante la comicidad con su rol trastocado y que en lugar de miedo da risa, en obras juveniles e infantiles de tono humorístico y desenfadado, que

---

poseedoras de unos poderes sobrenaturales, respectivamente divinizados o satanizados, según la finalidad de sus poderes mágicos; constituyendo así dos arquetipos de la figura de la "maga".

ofrecen una visión de este personaje como ser amable que prefiere practicar la bondad antes que usar maléficamente sus poderes.

Centrándose en la literatura infantil actual, Fernández (1997: 217-249) considera que son variadas las formas de presentación de las brujas: las que se identifican con problemas ecológicos; las que personifican el mal, pero con apariencia de mujer actual; aquellas que ayudan a las personas, como una mujer normal aunque con poderes mágicos y rarezas, que contribuyen a hacer la vida más divertida; y, las más innovadoras, aquellas que, gracias al cambio de valores, se convierten en representantes del bien, proponiendo valores que actualmente se presentan como deseables en la sociedad, y que preferiblemente se muestran con apariencia de niña que aspira a ser bruja, pero sin aceptar la maldad.

Parte de la crítica académica interpreta este personaje como una manifestación de misoginia presente en la literatura de transmisión oral, en relación con la cultura patriarcal, mientras que otra cree que "no se debe tomar literalmente la figura de la bruja. No se trata de una persona real, sino de una representación de las fuerzas psíquicas que operan en la psique del niño" (Cashdan, 2000: 31).

## 2.2. Princesas

Este personaje se define como "hija del rey, heredera de la corona" (DRAE, 2001). Para Propp (1974: 441) hay dos tipos de princesas, determinados no tanto por las cualidades personales como por el desarrollo de la acción: la muchacha sumisa y fiel, a quien el héroe libera de un encantamiento o de un peligro y que acaba casándose con ella; y la muchacha guerrera, presentada como una heroína con poderes mágicos, que puede aceptar el compromiso de un hombre o huir de él o presentarle varias pruebas en una especie de competición para que, de superarlas, se case con ella. Este personaje no se puede estudiar separándolo del padre, ya que

La princesa, su padre y el novio pueden formar distintos 'triángulos de fuerzas'. La princesa conquistada o conseguida con violencia actúa contra el héroe de acuerdo con su padre e intenta matarle.

Pero puede darse otra combinación: la princesa actúa contra su padre junto con el héroe y en ocasiones es ella misma quien mata al viejo rey (Propp, 1974: 442).

Valriu (1998: 61-63) define la figura de la princesa como una muchacha que finalmente se casa con el héroe, pero que no presenta características uniformes en cuanto a su actuación, diferenciando la princesa sumisa y pasiva que espera por el héroe, la princesa que no acepta al pretendiente y está dispuesta a hacer cualquier cosa para evitar el matrimonio y la princesa de carácter competitivo, que no se casa hasta que el héroe no demuestre sus cualidades. Todas estas princesas desarrollan diversas funciones como imponer pruebas difíciles, desenmascarar al falso héroe y reconocer al verdadero.

Puede actuar como una heroína-víctima o como heroína-salvadora, según la relación con sus padres, con el mundo sobrenatural, con las fuerzas benéficas y maléficas, con el poder establecido con el otro sexo y con sus iguales. Sin embargo, este arquetipo posee unas características físicas y psicológicas genéricas: juventud, belleza, pureza, amabilidad, generosidad, falta de poderes especiales, mágicos o sobrenaturales y realiza su peripecia en solitario con ayuda de un auxiliar mágico. Tiene actuaciones respetuosas, humildes y caritativas con los adultos, con los débiles y con los animales, aunque muestra actitud férrea, habilidad e ingenio. Usa de manera adecuada el objeto mágico y consigue la recompensa en forma de matrimonio, fortuna o poder.

La imagen de la princesa que ofrecen los cuentos de transmisión oral es bastante compleja, pues acoge diferentes tipos, desde la princesa que espera por el héroe hasta la princesa guerrera, de modo que

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

De todas formas, hay que destacar que la visión general que se mantuvo en la tradición, debido a narradores, escritores y recopiladores masculinos, fue la de doncellas bellas, inocentes, buenas, obedientes y pasivas que responde a

una visión más patriarcal de las mujeres como domésticas y criadoras, nacidas para servir los intereses de los hombres. No obstante, (...) había miles de cuentos que las mujeres se contaban unas a otras, pero nunca recopilados ni escritos, en los que las heroínas eran firmes, seguras de sí mismas y valientes; en otras palabras, no eran esclavas de nadie.

No es sino hasta fines del siglo XIX que encontramos un número mayor de estas heroínas, junto con las brujas y hadas astutas y rebeldes (Zipes, 2014: 169).

Sin embargo, frente a esta visión tradicional, es frecuente en la Literatura Infantil y Juvenil que, como resultado de los nuevos roles asignados a las mujeres, los arquetipos de las princesas sean trastocados, pues como indican Sotomayor y Díaz (2010: 51), "frente a los personajes femeninos pasivos de otrora, las muchachas actuales participan decididamente en los combates, arriesgan sus vidas y, quizá, hasta sean ellas las que reciban al héroe como premio".

### 2.3. Hadas

Entendidas como "ser fantástico que se representaba bajo la forma de mujer, a quien se atribuía poder mágico y el don de adivinar el futuro" (DRAE, 2001) personifican también las fuerzas de la naturaleza,

en realidad, tanto su origen como sus posibles etimologías se pierden en la noche de los tiempos al tratarse de seres que se han ido adaptando a las circunstancias de las épocas, pues no siempre se han llamado hadas, ni ninfas, ni lamias, ni elfos... pero siempre han permanecido con nosotros, eso sí, con diversas apariencias y revestidos de numerosos nombres (Callejo, 1995: 31-32).

El mimetismo de estos personajes se debe, según Müller (1988), a las luchas entre los poderes de la naturaleza que fueron personificados primeramente en dioses, luego en héroes y, por último, en los cuentos, en hadas y genios malignos, que en el proceso de cristianización se representaron con la figura de santos y mártires.

Se trata de seres fantásticos con forma de mujer, dotados con poderes sobrenaturales, que mantienen con los humanos relaciones positivas o negativas y que responden a diferentes denominaciones en la literatura de transmisión oral, concretamente en España reciben el nombre de xanas, xianas, xanias, anjanas, janas, jainas, insanas, onjanas, martas, juanas, cabelludas, pelosas, hechiceras, hilanderas, lavanderas, mouras, moras, princesas, ayalgas, oyalgas, donas, dueñas, señoritas, mada-mas, dones d'aigua, dones d'aigo, mozas de auga, damas blancas, gojas, alojias, amilamias, encantaries, encantats, encantadas, xacias, lamias, lamiñas, sirenas, mari, doncellas del lago... (Callejo, 1995).

El arquetipo es el de un ser de sexo femenino, de apariencia juvenil, dotado de grandes poderes, minúscula, generalmente desnuda, con alas y una varita mágica. Esta imagen idealizada

es la que más se ajusta a la verdadera naturaleza de las hadas: espirituales, etéreas, efímeras, bonachonas, inspiradoras, amorosas, ecológicas, dulces... pero son características que poco tienen que ver con toda la extensa familia de hadas que surgen en el folclor de Europa. Las que aparecen en nuestras leyendas presentan muchas veces manifestaciones más humanas que sobrehumanas (salvo por los poderes que ostentan), y alguna de ellas suelen exteriorizar sentimientos poco sublimes. A veces son muy ancianas, ambiciosas, egoístas, rencorosas, pasionales e incluso asesinas. Pero en la misma medida son generosas, hermosas, encantadoras, románticas... en definitiva, son hadas con una naturaleza tan contradictoria y versátil como la pueden tener los seres humanos (Callejo, 1995: 25-26).

A pesar de su versatilidad, Callejo (1995: 58-59) extrae unas características comunes constantes y genéricas:

- Todos son seres femeninos vinculados a la naturaleza, sobre todo al mundo acuático, forestal y telúrico.
- Generalmente se describen con cabellos de oro que peinan con un peine de oro.
- Tienen una voz cautivadora.
- Sus ojos acostumbran a ser verdes y profundos.
- Algunas aparecen desnudas y otras con túnicas blancas o plateadas, provistas de capas.
- Lavan madejas de lana, cuyos hilos parecen de oro e hilan las madejas con una rueca de oro.
- Cuidan gallinas y pollos de oro.
- Se aparecen en la entrada de una cueva o en la orilla de una fuente.
- Les gusta bailar a la rueda.
- Tienen palacios suntuosos y reinas.
- Custodian tesoros encantados y, si alguien las libera o desencanta, la riqueza pasa al liberador.
- Se enamoran de mortales y, a veces, se casan con ellos y tienen hijos.
- Roban niños y muchachos humanos.
- Cuidan ganado, como vacas y toros.
- Acostumbran a transformarse en animales o personas de sexo masculino.
- Profetizan desgracias o lanzan maldiciones.
- Pueden presentarse con forma humana pero con alguna deformidad.
- Tienen el tabú de la sal en la comida y en sus hábitos.
- No saben contar.

- En la noche de San Juan pueden perder su invisibilidad y transformarse en hermosas mujeres y ser desencantadas.

A la hora de clasificarlas, Callejo distingue las hadas terrestres de las hadas acuáticas (de agua salada y dulce) que distribuye en: hadas de los mares (sirenas), hadas de ríos y cuevas (lamias), hadas de las fuentes (damas del agua, ninfas) y hadas de los bosques (xanas), además de un quinto grupo compuesto por las "hadas encantadas".

Valriu (2007: 92-95) las clasifica en cuatro grupos:

1. Pequeñas damas: hadas pequeñas con alas, herederas de las ninfas, con forma de flor o mariposas. Les gusta mucho jugar, cuidan de pequeños animales, habitan en la naturaleza, generalmente en los bosques entre árboles y flores y tienen pocos poderes, como el de hacer volar con el polvo de sus alas.
2. Las Damas Verdes: hadas de apariencia humana muy bellas, vestidas con ropa suntuosa y con cetro que representa su poder. Viven en la tierra o en el fondo del mar en casas o palacios de materiales preciosos. Tienen poderes de encantamiento y pueden hacer filtros mágicos. Cuando viven en cuevas, se las denomina Mujeres Encantadas (en Galicia, las llamadas *mouras*); si viven en el agua, Damas del Agua. Acostumbran a aparecer de noche, peinándose o lavando la ropa, y tienen tanto poder de seducción que si las ve un hombre queda enamorado y encantado.
3. Las Damas Blancas: hadas de apariencia humana, encarnación de la belleza, la bondad y la virtud, representadas con largas cabelleras rubias, ojos verdes y con prendas ligeras de colores claros. Destacan por su belleza, bondad, comprensión y sensatez. Realizan magia con su varita y generalmente amadrinan a niños desdichados.
4. Las Viejas Damas: cuentan con una apariencia física entre la fisonomía tradicionalmente atribuida a brujas y cualidades propias de las hadas. Son las madrinas y abuelas con un bastón en la mano que imponen pruebas al héroe para averiguar si tiene buen corazón y es digno de ayuda, para luego darle consejos o el objeto mágico. En los cuentos actuales aparecen frecuentemente como viejecitas.

En Galicia, por ejemplo, las mujeres fantásticas por excelencia son las *mouras*, mujeres bellísimas y encantadas denominadas también señoras, señoritas, princesas, *raíñas*, damas, donas, mozas, madamas y encantos que habitan en determinados lugares, como restos arqueológicos (castros, petroglifos, megalitos...), lugares naturales (lagunas, ríos...), accidentes geográficos y rocas de extrañas formas. No son cristianas, viven de noche y se encargan de guardar tesoros encantados de oro. Físicamente se describen como muy guapas, con cabellos claros tirando a rojos, piel blanca y mejillas coloreadas. Se les aparecen a los hombres siempre peinándose, hilando, tejiendo, lavando y tendiendo la ropa y cuidando gallinas, en ocasiones con forma de serpiente y, para desencantarlas, el hombre o muchacho le ofrece leche o pan, le da un beso o le arranca una flor (Cuba, Reigosa y Miranda, 1999: 170-171).

En la cultura popular gallega la *moura*, como indica Llinares (2009: 58), es una figura mítica utilizada para expresar lo que deben y non deben ser las mujeres, pues son peligrosamente seductoras y su elección como pareja puede resultar arriesgada.

### 3. Conclusiones

Como se ha demostrado en este trabajo, el personaje en el cuento maravilloso cumple una función fundamental, tanto a la hora de delimitar el subgénero como en la significación del argumento, ya que como delimitó Propp, las funciones se agrupan en esferas de acción que se corresponden siempre con los mismos personajes. Estos cuentan con características específicas o atributos que se adaptan a los cambios socioeconómicos, pero que se deben tener en cuenta para analizar su rol y significado en la narración, como es el aspecto físico, el nombre, la forma de entrar en escena, su hábitat y la función que desempeña.

En el cuento maravilloso los personajes que actúan como donantes, auxiliares o agresores resultan determinantes en su configuración y caracterización frente a otro tipo de cuentos de transmisión oral. Son personajes masculinos, como magos, ogros, gigantes y seres diminutos; o femeninos, con una imagen dual: hadas y princesas ofrecen una visión positiva frente a la óptica negativa de brujas y madrastras.

Sin embargo, en el traspaso de la narrativa de transmisión oral a la Literatura Infantil y Juvenil estos personajes evolucionan y sufren variaciones significativas que no solo tienen que ver con su caracterización sino sobre todo con su función dentro de la trama, cambiando el rol que la tradición les había otorgado.

En el caso de las brujas, el abanico es muy amplio pues conviven aquellas que mantienen rasgos físicos, función y hábitat tradicionales, sobre todo en obras infantiles, con otras desmitificadas y subvertidas de apariencia normal y que presentan riqueza de matices, un comportamiento humanizado, profundidad psicológica e incluso representan el bien, en obras juveniles.

La imagen de las princesas en los cuentos de transmisión oral es compleja, ya que oscilan entre la muchacha sumisa y pasiva y la muchacha guerrera de carácter competitivo, realizando diversas funciones como heroína-víctima o como heroína-salvadora, aunque mantienen características físicas y psicológicas genéricas. Sin embargo, la visión general que se mantuvo fue la visión patriarcal de doncellas bellas, inocentes, buenas, obedientes y pasivas. En la Literatura Infantil y Juvenil, las princesas adquieren nuevos roles y priman las princesas valientes y decididas, que actúan como "Héroe" y que rompen con las normas establecidas para reivindicar su libertad y la opción de decidir.

Por último, la amplia galería de personajes de las hadas, a pesar de responder a diferentes denominaciones, su arquetipo mantiene unas características comunes, constantes y genéricas, distinguiendo según Valriu (2007), cuatro grupos: "Pequeñas damas", "Damas Verdes", "Damas Blancas" y "Viejas Damas", personificando las fuerzas de la naturaleza.

Por lo tanto, sería interesante analizar los cambios que sufren estos personajes femeninos en cuanto a roles, apariencia física, hábitat, etc. para entender las diferentes tendencias que siguen los autores en la historiografía literaria y así poder delimitar y establecer una clasificación acorde con las distintas funciones que realizan y la visión que reflejan de lo femenino en la trama argumental narrativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERO, J. (2004). Los personajes en el cuento popular. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 2, 7-20.
- BAL, M. (1990). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- BRÉMOND, C. (1964). Le message narratif. *Communications*, 4, 4-32.
- \_\_\_\_ (1973). *Logique du récit*. Paris: Éditions du Seuil.
- CALLEJO, J. (1995). *Hadas. Guía de los seres mágicos de España*. Madrid: EDAF.
- CASHDAN, S. (2000). *La bruja debe morir. De qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Editorial Debate.
- CERDÁ, H. (1984). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal.
- COURTÉS, J. (1986). *Le conte populaire: poétique et mythologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CUBA, X. R., REIGOSA, R. y MIRANDA X. (1999). *Diccionario dos seres míticos galegos*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.
- DOMÍNGUEZ, B. (1999). *Hadas y Brujas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ HERRERO, B. (1997). Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos. En Agra, M<sup>a</sup>. X. (coord.). *Corpo de muller: discurso, poder, cultura* (pp. 217-249). Santiago de Compostela: Edicións Laiovento.
- FERREIRA, C. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 10, 47-56.
- GARCÍA, G. y MARTOS, E. (2000). Códigos prosopográficos y sus variaciones en los géneros narrativos populares: la figura del diablo y del héroe marcado como ejemplar. *Lenguaje y textos*, n.º 16, 17-29. Consultado el 25 de mayo de 2017, <http://hdl.handle.net/2183/8120>
- GREIMAS, A. J. (1970, 1973). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris: Du Seuil/ *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. Madrid: Editorial Fragua.
- \_\_\_\_ (1966, 1976). *Sémantique structurale: Recherche de méthode*. Paris: Larousse/ Trad. Alfredo de la Fuente. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Editorial Gredos.
- HERNÁNDEZ, Á. (2006). Hacia una poética del cuento folklórico. *Revista de Literaturas populares*, 2, 371-392.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958, 1992). *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon/ Trad. Eliseo Verón. *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. y PROPP, V. (1972). *Polémica Lévi-Strauss et V. Propp*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- LLINARES, M. (2009). A muller no fantástico popular galego. En Carlos Andrés González, C. A. (ed.). *As voces de Clío: a palabra e a memoria da Muller na Galicia* (pp. 53-64). Santiago de Compostela: Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento.
- MÜLLER, M. (1988). Cuentos y tradiciones populares. En *Mitología comparada*. Madrid: Edicomunicación, pp. 156-168. [Publicado originalmente en W. K. Kelly (1863). *Curiosities of Indo-European tradition and Folk-lore*. Londres: Chapman y Hall].
- NIKOLAJEVA, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NOIA, C. (2005). Bruxas e fadas, princesas e labregas. Figuras da muller nos contos galegos. *Anuario Grial de Estudos Literarios Galegos*, 74-87.

- PRAT FERRER, J. J. (2005). El héroe en los relatos folkóricos: Patrones biográficos, leyes narrativas e interpretación. *Revista de Folklore*, 300, 183-199.
- PROPP, V. (1928, 2006). *Morfologija skazky*. Leningrado: Nauka/ Trad. Lourdes Ortiz. *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- \_\_\_\_ (1946, 1974). *Istoriceskie korni volvebnoj skazki*/ Trad. José Martín Arancibia. *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Consultado el 23 de mayo de 2017, <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- REIS, C. y LOPES, A. C. (2002). *Diccionario de narratología*. Salamanca: Ediciones Almar.
- RUBIO, P. (1982). *Estructuras en cuentos populares castellanos. (Propuesta de un método de trabajo)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SOTOMAYOR, V. y DÍAZ, J. (2010). Metamorfosis del cuento popular en castellano. En Roig, B. A.; Neira, M y Soto, I. (coords.). *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 35-59). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- THOMPSON, S. (1955-1958). *Motif-Index of the Folk-Literature*. Bloomington: Indiana University, 6 vols.
- \_\_\_\_ (1946, 1972). *The Folktale*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston./ Trad. Angelina Lemmo. *El cuento folklórico*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- VALRIU, C. (1998). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Mallorca: Editorial Moll.
- \_\_\_\_ (2007). Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas. En Lluch, G. (coord.). *Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 81-108). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ZIPES, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Maria F. Lamarque  
maria.lamarque@tamuc.edu

Texas A&M University-Commerce, USA

(Recibido: 23 enero 2017 / Received: 23<sup>rd</sup> January 2017)

(Aceptado: 25 septiembre 2017 / Accepted: 25<sup>th</sup> September 2017)

# **FONCHITO Y LA LUNA: EROTICISM IN MARIO VARGAS LLOSA'S CHILDREN LITERATURE**

*FONCHITO Y LA LUNA: EROTISMO EN LA OBRA  
INFANTIL DE MARIO VARGAS LLOSA*

## **Resumen**

El trabajo analiza la obra infantil de Mario Vargas Llosa, *Fonchito y la luna* como su tercera obra erótica. Según este artículo, *Fonchito y la luna* es la precuela de *Elogio de la madrastra* y *Los cuadernos de don Rigoberto*. En *Elogio de la madrastra* y *Los cuadernos de don Rigoberto*, el hijo de Rigoberto y Lucrecia, Fonchito, es el protagonista. En la primera obra se encuentra a un Fonchito pre-púber quien seduce a la madrastra con su descarnada inocencia emulando la exuberante sensualidad de los dioses griegos. En *Los cuadernos*, Fonchito es un púber fascinado por la obra de Egon Schiele, el artista austriaco. Las pinturas sensuales de Schiele y su discolia vida interesan a Fonchito quien encuentra semejanzas en la obra, vida del artista y la de él. En *Fonchito y la luna*, la primera obra infantil de Vargas Llosa, Fonchito es un niño de 8 años en pleno despertar a la sexualidad. A través de las referencias al arte erótico y a los dioses griegos, al igual que en las obras anteriores, la narrativa de esta obra infantil describe el inicio de la curiosidad sexual del protagonista, que será, más adelante, la característica primordial de Fonchito.

**Palabras clave:** Vargas Llosa, literatura infantil, erotismo, literatura latinoamericana.

## **Abstract**

This essay analyzes Mario Vargas Llosa children's short story, *Fonchito y la luna* as his third erotic work. This article argues that *Fonchito y la luna* is the prequel of *In Praise of the Stepmother* and *The Notebooks of don Rigoberto*. In *In Praise of the Stepmother* and *The Notebooks of don Rigoberto*, Rigoberto and Lucrecia's son, Fonchito is the protagonist. In the first novel, the reader finds a pre-pubescent Fonchito, who seduces his stepmother with his subtle innocence. Fonchito emulates the prolific sensuality of Greek gods and goddesses in this novel, through various references to the Greek pantheon. In *The Notebooks of don Rigoberto*, Fonchito is a pubescent fascinated by Egon Schiele's work. The sensual drawings and paintings of the Austrian artist draw Fonchito immensely. Fonchito finds resemblance between Egon Schiele's life and work and his own. In *Fonchito y la luna*, Vargas Llosa first children's work, Fonchito is an eight year-old boy. Fonchito's sexuality is awakening and his curiosity is made patent. By means of various references to erotic art and Greek mythology, *Fonchito y la luna's* narrative describes the beginning of Fonchito's erotic initiation, which would be the protagonist primordial and more distinctive characteristic.

**Keywords:** Vargas Llosa, children's literature, eroticism, Latin American literature

## 1. Introduction

Mario Vargas Llosa, born in Arequipa, Peru (1936 – ), is part of the Spanish American Boom authors that appeared on the world literary scene in the sixties and seventies. Vargas Llosa has written novels, essays, plays, and short-stories, among other texts, and his vast oeuvre has been translated into more than forty-five languages (Fernández-Lamarque, 2016: 1).

Vargas Llosa has returned to previous characters in his novels including Sergeant Lituma (Vargas Llosa's most repeated character). In *Fonchito y la luna* (2010), Vargas Llosa also recasts his characters from *Elogio de la madrastra* (1988) and *Los cuadernos de don Rigoberto* (1997), Vargas Llosa's two erotic novels (Fernández-Lamarque, 2016: 1).<sup>1</sup> In his penultimate novel *El héroe discreto* (2013), Vargas Llosa's reader again encounters Fonchito, Rigoberto, Lucrecia, and Justiniana. For practical reasons, the three novels will be referred with their abbreviated titles as *Elogio*, *Los cuadernos* and *El héroe* respectively throughout the paper.

This essay poses the idea that *Fonchito y la luna* (2010) is Vargas Llosa's third erotic work. The essay also critically expands Margaret Anne Sheperd's thesis that the short story is a "prequel" of both previous novels (2011: 155). Sheperd's argument is based on the fact that the main characters in *Elogio* and *Los cuadernos* are repeated in *Fonchito y la luna*, she also quotes some of the similarities among the works, when describing Fonchito's sexual allusions and/or advances to Lucrecia in *Elogio* and/or *Los cuadernos*. However, this essay argues that the three main axes of *Fonchito y la luna* as an erotic narrative that coincide with *Elogio* and *Los cuadernos* are not only the main characters or the inter and intratextuality among Vargas Llosa texts found already by Sheperd. My study focuses on the art and myth signs flowing in the narrative in connection with the conceptualization of eroticism. In other words, Fonchito's erotic initiation starts with the short story, *Fonchito y la luna*, dedicated to children and his sensuality continues to develop and establish in the three Vargas Llosa's novels studied in this paper.

## 2. Analysis

Eroticism in children's literature has been studied mainly in nineteenth century works in English. More specifically, the Victorian era and its portrayal of the romantic childhood, for instance, have produced studies on the child as an erotic visual object. Krugovoy Silver (2000: 39), for instance, argues that nineteenth-century British social critic John Ruskin had a deep predilection for young girls. Ruskin's friendship with children's book illustrator Kate Greenaway influenced the artist drawings of young girls. Krugovoy Silver explains using Ruskin's letters to Greenaway his view of girls as highly erotic subjects to be represented as such in art. Eroticism in children's literature has been studied most recently with depictions of erotic friendships in an article by Louise Joy (2016), or as "queer eroticism" in Gabrielle Owen's discussion about Jacqueline Rose's "The Case of Peter Pan" (2010). In Latin American children's literature the topic of eroticism has been rather scarce.

Vargas Llosa is not a children's literature writer per se, nevertheless. As a matter of fact, *Fonchito y la luna* is his first oeuvre of this genre. His main character Fonchito has been the protagonist of his two first erotic novels *Elogio* and the sequel *Los cuadernos*. Fonchito also appears now as an adolescent in Vargas Llosa penultimate novel *El héroe*.

1 Some critics consider *Travesuras de la niña mala* (The Bad Girl, 2006) thematic axis as eroticism but also cosmopolitanism, femininity, masculinity and other topics (Weld-Basson, 2017, 40). Nevertheless, *Travesuras de la niña mala* is not considered an erotic novel per se.

In *Fonchito y la luna*, the protagonist is younger than in the afore mentioned erotic novels. Fonchito is probably around 8 or 9 years of age and is infatuated with a classmate, a girl named Nereida. Fonchito requests a kiss on the cheek from Nereida while on the playground, and the girl asks for him to bring the moon in exchange. After giving this impossible task much thought, Fonchito brings the moon to Nereida by a stratagem. He actually brings the reflection of the moon in the water and finally the girl lets him kiss her. The story is simple as it is dedicated to small children. However, as in *Elogio* and *Los cuadernos*, eroticism in the form of Greek myths and art are central to the story.

The girl's first name is Nereida, as are also nominated nymphs in Greek mythology. The nymphs are fifty daughters of Nereus and Doris as they are depicted as sea creatures that aid seamen on their hardships during maritime voyages. They live with their father in the profound waters and usually escort Poseidon, the Greek God of the sea. Nereida is also described in *Fonchito y la luna* as "la niña más bonita de su clase" (Vargas Llosa, 2010: 1) with long beautiful hair. Coincidentally, Nereides in ancient art are portrayed as beautiful young girls with extremely long hair, and in Greek literature they are depicted as playful and accompanying Bacchus, the god of parties and games: "Bright, watery dolphins, sonorous and gay, well-pleased to sport with Bacchanalian play" (2013: 24) is how Nereids are described in *Orphic Hymn to the Nereides*. In Martha Chicote Juiz' illustration of Nereida in *Fonchito y la luna*, the girl is portrayed as the Nereids. (Fig 1)



Fig 1.

In *Elogio*, Greek mythology is also paramount to the story. As I have previously discussed in "Mujer y sexualidad como espacio negado en *Elogio de la madrastra* de Mario Vargas Llosa" (Fernández-Lamarque, 2016: 76), Rigoberto, Lucrecia, Justiniana and Fonchito are compared to gods and goddesses from the Greek pantheon. Hermes, Diana, Venus and Eros are portrayed as Rigoberto, Lucrecia, Justiniana and Fonchito respectively, as their alter egos. Nereida is Fonchito's first love and muse, and who awakens his erotic curiosity. He is thankful to "the gods", when he finds the way to descend the moon for Nereida in the water: "Se fue a acostar, feliz y agradecido a la casualidad o a los dioses" (Vargas Llosa, 2010: 15). Nereidas in the Greek pantheon inhabit seas and oceans and personify creativity and nature. Water is linked to all that flows gently, the fluids in nature and humans, and are the quintessential fertile containment that embodies humans in salty, amniotic waters. Their habitat, water, also represents "our mother of mothers" (Ronnberg, 2010: 36), the beginning of life, and for Fonchito, the young boy, the beginning of his erotic life.

In all three works, Greek gods are central to the micronarratives embedded in them. Greek gods' exuberant sexuality and eroticism are highlighted in *Los cuadernos*. Lucrecia is compared one more time with another Greek goddess, in "Imperativos del sediento viajero". Again art and Greek myth reflects in Gustav Klim's painting "Danäe" to express Rigoberto's erotic remembrances of Lucrecia, his ex-wife. Unlike other pantheons in the religious realm, Greek gods and goddesses' eroticism is plentiful and egregious, and they express the exuberant sensuality of the characters.

In *Elogio* and *Los cuadernos*, art is rooted within the novels. The works by Fernando de Sizzlo, Jacob Jordaens, Francis Bacon, Fra Angelico, Tiziano and François Boucher in *Elogio* serve as thematic axes for seven chapters. *Los cuadernos* is primarily focused on the Austrian painter Egon Schiele, who frames Fonchito's erotic fantasies through his work. For instance, in chapter III "El juego de los cuadros" (Vargas Llosa, 1988: 75), Fonchito invents a game using Schiele famous paintings: "Reclined Nude with Green Stockings", "Mother and Son", "Nude Man and Women Entangled" and "Two Girls Nude and Entangled." Fonchito directs the reenactment of the paintings using himself, Lucrecia and Justiniana, Lucrecia's maid, as models. Rigoberto's son is an avid reader of Schiele's life and a vast *connoisseur* of the renowned artist *oeuvre*. Fonchito is constantly reflecting upon the painter's private affairs and fascinating work. The boy finds resemblance between women that Schiele used for his paintings and his stepmother, and also, finds physical and emotional similarities between the artist and himself: "Yo me parezco a él (Schiele) y tú te pareces a sus modelos" (I look like him [Schiele] and you look like his models)<sup>2</sup> (Vargas Llosa 1988: 75). He also compared the Zyszlo's painting "Camino a Mendieta 10" with Lucrecia in *Elogio*. Fonchito finds that the contemporary Peruvian artist's abstract work is the representation of eroticism incarnated in his stepmother, Lucrecia. He tells her: "En el cuadro de la sala estás tú" (That is you in the living room painting) (Vargas Llosa, 1988: 141).

In *Fonchito y la luna*, in similar ways, eroticism is expressed through art. Vargas Llosa's reader encounters Schiele's aesthetic in Martha Chicote Juiz' illustrations. Early in the book, on the first page, the illustration shows Fonchito looking from the corner of his eye, very subtly, at three girls on the school playground. (See Fig. 2B) The reader cannot see the girls' faces, as they are shown only from the waist down in the drawing, displaying the end of their skirts, part of their legs and shoes. The legs are predominant in the picture as well as Fonchito's face, who walks passing inadvertently behind the girls. Fonchito's face and torso is occupying the whole page with his hands behind his back and his eyes are turned towards the girls to the left corner. On the other page, though, the girls' legs are

2 Translations from the Spanish version are mine.

the only visible part and it seems to be also Fonchito's only/exclusive view. Chicote Juiz illustrations are not erotic per se, nevertheless. At least they are not erotic in the sense of Anne Higonnet book on children representation, or John Ruskin's ideal of children.

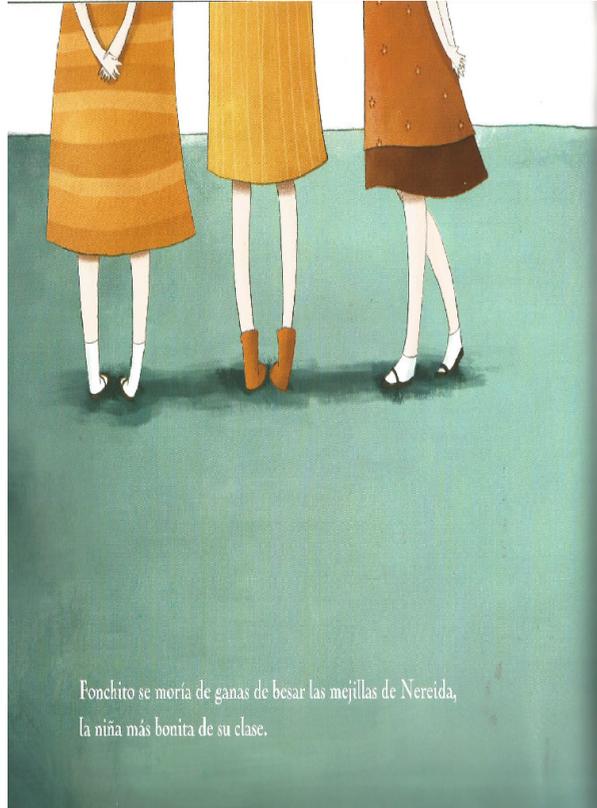


Fig. 2A



Fig. 2B

In Schiele's famous sketches women's legs as central in the work are also displayed. "Woman Standing Wearing Red," "Seated Female Nude with Green Boots," "Seated Nude with Violet Stockings," "Seated Nude Gril" and one of his most known paintings "Seated Woman with Bent Knee" highlight the inferior extremities of Schiele's women models, and places them in the core of the art work. In *Cuadernos*, one of Rigoberto's erotic fetiches are, as Schiele's, legs and stockings. He expresses it in his diary: "Te desnudarás ante el espejo de luna, conservando las medias negras y las ligas rojas" (You will undress before the moon keeping only the black stockings and the red lingerie) (Vargas Llosa, 1997: 309). The first two and the last two illustrated pages of *Fonchito y la luna* accentuate the legs resembling as the technical aesthetic of Buñuel's (son) film *La Femme aux Bottes Rouges* (1974). In the film, Catherine Deneuve's legs (aka Francois LeRoi) are shown as a POV shot in the center of the screen at the beginning and end of the film, similar to the illustrations in *Fonchito y la luna*.



Fig. 3

The prequel *Fonchito y la luna* offers the reader an antecedent of the sexually precocious child, Fonchito. As a very young boy, he is drawn to and appreciative of the human body and has curiosity for its pleasures. Fonchito's first advances with Nereida, his classmate are, perhaps, the initiation of his sexual interests, which will be later developed in *Elogio* and *Los cuadernos*. In *Los cuadernos*, Fonchito's erotic sophistication transforms from his sexual awakening in *Elogio* inspired in Fernando de Szyszlo's painting, before mentioned, to his infatuation with Egon Schiele's erotic art. In *El héroe*, Fonchito's character has matured intellectually and is a cultured adolescent who has kept his "devilish/goodish" nature and inquisitive mind. In all three works Fonchito's inherent duality is pointed out.

In *Elogio*, when Fonchito tells Rigoberto about his essay inspired in Lucrecia his stepmother, Rigoberto thinks: "Sí, ahí estaba Fonchito, observándolo con su bella cara beatífica. 'Así debía ser Luzbel' pensó" (1988: 175). (Yes, there he was, observing me with his angelic face. That is how Lucifer should be, he thought). In *Los cuadernos*, Lucrecia also finds this characteristic in Fonchito and tells him: "porque en ti, hay un viejo y un niño. Un angelito y un demonio. (1997: 200), (...because, in you, there is something of an old person and of a child. An angel and a demon) and in *El héroe* is the priest Donovan who tells Rigoberto about Fonchito, his son: "y aunque a ustedes les haga gracia. Un angelito, por qué no?" (2016: 177). (...and even though you might find it funny. A little angel, why not? [referring to Fonchito]).

Another characteristic is the parallel between Greek gods and Greek heroes. In ancient Greece, heroes were revered as gods. The quintessential example of Greek heroes as gods is Achilles, *The Iliad* hero, who chooses glory and death (*klēos*) over living a common and discreet existence. Greek heroes overcome difficult tasks and have outstanding achievements in their life journey such as Achilles, Odysseus or Heracles among others. In *El héroe discreto*, the heroes are individuals who fight for their own values and beliefs (Fernández-Lamarque, 2016: 2). The *klēos* (ethics) is entrenched in their quests but they are "discreet" not apotheotic, fulgurant, hyperbolically as Greek gods. In *Fonchito y la luna*, Fonchito must overcome an impossible task to attain his goal: the pursuit of pleasure. In Greek mythology, Nereids are characterized as dancing creatures bathing in rivers, lakes, and oceans either at midday or at midnight with a full moon. Greek folklore recounts that the encounter with a Nereida during her daily midnight bath at moonlight can bring madness passion for humans. Nereida's request is directly related to the full moon and Fonchito task will be accomplished by means of water. The perfect match, moon and water for Nereids folkloric tradition, will capture and draw Fonchito to her infatuation.

Nereida imposes on this little hero (Fonchito) a task to accomplish, before reaching his wish: the reach of pleasure. In this sense, Fonchito, as a hero, is more similar to Odysseus than Achilles. Odysseus is *per excellence*, the hero that attains its goal and returns home. For Odysseus, his journey is worthy and his penuries are minimized, because of his yearn to attain his goal: the return to Ithaca. For Fonchito, on the other hand, fulfilling his task will bring him back to the sequel narratives, through his initiation in the art of eros and consequently his reappearance in the narrative one more time.

Fonchito's task is to obtain the moon for Nereida. One night, Fonchito finds a clever way to accomplish his task. While Nereida's mother and father are not at home, Fonchito visits the girl secretly and brings the moon to her. Fonchito indeed brings the moon to Nereida, or what is in reality, the reflection of it in the water. The relationship between the moon and the name of the girl is relevant to the narrative as well. In astronomy, the Nereids are the namesake of Neptune's moons. The moon influences the tides, the forces of the oceans and seas. It also has an impact and incites human and animal moods of various kinds from spiritual to sexual, magical and lunatic dispositions are known to be subject to the moon. The celestial body is a symbol of various cycles such as conception, pregnancy, the agricultural and any kind of coming into being. For this reason, Fonchito's imposed "labor" to reach the moon for Nereida has metaphorical undertones. In the poetic sense, bringing the moon to Nereida seems to bring life, the opening of a cycle, a cycle of Fonchito's erotic experiences and this act also means the explorations and beginning of his mature sexuality. The moon phases resemble Fonchito's erotic phases as well, which will start in *Fonchito y la luna* as a very young boy. In *Elogio*, Fonchito enters eroticism within the frame of sacrifice and transgression. Fonchito's actions transgress the societal norm and lead to "death", as Bataille calls it, becoming a sacrificial act. Sovereignty seems to be attained in all principal characters.

In *Los cuadernos*, Fonchito's eroticism has become subliminal. He experiences the erotic realm through the art of Egon Schiele, and has access to multiple pleasures through a sacred phase. Fonchito is reconstituted and reaffirmed in erotic excess and exhilarant comparisons through art. In *El héroe*, Fonchito has matured to a cultured and sophisticated adolescent. His curiosity and extravagant eroticism has been polished and become more exquisite and refined. Fonchito is concerned with theoretical problems about life, death, god, religion, profanity, sacred in relation to human thoughts and values. In this novel, Fonchito's physical sensuality is not put into practice or is made obvious to the reader, unlike it is clearly shown in the other three works. Fonchito is much more serious, yet playful at inventing an imaginary friend, Edilberto, with whom he discusses these various topics about life. Fonchito seems to have crossed the age of discovery and attain the age of questioning. In his encounters with Edilberto, "the ghost", Fonchito inquiries about religion and the fundamental dogmas of Christianity. According to Bataille, eroticism is primarily a religious matter, because it focuses on the individual inner experience. His attraction to eroticism is intact but in this novel, Fonchito's relationship with it is metonymical. His erotic experience is in another stage, a theoretical theological one, not pragmatically as it was in the former two erotic novels.

### 3. Conclusions

As it is shown in this analysis, *Fonchito y la luna*, not only revisits former characters in Vargas Llosa's novels in a clear autoreferential narrative fashion, and creates a textual dialog between iconic mythological archetypes and sensual art.

The short story introduces as well a two-faceted character in *Elogio* and *Los cuadernos*, Fonchito, and his initiations as a seductive and sensual individual. Featuring Rigoberto, Lucrecia, and Fonchito in three of his works, esthetically frames its thematical axis, and also builds in retrospective Fonchito's sensual coming of age.

In these works, ingeniously, none of the recurrent characters seem to be the only main protagonist. Eroticism per se seems to be built also as the main protagonist incarnated in Fonchito as its paradigm and novice pupil. Vargas Llosa splendid pen navigates the reader through an erotic journey as a human experience, natural, fresh, without taboos and extent from the common vulgarity often times related to erotic themes. All works flow with the unequivocal depiction of literature as art. Children's literature is considered the "Cinderella" of genres for its intensively discussed questionable literary aspect. (Dutheil de la Rochère, 2016: 2) Nevertheless, this short story contradicts this vision strongly as Vargas Llosa, majestically and paradoxically returns the dual-face protagonist Fonchito/eroticism in his only work dedicated to children. Not only Vargas Llosa's work for children has the esthetic components of a literary work but is also a sophisticated erotic novel. *Fonchito y la luna* proofs that literature aimed to the children audience can also pose complex ideas, and rich subjective characters, that are able to only add and enhance the literary realm.

## REFERENCES

- BATAILLE, G. (1957). *Erotism*. London: City Lights.
- DE SYZZLO, F. (1977). *Camino a Mendieta 10*. Oil Canvas, Private Collection.
- DUTHEIL DE LA ROCHÈRE, M. (2016). *Cinderella Across Cultures: New Directions and Interdisciplinary Perspectives*. Detroit: Wayne State UP.
- FERNÁNDEZ-LAMARQUE, M. (2016). Rev. of *El héroe discreto* by Mario Vargas Llosa. *Hispania*, 363-363.
- \_\_\_\_\_. (2016). Mujer y sexualidad como espacio negado en *Elogio de la madrastra* de Mario Vargas Llosa. *Espacios posmodernos en la literatura latinoamericana contemporánea: distopías y heterotopías*. Los Angeles: Argus-A.
- HOMER, *The Iliad*. (1990). Trans. Robert Faegles. New York: Penguin Classics.
- HIGONNET, A. (1998). *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood*. Thames and Hudson Ltd: London.
- JOY, L. (2016). 'Face to Face' or 'Side by Side?': Eroticized Friendship in Malcolm Seville's Lone Pine Series. *Children's Literature American Quarterly*. 1 41. 41-58.
- KINCAID, J. (1990). *Erotic Innocence*. Duke UP: Durham.
- KLIMT, G. *Danaë*. (1907). Oil canvas. Galerie Würthle, Vienna, Austria
- KRUGOVOY Silver, A. (2000). 'A Caught Dream': John Ruskin, Kate Greenaway, and the Erotic Innocent Girl. *Children's Literature American Quarterly*. 25.1 37-44.
- La Femme aux Bottes Rouges*. Dir. Juan Luis Buñuel. Procinex. 1974. Film.
- OWEN, G. (2010). Queer Theory Wrestles the 'Real' Child: Impossibility, Identity, and Language in Jacqueline Rose's The Case of Peter Pan. *Children's Literature American Quarterly*. 35.3: 255-73.
- RONNBERG, A. (2010). *The Book of Symbols: Reflections on Archetypal Images*. Köln: Taschen.
- SHEPERD, M. (2011). 'Fonchito y la luna' Una rosa con cualquier otro nombre... *Antípodas* 22, 153-57.
- The Orphic Hymns*. (2013). Trans. Apostolos N Athanassakis and Benjamin M. Wolkow. Baltimore: John Hopkins UP.
- The Art Book*. (1990). New York: Phaidon Press Inc.
- VARGAS LLOSA, M. (1988). *Elogio de la madrastra*. Madrid: Editorial Grijalvo.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Fonchito y la luna*. Madrid: Alfaguara.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Historia de Mayta*. Madrid: Alfaguara.
- \_\_\_\_\_. (1966). *La Casa Verde*. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (1986). *La Chunga*. Barcelona: Seix Barra.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Los cuadernos de don Rigoberto*. Madrid: Alfaguara.
- \_\_\_\_\_. (1986). ¿Quién mató a Palomino Molero? (1986). Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Travesuras de la niña mala*. Madrid: Seix Barral.
- WELDT-BASSON, H. (2017). *Masquerade and Social Justice in Contemporary Latin American Fiction*. New Mexico: University of New Mexico Press.



Gema Lasarte Leonet  
gema.lasarte@ehu.eus

Lorena Hernández Navarro  
lhernandez039@ikasle.ehu.eus

Universidad del País Vasco /  
Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU)

(Recibido: 7 marzo 2017 / Received: 7<sup>th</sup> March 2017)

(Aceptado: 2 octubre 2017 / Accepted: 2<sup>nd</sup> October 2017)

# CIEN LIBROS PARA UNA PROPUESTA DE BIBLIOTECA INFANTIL MÓVIL Y CO-EDUCATIVA

*A HUNDRED BOOKS TO DEVELOP A MOBILE AND  
COEDUCATIONAL CHILDREN'S LIBRARY*

## Resumen

Este artículo propone un inventario de 100 libros para elaborar una biblioteca infantil co-educativa y móvil. Esta propuesta se sustenta y justifica desde un marco teórico que aborda tres aspectos: la literatura infantil, las bibliotecas y el género. En la parte metodológica, cara a la selección de los títulos de la presente biblioteca móvil, se han generado tres herramientas. La primera está compuesta de 18 ítems y sirve para evaluar la calidad literaria de las obras. Las otras dos herramientas tratan de determinar qué aspectos son fundamentales para el correcto tratamiento del género en los textos literarios. Se ha investigado un corpus de más de 300 libros de literatura infantil para realizar finalmente una propuesta de cien textos literarios que cumplen con los requisitos marcados por esta investigación. Asimismo, se ha observado detalladamente la biblioteca co-educativa para niños y niñas *Itsaspeko Bihotzak* (IBBY) y se ha entrevistado a la diseñadora y dinamizadora Miren Guillo.

**Palabras clave:** Lectura, literatura infantil, bibliotecas escolares, género.

## Abstract

The aim of this article is to suggest 100 books in order to develop a mobile and coeducational children's library. This proposal is supported and justified from a theoretical framework that presents three aspects: children's literature, the significance of libraries and gender. So as to select the titles of the moving library three tools have been generated. The first tool is made up of 18 items which are used to evaluate the literature quality of the works. The other two tools are focused in gender. The purpose of the research is to determine which the main aspects of the right gender treatment are. For this reason a search of over 300 books has been done, to lastly get a proposal of a hundred of them. Additionally, *Itsaspeko Bihotzak* (IBBY) children's coeducational library has been observed in detail and the designer Miren Guillo has been interviewed.

**Keywords:** Reading, children's literature, school libraries, gender.

## 1. Introducción

Este artículo ofrece el estudio de un modelo de biblioteca co-educativa e itinerante para escuelas infantiles. Expone, en primer lugar, un marco teórico que justifica la necesidad de las bibliotecas infantiles para fomentar la literatura infantil y el cuidado del tratamiento del género en la formación

de los niños y niñas de 0 a 6 años. La lectura, la literatura infantil, las bibliotecas escolares y el género cimientan de forma breve esta fundamentación teórica. En segundo lugar, en la fase empírica se han elaborado herramientas para evaluar la calidad literaria y co-educativa de los textos literarios que configuran la biblioteca. Por otra parte, se ha investigado la biblioteca móvil *Itsaspeko Bihotzak* (*Corazones Submarinos*) de la asociación *Galtzagorri* (IBBY). Para ello se ha entrevistado en profundidad a una de las tres personas que han diseñado y dinamizado esta propuesta co-educativa de literatura infantil y juvenil de la OEPLI.

Aunque se está dando una feminización del hábito lector (Lasarte, 2013: 62-65) y según Seelinger ha aumentado considerablemente el número de personajes femeninos y sus experiencias aventureras (Österlund, 2002: 179), los estereotipos siguen perdurando en el tiempo y son muchos los álbumes que aún muestran mujeres pasivas, bellas, limpias, cuidadosas, soñadoras mientras que los hombres son caracterizados como activos, fuertes, valientes, aventureros, poderosos, etc. (Taylor, 2003: 301). Así, esta realidad estereotipada sigue negando a un sexo las características que se le asignan al otro, y ocultando a su vez, la diversidad de género (Vázquez, 2010: 24).

En contra, los libros no sexistas brindan paisajes que no reiteran los roles de género y representan a su vez un mundo sustentado en los valores positivos (Etxaniz, 2011: 75). Por consiguiente, es importante la lectura de libros que relaten nuevos mundos y nuevas experiencias y que sean paradigmas de imágenes de igualdad y diversidad (Goitia et al., 2006). La literatura no sexista solo podrá existir cuando hombres y mujeres tengan la capacidad de interiorizar una experiencia que no sea excluyente (Vázquez, 2010: 28). Tal como afirmaba Calvino (1989: 19) la literatura tiene suficiente poder como para cambiar nuestra imagen del mundo. En este sentido, la oferta literaria infantil debe adecuarse a los nuevos tiempos, dejando los estereotipos a un lado, sin descuidar el tipo de valores a transmitir (Etxaniz, 2011: 81-82) y siendo conscientes de lo que la literatura puede aportar a favor de la coeducación (Alonso, 2015: 128).

Por ello, esta investigación aborda los siguientes objetivos:

- Describir la elaboración y dinamización de una biblioteca escolar infantil y co-educativa (*Itsaspeko Bihotzak*) para impulsar experiencias similares en otros centros docentes.
- Confeccionar tres herramientas que ayuden en la selección de libros de calidad literaria y no sexistas. Una, para seleccionar libros de calidad literaria, otra, para contemplar los ítems necesarios para que el libro no sea sexista y por último, una tercera herramienta para orientar en relación a los libros de gran calidad literaria pero con rasgos sexistas.
- Ofrecer un inventario de cien libros adecuados para poner en marcha una biblioteca co-educativa, infantil y móvil.

## 2. Acercamiento teórico

### 2.1. La lectura literaria y las bibliotecas

En primer lugar, en relación a la fundamentación teórica, abordamos la lectura como una actividad en la que se subsumen las demás actividades. Leer significa tener capacidad de comprensión y de interpretación del mensaje, así como la adquisición de una herramienta que permite ofrecer opiniones y valoraciones (Mendoza, 2003: 185). No obstante, no se puede olvidar que leer es una actividad plenamente gratuita y voluntaria. Además, todo lector alberga unos objetivos a la hora de aferrarse a una lectura, como por ejemplo divertirse o informarse, entre otros (Mendoza, 2003: 196).

Es más, van a ser esos objetivos previamente establecidos los que van a marcar la lectura y la interpretación de la misma.

La lectura literaria, además, proporciona beneficios psicológicos (Bettelheim, 1994: 11). Es decir, estimula la fantasía, la imaginación y la memoria del niño y de la niña, en una palabra, configura el imaginario del bebé. De la misma manera, ayuda en la socialización y ayuda al/la menor a obtener un mayor desarrollo del lenguaje, es decir, ayuda a ponerle nombre tanto al mundo interior como al exterior (Colomer, 2010: 20). La literatura infantil cumple así la función educativa (Bettelheim, 1994: 12). De hecho, los recursos literarios ayudan al/la niño/a a conocer el mundo en el que vive; a ejercitar su mente; y a reflexionar para resolver sus interrogantes. En resumen, el niño o niña piensa y se construye como persona desde lo que aprende, lee y ve. Es por todo ello por lo que la literatura infantil y por consiguiente la lectura debe de ocupar un espacio en nuestra vida, un espacio a poder ser cuidadoso en el tratamiento del género. Este espacio literario puede surgir desde distintas acepciones. Desde escenarios que irradian tranquilidad, atraen y agradan, espacios que emanan una armonía especial como las bibliotecas (Balerdi, 2000: 53). Nuestra propuesta literaria opta por este espacio, porque la biblioteca ocupa un lugar privilegiado donde convergen los contenidos literarios y los/las más pequeños/as. El concepto mismo ha cambiado considerablemente en estos últimos años y ha pasado de ser un lugar donde los libros se consultaban y se tomaban en préstamo a ser un espacio vivo, donde se proporciona información y conocimiento, se promueve la lectura, se fomentan los hábitos lectores a la vez que se brinda la posibilidad de que los/las usuarios/as se relacionen (Yubero & Sánchez, 2008).

Este artículo se centra en las bibliotecas infantiles porque para muchos/as niños/as la biblioteca es la primera institución en la que se les permite jugar con libertad, siendo éste un derecho de la infancia (Chaos, 2006: 42). El papel de la biblioteca en este sentido, ha evolucionado de manera notoria adecuándose a las necesidades de la sociedad actual (Alfaro & Sánchez, 2003: 263). Toda biblioteca debe cumplir ciertas condiciones para que los/las usuarios/as puedan sentirse cómodos/as en ella. Mata (2009) nos recuerda algunos de estos aspectos, tales como: contar con un espacio bien iluminado en el que la organización sea simple y eficaz; disponer de un espacio y muebles acondicionados a los niños y niñas; ofrecer un fondo bibliográfico adecuado; poseer libre acceso a las estanterías y estar decorada de forma apropiada, sobre todo para llamar la atención de los/las niños/as. No obstante, el aspecto más importante y probablemente el más destacable es que la acogida a las personas debe partir siempre del respeto. Al mismo tiempo, las bibliotecas han de ofertar un programa de actividades llamativas, siempre con la intención de transmitir el placer por la lectura y que el usuario se sienta cómodo; así como exposiciones de libros, la hora del cuento, visitas de los autores, talleres de formación, etc. (Mata, 2009: 163-164).

## 2.2. El género y la literatura infantil

El género es la dimensión básica a través de la cual los individuos perciben el mundo social y su lugar en él (Taylor, 2003: 308). Lomas y Tusón (2001: 9) lo definen como un conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos que se asignan al sexo de la persona. La construcción social femenina o masculina la significamos como identidad de género y, la que se fundamenta en las condiciones biológicas, identidad sexual. Como se quiere cuidar la perspectiva del género en los libros dirigidos al público infantil, nos es imprescindible conocer la manera en la que éstos/as entienden la identidad. En este sentido, los criterios para seleccionar los cuentos, leerlos o incluso trabajarlos adquieren importante relevancia. La literatura es una herramienta importante para transformar el mundo y por ende, dependiendo del mundo que deseemos crear, orientaremos en la lectura al público infante (Delgado, 2013).

Los estereotipos que la sociedad ha asignado partiendo del género generan la asimetría de género. Turín (1995) defiende que los estereotipos femeninos y masculinos usurpan la actitud del individuo, lo que deriva en un proceso de despersonalización, así la mujer será género y no individuo (Orquín, 1989: 16). Estas creencias establecidas por la sociedad y la cultura relacionan los rasgos de cada uno de los sexos con unos ciertos comportamientos psicológicos, intelectuales y manuales (Ochoa et al., 2006: 141). Landa (2011: 31) declara que los estereotipos son los enemigos principales, no solo del feminismo sino sobre todo de la buena literatura. Coincidiendo con Colomer (2010: 144-148), hay que señalar que con el transcurrir de los años, ha habido una fuerte transformación en los valores de los libros, un cambio importante que supone una innovación en torno a la representación del mundo. La sociedad es cada vez más plural y diversa y eso es lo que se ha de reflejar en los libros.

En un análisis sociológico llevado a cabo en 2009 por Gabiria, se percibe que en los libros de literatura infantil escritos en vasco el 68 % de los personajes son masculinos con mucha actividad. Las chicas, sin embargo, tienen muy poca actividad y en el caso de que la protagonista sea una mujer, casi siempre es ama de casa o estudiante. Los chicos tienen profesiones mucho más beligerantes como pueden ser el de abogado o el de príncipe (Gabiria, 2009: 13-15). En una investigación reciente sobre hábitos de lectura en el País Vasco (Lasarte, 2013: 62-63) la presencia de la mujer en las lecturas era de un 39,9 % y la no presencia de un 60,1 %. A pesar de ello, los datos indican que las lectoras leen un mundo imaginario en un 21,6 % más femenino que los chicos encuestados. También se destaca la hegemonía del personaje protagonista masculino en los encuestados-as tanto en la escuela como en el hogar (Lasarte, 2013: 63). No obstante, los porcentajes cambian al cruzar la variable del personaje con el sexo del encuestado-a. Así en la escuela las chicas siguen leyendo mayoritariamente lecturas protagonizadas por personajes protagonistas masculinos en un 15,3 % frente a un 9,5 % de protagonistas femeninas. Pero en las lecturas de su elección el porcentaje cambia considerablemente: un 13,9 % son protagonistas femeninas frente al 5,8 % de protagonistas masculinos. Los chicos encuestados optan, en cambio, por los protagonistas masculinos tanto en la escuela como en el ámbito privado. Por lo tanto, aunque se aprecia una tímida feminización del hábito lector los protagonistas masculinos perduran en las lecturas de los niños y las niñas y continúa también la ausencia de las mujeres protagonistas. En este sentido, la ausencia de las mujeres protagonistas en la lectura, como la permanencia de los estereotipos en la literatura infantil, requieren de una buena formación en género tanto del profesorado como de los mediadores y mediadoras que trabajan en la literatura infantil (Lasarte, 2013: 63).

### 3. Metodología

#### 3.1. Herramientas de recogida de información

Por lo señalado en el marco teórico, hacer una buena selección de los libros es primordial y más aún si cabe hoy en día, ya que cada año se publica un mayor número de obras. Teniendo esto en cuenta lo que realmente buscamos es una literatura de calidad, más concretamente buscamos materiales que dejen huella en los/las niños/as. Patte (1988: 38) defiende que seleccionar significa valorar y que aquellos libros que no susciten preguntas o intereses deben ser retirados. Cuando hablamos que se han de elegir libros de calidad nos referimos a esos libros que dan la oportunidad al lector de crecer como individuo (Lluch, 2010: 64).

Para contribuir en la adecuada selección de los textos, hemos diseñado tres fichas de observación en las que se han concretado unos *ítems*. Estas fichas no van a servir única y exclusivamente para elegir el material que aparecerá a continuación, sino que también nos ayudarán en el futuro a la hora de tener que elegir nuestros materiales.

Colomer (2010) asegura que es vital conocer los libros que satisfacen las necesidades literarias del/la niño/a. Para que un libro sea adecuado se debe reflexionar sobre tres aspectos principales: la calidad del libro, la adaptación a las capacidades e interés del/la niño/a (siempre teniendo presente la edad) y la diversidad de funciones que se quieren ofrecer. La herramienta que hemos elaborado consta de 18 ítems (véase Ficha 1, en anexo I). Para su elaboración hemos elegido las siguientes fuentes (Colomer, 2005, 2010; Durán, 2009; Lluch, 2010). En segundo lugar, para que la lectura contribuya a la co-educación, el análisis de las representaciones de identidades de sexo y género constituye una labor fundamental (Barquín, Guillo & Lasarte, 2015: 33). Se debe instruir a los/las niños/as sobre cómo leer críticamente para desafiar ciertas actitudes que se encuentran en los libros (Alonso, 2015: 160). La segunda herramienta que hemos diseñado recoge 20 preguntas útiles (véase Ficha 2, en anexo II). Para confeccionar esta herramienta hemos consultado y elegido distintas fuentes<sup>1</sup>. Asimismo, puede ocurrir que nos encontremos ante un libro clásico que marque considerablemente los estereotipos de sexo y género. ¿Qué debemos hacer frente a esta situación? Tan solo debemos reflexionar, hablar y fijarnos en aquellos aspectos que no son co-educativos para sacarles provecho y así abrir puertas hacia la igualdad y la diversidad. Cuando nos encontremos en esta tesitura lo mejor es seguir algunos pasos. Para ello, hemos construido otra herramienta (véase Ficha 3, en anexo III). Las dos primeras fichas tienen el propósito explícito de reducir los datos a unos pocos tipos para que se puedan contabilizar o aplicar a los distintos libros que se quieran incorporar a la biblioteca. Es decir, responden a una codificación cuantitativa (Gibbs, 2012: 59). La tercera ficha es una herramienta meramente orientativa de cara a la utilización co-educativa de libros de gran calidad literaria pero excluyentes de la misma por sus rasgos sexistas.

No debemos olvidar que los diferentes métodos son herramientas distintas para responder a preguntas diferentes. Los métodos cualitativos se refieren a qué tipo y los cuantitativos a cuánto de un tipo (Kvale, 2011: 74). Así las primeras herramientas que hemos aportado son de índole cuantitativo y la última es de carácter cualitativo. Esto es, hemos optado por un método mixto. La entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo (Kvale, 2011: 69). De este modo, la entrevista aportará con precisión la descripción de lo que los sujetos investigados experimentan, sienten y hacen. Nosotras hemos querido describir el proyecto de *Itsaspeko Bihotzak* y para ello hemos querido entrevistar en profundidad a una de las tres diseñadoras y dinamizadoras del proyecto. Esta entrevista responde a una historia oral ya que trata de registrar la historia de cómo surge y perdura el proyecto. La entrevista que aparece íntegra (véase anexo IV), abarca tres bloques de preguntas. El primer bloque, hace referencia a la constitución y experiencia vivida con *Itsaspeko Bihotzak*: desde cómo surge a cómo se desarrolla y se vive cada proyecto con los niños y las niñas. El segundo bloque, se refiere al núcleo de esta investigación: cómo eligen los libros para la biblioteca y cómo tienen presente el género en todas las dinamizaciones a la lectura que desarrollan en dicha biblioteca. Por último, les pedimos pautas y consejos para los centros docentes que quieran poner en marcha una experiencia similar.

1 (Turín, 1995; Colomer, 1994 y 2005; Orquín, 1994; Grau, 2006; Brugeilles, 2002; Etxaniz, 2001; Aguilar, 2004, 2006, 2008; Martínez, 2012; Lasarte 2013; Lasarte & Aristizabal, 2015; Barquín, Guillo & Lasarte, 2015).

### 3.2. Participantes y corpus

Hemos examinado un corpus de más de trescientos libros para seleccionar 100 de ellos. El criterio de cien libros lo establecimos como objetivo ya que es una cantidad asequible para cualquier centro y una cantidad razonable para empezar a elaborar una biblioteca móvil. En relación a los participantes, hemos entrevistado a una de las tres personas que conforman el proyecto descrito, la codificaremos como (D1).

### 3.3. Análisis de los resultados

En relación a la selección de libros, aplicaremos las dos herramientas primeras de forma sistemática a más de 300 libros. Y ofreceremos en los resultados 100 libros que cumplen con los requisitos requeridos por las herramientas diseñadas.

En cuanto a la codificación de los resultados de la entrevista hemos establecido el siguiente sistema de categorización.

<i>Dimensión metacategoría</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
<i>1. Itsaspeko Bihotzak</i>	<b>1.1. Cómo surge</b>	1.1.1. Financiación
		1.1.2. Instituciones
	<b>1.2. Cómo se pone en marcha</b>	1.2.1. Conocimiento de otros proyectos
		1.2.2. Los niños y las niñas
		1.2.3. Qué hacen los padres y las escuelas
	<b>1.3. Distintos modelos</b>	1.3.1. Para escuelas
		1.3.2. Para familias
		1.3.3. Para adultos
	<i>2. Experiencia</i>	<b>2.1. Cinco rincones</b>
2.1.2. El rincón de los oficios.		
2.1.3. El rincón de la cocina		
2.1.4. El rincón de los sentimientos		
2.1.5. El cine		
<i>2. Futuras experiencias</i>	<b>3.1. Pautas.</b>	3.1.1. Formación
		3.1.2. Financiación
		3.1.3. Selección de material
		3.1.4. Dinamización de proyectos

Tabla 1: Sistema categorial

## 4. Resultados

### 4.1. La entrevista

#### 4.1.1. *Itsaspeko Bihotzak*

A la hora de abordar los resultados de esta entrevista hay que explicitar que para describir en su amplitud esta experiencia se requiere de un artículo en su totalidad, por lo que nos ceñiremos a los aspectos más relevantes que hemos extraído de la misma.

Esta biblioteca móvil es solicitada por los ayuntamientos de los distintos pueblos (Departamentos de Cultura e Igualdad) y se instala durante una semana o más en la biblioteca municipal a donde acuden todas las escuelas, padres y gente interesada en la formación. Por las mañanas se desarrollan las exposiciones literarias para las escuelas y por las tardes para familias y adultos. (D1)

*Itsaspeko Bihotzak* es una propuesta innovadora de *Galtzagorri* en la que convergen el género y la literatura infantil de una manera natural y atractiva. *Galtzagorri* durante décadas ha elaborado y respaldado exposiciones literarias en los centros docentes, en las bibliotecas, en las casas de cultura que han afianzado su trayectoria en la labor de enseñar y fomentar la literatura infantil y juvenil de una forma innovadora y atractiva (exposiciones literarias sobre poesía, miedo, fábulas...); modelos todos ellos abordados por Itziar Zubizarreta y que son paradigma claro para *Itsaspeko Bihotzak*. Además de esa característica, en esta ocasión dos antropólogas/pedagogas con experiencia en la docencia literaria y co-educativa han sido las responsables literarias del guión literario-pedagógico: Mireia Delgado y Miren Guillo. Junto a ellas, la ilustradora Aitziber Alonso es la diseñadora artística que ha recreado el paisaje artístico por donde pasea el público infantil. A esta escenografía también se han sumado ilustraciones de Elena Odriozola y Eider Bilbao. En el guion para la exposición literaria convergen cinco espacios por donde los niños y las niñas surfean con los cuentos más exquisitos; bucean con los personajes; escuchan música y cuentos; juegan; escriben; reflexionan; ven ilustraciones y dibujan; buscan tesoros literarios y sobre todo, lo pasan bien. Y para ello están las dinamizadoras: Miren Guillo, Mireia Delgado y María García. Hemos hablado con Miren Guillo, diseñadora y dinamizadora:

De los 25 o 20 niños o niñas que van paseando por los distintos rincones hay que estar muy atenta para que todos y todas tengan la oportunidad de participar y si alguno/a se queda atrás porque le da vergüenza escribir, ofrecerle la oportunidad de escribir tú de su parte... Pero participan todos. Escuchando entran nuevos conceptos y visiones a nuestro mundo pero haciendo juegos y moviendo los pensamientos mediante acertijos y actividades se mueven más cosas. (D1)

Es un proyecto móvil con una financiación importante que se traslada de un lugar a otro. Por ahora en este año de experiencia ha estado en los pueblos de Hernani, Mondragon-Arrasate, San Sebastián, Galdakao, Andoain y Ondarroa, entre otros. El traslado, la instalación y el montaje tanto de los espacios como de la escenografía conllevan una dificultad y un coste considerables, por lo que la financiación habitualmente es institucional y la gestión es llevada por *Galtzagorri*. La biblioteca

recuerda a los antiguos circos ambulantes que se quedaban en los pueblos por semanas para el goce de los más pequeños y pequeñas. Así *Itsaspeko Bihotzak* llega a un pueblo por un período (dos o tres semanas) y ofrece distintas sesiones. Estas sesiones se dividen en tres modelos.

Tenemos un primer modelo para las escuelas, (el más frecuentado) para niños y niñas de entre 8 a 11 años; otro modelo como taller familiar para mayores de cinco años donde llegan las familias sobre todo con los más pequeños que no pueden acudir al primero. En los dos se recorre el circuito pero el familiar es más liviano y al final se aconseja a los familiares; y el tercer modelo, es una mezcla, es para los adultos, difiere de los otros porque aparte de hacer el circuito, a la vez se da formación, es como un taller mixto. (D1)

#### 4.1.1.2 Los cinco rincones

Los tres modelos difieren en los participantes y por lo tanto en el modo de dinamizar, pero el itinerario por los diferentes espacios comienza en un faro, ahí se les ambienta acerca del viaje que van a realizar bajo el mar y se trata de crear una atmósfera de tranquilidad. Se les facilita a los niños y a las niñas un cojín-pep con el que acompañan toda la experiencia literaria. Un elemento real pero que puede metonímicamente representar el ambiente de tranquilidad, de fantasía, de ensueños en el que van a zambullirse. Toda la escenografía es una semántica de la mar, del faro entran al primer rincón, al de los submarinistas.

Se les cuenta el cuento de *Rosa Caramelo* de Adela Turín. Empezamos preguntando por los colores de los elefantes, y aparecen diversos colores, así podemos cambiar el final del cuento que opta por un solo color y nosotras abordamos la diversidad. Por otra parte, trabajamos el cuerpo y la diversidad. Hay tres figuras de submarinistas (o criaturas del mar) que hay que vestir, son cuerpos nada estereotipados. Así cuando empiezan a vestir los cuerpos reflexionan y empiezan a hablar de los rasgos que hacen que unos sean niños y otras niñas, incluso los clasifican muy rápido y "justifican" el género de los submarinistas. Porque en la literatura infantil se empiezan a identificar los distintos rasgos con que aparecen las mujeres y los hombres, sobre todo mediante las ilustraciones. (D1)

El segundo rincón es el de los oficios. Este es un tema muy trabajado en la co-educación y se cuenta el cuento de *Nora quiere ser bombera*. Suben a una pizarra hecha con las ilustraciones de la ilustradora Eider Eibar. Se les sugiere que describan lo que quieren ser de mayores y se les indica que bajo el mar pueden ser lo que quieran.

Se les dice que pueden cambiar de profesión, aprender una y cambiar por otra. Tienen que visualizar y escribir lo que quieren ser. Normalmente aparecen cosas muy estereotipadas, pero también aparecen profesiones muy diferentes. (D1)

El tercer rincón es el de la cocina. Se cambia de actividad literaria y en vez de contar cuentos se hace uso de acertijos variados: cómo se cose un botón, cómo se hace un bizcocho, qué haces cuando estás triste, etc. Aparece el tema de los cuidados. Se trabaja de forma muy rápida pero se le da relevancia a este tema. La decoración sigue ligada al submarino y a la mar. Aparecen lavadoras, algas, una mesa puesta y adornada con anémonas que acompañan a lo largo del recorrido.

Estos acertijos tienen millones de respuestas y según la respuesta se trabaja el tema. Se aborda el tema de los cuidados. Y la mejor respuesta es la persona que nos cuida, en vez de madre, padre, tía o abuela. Es un momento divertido y muy ágil. (D1)

Y así pasan a otro rincón del submarino, el de Los Nudos. Se cambia de espacio dentro del submarino y entran por una puerta a un espacio más oscuro y más tranquilo. Al cambiar de espacio cambian de actitud. Los niños y las niñas toman sus cojines y se sientan. Se intenta crear un ambiente tranquilo retomando así los sentimientos que han abordado en el último rincón, van a hablar de lo que sienten. Y para ello se les cuenta el cuento de Anthony Browne, *Ramón Preocupón*.

Les preguntamos dónde notan la tristeza en el cuerpo. Dónde sienten ese nudo. Y trabajamos la corporeidad. Y saben localizar perfectamente. En este lugar se trata de conectar con las vivencias y el mismo espacio les ayuda a relajarse. (D1)

Por último van al último rincón, el del cine. Allí escuchan el cuento *El Bosque tiene un secreto*. Se les pregunta por qué se enfadan los protagonistas, de qué color es el amor, cual es más importante el amor de pareja, de amistad; se desmitifica el amor romántico... Tratan de trabajar la diversidad. Se valen de las ilustraciones de Elena Odriozola que hace alusión a distintas formas de relación y se acompaña de la música de Andoni Tolosa "Morao". La dinamizadora cuenta que en este rincón les recomienda la lectura de *Titiritesa*, que al no estar escrito en euskara no lo dinamiza, pero que le parece un texto muy rico para leer. Y de este rincón finalmente para terminar el viaje pasan a hallar el tesoro. Es un corazón grande. Y dentro del corazón hay entre 60 y 100 libros co-educativos que pueden ojear durante los últimos minutos del recorrido.

#### 4.1.1.3. Pautas para futuras experiencias

En relación a los aspectos más gratificantes se comenta la experiencia de abordar el género en la literatura y trabajar en grupo, es decir, hacer un proceso con un grupo: ver que disfrutan y que viven una experiencia agradable. Además la dinamizadora añade que hay bibliotecas que se involucran más y el proyecto se embellece, al igual que señala la contribución de las familias porque las familias que participan tienen mucho interés.

En relación a las pautas para constituir bibliotecas co-educativas reitera la necesidad de la formación del profesorado y la selección de buenos materiales. En segundo lugar ve necesario vincular este proyecto de biblioteca a las asignaturas existentes, a las familias y a la sociedad en general. Y por último, contempla la necesidad de la financiación, la edad de los públicos, los idiomas y la elaboración de las distintas dinámicas a seguir.

## 4.2. Propuesta de cien libros educativos

FUNCIONES/ TEMAS	TÍTULOS (editorial, año)	AUTOR	EDAD
Ruptura de tabús	<i>Cosquillas</i> (Bellaterra, 2012)	Alba Barbé y Sara Carro	+5
	<i>Para siempre</i> (Timun Mas, 2004)	Alan Durant	+4
	<i>Si esto es una escuela, yo soy un tigre</i> (La Galera, 1990)	Montserrat Viza	+5
	<i>Mamá no me contó</i> (Serres, 2004)	Babette Cole	+3
	<i>Arturo y Clementina</i> (Lumen, 1993)	Adela Turín	+5
	<i>¡No es fácil, pequeña ardilla!</i> (Kalandraka, 2003)	Elisa Ramon	+3
	<i>Una flor de repuesto para mamá</i> (Denonartea, 2012)	Rebeka Elizegi	+5
	<i>Ni un besito a la fuerza</i> (Maite Canal, 1994)	Marion Mebes	+4
	<i>Orejas de mariposa</i> (Kalandraka, 2008)	Luisa Aguilar	+4
	<i>Semilla de amor</i> (Corimbo, 2002)	Pascal Teulade	+5
Ruptura de estereotipos	<i>Ada nunca tiene miedo</i> (SM, 1992)	Isabel Cordova	+5
	<i>El príncipe Ceniciento</i> (Destino, 1988)	Babette Cole	+3
	<i>Las tres mellizas bebés. ¡Con los 5 sentidos!</i> (Cromosoma, 2003)	Roser Capdevila	+2
	<i>La historia de los bonobos con gafas</i> (Kalandraka, 2014)	Adela Turín	+5
	<i>Tengo un hermano pequeño</i> (Sieteleguas, 2008)	Encarna Torres	+5
	<i>Mi padre es ama de casa ¿y qué?</i> (La Galera, 2000)	Silvia Ugidos	+5
	<i>Las princesas también se tiran pedos</i> (Algar, 2011)	Ilan Brenman	+5
	<i>Oliver Button es un Nena</i> (Everest, 2007)	Tomie de Paola	+5
	<i>Una pesadilla en mi armario</i> (Kalandraka, 2004)	Mercer Mayer	+3
	<i>La princesita bombera</i> (Bruño, 2003)	Cristina Mesa	+3
<i>Ernesto</i> (Serres, 2007)	Lola Casas	+3	
Interiorización de valores	<i>El libro de los cerdos</i> (Fondo de Cultura Económica, 2003)	Anthony Browne	+5
	<i>Con locura</i> (Edelvives, 2013)	Emile Jadoul	+2
	<i>Guess how much I love you</i> (Walker Books, 1994)	Sam McBratney	+4
	<i>Viejecitas</i> (OQO, 2009)	Charo Pita	+5
	<i>Abuelos</i> (Kalandraka, 2002)	Chema Heras	+3
	<i>Querido abuelo</i> (La Galera, 1990)	Elisabet Abeyá	+4
	<i>Las cosas que le gustan a Fran</i> (Hotel Papel, 2007)	Berta Piñán	+5
	<i>¡Que llega el lobo!</i> (Edelvives, 2003)	Émile Jadoul	+2
	<i>Lo siento</i> (Everest, 2011)	Sam McBratney	+4
	<i>El pequeño conejo blanco</i> (Kalandra, 2000)	Xose Ballesteros	+4

FUNCIÓNES/ TEMAS	TÍTULOS (editorial, año)	AUTOR	EDAD
Familia y tipos de familia	<i>Ana y los patos</i> (A Fortiori, 2005)	Manuel Rivas	+5
	<i>Una familia muy normal</i> (Edex, 2005)	Gladys Herrera	+5
	<i>Mi madre</i> (Intermón Oxfam, 2009)	Mother Bridge of Love	+3
	<i>Paula tiene dos mamás</i> (Bellaterra, 2003)	Lesléa Newman	+5
	<i>El papá que tenía diez hijos</i> (Casterman, 2002)	Marie Benedicte	+3
	<i>We're Going on a Bear Hunt</i> (Walker Books, 1993)	Michael Rosen	+4
	<i>¡Vaya lio de familia!</i> (La Galera, 2008)	Pascale Francotte	+4
	<i>Tres con Tango</i> (Serres, 2006)	Justin Richardson	+4
	<i>Una feliz catástrofe</i> (Kalandraka, 2014)	Adela Turín	+5
	<i>Rey y rey</i> (Serres, 2004)	Linda de Haan	+4
Jugando	<i>¿De quién son estas rayas?</i> (Combel, 2011)	Fiona Munro	+2
	<i>¡Mira quién soy!</i> (Susaeta, 2011)	Elliot Kreloff	+1
	<i>Un libro</i> (Kókinos, 2010)	Hervé Tullet	+3
	<i>Colores</i> (Kókinos, 2014)	Hervé Tullet	+3
	<i>¿Quién soy?</i> (SM, 2012)	Alain Crozon	+3
	<i>Foggy Foggy Forest</i> (Walker Books, 2008)	Nick Sharratt	+3
Conocimiento de la naturaleza	<i>Eleven adventurous ladies</i> (Kalandraka, 2002)	Xose M. Gonzalez "Oli"	+4
	<i>Una tarde lluviosa</i> (Timun Mas, 1993)	Marcia Leonard	+5
	<i>El gigante y los pájaros</i> (Timun Mas, 2001)	Ghislaine Biondi	+5
	<i>Daniela</i> (Pintar-Pintar, 2009)	Ana Tortosa	+3
	<i>Cuando llueve</i> (Factoría K de Libros, 2011)	Leire Salaberria	+4
	<i>Lola va a la selva</i> (Edelvives, 2001)	Mercè Arànega	+5
	<i>Adivina cuánto te quiero aquí, allí y en todas partes</i> (Kókinos, 2012)	Sam McBratney	+3
Estimulación de la imaginación	<i>Pequeño azul y Pequeño amarillo</i> (Kalandraka, 2005)	Leo Lionni	+3
	<i>¡Cu cu! ¿Quién soy?</i> (Susaeta, 2011)	Elliot Kreloff	+1
	<i>La abeja</i> (Edelvives, 2013)	Guido Van Genechten	+2
	<i>Laura aprende a volar</i> (Hotel papel, 2007)	Irma González	+5
	<i>¿Una rana?</i> (Luis Vives, 2003)	Guido Van Genechten	+2
	<i>Veo veo, ¿a quién ves?</i> (Edelvives, 2011)	Guido Van Genechten	+2
	<i>Animales</i> (Imaginarium, 2004)	Mariela Marabi	+1
Diversidad de género	<i>Los colores</i> (Planeta, S. A., 2012)	Nunila López	+4
	<i>Rosa caramelo</i> (Kalandraka, 2012)	Adela Turin	+5
	<i>Elmer</i> (Erein, 2012)	David Mckee	+4
	<i>Por cuatro esquinitas de nada</i> (Juventud, 2005)	Jérôme Ruillier	+3
	<i>Los colores de nuestra piel</i> (Intermón Oxfam, 2005)	Karen Katz	+5
	<i>La mitad de Juan</i> (La Galera, 2008)	Gemma Lienas	+5
	<i>Juego de colores</i> (Kókinos, 2007)	Hervé Tullet	+2

FUNCIONES/ TEMAS	TÍTULOS (editorial, año)	AUTOR	EDAD
Emociones y sentimientos	<i>Jonás y el frigorífico miedoso</i> (Everest, 1998)	Jun Cruz Igerabide	+5
	<i>Ramón preocupón</i> (Fondo de Cultura Económica, 2006)	Anthony Browne	+4
	<i>¿Cómo te sientes?</i> (Kalandraka, 2012)	Anthony Browne	+2
	<i>Un monstruo debajo de la cama</i> (Timun Mas, 2001)	Angelika Glitz	+3
	<i>Nicolás</i> (Giltza, 2012)	Txabi Arnal	+5
	<i>Lost and found</i> (HarperCollins, 2005)	Oliver Jeffers	+3
	<i>Félix, el coleccionista de miedos</i> (OQO, 2009)	Fina Casalderrey	+5
	<i>La felicidad tiene sabor a miel</i> (Elfos, 1999)	Giles Andreae	+3
	<i>Mi mamá</i> (Fondo de Cultura Económica, 2005)	Anthony Browne	+3
	<i>Las emociones de Nacho</i> (Edelvives, 2012)	Liesbet Slegers	+2
	<i>Friends</i> (Lemniscaat USA, 2013)	Mies Van Hout	+2
Aprendiendo Aprendiendo números	<i>Números</i> (Juventud, 2012)	Patrick George	+3
	<i>Un gorila</i> (Fondo de Cultura Económica, 2012)	Anthony Browne	+4
	<i>¡Quiero que me cuentes un cuento!</i> (RBA, 2005)	Victoria Bermejo	+3
Aprendiendo léxico	<i>Animales</i> (SM, 2008)	Pittau Gervais	+3
	<i>Happy</i> (Lemniscaat USA, 2012)	Mies Van Hout	+2
	<i>¡Rummm, Rummm!</i> (Blume, 2011)	François Delebecque	+2
Ayuda	<i>Hipólito y Serafín</i> (Oniro, 2009)	Nahir Gutiérrez	+3
	<i>África y los colores</i> (Beascoa, 2002)	Anna Obiols	+4
	<i>¿A qué sabe la luna?</i> (Kalandraka, 1999)	Michael Grejniec	+2
	<i>Las estrellas rebotonas</i> (Planeta, S. A., 2012)	Nunila López	+4
	<i>Camilla the zebra</i> (Kalandraka, 2002)	Marisa Nuñez	+5
	<i>El nabo gigante</i> (Omega, 2002)	Aleksei Tolstoy	+3
	<i>The cats on the Moon</i> (Panamericana, 2005)	Jeanette Castelli	+5
	<i>Corre, pequeño gorrión</i> (Juventud, 2012)	Brigitte Weninger	+5
Animales	<i>Cinco arriba</i> (Edelvives, 2008)	Victoria Pérez	+4
	<i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i> (Altea, 1998)	Werner Holzwarth	+3
	<i>Los animales también se tiran pedos</i> (Algar, 2012)	Ilan Brenman	+3
	<i>El secreto de la tortuga</i> (Beascoa, 2003)	Anna Obiols	+3
	<i>¡Que gane el mejor!</i> (Edelvives, 2008)	Victoria Pérez	+4
	<i>Do you want to be my friend?</i> (Philomel Books, 1988)	Eric Carle	+3
	<i>Un secreto del bosque</i> (OQO, 2008)	Javier Sobrino	+5

Tabla 2: Cien libros co-educativos

## 5. Discusión

En relación a las conclusiones concernientes a la revisión teórica y a la discusión de los resultados de este estudio, concluimos que para habilitar una biblioteca literaria co-educativa es necesario, en primer lugar, crear una biblioteca con unos criterios muy estrictos de selección. Para ello es interesante crear grupos que apoyen o avalen esta labor de selección (Lluch, 2010: 23). Así las bibliotecas necesariamente albergarán calidad literaria (Colomer, 2010: 191). Además de esta calidad literaria, los libros que constituyen la biblioteca deberán velar por la igualdad y la diversidad de género; pero sobre todo los libros que se dinamizan en la biblioteca deberán ser seleccionados con especial cuidado. Para ello se ve imprescindible la formación literaria y co-educativa de los y las dinamizadores de las bibliotecas y de todo el profesorado vinculado a este tema en general (Lasarte, 2015).

En relación a los objetivos marcados de esta propuesta y los resultados obtenidos, hemos de concluir que los objetivos marcados se han cumplido. Así se ha descrito una biblioteca infantil ambulante: una experiencia literaria donde confluyen la calidad literaria y la perspectiva de género. Además, como se acaba de vislumbrar en la discusión de los resultados, aporta aspectos a tener en cuenta cara a futuros proyectos de este tipo. Entre ellos, la necesaria vinculación docente e institucional. Se han creado, asimismo, las tres herramientas para mediar en la selección literaria y para el uso correctamente político del género. Y por último, teniendo en cuenta la fundamentación teórica, la descripción de la biblioteca literaria co-educativa y las herramientas elaboradas para la selección de los libros, se ha propuesto un lote de cien libros para confeccionar una biblioteca infantil co-educativa móvil.

Tanto para la creación de estas herramientas como para la elaboración de un lote de cien libros se ha realizado una revisión bibliográfica donde las fuentes coinciden de manera sistemática en tres aspectos, en que los libros han de reunir calidad literaria, en que se tienen que adecuar a la capacidad y a los intereses de los niños y niñas (Colomer, 2005, 2010; Lluch, 2010; Durán 2009) y, por último, en que el libro pueda aportar una diversidad de funciones. En relación a evitar la asimetría de género se ha procedido a recomendar la visibilización de las mujeres, es decir, a la elección de libros con mujeres protagonistas, y en caso de que éstas estén estereotipadas a poner en valor la labor de las mujeres, como la maternidad, la sensibilidad, el cuidado (Barquín, Guillo & Lasarte, 2015).

En cuanto a los objetivos marcados, esta investigación ofrece herramientas para la selección de libros literarios co-educativos así como el lote de 100 libros co-educativos referido anteriormente. Ofrece, asimismo, la descripción de un proyecto de biblioteca infantil co-educativa. Sabemos que esta descripción es muy escueta y que requiere de una investigación más profunda que a falta de espacio queda pendiente. Pero consideramos que con ella y las herramientas propuestas es posible poner en marcha de una forma sencilla bibliotecas infantiles co-educativas en el centro escolar o municipal dependiendo de la capacidad financiera.

## 6. Conclusiones

En primer lugar, hay que señalar que tanto en la parte teórica como en la empírica se demuestra que mediante la lectura el niño o la niña va construyendo su mundo (Colomer, 2010). Para ello es necesario educar esa lectura o crear filtros para que no sea sexista como en la experiencia que se describe en este artículo de *Itsaspeko Bihotzak*. En ella, se realiza un ejercicio de visibilización de las mujeres en la literatura infantil; se tiene especial cuidado con los estereotipos y se pone en valor las características que acompañan a la figura femenina, como la maternidad o los cuidados; se trabaja la diversidad más allá del binomio femenino-masculino.

En segundo lugar, la utilización de libros desde una perspectiva de género (Barquín, Guillo, Lasarte, 2015) y la creación de bibliotecas garantes de una educación no sexista como la experiencia de *Itsaspeko Bihotzak* contribuyen en la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática. Las bibliotecas que contemplan la perspectiva de género contribuyen a garantizar tanto la igualdad como la diversidad de género.

En tercer lugar, para constituir una biblioteca se tendrán en cuenta, además de la calidad literaria, de la diversidad de funciones de los libros y de las capacidades e intereses del infante (Colomer, 2010); la formación en género y literaria tanto del profesorado como de la comunidad de animadores vinculados y vinculadas a la literatura y a las bibliotecas (Lasarte, 2015).

En cuarto lugar, y para terminar, el buen funcionamiento de la biblioteca escolar ha de estar vinculado a los y las docentes y a las instituciones pertinentes que circundan el centro. En este sentido, en la configuración de una biblioteca infantil, la utilización o selección del idioma para contar o compartir la actividad literaria, posee elevada relevancia y se ha de tener en cuenta el uso de un idioma u otro según el público infantil<sup>2</sup>.

---

2 La experiencia se refiere a distinguir el uso del euskara o el castellano en el País Vasco según el público infantil. En el País Vasco se enseñan tres idiomas, pero los idiomas que están en contacto son el euskara y el castellano. El modelo A de educación, que está desapareciendo, tiene como objetivo aprender en castellano y aprender el euskara como idioma. El modelo D, y el más usado, tiene la fórmula contraria, se educa en euskara y aprenden como idioma el castellano. El modelo B contempla la educación en los dos idiomas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, C. (2004). Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 97-114). A Coruña: Diputación.
- \_\_\_\_\_ (2006). Género y formación de identidades. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, 7-15.
- \_\_\_\_\_ (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128.
- ALFARO, P., y SÁNCHEZ, S. (2003). El papel de la biblioteca en la sociedad de la información. En Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 263-274). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI).
- ALONSO, A. (2015). *Masculinities in English Children's Literature From a Gender Perspective*. Consultada 1 de septiembre de 2017. [http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstreams/handle/11093/528/Masculinities\\_in\\_English.pdf](http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstreams/handle/11093/528/Masculinities_in_English.pdf)
- BALERDI, X. (2000). Zer egiten du eskolak literaturaren alde? *Behinola*, 2, 47-56.
- BARQUÍN, A., GUILLO, M. y LASARTE, G. (2015). HGL eta genero-berdintasuna. *Behinola*, 32, 13-31.
- BETTELHEIM, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BRUGEILLES, C. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57 (2), 261-292.
- CALVINO, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela
- CHAOS, C. (2006). Haur liburutegiak. Askatasungune. *Behinola*, 14, 34-42.
- COLOMER, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-24.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DELGADO, M. (2013). Ipuina kontatzearen didaktikaz. Conferencia en la Universidad del País Vasco. Consultada el 1 de septiembre de 2017, <https://ehutb.ehu.es/es/video/index/uuid/52b2a7c70c693.html>
- DURAN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- ETXANIZ, X. (2001). Ideología haur literaturan. *Hegan*, 1-2, 137-158.
- \_\_\_\_\_ (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83.
- GABIRIA, J. (2009). Haur literaturako rolak eta gizarte eredu berriak. *Emakunde*, 75, 12-15.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOITIA, A., HERNANDEZ, S., LLANTADA, N., MARCOS, C., & MEDRANO, B. (2006). *Ipuinak ez sexistak izateko gida. Gomendioak eta adibide praktikoak*. Bizkaia: Urtxintxa Eskola y Emaisía Elkarte.
- GRAU, R. (2006): Análisis de la igualdad de género sobre veinte cuentos Infantiles. *Revista Digital Investigación y Educación*, 23, 1-11.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LANDA, M. (2011). Neskatalak, gehiengo edo gutxiengo. *Behinola*, 23, 27-33.
- LASARTE, G. (2013). Feminización del hábito lector. *Ocnos*, 9, 53-68.
- LASARTE, G. y ARISTIZABAL, P. (2015). Leyendo el género. Mariasun Landa. *Ocnos*, 12, 149-169.

- LOMAS, C. y TUSON, A. (2001). Lenguaje y diferencia sexual. *Textos*, 28, 9.
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- MARTÍNEZ, J. (2012). La construcción de los espacios públicos y privados en la literatura infantil vasca. *Investigaciones Feministas*, 3, 99-115.
- MATA, J. (2009). *10 ideas claves. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Grao.
- MENDOZA, A. (2003). El proceso de lectura. Las estrategias. En Cerrillo, P. y Yubero, S. (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 183-199). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI).
- OCHOA, D., PARRA, M., y GARCÍA, C. T. (2006). Los cuentos infantiles niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-154.
- ORQUÍN, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2(11), 14-19.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Estereotipos en los libros no sexistas*. Sevilla: OEPLI.
- ÖSTERLUND, M. (2002). Gender and beyond. En Roger D. Sell (ed.), *Children's Literature as Communication* (pp. 177-200). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- PATTE, G. (1988). ¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas. Barcelona: Pirene.
- TAYLOR, F. (2003). Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books. En *Teaching Sociology*, 31 (3). Washington: American Sociological Association.
- TURÍN, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas.
- VÁZQUEZ, C. (2010). *Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica*. Internationaler Verlag der Wissenschaften: Peter Lang.
- YUBERO, S., y SÁNCHEZ, C. (2008). La biblioteca escolar como espacio de promoción lectora. El mediador-bibliotecario escolar. En Rösing, T. M. K. y Rettenmaier, M. (Coords.). *Lectura de los espacios & espacios de lectura* (pp. 78-91). Brasil: Universidade de Passo Fundo.

## 7. ANEXOS

## ANEXO I

1. CALIDAD DEL LIBRO	<b>Portada y contraportada</b>	
	<b>Formato</b>	Tamaño y forma
	<b>Principios</b>	Marco espacial y temporal Atrapar al lector Adecuación
	<b>Conservar al lector</b>	Empatizar: con las emociones, experiencias, personajes, temas y, en resumidas cuentas, con lo narrado
	<b>Finales</b>	Dotar de un sentido a la historia Diferentes finales: aceptación, abierto, negativo y mezcla de los diferentes elementos mencionados
	<b>Lenguaje</b>	Léxico simple y preciso Utilización de diálogos Riqueza, precisión y calidad del lenguaje de las imágenes utilizadas
	<b>Tipografía</b>	
	<b>Diseño</b>	
	<b>Ilustraciones</b>	Atractivas y sugerentes Relación entre el texto y las imágenes Medios de comunicación: señales, semiológico (símbolos), documental (objetividad), introspectivo (subjetividad), empatía afectiva (emotividad) y empatía viva (racionalidad)
	<b>Narrador</b>	
	<b>Personajes</b>	
	<b>Estructura</b>	Secuencias narrativas y organización del tiempo y el espacio
	<b>Temas</b>	Emociones y sentimientos, relaciones familiares, contexto cercano a los/las niños/as, condiciones humanas, día a día de los/las niños/as y los/las jóvenes y situaciones que cambian el entorno
	2. ADECUACIÓN A LAS CAPACIDADES E INTERESES DE LOS/LAS NIÑOS/AS	<b>Evolución del proceso de lectura</b>

<b>3. DIVERSIDAD DE FUNCIONES</b>	Lectores diferentes	Gustos y textos diferentes
	Diferentes experiencias literarias	Conocimiento de distintos géneros: álbumes ilustrados, cuentos, etc.
	Objetivos diferentes	Para informar, para sustentar el gusto por la lectura, para conocer el entorno, para gozar, para estimular la imaginación, para enriquecer el léxico y el lenguaje, para jugar, para construir la identidad
	Valores adecuados	Respeto hacia los lectores

FICHA 1: Aspectos a tener en cuenta a la hora de elegir un libro

Fuente: Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis; Colomer, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro; y Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.

## ANEXO II

### FICHA 2: Aspectos a tener en cuenta para el tratamiento del género

ANALIZANDO EL TRATAMIENTO DEL GÉNERO	
1.	¿El autor y el ilustrador, se trata de un hombre o de una mujer?
2.	¿Se hace referencia al género en el título?
3.	¿Aparecen diferentes identidades de sexo y género?
4.	¿Quién es el/la protagonista de la historia?
5.	¿Hay equilibrio entre los personajes femeninos y masculinos?
6.	¿Aparecen estereotipos de sexo y género?
7.	¿Qué hace cada uno de los personajes? ¿Hay mujeres políticas, deportistas, famosas...?
8.	¿Qué personaje tiene mayor importancia en cada una de las acciones en la historia y en las secuencias del texto?
9.	¿Qué tipo de recursos gráficos (objetos y símbolos) se han utilizado para representar cada una de las identidades de sexo y género? ¿Y los colores?
10.	¿Se aprecian los roles del padre, de la madre y de la abuela?
11.	¿Cómo se gestiona la ética del cuidado y el trabajo doméstico?
12.	¿Aparecen nombres de las mujeres protagonistas?
13.	¿Qué tipo de valores se transmiten?
14.	¿Aparecen mujeres en las ilustraciones?
15.	¿Hay relación entre lo que se menciona en el texto y las identidades de sexo y género que se muestran en las imágenes?
16.	¿Qué clase de relaciones se perciben entre los personajes?
17.	¿Se utiliza un lenguaje sexista?
18.	¿Aparece el amor romántico?
19.	¿Con que espacio se identifican las mujeres, y los hombres?
20.	¿Las mujeres salen con los amigos? ¿Y los hombres?

## ANEXO III

## FICHA 3: Aspectos a tener en cuenta para darle la vuelta al tratamiento del género

DÁNDOLE LA VUELTA AL GÉNERO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar el trabajo que realizan las mujeres (cuidados de los/las hijos/as, las labores del hogar...) y concienciar a los/las niños/as de la importancia que tiene, subrayándoles al mismo tiempo que los hombres también pueden hacerlo.</li> <li>2. Explicarles que los estereotipos que se les asignan a las chicas y a los chicos son variables, encontrándose ahí la verdadera diversidad. Todos somos diferentes con rasgos diferentes. No se dan las mismas características en los hombres ni en las mujeres.</li> <li>3. Si las mujeres que aparecen en las ilustraciones aparecen con faldas o vestidos les diremos a los/las niños/as que van vestidas así porque ellas quieren y no porque la sociedad así lo haya impuesto.</li> <li>4. Si el chico cobra todo el protagonismo, completaremos la historia dándole protagonismo también a la mujer.</li> <li>5. Si se utilizan símbolos y objetos para representar cada identidad sexual y de género, por ejemplo, si el hombre aparece con un periódico entre sus manos, haremos saber que la mujer podría leerlo igualmente.</li> <li>6. Nos inventaremos nombres para la mujer en el caso de que no aparezcan. Todas las personas tienen su nombre y lo que no se nombra es como si no existiera.</li> <li>7. Adecuar la terminología si se utiliza un lenguaje sexista.</li> <li>8. Mostrar las ilustraciones y matices que sugieran diversidad de género.</li> <li>9. Más que trabajar la co-educación en sí, elegir libros que impulsen la igualdad y diversidad de forma natural.</li> </ol>

## ANEXO IV

### ENTREVISTA: Lectura y género: una propuesta para elaborar una biblioteca co-educativa en tu escuela

#### Preguntas:

1. ¿Cómo surgió el proyecto de *Itsaspeko Bihotzak*?
2. ¿Qué financiación tiene?
3. ¿Qué instituciones toman parte?
4. ¿Cuánta gente toma parte en este proyecto? ¿Podéis especificar las diversas labores y la formación de las personas?
5. ¿Conocéis proyectos similares? ¿Cuáles?
6. ¿Habéis retomado ideas de otros proyectos?
7. ¿Cuáles son las ideas básicas en las que se sustenta este proyecto?
8. Vuestra experiencia es móvil. ¿Cómo se lleva a cabo?
9. ¿Los/las niños/as cómo se acercan a *Itsaspeko Bihotzak*? ¿Qué hacen los niños y las niñas con los libros y con las actividades que proponéis?
10. ¿Cuántos años lleváis en esto? ¿Cuántos pueblos habéis visitado? ¿Habéis sentido diferentes acogidas por parte de los/las pequeños/as y por parte de las familias al cambiar de lugar o pueblo? ¿Por qué?
11. ¿En vuestra experiencia con este proyecto cuáles son los puntos más gratificantes e interesantes, y cuales los aspectos a mejorar?
12. ¿La edad no es un problema? ¿Cómo contempláis la edad de los niños y las niñas?
13. ¿En qué medida contempla este proyecto la escuela, a la familia y a la sociedad?
14. ¿Las escuelas, la familia y la sociedad, en general, creéis que responden al déficit de lectura y género que adolece el alumnado en general? ¿Qué se podría proponer para paliar esta dolencia de cara a vincular las tres entidades mencionadas? ¿Medidas legales, de aspecto curricular o medidas de otro tipo? Por ejemplo...
15. La lectura y el género, el binomio fantástico.
16. ¿Cómo seleccionáis, en qué criterios os basáis, o en qué ítems os basáis para elegir los libros de *Itsaspeko Bihotzak*?
17. ¿Qué características tiene cada libro elegido? Elige el proceso de selección y utilización de un libro a modo de ejemplo en el que hayas tomado parte y cuéntalo. El que más te haya gustado. Brevemente.
18. ¿Si tuviéramos que realizar distintas categorías dentro de los libros elegidos, de las siguientes categorizaciones cuáles quitarías, cuáles reformularías o por último, añadirías?
  - 18.1. Calidad literaria
  - 18.2. Calidad literaria pero con carga sexista (cuentos tradicionales)
  - 18.3. Calidad literaria y propuesta natural para educar en género
    - 18.3.1. Libros que no abordan el género como tema principal pero que incluyen ilustraciones, temas o personajes que son paradigma para la igualdad y la diversificación de género.
    - 18.3.2. Género no marcado. Uso de animales.
    - 18.3.3. Personajes femeninos y masculinos protagonistas que rompen con los estereotipos.

- 18.3.4. Temáticas que transgreden los roles marcados.
- 18.3.5. Ilustraciones que rompen con los roles estereotipados.
- 18.4. Calidad literaria pero que abordan el género como tema, de forma artificial y elaborada (Colecciones)
- 18.5. Calidad literaria y modo natural de tratar el género pero que el ejemplar presenta alguna contradicción en el intento de educar en igualdad y diversidad de géneros
  - 18.5.1. Protagonistas literarios interesantes, pero las ilustraciones marcan los roles. Abuelas modernas, pero que en la ilustración llevan moño y gafas.
  - 18.5.2. Temas que abordan el género con la ruptura de los roles pero que las ilustraciones contradicen el diseño de espacios.
  - 18.5.3. Temática que hace alusión a la igualdad, pero que el desenlace se afianza en la igualdad que lleva a que las protagonistas femeninas obtengan las cualidades de los protagonistas masculinos.
- 19. ¿Qué puede hacer el/la formador/a ante estos casos?
  - 19.1. Un cuento tradicional que está totalmente estereotipado.
  - 19.2. Cuando los personajes femeninos se han convertido en masculinos.
  - 19.3. Con los aspectos de los personajes femeninos que están desvalorizados.
  - 19.4. Cuando el cuento opta por la igualdad, siempre predominando lo masculino y olvida la diversidad.
  - 19.5. Cuando la historia aporta una historia co-educativa y las ilustraciones tienen un lenguaje sexista.
  - 19.6. Cuando se utilizan los animales para evitar el género y las ilustraciones se encargan de dotarles de género.
  - 19.7. Cuando los animales no tienen marcado el género pero los/las niños/as por las características que tiene el personaje les marcan los roles aprendidos.
- 20. ¿Qué tendría que hacer una escuela para crear una biblioteca co-educativa escolar? ¿Cuáles serán los pasos a seguir? ¿Quitarías alguno? ¿Reformularías alguno? ¿Añadirías más? Orden de importancia. Enuméralos.
  - 20.1. Dinamizadoras. Formadas en literatura y género.
  - 20.2. Buen material de lectura seleccionado.
  - 20.3. Financiación.
  - 20.4. Plan para vincular este proyecto a las familias y a la sociedad en general.
  - 20.5. La edad del público.
  - 20.6. Los idiomas y el porcentaje de material y de actividades en un idioma o en otro.



Rebeca Cristina López González

rebecalopez@uvigo.es

Universidade de Vigo

(Recibido: 15 mayo 2017/ Received: 15<sup>th</sup> May 2017)

(Aceptado: 13 octubre 2017 / Accepted: 13<sup>th</sup> October 2017)

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL CINE DE ANIMACIÓN DE DREAMWORKS (2000–2012): LA INTERTEXTUALIDAD AUDIOVISUAL HUMORÍSTICA

*CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE IN  
DREAMWORKS' ANIMATED FEATURE FILMS (2001-  
2012): HUMORISTIC AUDIOVISUAL INTERTEXTUALITY*

## Resumen

Este trabajo aborda la relación que se establece entre la literatura infantil y juvenil (LIJ) y el cine de animación cuando dicha relación es de carácter intertextual. Se pretende conocer qué contenidos de la LIJ emplea DreamWorks en 14 de sus producciones en el periodo 2001-2012. Estas referencias literarias se presentarán de manera cuantitativa y cualitativa con el propósito de permitir la identificación de las mismas en otras películas animadas. En este análisis pormenorizado cobran importancia algunos conceptos esenciales que también se discutirán en este artículo: la intertextualidad (Kristeva, 1969), la literatura infantil y juvenil y el cine de animación, así como el término humor intertextual.

**Palabras clave:** Literatura infantil y juvenil, intertextualidad, cine de animación, humor intertextual.

## Abstract

The aim of this study is to delve into the intertextual relationship between Animation and Children's and Young Adult Literature (ChL/YA). The literary references will be quantitatively and qualitatively described using the ChL/YA contents included in 14 DreamWorks productions 2001-2012. In this way, literary references in other animated feature films can be identified. This detailed analysis highlights essential concepts which are also discussed here: Intertextuality (Kristeva, 1969), Children's and Young Adult Literature and Animated Feature Film, as well as the term Intertextual Humor.

**Keywords:** Children's and Young Adults' Literature, intertextuality, animated feature films, intertextual humor.

## 1. El fenómeno intertextual

El estudio de la intertextualidad ha llamado la atención de varios investigadores desde los años 60 del siglo pasado. El grupo *Tel Quel* afincado en París inició el análisis de este fenómeno sirviendo como punto de partida para otros autores. Según Bogucki (2013: 70-71), le debemos a Kristeva (1969), Neubert (1980) y Beaugrande y Dressler (1981) que la intertextualidad formase parte de áreas de investigación como los estudios de traducción o la semiótica moderna.

Kristeva (1969: 146), inspirada en el concepto de dialogismo de Bakhtin (1978), propuso una de las definiciones de intertextualidad más recurrentes: los textos se elaboran como un mosaico de citas. Los textos absorben y transforman a otros textos. Según Kristeva:

Llamamos INTERTEXTUALIDAD a la interacción textual que se produce en el interior de un solo texto. Para el individuo conocedor de este fenómeno, la intertextualidad es una noción que indica la manera en la que un texto lee la historia y se inserta en la misma (Kristeva, 1969: 55-64, en Broich y Pfister, 1985: 7<sup>1</sup>).

Ahora bien, esta inclusión de una historia dentro de otra, según Kristeva exige al menos una breve definición de dialogismo. Este concepto se entiende como la relación que se establece entre un enunciado y todos aquellos que se han producido en el pasado así como aquellos que se reproducirán en el futuro. En palabras de Bakhtin y Volochinov (1977) el dialogismo consiste en una comunicación que no llega jamás a interrumpirse:

Toda enunciación, por más significativa y completa que sea por sí misma, constituye tan sólo una *fracción* de una corriente de comunicación verbal ininterrumpida (acerca de la vida cotidiana, la literatura, el conocimiento, la política, etc.). Pero esta comunicación verbal ininterrumpida no constituye a su vez sino un elemento de la evolución ininterrumpida, y en todas las direcciones, de un grupo social dado (Bakhtin y Volochinov, 1977: 136).

Este diálogo de varias voces que interactúan en el mismo discurso origina la "muerte del autor" (Barthes, 1968), puesto que esta figura deja de ser el creador de una obra literaria o cinematográfica. Su papel en la elaboración de cualquier texto o discurso se limita a la reproducción de una red de citas que pertenece a los autores del pasado.

A partir de estas primeras definiciones tanto del concepto de intertextualidad como de dialogismo surgieron a partir de los años 80 una serie de estudios que se ocuparon de proporcionar varias clasificaciones tanto teóricas como prácticas del fenómeno intertextual. Pueden citarse, de entre los más representativos, los estudios de Ette (1985), Hebel (1989), Morgan (1985), Pfister (1985), Ping-Hui (1983/84) y Rulewicz (1987), todos posteriores al modelo de Genette (1982), quien distingue entre cinco tipos de intertextualidad (la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad, la hipertextualidad y, por último, la llamada intertextualidad, la cual incluye la cita, el plagio y la alusión).

Ya en la década de los 90, Mai (1991) recopila otros modelos que no tuvieron la misma difusión que los mencionados con anterioridad y cuya terminología permite intuir la relación que se establece entre textos: "reescritura intratextual" de acuerdo con Altman (1981), "interdiscursividad", según Angenot (1983), "autotexto" como defendió Dällenbach (1976), "intersemiosidad", según Popovic (1980), "interautoria" como la denomina Schabert (1983) o "intercontextualidad", tal y como propone Zurbrugg (1984). Galván (1997) afirma que la intertextualidad se ha interpretado de formas diferentes y que, más allá de la tendencia a asociar la intertextualidad con el deconstructivismo y postestructuralismo, este fenómeno se ha entendido de manera más restrictiva, lo que ha dado como resultado una aplicación más operativa del término, tal y como la comunidad investigadora alemana había hecho hasta entonces.

---

1 La traducción de las citas al español es de la autora.

Desde el ámbito literario, las antologías de Broich y Pfister (1985), Lachmann (1982), Schmid y Stempel (1983) y Stierle (1983) y los modelos taxonómicos de Grivel (1975), Grübel (1983), Lachmann (1984), Lindner (1985), Petöfi y Olivi (1988), Plett (1985) y Schulte-Middelich (1985) han pretendido ofrecer una concepción más restringida de la intertextualidad.

Desde el punto de vista de la lingüística de texto tradicional, la intertextualidad se ha abordado también de forma restrictiva como han hecho Beaugrande y Dressler (1981), Lemke (1985), Nöth (1985) y Schlieben-Lange (1988).

La intertextualidad, por lo tanto, ha llamado la atención de varios investigadores. Sin embargo, poco interés parece haber despertado la aparición de este fenómeno en textos de carácter audiovisual. Estos textos se han descrito como polisemióticos (Chiaro, 2012: 142) por tratarse de textos que están compuestos por varios códigos que interactúan para producir un único efecto. Agost (1998: 643 y 1999: 103) detectó la presencia de las referencias intertextuales en los textos audiovisuales:

La intertextualidad puede definirse como la aparición, en un texto, de referencias a otros textos (orales o escritos, anteriores o contemporáneos). Estas referencias, denominadas también ocurrencias textuales, funcionan como signos que el espectador ha de saber descifrar si quiere comprender el significado total del texto (Agost, 1999: 103).

Lorenzo (2005: 136, 139 y 140) realiza un análisis de las múltiples funciones que la intertextualidad puede desempeñar tanto en textos escritos como audiovisuales, siendo éstas de tipo humorístico, como constructor del discurso y apelativo.

Precisamente, la función humorística de la intertextualidad en textos audiovisuales se convierte en el centro de interés de este artículo, puesto que se pretende averiguar qué elementos de la LIJ, entendidos aquí como referencias intertextuales, se han introducido en el cine de animación para crear una situación cómica. De este modo, se pretende hacer una aportación como respuesta a la falta de investigación empírica presente en este campo, según Chaume (2012: 148), "puesto que tanto los dibujos animados, como el cine de animación y las películas para el público juvenil hacen un uso constante de las referencias intertextuales". Asimismo, cabe mencionar el concepto de "intertextualidad audiovisual" acuñado por Fowler y Chozick (2007) y Martínez Sierra (2010) para designar los contenidos intertextuales incluidos en los textos audiovisuales. Por lo tanto, este trabajo se centrará en la intertextualidad audiovisual humorística entendida como una serie de escenas o situaciones cómicas audiovisuales originadas a partir de unos conocimientos previos que el espectador deberá poseer para poder descifrar plenamente el contenido incluido en la película.

## 2. La intertextualidad en los textos literarios

### 2.1. Definición de literatura infantil y juvenil con respecto al cine de animación

Cervera (1989: 158 y 1991: 10-11) define la literatura infantil y juvenil como un conjunto de obras artísticas lúdicas, lo cual va más allá de los géneros clásicos de narrativa, poesía y teatro y permite contemplar:

otras manifestaciones literarias un tanto olvidadas: rimas, adivinanzas, patrañas, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas..., además del tebeo, el cine, la televisión, el vídeo y el disco, en

los que la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento (Casanueva Hernández, 2003: 13).

Esta definición más inclusiva ante lo que puede abarcar la Literatura infantil y juvenil sirve para definir el cine de animación como LIJ, es decir, como producción artística lúdica en parte destinada al entretenimiento del público infantil y juvenil, tal y como Oittinen (2005) defiende al considerar como LIJ todo aquello que logra captar el interés del menor.

La literatura infantil es cualquier cosa que el niño lee o escucha, desde los periódicos, series, programas de televisión y radio hasta lo que llamamos libros. Si consideramos el punto de vista del niño, podríamos incluir no sólo la literatura producida para él, sino también aquella producida por los propios niños, así como la traducción oral. Vista desde una perspectiva muy amplia, la literatura infantil puede ser cualquier cosa que al niño le parezca interesante (Oittinen, 2005: 80).

## 2.2. La intertextualidad en la Literatura infantil y juvenil

El estudio del fenómeno intertextual en la LIJ podría parecer un campo estéril en el que la supuesta simplicidad de las estructuras sintácticas, vocabulario y contenido no deja espacio para el juego entre el autor y el lector/espectador (Marcelo, 2007: 19). Sin embargo, Nikolajeva (1996) enumera las características más destacables de la LIJ entre las que se encuentra la intertextualidad: "ironía, parodia, alusiones literarias, citas directas o referencias indirectas a textos anteriores" (Nikolajeva, 1996: 153).

Tal y como Nikolajeva (1996) afirma, el concepto de dialogismo de Bakhtin (1978) proporciona un razonamiento que explica la colisión entre los textos del pasado y el presente. Pueden establecerse, de este modo, varias conexiones entre textos y el lector/espectador es quien debe descodificar la intención del autor con el propósito de descubrir los ecos ocultos y los vínculos latentes en la LIJ. La LIJ, según Nikolajeva (1996), hace un uso de la intertextualidad que resulta más evidente que en otras obras literarias: "Opino que la literatura infantil y juvenil contemporánea se inspira en varios discursos, literarios como no literarios" (Nikolajeva, 1996: 155).

Es más, el fenómeno intertextual demuestra cómo la LIJ no puede considerarse como una literatura secundaria o de naturaleza inferior: "Los estudios intertextuales demuestran cómo la LIJ es más compleja de lo que se pensaba y sugieren que tanto los géneros como las obras de ciertos autores individuales deberían volver a analizarse" (Nikolajeva, 1996: 156).

Los intertextos en la LIJ pueden, a su vez, pertenecer a la ficción adulta, según esta autora. Es más, tal y como pronostica ya en 1996, el número de referencias intertextuales empleadas en la LIJ parece ir en aumento; hecho que pretende ratificar este trabajo:

Debemos prepararnos para la aparición progresiva y en aumento del fenómeno intertextual en la literatura infantil y juvenil en el futuro. Los autores de obras de LIJ son cada vez más conscientes de sus propias conexiones intertextuales, tanto literarias como no literarias, y muchos de ellos trabajan conscientemente con una gran variedad de referencias intertextuales manifestada a través de la parodia, las alusiones, etc. (Nikolajeva, 1996: 186-187).

Desde 1996, la intertextualidad en la LIJ ha recibido la atención de una serie de investigadores. De entre ellos puede citarse a Joosen (2011: 9-48), O'Sullivan (2005: 28-32) y Sipe (2001: 333-352),

por nombrar tan solo a algunos de los autores que han mostrado su interés por el funcionamiento de las relaciones intertextuales, es decir, de cómo los autores de una obra de LIJ y los lectores de la misma participan en este intercambio comunicativo literario. Para Colomer (2010: 165-169) el fenómeno intertextual debe comprenderse como un elemento constitutivo de las tendencias posmodernistas de la LIJ. Tal y como esta experta ha podido apreciar, recientemente se ha producido un incremento en el número de alusiones intertextuales entre textos diversos y sistemas culturales (cine, música, pintura, etc.) provocando la modernización de la LIJ a través del posmodernismo, que, como corriente, promueve la interrelación entre la literatura y los productos audiovisuales; hecho, por otra parte, constatable en este estudio. Para Colomer (2010) esta forma de hacer uso de la intertextualidad es incluso más frecuente en los productos literarios destinados al público adulto.

Díaz y Rodrigues (2013) realizan, a su vez, un estudio del papel de la ilustración en la promoción de la lectura y recepción del arte mediante "la identificación del lector con las obras literarias y la activación de saberes y destrezas relacionadas con la tradición literaria (especialmente la infantil) y con las artes: pintura, escultura, cine, cómic, ilustración" (Díaz y Rodrigues, 2013: 61), lo cual demuestra la existencia, en la actualidad, de esta interrelación entre LIJ y otras formas artísticas.

De forma análoga, la animación presenta referencias intertextuales bajo la forma de elementos visuales y verbales que requieren del espectador no solo una habilidad lectora, sino también la capacidad de observar entre secuencias y escenas para percibir el mensaje completo que el guionista, el productor y, en última instancia, el director de la película pretende enviar. Este mensaje se dirige a una doble audiencia, tal y como sucede con la LIJ impresa (Lorenzo y Pereira, 2001: 193-204; Lorenzo, 2008: 89-105; Marcelo, 2013: 97; O'Sullivan, 2005: 15; Vázquez, 2010: 95-106 y Zabalbeascoa, 2000: 19-30). Después de todo, el cine de animación se considera como literatura infantil y juvenil en este trabajo. Y, por lo tanto, en la ilustración, sea ésta impresa o animada, incluida en la LIJ puede detectarse el fenómeno intertextual:

Las películas infantiles y juveniles contemporáneas son un reflejo de la noción de Shavit de sofisticación. En concreto, desde los años 90, las películas infantiles y juveniles han sido objeto del despliegue de un modo de recepción divergente que constata la presencia del espectador adulto. La película se dirige a los adultos mediante la ironía y la reflexividad, mediante guiños intertextuales genéricos. De forma más crucial, las referencias intertextuales de la cultura popular, de la historia del cine, a menudo puestas al servicio del desarrollo de los personajes y narración, apelan al bagaje cultural superior de los adultos (Cornell, 2015: 18).

### 2.3. Clasificación de la intertextualidad

Como punto de partida para proceder a la clasificación de los elementos intertextuales hallados en el corpus recopilado se toma la clasificación clásica de este fenómeno propuesta por Sebeok (1986) en *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, la cual se reproduce aquí mediante la obra de Hatim y Mason *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* (1995: 172):

1. Referencia: cuando las fuentes se revelan indicando título de la obra, capítulo, etc.
2. Cliché: expresión estereotipada que carece casi de significado por efecto de su excesivo uso.
3. Alusión literaria: cita o referencia a una obra célebre.
4. Autocita.

5. Convencionalismo: una idea que, por su repetido uso, ha quedado sin fuente de procedencia.
6. Proverbio: una máxima memorable por convención.
7. Mediación: expresión verbal de la experiencia hermenéutica individual de los efectos de un texto (Sebeok, 1986: 829, en Hatim y Mason, 1995: 172).

Desde el estudio y el análisis de los textos audiovisuales, materiales que constituyen el corpus de este trabajo, Chaume (2012: 147) realiza una propuesta de clasificación de la intertextualidad que sirve para enmarcar el tipo de intertextualidad aquí estudiado. Se trata de la alusión literaria, el acto de citar una obra muy conocida por los lectores según este mismo autor. De acuerdo con Chaume (2012), dentro de esta tipología intertextual también podemos incluir las referencias a producciones cinematográficas y series de televisión. Sin embargo, nuestro trabajo distingue entre unos tipos de intertextualidad y otros estableciendo que, por un lado, pueden estudiarse las alusiones literarias y, por otro, las cinematográficas de manera que se sistematiza el tipo de intertexto utilizado en el cine de animación de DreamWorks. Antes de presentar el apartado práctico se presenta a continuación una breve reflexión sobre el humor de carácter intertextual.

### 3. El humor intertextual

La definición de humor intertextual se construye partiendo del propio concepto de humor, ya que ambos persiguen el mismo objetivo. Tal y como afirma Vandaele (2010: 147: "a primera vista, es sencillo definir qué es el humor. Consiste en aquello que causa el entretenimiento, alegría, una sonrisa espontánea y la risa". Para provocar una carcajada debe crearse algún tipo de contenido que un receptor debe procesar simbólicamente. Este contenido da lugar a una sorpresa, una incertidumbre o una visión que consigue hacer reír a los espectadores. Por otra parte, Vandaele (2010) explica que mediante nuestra mente simbólica "podemos convertir la incertidumbre, la sorpresa y el peligro en lo que llamamos humor" (2010: 148).

Por lo tanto, para crear humor se precisa una falta de orden o, dicho de otro modo, se debe conseguir una cierta composición de elementos. El punto de vista sobre el humor que proporciona Spanakaki (2007) se ajusta al contexto cultural y comunicativo en el que se enmarca este estudio. Así enuncia esta autora la importancia del humor como parte constituyente de los productos cinematográficos:

El humor es una parte esencial de los componentes diarios de innumerables obras literarias y fílmicas y del arte en general. Se enraza en un contexto lingüístico y cultural, pero también constituye una parte indispensable de la comunicación intercultural y el entretenimiento de masas (Spanakaki, 2007: s.p.).

El humor intertextual se define como un tipo de humor que exige al receptor un conocimiento, un bagaje que pertenece a una comunidad, un país, una cultura. Para entender el chiste no podemos centrarnos únicamente en la lengua o idioma que se emplea para reproducirlo, se hace necesario el conocimiento de otro contenido denominado 'conocimiento compartido'. Tal y como afirma Nash (1987):

Compartimos el humor con aquéllos que han compartido nuestra historia y que comprenden nuestra manera de interpretar la experiencia. Existe un fondo de conocimiento y recopilación de datos común del que se nutren todos los chistes que provocan un efecto instantáneo; si bien es cierto que la descripción del origen de este fondo debe tratarse de una tarea tediosa y ardua (Nash, 1987: 9).

Este 'fondo de conocimiento compartido' es lo que Even-Zohar (1997: 355) denomina como 'repertorio cultural', el cual se define como "las opciones agregadas empleadas por un grupo de personas, y cada uno los miembros individuales del grupo con el propósito de organizar la vida" (Even-Zohar, 1997: 355).

Este repertorio cultural debe construirse dado que:

Aun cuando los miembros de un grupo lo interpreten como algo propio, dado por hecho, no lo generan ni se hereda a través de nuestros genes, sino que debe construirse, aprenderse y los individuos deben adoptar este repertorio, es decir, cada miembro del grupo. Esta elaboración del repertorio cultural es continua aunque con modificaciones con respecto a su intensidad y volumen. Por otra parte, puede elaborarse de manera *inadvertida* (1) gracias a contribuciones anónimas cuyos nombres e historia jamás se conocerán o de manera *deliberada*, (2) gracias a ciertos miembros conocidos que se dedican abiertamente de forma comprometida a esta actividad (Even-Zohar, 1997: 357, cursiva del autor).

El humor intertextual es fruto de la creación de entretenimiento y risa mediante el uso de un fondo común de conocimiento. Esta definición propia puede vincularse al placer descrito por Freud (1905) citado, a su vez, por Norrick (1993: 69). Según el psicoanalista: "experimentamos un cierto placer infantil ante la serendipia de toparnos con viejos conocidos en contextos nuevos" (Freud, 1905 en Norrick 1993: 69).

Incluso la alusión menos graciosa, nos dice Norrick (1993: 69), puede dar lugar a una carcajada ante el reconocimiento y crear un momento de unión entre los participantes de una conversación, dado que pueden disfrutar de su capacidad compartida de identificar el fragmento relevante de texto preexistente. Precisamente, este es el objetivo de la productora DreamWorks al incluir una serie de textos preexistentes que pertenecen a la LIJ en sus producciones de animación favoreciendo su descubrimiento en el texto filmico para crear el efecto de una cierta serendipia cómica en los espectadores. Esta afirmación se demostrará en el apartado relativo a los resultados de este trabajo.

#### 4. Corpus y metodología

Con el propósito de hallar los textos preexistentes de la LIJ empleados para crear humor intertextual en el cine de animación de DreamWorks se realizó una selección de películas que pudiesen incluir este fenómeno.

El cine de animación ha recibido muy poca atención durante décadas en España siendo considerado un género minoritario (Yébenes, 2002: 84) en las taquillas hasta la aparición de *Shrek* en 2001. Este éxito de taquilla se ha empleado desde entonces como reclamo publicitario de tantas otras producciones de la misma empresa y dio lugar a tres secuelas que arrancaron la carcajada del público.

De entre las más de 25 películas de animación creadas por DreamWorks en sus casi 20 años de historia se seleccionaron 14 producciones que formarían parte del corpus: *Shrek* (2001), *Shrek 2* (2004), *El espantatiburones* (2004), *Madagascar* (2005), *Vecinos invasores* (2006), *Shrek Tercero* (2007), *Bee Movie* (2007), *Kung Fu Panda* (2008), *Madagascar 2* (2008), *Monstruos contra Alienígenas* (2009), *Shrek, felices para siempre* (2010), *Megamind* (2010), *Kung Fu Panda 2* (2011) y *Madagascar 3* (2012).

Para la selección de este corpus se establecieron los siguientes criterios. El conjunto de películas analizadas pertenecería a la misma productora, es decir, a DreamWorks, puesto que, de esta forma, el discurso general empleado en estas producciones sería homogéneo, a pesar de que cada película se centre en una serie de temas en concreto. Al emplear la palabra 'discurso', aquí nos referimos a la manera en la que esta productora muestra su visión de la realidad y los valores que considera oportunos para la sociedad en la que se insertan estas producciones. Todas las películas de animación se elaborarían en Estados Unidos mediante el uso de ordenadores y se clasificarían dentro del mismo género y subgénero. Todas son películas de animación cómicas.

En cuanto a la metodología, estas 14 películas se analizaron tanto en su versión original como en la doblada al español peninsular, aunque en este trabajo nuestra atención se centra en las películas originales. Mediante diversos tipos de fichas se extrajo no solamente la información técnica relativa a cada una de estas producciones, sino que también se realizó una clasificación de cada uno de los tipos de intertextualidad encontrados. Para ello, se visionaron estas películas varias veces mientras se recopilaban los datos hallados en el corpus. Se analizaron 1271 minutos (más de 21 horas) y se crearon 528 fichas. Dos fuentes fueron de gran ayuda para confirmar y localizar la intertextualidad empleada por DreamWorks. En primer lugar, la base de datos en la red sobre cine IMDB y, en segundo lugar, los comentarios de los directores y productores incluidos en los DVDs de las películas. Estos comentarios fueron una fuente primordial, ya que revelan gran cantidad de información de carácter intertextual que no siempre se aprecia desde fuera del contexto cultural estadounidense.

Esta metodología ha permitido la recopilación de numerosos datos expresados cualitativa y cuantitativamente; sin embargo, aquí nos ceñiremos a los datos correspondientes a la aparición de la LIJ de manera intertextual en las películas en su versión original mostrando qué se ha tomado prestado de la LIJ y el uso que se ha hecho de esta literatura en el corpus de cine de animación de DreamWorks.

## 5. Resultados: la intertextualidad literaria

De entre las 745 referencias intertextuales halladas en el corpus, 173 se corresponden con las alusiones literarias mencionadas en las clasificaciones de la intertextualidad mostradas en la parte teórica de este trabajo. Este tipo de intertextualidad ocupa el segundo puesto entre las 18 categorías intertextuales halladas<sup>2</sup> y representa casi una cuarta parte de la cifra total de ocurrencias recopiladas, es decir, un 23,22 %.

Estas alusiones literarias de carácter intertextual, a su vez, se han clasificado en tres grupos:

1. Literatura infantil y juvenil: Grupo de especial interés para este trabajo. Se incluyen aquí las obras literarias de la literatura infantil y juvenil ganada, las *Nursery Rhymes* o retahí-

2 A continuación, se enumeran los 18 tipos de intertextualidad humorística hallados en el corpus estudiado atendiendo al número de casos recopilado por tipo y de mayor a menor con respecto a su cantidad total (745 ocurrencias): 1) Cinematográfica; 2) Literaria; 3) Musical; 4) Televisiva; 5) Publicitaria; 6) Histórica; 7) Artística; 8) Ideológica; 9) De lugar; 10) Lingüística; 11) Convencionalismo; 12) Lúdica; 13) Deportiva; 14) Cliché; 15) Radiofónica; 16) Proverbios; 17) Citas y 18) Referencias.

las, las leyendas, la mitología y el folclore. Para esta distinción se ha tomado la clasificación de los géneros de la LJJ aportada por Lukens (1990: 29-33).

2. Otras obras literarias: Son obras que pertenecen a la literatura dirigida al lector adulto.
3. Otras lecturas: Obras escritas que no se considerarían propiamente como obras literarias debido a su mera función informativa (Jakobson, 1960: 357), como por ejemplo, la prensa escrita. A pesar de esto, estos textos sí se consideraron como textos literarios debido a su uso como texto leído por los adultos en el imaginario infantil. Por otra parte, los textos a los que se alude en ciertas escenas cumplen una función cómica intertextual y, por ello, se han contabilizado y analizado en detalle.

La alusión literaria en el cine de animación de DreamWorks funciona como texto evocado de naturaleza verbal y/o visual con el propósito de crear una escena cómica. Un personaje puede citar el título de una obra, que puede formar parte del decorado de una escena y el espectador puede leer el título en la pantalla. Este mensaje verbal puede ser una cita literal del título de la obra canonizada o experimentar modificaciones que exigen un proceso de descodificación que amplía el significado del mensaje enviado en la escena filmica. La gratificación se produce por la parte que atañe al espectador desde el momento en el que logra reconocer cada uno de los hilos que teje el significado completo de la escena. Este efecto se consigue incluso mentando a otro personaje literario tratándolo en la película como si fuese un personaje real. Aquí el espectador debe reconocer al personaje de ficción inserto en la narración. Se trata de un caso de intertextualidad que se conoce bajo el nombre de 'interfiguralidad' (Müller, 1991). Y como parte del estudio intertextual de Müller (1991), el uso que hace DreamWorks de los personajes clásicos de Basile, Perrault y los hermanos Grimm es un ejemplo de 'interfiguralidad continua' (Müller, 1991: 102), la cual consiste en la evocación permanente de un personaje a lo largo del texto que alude, sea escrito o filmico.

Ahora bien, de los tres grupos de alusiones literarias comentadas arriba, aquí nos centramos en los dos primeros grupos, puesto que acaparan todo nuestro interés. El tercer grupo se analiza con detenimiento en la tesis *La alusión como fuente de creación de humor y su traducción: análisis del cine de animación de DreamWorks (2001-2012)*. Las primeras alusiones literarias que parten de los cuentos de hadas se aprecian con facilidad a lo largo de la saga *Shrek*, la aparición de personajes clásicos cumple una función humorística, paródica e incluso subversiva. Algunos personajes mantienen sus roles originales como Pinocho, Cenicienta, la Bella Durmiente o Pulgarcito. Se han contabilizado 23 referencias intertextuales a los cuentos de hadas.

De entre los 'hipotextos' (Genette, 1982: 13) o textos aludidos (texto del que se parte para crear el hipertexto o texto que alude) pueden citarse *Alice's Adventures in Wonderland (Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas)*, *Den lille Havfrue (La Sirenita)*, *Goldilocks and the Three Bears (Ricitos de oro y los tres osos)*, *Gulliver's Travels (Los viajes de Gulliver)*, *La gatta cenerentola (Cenicienta)*, *Le Petit Chaperon Rouge (Caperucita Roja)*, *Peter Pan, Schneewittchen (Blancanieves y los siete enanitos)*, *Sole, Luna e Talia (La Bella Durmiente)*, etc.

A su vez, también forman parte de este primer grupo de alusiones literarias pertenecientes a la LJJ, un total de 13 alusiones que nos remiten a las conocidas como *Nursery Rhymes* o retahilas especialmente en la saga *Shrek*. A excepción de una de ellas incluida en la película *Megamind* (titulada *Itsy Bitsy Spider*), las restantes se emplearon tomando al personaje principal de la retahila e insertándolo en el elenco de personajes de la propia película de animación (la galleta de jengibre, Jack y Jill, los tres ratones ciegos). Otro proceder en cuanto a la creación de alusiones literarias basadas en

estas rimas consistió en la cita literal de ciertos fragmentos que después se modifican para crear una incongruencia de manera que el efecto humorístico se consigue mediante la burla o la parodia. Por ejemplo, en *Shrek* uno de los tres cerditos acusa a Lord Farquaad de hacerse con la ciénaga de Shrek. Estas son sus palabras en la versión original: "Lord Farquaad! He huffed und he puffed und he signed an eviction notice" en español se dobló de este modo: "¡Lord Farquaad! ¡Sopló und sopló und firmó una orden de desahucio!". Esta ocurrencia mezcla la alusión a las palabras de la rima de Halliwell-Phillips (1886) *The Three Little Pigs* (Los tres cerditos) incluida en *The Nursery Rhymes of England* famosas por su repetición con la incongruencia de que Lord Farquaad pueda firmar una orden de desahucio; hecho poco habitual en los cuentos de hadas que constituye un anacronismo de carácter humorístico.

La mención de uno de los personajes de la rima por parte de uno de los personajes de la película de animación logra crear la relación entre el texto literario ('hipotexto' (Genette, 1982: 13) y el cinematográfico ('hipertexto' (Genette, 1982: 13) (se alude a rimas infantiles como *The Muffinman*, *Cris Cross and Go under the Bridge*, *Little Miss Muffit*, *The Comic Adventures of Old Mother Hubbard and her Dog*) e incluso se aderezan escenarios con algún elemento que directamente nos remite al contexto de la rima. Por ejemplo, se incluye un zapato que recuerda a la representación habitual del hogar en el que vive la anciana protagonista de *There was an Old Woman who Lived in a Shoe*, quien, según la retahíla, vivía en un zapato con muchos hijos sin saber qué hacer, a los que les daba caldo sin pan para comer y enviaba a la cama de una vez.

Otras alusiones folclóricas muy conectadas con la LIJ se mencionan en el filme *Megamind* como es *The Tooth Fairy* (el hada de los dientes o *el ratoncito Pérez*, el equivalente en español peninsular) y *Easter Bunny* (el conejo de Pascua). Se alude a dos leyendas *Piers Plowman* (Robin Hood) en *Shrek* e *Historia Regum Britanniae* (la leyenda artúrica) en *Shrek Tercero* de manera paródica y completamente descontextualizada. La alusión a la leyenda de Robin Hood juega con su protagonista, que se presenta como un fanfarrón conquistador y saqueador que coquetea con Fiona, mientras que en el caso de la leyenda artúrica, Arturo es el posible heredero a la corona de Muy Muy Lejano y un adolescente que no encaja en el instituto junto a una joven Ginebra y el popular Lanzarote. El juego alusivo incluso da pie a que se inserten algunas criaturas y personajes mitológicos (*Ieprechaun*, Helena de Troya, Rey Midas y un ciclope) en la saga *Shrek*.

Dentro del segundo grupo de alusiones literarias resulta de interés mencionar las obras aludidas que pertenecen al lector adulto pero que tal vez puedan ser reconocidas por el público infantil y juvenil. Se extrajeron del corpus 15 títulos de esta naturaleza: *Men are from Mars, Women are from Venus* (*Los hombres son de Marte, las mujeres de Venus*) de John N. Gray como alusión visual en forma de lectura de la reina Lillian titulada *Kings are from Mars, Queens are from Venus* (*Los reyes son de Marte, las reinas de Venus*) en *Shrek 2*. *The Legend of Sleepy Hollow* conocida en español como *La leyenda de Sleepy Hollow*, cuyo jinete sin cabeza se convierte en un villano más de la saga *Shrek*. *La biblia* mediante el uso de citas. *The Lord of the Rings* (*El señor de los anillos*) mediante la introducción de dos personajes que nos recuerdan a los Ents de Tolkien. *The Tragedy of Othello, the Moor of Venice* en español peninsular *Otelo: el moro de Venecia* aludido por su célebre "orgullo, pompa y circunstancia de la gloriosa guerra". *The Secret Life of Bees* (*La vida secreta de las abejas*) casi de aparición obligada en *Bee Movie* y obra leída por el abogado que lleva la parte contraria a la abeja Barry. *Los tres mosqueteros* citados en *Madagascar 2* en "¡uno para todos y todos para uno!". *Lord of the Flies* (*El señor de las moscas*) al que se hace referencia en las escenas en las que los turistas perdidos dejan de ser civilizados en *Madagascar 2*. *The Most Excellent and Lamentable Tragedie of Romeo and Juliet* (*Romeo y Julieta*) citada a través de su personaje principal Romeo, nombre con el que se designa al ogro

enamorado en *Shrek: Happily Ever After*. Obras como *The Taming of the Shrew (La fierecilla domada)* título con el que se juega para hacer referencia a Shrek en su capítulo final, o *Moby Dick, Little Lord Fauntleroy (El pequeño lord)*, *The Barber of Seville (El barbero de Sevilla)*, *A Midnight Summer Dream (El sueño de una noche de verano)* forman parte de la misma escena paródica. Incluso hay lugar para el poema gravado en la Estatua de la Libertad *The New Colossus (El nuevo coloso)* citado por una hipopótamo y el género de libros de autoayuda al que recurre el superhéroe Metroman atormentado por la responsabilidad en la película *Megamind*.

## 6. Conclusiones

Tal y como se deriva de la muestra de datos presentada, el cine de animación, entendido aquí también como LLJ, recurre a la obra literaria escrita dirigida al público infantil y juvenil para crear situaciones cómicas que se etiquetan aquí bajo el concepto de 'intertextualidad audiovisual humorística'. El análisis de los elementos intertextuales incluidos en las películas de animación originales revela que la LLJ desempeña un papel fundamental situándose en un segundo lugar tras las alusiones cinematográficas. Esto se debe principalmente al uso de los personajes de cuentos de hadas en la saga Shrek conocido bajo el nombre de 'interfiguralidad', según Müller (1991), tal y como se ha comentado con anterioridad.

El hecho de que algunas de las obras literarias aludidas perteneciesen al canon literario adulto se intuía tras los primeros visionados de cada película. Sin embargo, el número elevado de ocurrencias registradas nos permite concluir que estas obras tienen más peso del esperado en el cine de animación estudiado. El funcionamiento de estos hipotextos en las películas nos revela que muchas de estas alusiones literarias no se destinan al público infantil, puesto que muy probablemente sean casos de intertextualidad audiovisual humorística imperceptibles para el espectador más joven. De esto se desprende que estos casos de intertextualidad se dirigen al público adulto que acompaña al menor a las salas de cine. Este espectador adulto se sorprenderá ante los guiños que, sin duda, encontrará entretenidos y paródicos.

El gran número de alusiones literarias halladas demuestran que la LLJ no ha sido substituida por el cine de animación, sino que sirve para enriquecer la producción filmica con conocimientos que pueden comentarse, estudiarse y sobre todo leerse. Por ello, se puede afirmar que se produce una interacción enriquecedora entre formas artísticas que cumple una función humorística y paródica (Mínguez, 2012: 249-262).

Una última reflexión pone punto y final a este trabajo. El cine de animación, como parte integrante de la LLJ, puede interpretarse como algo más que entretenimiento. Nos ofrece una vertiente didáctica poco explotada, ya que, como se aprecia en este trabajo, incluye varios contenidos literarios que formarán parte de la formación del menor al tratarse muchas de ellas de obras canonizadas. Aquí la curiosidad innata del menor desempeña un papel primordial, puesto que al ver la reacción del adulto ante la intertextualidad audiovisual surgirá la duda, cuya respuesta por parte del espectador adulto puede ser instructiva y aclaratoria. Como se define al inicio de este trabajo, la intertextualidad consiste en una actividad lectora que exige un proceso de descodificación que nos remite y muestra las obras del pasado insertas en un texto del presente. Instruir al menor en el juego intertextual solamente le incitará a la búsqueda de contenidos ocultos con la satisfacción que ello conlleva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOST, R. (1998). Un modelo de análisis de la traducción para el doblaje basado en las dimensiones del contexto. En Felix Fernández, L. y Ortega Arjonillo, E. (Eds.). *II Estudios sobre traducción e interpretación. Actas de las II Jornadas Internacionales de Traducción* (pp. 641-647). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- ALTMAN, C. (1981). Intratextual Rewriting: Textuality as Language Formation. En W. Steiner, W. (Ed.). *The sign in Music and Literature* (pp. 39-51). Austin: University of Texas Press.
- ANGENOT, M. (1983). Intertextualité, interdiscursivité, discours social. *Texte* 2, 101-112.
- BAKHTIN, M. y VOLOCHINOV, V. N. ([1929] 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- BAKHTIN, M. ([1975] 1978). *Esthétique et Théorie du Roman*. Paris: Gallimard.
- BARTHES, R. ([1968] 1984). La mort de l'auteur. *Essais Critiques IV. Le Bruissement de la Langue* (pp. 61-68). Paris: Éditions du Seuil.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- BOGUCKLI, L. (2013). *Areas and Methods of Audiovisual Translation Research*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles [etc.]: Peter Lang.
- BROICH, U. y PFISTER, M. (1985). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Max Niemeyer.
- CASANUEVA HERNÁNDEZ, M. (2003). *Relaciones entre folklore y literatura infantil. Claves interpretativas*. Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.
- CERVERA, J. (1989). Entorno a la literatura infantil. *Cauce*, 12, 157-168. Consultada el 27 de junio de 2016, <http://goo.gl/XKYa3e>.
- CHAUME VARELA, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester and Kinderhook, New York: St. Jerome.
- CHIARO, D. (2012). Audiovisual Translation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, np. Consultada el 9 de mayo de 2017, <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0061/full>>
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- CORNELL, J. (2015). No Place Like Home: Circumscribing Fantasy in Children's Film. En Beeler, K. y Beeler, S. (Eds.). *Children's Film in the Digital Age* (pp. 9-27). Jefferson: McFarland & Company.
- DÄLLENBACH, L. (1976). Intertexte et autotexte. *Poétique*, 7/27, 282-296.
- DÍAZ ARMAS, J. y RODRIGUES, C. (2013). Libros ficticios y universales: la intertextualidad como diálogo. *ALLJ*, 11, 61-70.
- ETTE, O. (1985). Intertextualität: Ein Forschungsbericht mit literatursoziologischen Anmerkungen. *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte*, 9 (3/4), 497-519.
- EVEN-ZOHAR, I. (1997). The Making of Culture Repertoire and Role of Transfer. *Target*, 9 (2), 355-363.
- FREUD, S. (1905). *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Norton.
- FOWLER, G. A. y CHOZICK, A. (2007). (n.d.). Cartoon Characters Get Big Makeover for Overseas Fans, *Wall Street Journal*. Consultada el 15 de octubre de 2013, <http://online.wsj.com/public/article/SB119247837839459642.html>
- GALVÁN, F. (1997). Intertextualidad o subversión domesticada: Aportaciones de Kristeva, Jenny, Mai y Plett. Bengoechea Bartolomé, M. y Sola Buil, R. J. (Eds.). *Intertextuality/Intertextualidad* (pp. 35-77). Alcalá

- de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- GRIVEL, C. (1975). Quant à l'intertexte: Plan d'un livre ou possible ou futur. En Dees, A. (Ed.). *Mélanges de linguistique et de littérature offerts à Lein Geschiere par ses amis, collègues et élèves* (pp. 153-180). Amsterdam: Editions Rodopi.
- GRÜBEL, R. (1983). Die Geburt des Textes aus dem Tode der texte: Strukturen und Funktionen der Intertextualität in Dostoevskijs Roman 'Die Brüder Karamazov' im Lichte Seines Mottos. En Schmid, W. y Stempel, W. (Eds.). *Dialog der texte: Hamburger Kolloquium Zur Intertextualität* (pp. 205-271). Wien: Wiener Slawistischer Almanach.
- HATIM, B. y MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Trad. Salvador Peña. Barcelona: Ariel.
- HEBEL, U. (1989). *Intertextuality, Allusion and Quotation. An International Bibliography of Critical Studies*. New York/London: Greenwood Press.
- JAKOBSON, R. (1960). Linguistics and Poetics. En Sebeok, T. (Ed.). *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- JOOSEN, V. (2011). *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue between fairy-tale scholarship and postmodern retellings*. Detroit: Wayne State University Press.
- KRISTEVA, J. (1969). *Semeiotike: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Editions du Seuil.
- LACHMANN, R. (1982). *Dialogizität*. München: Wilhelm Fink.
- \_\_\_\_\_ (1984). Ebenen des Intertextualitätsbegriffs. En Stierle, K. y Warning, R. (Eds.). *Das Gespräch* (pp. 133-138). München: Wilhelm Fink.
- LEMKE, J. L. (1985). Ideology, Intertextuality and the Notion of Register. En Benson, J.D. y Greaves, W. S. (Eds.). *Systemic Perspectives on Discourse: Selected Theoretical Papers from the 9<sup>th</sup> International Systemic Workshop (Toronto, 1982)* (pp. 275-294). Norwood/New York: Ablex Publishing.
- LINDNER, M. (1985). Integrationsformen der Intertextualität. En Broich, U. y Pfister, M. (Eds.). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien* (pp. 116-135). Tübingen: Max Niemeyer.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, R. C. (2015). *La alusión como fuente de creación de humor y su traducción: análisis del cine de animación de DreamWorks (2001-2012)*. (Tesis doctoral inédita). Universidade de Vigo.
- LORENZO GARCÍA, L. y PEREIRA, A. (2001). Guionistas y traductores: misóginos y cómplices en las películas infantiles. En Becerra Suárez, C. et al. (Eds.). *Lecturas: Imágenes* (pp. 217-311). Vigo: Universidad de Vigo.
- LORENZO GARCÍA, L. (2005). Funcions básicas das referencias intertextuais e o seu tratamento na tradución audiovisual. *Qua-derns. Revista de traducció*, 12, 133-150.
- \_\_\_\_\_ (2008). Estudio del doblaje al español peninsular de *Pocahontas* (Disney). En Ruzicka Kenfel, V. (Ed.). *Diálogos Intertextuales: Pocahontas* (pp. 89-106). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LUKENS, R. J. ([1976] 1990). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Ohio: Harper Collins.
- MAI, H. (1991). Bypassing Intertextuality. Hermeneutics, Textual Practice, Hypertext. En Plett, H. F. (Ed.). *Intertextuality* (pp. 30-59). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- MARCELO WIRNITZER, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- \_\_\_\_\_ (2013). Referencias culturales, dibujos animados y traducción. *AILIJ*, 11, 93-104.
- MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2010). Building Bridges between Cultural Studies and Transla-

- tion Studies: With Reference to the Audiovisual Field. *Journal of Language and Translation* 11(1), 115-136.
- MÍNGUEZ LÓPEZ, X. (2012). Subversión e intertextualidad en la saga Shrek. *Didáctica, lengua y literatura* 24, 249-262. Consultada el 31 de julio de 2014, [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.V24.39924](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.V24.39924).
- MORGAN, T. (1985). Is there an Intertext in this Text? Literary and Interdisciplinary Approaches to Intertextuality. *American Journal of Semiotics*, 3 (4), 1-40.
- MÜLLER, W. G. (1991). Interfiguralidad. A Study on the Interdependence of Literary Figures. En Plett, H. F. (Ed.). *Intertextuality* (pp. 101-121). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- NASH, W. ([1985] 1987). *The Language of Humour*. London/New York: Longman.
- NEUBERT, A. (1980). Textual analysis and Translation Theory, or what Translators should know about Texts. *Linguistische Arbeitsberichte*. Vol. 28, 23-31.
- NIKOLAJEVA, M. (1996). *Children's Literature Comes of Age: Towards a New Aesthetic*. New York: Garland Publishing.
- NORRICK, N. R. (1993). *Conversational Joking. Humor in everyday talk*. Indianapolis: Bloomington.
- NÖTH, W. (1985). Textsemiotik. *Handbuch der Semiotik*, 455-460.
- OITTINEN, R. (2005). *Traducir para niños*. Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- O'SULLIVAN, E. (2005). *Comparative Children's Literature*. Bell, A. (Trans.). New York: Routledge.
- PETÖFI, J. y TERRY, O. (1988). Schöpferische Textinterpretation: Einige Aspekte der Intertextualität. En Petöfi J. y Olivi T. (Eds.). *Von der Verbalen Konstitution zur Symbolischen Bedeutung – From Verbal Constitution to Symbolic Meaning* (pp. 335-350). Hamburg: Helmut Buske.
- PFISTER, M. (1985). Konzepte der Intertextualität. En Broich, U. y Pfister, M. (Eds.). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien* (pp. 1-30). Tübingen: Niemeyer.
- PING-HUI, L. (1983-1984). Intersection and Yuxtaposition of wor(l)ds. *Tamkang Review*, 14, 395-441.
- PLETT, H. F. (1985). Sprachliche Konstituenten einer intertextuellen Poetik. En Broich, U. y Pfister, M. (Eds.). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien* (pp. 78-98). Tübingen: Max Niemeyer.
- POPOVIC, A. (1980). Inter-Semiotic-Inter-Literary Translation. En Köpeczi, B. et al. (Eds.). *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Congress of the International Comparative Literature Association*. Vol. 2. (pp. 763-765). Stuttgart: Kunst & Wissen – Erich Bieber.
- RULEWICZ, W. (1987). Intertextuality, Competence, Reader. *Kwartalnik Neofilologiczny*, XXXIV, 2, 229-241.
- SCHABERT, I. (1983). Interaktorialität. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft & Geistesgeschichte*, 57, 679-701.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1988). Text. En Ammon, U. et al. (Eds.). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1205-1215). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- SCHMID, W. y STEMPEL, W. (1983). *Dialog der Texte: Hamburger Kolloquium zur Intertextualität*. Wien: Wiener Slawistischer Almanach.
- SCHULTE-MIDDELICH, B. (1985). Funktionen intertextueller Textkonstitution. En Broich, U. y Pfister, M. (Eds.). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien* (pp. 197-242). Tübingen: Max Niemeyer.
- SEBEOK, T. A. (1986). *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SIPE, L. (2001). A palimpsest of stories: Young Children's Construction of intertextual links among fairytale variants. *Literary Research and Instruction*. Vol. 40: 4, 333-352.

- SPANAKAKI, K. (2007). Translating Humor for Subtitling. *Translation Journal* Vol. 11. No. 2. Consultada el 13 de marzo de 2014, <<http://translationjournal.net/journal/40humor.htm>>
- STIERLE, K. (1983). Werk und Intertextualität. En Schmid, W. y Stempel, W. (Eds.). *Dialog der Texte: Hamburger Kolloquium zur Intertextualität* (pp. 7-26). Wien: Wiener Slawistischer Almanach.
- VANDAELE, J. (2010). Humor in Translation. En Gambier, Y. y Doorslaer, L. V. (Eds.). *Handbook of Translation Studies*. Vol. 1. (pp. 147-152). Antwerp: John Benjamins Publishing Company.
- VÁZQUEZ GARCÍA, C. (2010). La disneyficación de los cuentos de hadas tradicionales. En Becerra Suárez, C. y Fernández Mosquera, A. (Eds.). *Diálogos intertextuales 1: De la palabra a la imagen* (pp. 95-106). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- YÉBENES, P. (2002). *Cine de animación en España*. Barcelona: Ariel.
- ZABALBEASCOSA, P. (2000). Contenidos para adultos en el género infantil: El caso del doblaje de Walt Disney. En Ruzicka Kenfel, V. y Lorenzo García, L. (Eds.). *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 19-30). Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo.
- ZURBRUGG, N. (1984). Burroughs, Barthes and the Limits of Intertextuality. *Review of Contemporary Fiction*, 4, 86-107.



Alba Quintairos Soliño  
aquintaiross@usal.es

Universidad de Salamanca

(Recibido: 1 junio 2017 / Received: June 1<sup>st</sup> 2017)  
(Aceptado: 13 octubre 2017 / Accepted: 13<sup>th</sup> October 2017)

# *LA NOVIA CADÁVER: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL DOBLAJE ESPAÑOL DE *TIM BURTON'S CORPSE BRIDE* (2005)*

LA NOVIA CADÁVER: A TRANSLATIONAL ANALYSIS  
OF TIM BURTON'S CORPSE BRIDE SPANISH  
DUBBING (2005)

## Resumen

Las películas de Tim Burton rebosan humor negro, juegos de palabras y alusiones destinadas a un doble receptor, especialmente cuando la audiencia principal es la infantil y juvenil, por lo que suponen un gran desafío a la hora de enfrentarse a su traducción. Una de estas películas es *La novia cadáver* (2005), rodada con marionetas mediante la técnica *stop-motion*<sup>1</sup>, para la que el equipo creó unos mecanismos con los que lograron que las expresiones faciales fuesen mucho más variadas y realistas, lo cual implica que la sincronía labial que se debe conseguir tiene que ser similar a la del doblaje de películas de acción real para alcanzar la máxima veracidad posible. Teniendo esto en cuenta, en el presente trabajo se ha analizado un fragmento muestral de siete minutos del doblaje español de la mencionada película para comprobar las estrategias empleadas en el mismo y debatir su idoneidad.

**Palabras clave:** Tim Burton, *La novia cadáver*, doblaje, análisis traductológico, coincidencias perversas.

## Abstract

Black humour, word plays and double addressee's references are prevalent within Tim Burton's films, especially when children and young people are their main target. This is the reason why the translation of Burton's films means a great challenge to their translators. One of them is *Tim Burton's Corpse Bride* (2005), shot by using the "stop-motion" technique, for which the film crew created special puppets with a mechanism that achieved much more varied and realistic facial expressions. This fact implies that the lip synchronization must be as accurate as the synchronization accomplished when dubbing live-action films to reach the highest possible authenticity. Thus, this dissertation aims to analyse a sample extract of the abovementioned Spanish dubbing to verify the translational strategies used in it, as well as to study their suitability.

**Keywords:** Tim Burton, *Corpse Bride*, dubbing, translational analysis, evil coincidences.

1 Según Purves (2011), la técnica de animación *stop-motion* consiste en la creación de «una secuencia de imágenes o fotografías que al animarlas simulan movimiento. Para realizar un *stop-motion* se fotografía un objeto o persona estáticos y, constantemente, se sustituye un movimiento por otro, un objeto pequeño por otro mayor para simular que crece, o se cambian las formas» (citado en Almeida & Buñay, 2014).

## 1. Introducción

Para nuestro análisis de estrategias de traducción empleadas por los mediadores ante los problemas con los que se enfrentan en el doblaje, hemos seleccionado una muestra que pertenece a la película de animación *Tim Burton's Corpse Bride* (2005), conocida en España como *La novia cadáver* y, en Hispanoamérica, como *El cadáver de la novia*. Se trata de una película animada de género fantástico gótico, realizada en *stop-motion* y dirigida por Tim Burton y Mike Johnson, cuyo argumento se basa en una leyenda rusa y donde la acción tiene lugar en un pueblo ficticio europeo de la época victoriana. En los 75 minutos que dura la película, se cuenta la historia de Víctor Van Dort, un joven que va a contraer matrimonio con Victoria Everglot. Sin embargo, mientras ensaya los votos en el bosque, se casa accidentalmente con el cadáver de una joven llamada Emily, quien se lo lleva al mundo de los muertos.

Para la selección de dicho fragmento, se han seguido varios criterios, detallados a continuación: en primer lugar, el fragmento debía contener una gran variedad de dificultades traductológicas que permitiesen realizar un análisis detallado del doblaje; en segundo lugar, también debía contar con, por lo menos, una escena completa en la que, además, predominasen los diálogos o los monólogos; en tercer lugar, en caso de que el fragmento incluyese varias escenas, estas debían permitir su interrupción. Teniendo todo lo anterior en cuenta, el fragmento que se estudiará es el que transcurre entre los minutos 00:09:09 y 00:16:26. La duración es de, aproximadamente, siete minutos; predominan los diálogos y, en comparación con el resto de la película, apenas hay silencios; por último, en el fragmento seleccionado se incluyen una escena completa (entre el minuto 00:10:46 y el 00:14:30) y dos incompletas (antes y después), lo cual permite analizar la traducción de los diálogos dentro de un contexto más amplio. El argumento de cada una de estas escenas, relacionado con el momento en que Víctor y sus padres acuden a casa de los Everglot para conocer a Victoria y ensayar la ceremonia con el reverendo Galswells, se distribuye de la siguiente manera: en la primera escena, Víctor y Victoria se conocen; en la segunda, tiene lugar el ensayo de la boda y, en la tercera, Víctor pronuncia los votos en el bosque, momentos antes de casarse por error con Emily, la novia cadáver.

## 2. Análisis traductológico

Realizaremos nuestro estudio siguiendo el orden de los hechos que tienen lugar en el fragmento, en lugar de clasificar los elementos analizados en distintas categorías, ya que, de este modo, se pueden observar con más claridad las razones por las que la traductora, Eva Garcés, o el equipo de doblaje han tomado determinadas decisiones a la hora de traducir. No obstante, también se seguirá la propuesta de Chaume (2004), en la que divide el análisis en «factores externos» y «factores internos».

### 2.1. Factores externos

Para Chaume, los factores externos son aquellos previos a la práctica de la traducción y que condicionan el resultado de la misma (2004: 157-158). Entre ellos, se incluyen los factores profesionales, del proceso de comunicación, sociohistóricos y de recepción. En este trabajo, no se analizarán los profesionales, ya que requerirían investigar sobre aspectos que, aunque afectan directamente a la traducción, forman parte de la idiosincrasia del traductor y, por tanto, no se han considerado tan relevantes para el análisis de este fragmento.

Los factores del proceso de comunicación son, entre otros, el emisor, el receptor, el contexto, el mensaje y el canal. En primer lugar, podría considerarse a Tim Burton como emisor, ya que es el

director de la película y quien ideó el argumento y a los personajes. El receptor es doble (Zabalbeascoa, 2000), como se verá más adelante, puesto que, aunque la película está pensada para un público infantil, tanto la temática como algunos guiños del guion están dirigidos a los adultos. La película se estrenó en septiembre de 2005<sup>2</sup>, aunque el rodaje duró unas 52 semanas (Rowe, 2005) y, por lo tanto, la idea original es de, como muy tarde, finales de 2004. Esto implica que el guion de la película se redactó en un contexto muy particular, donde tuvieron lugar los atentados del 11-S (2001), las guerras de Afganistán (2001) e Irak (2003), el atentado del 11-M (2004) o el terremoto de Sumatra-Andamán (2004), que dejó más de 280.000 muertos. Como se puede comprobar, se trata de un lustro marcado por los conflictos bélicos y la muerte. Con esta película, Burton pretende familiarizar a los niños con el mundo de ultratumba, por lo que el contexto ha podido influir, en cierta medida, en la intención del director, tal y como ha reconocido en otros casos (Pringle, 2012). El medio elegido para la exhibición del producto audiovisual es el cine, como es habitual en las películas de Tim Burton.

En cuanto a los factores sociohistóricos, como ya se ha indicado, la época de confección del texto es, probablemente, el año 2004, mientras que la película se estrenó en 2005. Dada la fecha en la que se estrenó en España (octubre de 2005), el encargo de traducción también tuvo lugar durante ese mismo año. Por consiguiente, tampoco existen versiones anteriores dobladas o subtituladas. La modalidad de traducción para la totalidad de la película (incluidas las canciones) que ha escogido la distribuidora en España es el doblaje.

Teniendo en cuenta que se trata de un doblaje, los factores de recepción que afectan a esta película, según Chaume, son el grado de flexibilidad en el cumplimiento de la sincronía fonética, cinésica y de la isocronía; el grado de aceptación de la sobreactuación o infractuación por parte de los actores y actrices de doblaje; y, por último, el grado de exigencia de un texto y unos diálogos verosímiles. El grado de flexibilidad en el cumplimiento de la sincronía, como se verá con más detenimiento en el próximo apartado, es muy alto, ya que tanto Garcés como el resto del equipo de doblaje han logrado que el texto encaje a la perfección con el movimiento de la boca de los personajes. Por otro lado, en cuanto al grado de aceptación de la sobreactuación, es destacable la buena interpretación de los actores, que supieron compensar las pequeñas pérdidas de matiz de determinados diálogos con una actuación, por lo general, exagerada, lo cual crea hilaridad. Finalmente, la verosimilitud de los diálogos es alta, ya que tanto la traducción de Garcés como el trabajo del resto del equipo han sido de gran calidad.

## 2.2. Factores internos

Chaume divide los factores internos en «problemas compartidos» (lingüístico-contrastivos, comunicativos, pragmáticos y semióticos) y «problemas específicos», en los que se incluye el análisis de todos los códigos de la película (2004: 161-165). Sin embargo, en este trabajo el análisis se realizará por escenas y no por problemas, ya que resulta más coherente con la estructura del fragmento, donde hay elementos que se repiten constantemente y que están relacionados cronológicamente.

### 2.2.1. Consideraciones iniciales

En primer lugar, hay que destacar algunas decisiones de traducción que afectan a toda la película y que, por tanto, son comunes a las tres escenas de este fragmento. La primera de ellas es la

2 En España, se estrenó en octubre de 2005.

de mantener los nombres originales de los personajes. Esta decisión es relevante, ya que la historia se sitúa en Europa, en el siglo XIX, y es probable que los nombres de los protagonistas, Víctor y Victoria, hagan referencia a la época victoriana, que es la que se recrea en la película.

Otros recursos de los que echa mano Tim Burton para situar al receptor del texto origen (TO) en el contexto son las variedades lingüísticas:

- **Variedades diatópicas:** los personajes presentan, al hablar, una pronunciación británica o «europeizada» del inglés (por ejemplo, se sustituye el acento rótico americano por un acento no rótico, típico del inglés británico) y emplean expresiones que se consideran más próximas al inglés británico que al americano («Oh, dear!», «Good heavens!», etc.).
- **Variedades diacrónicas:** para que el lenguaje no resulte anacrónico, en los diálogos se trata de emular un inglés que parezca propio del siglo XIX. Para ello, además de la gramática y del vocabulario arcaizante, se han introducido expresiones que ya no se utilizan, aunque no tienen por qué pertenecer exclusivamente a la forma de hablar decimonónica («Hear ye!», «Groovy young man», etc.).
- **Variedades diastráticas:** en la película, existe un claro contraste entre los personajes de clase aristocrática, los de clase alta y los de clase baja; estas diferencias quedan patentes cuando Víctor llega al mundo de los muertos, donde todos conviven e interactúan unos con otros, independientemente de la jerarquía social a la que hayan pertenecido. Tim Burton emplea el recurso del lenguaje para que el receptor identifique el trasfondo del personaje en cuestión con mayor facilidad, puesto que uno de los mensajes que se busca transmitir es que, al final, todos «acabamos de la misma manera» («Die, die we all pass away, but don't wear a frown 'cause it's really okay. And you might try and hide, and you might try and pray, but we all end up the remains of the day»<sup>3</sup>).
- **Variedades diafásicas:** el último aspecto lingüístico más destacable es el cambio del modo de hablar de algunos personajes dependiendo del contexto. Por ejemplo, los padres de Víctor, considerados «nuevos ricos», tratan de expresarse de forma extremadamente formal cuando están en presencia de los Everglot, una familia de aristócratas, mientras que, al estar a solas con su hijo, emplean un lenguaje notablemente informal (aunque no llega a ser coloquial).

Al doblar la película, se presenta un problema de traducción al trasvasar la variedad diatópica, ya que en español no se puede recuperar el acento británico que ayuda al receptor a situarse espacialmente. No obstante, existen numerosos recursos que Garcés emplea para compensar la pérdida de este elemento del TO, como hacer hincapié en el uso de las variedades diacrónicas y diafásicas. El trasvase de las demás variedades parece haberse realizado adecuadamente: Garcés recrea un español que pretende ser decimonónico al emplear estructuras gramaticales complejas y vocabulario culto («Nada me complacería tanto», «¿Puedo preguntarle [...] dónde está su dama de compañía?», etc.) y juega con la diferencia que se establece entre el pronombre personal «tú» y el pronombre de cortesía «usted» (algo que no ocurre en inglés) para, de esta manera, trasvasar las variedades diafásica y diastrática.

Asimismo, hay que tener en cuenta que se trata de una película destinada a un doble receptor: por un lado, está el receptor infantil y, por otro, el adulto. Aunque Burton busca dar a conocer el

3 Estribillo de la canción «Remains of the day», interpretada por Danny Elfman. Con esta canción, el esqueleto Bonejangles le cuenta a Víctor, que acaba de despertar en el mundo de los muertos, la historia de Emily.

mundo gótico y de ultratumba a la audiencia más joven, por lo general, su principal audiencia suele ser adulta, por lo que se incluyen guiños a las dos audiencias. Para la audiencia infantil, se han introducido elementos humorísticos más sencillos de comprender y que no suelen causar grandes problemas de traducción, ya que están basados en ruidos, golpes y equivocaciones. Sin embargo, para la audiencia adulta, la película está plagada de humor negro, juegos de palabras, referencias a la muerte y escenas desagradables. Además, otro aspecto que se debe considerar es que Burton no busca ser paternalista *stricto sensu*, aunque suavice algunas escenas por su crudeza. Por lo tanto, el doblaje español debería respetar la idea original del autor (conservar la doble recepción y evitar el paternalismo cuando sea necesario), algo que parece que Garcés ha logrado con su traducción.

### 2.2.2. Escena 1

En esta escena, se produce el primer encuentro entre Víctor y Victoria. Víctor ha visto un piano en casa de los Everglot y, aprovechando que se encuentra solo en la sala, comienza a tocar una melodía. Victoria, que está preparándose en su cuarto para el ensayo, oye la música y decide descubrir quién es el pianista. Al acercarse a Víctor, este se asusta y golpea un jarrón. Los dos jóvenes se presentan e intercambian impresiones sobre la boda, hasta que la señora Everglot los interrumpe.

Se trata de un diálogo pausado, donde Víctor se muestra nervioso y Victoria, calmada. Garcés logra que la conversación, en español, resulte auténtica y fluida. En primer lugar, el diálogo se ha ajustado de manera que encaje casi perfectamente con la boca de los personajes. Hay que tener en cuenta que, aunque se trate de una película de animación realizada mediante la técnica de *stop-motion*, las marionetas de los personajes contenían complejos mecanismos que permitieron crear expresiones muy logradas y, además, estas se acentuaron durante el proceso de digitalización de la película. Por consiguiente, las bocas de los personajes parecen pronunciar con gran realismo cada una de las palabras del diálogo original. En el texto meta (TM) se ha tenido muy presente este hecho, por lo que, por ejemplo, «do forgive me» se convierte en «discúlpeme», que mantiene las cuatro sílabas del TO, así como sus consonantes inicial y final. Como se ha podido comprobar durante el estudio del fragmento, la sincronía labial no solo se respeta en los primeros planos, como es habitual en el doblaje español (Chaume, 2004: 136), sino que también se conserva en la mayor parte de los planos en los que la boca es visible parcialmente.

Dado que Víctor se muestra nervioso durante toda la conversación, es frecuente que tartamudee y emplee muletillas durante sus intervenciones. En estos casos, los tartamudeos y algunos comienzos en falso se han mantenido («soy un... soy un maleducado»). No obstante, cuando el personaje repite, en el TO, el pronombre personal («I... I...»), en el TM se ha omitido dicho pronombre y se ha sustituido por tartamudeos siempre que ha sido posible, con la finalidad de evitar un calco del inglés:

VICTOR: I... I... I do apologize, Miss Everglot. How rude of me to... Well... Excuse me.

VÍCTOR: (TARTAMUDEA) Le pido disculpas, señorita Everglot. Soy un... Soy un maleducado. En fin... ¡Oh! Discúlpeme.

Aunque en el TO Victoria se refiere a su madre como «Mother», es decir, «Madre», en el TM se ha optado por «mi madre», que resulta más idiomático en la lengua meta (LM) y que presentamos en el siguiente ejemplo. En él también se puede apreciar que el ajuste de la frase en la que se menciona a la señora Everglot debe ser muy preciso, puesto que las palabras «let» y «piano» se pueden reconocer claramente en los labios de Victoria:

VICTORIA: Mother won't let me near the piano.

VICTORIA: Mi madre no deja que me acerque al piano.

En esa misma escena, se ha hecho coincidir el adjetivo «inapropiada» con el gesto de negación que Victoria hace con la cabeza al contarle a Víctor lo que su madre opina de la música, conservando, así, la coherencia entre la traducción y el canal visual (coherencia que se ve reforzada gracias a la interpretación de la actriz de doblaje, que ha añadido un tono irónico a las palabras de la joven). Dicha coherencia entre el canal acústico y el visual parece conservarse en toda la escena: por ejemplo, Víctor duda en cómo dirigirse a su futura esposa y hace un gesto con la mano hacia ella al llamarla por su apellido. En el TM también se ha hecho coincidir el gesto con el apellido («señorita Everglot»). En otro momento, cuando la señora Everglot les comunica que el ensayo va a comenzar, hace un gesto con el dedo índice, indicando que falta un minuto para que empiece («Here it is, one minute before 5 and you're not at the rehearsal»). En español se ha omitido la expresión «here it is» y se ha añadido un verbo para que la traducción resulte verosímil, coincidiendo así el gesto con la frase «un minuto».

Otro gran acierto de traducción en esta película se produce en una de las intervenciones de Victoria, que le pide a Víctor que no la llame por su apellido:

VICTORIA: Perhaps, in... In view of the circumstances..., you could call me Victoria.

VICTORIA: Tal vez, (G) dadas las circunstancias, creo que puedes llamarme Victoria.

En el TO, Victoria solo le indica que puede llamarla por el nombre, en lugar de por el apellido. Sin embargo, en el doblaje español, las palabras de Victoria también implican que pueden tutearse, ya que se dirige a Víctor sin los formalismos que él emplea. Este recurso se utiliza durante toda la película: por ejemplo, Emily, la novia cadáver, tutea a Víctor desde un primer momento. Esto no solo logra el mismo efecto que consigue Victoria en su intervención (recordarle al espectador, y a Víctor, que los dos jóvenes van a casarse), sino que, además, hace que el receptor perciba a Emily como una persona cercana y alegre y, por consiguiente, empatice con ella.

Uno de los mayores problemas de traducción, no solo de la escena, sino de todo el fragmento, es la intervención en la que Víctor es incapaz de pronunciar la palabra «married». La dificultad radica en que, en la imagen, se observa claramente cómo Víctor trata de pronunciar una consonante bilabial (en concreto, la letra «m» de «married») mientras retuerce la corbata, visiblemente incómodo. No obstante, en español, la palabra comienza por «c», ya que el verbo es «casarnos». En el doblaje, se ha tratado de resolver esta dificultad haciendo que Víctor pronuncie varias veces una letra «m» que no se corresponde con ninguna palabra en concreto (en su lugar, debería pronunciar la «c» de «casarnos»). Aunque no resulta incongruente porque el personaje parece pensar qué palabra utilizar, existen otras soluciones que, en ese contexto, podrían evitar dicha «coincidencia perversa»<sup>4</sup>:

VÍCTOR: Bueno, mañana será la... (G).

VICTORIA: La boda.

VÍCTOR: ¡Sí! (G) La boda.

4 Según Pineda (2002: 182), las «coincidencias perversas» son aquellas en las que los actos de traducción son «generados por el método de doblaje, en los que el canal visual entra en conflicto con el canal acústico, [...] o aquellos actos de habla en los que el discurso oral o escrito esté condicionado por el lenguaje visual, del que el cine se vale para presentar el discurso audiovisual».

Esta propuesta consiste en sustituir el verbo «casarnos» por el sustantivo «boda», que comienza por consonante bilabial, por lo que resulta coherente con la imagen. Además, no altera el contexto y la longitud de la oración permite encajar el texto en boca.

Otro problema de traducción se produce cuando Victoria le cuenta a Víctor que siempre ha soñado con casarse con alguien de quien estuviese enamorada y le pregunta si le parece una tontería. Víctor contesta que sí, riendo, y, a la vez, asiente con la cabeza, pero, en cuanto se da cuenta de su respuesta, se apresura a negarlo, alzando la mano para reforzar el mensaje. El doblaje de este fragmento es una muestra más de la destreza de Garcés a la hora de lograr una traducción coherente y que transmita cierta autenticidad, ya que sustituye elementos del TO que considera implícitos o que se han mencionado anteriormente por otros que reproduzcan de forma fiable la oralidad prefabricada y que, a la vez, se adapten perfectamente al código iconográfico:

VICTOR: Yes, silly. No! Not at all, no.

VÍCTOR: Sí, lo es. (R) ¡No! No, qué va.

Al final de esta escena, la madre de Victoria, la señora Everglot, entra en el cuarto y reprende a la pareja por encontrarse a solas. En este momento, el TM se desvía, en cierto modo, del TO y, analizando el contexto, no se puede encontrar una razón que justifique dicho cambio, más allá que el de una supuesta mejor comprensión del TM por parte del receptor infantil o de la adopción de una actitud paternalista por parte de la traductora (que tendría como objetivo evitar aludir al terreno de las relaciones íntimas). En la versión original, la señora Everglot grita: «what impropriety is this?». No obstante, en el doblaje español se ha trasvasado como «¿qué disparate es este?». Si bien es cierto que el cambio de «impropriety» por «disparate» no afecta al transcurso de la historia, podría haberse mantenido el sentido del original, que hace alusión al decoro, al sustituir «disparate» por «indecencia». El ajuste resulta ser el mismo, ya que el personaje no se encuentra en primer plano y, por consiguiente, es más difícil distinguir con claridad qué vocales pronuncia.

Finalmente, en el cambio de escena, aparece un intertítulo, similar a los que se incluían en las primeras películas de la historia del cine y que dieron origen a los subtítulos (Pereira, 2001: 5-6). Aunque, en la versión con la que se ha trabajado, todos los insertos aparecen en inglés y no se ha podido comprobar si se trata de un error de dicho vídeo o si, efectivamente, en el doblaje español no se tradujeron los insertos, es posible analizar la forma de trasvase idónea para el intertítulo (Chaume, 2004: 282-295). En primer lugar, hay que tener en cuenta que el reverendo, personaje que se introduce en la segunda escena, comienza a hablar cuando aparece el intertítulo, por lo que debe descartarse la opción de añadir una voz en *off* que lea el texto en español. En segundo lugar, podría añadirse un subtítulo, que destacaría sobre la cuidada estética de la película, aunque es una opción que funciona en este contexto. Finalmente, podría sustituirse el texto que aparece en pantalla («3 hours later») por el texto en español («3 horas después»). Como ya se ha mencionado anteriormente, con el fin de conservar la cuidada estética de la película, si no es posible que la tipografía de los insertos sea la misma que en el TO, esta debería ser lo más semejante posible.

### 2.2.3. Escena 2

Durante la segunda escena tiene lugar el ensayo de la boda, donde Víctor es incapaz de pronunciar los votos correctamente. Tras una serie de desafortunados incidentes, el reverendo Galswells decide que la pareja solo podrá contraer matrimonio cuando Víctor memorice los votos.

En esta escena, los personajes mencionan en varias ocasiones el apellido «Van Dort». Llama la atención que, en el doblaje español, los actores pronuncian «fan», imitando la pronunciación original de la preposición neerlandesa «van» (Bruins Et Salverda, 2008), por lo que parece probable que Garcés haya incluido alguna nota en el guion para doblaje. Aunque se trate de una dicción más próxima a la del antropónimo original, de origen germánico, puede resultar exagerada para el receptor meta que identifique dicho apellido. En el TO, se aprecia un ligero deje en la pronunciación de la «v» de «van», aunque la «f» no llega a destacar tanto como en el doblaje español. En este doblaje podría haberse optado por mantener una articulación del apellido más próxima a la del español, tal y como ocurre con antropónimos como Van Gogh, y recuperar la dicción neerlandesa cuando intervienen personajes como el reverendo Galswells, ya que este presenta en la versión original un acento que evoca claramente el estereotipo de fonética alemana (por ejemplo, emplea la «r» como consonante vibrante múltiple) que no se ha recuperado en el doblaje español.

Sin duda, la escena en la que Víctor ensaya los votos es una de las más ricas en cuanto a conflictos entre los canales visual y acústico. Aunque el TM es fiel al TO, la traducción de los votos entraña tres dificultades: en primer lugar, los votos tienen que resultar verosímiles en la LM; en segundo lugar, el texto debe estar perfectamente ajustado; y, en tercer lugar, el texto en español debe coincidir con los gestos y acciones que realizan los personajes. Por ejemplo, Víctor alza la mano cuando exclama «with this hand», por lo que la traducción debe incluir una referencia a ese gesto (en este caso, se ha traducido como «con esta mano»). Para lograr el objetivo de que la traducción de los votos resulte verosímil en español, la traducción no solo debe ser fluida, sino que el lenguaje debe ser el propio de una liturgia. Por ello, se han empleado fórmulas propias de los votos matrimoniales en español, como pueden ser «[aliviar tus] penas» o «te tomo por esposa».

Con más detenimiento debe analizarse el juego de palabras que se produce durante el ensayo. Víctor alza la mano izquierda para pronunciar los votos y el reverendo le indica que debe emplear la mano derecha mencionando solo la palabra «right». Sin embargo, Víctor piensa que le está dando la razón («[you are] right»), lo cual enfurece aún más al reverendo:

VICTOR: Yes. Yes, sir. Certainly.  
 PASTOR: Right.  
 VICTOR: Right.  
 PASTOR: (SHOUT)  
 VICTOR: Oh, right! With this... this...

VÍCTOR: Sí. Sí, señor. De acuerdo.  
 REVERENDO: Con la diestra.  
 VÍCTOR: De acuerdo.  
 REVERENDO: (G).  
 VÍCTOR: ¡La derecha! Con esta... esta...

Garcés ha neutralizado el juego de palabras, pero ha sabido salvar el conflicto que esto genera al emplear los sinónimos «derecha» y «diestra». Al contrario que en el TO, donde Víctor piensa que el reverendo está de acuerdo con su comentario anterior, en el TM el joven no entiende el significado de «diestra», que hace referencia a la mano derecha. Puede que este problema tuviese otras soluciones, más o menos acertadas, pero la de Garcés, además de respetar el canal visual, parece cumplir con los

objetivos del TO, que no son otros que mostrar el nerviosismo y la torpeza del personaje, así como generar cierta comicidad. No obstante, el término «diestra» contiene una sílaba más que «right», por lo que, aunque el actor ha logrado que el parlamento entre en boca, podría resultar algo forzado. En el caso de «derecha» no se ha producido ningún problema de ajuste, puesto que el movimiento de la boca de Víctor al pronunciar «¡Oh, right!» ha permitido que el actor de doblaje logre la sincronía labial.

Lo mismo ocurre en el diálogo que se produce a continuación entre el reverendo y Víctor, donde el primero, cansado de los continuos errores del muchacho, le pregunta si desea casarse:

PASTOR: Do you not wish to be married, Master Van Dort?

VÍCTOR: No! No.

VICTORIA: You do not?

VÍCTOR: No! I meant, no, I do not not wish to be married.

Para realizar dicha pregunta, en el TO Galswells emplea la forma negativa («Do you not wish to be married, Master Van Dort?»). A su vez, Víctor niega que no desee casarse (es decir, afirma que desea casarse) empleando el monosílabo «no» y reforzando su mensaje con un gesto negativo de la mano. En este momento, se produce un malentendido entre los protagonistas, ya que Victoria cree que Víctor, en realidad, no quiere casarse. Esto se produce debido a la ambigüedad o imprecisión que generan las preguntas negativas, al admitir los monosílabos «sí» y «no» como respuesta para expresar el mismo significado (Holmberg, 2012). Por consiguiente, en el doblaje español, se deberá mantener el malentendido con el objetivo de conservar la coherencia de la escena y, además, la repuesta negativa de Víctor deberá coincidir con el movimiento de sus manos, que refuerza dicha negación. En el plano lingüístico, llama la atención que el reverendo se refiera a Víctor como «Master Van Dort», donde «master» significa «amo». No obstante, de mantenerse dicho equivalente acuñado en español, la traducción resultaría forzada, poco natural. Por lo tanto, Garcés vuelve a acertar al emplear el término «señor», que, en este contexto, implica cierta «servidumbre» por parte del reverendo, aunque sin ser tan explícito como «amo». En resumen, la traducción propuesta por Garcés también ha resultado ser un acierto, pues cumple ambos requisitos y, además, emplea un lenguaje verosímil que recuerda, en cierta manera, al de una época pasada:

REVERENDO: ¿Acaso no desea casarse, señor Van Dort?

VÍCTOR: (G) ¡No! ¡No!

VICTORIA: ¿No quieres casarte?

VÍCTOR: ¡No! Lo que digo es que no es verdad que no quiera casarme.

Como se ha mencionado anteriormente, en esta escena se produce una gran cantidad de conflictos entre los canales visual y acústico que limitan las posibilidades de traducción. Otra de ellas se produce cuando Víctor camina hacia el altar y tropieza con el escalón. El reverendo le indica que debe dar tres pasos, no más, y el espectador observa que, efectivamente, Víctor ha dado tres pasos. Por lo tanto, aunque otra solución traductológica pueda ajustarse mejor a la boca del personaje, la traducción debe respetar la imagen para conservar, en este caso, la incoherencia que se produce cuando el reverendo le recrimina haber dado más de tres pasos.

En este fragmento de la película, entra en escena Lord Barkis, principal antagonista de esta historia. En lugar de presentarse, le entrega una tarjeta a los Everglot que contiene su nombre («Lord

Barkis Bittern»). El equipo de doblaje ha considerado que no era necesario trasvasar el contenido de dicho inserto, puesto que el único texto que se ve en pantalla es el nombre del personaje, el cual se ha mantenido en español. A raíz de la presentación de este personaje, vuelven a aparecer los problemas de traducción: la señora Everglot pide al mayordomo, Emil, que traiga una silla para Lord Barkis y, para ello, acompaña la orden de chasqueo de dedos. Esto significa que el gesto deberá ser simultáneo al momento en el que la señora llama al mayordomo y que debe mantenerse la palabra «silla», dado que es lo que se ve en pantalla.

La escena del ensayo termina cuando a Víctor se le cae el anillo y, al agacharse a cogerlo, le prende fuego con la vela al vestido de la señora Everglot. Tras el revuelo que se produce al intentar apagar las llamas, el reverendo Galswells advierte a Víctor de que no podrá casarse si no memoriza los votos. En este fragmento también se producen varios conflictos entre los canales acústico y visual y pueden observarse algunos cambios en cuanto al TO. En primer lugar, cuando Víctor recoge el anillo del suelo, grita «Got it!» y lo alza para mostrárselo a los demás, por lo que la traducción debe incluir alguna referencia al anillo.

En el momento en el que Víctor alza la alianza, la vela cae sobre el vestido de la señora Everglot y esta comienza a gritar. Los personajes se alarman y causan un gran revuelo para intentar apagar las llamas. En el TO, las voces se mezclan y, en ocasiones, es difícil saber quién dice qué e, incluso, cuáles son las palabras exactas. Por tanto, y dada la falta de coincidencia entre el TO y el TM en algunas de estas intervenciones, parece probable que Garcés haya decidido que sean los actores de doblaje los que decidan cuál debe ser el diálogo de su personaje. Además, en la traducción, ha habido omisiones y, en cierto grado, creación discursiva, todo ello con el fin de lograr una conversación menos forzada entre los personajes:

MR. EVERGLOT: Out of the way, you ninny!

MR. VAN DORT: Oh, dear! Oh, my! Giddy on, there's a woman on fire! Help! Emergency!

(AD LIB: Commotion)

MRS. VAN DORT: Oh, I hope it doesn't stain.

MRS. EVERGLOT: Stop fanning it, you fool.

MRS. VAN DORT: Get a bucket, get a bucket.

MR. VAN DORT: I'm on my way, dear. Yes. Oh, dear!

SR. EVERGLOT: ¡Apártate, cabeza de chorlito!

S.<sup>a</sup> VAN DORT: (OFF) ¡Dios mío!

SR. EVERGLOT: (DE) ¿Cómo se puede ser tan torpe?

EMIL: (DC) ¡Qué barbaridad!

S.<sup>a</sup> VAN DORT: (ON) Espero que el color aguante.

S.<sup>a</sup> EVERGLOT: ¡Deje de abanicarme!

S.<sup>a</sup> VAN DORT: (OFF) ¡Abrid una ventana! (//) (ON) ¡Agua! ¡Agua!

SR. VAN DORT: Ya voy, querida. (OFF/AD LIB: disculpas).

Como se puede comprobar en la primera intervención, además de traducir «out of the way» como «apártate», manteniendo la coherencia con el TO y con el canal visual, donde el señor Everglot empuja a Víctor, Garcés ha sustituido «ninny» (es decir, «tonto» o «bobo») por «cabeza de chorlito». La RAE recoge como definición del insulto «cabeza de chorlito» la siguiente: «persona ligera y de poco

juicio»; y Montes (2016) considera que se trata de una «persona aturdida, desmemoriada o distraída», así como «con poco juicio y experiencia o carencia de reflejos», mientras que un bobo es un «tonto, falto de entendimiento o razón, indiscreto». Aunque ambos insultos tienen el mismo objetivo, «cabeza de chorlito» parece adaptarse mejor al comportamiento de Víctor: no se trata de una persona «tonta», ya que al principio de la película se muestran algunas pinceladas de la personalidad del joven, donde aparece dibujando, estudiando las características de una mariposa o tocando el piano. Sin embargo, debido a los nervios y la presión, en esta escena parece estar algo aturdido y distraído y, por lo tanto, su comportamiento da pie a situaciones poco convencionales.

De igual manera, todos los «oh, dear!» se han convertido en «¡Dios mío!», expresión que parece resultar idiomática en el contexto histórico en el que transcurre la acción<sup>5</sup>. Por otra parte, se observa cómo el reparto español ha optado por el *ad libitum* en esta escena, ya que en la versión española intervienen personajes que no intervenían en el TO y, además, los diálogos difieren, aunque esto no implica que se pierda la coherencia de la escena.

No obstante, es interesante analizar una de las conversaciones que se producen entre la señora Everglot y la señora Van Dort. La primera tiene el vestido en llamas y la segunda la abanica para disipar el humo mientras exclama «oh, I hope it doesn't stain», a lo que la señora Everglot responde «stop fanning it, you fool». Lo primero que salta a la vista en la traducción de Garcés es la omisión del insulto:

S.<sup>a</sup> EVERGLOT: ¡Deje de abanicarme!

Sin embargo, su omisión puede tener sentido, ya que hay que tener presente que, en español, la oración es más larga y hay que ajustarla para que entre en boca. Además, al tener en cuenta el canal visual, la actriz de doblaje necesita adecuar su intervención a las cadencias y gestos del personaje que interpreta. Por consiguiente, de ninguna manera el insulto podría entrar en boca en un parlamento tan corto como el de la señora Everglot. A pesar de su omisión, la pérdida del insulto se ha compensado gracias a la entonación de la actriz de doblaje, que ha cargado la oración de desprecio y enfado.

Por su parte, la intervención de la señora Van Dort, que le dice a su marido que espera que «el color aguante» parece algo forzada o fuera de contexto. Si bien es cierto que, en el TO, parece que la oración es idéntica («I hope it doesn't stain»), en inglés, el verbo «stain» presenta cierta ambigüedad, puesto que puede hacer referencia a una mancha, al tinte de la ropa y, en sentido figurado, a dañar la imagen de alguien (Oxford, n.d.). Si se tiene presente que la familia Van Dort es una familia de «nuevos ricos», entonces, empieza a cobrar sentido lo que la señora Van Dort le comenta a su marido: en lugar de preocuparse por el vestido de la señora Everglot (que, obviamente, se ha manchado), la madre de Víctor se pregunta si el revuelo que acaba de causar el joven dañará su imagen pública. Podría haberse optado por una traducción menos literal, que mostrase la personalidad de la señora Van Dort de forma algo más directa que en el TO:

S.<sup>a</sup> VAN DORT: Espero que esto no nos manche.

5 Para afirmar que «¡Dios mío!» podría resultar un vocativo idiomático en la lengua española del siglo XIX nos hemos basado en los datos obtenidos mediante el corpus CORDE, donde más del 37% de los casos registrados pertenecen a documentos decimonónicos.

Esta solución mantiene, en cierto grado, la ambigüedad del original, aunque puede resultar más directa que para el receptor del TO y, por otro lado, funciona en el contexto, ya que la intención de Burton es buscar la hilaridad y ridiculizar a los padres de los protagonistas en lugar de a Víctor, que es quien ha causado el incidente.

La respuesta de la señora Everglot también tiene un doble sentido: por un lado, «deje de abanicarme», como ha traducido Garcés, y, por otro, «deje de avivar las llamas». En este caso, puede que, por causa de la subordinación de la traducción a la imagen, Garcés ha optado por la primera opción («abanicar»), de la que puede deducirse la segunda parte del mensaje («avivar»).

Siguiendo con el análisis de esta escena, cuando al fin logran apagar el fuego, el reverendo se dirige a Víctor y lo amenaza con no officiar la boda hasta que se aprenda los votos:

PASTOR: Enough! This wedding cannot take place until he is properly prepared. Young man, learn your vows.

REVERENDO: ¡Basta! Esta boda no podrá celebrarse hasta que el chico esté preparado. (G) Joven, apréndase los votos.

En este caso, en el TM se ha producido una incoherencia entre la imagen y el texto. En la versión original, el reverendo señala a Víctor con el dedo índice y lo agita tres veces a la vez que dice «learn your vows», por lo que los gestos coinciden con cada una de las palabras. En cambio, aunque Garcés ha mantenido tres palabras y el texto se ha ajustado a la perfección al movimiento de la boca del reverendo, el gesto que este hace con el dedo resulta incongruente, ya que la intervención se ha dividido en cuatro golpes de voz («aprén-dase-los-votos») y Galswells agita el dedo en tres ocasiones. A pesar de la incoherencia entre el texto y la imagen, la opción de Garcés parece la mejor para solventar este problema por varios motivos: en primer lugar, Galswells está en primer plano y el personaje marca mucho las consonantes que pronuncia (notándose, sobre todo, una palatal al principio de la oración, así como la letra «v» en «vows»); en segundo lugar, la imagen no deja lugar a dudas: se trata de una orden que Galswells le está dando a Víctor, lo cual implica el uso del imperativo; en tercer lugar, el reverendo trata a Víctor de usted, por lo que hay que tenerlo en cuenta a la hora de traducir para ser coherentes; finalmente, la escena muestra la incapacidad de Víctor de memorizar los votos, por lo que es lógico que el reverendo haga referencia a ellos en su amenaza (algo que, de hecho, ocurre en el TO). Al considerar todos estos puntos, se presentan pocas opciones de traducción que solucionen esta coincidencia perversa. Por lo tanto, la opción de Garcés parece la más apropiada porque evita problemas de doblaje mayores (como la asincronía o el desajuste, la incoherencia en el patrón de habla del personaje, etc.), aunque al receptor pueda llamarle la atención la «descoordinación» anteriormente mencionada entre el gesto y el parlamento del reverendo.

#### 2.2.4. Escena 3

En la última escena de nuestro análisis, Víctor, que ha huido de casa de los Everglot, se lamenta de sus desdichas apoyado en la barandilla de un puente. En ese momento, pasa el pregonero, que cuenta lo sucedido durante el ensayo, y Víctor se aleja del lugar, adentrándose en el bosque. Mientras pasea, trata de memorizar los votos hasta que, finalmente, lo consigue y, al terminar de recitarlos, le coloca el anillo a una rama con forma de mano que brota de la tierra. De pronto, empieza a soplar el viento con fuerza.

La intervención del pregonero es, sin duda, una de las que más recursos traductológicos<sup>6</sup>

<sup>6</sup> En este trabajo, entendemos «recurso traductológico» como el conjunto de técnicas y estrategias traductológicas que se emplean durante el proceso de traducción, así como aquellos medios (diccionarios, glosarios, bases de datos, etc.) que lo facilitan.

requiere. En ella, se emplea un lenguaje que pretende resultar ligeramente arcaico y, a la vez, imitar la forma de expresarse de losregoneros (con expresiones como, por ejemplo, «hear ye!»). Asimismo, se producen varios juegos de palabras mientras el personaje regona las noticias del día. Todos estos recursos tratan de imitar los titulares de los periódicos anglófonos (Roberts, 1998). No obstante, muchos de ellos se pierden en la traducción al español, aunque Garcés compensa esta pérdida con una traducción del diálogo que le da un aspecto más «decimonónico» y, por tanto, en lugar de la anacronía del TO, en el doblaje español el texto resulta más verosímil:

TOWN CRIER: Hear ye, hear ye! Rehearsal in ruins as Van Dort boy causes chaos! Fishy fiancé could be canned! Everglots all fired up as Van Dort disaster ruins rehearsal

PREGONERO: (OFF/G) Se hace saber... Se hace saber que el ensayo ha sido un desastre. La actuación del joven Van Dort ha sido una calamidad. (ON/G) El joven prometido les ha dejado escamando. (OFF) Los Everglot están que arden, entre otras cosas, porque un inepto Van Dort ha estropeado el ensayo.

La forma «Hear ye!» del TO se ha convertido en «Se hace saber...», que resulta mucho más idiomática en la cultura meta (CM). Además, Garcés no ha conservado la redacción periodística del inglés y ha optado por una traducción, quizá algo más libre, que conserve los juegos de palabras y respete la sincronía fonética y labial. De este modo, «fishy fiancé» y «be canned», que hacen referencia a la pescadería con la que los Van Dort hicieron su fortuna, se convierten en «el joven prometido les ha dejado escamando», donde se recupera la referencia a la pescadería y, a la vez, se mantiene la alusión a la desconfianza con la que ambas familias, los Van Dort y los Everglot, esperan por él<sup>7</sup>. No obstante, debe tenerse en cuenta que «dejar escamando» no resulta idiomático en español, ya que el uso del gerundio («escamando») en lugar del participio («escamado») podría considerarse más propio del inglés (Perdu, 2004: 389). El segundo juego de palabras se produce con la oración «Everglots all fired up», puesto que se juega con el verbo «to fire up», que quiere decir «enardecer los ánimos» o «enfervorizar» y que alude al incendio que Víctor causó durante el ensayo. Garcés ha mantenido la referencia al fuego y, además, para que el texto se ajuste a la imagen, ha añadido una aclaración que hace que el juego de palabras sea más evidente en español: «Los Everglot están que arden, entre otras cosas, porque un inepto [...]».

En cuanto a los votos, son los mismos que en la escena 2, por lo que los gestos que Víctor realiza son semejantes y, en conclusión, la traducción propuesta por Garcés apenas varía. La única diferencia es que, en un momento dado, deprimido, Víctor añade: «With this candle, I will... I will... I will set your mother on fire». Puesto que en español la desinencia verbal incluye el número y la persona, no es necesario añadir el pronombre personal. Garcés aprovecha esta particularidad del español para reducir el número de palabras y elimina uno de los «I will», con lo que el texto se ajusta mejor. El resultado es «con esta vela, yo... yo... prenderé fuego a tu madre». La repetición del pronombre tampoco resulta inverosímil porque Víctor está tratando de declamar los votos y realiza pausas teatrales cuando se olvida del texto.

En este caso, lo que sí cambian son los planos, dado que Víctor va caminando por un bosque lleno de cuervos y, por tanto, se muestran planos cenitales, laterales o dorsales, entre otros, que dan la impresión de que el personaje está siendo observado. En muchas ocasiones, la boca de Víctor no está

7 Según la RAE, «escamar», en su tercera acepción, significa «hacer que alguien entre en cuidado, recelo o desconfianza».

en plano, por lo que el actor de doblaje no tiene por qué esforzarse tanto en ajustar el texto para que entre en boca y, en consecuencia, puede centrarse en la interpretación del monólogo, más que en la sincronización.

Al final de esta escena, Víctor gana confianza y, animado, recita los votos correctamente. Al ver un árbol y un tocón que le recuerdan a los Everglot, se dirige a ellos como si fueran sus futuros suegros:

VICTOR Mrs. Everglot. You look ravishing this evening. What's that, Mr. Everglot? Call you "Dad"? If you insist, sir.

VÍCTOR (G) ¡Ah, señora Everglot! Está deslumbrante esta noche. (G) ¿Cómo dice, señor Everglot? ¿Que le llame «papá»? Si insiste, señor. (G)

Garcés ha traducido «dad» como «papá», lo cual es un acierto. Con su acción, Víctor representa la aceptación que cree que su familia política le mostrará una vez pronuncie bien los votos. De haberlo traducido como «padre», se perdería la cercanía con la que Víctor quiere que lo trate el señor Everglot. Por consiguiente, la opción de Garcés resulta acertada, ya que conserva el mensaje original y muestra esa proximidad que Víctor desea.

El fragmento acaba con el momento en el que Víctor coloca el anillo en la rama, que resulta ser la mano de Emily. Mientras se arrodilla, el joven pronuncia el último voto:

VICTOR With this ring... I ask you to be mine.

VÍCTOR Con este anillo, te tomo por esposa.

Hay varios aspectos destacables de esta traducción. En primer lugar, se produce una coincidencia perversa al principio de la intervención, ya que al mencionar la palabra «ring», se muestra un plano detalle del mismo. Ya que no se ve la boca del personaje, la traducción no presenta ningún problema de ajuste y, por tanto, puede mencionarse la palabra «anillo» sin que se produzca una asincronía. En segundo lugar, en el TO, Víctor exclama «I ask you to be mine», que se ha traducido como «te tomo por esposa», expresión mucho más idiomática en la LM. Sin embargo, hay que subrayar un matiz: en el TO, tal y como están redactados los votos, Víctor no «toma por esposa» a Victoria, le pregunta si quiere serlo. En cualquier caso, la traducción de Garcés resulta acertada por las razones que ya se han dado en el análisis de la segunda escena. En tercer lugar, se ve cómo Víctor coloca la alianza en el dedo índice de la mano izquierda de Emily, aunque él cree que se trata de una rama. En este momento, la imagen no da lugar a ningún conflicto a la hora de traducir, pero, en distintas escenas de la película, se muestra que Emily lleva el anillo de casada en el dedo anular de la mano izquierda. En España, excepto en Cataluña y la Comunidad Valenciana, en la mano izquierda se lleva el anillo de compromiso, mientras que la alianza se coloca en el dedo anular de la mano derecha. Aunque es probable que este detalle pase desapercibido para muchos espectadores, no deja de ser una coincidencia perversa que hay que tener en cuenta a la hora de traducir.

Finalmente, aunque no se incluye en este fragmento, resulta interesante analizar uno de los elementos que, *a priori*, pueden resultar desconcertantes en esta traducción. En el TO, para volver al mundo de los muertos, los personajes deben decir «rayuela» («hopscotch», en inglés). En la versión original, se trata de un guiño al receptor, puesto que en numerosos países, especialmente en los germánicos, en la rayuela hay que avanzar desde la tierra o el infierno al cielo (y no hay que olvidar que

el lugar en el que se desarrolla la acción en esta película es un pueblo europeo) (Adcox, 2017). Esta referencia se pierde en España, ya que la estructura del juego varía según la región. Por tanto, lo que para un receptor de la cultura origen (CO) puede ser un referente cultural y, por tanto, un guiño bastante obvio, para un receptor meta podría resultar desconcertante. Una opción de trasvase alternativa a la traducción literal consistiría en buscar algún referente que compartiese la metáfora de «rayuela», como podría ser el caso de la *Divina comedia* de Dante Alighieri, donde el protagonista debe viajar del infierno al cielo. No obstante, la tarea de adaptar un referente a la CM puede resultar compleja, puesto que hay que tener en cuenta el ajuste del texto. En el caso de esta película, al tener en cuenta el canal visual, solo puede emplearse como sustituto de «hopscotch» otro referente formado por una única palabra y que, además, encaje en boca. Por consiguiente, se descartan soluciones como «Divina comedia», «Dante» y similares. Aunque pueda perderse parte de sus connotaciones, la solución de Garcés funciona, ya que, por un lado, la traducción no afecta al desarrollo de los hechos y, por otro, la aparente incongruencia entre la diversión proporcionada por un juego infantil y el lúgubre lugar al que se debe regresar al pronunciar dicha palabra genera una reacción, en cierto modo, humorística en el espectador, similar a la que se pretendía lograr con la referencia original.

### 3. Conclusiones

Salvo algún pequeño error, se trata de una buena traducción que recupera multitud de juegos de palabras, que emplea con maestría el humor negro y que fluye con gran naturalidad. La traductora ha sabido compensar la pérdida de algunos elementos en el proceso de traducción y ha cuidado el producto, como se puede observar a lo largo de toda la película. Quizás haya algunas escenas donde Garcés (o el equipo de doblaje) ha tenido algún desliz; sin embargo, los diálogos se han traducido con esmero y Garcés ha sabido utilizar el canal visual para salvar muchas trampas del TO. La traductora parece haber entendido a la perfección aquello que Burton pretendía transmitir en esta historia y lo trasvasa de manera que el receptor meta, en principio, no sea consciente de que se encuentra ante una traducción. Además, podría decirse que la traducción funciona, en parte, gracias a la gran calidad del ajuste que se ha realizado en esta película y de la acertada interpretación del reparto. No obstante, para confirmar el grado de aceptación de la traducción y de la película por parte de los receptores meta sería necesario un estudio de recepción de dicho TM. Finalmente, hay que tener en cuenta que el análisis que se ha realizado pertenece a un fragmento de la película y que, aunque se ha intentado que el contenido fuese lo más variado y rico en dificultades traductológicas posible, podría no ser representativo de todo el doblaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADCOX, S. (2017). Hopscotch: An Ancient Jumping Game. *The Spruce*. Consultada el 22 de septiembre de 2017, <https://www.thespruce.com/hopscotch-an-ancient-jumping-game-1696122>.
- ALMEIDA, M. y G. Buñay. (2014). *El stop motion como herramienta de lectura crítica del uso de la imagen de los niños en anuncios publicitarios en televisión. (Caso: productos de aseo, cuidado personal y multivitaminicos)* (pp. 40-41). Ecuador: UPS.
- BRUINS, W. y R. SALVERDA. (2008). *Sounds: Phonetics - Fonetiek. Introduction to Dutch Linguistics*. Londres: University College of London.
- BURTON, T. (2005a). *Tim Burton's Corpse Bride*. EE.UU./Reino Unido: Warner Bross.
- BURTON, T. (2005b). *La novia cadáver*. Traducción de Eva Garcés. EE.UU./Reino Unido: Warner Bross.
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- HOLMBERG, A. (2012). *The syntax of answers to negative yes/no-questions in English*. Newcastle: Newcastle University.
- MONTES, P. (2016). *Para insultar con propiedad: diccionario de insultos*. México: Grijalbo.
- OXFORD. (n.d.). *English: Oxford Living Dictionaries*. Consultada el 19 de septiembre de 2017, <https://en.oxforddictionaries.com/>.
- PERDU, N. (2004). *La relevancia de la pragmática en la traducción de textos multi-culturales: versión del Kitab-i-Aqdas*. Almería: Universidad de Almería.
- PEREIRA, A. (2001). Subtitulado y traducción en España y Galicia: su historia. En Lorenzo, L. y A. Pereira (Eds.). *Traducción subordinada (II): el subtitulado (inglés-español/gallego)* (pp. 5-10). Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- PINEDA, F. (2002). Las coincidencias perversas en la traducción audiovisual. *Trans*, 6, 181-195.
- PRINGLE, G. (2012). Tim Burton: how a strange childhood gave him a taste for the bizarre. *Belfast Telegraph*. Consultada el 18 de septiembre de 2017, <https://goo.gl/omJuE7>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (n.d.). *Diccionario de la Lengua Española*. Consultada el 29 de abril de 2017, <http://dle.rae.es>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: BANCO DE DATOS (CORDE). (n.d.) *Corpus diacrónico del español*. Consultado el 20 de septiembre de 2017, <http://www.rae.es>.
- ROBERTS, J. (1998). Word-Plays in the Headlines of the British Press – and a mix'n'match game for advanced learners of English as a foreign language. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 7 (1), 115-142.
- ROWE, R. (2005). 'Bride' Stripped Bare. *The Editors Guild Magazine*, 26 (4). Consultada el 20 de septiembre de 2017, <https://goo.gl/rw4Dr9>.
- ZABALBEASCOA, P. (2000). Contenidos para adultos en el género infantil: El caso del doblaje de Walt Disney. En Ruzicka, V. et al. (Eds.). *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 19-30). Vigo: Universidad de Vigo.

Sara Reis da Silva

sara\_silva@ie.uminho.pt

Instituto de Educação/Centro de Investigação em  
Estudos da Criança  
Universidade do Minho, Portugal

(Recibido: 23 mayo 2017 / Received: 23<sup>rd</sup> May 2017)  
(Aceptado: 2 octubre 2017 / Accepted: 2<sup>nd</sup> October 2017)

# THE CHILD AS A PLAYER AND HIS/HER SPECIAL READING GAMES: FOR AN ANALYSIS OF OPTICAL ILLUSIONS BOOKS

*EL NIÑO COMO JUGADOR Y SUS ESPECIALES  
JUEGOS DE LECTURA: PARA UN ANÁLISIS DE LOS  
LIBROS DE ILUSIONES ÓPTICAS*

## Abstract

Optical illusion books belong to the category of object-books and of movable books, whose main feature is interactivity with the reader. Also known as action books or special effects books, these texts invite to participate in a special reading game. Intentionally playful, they compel readers to question models of reading. This study aims at deepening a critical reflection on these books, by analysing, using textual techniques of analysis from the scope of narratology, six examples, all recently edited and selected for their aesthetic quality and innovative character: *Isto ou Aquilo?* [*This or That?*], by Dobroslav Foll; *Olá Adeus* [*Hello Goodbye*], by Delphine Chedru; *Veio Bichos* [*I see animals*], by Cintia Martín; and *Nova Iorque em Pijamarama* [*New York in Pyjamarama*], *Luna Parque em Pijamarama* [*Luna Park in Pyjamarama*], and *Os Meus Robôs em Pijamarama* [*My Robots in Pyjamarama*], by Michael Leblond and Frédérique Bertrand. These books provide an acetate overlay for transforming illustrations. Most also have a grid to slide over the pages to produce new images. Some have a narrative, while others are just a visual sequence representing several objects, human figures or nature elements. These books surprise, require trained perception and interpretation skills. By responding to the child's ludic impulse, as well as contributing to increase concentration power and stimulating their imagination, these "participation books" become aesthetically and intellectually captivating.

**Keywords:** optical illusions books, reading game, playfulness, sensoriality

## Resumen

Los libros de ilusiones ópticas pertenecen a la categoría de los libros-objeto y de los libros móviles, cuya característica principal es la interactividad con el lector. También conocidos como libros de acción o libros de efectos especiales, estos invitan al lector a participar en un juego de lectura especial. Intencionalmente lúdicos, obligan a cuestionar modelos de lectura. Este estudio pretende desarrollar una reflexión crítica sobre estos libros, utilizando técnicas de análisis textual, seis ejemplos, todos recientemente editados y seleccionados por su calidad estética y su carácter innovador: *Isto ou Aquilo?* [*Esto o aquello?*], de Dobroslav Foll; *Olá Adeus* [*Hola Adiós*], de Delphine Chedru; *Veio Bichos*, de Cintia Martín; y *Nova Iorque em Pijamarama* [*Nueva York en Pijamarama*], *Luna Parque em Pijamarama* [*Luna Park en Pijamarama*] y *Os Meus Robôs em Pijamarama* [*Mis Robots en Pijamarama*], de Michael Leblond y Frédérique Bertrand. Estos libros proporcionan una capa de acetato para transformar ilustraciones. La mayoría también tienen una cuadrícula que se desliza sobre las páginas

para producir nuevas imágenes. Algunos tienen una narración, mientras que otros son sólo una secuencia de ilustraciones que representan varios objetos, figuras humanas o elementos naturales. Estos libros sorprenden, requieren una percepción entrenada y habilidades de interpretación. Al responder al impulso lúdico del niño, además de contribuir a incrementar el poder de concentración y estimular su imaginación, estos «libros de participación» son cautivadores desde el punto de vista estético e intelectual.

**Palabras clave:** libros de ilusiones ópticas, juego de lectura, ludicidad, sensorialidad

## 1. Introduction

Contemporary children's literature has been standing out for its highly experimental tendency, both at textual and/or literary level, as well as for a graphic construction trend largely due to the mobilisation of strategies traditionally associated with other arts and/or a certain elision of borders between art forms such as literature, film (animation film, for example), painting, and even sculpture. Domains or creative objects that have, for example, a playful component intersect, and their intrinsic hybridity arouses the attention of their potential addressee. In fact, as stated by Nikolajeva (2008),

in postmodern aesthetics, the boundary between art and artefact becomes vague. A vast output of products nowadays lies in the borderline between books and toys, employing cuts-outs, flaps, and other material elements that add to the playful dynamics and demand a certain degree of interaction to engage the viewers and make them co-creators (Nikolajeva, 2008: 67).

This fact can be observed in optical illusions books, the typology that this study will investigate. As we have already elucidated, we selected six books. All of them have been published in the last decade and have had a considerable critical reception. The criteria that guided our selection were essentially aesthetic. The quality of the verbal text or of narratives, as well as the visual/graphic composition, which has, as main singularity, the inclusion of an individual or external element to the book (an acetate) determined our choice. Thus, the textual *corpus* of this study has a representative character and seeks to account for a typology of books that is still scarcely published, especially in Portugal. In order to distinguish the selected books from others that are also in the category of object-books, we have used textual analysis techniques from the theoretical scope of literary studies, more specifically from narratology. We have also resorted to some others from the area of visual and plastic expression, trying to account for aspects related to colours and their conjugations, and especially the effects of using an element/material that can be added to the illustration and moved on it, changing the meanings.

Optical illusions books can be thought of as belonging to the category of object-books (Ramos, 2017) and of "books with motion" or "animated books" (Van der Linden, 2007), whose main uniqueness lies in the interactivity with the reader, of whom more is asked than to simply turn pages. The term "books with motion" or "movable picture books" refers generically to objects in which "flaps of paper or card can be raised or moved, or tabs can be pulled, to disclose new features of the picture." (Carpenter and Prichard, 2005: 365). These features situate these object books in the field of "toy books", which also includes other formats such as "flick" or "flip books" (kineographs), and "plastic bathtub books", just to name two examples. In these books, one can observe a strong visual and graphic investment associated with, on the one hand, a secundarization of educational purposes and, on the other, a strong intention to amuse or entertain. The appeal to physical manipulation by the reader also

distinguishes this type of books from others, and leads to another possible classification: "participation books"<sup>1</sup> (Galda *et al.*, 2014).

The call to action/participation and the playful intentionality so overtly present in optical illusions books, combined with an emphasis on the visual, determine that the focus of the reader is centred on the images. If present at all, the verbal text, often non-narrative, is characterised by an apparent simplicity and economy. It generally has a relatively peripheral nature, but is symbiotically associated with the visual component. The relationship between verbal text and visual text and the interaction between them are key aspects in the construction of these books (Male, 2007). Pictures or illustrations, by means of physical mediators attached to the book, such as coloured or striped transparencies, are perceived in different ways from those images that are enabled/revealed at a first glance. In these books, the real and the illusory are creatively combined to hold the reader's attention.

"Animated books", in Parreiras's (2006) words, or "book-games" in Beckett's (2012), optical illusion books are books that mobilise sophisticated graphic strategies, requiring physical involvement from the reader who, in this clearly playful contact, sees both his/her capacities of observation and decoding and his/her curiosity stimulated. In fact, the creative deconstruction of the formal characteristics of conventional books has resulted in the proposal of alternative graphic and fictional structures. In the case of optical illusions books, this is really owing to what visual game illustrations enable when seen through to a transparent chromatic filter.

Also known as "action books" or "special effects books", these texts invite the reader to accept a singular reading pact that demands an essentially physical commitment. The meaning of the aesthetic discourse that the book offers results not only from the reading of words and images, but also (and in a determinant way) from the result and the interpretation of a physical action on the object itself and its graphic language. Intentionally playful and showing a very challenging architecture, these objects instigate the extratextual addressee to question forms and models of reading and interpreting which result from the celebration of a special protocol, largely based on an animated participation in an enveloping sensory experience. It is also important to note that "children brought up with television and film are equipped to read the nuances and ironies in pictures that are now commonplace in most visual media" (Salisbury, 2004: 84) and, therefore, are naturally receptive to what the most amazing optical illusions books and their images can offer.

## 2. Towards an analysis of optical illusions books: some contributions/examples

Although there does not seem to exist a book of Portuguese authorship that can be classified strictly as an optical illusions book, there are, in the publishing market, several volumes presently available that evidence features or singularities akin to the typology under scrutiny in this study. In the last few years, many publishing houses that publish in Portuguese (such as Editorial Kalandraka, for example) have placed in the bookstores appealing objects that simultaneously surprise children and adult mediators.

Six such books are *Isto ou Aquilo?* [*This or That?*], by Dobroslav Foll; *Olá Adeus* [*Hello Goodbye*], by Delphine Chedru; *Veio Bichos* [*I see animals*], by Cintia Martin; and *Nova Iorque em Pijamarama* [*New York in Pyjamarama*], *Luna Parque em Pijamarama* [*Luna Park in Pyjamarama*], and *Os Meus*

1 Cf. the definition of this expression: "Participation books provide a concrete visual and tactile material for children to explore: textures to touch, flaps to lift, flowers to smell, and pieces to manipulate." (Galda *et al.*, 2014: 120)

*Robôs em Pijamarama* [*My Robots in Pyjamarama*], by Michael Leblond and Frédérique Bertrand. A common feature to these books is that they offer a reading appendix which is an acetate intended to transform the illustrations or images that can be found inside the books. In some cases, this is a grid acetate with a set of stripes. Some volumes present no verbal text, containing only a sequence of illustrations representing different objects, human figures or elements of the natural world. Others, however, present a narrative/a story to which the visual composition, which is activated by the interventional gesture of the reader him/herself, contributes decisively, as will be seen in the detailed reading of the examples that follows.

**2.1** The book composed by Droboslav Foll, *Isto ou Aquilo?* [*This or That?*] (2011), first published in the Czech Republic in 1964, is a visual sequence of 16 double images i.e., two visual representations with the same or similar formats whose identification and decoding is only possible if the recipient lays a transparency with diagonal grey stripes over them and moves it from right to left and vice versa, a duality/duplicity that the question in the title suggests.



Fig. 1–Front cover of *Isto ou Aquilo*, by Droboslav Foll.

This procedure is indicated on the front flap of the volume: “Place the acetate over the pages. As it slides, allow yourself to be surprised by the images that appear”, a peritext which is also an invitation to the reader. Thus, these double images allow us to visualize, after moving the acetate, as we have said, a scissors or the head of a stork, an airplane or a swallow, a pear or a lamp, among others. Not showing a rigid sequencing or, in other words, displaying no links of causality or consequence, this sophisticated illustrative work may belong to the category of wordless picture books, catalogues or portfolios (Ramos, 2011), as it integrates images belonging to different thematic fields–nature, human figures, etc.–whose juxtaposition has sometimes a subtle humorous component to it.

**2.2** In *Olá Adeus* [*Hello Goodbye*] (2015), by Delphine Chedru, as the title suggests, antinomic duplicity is the key element in both the text/image construction, and the “transformation tool” attached to the book—a piece composed of two sheets of acetate, one red and one light blue—as well as in the actual physical action that the reader must perform.



Fig. 2–Front cover of *Olá Adeus*, by Delphine Chedru.



Fig. 3–Back cover of *Olá Adeus*, by Delphine Chedru, showing a visual explanation of book's main mechanism.

More specifically, the book's architecture consists of two contrary words (antonyms) such as, for example, small/large, captive/free, light/heavy, good/evil, printed on the odd pages in light blue and red; on the even pages, there is a visual composition of mixed elements also printed in light blue and in red. Using the double filter, the reader is supposed to carry out a cross reading and a matching exercise between the blue words and blue illustrations and the red words and red illustrations. The linguistic parsimony is in stark contrast with the visual richness of this book, which contains pictures that recreate detailed indoor and outdoor scenes, terrestrial and aquatic, natural or urban, faces, different situations of everyday life, especially common in children's daily life, among others.

**2.3 *Vejo Bichos [I see animals]*** (2015), by Cintia Martín, is perhaps [the least-known book of the set under discussion, as it has been edited by a small Spanish independent publisher, Ediciones Tralari, also responsible for the publication, for example, of the set of minimal narratives entitled "Cuentos infinitos".

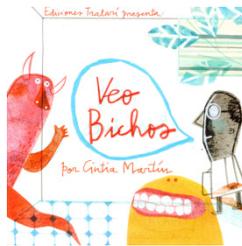


Fig. 4–Front cover of *Vejo Bichos*, by Cintia Martín.

It is, however, an extremely original book for children. It consists of a folding poster, presented as a small quadrangular shape which allows a plurality of readings, with or without the red acetate filter attached to it. There are also two pencils (one orange, one white) attached, inviting the extratextual addressee to continue to draw elements only visible when the filter is used, a action which transform the reader in co-author. In a series of scenarios laid out in double pages and dubbed "laboraberto", an area with twelve rooms, many strange animals, although harmless and kind-looking, can be transformed and disappear. The reader is, thus, an agent acting on the images and on the words that make up this unusual publication in which several compositional techniques are combined: drawing, folding, the recourse to an appendix or acetate, among others.

In the three volumes by French artists Michael Leblond and Frédérique Bertrand, *Nova Iorque em Pijamarama* [*New York in Pyjamarama*] (2012), *Luna Parque em Pijamarama* [*Luna Park in Pyjamarama*] (2013), and *Os Meus Robôs em Pijamarama* [*My Robots in Pyjamarama*] (2014), there is a replication of the “ombro-cinema” animation technique, and therefore the idea of movement is fundamental. As Michael Leblond clarifies in the peritext of referred books and Trebbi states,

Ombro-cinema is therefore based on a double illusion. First of all, the eye and the brain reconstruct the missing four-fifths of the image. And the well-known phenomenon of persistence of vision also comes into play to create an illusion of movement; by sliding the grid over the paper, one image turns into another. (Trebbi, 2012: 48).

For example, as it can be read on the end flap of *My Robots in Pyjamarama*:

The technique of “ombro-cinema” owes its name to an optical toy very much in vogue at the beginning of the twentieth century, a small theatre of Chinese shadows formed by a roll of paper that unravelled behind a grid printed on a transparent screen. This ingenious system allowed characters to be animated by alternately showing the two stages of a movement. In film, as in cartoons, the illusion of motion is caused by retinal persistence: the ability of the eye to remember for a split second an image that has just disappeared. It is the principle of the flip book.

In *Nova Iorque em Pijamarama* [*New York in Pyjamarama*] (2012) and *Luna Parque em Pijamarama* [*Luna Park in Pyjamarama*] (2013), at first, the action is implicit or hidden.



Fig. 5–Front cover of *Nova Iorque em Pijamarama*, by Michael Leblond and Frédérique Bertrand.



Fig. 6–Front cover of *Luna Parque em Pijamarama*, by Michael Leblond and Frédérique Bertrand.

In fact, for action to take place, the reader has to act on the books by sliding a striped transparency over their pages, from one side to the other. The movement seems very realistic, and thus the static pages of the books become endowed with an attractive dynamism.

Both books belong in a series where the protagonist is a child wearing striped pyjamas. In *New York in Pyjamarama*, the character escapes from his bed, inviting the reader directly to his dream trip, a journey through the complex city of New York, which serves as a physical space for the action. Moving through heavy traffic roads with their natural noise—as suggested by several onomatopoeia—, warehouses, a “skyscraper forest” and into a park, the little hero is surprised by the excitement, the rush, the lights and the movement of the city. By manipulating the striped transparency, the reader also encounters a very dynamic setting, a space, where he/she can see cars moving, among other things, almost living the agitation experienced by the protagonist.

In the second book in this series, *Luna Park in Pyjamarama*, the story begins in a similar way, with the same context, bedtime, and it also develops into an adventure, this time at an amusement park. Here too, joy, vitality and children’s adventurous spirit are verbally and visually recreated. Animation, a characteristic of the place in which the protagonist enthusiastically moves, is made apparent in several hearing and visual cues, in frequent onomatopoeia, as well as in interrogative and exclamative sentences, and is supported by the actions of the reader, who lays the striped grid over the images, thus allowing him/her to observe all this movement (the bumper cars, target shooting, the waterfalls, the palace of mirrors, etc.).

In both books, the extratextual recipient enjoys a type of reading which combines the deciphering of a written code and of a visual code that seems to gain volume and momentum as the stories progress. Visual illusion extends the fictional universe and thus triggers the imagination.

*Os Meus Robôs em Pijamarama [My Robots in Pyjamarama]* (2014), the third book by Leblond and Bertrand, is a thematic volume of activities in which the challenge is to build animated robots, with recourse to colouring pencils, to drawing and painting, and with the use of a “magic grid”, i.e., an accessory consisting of a striped transparency.



Fig. 7–Front cover of *Os Meus Robôs em Pijamarama*, by Michael Leblond and Frédérique Bertrand.



Fig. 8–Back cover of *Os Meus Robôs em Pijamarama*, by Michael Leblond and Frédérique Bertrand. Information about the way of using/reading the book.

The verbal text, printed using creative typography and arranged informally, more or less free on the pages, addresses a “you” that the book wishes to encourage to act and to create his/her own

mechanical beings which move their eyes, heads, legs and arms, which appear and disappear, and whose words must be deciphered.

**2.4** After having selected the textual *corpus* of this study, two other books of particular interest to this analysis came out in Portugal, which deserve to be discussed: *A Grande Travessia* [*The Great Crossing*] (2015), by Agathe Demois and Vincent Godeau, and *O Meu Irmão Invisível* [*My Invisible Brother*] (2015), by Ana Pez. These books also come with colour transparencies, allowing for an opening up of the possibilities of reading, and creative contact with their texts.

*A Grande Travessia* [*The Great Crossing*] (2015) is printed in two colours (light blue and red), and is accompanied by a "magic magnifying glass" which allows the reader to uncover what is hidden in the landscape or "on the other side", as well as to focus on illustration details.



Fig. 9–Front cover of *A Grande Travessia*, by Agathe Demois and Vincent Godeau.

The narrative is told by Bico-Vermelho [Red-Beak], a migratory bird, which leaves its tree to discover the world. The topic of travel and of discovering the world, more specifically its spatial and human diversity, is presented in a unique aesthetic way. The book stands out for its abundant and sophisticated visual composition (in some cases, occupying a double page), combined with a verbal text that, although concise, highlights attractive features of style, such as sound coincidences or rhymed speech, exclamative sentences, segments suspended by ellipses, expressive adjectives, repetitions, interrogative sentences addressing the extratextual receptor directly, among others. This beautiful book is all the more attractive for the playful exercise that it proposes: a layered reading, one of them only possible by using the magnifying glass.

*O Meu Irmão Invisível* [*My Invisible Brother*] (2015), by Ana Pez, is also an attractive reading proposal, in the category of picture storybooks and, therefore, mainly structured around a profuse visual component and a contained verbal component, both linked in a synergetic way.

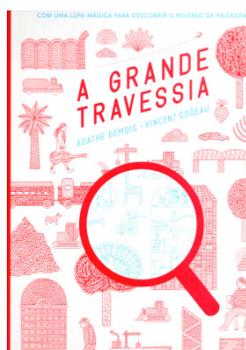


Fig. 10–Front cover of *O Meu Irmão Invisível*, by Ana Pez.

This book proposes a dual approach, as suggested in the back cover: it can be first read through a “magic glasses” card with a red “lens”, which comes in an envelope inside the book; then it can be read more conventionally, i.e. without any physical “agent”/filter, simply based on visual and linguistic decoding. This is a reading process that oscillates between appearance and essence (i.e. between what you “think” it is and what it truly is), and between concealment and revelation. In the book, two stories, triggered by the invention of an “invisibility machine”, are told. The characters of both stories are an older sister, the narrator, and a younger, “invisible” brother. These stories belong to the realm of the fantastic, especially when the “magic glasses” are used, and are infused with a subtle sense of humour. The transforming element of this narrative, i.e., the glasses, opens up other reading possibilities and ways of relating to and enjoying the book.

### 3. Final considerations

In the texts under scrutiny, “the reader becomes a co-creator, contributing to the establishment of meaning with his [sic] experience and understanding” (Nikolajeva, 2005: 252). It is a set of books both static—as they predict a conventional reading or a decodification of words and images—and dynamic reception—as movement is implicit and explicit—, or rather which go from being static to being dynamic. This is a process caused by the reader who, faced with a de-formalisation of the act of reading, naturally becomes more engaged with it. The process requires a special or a free conception of reading as well as a trained perception and solid interpretation skills on the part of the reader, as for example, a disruption in the space-time fabric of the narrative (Gervereau, 2007), which is doubly rooted in words and images, takes place. These books expect the reader to get rid of common norms, such as those related to the directionality of reading, that is, we read from the top down and from the left to the right.

Optical illusions books offer a multimodal experience through contact with an object that, by means of its own graphics or architectural built, respond to the playful impulse of the child, who takes up his/her role of “reader as player” (Appleyard, 1991). The direct interpellation of the reader senses, namely of sight and touch, also results in a physical and affective involvement. In this way, he/she has the possibility of experiencing the act of reading as a stimulating act, which is not limited to the decoding of the verbal text or, in other words, which not only requires a language and a literary competence, but also reading skills in the field of visual construction. Reading is also reading static

and even dynamic images, as well as connecting words and iconic compositions. This is a special kind of game or a ludic exercise made of a multiplicity of codes that have to be crossed and interpreted by the reader.

Besides, these reading experiences help to increase his/her power of concentration, as he/she has, first of all, to observe an initial version of a verbal and visual composition, and interpret it, and, then, to re-open his/her eyes for another/new one resulting from the use of an acetate/grid. Always with the involvement of memory, forward and backward movements are provided. This is an exercise that, in spite of being complex and demanding, is ostensibly challenging. The stimulation of his/her imagination or creativity is also a potential formative point of optical illusions books as the diversity of scenarios or elements foreseen in this type of books is very wide. In fact, they can be an inspiration and a way of contacting, through play, with fictional/artistic discourses.

For these reasons, and because they are aesthetically and intellectually structuring, these interactive/participation books can be said to represent an authentic "grammar of fantasy", recurring to the well-known Rodari (1997) formulation.

## REFERENCES

**Primary sources:**

- CHEDRU, D. (2015). *Olá Adeus [Hello Goodbye]*. Matosinhos: Editorial Kalandraka (1<sup>st</sup> ed. 2014).
- DEMOIS, A. and GODEAU, V. (2015). *A Grande Travessia [The Great Crossing]*. Lisboa: Edicare Editora (1<sup>st</sup> ed. / original ed. 2014).
- FOLL, D. (2011). *Isto ou Aquilo? [This or That?]*. Figueira da Foz: Bruaá Editora (1<sup>st</sup> ed. 1964).
- LEBLOND, M. and BERTRAND, F. (2012). *Nova Iorque em Pijamarama [New York in Pyjamarama]*. Matosinhos: Editorial Kalandraka (1<sup>st</sup> ed. 2011).
- \_\_\_\_\_. (2013). *Luna Parque em Pijamarama [Luna Park in Pyjamarama]*. Matosinhos: Editorial Kalandraka (1<sup>st</sup> ed. 2012).
- \_\_\_\_\_. (2014). *Os Meus Robôs em Pijamarama [My Robots in Pyjamarama]*. Matosinhos: Editorial Kalandraka (1<sup>st</sup> ed. 2013).
- MARTÍN, C. (2015). *Vejo Bichos [I See Animals]*. Valladolid: Ediciones Tralari.
- PEZ, A. (2015). *O Meu Irmão Invisível [My Invisible Brother]*. Lisboa: Orfeu Mini.
- GERVEREAU, L. (2007). *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70.
- MALE, A. (2007). *Illustration. A Theoretical & Contextual Perspective*. Lausanne: AVA Book.
- NIKOLAJEVA, M. (2005). *Aesthetics Approaches to Children's Literature*. Lanham/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Play and playfulness in postmodern picturebooks". In Sipe, L. R. and Pantaleo, S. P. (Eds.). *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge Research in Education.
- PARREIRAS, N. (2006). *A psicanálise do brincar na literatura para crianças*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- RAMOS, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In Roig Rechou, B.-A., Soto López, I. and Neira Rodríguez, M. (Coords.). *O álbum na literatura infantil e juvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Aproximações ao Livro-Objeto. Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & C<sup>a</sup>.
- RODARI, G. (1997). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SALISBURY, M. (2004). *Illustrating Children's Books*. New York: Barron's.
- TREBBI, J.-C. (2012). *The Art of Pop-Up. The magical world of three-dimensional books*. Barcelona: Promopress.
- VAN DER LINDEN, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.

**Secondary sources:**

- APPLEYARD, J. A. (1991). *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BECKETT, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks: a Genre for all Ages*. New York: Routledge.
- CARPENTER, H. and PRICHARD, M. (2005). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press (1<sup>st</sup> ed. 1984).
- GALDA, L. et al. (2014). *Literature and the child*. Belmont: Wadsworth (8<sup>th</sup> ed.).



Begoña Regueiro Salgado

bregueiro@filol.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

(Recibido: 30 marzo 2017 / Received: 30<sup>th</sup> March 2017)

(Aceptado: 9 junio 2017 / Accepted: 9<sup>th</sup> June 2017)

# MUJERES VIAJERAS, REBELDES E IMPERFECTAS EN LA LITERATURA INFANTIL DE LA EDAD DE PLATA

*TRAVELLERS, REBELLIOUS AND IMPERFECT WOMEN  
IN CHILDREN'S LITERATURE OF THE SPANISH SILVER  
AGE*

## Resumen

Desde los años setenta, la crítica feminista se ha preocupado mucho por los modelos femeninos que aparecen en la literatura infantil y juvenil y, para ello, se han establecido criterios clave a los que hay que prestar atención: cuántas mujeres aparecen, qué roles desempeñan... Sin embargo, estos parámetros suelen aplicarse a textos posteriores a 1970 y dando por hecho que todo elemento de modernidad encuentra su contrapunto en los textos de principios de siglo, considerados contramodelos en lo que al papel de la mujer se refiere. En este artículo, trato de mostrar cómo, frente a esta idea, ciertos rasgos de modernidad aparecen ya en textos infantiles de la Edad de Plata española, en la que muchos autores y autoras fueron pioneros en la introducción de la modernidad en España. Para probarlo, se analizarán cuentos de Rosario de Acuña, Sofía Casanova, Magda Donato, Manuel Abril y Carmen Conde a la luz de los criterios establecidos por la crítica feminista de los años ochenta y noventa.

**Palabras clave:** Literatura infantil y Juvenil, Edad de Plata, Estudios de Género.

## Abstract

Since the 1970s, feminist criticism has been concerned about the kind of female models that appear in children's literature; thus, critics have established some key criteria: how many women appear, which roles they play... These parameters are usually applied to texts written after 1970; elements of modernity are thought to be completely new and different at the turn of the 20<sup>th</sup> century where female roles are considered bad models. By contrast, in this article I try to prove that certain features of modernity appeared in children's texts of the Spanish Silver age, as many authors were pioneers in the introduction of Modernism in Spain. To prove it, I will analyze tales by Rosario de Acuña, Sofía Casanova, Magda Donato, Manuel Abril and Carmen Conde by taking into account the criteria established by the 80s and 90s feminist criticism.

**Keywords:** Children's Literature, Silver Age, Gender Studies.

## 1. Introducción

"Uno de los aspectos más transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos" (Colomer, 1994: 8). Esta afirmación de Colomer deja claro que, si una de las funciones de

la literatura infantil y juvenil es la iniciación de los niños y jóvenes en la sociedad en la que viven, es innegable su papel como transmisora de un estado sociocultural y, por ende, de los roles asignados a cada uno de los géneros, entendidos como constructos sociales y no biológicos, de acuerdo con las teorías de masculinidades y con Kimmel (2010, 2011).

A partir de este convencimiento, el tratamiento de las figuras femeninas en la LIJ se convierte en uno de los objetos de estudio fundamentales para los especialistas en LIJ o en cuestiones de género, y así lo muestran la cantidad de trabajos académicos que lo abordan, especialmente a partir del desarrollo de las teorías feministas en los años setenta, que dieron lugar a grandes hitos como la investigación realizada en Princetown, en 1971, sobre el papel de la mujer en la LIJ. Los resultados de este estudio y de los que surgieron a raíz de él revelaron que, en la mayoría de los casos (solo doscientos libros de una muestra de mil se salvaron), las niñas y mujeres aparecían relegadas en este tipo de literatura, tanto en su aparición como en el papel eminentemente pasivo que desarrollaban. Tales resultados llevaron a una acción inmediata, que se tradujo en la elaboración de guías o manuales (como el editado por Mc Graw-Hill en 1974, para orientar a sus redactores y escritores en el tratamiento no discriminatorio de los sexos), la celebración en 1975 del Año Internacional de la Mujer, por iniciativa de la UNESCO; o, más estrechamente relacionado con el ámbito en el que nos movemos, la aparición de LIJ preceptiva, como el libro *Della parte delle bambine (A favor de las niñas)* publicado por Adela Turín en 1976<sup>1</sup>.

Más allá de los años setenta, los estudios sobre el tratamiento de la mujer en la LIJ han seguido realizándose de forma sistemática y prácticamente ininterrumpida. Así, Colomer (1994) lo rastrea en textos publicados a partir de 1970; Penas (2012) en la literatura gallega entre 1975 y 1985, y libros como el de Aguilar (2011) tratan de proporcionar una visión global del tema en la LIJ española desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Igualmente, algunos investigadores han analizado las características de la literatura destinada a jóvenes lectoras durante el Régimen Franquista. Entre ellos, encontramos trabajos como el de Díaz Plaja-Taboada (2011), que estudia las novelas destinadas a las niñas a partir de 1939, o el de Bravo Guerreira y Maharg-Bravo (2003) que hablan de la serie de *Celia* (también recogida por Díaz Plaja-Taboada) como semilla del feminismo en la literatura infantil de posguerra. Sin embargo, todos dan por sentado que es en la segunda mitad del siglo XX cuando las mujeres empiezan a cobrar importancia y adquirir visibilidad y, cuando se habla del germen del feminismo en la LIJ, solo se menciona a Elena Fortún y su *Celia*, que, como acabamos de ver, suele analizarse en la época de posguerra, aunque se comience a publicar en 1929<sup>2</sup>.

Lo que me propongo en este estudio es probar cómo la reivindicación del papel de la mujer en la literatura comienza mucho antes de los años setenta, cuando, a principios del siglo XX, surgen las asociaciones femeninas y aparecen los primeros movimientos feministas o protofeministas que cuentan entre sus filas con numerosas escritoras e intelectuales que plasman sus ideas en textos, muchas veces pertenecientes a la LIJ. Para probarlo, he seleccionado una serie de cuentos escritos alrededor de los años veinte que analizaré teniendo en cuenta los parámetros que la crítica feminista posterior a los años setenta ha establecido como relevantes para discernir si el trato de ambos sexos es o no paritario. Evidentemente, no es comparable la situación con más de cincuenta años de activismo de

1 El libro llega en seguida a España de la mano de la editorial Lumen.

2 Igualmente, el papel de la mujer en los cuentos tradicionales y en los cuentos infantiles ha sido prolijamente discutido desde distintas perspectivas. Como ejemplo, podemos mencionar los trabajos de Ochoa, Parra y García (2009) o García (2013).

por medio y, como señala Servén (2010) en el caso de María Luz Morales, no podemos perder de vista las contradicciones existentes en estas pioneras, entendibles de todo punto si recordamos que se trata de mujeres que tratan de abrir camino en la incorporación de la mujer al mundo laboral o político, pero que han sido educadas en los valores tradicionales en los que el papel de una mujer debía ser el cuidado del hogar y de los hijos. Igualmente, no pretendo decir que la preocupación por mostrar roles femeninos alternativos fuese general, ni que los cuentos que vamos a analizar sean la muestra representativa de lo que se estaba escribiendo (no olvidemos que, junto a ellos, tenemos textos como los de Julia Asensi); no son cuentos elegidos al azar sino cuidadosamente seleccionados, lo cual no obsta para que sean una muestra real y, por lo tanto, una prueba patente de cómo la reivindicación de la figura de la mujer en la LIJ como elemento socializador ya se estaba produciendo en los años veinte, mucho antes de que comenzase la labor de concienciación del activismo feminista de los años setenta.

Para probarlo, partiré de lo que la crítica del siglo XX ha establecido como aspectos fundamentales para determinar el tipo de tratamiento que recibe la mujer. Así, Orquín (1989) habla del número de protagonistas mujeres y niñas, y recoge del manual de Mc Graw-Hill la relevancia del papel activo que desempeñan las niñas protagonistas, y la importancia de evitar determinadas palabras y conceptos (1989: 15). Barragán (1989), a su vez, insiste en el lenguaje, la asignación de roles y la dependencia de la mujer. Turín (1989) añade, además, la presencia de títulos en femenino. Por su parte, Colomer (1994) apunta el reparto de los roles centrales y subsidiarios, el sexo de los adversarios, y las características relacionadas con el carácter y la profesión. Por último, Torres y Palomo (2016) establecen como rasgo recurrente en los personajes femeninos las funciones de ser salvadas y de tener como finalidad el matrimonio.

De este modo, podemos agrupar todos estos criterios en dos parámetros: por un lado, la aparición de las mujeres en el título y el papel que desarrollan en el texto (activo o no, dependiente o no, esperando ser salvado o no etc.); y, por otro, las características de la mujer relacionadas con su carácter, actividad y aspecto. Estos serán los elementos que analizaremos en las obras de la Edad de Plata seleccionadas: *La Casa de muñecas*, escrita por Rosario de Acuña en 1888<sup>3</sup>; *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, escrita en 1920 por Sofía Casanova; *La protegida de las flores* (s.a.), "El duquesito de Rataplán" (1925)<sup>4</sup>, "El cuento de la Buena Pipa"<sup>5</sup> (1925) y *Pipo, pipa y el lobo Tragalotodo*<sup>6</sup> (1936), de Magda Donato; "La princesa más fea del mundo" y "Una señorita china exageradamente fina", publicados por Manuel Abril en el Semanario *Pinocho* en 1925; y *Doña Centenito, gata salvaje, libro de su vida*, publicado por Carmen Conde bajo el pseudónimo Florentina del Mar, en 1943<sup>7</sup>.

3 Aunque esta obra es anterior al periodo en el que nos centramos mayoritariamente, su carácter pionero en el tratamiento de la mujer hacen que resulte relevante tenerla en cuenta.

4 "El duquesito de Rataplán" es la primera obra de teatro que publica Magda Donato en *Pinocho*. Aparece a partir del número 1 de la revista, publicado el 22 de febrero de 1925, y se extiende hasta el número 5. Según confirman Jaime García Padrino y Lucía Solana (2002), se trata de la versión teatralizada del relato "El pescado frito", publicado años atrás en el suplemento infantil de *Los lunes de El Imparcial*.

5 El texto se publica en el número 6 de la revista *Pinocho*, publicado el 29 de marzo de 1925.

6 Obra de teatro, realizada en colaboración con Salvador Bartolozzi, estrenada en Madrid en 1935 y publicada en 1936 por la editorial La Farsa.

7 La década de los cuarenta es el momento en el que, según señala Díez de Revenga en *Carmen Conde. Voluntad creadora (1907-1996)*, la autora alcanza la cima de su producción y se hace abanderada de una literatura infantil que vuelve a estar en mantillas y a la que hace falta dotar de obras que no repitan la misma moralina afín al Régimen. Para ello, en este caso, la autora hace uso de muchas de las características de la literatura infantil de los años veinte, como la utilización de animales o muñecos personalizados o el papel subversivo de la mujer, que analizaremos a continuación.

Antes de comenzar el análisis, me parece fundamental no pasar por alto dos detalles importantes. En primer lugar, casi todos los textos son de los años veinte, lo cual niega de pleno la afirmación de Adela Turín según la cual toda la caracterización sexista de los cuentos es fruto de esta época: "Esto en los años veinte y treinta" (1989: 27). Por otro lado, se trata de autoras en la mayoría de los casos y, esta vez, no es porque haya realizado una ímproba labor de búsqueda de mujeres, sino porque, en efecto, en este periodo, muchas mujeres encuentran en la LJJ un cauce para desarrollar su carrera literaria. Además, en esta ocasión, ni siquiera son mujeres canónicas que acepten que las mujeres solo pueden escribir cuando se trata de temas sentimentales o relacionados con la infancia, sino que Rosario de Acuña, Carmen Conde, Sofía Casanova o Magda Donato destacan, además, por sus actividades "poco femeninas" en el campo literario, laboral, político o, incluso, religioso<sup>8</sup>. Por su parte, la inclusión de autores hombres en el repertorio de obras que vamos a analizar se debe al interés de este artículo por mostrar que la preocupación por cambiar roles y estereotipos no solo es cuestión de mujeres, sino que algunos autores, como Manuel Abril, también se involucraron en esta tarea. El que sean estos y no otros se debe, en gran manera, a su relación con la incipiente modernidad de los años 20, que es lo que nos interesa estudiar. Así, además de las labores o actitudes modernas de algunas de las autoras que ya hemos mencionado, interesa la vinculación de muchos de los autores con la editorial Calleja y con la revista *Pinocho*, pioneras en la modernización de la LJJ de la Edad de Plata.

## 2. Aparición de las mujeres en el título, protagonismo y roles femeninos

Como decíamos antes, una de las denuncias que hace Adela Turín en relación al tratamiento desigual de la mujer en la LJJ de los años 20 y 30 es la falta de nombres femeninos en los títulos. Más allá de lo que ocurra con la literatura tradicional, en el caso de los cuentos que hemos seleccionado, vemos que hay un claro predominio de nombres femeninos en los títulos. Así, tenemos a la "muñeca española", a la "protegida de las flores", a Centenito, a la "señorita china", a Pipa, a la Buena Pipa, y a la princesa, es decir más del 70% de los títulos contienen referencias a personajes femeninos, frente a uno, "El duquesito de Rataplán", que incluye a un personaje masculino y otro, *La Casa de muñecas*, que incluye el nombre de un objeto no personificado y, por lo tanto, con una designación genérica no asimilable a la humana. Así pues, aunque la muestra sea solo de nueve cuentos, parece que, si no representativa de toda la LJJ de la época, sí es significativa del cambio. A este respecto, y aunque fuera de la muestra en sí misma, me parece interesante señalar que, si bien muchos de los personajes protagonistas de los relatos de los autores de la época son masculinos, como Pinocho y Chapete, en la serie escrita por Salvador Bartolozzi, o Chonón en los cuentos de Antonio Robles, también tenemos a Pirula, compañera de Pinocho y dueña de su propia sección en el Semanario. Es cierto que, en ocasiones, los temas que trata Pirula en su apartado son fácilmente asimilables a características femeninas (como la confección de ropa para muñecos), pero la muñeca también enseña carpintería, por ejemplo, y también emprende aventuras con Pinocho cuando aparece en los cuentos de Bartolozzi y se convierte en un personaje más del universo del autor.

Volviendo al protagonismo femenino, entre los nueve cuentos objeto de este estudio, encontramos cinco con un clarísimo protagonismo femenino, tres en los que los protagonistas son una pareja formada por un niño y una niña, y uno en el que la princesa comparte protagonismo con su padre y con el duquesito.

8 Recordemos que Sofía Casanova es, junto a Carmen de Burgos, una de las primeras corresponsales de guerra, Magda Donato desarrolló una importante carrera periodística y Rosario de Acuña fue criticada y perseguida por su vinculación con el librepensamiento y la masonería.

Si empezamos por aquellos con un protagonismo claramente femenino, hemos de mencionar *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, *La protegida de las flores*, "Una señorita china exageradamente fina", "La princesa más fea del mundo" y *Doña Centenito, gata salvaje*.

En el caso de *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, la protagonista indiscutible es la muñeca, Carmela, claramente femenina. Además, a ella se unen, como personajes principales, su dueña, la niña Krysia, la abuela de Krysia y su niñera. Se trata, pues, de un universo básicamente femenino en el que también se hace referencia a los hombres, como padres y tíos, pero en una esfera mucho más alejada de la niña y la muñeca y, por lo tanto, del protagonismo del libro. Hemos de resaltar, además, que la acción que estas mujeres protagonizan, lejos de ser esencialmente femenina, es la huida de la guerra y de la revolución soviética en trenes, coches etc., todo ello suavizado y endulzado, eso sí, con conversaciones pueriles entre la niña y la muñeca sobre ropa o juguetes.

Por su parte, en *La protegida de las flores*, Blanquita, protagonista principal, es acompañada por las flores, y solo en un segundo plano antagónico, encontramos al rey, y, con una aparición muy tardía, al príncipe. En esta ocasión, a pesar de que la caracterización de Blanquita y su comportamiento se sale de los cánones, como veremos más adelante, sí es cierto que cumple las funciones señaladas por Torres y Palomo (2016) de ser salvada y casarse. Ahora bien, la salvación no procede de un hombre, sino de un grupo de mujeres, las flores, que se alían y se unen para luchar contra el agresor y liberar a su amiga: "Entonces todas las flores se arrojaron sobre el rey: las rosas le pinchaban despiadadamente con sus espinas, los nardos redoblaron su perfume hasta levantarle dolor de cabeza y las enredaderas le ataron las manos para impedirle defenderse" (1930: s.p.).

De este modo, las flores, fácilmente asimilables a las mujeres en su concepción tradicional de objetos decorativos frágiles e inofensivos, se revelan poseedoras de otras muchas cualidades, como sus valores medicinales (el rey quiere dormir, pero las plantas no le ayudan; se siente mal, pero no hay ninguna planta medicinal que alivie su malestar, etc.), y muy capaces de defenderse, ejerciendo la violencia si es preciso, con las armas que poseen: su olor, sus espinas y su hermandad. Esto me parece interesante también en relación a la afirmación de Colomer (1994: 17), según la cual, incluso en la literatura posterior a los años 70, si bien cambia la caracterización de las niñas, se mantienen las funciones que desempeñan y mantienen un papel secundario en el que pueden asumir características masculinas, pero no adoptan características propias no sexistas. Estas flores sí desarrollan una función diferente, pues se convierten en salvadoras, y sí tienen una caracterización propia, pues no son cualidades asumiblemente masculinas, sino femeninas, las que usan para liberar a su amiga.

En el caso de los dos cuentos de Manuel Abril, "Una señorita china exageradamente fina" y "La princesa más fea del mundo", sí parece que los dos personajes protagonistas apenas actúan en el cuento. Así, la muñequita de porcelana china funciona, más bien, como objeto al que los demás llevan de un lado a otro y enfrentan a la acción, mientras que su actividad se ve limitada a la constante queja inicial y al cambio de personalidad una vez que, tras pasar muchas penalidades cuando la criada la vende, vuelve al hogar habiendo aprendido a valorar lo que tiene. En el caso de "La princesa más fea del mundo", la primero niña y después joven es también objeto manipulado por su madre y por el duende Pimienta, de manera que, aunque su caracterización es moderna y pondera unos valores modernos, su papel es absolutamente pasivo. Esta vez, el que dirige la acción es un hombre, Pimienta, al que la reina obedece ciegamente, pero, para compensar, la antagonista es la terrible "hada Ranilde" (Abril, 1925: 3), de forma que se mantiene este papel malvado de las mujeres, llamado a la extinción, según Colomer (1994: 12), en la literatura preceptiva feminista posterior a los años setenta.

Para terminar, en *Doña Centenito, gata salvaje*, es esta la que asume todo el protagonismo y toda la acción dentro de una camada de "cinco varones y una niña". Ya es significativo el que sea la niña la elegida para protagonizar la historia, pero lo es aún más el que la razón de esta elección sea que Centenito es la más intrépida e inteligente de los seis, lo que la convierte en modelo de sus hermanos y en líder indiscutible de la manada. Así pues, volvemos a encontrar un ejemplo que rompe claramente la afirmación de Turín de que "en el mundo de los modernos libros ilustrados, los niños son activos, las niñas pasivas sin excepción" (Turín, 1989: 27).

Otra idea recurrente es la de que, en las ocasiones en las que aparecen un niño y una niña, esta desarrolla un papel subsidiario como coro o espectadora de lo que hace el niño, pero no como igual o como voz cantante de la acción. En los textos que estudiamos, esto solo ocurre en el caso de "El cuento de la Buena Pipa", donde, a pesar de que el título subraye el papel del personaje fantástico al que el niño imagina ver, el protagonista es Paquito (Pototo). Junto a él, su hermana Chelín apenas actúa. Se trata de la típica niña buena y dócil que marca el contrapunto de su hermano, aunque, en realidad, ni siquiera lo hace de forma activa, sino por omisión de otras acciones (se ríe, escucha a su hermano, va al cine con sus padres... y poco más). Frente a esta pasividad, Pototo, además de reflejar los rasgos típicos de un niño pequeño que se enfurruña cuando se ríen de él, muestra cualidades como la imaginación y la generosidad, probada con el empeño de comprar regalos para todos con su tesoro. Además de la pareja de niños, en este texto sí se reproducen de manera bastante clara los estereotipos genéricos en los adultos. Así, en lo que se refiere a los personajes femeninos, Mademoiselle apenas tiene presencia y, cuando se muestra, lo hace para aleccionar al niño como buena institutriz. Se trata de una mujer que trabaja, pero no hay en ello un atisbo de denuncia o de modernidad, dado que nos encontramos con una de las dos salidas tradicionales que tenía la mujer de la clase media obligada a trabajar. Por su parte, la madre encarna a la perfección su papel convencional y lo que hace es consolar al niño cuando se ríen de él, y aleccionarlo con frases como: "¿Acaso no eres rico en juventud, en salud, en cariño de todos nosotros, en mimos y besos de tu madre? ¿Y no vale más esa riqueza que todo el oro del mundo?" o "Esto te está bien empleado por no habérmelo contado a mí todo en seguida; los niños no deben ocultar nada a sus padres" (Donato, 1925: 13).

Por su parte, los personajes masculinos cumplen también con bastante exactitud los roles esperados. Así, el tío es el bromista que hace rabiar a los niños y causa el enfado de Pototo, mientras que el padre se erige como portador de la autoridad y es quien castiga al niño sin ir al cine porque "necesita un castigo para quitarle esos humos" (Donato, 1925: 13).

Frente a esto, Pipó y Pipa en *Pipó, Pipa y el lobo Tragalotodo* sí reparten la actividad, aunque, en este caso, al tratarse de un chico y su perrita de peluche, no hay paridad en la relación.

El caso de *La casa de muñecas* requiere mención aparte, dadas las características del texto. Es cierto que es anterior a los otros textos analizados, pues se publica en 1888 y, por ello, podríamos esperar posturas más conservadoras; sin embargo, el interés por él viene de que se trata de un libro casi programático que Ana María Díez Marcos ha definido como "un perfecto ejemplo de obra con fronteras difusas, una narración que se establece a medio camino entre el ensayo, el cuento, la alegoría y la lectura didáctica" (Díez Marcos, 2006: 9) y que adscribe a las utopías, a partir de las teorías de Trousson (1995). Es decir, es un libro que, si bien es protagonizado por niños y podría considerarse apto para estos lectores, busca también exponer una doctrina sobre la modernización en la educación, la economía, la agricultura, etc. De acuerdo con esto, niño y niña, madre y padre aparecen absolutamente igualados y la defensa de la equiparación entre sexos no solo se hace de forma implícita mediante el ejemplo sino que, además, se explicita en el discurso de los padres y de los propios niños.

Así, en repetidas ocasiones encontramos la modernísima idea de que un niño y una niña pueden ser "almas gemelas en sentimientos y en inteligencia" (Acuña, 2006: 57) y disociarse solo por "arte de los métodos y sistemas" (Acuña, 2006: 57)<sup>9</sup>; igualmente, en boca del padre, hallamos el siguiente alegato a favor de la especialización laboral de la mujer fuera del hogar:

El progreso hará de estos oficios un destino especial, y la mujer del porvenir, radiosa mitad humana que entrará en los mundos de la ciencia y del arte con representación propia, no será necesario para que la respeten y la estimen los suyos, que planche, que cosa, ni que friegue (Acuña, 2006: 72).

De acuerdo con estas ideas y con las vertidas por Rosario de Acuña en otros escritos, niña y niño tienen idénticas funciones en el hogar y adquieren igual protagonismo, de la misma manera que las actividades del padre y la madre son semejantes dado que ambos progenitores trabajan en el ámbito doméstico, de acuerdo con la defensa de un modelo económico en el que cada casa se abastezca de provisiones por medio de una agricultura racional. La autora no obvia, sin embargo, la realidad de una sociedad en la que las atribuciones y la igualdad de los sexos no se han logrado, y plasma la problemática en el conflicto que surge entre hermano y hermana cuando comienzan a jugar con su casa de muñecas, réplica de una real, en la que tienen que repartir las tareas. De este modo, cuando empiezan el juego, reaparecen los roles genéricos, tanto en él como en ella, y lo hacen de forma explícita en sus palabras, pero también de forma implícita en las actitudes, pues, la misma obediencia de Rosario a todo lo que han dicho sus padres (hasta que el hermano se mete en la cocina) responde al modelo femenino de obediencia, mientras que la rebeldía se adjudica más a los niños.

- Ea, ya estás aquí de más –dijo Rafael– las mujeres a la cocina, de esto no entiendes tú [se lo dice cuando ella va a ayudarle a enganchar el caballito al coche]  
(...)
- ¿No te acuerdas que dijimos que estaríamos siempre juntos y reunidos, para jugar y disfrutar de *la casa de muñecas*? Pues yo quiero enganchar el caballo como tú.
- Pero mujer, ¿no ves que esto no es cosa de niñas?
- Pues o te ayudo yo o llamo a papá  
(...)
- ¿Pero está bien que tú, una señorita, vengas a enganchar caballos y a regar patatas?
- Yo no sé si está bien o mal, pero lo que sé es que ofrecimos a papá y mamá estar unidos con la mayor armonía, y que debemos cumplirlo. Tú lo único que deseas es separarme de ti para hacer tu sola voluntad sin enseñarme a nada de lo que tú sabes.
- ¿Pero quieres que yo me ponga a espumar el puchero mientras tú siegas alfalfa?
- Lo que quiero es que no nos separemos para nada (...) (Acuña, 2006: 80).

9 Tan moderna resulta esta afirmación que parece que nos encontramos inmersos en las teorías de masculinidades, defendidas por Kimmel (2010,2011), entre otros, pero en boca de Rosario de Acuña y más de cien años antes de su aparición. Según esta teoría, los géneros son constructos sociales que responden al modelo de sociedad defendido y no a la sexualidad (Kimmel, 2010), es decir, como señala Acuña, es la educación dictada por la sociedad la que construye el modelo de masculinidad y de feminidad y adjudica unas pautas de comportamiento a cada uno de ellos, no las capacidades de cada sexo.

Lo mismo ocurre cuando es él el que quiere entrar en la cocina:

- ¡Anda allá! Los hombres no se meten en la cocina ni hacen comistrajos, vete al huerto o a la cuadra, aquí no haces nada.
- Pues aquí y en huerto, y en la cuadra, haré lo que quiera, porque los amos de las casa somos los hombres, y no hay quien mande aquí sino yo (Acuña, 2006: 81).

Evidentemente, el mensaje viene por parte del padre:

Tú, Rafael, no tienes aquí otro derecho que el de cuidar de la hacienda prospere y el de hacer que tu hermana participe y disfrute de todos tus trabajos y de todas tus alegrías.

Y tú, Rosario, no puedes oponerte a que tu hermano participe de todos tus quehaceres y entretenimientos. (...) Juntos y unidos habéis de cultivar la tierra y cuidar de la familia (Acuña, 2006: 81).

Como decía, se trata de un libro preceptivo, por lo que los mensajes, muy modernos para la época en la que se escribe, son bastante evidentes. La única grieta en el tratamiento genérico que podemos achacar al texto es el que, en la mayoría de las ocasiones, sea el padre el que dé las lecciones y solo tome la palabra la madre para hablar de las bondades de las flores y las aves.

### 3. Características de la mujer relacionadas con su carácter, actividad y aspecto

A la hora de abordar lo que tiene que ver con las características de las mujeres y niñas de los cuentos que estamos analizando, hemos de comenzar revisando las características que la crítica ha establecido como más habituales en las niñas y mujeres de la LJJ. Así, Lienas dice textualmente:

Las características psicológicas del modelo femenino al uso eran la sumisión, la obediencia, la abnegación, la falta de curiosidad, la dependencia...Desde la más tierna infancia, las niñas aprendían el miedo y la necesidad de ser protegidas mientras que los niños eran educados precisamente para lo contrario. Cuando las niñas aprendían a llorar, a obedecer y a escuchar, los niños aprendían a controlarse, a dominar y a opinar (Lienas, 1989: 21-22) (...)

Las muchachas no eran aptas para protagonizar aventuras, ni tan siquiera hechos cotidianos, si estos exigían algo de intrepidez. Las jóvenes, como mucho, eran aptas para protagonizar historias de amor (Lienas, 1989: 22).

Por su parte, Colomer, cuando analiza la LJJ escrita a partir de finales de los años setenta, constata que, porcentualmente, en esa literatura "activamente comprometida en favorecer valores sociales no discriminatorios", llena de "princesas intrépidas, dragones pacíficos y pandillas esmeradamente equilibradas" (Colomer, 1994: 8), además de mantenerse el predominio masculino en los papeles protagonistas, no se ofrecen modelos en los que realmente prime la igualdad, sino que aparecen mujeres y niñas que, en todo caso, asumen papeles masculinos, es decir, se invierten los roles estereotípicos, pero no se crean personajes femeninos con rasgos propios y estas niñas, emulaciones de varones, siempre serán "niños" de segundo orden:

Las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas (...). El modelo es el masculino incluso en los aspectos transgresores.  
(...)

Y, sin embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que niños y niñas sean tratados igual (...). Las niñas son tratadas como niños de *segundo orden* (...) Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo pero no ostentar el protagonismo (Subirats y Bruller, 1988: 145-146; en Colomer, 1994: 18).

En su estudio, Colomer también repasa en las características profesionales de las mujeres que aparecen en la LIJ posterior a 1970 para llegar a la conclusión de que, en esto, el trato tampoco es parejo, dado que, en muchos casos, no sabemos si las mujeres trabajan o no y, cuando lo hacen, en general, se dedican a trabajos poco cualificados o artísticos. En el caso de las pocas que tampoco se incluyen en ese grupo, encontramos a mujeres que realizan trabajos tradicionalmente asociados a la mujer.

A este respecto, poca luz puede arrojar el análisis de nuestras obras en las que, en efecto, apenas encontramos referencias a mujeres trabajadoras más allá de la mención a la institutriz de "El cuento de la Buena Pipa" o la proclama de la necesidad de que el trabajo sea compartido a todos los niveles en *La casa de muñecas*. La razón de que esto sea así es evidente: en 1920, las mujeres aún están luchando por su derecho al trabajo como algo cotidiano y no solo en los casos de ruina familiar o carencia de hombre que lo realice. Como ya señalamos, las autoras objeto de nuestro estudio trabajan y, en su mayoría, lo hacen en trabajos poco femeninos desde un punto de vista convencional. La misma Magda Donato, en su labor periodística, aboga por el derecho de la mujer al trabajo y, sin embargo, como señala Bernard (2010), aún existen contradicciones en sus planteamientos recién elaborados y, salvo en el caso de Rosario de Acuña, aún no tienen tan asumido el rol laboral de la mujer que de manera natural les salga reflejarlo en sus obras para niños<sup>10</sup>.

Más allá de lo que concierne al trabajo, los comportamientos, valores e incluso estética que encontramos en las mujeres, niñas y animales asimilables al género femenino de nuestros cuentos se salen de lo convencional e, incluso de lo que Colomer denuncia en la literatura posterior a los años setenta.

10 Señala Margherita Bernard: "En la carrera periodística de Magda Donato, (...) el tema de trabajo femenino parece ser una constante que va apareciendo en sus escritos a lo largo de los años" (2010: 111-112), solo que no lo hace siempre del mismo modo, sino que va evolucionando desde el principio de su carrera, en 1917, hasta los últimos artículos publicados en España, en 1937. De este modo, según muestra Bernard, Magda Donato empieza defendiendo posturas más conservadoras en las que habla de la incorporación de la mujer a la vida laboral solo en caso de necesidad y centra la denuncia en la falta de instrucción de las mujeres de todas las clases sociales, como causa de su limitada capacidad para desenvolverse en la vida y para elegir la mejor ocupación laboral de acuerdo con su condición femenina (la autora rechaza la idea de que las mujeres puedan desarrollar cualquier tipo de trabajo). Hacia 1927, la evolución ideológica la llevará a defender la profesionalidad femenina no solo para contribuir al presupuesto familiar, sino para actuar en la sociedad con profesiones de prestigio que la igualen intelectualmente al hombre. Finalmente, en artículos publicados en 1933, la autora llegará a defender la participación de las mujeres en política y lamentará la poca presencia femenina en este ámbito.

Si empezamos, una vez más, por Sofía Casanova y *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, hemos de destacar que, sin ser el texto más moderno en lo que a valores se refiere<sup>11</sup> sí está plagado de elementos de la modernidad que estaba llegando a España en los años 20. Ya hablamos de la importancia de los personajes femeninos en el texto, en el que los hombres aparecen como figuras muy secundarias a las que se menciona, pero que actúan poco. Por el contrario, hallamos un grupo de mujeres viajando solas en un medio de transporte emblema de la modernidad: el ferrocarril. Así, Krysia, su abuela, su madre y su niñera, además de su muñeca, van de España a París, de París a Berlín y así, de ciudad en ciudad, hasta llegar a Varsovia, sin figura masculina que las acompañe, salvo el bebé hermano pequeño de Krysia, objeto de cuidado, no cuidador. Si profundizamos un poco más en las características de cada una de estas mujeres, veremos que los elementos modernos aparecen tanto en la indumentaria como en las actividades realizadas por mujeres y niñas. Una mirada a la portada, realizada por Tomás Gutiérrez-Larraya, ya nos sitúa en esta modernidad estética, pues nos encontramos con una muñeca morena (a pesar de la descripción que aparece en el texto), de pelo corto<sup>12</sup>, que lleva un vestido corto hasta la rodilla. La mantilla blanca se corresponde con la moda de la folclorización que, en este texto, además, adquiere relevancia pues uno de los temas principales es la identidad nacional o la españolidad de la muñeca.

En lo que se refiere a las actividades "modernas" que aparecen asociadas a las mujeres en la obra, ya se han mencionado los viajes, pero también aparecen deportes, como el tenis y los deportes de invierno, o estancias en la playa, tan del gusto de la época.

Es cosa deliciosa jugar al escondite, al corro, a la gallinita ciega en los Parques. Pero me gusta más el "tennis", la elegancia y la precisión de los chicos al lanzar y recoger las pelotas con la raqueta; y me divierte más todavía que los ejercicios al aire libre (8), los deportes en el invierno: el patinaje, hacer figuras de nieve o ir en los brazos de Krysia cuando ésta va acurrucadita en un trineo diminuto [...] (Casanova, 1920: 6).

Sin embargo, como señalaba antes, a pesar de que Krysia, a su corta edad, ya sea una viajera que ha experimentado la guerra y que realiza deportes y actividades físicas no especialmente femeninas, se la sigue aleccionando, según unos criterios decimonónicos y tradicionales, en la obediencia, la bondad y la religiosidad. Igualmente, aunque sí se incluye el estudio en sus actividades, priman la confección y la costura propias de un buen "ángel del hogar". De acuerdo con todo esto, más dirigido a las lectoras que a la propia protagonista, leemos en boca de la muñeca:

Y habéis de saber que cuando las niñas que nos tienen son buenas, son obedientes a sus papás y maestros, resultamos tan amigas, tan amigas, que hablamos y procuramos porque nos entiendan y todo lo que sentimos se lo hacemos comprender. (...) Para ello necesitan ser bondadosas, no hacer daño a los animales, ni meternos los dedos por los ojos (...). Las niñas con quienes dialogamos (...) han de levantarse temprano a hacer la oración matutina im-

11 No olvidemos que Sofía Casanova, a pesar de lo rupturista de sus comportamientos, era conservadora en lo que concierne a su ideología.

12 En relación al pelo corto, Carmen de Burgos, en "Signos de Libertad" afirma: "la moda de los cabellos cortados en melena puede entenderse como símbolo de la libertad de la mujer" porque "la cabellera corta que puede lavar en unos pocos minutos es la que corresponde (...) a una mujer emancipada, ya que por emancipación se entiende el derecho al trabajo" (cit. en Serrano y Salaün eds: 2006: 162).

plorando la protección de nuestro Señor y de la Santa Virgen para sus padres y conocidos y encomendarse al Ángel de la Guarda. En seguida, se lavarán muy lavaditas, de pies a cabeza, sin berrinches; se vestirán las limpias ropitas que habrán dejado sacudidas y dobladas por la noche, se desayunarán cuidando de no mancharse, y si van a la escuela, o si se quedan en casa a estudiar, han de poner atención en lo que les enseñan (Casanova, 1920: 6)

En el caso de la obra de Carmen Conde, *Doña Centenito gata salvaje, historia de su vida*, por el contrario, la gatita asume desde el principio todos los rasgos de la mujer moderna. Así, Centenito es caracterizada desde el primer momento por su belleza y su inteligencia, a lo que, más tarde, se añade su intrepidez:

Doña Centenito es una gata bellísima, con gran inteligencia y finura de modos, así como de sentimientos.

Su vida está llena de inquietudes, de aventuras maravillosas. El mundo visto por sus hermosos ojos tiene encantos que no vemos las personas, y una interminable serie de misterios que ella se esfuerza en desvelar.

Guapa, inteligente y buena; ¡hay millares de seres que no pueden compararse a Doña Centenito! (Conde, 1943: 98).

Eran unos personajes decididos a jugar con todo y a toda hora (...) La más loca era Centenito, tan juguetona y audaz que a su misma madre le infundía temor (Conde, 1943: 102).

Si retomamos por un momento lo que dice la crítica, podemos ver que Doña Centenito reúne todas las características que Lianas aplica a las mujeres "actuales" en 1989, a saber: curiosidad, actividad, y capacidad de análisis (Lianas, 1989: 23). Asimismo, Doña Centenito no pierde los elementos tradicionalmente asociados a la feminidad, como la finura de modos o la belleza, por lo que tampoco podemos achacarle que adopte unos roles absolutamente masculinos, como denuncia Colomer en la literatura de finales de los años setenta. Nos hallamos pues, ante un modelo alternativo de feminidad, que, como vimos en otro apartado, no solo reúne todas las cualidades masculinas y femeninas (o, mejor dicho, agenéricas), sino que, además, se convierte en líder de su camada.

En lo que se refiere a los demás modelos femeninos que aparecen en la obra, si bien es cierto que, cuando Centenito pregunta cómo son las mujeres (las humanas, se entiende), las explicaciones que recibe de las flores caen en el tópico, por el contrario, cuando se ciñe a los animales, podemos ver la modernidad en el trato (tal vez, precisamente, porque el que sean animales lo permite) e incluso la subversión de los roles genéricos. Es significativa, por ejemplo, la escena en la que la pareja de conejos piensa que Centenito va a comerse a su hijo y, mientras que el papá conejo entra en pánico y sufre un ataque de histeria (de raíz tan femenina según los cánones del XIX), es la mamá conejo la que mantiene la calma y usa la razón (la razón que justifica la emancipación femenina para las primeras feministas):

- ¡Es mi hijito Lorenzo! -dijo llorando a gritos...

(...)

- ¡Ay, Dios mío, ay!

Acudió Madre Rufina alarmadísima, y cuando se enteró de aquello [las cigüeñas han visto al

gazapo con la gatita] arqueó los bigotes y siguió rumiando unas hojas frescas. Con lentitud acostumbrada vio claro el problema.

– -No enloquezcas, esposo mío- dijo gravemente-, reflexionemos (Conde, 1943: 109).

En el caso de Magda Donato, aunque resulte contradictorio, el tratamiento de modernidad que se da a las mujeres varía según el texto. Si seguimos un orden cronológico, debemos empezar hablando de "El duquesito de Rataplán". Como queda dicho, es la primera obra que aparece en *Pinocho* y, según García Padrino y Solana, es una muestra del "interés de su autora (...), por renovar y actualizar los elementos, los temas y las situaciones de los cuentos de origen tradicional" (2002: 14) por medio de la "versión humorística, bufa, del esquema clásico de los cuentos de engaño donde el protagonista, con su ingenio, consigue burlar un tremendo castigo" (2002: 14). Además, la autora introduce elementos renovadores, como el humor o las referencias intertextuales. Ahora bien, parece que esta renovación o modernidad no afecta a los roles genéricos. La obra cuenta con veintitrés personajes, de los cuales, solo la princesita Pirulina, las damas de honor (cuyo número no se especifica y que constituyen un personaje coral) y la perrita Lulú, cuya muerte desencadena la trama, son personajes femeninos, mientras que todos los demás, con una caracterización bastante más profunda, son masculinos. La princesa Pirulina aparece como una princesa consentida que ha de realizar todos sus deseos. Evidentemente, su carácter caprichoso la aleja de todo modelo de niña al uso, pero la sigue encuadrando en un estereotipo, en este caso, el de la mujer caprichosa y vanidosa, con la única novedad de que, en esta ocasión, la niña reivindica su derecho a no ser educada:

PRINCESA PIRULINA: Papá, yo no quiero sopa.

REY: Las niñas bien educadas no dicen «no quiero», y además comen la sopa hasta la última cucharada.

PRIN: Papá, yo no soy una niña **bien** educada.

REY: Eso sí que es la verdad (Donato, 1925: 13).

Tal vez, podría verse un atisbo de renovación en la princesa en el hecho de que, aunque el personaje sagaz que evita el castigo por medio de la astucia es el Duquesito de Rataplán, su estratagema funciona gracias a la participación de la princesa, que subraya la no vigencia del castigo del rey si nadie ha visto la falta: "Papaíto, si nadie ha visto nada, es que mi suegro no es culpable y mi marido es inocente" (Donato, 1925: 13), y que consigue el perdón para ambos.

A pesar de todo esto, la caracterización e, incluso, el comportamiento de la princesa no dejan de ser estereotípicos, pues la princesita es descrita, en sus propias palabras, como "chiquitita y bonita" (Donato, 1925: 13), y, en boca del duquesito, su marido, como "simpática y linda" (Donato, 1925: 13); sin embargo, al duquesito Segismundo, que ya destaca por su ingenio sin necesidad de adjetivos, la princesa, además de simpático y bondadoso, lo caracteriza como listo: "tan listo y tan bueno" (Donato, 1925: 13). Así pues, no se puede decir que la imagen proyectada por la mujer en este texto se caracterice por la modernidad o por la ruptura de tópicos y estereotipos.

Como ya vimos en el apartado anterior, "El cuento de la Buena Pipa" (1925) tampoco presenta modelos de mujer especialmente modernos, pues, como señalamos, Chelín se comporta como una niña buena, dócil y obediente, y la madre se muestra dulce, consoladora y solo suavemente censura cuando el niño se porta mal. En su caso, la institutriz, Mademoiselle, introduce la novedad de ser una

mujer trabajadora, pero, de acuerdo con los cánones, se trata de un trabajo no cualificado y tradicionalmente asociado a las mujeres.

En el caso de *Pipo, Pipo y el lobo Tragatodo* (1936), aunque existen varios elementos que subrayan la modernidad de la obra (las ilustraciones de Bartolozzi, la autoría femenina en una obra teatral, las imágenes surrealistas o la mención a deportes modernos como el boxeo), poco podemos hallar de un modelo de mujer moderna. Cierto es que los protagonistas son un hombre y su perrita de trapo, que, asimilable al rol femenino, participa en la acción, pero los restantes personajes femeninos que aparecen representan imágenes típicas de la mujer decimonónica y desarrollan los mismos papeles a los que estamos acostumbrados. Así, la esposa del Mago Carrasciás "bueno por delante y malo por detrás"<sup>13</sup> representa el modelo de bella caprichosa que pide y pide y pide, a la vez que acepta el maltrato por parte de su marido.

...mi marido

(...)

Es un tigre, es un león.

Y me da ca palizón

que tengo el cuerpo molido.

(Donato, 1936: 66)

¿Cuándo me vas a llevar al teatro?

[...]

¿Y me comprarás unos zapatos de charol? [...] ¿Y un gorro con muchos lazos? [...] ¿Y un galapaguito? ¿Y un jersey de punto? ¿Y un patinete? ¿Y un jamón con chorreras? ¿Y un paraguas? ¿Y...? (Donato, 1936: 67)

Como se puede ver, los únicos elementos de modernidad que encontramos son los regalos que pide, pues nadie imaginaría a una mujer del siglo XIX solicitando un patinete, pero poco más. Es muy posible que, igual que otras autoras modernas, lo que pretenda Magda Donato con este personaje sea hacer una crítica al modelo de mujer burguesa que acepta cualquier trato de su marido a cambio de dinero y regalos (de los que también abusa). En cualquiera de los casos, el modelo, o contramodelo, está lejos de la mujer moderna y creo que no llegaría a los niños, y especialmente a las niñas, como un referente claro.

Igualmente, las madres y las hijas, que aparecen casi como un coro griego para incidir en el miedo que da el lobo Tragatodo, son calcos de los modelos más tradicionales y, esta vez sí, respaldan la afirmación de Gemma Lienas (1989: 21) según la cual las niñas: "aprendían el miedo y la necesidad de ser protegidas"

Ay, qué vida que lleva una dama

agobiada por tanta labor.

El marido, la chica, la casa

y los niños que son un dolor.

¡Ay, señor!

(Donato, 1936: 15).

13 Esta frase caracteriza al mago cada vez que aparece su nombre, por eso la cita aparece sin número de página.

Por último, el caso de Caperucita (que también aparece en la obra) redundante en la función femenina de objeto de salvación por parte del hombre de la que hablan Torres y Palomo (2016). En la obra, encontramos a la misma niña ingenua del cuento recogido por los hermanos Grimm, que cae en las garras del lobo y que tiene que ser liberada por Pipo, hombre también, aunque, eso sí, un hombre moderno que, en lugar de cazar, boxea.

Frente a todos estos textos de Magda Donato en los que la renovación de los roles genéricos es difícil de atisbar, encontramos *La protegida de las flores*, publicado sin año de edición por la Biblioteca Infantil Rivadeneyra e ilustrado por Loygorri, donde la renovación y el activismo a favor de la mujer son evidentes. Así, nos encontramos con un cuento aparentemente tradicional, con la imagen de una muchacha que bien podría ser cualquiera de las heroínas de los relatos maravillosos, vestida con ropas propias del lejano tiempo de los cuentos y, carente, por ende, de cualquier tipo de modernidad en lo que a estética respecta. El título tampoco parece llevarnos a un mundo moderno y, cuando vemos a la niña en su casita y de pronto se aparece el Hada de las Flores, nos trasladamos, sin duda, al mundo de las hadas donde, definitivamente, no ha llegado la modernidad. Nos equivocamos. En efecto, la estética de cuento de hadas se mantiene, pero, en este caso, no será la imagen, sino los valores los que nos trasladen al mundo moderno. El argumento del cuento es sencillo, a la par que novedoso: Blanquita es una niña a la que se le aparece el Hada de las Flores y le concede un deseo. Ella pide un jardín lleno de flores a las que cuidar y amar. Un día, pasa el cortejo del rey por delante de su casa y quiere cortar las flores, pero ella no le deja, por lo que resulta encarcelada. Como venganza y, para liberar a su amiga, las flores se rebelan contra el rey, impidiéndole dormir, anulando todos sus efectos benéficos cuando él los necesita y provocándole terribles pesadillas. A la vez, ayudan a Blanquita a estar más hermosa, de modo que el hijo del rey la ve un día en la ventana y se enamora de ella. Finalmente, gracias a la ayuda de las flores, el rey libera a la niña y esta se casa con el príncipe, con quien vive para siempre feliz en un reino adornado con flores de tela, en el que nunca se cortan las plantas.

En efecto, el desenlace con boda incluida no responde a los parámetros de la modernidad, y vuelve a las funciones femeninas típicas en los cuentos, pero sí aparecen varios factores enormemente novedosos. En primer lugar, es digna de ser tenida en cuenta la descripción que se hace de la niña, de la que se dice: "Blanquita era una niña muy guapa y muy buena, que vivía sola en una casita a la entrada de un bosque. Se pasaba los días estudiando, hilando, cantando y leyendo cuentos" (Donato, 1930: s.p.). Como podemos ver, en lo que se refiere a las actividades, aparecen también las tradicionalmente femeninas "hilar" y "cantar", pero abriendo y cerrando la lista, encontramos "estudiar" y "leer cuentos", propias del tipo de mujer moderna. Es decir, se trata de una niña con características femeninas, entre las que se encuentran también actividades intelectuales. Asimismo, la niña vive sola, es decir, se trata de una mujer emancipada e independiente que, cuando puede pedir un deseo, no quiere un novio o un marido, sino un jardín de flores a las que cuidar. Otro punto importante es su valentía y su negativa a renunciar a lo suyo. Así, se atreve a desafiar a la autoridad del rey, del hombre, al que niega lo que le pide (simbólicamente, sus flores), y contra el que se hace grande, por lo que tiene que pagar consecuencias: "Sí -contestó Blanquita, cuya timidez había desaparecido ante la horrible perspectiva del martirio de sus flores-; ya sé que sois el rey de este país; pero no sois el rey de mi jardín" (s.p.).

Por último, aunque ya hemos hablado de la hermandad de las flores y la niña, y de la función activa de este grupo de flores para salvar a Blanquita, me gustaría insistir en que las flores aparecen caracterizadas como seres fuertes, inteligentes como para utilizar sus armas (y no la violencia sin sentido) para ganar una "batalla", y vengativos.

Si pasamos a *Casa de muñecas*, como ya se dijo, se trata de un texto programático de Rosario de Acuña y las características que aplica a cada uno de los niños responden a la idea de igualdad que la autora quiere transmitir. Por ello, aunque el texto sea de 1888, vamos a encontrar mucha más modernidad a este respecto que en textos escritos más adelante. Como ya señalamos, Rosario de Acuña considera que los rasgos de ambos sexos pueden ser iguales y que es la sociedad, por medio del sistema educativo, la que establece las diferencias de función y comportamiento de cada uno de ellos y así lo dice explícitamente en *Casa de muñecas*:

Rosario era una niña viva, alegre, expansiva, cariñosa, llena de vigor y de salud, y amiga más bien de correr y saltar que de estarse sentada y quieta; Rafael era cariñoso y reflexivo y menos alborotador que su hermana; mas por arte de los métodos y de los sistemas, Rosario se había vuelto una mujercita chiquitita, formal y seria, que siempre quería estar sentada y quieta, y su hermano Rafael se había convertido en un pequeño Cid, batallador, pendenciero, revoltoso y deseando siempre mandar y disponer como un tiranuelo. Vieron los padres de estos niños, con su profunda inteligencia, el derrotero violento y forzado que habían tomado los caracteres de sus hijos, por la imposición de reglas y doctrinas que sobre ellos habían pesado mientras estuvieron fuera de su casa, y deliberaron la esposa y el esposo sobre los medios más sencillos y factibles para que sus hijos volvieran a ser criaturas sinceras y consecuentes con las condiciones personales de sus almas (Acuña, 2006: 57).

Claramente, la crítica se dirige hacia un sistema que imponía a las niñas la quietud, mientras empujaba a los niños a una actividad constante. De acuerdo con esto, Ana María Díaz Marcos, interpreta que, en el texto:

Acuña está aludiendo a un doble proceso de "doma" de la mujer. Por un lado se intenta controlar su cuerpo y movimiento y someterla a la inactividad y la quietud y, en este sentido, los libros de etiqueta y decoro (...) promueven la vigilancia y el control del cuerpo y la conducta femenina. Por otro lado, se ponen cortapisas a la educación de la mujer de modo que se controla también su mente y su espíritu para que no pueda elevarse intelectualmente. Ambas estrategias (...) promueven la "atrofia" (Díaz Marcos, 2006: 44).

Para terminar, hemos de detenernos un momento en los dos cuentos de Manuel Abril, publicados en 1925: "Una señorita china exageradamente fina", que apareció en la sección de "Cuentos de Calleja en colores" del número 10 de *Pinocho* (pp. 6-7) y "La princesa más fea del mundo", publicado entre los números 11 y 12 del mismo semanario. En ambos, Abril utiliza los contraejemplos para transmitir unos valores femeninos que rompen con lo establecido.

En el primero de los casos, este mensaje puede parecer menos claro, pues la muñeca china "exageradamente fina", que comienza en uno de los polos de mujer convencional, acaba en el otro. Así, al principio del relato, la muñequita es descrita como déspota, consentida, fría y desagradecida con todos los demás objetos personificados de la vitrina en la que vive, que la cuidan y miman permanentemente; es decir, se presenta como una de las bellas frías y frívolas del siglo XIX. Sin embargo, a través de una serie de avatares que comienzan cuando la criada la vende, evoluciona hasta convertirse en una muñeca modesta y agradecida, que enlaza con la mujer modélica y discreta, asimilable al ángel del hogar decimonónico. En cualquier caso, lo que resulta interesante es que es la imperfección lo que

vuelve a la muñeca amable a los ojos del resto de los personajes y del propio lector, y esta defensa de la imperfección femenina, al menos en lo que a físico se refiere, sí es moderna.

En este mismo mensaje insiste Abril en "La princesa más fea del mundo", donde la princesita, hechizada al nacer por la bruja Ranilde, es descrita como un ser absolutamente esperpéntico, con piel verdosa y verrugas de sapo. En este caso, los dos modelos femeninos se disocian, pues es la reina, joven, bella y poderosa, la que encarna el personaje superficial y frívolo (hasta el punto de no dormir ante el miedo de que su hija sea fea, y de querer matarla al verla) y es a ella a la que castiga la bruja con la fealdad de su heredera. Por el contrario, la princesita, que, como hemos visto, es descrita como un ser horrendo, junto a la fealdad, presenta características como la prudencia, la inteligencia, la caridad y la bondad:

Siempre aconsejada por el maligno Pimienta, la Reina, a medida que Esplendor del Mar fue creciendo, siempre oculta en sus velos, constelada de pedrerías, la hizo dar una educación esmeradísima, digna en todo punto de superar la fama de la erudita Balki, reina de Saba, y aun la del mismo Salomón. Tuvo la Princesa profesores de todas las ciencias conocidas y de muchas cuyo secreto se ha perdido. Aprendió todos los idiomas, incluso el de las aves, cuyo canto eclipsaba con su voz, tan maravillosa, que hasta el mismo Sol se paraba y las olas del mar detenían su ir y venir para escucharla embelesadas. Al mismo tiempo su corazón desbordaba de todas las virtudes y el pueblo la bendecía en sus oraciones, agradecido de su liberalidad y de su caritativa influencia (Abril, 1925: s.p.).

Como en todo cuento de hadas y, para cumplir la función de las mujeres en los cuentos, la princesa debe casarse y será aquí cuando aparezca el mayor rasgo de modernidad. Efectivamente, por medio de las estratagemas del duende que aconseja a la reina desde el nacimiento de la niña, la princesa consigue desposarse con un Emperador que accede al matrimonio sin haber visto a la princesa ni haberle levantado los velos. No obstante, en la noche de bodas, Esplendor de Mar, que así se llama la princesa, le revela su verdadero rostro:

¡Oh esposo mío! Antes de levantar por primera vez mis velos debo advertirle que no soy bella, sino horrible y monstruosa. Y al ver el gesto de duda del Emperador, vaciló un momento. Pero luego, armándose de valor, dejó caer sus velos y apareció horrible, pero radiante de inteligencia, en su traje de bodas (Abril, 1925: s.p.).

Pero el Emperador, lejos de asustarse o rechazarla, la ama más:

El Emperador, que era un hombre lleno de sabiduría, la cogió de la mano y exclamó, arrojándose ante ella: —Para mí, oh Princesa llena de virtudes y de inteligencia! eres siempre más bella que la misma belleza. Y ocurrió una cosa extraordinaria. Al oírle, la princesa se transfiguró y adquirió una hermosura suave y dulce como su voz, que murmuró: —Puesto que soy bella para ti, soy bella para todo el mundo, porque para mí el mundo está en tus ojos (Abril, 1925: s.p.).

Podía parecer que la transformación desvirtúa el hecho de que él la ame, pero es relevante el hecho de que ella afirme "sí soy bella para ti, soy bella para todo el mundo" (s.p.) ¿es cierto que ella se ha transformado como si de la Bestia de Beaumont se tratase o la mirada amorosa del otro nos

transforma? En cualquier caso, una princesa valorada por su bondad e inteligencia y un emperador que no quiere belleza sino una mujer buena y lista a su lado, no dejan de ser modernos y novedosos.

#### 4. Conclusiones

Desde los años setenta, la crítica literaria ha adquirido conciencia de la importancia de los modelos genéricos que ofrecemos a los niños y niñas a través de la LIJ como iniciación, no solo en la literatura, sino también en la vida. Muchos estudios se han centrado en la representación de estos roles genéricos en la literatura posterior a los años setenta o en los cuentos tradicionales y, de alguna manera, la LIJ de autor escrita en épocas anteriores ha sido obviada. De este modo, hemos olvidado que, en los años veinte, España vivió un momento de gran modernidad donde las voces de muchas autoras se alzaron para reivindicar el papel de la mujer y que este grito se plasmó en unos modelos femeninos poco relacionados con los canónicos, tanto en la literatura adulta como en la destinada a un público infantil y juvenil.

A partir de lo visto en este artículo, creo que podemos afirmar que en la literatura de Rosario de Acuña, Sofía Casanova, Magda Donato, Carmen Conde e, incluso, Manuel Abril, ya encontramos modelos alternativos de mujer, tanto en sus rasgos físicos y morales, como en sus acciones y en las funciones que desarrollan en los cuentos.

Así, ya en 1888, en la preceptiva *La casa de muñecas*, de Acuña, podemos encontrar una propuesta de sistema educativo y social en el que niños y niñas, mujeres y hombres, reciban la misma educación y realicen idénticas tareas. Por su parte, las narraciones de los años veinte que, en algunos casos, aún reflejan estereotipos de género, como ocurre con Chelín y Pototo o con algunas de las características de Krysia, también se convierten en una galería de personajes femeninos que se salen de todos los tópicos decimonónicos y que van desde mujeres viajeras que huyen de la guerra, en *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, hasta modelos de rebeldía que casi se convierten en un icono de la fortaleza de la mujer frente a los deseos del hombre, en el caso de la rebelde y contestataria Blanquita; igualmente, las imperfectas princesas y muñequitas de Manuel Abril nos traen el eco de las primeras feministas y su reivindicación de las mujeres "normales", y hallamos líderes intrépidas y valientes, representadas por la gatita Centeno.

Parece claro, pues, que la LIJ española de la Edad de Plata posee numerosos y maravillosos modelos de mujeres fuertes y actuales. Tal vez, sea momento de recuperar algunos de estos cuentos para nuestro repertorio de lecturas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, R. de (2006). *La casa de muñecas* (Vol. 2). Sevilla: Arcibel.
- ABRIL, M. (1925). La princesa más fea del mundo. *Pinocho*, 11, 12.
- \_\_\_\_\_. (1925). Una señorita china exageradamente fina. *Pinocho*, 10.
- AGUILAR DOMINGO, M. S. (2011). La figura de la mujer en la literatura infantil y juvenil española desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (Eds.). *Identità e genere in ambito ispanico* (pp. 83-92). Milano: Franco Angeli.
- BARRAGÁN MEDERO, F. (1989). Conocimiento social, sexismo y literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2 (11), 8-12.
- BERNARD, M. (2008). et al (ed.), *Papel de mujeres. Mujeres de Papel. Periodismo y comunicación del siglo XIX a nuestros días*. Bergamo (Italia): Bergamo University Press.
- \_\_\_\_\_. (2010). Magda Donato y la promoción del trabajo femenino. *En prensa: escritoras y periodistas en España (1900-1939)* (pp. 109-134). Bergamo (Italia): Bergamo University Press.
- BERNARD, M., y ROTA, I. ed. (2010). *En prensa: escritoras y periodistas en España (1900-1939)*. Bergamo (Italia): Bergamo University Press.
- BRAVO GUERREIRA, M. E. B., y MAHARG-BRAVO, F. (2003). De niñas a mujeres: Elena Fortún como semilla de feminismo en la literatura infantil de la postguerra española. *Hispania*, 201-208.
- CASANOVA, S., y LARRAYA, T. G. (1920). *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- COLOMER, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57(7), 7-24.
- CONDE, C. (2007). *Carmen Conde para niños y jóvenes* (Vol. 54). Madrid: Ediciones de la Torre.
- DÍAZ PLAJA-TABOADA, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas* (Vol. 21). Cuenca: Univ. de Castilla La Mancha.
- DÍEZ DE REVENGA, F. J. (2007). *Carmen Conde. Voluntad creadora*. Murcia: Ediciones Tres Fronteras.
- DONATO, M. (1925). El cuento de la buena Pipa. *Pinocho*, 6,7,8,9.
- \_\_\_\_\_. (1925). El duquesito de Rataplán. *Pinocho*, 1,2,3,4,5.
- DONATO, M., y LOYGORRI. (1930). *La protegida de las flores*. Madrid: Librería y editorial Rivadeneira.
- DONATO, M., BARTOLOZZI, S., y MERLO, A. (1936). *Pipo, Pipa y el lobo Tragalotodo: comedia infantil en dos actos divididos en doce cuadros: original*. Madrid: Sucesores de Rivadeneira.
- GARCÍA, E. R. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22(2012), 329-350.
- GARCÍA PADRINO, J., y SOLANA, L. (2002). *Teatro de Pinocho: El duquesito de Rataplán; El príncipe no quiere ser niño*. Madrid: CCS.
- KIMMEL, M. (2010): Ponencia presentada en el evento "Los varones frente a la salud sexual y reproductiva". Trad. y selec. de texto Manuel Zozaya, marzo 2017, en [http://www.euowrc.org/06.contributions/3.contrib\\_es/12.contrib\\_es.htm](http://www.euowrc.org/06.contributions/3.contrib_es/12.contrib_es.htm).
- \_\_\_\_\_. (2011): Entrevista que Michael Kimmel concedió a Homes Igualitaris-AHIGE Catalunya en el trascurso del seminario *El papel de los hombres en las políticas de igualdad de género*, celebrado en el Espai Francesca Bonnamaison (Barcelona), el 7 de abril de 2010. *Hombres Igualitarios*, AHIGE, 4, 38. Recuperado en marzo 2017 de <http://www.hombresigualitarios.ahi>

- ge.es/index.php?option=com\_content&view=article&id=557:homes-igualitaris-ahige-catalunya-entrevista-a-michael-kimmel-editor-de-la-revista-men-and-masculinities&catid=46:noticias-de-ahige&Itemid=55
- LIENAS, G. (1989). Las adolescentes. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2 (11), 20-23.
- OCHOA, D., PARRA, M., y GARCÍA, C. T. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*, 11 (27), 119-154.
- ORQUÍN, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2 (11), 14-19.
- PENA PRESAS, M. (2012). As imaxes femininas na narrativa infantil e xuvenil galega: dos roles tradicionais á novela feminista (1975-1985)/Feminine images in Galician literature for children and young adults: from traditional roles to the feminist novels (1975-1985). *Madrygal: Revista de Estudios Gallegos*, 15, 107-117.
- REGUEIRO SALGADO, B. (2013). Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia. The intercultural and transcultural point of view of Sofía Casanova, a Spanish woman in Russia. En *Transnational Identities of Women Writers in the Austro-Hungarian Empire*, Columbus: Addleton Academic Publishers, 197-209.
- \_\_\_\_\_ (2015). Imágenes de mujer moderna en la literatura infantil escrita por mujeres (1900-1939): Sofía Casanova, Carmen Conde y Magda Donato. En *La narrativa española (1916-1931): Entre historia cultural y especificidades narrativas*. París: Indigo Cote Femmes, 111-129.
- \_\_\_\_\_ (2016). Magda Donato en "Pinocho" (1925): reflejos de la mujer moderna en la literatura infantil. En *Miradas de progreso. Reflejos de la modernidad en la Otra Edad de Plata*. Madrid: Ediciones Clásicas, 277-295.
- SERRANO, C., y SALAÜN, S. (2006). *Los felices años veinte: España, crisis y modernidad*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- SERVÉN DÍEZ, M. D. C (2010). La labor de María Luz Morales en El Hogar y la Moda. En *prensa: escritoras y periodistas en España (1900-1939)*, 87-108.
- TORRES BEGINES, C., y PALOMO MONTIEL, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual/ From salvation object to heroes of their own story. The evolution of the princesses in the present children's literature/D'un objet de salut à un héroïne de sa propre histoire. L'évolution des princesses dans la littérature infantile actuelle. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, 285.
- TURIN, A. (1989). Hermosas, cariñosas y pacientes. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 2 (11), 24-27.



Raffaella Tonin  
raffaella.tonin@unibo.it

DIT, Universidad de Bolonia, Italia

(Recibido: 5 octubre 2016/ Received: 5<sup>th</sup> October 2016)

(Aceptado: 23 marzo 2017 / Accepted: 23<sup>rd</sup> March 2017)

# LA TRADUCCIÓN COLECTIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO COMO EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DE LA PROPUESTA EDITORIAL A LA PUBLICACIÓN ITALIANA DE *TU CORAZÓN EN UN COFRE*

*COLLABORATIVE TRANSLATION OF A PICTUREBOOK  
AS A DIDACTIC EXPERIENCE: FROM THE BOOK  
PROPOSAL TO THE ITALIAN PUBLICATION OF TU  
CORAZÓN EN UN COFRE*

## Resumen

En los últimos años, la práctica de la traducción colectiva de obras literarias ha entrado en contextos formativos con el objetivo de familiarizar al aprendiz con todos los pasos previos a la publicación del texto en el mercado editorial de la lengua de llegada. El caso específico que proponemos se centra en la traducción italiana del álbum ilustrado *Tu corazón en un cofre* (2013), de Rebecca Beltrán y Mercé López. Al tratarse de un proyecto insertado en la programación del curso de traducción del español al italiano del último año del Grado de Mediación Lingüística Intercultural, primero explicaremos los objetivos que implicaba, es decir, el desarrollo de la competencia traductora. Veremos el diseño de la propuesta didáctica, detallando la estructura y las fases de desarrollo, las tareas específicas de cada equipo de estudiantes, etc. Además, nos detendremos en el estudio de las principales características estilísticas de la obra en concreto y del género –álbum ilustrado crossover– dentro del marco de la Literatura Infantil y Juvenil. Propondremos algunos de los principales problemas de traducción de la obra y sus propuestas correspondientes. Y finalmente, veremos cómo la experiencia se concluyó con la publicación y distribución del libro en Italia, ya que una de las tareas suplementarias consistía en redactar y enviar una propuesta de edición a un grupo selecto de editoriales.

**Palabras clave:** álbum ilustrado, competencia traductora, italiano, traducción colectiva.

## Abstract

Recently, collaborative translation of literary texts has become part of translation courses aiming to reproduce every single step prior to the publication of a book in the editorial market of the target language involved. This paper focuses on the translation, from Spanish into Italian, of *Tu corazón en un cofre* (2013), a picturebook by Rebecca Beltrán & Mercé López. The main aim of this translation project, carried out during the last-year of the University Degree in Linguistic and Intercultural Mediation, is the development of translation competence. This paper discusses the structure and different steps of the project, the specific tasks assigned to each students' team, etc. Moreover, it will analyse the main features of the work, a crossover picturebook, and of the literary genre within

the Children's and Young Adult Literature. After that, some examples of translation problems will be discussed, together with the solutions proposed. Finally, this work will explain the publication and distribution of the book in the Italian market. In fact, one of the tasks involved the submission of a book proposal to some Publishing Houses.

**Keywords:** picturebook, translation competence, Italian, collaborative translation.

## 1. Introducción

En la práctica de la traducción literaria, son cada vez más frecuentes los casos de obras traducidas de forma colectiva en contextos formativos, como pueden ser másteres o cursos intensivos de traducción editorial. Podemos nombrar un par de ejemplos representativos procedentes de los dos contextos que mejor conocemos. Con respecto a España mencionamos el taller de traducción literaria y poética de la Universidad de La Laguna, dirigido por el poeta Andrés Sánchez Robayna que lleva veinte años de actividad (Sánchez Robayna, 2012: 3); respecto a Italia, desde hace muchos años en el Máster de Alta Formación para Traductores Editoriales de la Agencia Formativa TuttoEuropa de Turín el alumnado, durante las horas de prácticas y bajo supervisión de un tutor, suele traducir una novela que luego se edita, como recientemente ha ocurrido con 31 noches de Ignacio Escolar, publicada por la italiana Marcos y Marcos (Maneri, 2015). De hecho, en estos talleres suelen colaborar profesionales del mundo editorial, tanto traductores como editores que, a veces, se comprometen de antemano a publicar la traducción.

El caso específico que a continuación proponemos se centra en la traducción al italiano del álbum ilustrado *Tu corazón en un cofre* (2013), de Rebecca Beltrán y Mercé López, publicada por la editorial florentina Emmebi (Maria Margherita Bulgarini) con el título *Il tuo cuore in uno scrigno* (2014), gracias a un proyecto didáctico de traducción colectiva, en este caso, sin acuerdos previamente pactados. Concretamente se trata de un proyecto que se llevó a cabo dentro de la programación de la asignatura de traducción directa español-italiano en el último año del Grado de Mediación Lingüística Intercultural de la Universidad de Bolonia (Campus de Forlì) durante el curso 2013-14. Por tanto, lo que sigue es la descripción de una experiencia didáctica que ha tenido un doble desenlace feliz: la adquisición, por parte del alumnado participante, de una destreza que a partir de ahora llamaremos 'competencia traductora' y la publicación inesperada del libro en el mercado editorial italiano.

## 2. La propuesta didáctica: marco metodológico y objetivos de aprendizaje

Nuestra propuesta se inserta en un marco metodológico que entronca con el denominado aprendizaje activo según el cual el docente "ya no es la única fuente de información sino, más bien, una especie de moderador cognitivo u orientador" (Gallego, Masseau y Tolosa, 2012: 3), en resumidas cuentas, un facilitador y monitor del aprendizaje que plantea actividades que impliquen de forma activa al aprendiz en la construcción de sus propios conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes. Además, se inspira en el denominado aprendizaje colaborativo o cooperativo (Servicio de Innovación Educativa – Universidad Pontificia de Madrid, 2008) que se ha convertido en práctica consolidada tanto en la didáctica de las lenguas extranjeras, como en la de la traducción, simulando por ejemplo, la gestión de proyectos de traducción técnico-científica (Zucchini, 2013) o literaria en un entorno virtual (Gallego, Masseau y Tolosa, 2012).

Para poder realizar un trabajo en varios equipos se han aprovechado las dinámicas grupales preexistentes ya que nuestro alumnado de Grado a menudo estudia y prepara las clases de forma

conjunta. Al mismo tiempo, para organizar el trabajo a nivel intragrupal nos hemos inspirado en las dinámicas de un fenómeno muy reciente y ampliamente difundido entre jóvenes, es decir las comunidades autogestionadas de traductores audiovisuales *amateur* conocidas como *fansubbers*. En ellas, la distribución y jerarquización de tareas y roles (traductores *senior* y *junior*, revisores, investigadores, blogueros, etc.) están supeditadas a competencias y habilidades específicas así como a la experiencia adquirida por cada participante (Vellar, 2010). Todo esto nos ha permitido centrarnos en la vertiente social e interpersonal de este proyecto y, especialmente, en la necesidad constante de saber mediar con y por los demás miembros del equipo para, por ejemplo, defender una determinada propuesta individual de traducción frente a otra. Además, como veremos después, la mediación se realiza también entre los diferentes grupos a la hora de elegir y aplicar un método de trasvase que recorra todo el texto coherentemente ya que, como sabemos, en la Literatura Infantil y Juvenil (a partir de ahora se empleará la sigla LIJ) hay visiones diferentes sobre el grado de domesticación / extranjerización del texto original según se decida "mimar" también aquellos elementos que acercan los textos a receptores adultos" (Lorenzo y Ruzicka, 2015: 14).

Sin embargo, nuestro objetivo principal gira en torno a la adquisición de la competencia traductora que no se basa solo en conocimientos, sino también en un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes que interactúan de forma holística y que se desglosan en las subcompetencias que bien conocemos –instrumental, comunicativa y textual, extralingüística y cultural, estratégica, de transferencia, psicofisiológica o interpersonal y, por último, los denominados conocimientos de traducción (Kelly, 2002; PACTE, 2011). Por tanto, hemos tratado de diseñar una propuesta didáctica en la que el estudiante pudiera ver la relevancia de todas ellas en su conjunto pero que, al mismo tiempo, propusiera tareas específicas centradas en particular en algunas, como se verá más adelante en la tabla 1. A pesar de tener una estructuración más flexible y autogestionada por los diferentes equipos, nuestro proyecto se basa en los ejes fundamentales del *Enfoque por tareas y proyecto de traducción* propuesto por Hurtado Albir (2015: 11-13), sobre todo en lo que atañe a la creación de un entorno profesional verosímil, a la presencia de tareas preparatorias y al desarrollo de la capacidad de resolver problemas y adquirir estrategias traductoras.

Por último, lo que nos ha ayudado a organizar el trabajo de cada equipo ha sido la finalidad real de nuestro proyecto, es decir la producción de un texto meta funcional, así como nos sugiere Nord (1997, en Hurtado Albir, 2001: 534-537), un texto que concretamente una editorial italiana del mismo sector (literatura juvenil ilustrada) pudiera decidir publicar y distribuir en el mercado. Como hemos visto, en los másteres que finalizan con un texto traducido por el alumnado, el profesorado que imparte el curso suele entrar en contacto con alguna editorial previamente. En nuestro caso, la redacción de la propuesta editorial surgió del conjunto de tareas preparatorias que los diferentes equipos tuvieron que realizar a las que hay que añadir, por supuesto, la traducción de los distintos apartados del libro repartidos entre los grupos. Dichas tareas reconstruyen los pasos principales de la línea productiva de un libro traducido, desde el descubrimiento del texto por parte de un 'cazador literario' (en este caso es preciso que sea el docente porque selecciona el texto según las exigencias del tipo de encargo de traducción), hasta el envío de la propuesta a algunas editoriales, pasando por la contextualización del texto fuente (información esencial sobre autora e ilustradora, editorial y colección, público, género, función textual, etc.), el análisis lingüístico-textual e intertextual, el multifásico proceso de trasvase y revisión, el análisis del mercado editorial en Italia junto con la identificación de editoriales especializadas en libros afines, la preparación de un breve informe descriptivo del texto y finalmente el envío del mismo a algunas de ellas, tarea final que asimismo le corresponde al docente por motivos de prestigio debido a su papel institucional.

Antes de pasar a detallar los contenidos de las tareas, las características del texto base y los desafíos de la traducción veamos un resumen de los objetivos de aprendizaje y las correspondientes subcompetencias involucradas en la siguiente tabla:

Objetivos de aprendizaje	Subcompetencias involucradas
<i>Gestionar conflictos intragrupales e intergrupales (con dinámicas horizontales y verticales).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subcompetencia interpersonal</i></li> </ul>
<i>Tomar decisiones para solucionar todo tipo de problemas, asumiendo todos los riesgos y sin esperar la resolución por parte del docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subsubcompetencia estratégica</i></li> </ul>
<i>Reconocer distintas tipologías de textos (anuncio, voz enciclopédica, cuento breve, etc.), analizarlas, identificar funciones predominantes y elegir el método traductor adecuado.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subsubcompetencia comunicativa y textual</i></li> <li>• <i>conocimientos de traducción</i></li> </ul>
<i>Reconocer la relevancia de la interacción semiótica entre texto e imagen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subcompetencia textual</i></li> </ul>
<i>Reconocer la presencia de citas intertextuales ocultas (verbales e icónicas) y recuperar las referencias correspondientes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subcompetencia extralingüística y cultural</i></li> <li>• <i>subcompetencia instrumental (documentación)</i></li> </ul>
<i>Identificar receptores del texto meta (editorial que encarga la traducción y audiencia).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subcompetencia instrumental (documentación)</i></li> </ul>
<i>Aprender a seleccionar las herramientas adecuadas (por ejemplo, diccionarios semasiológicos frente a onomasiológicos).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>subcompetencia instrumental</i></li> </ul>

Tabla 1. Objetivos específicos y subcompetencias involucradas

## 2.1. La organización de la unidad didáctica

Como ya hemos anticipado, el docente tiene un rol secundario ya que realmente en esta tipología de proyecto didáctico quienes se encargan de realizar las traducciones, las primeras revisiones y las demás actividades que componen cada tarea específica son los grupos de estudiantes; sin embargo al docente le compete organizar, como en una agencia de traducción o en una editorial, las fases y la distribución del trabajo.

En el caso de *Tu corazón en un cofre*, primero se constituyeron los 5 equipos (5-6 personas para cada uno), teniendo en cuenta las exigencias de los/las participantes y, sobre todo, las relaciones interpersonales previas. Cada grupo se tuvo que hacer cargo de traducir 6 relatos u otros pasajes autónomos extraídos del libro que, como veremos después, presentan características y/o tipologías textuales diferentes. A parte, cada equipo tuvo que realizar un trabajo de documentación y, solo en un caso, también de redacción, relacionado con el proceso traductor y con los distintos pasos previos a la edición de un libro traducido, que a continuación enumeramos tal como fueron repartidos entre los 5 equipos:

1. Investigar el texto base y el género dentro de la LIJ, profundizar la relación entre imagen y texto e identificar las tipologías textuales empleadas y sus funciones.
2. Contextualización del emisor a través de un detallado rastreo de datos sobre la autora, Rebecca Beltrán, y la ilustradora, Mercé López (formación, premios recibidos, producción y colaboraciones, obras traducidas, influencias, etc.).
3. Contextualización de la editorial española y de la colección en la que se inserta el libro e identificación, a partir de un análisis del mercado editorial italiano, de un abanico que editoriales similares y potencialmente interesadas en publicar el álbum en Italia.
4. Redacción de un informe de lectura del texto original dirigido a las editoriales italianas y de una reseña del libro, ya en su versión traducida, dirigida al público italiano.
5. Descodificación de citas intertextuales y demás referencias enciclopédicas al mundo del cine, de la música, de la literatura, del arte, etc.

Por último, antes de la entrega final a la docente, cada grupo tuvo que realizar una presentación a la clase de los resultados de sus tareas de investigación y redacción, junto con un breve resumen de los problemas y las dificultades de traducción que encontraron y de cómo las solucionaron. Esta fase corresponde también a una legitimación del equipo, frente a los demás, respecto a los procedimientos empleados para solucionar problemas de traducción, al método traductor elegido y al público meta en el que pensaron cuando tomaron dichas decisiones.

La docente fijó algunas actividades con un cronograma preestablecido para las entregas periódicas de:

- ✓ las traducciones: todos los miembros del equipo tenían que traducir todos los textos individualmente, menos uno que se mandó hacer entre todos en clase;
- ✓ la primera revisión: todos los miembros tenían que leer las traducciones de los demás, señalando pasajes y soluciones a tener en cuenta para la redacción definitiva;
- ✓ la presentación final del trabajo.

En cambio, se dejó un margen de libertad para que cada equipo organizara las reuniones periódicas –presenciales o virtuales– y la distribución del trabajo de investigación o redacción, según las capacidades e intereses de los miembros. Además, cada grupo de estudiantes podía elegir su propio método de trabajo para la versión definitiva de las traducciones de los textos asignados. En cada equipo había también dos miembros que desempeñaban dos roles suplementarios: el coordinador, que se hizo cargo de mediar, solucionar conflictos, organizar las reuniones, etc., y el bloguero, que tuvo que redactar una página del diario para cada encuentro de los miembros del grupo.

Para supervisar el progreso del trabajo, se usó la plataforma virtual de aprendizaje Moodle en la que cada estudiante puede colgar las traducciones (con fecha límite de entrega previamente establecida), el bloguero se encarga de redactar el diario y todos los participantes pueden usar el foro virtual para realizar sus consultas (por ejemplo elementos recurrentes que por coherencia hay que solucionar de una única forma). Además, se reservaron unas clases presenciales para actividades que había que llevar a cabo juntos como, por ejemplo, la iniciación a la documentación (dirigida por la docente), la revisión en grupo o la redacción final de las traducciones. Por último, la docente tuvo que ejercer el papel de mediadora a la hora de solucionar problemas que atañían al método traductor y a la coherencia textual, supeditando las posibilidades propuestas al tipo de encargo de traducción, sin descuidar la identidad del texto base que a continuación analizaremos en detalle y del que presentamos también la portada.



Imagen 1: portada de *Tu corazón en un cofre*

### 3. *Tú corazón en un cofre*: un álbum ilustrado crossover

El álbum se inscribe en la reciente tendencia de las secuelas o reinterpretaciones de los cuentos de hadas clásicos, en este caso el de Blancanieves. De hecho, empieza de forma aparentemente clásica, narrando el final del cuento desde que el cazador decide no entregarle a la malvada reina el corazón de Blancanieves, sustituyéndolo por el de un ciervo. Empezando por ese, la reina comienza a coleccionar corazones, cada uno encerrado en un cofre y los guarda en la cámara más recóndita del palacio, hasta que un día una niña –“de piel nívea y melena de ébano” (Beltrán, 2013: s.p.)– se topa con las ruinas del castillo, descubre la Real Colección de Corazones y empieza a abrir las cajitas en las que se guardaron los corazones. Ese mismo gesto físico que se intuye viendo a la niña de la portada en cuyas manos hay una caja medio abierta, es lo que se le demanda al lector del libro, ya que el álbum, de forma cuadrada y tapa dura, viene dentro de un estuche de cartón que reproduce la portada del libro; al abrirlo, el lector se identifica con la niña descubridora y entra en la narración también de forma física.

Solo después de este prólogo, encontramos el insólito índice del libro, o sea una ilustración de dos páginas que reproduce todos los tipos de estuche, desde el que guarda el “Corazón inmortal” del Conde Drácula, en forma de ataúd, hasta el costurero de la modista de “Corazón roto”, pasando por el laboratorio de pócimas de las “Alergias del corazón” u otros más insólitos como una casete en el que se grabaron los anhelos románticos de un “Happy hour de corazones” o un *juke box* que toca “Love songs” o “Sad songs”, o incluso la enciclopedia que nos informa sobre dos especies muy temibles, “El Rompecorazones” y “La Rompecorazones”.





pintar el corazón de "azul kabul" o "granada disparada" o que pueden existir "rompecorazones"? ¿Un traductor que vuelve a ser un niño soñador? ¿O es un tipo de lector, que aun sabiendo que todo lo que se cuenta no es real, hace como que se lo cree por ese pacto cooperativo que está en la base del proceso de ficción y que en este caso se acentúa por la magistral capacidad mimética de la autora de reproducir una variedad de escrituras funcionales de tipo persuasivo, didáctico, informativo, etc.?

La relación asimétrica entre el emisor (adulto) y el receptor (niño-adolescente), fenómeno típico en la LIJ y que se suele complicar a la hora de traducir por la presencia de un mediador que ejerce tanto de receptor como de emisor, en nuestro caso se enredó aún más. Nuestras/os traductoras/es constituyen una entidad plural y heterogénea y, sobre todo, todavía en fase de aprendizaje, lo cual les acerca, tal vez por experiencias y edad, al lector ideal de la obra más que al prototipo del traductor profesional adulto. Esto resultó muy útil a la hora de conectar con las expectativas del receptor, aunque dificultó la descodificación de los numerosos elementos enciclopédicos que este álbum *crossover* supuso. Para traducir un texto con múltiples niveles de lectura como este, hay que saber recuperar referencias intertextuales e intervisuales, reconocer tipos de textos y sus funciones aparentes y reales, averiguar referencias culturales y enciclopédicas a la lengua-cultura de origen y, sobre todo, elegir un método traductor que sepa reproducir también en italiano la misma posibilidad de realizar una lectura diversificada, sin que nunca se pierda la carga de ironía y humor que recorre todos los relatos. Así que no es suficiente interpretar correctamente las citas implícitas, los guiños al lector experto y la fuerte cohesión entre el texto y la imagen, hay que encontrar una manera creativa de traducirlo todo al italiano. Antes de ver cómo se declinó esta creatividad imprescindible, hay que abordar el tema de las tareas asignadas a los distintos equipos.

#### 4. Las tareas suplementarias: ejemplos de coordinación provechosa

Precisamente por todo lo que acabamos de decir, los cinco grupos de estudiantes tuvieron que intercambiar constantemente entre ellos información, impresiones, descubrimientos y dudas, sobre todo en la fase de investigación y documentación. De esta forma todo el mundo se benefició del trabajo sobre el género del álbum ilustrado y en general de la LIJ al ser la primera vez que se enfrentaban a un tipo de texto vinculado por las imágenes; al mismo tiempo los datos biográficos de las autoras hicieron comprender de dónde procedían algunas de las citas ocultas, encargo específico de un equipo que tenía que encontrar el mayor número posible de referencias enciclopédico-culturales y comprobar si podían ser un reto para la traducción.

Ya hemos visto que en algunos casos una imagen codificada ayudó a encontrar la referencia; en cambio, en otros, no fue tan inmediato. El cuento titulado "Corazón de latón" fue un claro ejemplo de falso amigo lingüístico que llevó a una primera falsa pista intertextual. La palabra "latón" se parece más a la italiana *latta* –que sin embargo se traduce con el español "hojalata"– que a su correspondiente semántico *ottone*. El despiste lingüístico les llevó a pensar, en un primer momento, en uno de los amigos de Dorothy de la película *El mago de Oz* (1939), precisamente el Hombre de hojalata, el que no tenía un corazón. En realidad el cuento de Beltrán habla de una pianista automática construida por un tal Pierre Jaquet-Droz, un relojero suizo del siglo XVIII que realizó varios, entre ellos destaca precisamente la música, la *Musicienne*, o sea la protagonista de "Corazón de latón". En la vida de este inventor se basa también una película de 2011, *La invención de Hugo Cabret*, dirigida por Martin Scorsese. El automático de la película es un mecanismo de cuerda que funciona con una llave en forma de corazón y el parecido visual con nuestra música salta a la vista.

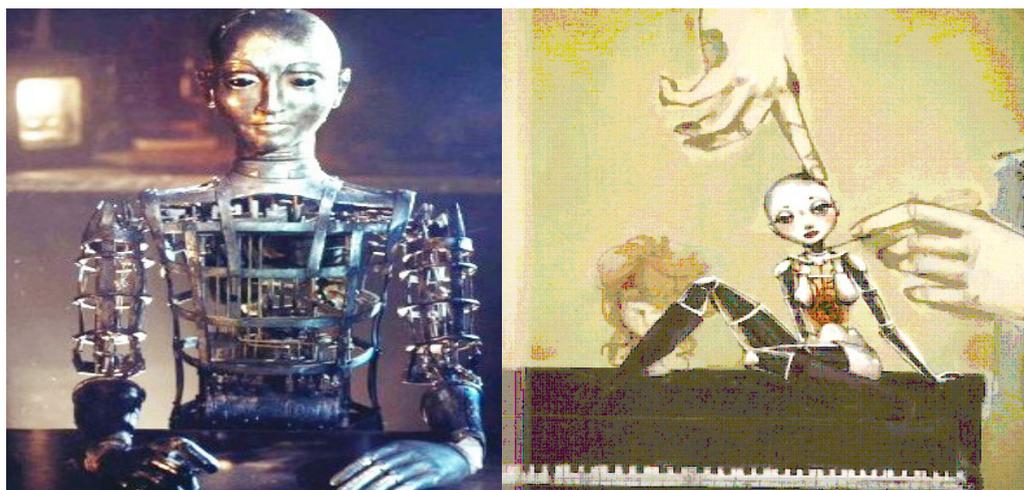


Imagen 7: ilustración de "Corazón de latón"; imagen 8: fotograma de la película *La invención de Hugo Cabret*

En otros casos, la documentación enciclopédica fue imprescindible a la hora de traducir: en el cuento titulado "Dos corazones", al pie de la ilustración, hallamos la siguiente cita del conocido drama de Shakespeare:

¡Estalla, corazón, mi pobre arruinado!  
 ¡Ojos, a prisión, no veáis la libertad!  
 ¡Barro vil, retorna a la tierra,  
 perece y únete a Romeo en lecho de muerte!

La traducción de la cita, por tanto, no podía ser una traducción *ex novo* sino, a su vez, un homenaje a la traducción italiana canónica de *Romeo y Julieta* de Goffredo Raponi.

Una intensa interacción entre los grupos de trabajo se verificó también en el caso de la identificación de la editorial italiana: esto ocurrió principalmente entre el equipo que investigaba sobre la realidad editorial tanto en España como en Italia, el equipo de los redactores del informe de lectura del libro y el de los investigadores intertextuales. El primero empezó analizando el contexto de partida, o sea la editorial española, la colección en la que se colocaba el texto base y los demás libros insertados en ella, para luego centrarse, de vuelta a Italia, en rastrear editoriales con un perfil parecido, es decir, con un fuerte interés en los libros y álbumes ilustrados, no solo infantiles, cuyo catálogo presentara posiblemente textos traducidos del español. Además, se centraron en casas editoriales con carácter independiente, para evitar enfrentarse a un grupo editorial demasiado grande y, sin duda, difícil de contactar.

Asimismo, el equipo encargado de fichar el álbum se ajustó a dicho perfil intentando hacer hincapié en la amplitud de público de lectores al que podía dirigirse, en la fuerte interacción texto/imagen y en la modernidad y originalidad de los contenidos; además, a los campos tradicionales en los que suele estar repartido un informe de este tipo, se añadió un apartado recapitulador ("¿Por qué publicar la obra en Italia?") en el que se mencionó la Feria del Libro de Bolonia –donde el álbum se presentó en 2013– y su carácter novedoso debido a la mezcla de tipologías textuales y a la versatilidad de las ilustraciones.

Sin embargo, fue un descubrimiento accidental intertextual del grupo de investigadores enciclopédicos el que permitió dar con la editorial que finalmente publicó la traducción. En la historia titulada "Corazón soñador" se encuentra la siguiente: "Aruel Irrabmaraf resultó ser prima lejana de Corina, la chica que solo mantenía el equilibrio cuando caminaba por los aires. Su historia, tan cierta como fantástica, se puede consultar en la página 64 del volumen *Ensueños*". *Ensueños* es otro álbum ilustrado publicado por la editorial Lumen en 2012, con textos de David Aceituno e ilustraciones de Conrad Roset. Se parece a *Tu corazón en un cofre* por la abundante presencia de referencias intertextuales (a obras de Shakespeare y García Márquez, cuentos de hadas, como "La bella durmiente", o personajes de ficción como Mary Poppins, etc.), la inclusión de otras tipologías textuales diferentes del relato breve (un glosario final, un test, etc.) y la subdivisión interna (tampoco tiene numeración de páginas y cada historia ocupa solo dos). Sin embargo, el hecho interesante fue descubrir que *Ensueños* acababa de ser editado en italiano, bajo el título *Sogni*, por una pequeña editorial florentina, Maria Margherita Bulgarini. Esta información se pasó en seguida al equipo que se encargaba de las editoriales y así se descubrió que la misma ya había publicado otro álbum ilustrado de Lumen (*Besos que fueron y no fueron*) de la mano de los mismos Aceituno y Roset y, por supuesto, traducido del español. Así que decidimos incluirla en el abanico de editoriales interesadas y, al final, fue la que nos aceptó el proyecto.

## 5. Traducir: un reto lingüístico, cultural, intertextual e intervisual

Antes de pasar a algunos de los problemas concretos de traducción con los que los estudiantes se enfrentaron, es preciso retomar el tema del encargo de traducción y, en concreto, del tipo de público al que se pensó dirigir el texto meta. Como ya hemos dicho, el álbum tiene una cierta dosis de humor y, al mismo tiempo, ternura debido a los múltiples niveles de lectura del texto y de su estrecha relación con las ilustraciones. Hay referencias extralingüísticas que se recuperan a partir de la imagen y otras que, en cambio, suponen un bagaje enciclopédico y sobre todo cultural no descontado en un lector de una lengua-cultura distinta y, sobre todo, en una edad y nivel de formación inferior con respecto al de la autora y de la ilustradora. Por tanto, tras entender cada referencia, con o sin anclaje visual, a la hora de traducir un elemento cultural recurrente había que elegir un método de trasvase común a todos los equipos, no solo para evitar emplear procedimientos opuestos –como puede ser el 'préstamo' en contraposición al 'equivalente acuñado' (véase Hurtado Albir, 2001: 256-271)–, sino, sobre todo, para lograr un efecto homólogo en el público meta. Un público que fuera lo más amplio posible, considerando tanto la amplitud de destinatarios del texto base, como la posible colocación editorial del texto meta. Y todo ello, sin desatender los vínculos intersemióticos: las imágenes no se pueden cambiar, hay que adaptar el texto, ya que cualquier intervención en la parte icónica conllevaría un gasto añadido que las editoriales suelen evitar. Por consiguiente, se optó por un tipo de "traducción instrumento" según la dicotomía de Nord, o sea una traducción que sirva de herramienta de comunicación en la cultura meta y que se forma a partir de una comunicación realizada en la cultura original (Nord, 1997 en Hurtado Albir, 2001: 246-247).

No todos los problemas de traducción que veremos a continuación surgen de la interacción, más o menos vinculante, con la parte icónica; algunos de tipo eminentemente lingüísticos, extralingüísticos y pragmáticos se podrían hallar en todo tipo de texto.

Empezando por los retos lingüísticos, y precisamente por un problema de discrepancias léxico-semánticas entre las dos lenguas, hallamos el caso de la palabra "fetén", empleada en la irónica descripción del *modus operandi* de "El rompecorazones":

### MODUS OPERANDI

Cada ejemplar de rompecorazones cuenta con sus métodos, fruto de años de praxis y estudio de los corazones que se prestan a ser devorados. Algunas de las estratagemas de caza más extendidas son:

Pronunciación de las frases FETEN (Frase Enloquecedora que Te Enturbia las Neuronas).

El empleo de "fetén" conlleva una doble carga semántica: la del adjetivo que se usa en contextos informales para indicar algo/alguien excelente y la del acrónimo que Beltrán inventa a partir del mismo significante. Aunque en italiano existe el adjetivo *fetente*, desafortunadamente se trata de un ejemplo de falso amigo lingüístico que indica exactamente lo contrario y que tampoco solucionaría el problema, es decir, reproducir tanto el significado como el potencial neológico del significante, aquí explotado para crear una sigla irónica. Por supuesto, se trata de otro recurso creativo que no se puede traducir literalmente, sino que es necesario volver a inventar de forma creíble y ajustada al lenguaje juvenil italiano. El equipo al que le tocó esta traducción halló las tres siguientes posibilidades:

- 1) FATALI (Frase Ardenti e Tentatrici che Annebbiano Le Idee). [literalmente "frases ardientes y tentadoras que enturbian las ideas"]
- 2) FLIRT (Frase Lusinghiere per Indurre Ragazze in Tentazione). [lit. "frases lisonjeras para inducir chicas a caer en tentación"]
- 3) FAVOLA (Frase Accattivanti che Volatilizzano Ogni Libero Arbitrio). [lit. "frases cautivadoras que volatilizan cada libre albedrío"]

Como no consiguieron elegir la más adecuada, usaron un método democrático: colgaron una encuesta en *Facebook* a la que adhirieron un gran número de contactos entre los miembros del grupo y al final se eligió la número 1. Concretamente, este es un ejemplo de traducción colaborativa que involucró, en la toma de decisiones, no solo a los miembros del equipo en cuestión y de algunos de los demás (intragrupal e intergrupala), sino a personas ajenas a los mecanismos de la traducción (los usuarios del foro virtual).

Otro problema léxico-semántico se solucionó a partir de una documentación lexicográfica no usual en estudiantes de Grado ya que suelen dirigirse directamente a diccionarios mono o bilingües de tipo semasiológico, o sea a partir del significante. Con la palabra "corazonada" presente en varios relatos, como por ejemplo en "Anatomía del corazón", ("Brújula de las corazonadas: hasta cuando se equivoca, tiene razón"), se dieron cuenta, primero, que algo importante se perdía en su traducción, ya que no existe un lexema parecido construido, como ocurre con "corazón", a partir de la raíz "cuore". Además, semánticamente hablando, a "corazonada", que se emplea con el significado de "[i]mpulso afectivo que mueve repentinamente a ejecutar cierta acción" (Moliner, 2008), en este contexto no le corresponden exactamente las opciones propuestas por los diccionarios bilingües: sustantivos como *presentimento* o *sensazione* se suelen emplear, en efecto, sobre todo con una connotación negativa o funesta y sin carga afectiva. Por último, ya que la sección en la que se hallaba era precisamente la de la anatomía, se quería preservar la relación con los órganos del cuerpo humano. Por lo tanto, buscando en diccionarios analógicos, empezando por el significado, hallaron una forma sinonímica en el sintagma "sexto sentido" que, efectivamente, se relaciona con los demás cinco sentidos y sus correspondientes órganos.

Pasando a los problemas extralingüísticos sin agravante visual, hallamos un ejemplo en el pasaje final del relato "Corazón de Latón":

Corazón de aleación:

Corazón llorón + corazón con volantes = corazón contento

Corazón de burbujas + corazón de Chardonnay = corazón de aguja

Corazón saltarín + corazón con mochila = corazón de canguro

Corazón de tinta + corazón fantástico = corazón de Nunca Jamás

Corazón de neón + corazón bailarín = corazón discotequero

El reto inicial para el equipo que se hizo cargo de este texto fue descodificar el elemento cultural a la base del primer ejemplo ("Corazón llorón + corazón con volantes = corazón contento"), vinculado a la cultura gitana y el mundo del flamenco. Sin embargo, el verdadero desafío fue mantener la referencia a ese contexto sin explicitarla, sin ampliar el texto, ya que la formulación, que remite al lenguaje de la química (se habla de aleaciones) impide cualquier ampliación o paráfrasis. Además, los conocimientos enciclopédicos del mundo del flamenco del lector italiano se limitan a estereotipos superficiales que no abarcan la amplitud del fenómeno etnográfico y cultural. Así que tuvieron que sustituir dichos culturemas en un caso con uno más consolidado y accesible porque procedente en general del folclore andaluz ("volantes" se convirtió en *nacchere*, es decir, "castañuelas"), mientras que con "corazón llorón" que remite a la tradición del cante jondo se optó por la generalización del sentimiento de quien lo practica (*malinconico*, es decir "melancólico").

Ha habido también problemas de tipo pragmático que surgieron al considerar una franja de potenciales lectores, es decir, los adolescentes y su bagaje enciclopédico. Por ejemplo, en los relatos que imitan dos voces enciclopédicas –"El rompecorazones" y "La rompecorazones"–, los distintos ejemplares que interactúan con las susodichas especies se denominan, tal como suele ocurrir en la nomenclatura científica, con un sintagma latino que, sin embargo, a veces linda con el latinajo, como en los casos de "La mulier offensus" o de "Homo cum delendum cor". En otros casos, en cambio, Beltrán emplea el latín correctamente declinado: "La innocens mulier" o "el homo artisticus". Los lectores con conocimientos de latín reconocerían de inmediato la alternancia entre latín y latinajo de la que, sin duda, surge parte de la ironía, pero al mismo tiempo les causaría un efecto de despiste. En el aprendizaje de latín esto podría provocar incompreensión e incluso enojo ya que es una lengua que cuesta mucho esfuerzo dominar. Cabe subrayar que el latín, en el sistema educativo italiano, sigue siendo una asignatura fundamental en los institutos secundarios denominados *Licei*, elegidos, en su conjunto, por el 50% de los estudiantes entre 14 y 18 años de edad, según datos del Ministerio de Educación Italiano.

Los/las traductores/as que se encargaron de estos textos enseguida se dieron cuenta de la incoherencia y quisieron enmendar los errores ya que se ensimismaron en un público de adolescentes italianos, sobre todo en aquellos que se esfuerzan en aprender una lengua tan ardua y a los que no querían defraudar. Por consiguiente, decidieron declinar las dos voces enciclopédicas correctamente: "La mulier ofensa" y "el homo cum infracto corde". El empleo de la forma correcta no disminuye la carga irónica del original, tal vez lo contrario: el texto se parece más a un tratado científico también gracias a la precisión y prestigio que le otorga el uso del latín perfectamente declinado en todas sus menciones.

Otro ejemplo interesante que atañe tanto al nivel lingüístico como al enciclopédico, complicado aún más por su vínculo visual (véase imagen 6) consiste en la dificultad de reproducir el guiño

intertextual a través del que la "e" de "energía" de la teoría de la relatividad de Einstein se convierte en la inicial de "enamoramiento" de la ley de la atracción de Beltrán. En seguida nos damos cuenta de que es imposible traducir literalmente "enamoramiento" con el correspondiente italiano *innamoramento* y sustituir la "e" con la "i" en la fórmula física, porque se perdería el nexa con la referencia extralingüística. En este caso también, el tipo de documentación que llevaron a cabo fue a partir de herramientas onomasiológicas, investigando en el campo semántico de los sentimientos, del amor y en general de la afectividad ya que en los diccionarios semasiológicos no encontraron sinónimos que empezaran con "e". Sin embargo, les guió su experiencia de post-adolescentes, junto con su creatividad impulsada por la lectura de varios diccionarios analógicos y textos paralelos; al final se les ocurrió el sintagma *ebbrezza amorosa*, o sea una especie de "embriaguez" que es lo que el enamoramiento puede producir sobre todo en los jóvenes.

Queremos terminar con uno de los ejemplos más articulados de creatividad traductora, en este caso estimulada no solo por los vínculos impuestos por la imagen sino por la alta densidad de referencias culturales, enciclopédicas e intertextuales escondidas tras las evocadoras denominaciones de los esmaltes de "Heart tint".



Imagen 9: "Heart tint", a la izquierda en la versión original, a la derecha en la versión traducida al italiano.

Si es cierto que la amplia gama de colores empleados complica el código visual porque remite a distintos estados de ánimo –sabemos que la asociación entre colores y sentimientos es un factor cultural– es sin duda la gran densidad de recursos intertextuales con los que se denominan los matices el verdadero reto de este texto. Hay títulos de canciones, (*Black is black*, *Blue suede shoes*, *Violet don't be blue*, etc.) o de películas (*Mango Kiss*) que no presentan problemas ya que proceden de una lengua y una cultura igualmente ajenas a las de origen y destino pero, a la vez, compartidas por ambas: el inglés y la cultura angloamericana. En cambio, muchas citas remiten a la cultura hispana: la canción *A la lima y el limón* o el verso de *Romance sonámbulo* de Lorca "Verde que te quiero verde", aunque ligeramente camuflado ("Que te quiero, verde"), por ejemplo. Además, algunas denominaciones proceden de recursos lingüísticos como rimas ("Granada disparada" o "Avanti croccanti"), términos homófonos ("Gris Grease") o formas fraseológicas ("Noche toledana") que, por supuesto, no funcionan literalmente traducidos al italiano, no solo porque no se reproduce el mismo efecto lingüístico, sino también por la falta de conexión con el vínculo icónico. Así que, una vez entendido el mecanismo creativo de Beltrán, lo que los/las traductores/as tuvieron que aplicar en este texto fue el procedimiento de la 'compensación', o sea introducir en otro lugar del texto meta el mismo efecto estilístico que no se ha podido colocar en el sitio en el que se halla en el texto original.

La cita lorquiana se convirtió en una cita al poeta y cantante Fabrizio de André del que se mencionó un famoso verso de *La guerra di Piero*, o sea "Mille papaveri rossi" (literalmente "mil amapolas rojas"). Al referirse a una tonalidad de rojo, esta denominación se colocó en lugar de "Granada disparada" con la que comparte un rasgo común: la referencia a la violencia de la guerra. El verde lorquiano se convirtió en un "Verde di invidia" que surge de un juego de palabras entre la forma fraseológica italiana "essere verde d'invidia" ("estar verde de envidia") y la tonalidad de verde del esmalte que se parece al de la envidia (en italiano *invidia*). El caso de "Noche toledana" (que correspondería en italiano a "notte in bianco", o sea una noche ajetreada e inquieta, pero con un color, el blanco, totalmente opuesto y ausente de la imagen) se solucionó usando una forma fraseológica consolidada en la que no aparece un color, sino solo la evocación recóndita de una situación correspondiente ("notte d'inferno", "noche de infierno"). Sin embargo, se intentó compensar su origen popular, o sea a partir de una leyenda, en otra ocasión, sustituyendo "Chula piscina" (que evoca una tonalidad juvenil y lúdica de azul) con "Nontiscordardime" que en italiano denomina la nomeolvides, la flor que, según la tradición popular, el caballero lanza a su amada antes de ahogarse para que ella no se olvide de él y cuyas flores minúsculas son de la misma tonalidad de azul de la imagen. Para concluir, los varios casos de rimas o aliteraciones se reprodujeron teniendo en cuenta el color que iban a denominar: "grigio bigio" en el gris, "azzurro azzorre" en el azul, etc.

## 6. Epílogo: la publicación italiana

Como ya se ha anticipado, el proyecto desembocó en una publicación tras el fortuito contacto con la editorial Emmebi (Maria Margherita Bulgarini) que se encargó de la toma de contacto, mediante la agente literaria de Beltrán, con la editorial española y de adquirir los derechos de autor de la obra para el mercado italiano. La docente se limitó a enviar la propuesta de edición a la editorial florentina a título gratuito –tratándose del resultado de un taller de traducción con finalidad didáctica– y, a partir de la aceptación de la misma, se encargó de unificar el texto, revisarlo varias veces, intercambiar dudas y propuestas con la revisora oficial de la editorial y leer las galeradas antes de la impresión final. El libro se editó en noviembre de 2014. Aunque cada uno de los/las traductores/as firmaron una copia

del contrato de traducción a su nombre y recibieron una copia del libro, no fue posible mencionarlos en el colofón de la edición italiana bajo la indicación del nombre del traductor. Sin embargo se añadió, junto al nombre de la docente responsable del proyecto, una información que indicaba claramente la promoción de ese curso académico y la institución universitaria de procedencia: "gli studenti del 3° anno di Mediazione Lingüistica Interculturale dell'Università di Bologna, sede di Forlì (corso 2013-14)".

Al cabo de unos meses, el álbum se presentó en dos acontecimientos públicos, uno en la misma Facultad de Forlì y otro en la edición de 2015 de la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia (Bologna Children's Book Fair). En ambas circunstancias un grupo restringido de estudiantes, aquellos que más activamente se habían involucrado en el proyecto y que por aquel entonces ya estaban cursando el primer año del Máster en Traducción Especializada de nuestra Universidad, se encargó de referir los pasos del proyecto, los retos de traducción y las correspondientes propuestas traslativas, coordinados también en ese momento por la docente responsable, de modo que lo que se acaba de describir en el presente artículo se basa también en dicha divulgación del proyecto.

## 7. Conclusiones

Hemos visto que la traducción colectiva de una obra de ficción puede representar una actividad al alcance de un curso de traducción universitario, ya que permite desarrollar varias subcompetencias dentro de la denominada competencia traductora, como por ejemplo la estratégica, la extralingüística y cultural, la instrumental y sobre todo la interpersonal, precisamente porque trabajando en equipos se aprende a mediar. Además, un texto tan fuertemente vinculado por la interacción entre palabra e imagen, un álbum *crossover* dirigido a una audiencia amplia pero, a la vez, diversificada en su nivel de lectura, un producto que textual y estilísticamente sorprende a cada vuelta de página representaría un reto para cualquier traductor profesional. El valor añadido de los/las aprendices fue precisamente la proximidad empática con el público de adolescentes al que el texto principalmente se dirige, sea por el entusiasmo demostrado en el tema de fondo –todo lo relacionado con el enamoramiento y los sentimientos– sea por el bagaje de experiencias y conocimientos compartidos. La asimetría de la que se suele hablar en la LIJ entre autor adulto y lector joven en este caso se hizo más borrosa ya que nuestros/as traductores/as aún transitaban entre la condición de jóvenes lectores/as y la de profesionales de la traducción.

Además, de sus lagunas enciclopédicas también aprendieron: a reconocer las presencias de citas ocultas, a documentarse y sobre todo a saber tratarlas en una traducción literaria. Precisamente todos los límites surgidos del encargo de traducción les impulsaron a ponderar soluciones posibles, a argumentarlas frente a los demás miembros de cada equipo hasta obtener una elección concienzuda y compartida. Sin embargo, lo que aprendieron inesperadamente fue a dejarse llevar por una creatividad 'guiada', o sea una forma de imaginación que surge a la hora de obtener el mismo efecto estilístico –irónico, humorístico, poético, etc.– en el público de llegada a pesar de (¿o gracias a?) todas las limitaciones interlingüísticas, interculturales, intertextuales e intersemióticas del texto base.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKETT, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. New York: Taylor & Francis.
- BELTRÁN, R.; LÓPEZ, M. (2013). *Tu corazón en un cofre*. Barcelona: Lumen.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Il tuo cuore in uno scrigno*. Firenze: Emmebi Edizioni.
- GALLEGO HERNÁNDEZ, D.; MASSEAU, P. y TOLosa IGUALADA, M. (2012). Las nuevas tecnologías al servicio de la formación de traductores literarios, *REDIT*, 8, 1-12.
- GARAVANI, M. (2014). *La traduzione della letteratura per l'infanzia dal finlandese all'italiano: l'esempio degli albi illustrati di Mauri Kunnas* (tesis doctoral). Turku: University of Turku.
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*. Madrid: Edelsa.
- KELLY, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular, *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- LORENZO, L. y RUZICKA, V. (2015). Pasión por la LIJ: ANILIJ y la traducción de la LIJ desde Galicia. En Bazzocchi, G. y Tonin, R. (Eds.). *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi* (pp. 9-34). Bologna: BUP.
- MANERI, G. (2015, Febrero). 31 notti di *Ignacio Escolar*, editore Marcos y Marcos. La nota del traduttore. Consultado el 20 de Julio de 2016, <http://www.lanotadeltraduttore.it/notti.htm>.
- MOLINER, M. (2008). *Diccionario de uso del español* (3ª edición). Madrid: Gredos.
- NOUDIARI (2013). *Blancanieves gana con la casquería*. Consultado el 20 de Junio de 2015, <http://www.noudiari.es/2013/03/rebecca-beltran-blancanieves-gana-con-la-casqueria/>.
- OITTINEN, R. (2008). Audiences and Influences: Multisensory Translations of Picturebooks. En González M., Oittinen R. (Eds.). *Whose Story? Translating the Verbal and the Visual in Literature for Young Readers* (pp.3-16). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En O'Brien S. (Ed.). *Cognitive Explorations of Translation. IATIS Yearbook 2010* (pp. 30-56). London: Continuum.
- SÁNCHEZ ROBAYNA, A. (2012). De la traducción colectiva a la traducción revisada. *El cuaderno*, 39, 3.
- SHAKESPEARE, W. (2000). *Romeo e Giulietta*. [traducción del inglés de G. Raponi]. Liberliber.it. Consultado el 20 de Marzo de 2014, [http://www.liberliber.it/media-teca/libri/s/shakespeare/romeo\\_e\\_giulietta/pdf/romeo\\_\\_p.pdf](http://www.liberliber.it/media-teca/libri/s/shakespeare/romeo_e_giulietta/pdf/romeo__p.pdf).
- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, Universidad Pontificia de Madrid. (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Consultado el 15 de Junio de 2016, [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_coop.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf).
- TABERNERO SALA, R.; CONSEJO PANO, E. y CALVO VALIOS, V. (2015). LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen. *Mediazioni*, 17, 1-15.
- TERRUSI, M. (2012). *Albi illustrati : leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma : Carocci.

VELLAR, A. (2010). Il *fansubbing* e le motivazioni della *peer production*. En De Blasio E. y Peverini P. (Eds.). *Open cinema: scenari di visione cinematografica degli anni '10* (pp. 145-161). Roma: Edizioni Fondazione Ente dello Spettacolo.

ZUCCHINI, L. (2013). La didattica della traduzione specializzata dallo spagnolo in

italiano: competenza traduttiva, genere testuale e nuove tecnologie. *Intralinea*, 15 (Special Issue: *Palabras con aroma de mujer*). Consultado el 12 de Mayo de 2016, <http://www.intralinea.org/specials/article/2013>.

Rodrigo Andrés Tovar Méndez

rodrigotovme@gmail.com

Universidad de Salamanca

(Recibido: 1 junio 2017 / Received: 1<sup>st</sup> June 2017)

(Aceptado: 13 octubre 2017 / Accepted: 13<sup>th</sup> October 2017)

# DESDE *PINOCHO*, EL NIÑO REBELDE, HASTA *CEBOLLÍN*, EL NIÑO REVOLUCIONARIO

*FROM PINOCCHIO, THE REBEL CHILD, TO CIPOLLINO, THE REVOLUTIONARY CHILD*

## Resumen

Este trabajo recoge un breve recorrido por la literatura infantil italiana entre las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del XX. Se expone la visión de «niñez» a partir de algunas obras literarias del periodo comprendido entre la Unificación de Italia y la segunda postguerra, junto a algunos de los acontecimientos históricos que influyeron en las propuestas de los autores citados, como la imposición de un solo dialecto en toda la península o los proyectos educativos definidos por ideologías imperantes.

**Palabras clave:** Literatura, Infancia, Italia, Educación, Dialectos.

## Abstract

This work presents a brief tour through Italian children's literature between the last decades of the 19<sup>th</sup> century and the first half of the 20<sup>th</sup> century. It shows the notion of "childhood" exposed in some literary pieces from the Unification of Italy to the second postwar, along with some of the historical events that influenced the proposals of the authors cited, such as the imposition of a single dialect throughout the country or educational projects defined by prevailing ideologies.

**Keywords:** Literature, Childhood, Italy, Education, Dialects.

## Introducción

Los eventos que cambiaron el panorama social de los italianos entre los siglos XIX y XX determinaron la manera en que poco a poco la noción de *niñez* se hizo importante; así, los pequeños llegaron a convertirse en propósito esencial de cada doctrina y en instrumento de ensayo de aquellos proyectos ambiciosos.

El presente artículo analiza el periodo comprendido entre la Unificación de Italia (1861) y la segunda postguerra (1950), lapso donde la concepción de niño sufrió diferentes cambios en el imaginario colectivo, señalados por el momento histórico y las circunstancias sociopolíticas. Dicha noción se reflejó en la literatura para niños, e incluso fue difundida por ésta, y favoreció así los planes lingüísticos y de educación que intentaron convertir la pieza narrativa o literaria en un texto didáctico para las masas.

De la inmensa producción literaria italiana para niños, el estudio asume como referencia algunos autores y obras representativas de cada etapa, con el ánimo de evidenciar, a través de las historias y de los personajes, el arquetipo de niño que se buscaba en cada caso.

## 1. En torno al Resurgimiento

El 17 de marzo de 1861, después de un largo proceso, se logró la unión en un solo país de los estados que componían la península itálica, es decir, los reinos de Lombardía-Véneto, Piamonte-Cerdeña y las Dos Sicilias, además de los Ducados de Parma, Módena y Toscana, y los Estados Pontificios.

Al estar dividido el país, las diferencias sociales entre los habitantes dependían de las políticas que cada estado considerara apropiadas para el desarrollo de sus intereses. Por ejemplo, en el reino de Lombardía-Véneto, que estaba bajo el poder de Austria, se consideraba la instrucción escolar como una exigencia primaria tanto para niños como para niñas, mientras que en los Estados Pontificios sucedía todo lo contrario, enseñar a leer y a escribir a las chicas, a excepción de las nacidas en familias nobles, estaba considerado un delito (Denti, 2011: 10).

Uno de los grandes retos que debían afrontar los italianos, luego de lograr la unidad territorial, se refería a la identidad idiomática, ya que cada territorio contaba con su propio dialecto. Dicho tema fue motivo de disputas entre escritores y literatos con opiniones encontradas, el dilema giraba en torno a cómo establecer una unidad lingüística en todo el país sin afectar el habla particular de cada región.

Se observó que, en toda su historia, la península italiana no había gozado de unidad ni independencia antes del pacto político de 1861, lo cual generó iniciativas nuevas, pero también problemas nuevos. Existió la necesidad de crear un aparato estatal unitario: un solo parlamento, una administración burocrática y una organización militar unitaria. Entonces, en todas las regiones y principalmente en las capitales, pero sobre todo en Roma, se creó un grupo dirigente multitudinario dentro del cual era necesario adoptar rápidamente la lengua común: los órganos del nuevo estado y las sedes de éstos fueron centros de acción a favor de la adopción y difusión de la lengua nacional. En el mismo sentido operó, en particular, la escuela unitaria (De Mauro, 1963: 47), desde donde se pretendió instruir para edificar el dialecto común.

El proyecto debía desarrollarse de forma paralela con la lucha contra el analfabetismo, pues la gran mayoría de los italianos no sabía leer ni escribir. Con el objetivo de concebir un programa de intervención en materia lingüística, fue nombrada una comisión de estudiosos, de la que formó parte Carlo Collodi y presidió Alessandro Manzoni. Este último ya había calculado la idea de estandarizar una lengua común que proviniera del habla (Boero, 1995: 19) y propuso el florentino culto como dialecto ideal para ser difundido en toda la península.

Sería una intervención odiosa, similar a un proceso de colonización, que en la práctica conllevaría la sustitución forzada de una lengua por otra. Los ciudadanos se encontrarían, de repente, en una situación de total ignorancia, no sólo porque aún no existía un hábito alfabetizador, sino porque, además, todo aquello que sabían, lo que conformaba la base de sus tradiciones, iba a ser considerado un mal que debía eliminarse.

A pesar de los esfuerzos, veinte años después de la histórica Unificación de Italia, el contexto socio-económico aún no permitía a todos los niños el acceso a los libros ni a los periódicos; quienes tenían la posibilidad formaban parte de un grupo muy reducido, pues la mayoría de los italianos aún era analfabeta. Aunque cada región hablaba en su propio dialecto, los libros estaban escritos en lo

que desde ese entonces se conocerá como italiano, es decir el florentino, sin embargo, la imposición idiomática aún avanzaba a pasos cortos. De esta manera, en los pueblos tradicionales de Italia, todas las formas orales tuvieron un desarrollo importante, de ahí la riqueza regional con la que cuenta la península. Por su parte, los textos escritos que se ofrecían a los escolares, además de representar un encuentro poco significativo con la instrucción, todavía basaban sus enseñanzas en el contenido moral pensado para los hijos de la exigua clase pudiente.

### 1.1. El libro de texto ideal

Por esta razón, en aquellas primeras décadas de nuevo orden italiano, en el ámbito escolar, aún se asumía como prototipo de libro perfecto *Il Giannetto* de Luigi Alessandro Parravicini, que aunque había sido publicado por primera vez en 1837, era considerado el texto escolar ideal para educar a los niños, ya que el libro pretendía, de forma más o menos explícita, enseñar aquello que se consideraba útil para formar al individuo: anatomía, derechos, educación física, incluso política, y la necesidad de ser un buen ciudadano:

Llegado el domingo, Giannetto salió a hacer deporte con su padre al campo. Entraron en un jardín donde se veían algunas flores, Giannetto exclamó hilarante: –¡Qué lindas flores!, me encantaría tomar un ramo para mi madre– al mismo tiempo en que estiraba la mano hacia un perfumado clavel. Pero el sabio padre le llamó la atención y le dijo: –¡Deja, que no son tus flores! Estas plantas son del jardinero, quien durante todo el invierno no ha ahorrado fatigas para cultivarlas. Él trabaja la tierra para sobrevivir, él lleva las verduras, los ajos, las cebollas, las flores al mercado y con ello se gana el dinero con el cual compra el pan, el vestido y demás cosas necesarias. Pero ya que demuestras tanto afecto por tu madre y quieres darle un ramo de flores, puedes comprarlo con tu propio dinero, si después no te arrepientes de gastarlo así y quedarte sin los dulces y las diversiones que por aquel precio podrías obtener del tendero–. –En realidad– responde Giannetto –no lamentaría quedarme sin mi dinero y sin diversiones, siempre y cuando pueda causar una sonrisa de placer en la cara de mi madre– (Parravicini, 1837: 99)<sup>1</sup>.

El libro de Parravicini tiene como trasfondo la sociedad industrial de la manufactura lombarda. El protagonista es el hijo de un «honesto y recto» comerciante, el joven Giannetto, quien, al final de una infancia y una adolescencia que son presentadas como una formación social, se vuelve, primero, un apreciado artesano, luego, gracias a sus vivaces capacidades emprendedoras, un rico y poderoso negociante, para al final ser considerado un estimado industrial, es decir, un «gran señor» (Boero, 1995: 13). El libro, que se había convertido casi en un objeto escolar sagrado, narra el trascurso de un hombre que se hace a sí mismo, un ejemplo de vida.

### 1.2. El texto escolar multifuncional

Italia, junto a otros territorios como España y Grecia, mantenía una situación social atrasada con respecto a los países del norte, donde la revolución industrial, desarrollada desde la segunda mitad del siglo XVIII, había significado un progreso sustancial en el ámbito socioeconómico, lo que se

1 Todos los extractos de las obras literarias citadas en el presente ensayo han sido tomados de las ediciones italianas y traducidas por el propio autor del artículo.

veía reflejado en la preocupación por educar a los niños de pocos recursos. En Italia, sólo hasta 1877, y de forma muy lenta, se aplica una Ley de instrucción obligatoria.

Como la Ley entra en vigor y no se tienen los medios mínimos necesarios, es decir, espacios adecuados y maestros preparados, las clases se imparten en lugares improvisados y por personas que, en el mejor de los casos, saben leer, pero no escribir y, resulta obvio, no cuentan con la preparación didáctica del ejercicio. Debido a esto, en los primeros años de unidad nacional el libro de texto escolar cumple diversos oficios: es instrumento de alfabetización de las nuevas generaciones, asume el rol de medio de «socialización política» para las masas populares y también sirve como guía didáctica para los enseñantes, quienes no reciben ninguna formación profesional (Boero, 1995: 12). Además, la instrucción que se imparte se enfoca en la preparación de la mano de obra, hecho que tiende a perpetuar la brecha social y la inequidad.

### 1.3. La obra literaria como texto escolar

Por estos motivos, es fácil entender la fuerte tendencia pedagógica de la literatura infantil de aquellos años. Trabajar la escuela para formar al pueblo era el objetivo de una pedagogía basada en ideales religiosos y filosóficos. Fue en el seno de este ideal donde se estableció el pensamiento de crear una literatura «didáctica», destinada a la escuela popular y que fuera capaz de ofrecer una instrucción moral a los niños con el fin de prepararlos de forma adecuada para ser parte activa en la vida social y política italiana (Marrone, 2002: 82).

Con esta idea nace el *Giannettino* de Carlo Collodi en 1877, obra que se presenta como una nueva versión del *Giannetto* de Parravicini, renovada y entretenida, cuya misión también era enseñar mitología, historia, gramática, geografía italiana, etc. (Hamelin, 2011: 26). Con este libro, previo a *Pinocho*, el autor postulaba ya su idea de joven inquieto:

Las ganas de estudiar no las conocía ni siquiera de vista. Sus libros y sus cuadernos florecían con garabatos y dibujos, de la primera a la última página, de hombres, de árboles y de soldados hechos a lápiz y coloreados de turquesa y rojo, y algunas veces también con jugo de cereza. Cuando en las mañana se dirigía a la escuela, iba con el mismo placer y con la misma cara alegre con la que hubiese ido a un dentista a hacerse quitar uno de los dientes de enfrente. Y como los jueves y los domingos eran días de descanso, aquel bribón le comentaba siempre a su madre, tal vez con la convicción de decir una cosa buena: –¡Mira, mamá! Si yo hubiese inventado el calendario, habría puesto cuatro domingos y tres jueves cada semana– (Collodi, 1877: 09).

Sin embargo, Collodi no cambia del todo la fórmula de Parravicini, pues la burguesía de la nueva Italia no estaba lista para las grandes novedades. Por esta razón, el escritor tiene en cuenta al público al que va dirigido su libro, entonces extrae a *Giannettino* de una de las usuales «buenas» familias italianas para así moldear un ambiente que pudiera ser creíble (Cibaldi, 1967: 164). Esta elección responde a una estrategia editorial, el público que comprará los libros será aquella parte de la sociedad que quiere ser educada y sólo confiarían aquella ardua misión a una persona competente, es decir, a un niño ya educado.

No obstante este condicionamiento, la incursión del *Giannettino* representa el primer caso de desquiciamiento del sistema ideológico, y la natural reacción de la oficialidad escolar es la de una escandalizada defensa de las propias certezas (Boero, 1995: 23). Por eso el *Giannettino*, junto a la

siguiente serie de libros didácticos derivados de esta primera entrega, constituyeron, en cierta medida, la ruptura de los moralismos y la suficiencia que definían la literatura precedente.

## 2. Nace el niño rebelde

En este contexto aparece *Pinocho* (1883). La ocasión de dirigirse al público infantil llega para Carlo Collodi cuando el editor Paggi le propone traducir algunos cuentos de autores como Charles Perrault para la colección "Biblioteca Escolar" con el ánimo de promover, como ya se había mencionado, la lengua italiana con base en el uso del toscano. Dicho libro se llamaría *Los cuentos de hadas* (1876), y señalará el inicio de la carrera de Collodi como escritor para la infancia, continuada con *Giannettino* (1877), *Minuzolo* (1878), y que desembocará en *Las aventuras de Pinocho. Historia de una marioneta* (1881-1883).

A pesar de que los cuentos de hadas habían estado presentes en la tradición pre-unitaria, la verdadera literatura infantil italiana nace sólo hasta el final del siglo XIX, paralelo a una nueva concepción antropológica de la propia niñez. Todavía con la unificación política del territorio, el proyecto de culturización de masa y la primera organización escolar a escala nacional se encuentran con una concepción arcaica del mundo infantil (Ricci, 2006: 330).

Por esta razón, Pinocho fue recibido con gran entusiasmo por los niños, en cambio, por los adultos, con perplejidad, pues el personaje se comporta en modo totalmente inverso al que cualquier adulto hubiese querido: está donde no debe estar, hace lo opuesto a lo que debería y se las arregla para convertir toda buena acción en su exacto contrario (Denti, 2011: 12). Es el prototipo de niño rebelde que, a pesar de su inocencia y ternura, no es capaz de resistirse a las tentaciones que la curiosidad le demanda.

Se estima que en *Pinocho* hay tanto de fantasioso como de autobiográfico. Es común que, de cualquier manera, la obra hable de su propio autor, por eso, en dicha novela de «infancia», tema del que tratan muchos cuentos suyos, Collodi encontró la forma tradicional de la variante autobiográfica. Su tema es el desarrollo del niño que, de la materia rebelde de su estado natural, se transforma en el adulto burgués (Richter, 2002: 11-12). En el interior de Collodi late el corazón de un «chico florentino», y este niño es también el prototipo de Pinocho.

### 2.1. Infancia en Toscana

El libro detalla elementos típicamente italianos, personajes como Polichinela y Arlequín hacen parte de la historia, describe una Toscana pobre con sus campos, bosques y viñedos, además poblada de bandidos y vagos. Allí la justicia oficial es huraña y muchos niños son forzados a trabajar o, en el mejor de los casos, a ir a la escuela sin haber desayunado. A diferencia del *Giannettino*, el héroe de esta historia nace en un ambiente de extrema escasez, donde las necesidades, los sacrificios y los peligros abundan:

- Era verdad- dice para sí mismo, y sin saber dónde esconder las cuatro monedas, las pone en su boca, debajo de la lengua. Después intentó escapar. Pero no había dado el primer paso cuando sintió que lo tomaron por el brazo y escuchó dos voces horribles y sórdidas que le dijeron: - ¡O la bolsa, o la vida! -. Como Pinocho no podía responder con palabras a causa de las monedas que había en su boca, hizo mil gestos y pantomimas para dar a

entender a los enmascarados que él era una pobre marioneta y que no tenía en el bolsillo ni siquiera un centavo falso. (...) – Saca el dinero o estarás muerto– dijo el asesino más alto. – Muerto– repitió el otro. – Y después de matarte, mataremos también a tu padre...– (Collodi, 1883: 79).

Paralelo a este panorama de cruda realidad, está la dimensión fantasiosa de densidad simbólica. El tema viaje-aventura en Collodi valoriza la necesidad de fuga-evasión de la infancia y lo satisface a través de lo fantástico (Cambi, 1985: 65). Así, se expone un encuentro entre lo maravilloso y lo cotidiano, y éste sería el ingrediente novedoso de la novela: un ser de madera que, sin embargo, es visto y tratado por los demás como un niño.

Por su parte, el hada, quien juega un papel muy importante en el crecimiento del personaje, esta vez escogió a un ser en absoluto alejado del mundo ostentoso de las princesas y de los reyes, pues la misión del autor era aproximarse al imaginario de aquella gran parte de Italia, la analfabeta, con la ilusión de que cualquiera puede obtener el beneplácito de la vida, por esta razón, desde las primeras líneas rompe el esquema tradicional del rey como protagonista y traslada estas facultades a un objeto común como lo es un pedazo de leña:

- Érase una vez... –
- ¡Un rey! Dirán de inmediato mis pequeños lectores–
- ¡No, muchachos, se han equivocado, Érase una vez un pedazo de leña–

No era madera fina, más bien un simple trozo del montón, de esos que en invierno se ponen en las estufas y en las chimeneas para hacer con ellos el fuego que calienta las habitaciones... (Collodi, 1883: 05).

Pinocho representa una idea de infancia, una niñez que necesita ser incentivada y formada para el progreso nacional. En este sentido, Collodi hereda la mirada histórica sobre la infancia de la cultura de su siglo, como también una óptica todavía prevalentemente pedagógica que es típica del mundo burgués en el que, en sustancia, el escritor florentino se ubica (Cambi, 1985: 72). De esta manera, el «niño» debe renunciar a su deseo natural de libertad y atravesar un proceso de crecimiento forzoso para corregir la rebeldía infantil innata, esto por medio de la educación, ya sea formal o empírica. Cada suceso en *Pinocho* gira en torno a la necesidad de educarse, todo personaje que se cruza en su camino, para bien o para mal, tiene algo para enseñarle. Por eso, la marioneta debe dejar de ser rebelde y moldearse al esquema de joven italiano que la sociedad de la época exigía, un niño obediente, educado y trabajador.

### 3. Se propone al niño ideal

Con el libro *Corazón* de Edmondo De Amicis parece suceder todo lo contrario, una obra escrita con el fin de exponer al niño ideal, un pequeño respetuoso y obediente que, a pesar de la posición social de la que goza, se desenvuelve en un contexto de escasez y de amor patriótico que el autor ejemplifica de forma clara en los sacrificios que los personajes principales, o los protagonistas de las historias dentro de la historia, son capaces de hacer sin miedo incluso a la muerte al saber que realizan una «buena» acción:

...yo sentado de una parte del sofá, Silvia sentada en la otra, entonces ella dijo: –Papá está sin dinero, ¿cierto? (...) debemos hacer sacrificios también nosotros; no queremos nada y estaremos contentos igual, ¿entiendes? Hemos decidido que hasta el día en que papá consiga dinero no queremos ni fruta ni otras cosas, es suficiente con la sopa de verduras, y al desayuno comeremos pan, así se gastará menos en la mesa, y te prometemos que nos verás siempre contentos de cualquier modo. ¿No es cierto, Enrico?– Yo respondí que sí. –Y si hay otros sacrificios que hacer, con la ropa o lo que sea, lo haremos con gusto...– (De Amicis, 1886: 127).

En efecto, *Corazón* comienza donde *Pinocho* termina: con el final de la infancia. La idea de tener que volverse un «muchacho bueno» aceptada por Pinocho con fatiga, Enrico –el protagonista de De Amicis– la lleva en la sangre desde el principio. Es un magnífico joven, lo es incluso de una forma casi fastidiosa, pues el autor se preocupa por mostrar a sus lectores ejemplos positivos de conducta infantil virtuosa, digna de imitación (Richter, 2002: 103). De esta manera, Enrico narra sus observaciones sobre la sociedad desde el punto de vista de los sentimientos que éstas suscitan en él, es así como trata de entender el ambiente que lo rodea.

El niño de tercer grado, ya desde su primer día de escuela, se enfrenta a los cambios de su entorno, así, el relato se apoya en la idea, de cierta forma ya vista en *Pinocho*, de convencer a Enrico de la necesidad de dejar de ser niño, de crecer, de ser digno de las expectativas familiares, patrióticas y humanas que se le imponen. *Corazón* propone una ambientación nueva, más cercana al contexto político y social de fin del siglo XIX, la realidad de una unidad nacional alcanzada sólo sobre el papel, pero todavía inmersa en la dificultad de dar al país la estructura de equilibrio e igualdad social que pueda, en verdad, concretizar el concepto de «Unidad» (Marrone, 2002: 83).

Es necesario tener en cuenta que el índice de alfabetización en Italia, en el momento en que fue publicada la obra, era del 22%; por esta razón, que en la escuela a la que asiste Enrico converjan niños de todas las condiciones sociales es una situación utópica, pero es la manera en que Enrico puede adentrarse en sus reflexiones al tener como apoyo su mundo burgués formado con principios educativos a la vanguardia.

### 3.1. El infante de «Corazón»

Se puede tomar el mismo título de *Corazón* para entender la interpretación de De Amicis sobre la infancia. Se recurre a la centralidad del «corazón», a su rol de «fundamento» del aprendizaje y de la formación humana de los muchachos. Se abre una oscilación entre la educación familiar-escolástica de Enrico resuelta en sentimentalismo y emotividad, y las historias mensuales que exaltan el «corazón» al servicio de la ideología (Cambi, 1985: 108). La tristeza, el sufrimiento y las desgracias son temas constantes dentro de las reflexiones de Enrico; de igual manera la muerte, donde se explora el valor formativo del luto, la idea de que para volverse adulto es necesario «purgarse» dolorosamente, beber filtros amargos para olvidar la infancia (Boero, 1995: 61).

El libro expone el ideal social del niño de la época. Por una parte, el hijo de padres ricos que se hace consciente de la situación de sus compañeros y, por otra, el niño pobre que acepta su situación con jactancioso estoicismo. A los compañeros de Enrico, en muchas ocasiones, se les imponen responsabilidades demasiado grandes, hay oportunidades en que deben tomar el lugar de sus padres en el trabajo, soportar la culpa o la vergüenza, mas sus sacrificios rara vez son recompensados con satisfacciones personales, se muestran como héroes anónimos cuyo máximo galardón será el orgullo

de los adultos; renunciaciones que son suscitadas, en gran parte, por la presión patriótica de un pasado glorioso, la exaltación militarista y el amor a la nación:

Entonces el maestro lo tomó de la mano y le dijo a la clase: –Deben estar contentos, hoy entra a la escuela un pequeño italiano nacido en Reggio di Calabria, a más de 500 kilómetros de aquí. Quieran mucho a su hermano llegado desde tan lejos. Él ha nacido en una tierra gloriosa, que dio a Italia hombres ilustres y le da fuertes trabajadores y valerosos soldados; en una de las tierras más bellas de nuestra patria, donde hay grandes bosques y montañas, habitada por un pueblo lleno de ingenio y de coraje. Quiéranlo mucho, de manera que no se acuerde que está lejos de la ciudad donde nació; háganle ver que un muchacho italiano, en cualquier escuela italiana que pise, encontrará hermanos– (De Amicis, 1886: 06).

En general, De Amicis presenta el prototipo de niño formado para servir a la patria, con indudables muestras de nacionalismo y una ideología de fondo hecha de heroísmo, sacrificio y dedicación absoluta que buscaba el modelo de italiano que la «nueva sociedad» debía encontrar.

#### 4. El niño indisciplinado

En el ámbito social, el siglo XIX le deja a Italia un marcado atraso en la alfabetización, paupérrimas condiciones en los campos del trabajo, del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, explotación del trabajo infantil, protestas populares, etc., situaciones que los programas educativos y sus finalidades sociales intentaban sanear de alguna forma; sin embargo, dichos esfuerzos levantaron las críticas de los ambientes más conservadores que consideraban la instrucción popular como un peligroso terreno de elaboración y difusión de ideas nuevas y por lo tanto una peligrosa fuente revolucionaria (Boero, 1995: 46).

De esta manera, los primeros quince años del siglo XX produjeron un nuevo imaginario, donde se experimentaron transformaciones gigantescas en el ámbito económico y social. Italia salió del largo periodo de recesión que la afligía, dio un gran paso hacia adelante por vía de la industrialización, mejoró su presupuesto, inició una legislación nacional y logró el sufragio universal, si bien sólo masculino (Montanelli Et Cervi, 2000: 17).

También la escuela cambió, se hizo estatal y, aunque se intensificó la lucha contra la «mala hierba dialectal», la edad obligatoria para la instrucción aumentó a los doce años, así el analfabetismo disminuyó y el sector editorial, sobre todo el infantil, gozó de gran vigor. Los niños dejaron de ser relegados y pasaron a ser considerados parte de la vida social, se les dio importancia, fueron tenidos en cuenta por el estado.

A pesar de esto, quienes escribían para niños aún eran calificados como autores de serie B, sentenciados a ocuparse de una literatura didáctica que ponía el acento sobre las reglas morales que se impartían a una infancia destinada a encaminarse, en forma veloz, hacia una «respetable» edad adulta (Marrone, 2002: 86). Además, la hostilidad hacia los dialectos alcanzaba puntos altísimos y despectivos en las escuelas, lugar donde se intensificaron los programas con rigurosa insistencia en la corrección de los «errores» dialectales.

#### 4.1. La niñez altiva

Después de los diferentes esfuerzos por moldear al joven italiano «adecuado», expuestos incluso en la literatura infantil, se formó la idea del muchacho que, de cualquier manera, se revelaría ante la constante presión formadora: el niño indisciplinado. Yambo y Vamba son dos escritores que reflejan en sus obras la idea del niño que se burla del adulto, el que ya no le tiene miedo y, tal vez como forma de defensa, utiliza el desafío y la sátira para hacer notar su presencia.

Enrico Novelli, quien se hiciera conocer con el pseudónimo de Yambo, tuvo una prolífica carrera como autor para la infancia: fue escritor de más o menos un centenar de libros, la mayoría de los cuales él mismo ilustraba, colaboraba como periodista en diversas publicaciones y fue creador de innumerables cuentos e historias cortas, además de ser dramaturgo.

Escritor de grandes aventuras en clave de abierta parodia y de enérgicas novelas que aún mantenían la esencia de Collodi, donde se acentuaba, aunque a veces de forma excesiva, la sátira del mundo adulto (Lugli, 1961: 272). En éstas todavía se encontraba la cultura y el espíritu del siglo anterior, las referencias Toscanas, las maniobras y las incongruencias. Tal es el caso de *Las aventuras de Ciuffettino* de 1902, la que fuera una evidente parodia de Pinocho con mucho de marioneta terrible:

Al final estaban igual, por eso, sin quedarse pensando en ello, se tomaron de la mano, se abrazaron, se besaron y juraron que nunca volverían a discutir.

- Además, la carne estaba un poco salada- observó nuestro héroe acercándose al plato de las patatas- deberíamos ver si...-
- ¡Correcto! Me quitaste las palabras de la boca, ¡debemos probar las patatas! -
- Pero cuando vuelva el señor Teodoro no va a encontrar nada.-
- Le dices que su esposa ha venido y que esta noche no tenía ganas de preparar la cena-
- ¡Eh! no... Se daría cuenta. Mejor le preparamos algo nosotros-
- ¡Tengo una idea! Pero primero nos comemos las patatas- Y hundió las manos en la olla... (Novelli, 1902: 43).

Yambo le apuesta a asombrar con su indisciplinado sentido de lo maravilloso, con cascadas de adjetivos sonoros, hilarantes retratos que hacen pedazos las certezas y los dogmas. Sus personajes son, de forma evidente y convencida, marionetas frenéticas con las que es imposible identificarse (Hamelin, 2011: 53). Su obra posee una fantasía vivaz e hiperactiva, siempre rica en novedad e inventiva (Cibaldi, 1967: 202), y la estrecha convicción de que nada es en verdad serio, y todo, en su totalidad, puede y debe ser refutado y desacralizado.

#### 4.2. La inocente indisciplina

Por otra parte, entre la primera y la segunda década del siglo XX, apareció el libro *Il giornalino di Gian Burrasca* (*El diario de Gian Burrasca*) del escritor Luigi Bertelli, más conocido como Vamba. Se publicó, primero, entre febrero de 1907 y mayo de 1908, en una serie de entregas del semanal para niños *Il Giornalino della Domenica*, y luego en volumen en 1912, aunque fue hasta 1920 que se editó la versión final. El libro está escrito a manera de diario y cuenta las aventuras de Giannino Stoppani, a quien sus allegados llaman Gian Burrasca debido a su comportamiento díscolo.

La obra está colmada de representaciones humanas, donde los vicios y las virtudes de la época se caricaturizan de forma divertida, pero aun así incitan a la reflexión, pues no se esconde la finalidad pedagógica de la obra.

Sin embargo, la sátira indudable contra la hipocresía de la empírica educación burguesa, como no interesa a los niños, queda entonces dominio y lección para los adultos. Pero las mortales y, de forma frecuente, involuntarias travesuras de Gian Burrasca, alcanzan en manera brusca la paradoja, así que escapan a la emulación de los niños que leen (Lugli, 1982: 153). Por esta razón, Gian Burrasca representa la indisciplina caricaturizada de un niño que siente la presión que los adultos ejercen en él para que sepa comportarse y se harta de los mensajes contradictorios, comunes en las personas mayores que lo rodean.

Aquellas burlas, atroces y sin embargo consumadas con el aire más inocente y aturdido, surgen casi siempre de la ingenuidad del niño de frente a la insinceridad de los adultos, de su seguir a la letra las enseñanzas que le dan (Lugli, 1982: 153). El narrador de la historia, Giannino, es un niño toscano indócil de nueve años que cuenta sus aventuras, un poco como Enrico Bottini en *Corazón*:

25 de octubre. Todavía es de día. He leído casi toda la noche. ¡Qué escritor este Salgari! ¡Qué novelas!... No son como «Los Novios» de Manzoni, con aquellas aburridas descripciones que nunca terminan. ¡Qué bien estaría ser un corsario! Un corsario negro, mejor aún. No sé qué es lo que ha entrado en mi cerebro por leer tantas aventuras, unas más increíbles que las otras... Pero el hecho es que no puedo quedarme quieto y en realidad tengo ganas de hacer algo grande, que impresione a los que me persiguen, para demostrarles que en ciertos momentos incluso un niño puede convertirse en héroe, siempre y cuando tenga sangre en sus venas como el Corsario Negro... Lo pensaré bien y, al final, algo haré... (Bertelli, 1912: 22).

Pero Giannino propone algunas novedades: libera el diario de la seriedad y del trágico y le da dignidad al «ser» infantil, lo viste de actitud y personalidad. El joven, mientras hace sus travesuras, no pierde la oportunidad de subrayar que los adultos son los primeros que no respetan las reglas y las enseñanzas que buscan imponer a los niños (Marrone, 2002: 83).

Un aporte fundamental de Vamba con este libro es el derribamiento de la idea escolar o sedimentada en el imaginario de que el «diario» infantil sea una cosa «seria», un deber más. También hace evidente cómo el lenguaje de los adultos y el de la infancia pertenecen a esferas diferentes y, entre los dos, el menos sincero, construido sobre convenciones y conveniencias, pertenece a los adultos (Boero, 1995: 118).

## 5. El niño formado por el Fascismo

El empuje innovador y productivo de los primeros años del siglo XX sufrió una ralentización con el ingreso del país en la propaganda y en la censura del veinteno fascista: la literatura juvenil, naturalmente, fue el canal más importante para incidir sobre los nuevos italianos y dar una dirección a la sociedad futura (Hamelin, 2011: 75). Los principales objetivos de la literatura serían la mitificación del líder y la exaltación de un pasado glorioso, como también la transmisión de un patriotismo irascible, de una nueva moral y la promoción de actos incluso guerreristas.

### 5.1. Un pequeño respiro para los dialectos

A pesar de todo esto, en el ámbito escolar, los primeros años de régimen observaron una campaña de imposición fascista poco obsesiva, así que la reforma escolar propuesta por el ministro Giovanni Gentile y curiosamente definida por Mussolini como una de las reformas más fascistas, además

de convertir en cinco los años en que duraba la escuela elemental, prestó gran atención al respeto de las lenguas locales. Mientras se sentaban las bases de la educación primaria en la enseñanza de la religión católica, la educación lingüística fue vista como terreno privilegiado de la espontaneidad infantil.

A diferencia de las anteriores propuestas educativas, es relevante la consideración que se pensó tener por el dialecto. Por primera vez en la escuela italiana, el habla particular se consideró, ya no *mala hierba* que se debía erradicar, sino un instrumento precioso para un gradual proceso de refinamiento de las capacidades comunicativas y de conquista de la lengua nacional (Boero, 1995: 178). Por esto se esperó tener en cuenta al máximo la posibilidad que ofrecía el uso didáctico de la expresión regional.

## 5.2. Proceso de imposición fascista

Como era de esperarse, la mentalidad del nuevo régimen era contraria al hecho de fomentar las raíces culturales populares, entonces, a pesar del juicio de Mussolini, los fascistas intransigentes fueron hostiles a los programas propuestos por el ministro. Pronto comenzaría el proceso de cubrir de Fascismo la escuela, así que, en el transcurso de una docena de años, se formularon programas inspirados en los ideales de dicha revolución totalitaria.

En 1926 se instauró la Obra Nacional Balilla que se ocupó por estatuto de la educación física y moral de los jóvenes y puso bajo el directo control de las organizaciones fascistas la vida cotidiana de las nuevas generaciones. En otros términos, se negaron los valores de una educación respetuosa de la personalidad del niño, la escuela y su acción formativa estaban sujetas a la máquina absolutista del consentimiento, de la propaganda y el adoctrinamiento ideológico (Boero, 1995: 179). Al mismo tiempo en que la vida de los niños transcurría entre formaciones y uniformes, la vieja posición de total desprecio a las culturas locales se acentuaba, se prohibió el dialecto como objeto de estudio para exaltar una presunta unidad nacional basada en la integración lingüística.

## 5.3. La literatura al servicio de la ideología reinante

El Fascismo fue el terreno ideal para la aparición de *El pequeño alpino* (1926) de Salvator Gotta. Adherido al partido autoritario, el escritor creó un libro que se convirtió en lectura primordial para las juventudes que el régimen formaba. Fue en Italia uno de los libros para niños más vendidos de siempre.

El autor usó la aventura y el patetismo con suelta facilidad. De vez en cuando se siente el recuerdo de la escritura de De Amicis, aunque acentuado en el nacionalismo; sin embargo, la obra integral está construida con evidente invención y cuidado (Cibaldi, 1967: 220). *El pequeño alpino* cuenta las aventuras de Giacomino Rasi, de diez años, quien durante una excursión en la montaña pierde a sus padres arrollados por una avalancha; después de varios eventos es adoptado por los Alpinos y vive como un héroe protagonista el primer conflicto mundial. Entre sus hazañas está, por ejemplo, la captura de espías enemigos y soldados adversarios y la gestión de llevar información, entre muchas otras:

El muchacho hacía todo lo posible por ser útil. Hacía comisiones para los oficiales, llevaba órdenes, ayudaba a los soldados a limpiar el rifle y la bayoneta, así aprendió todo lo que ellos sabían con respecto a las armas y al servicio. Un día, en medio del entrenamiento, se hizo dar un fusil a escondidas e hizo tres disparos, dio dos veces justo en el blanco. –¡Muy bien! Eres un tirador perfecto...– (Gotta, 1926: 30).

Una novela en la que la guerra es un personaje importante, aunque no el principal, y ofrece el pretexto para desarrollar, además del tema del patriotismo, el más universal: la audacia generosa (Lugli, 1961: 298). El joven se mueve con coraje y alegría como en un emocionante juego, las hazañas asombrosas que cumple las realiza impulsado por el patriotismo y por el deseo de mostrarse grande. Al final queda solo, sin su brigada, y está entre los primeros en entrar a Trento al final de 1918, para concluir así con la conquista de las tierras irredentas. Por su heroica contribución, el rey le otorgará la medalla de oro y, como en un afán de premiar aún más su valor, el autor describe el reencuentro del joven con sus padres, a quienes creía muertos.

*El pequeño Alpino*, en la tardía primera postguerra, entre otras retóricas y comedias propagandísticas, apareció como la última flor del jardín del Resurgimiento italiano que tuvo también en De Amicis, aunque no de forma tan directa, un apasionado jardinero (Lugli, 1961: 299). Publicado en pleno vigor del régimen fascista, y de forma contemporánea al nacimiento de la Opera Nacional Balilla, la novela se hará famosa, y Giacomino será un verdadero punto de referencia para los muchachos, la consagración del pequeño héroe que el fascismo buscaba en su exaltación de los jóvenes.

## 6. La revolución de los niños

En los años de inmediata postguerra hubo una gran necesidad de novedad, Italia necesitaba reinventarse. Por esto, en el ámbito de la literatura infantil, surgieron nuevos autores y escritores ya consagrados comenzaron a dedicar sus esfuerzos a la literatura para niños, como fue el caso de Marcello Argilli e Ítalo Calvino.

Los programas para la educación básica, elaborados en función de la reconstrucción de la escuela italiana, nacieron inspirados en una gran tensión ideal, y debieron hacer frente a la pesada hostilidad de los ambientes clericales que no vieron con buenos ojos el hecho de que a la religión los programas le asignaran un rol ya no central (Boero, 1995: 217).

Por otra parte, el cometido de erradicación dialectal, si bien se tornó ambiguo, mermó en su agresividad. A pesar de que la Constitución que entró en vigor en 1948 contempla en el Art. 3 la igualdad de todos los ciudadanos «sin distinción de sexo, de raza, de lengua...», todavía se insistía en evitar las inflexiones idiomáticas, es decir, una vez más se olvidó que la mayoría de los ciudadanos de Italia aún usaban de forma exclusiva el habla local para comunicarse.

### 6.1. Gianni Rodari y *La novela de Cebollín*

Rodari representa en la segunda postguerra la persona de mayor nivel cultural en Italia, ninguno como él logró incidir de una forma tan radical sobre el sector literario del cual se ocupaba y su posición era decididamente revolucionaria (Denti, 2011: 17). Es necesario subrayar la personalidad y la innovación de Rodari que, guiado por su perspicacia y por un cierto espíritu de independencia, logró producir obras que no fueron sólo de propaganda ideológica (Lugli, 1982: 207).

Gianni Rodari (1920-1980) se desarrolló como periodista desde 1947 en el diario *l'Unità* tanto de Milán como de Roma, fue el encargado de redactar el *Manual del Pionero*, libro donde se consignaron las bases educativas de las juventudes de la Asociación Pioneros de Italia API, y también dirigió el semanal para niños ligado al Partido Comunista, *Il Pioniere*, del 50 al 53. Su militancia en el partido comunista y el aún reciente final del conflicto bélico mundial, hacen que ésta sea la época donde más se evidencia en su obra el carácter político. De esta manera, Rodari contribuye a introducir

nuevos temas en la literatura para niños: las diferencias sociales, la explotación laboral, el antimilitarismo, la solidaridad entre oprimidos.

*La novela de Cebollín* (1951), una de sus primeras obras publicadas en volumen, se desarrolla en un contexto campesino lejos de los problemas de la realidad industrial, lo que permite revelar con precisión la atención de Rodari hacia algunos elementos típicos de la tradición popular. Cuenta la historia de una ciudad, cuyos habitantes son verduras, que está inmersa en un régimen monárquico. La familia real, comandada por el príncipe Limón, comete toda serie de abusos contra los ciudadanos. Entre aquellas injusticias está el llevar a prisión al padre de *Cebollín* por haber pisado al soberano por accidente. El muchacho, que conoce la imposibilidad de solicitar la libertad de su padre por vías pacíficas, comienza una travesía revolucionaria que desembocará en la caída de la Monarquía y la proclamación de la República.

Don Tomate comió muy poco, luego se levantó rápidamente y dijo que iba a dormir, pero en verdad se deslizó hacia el jardín y se dirigió hacia el pueblo. –Quiero ojear personalmente lo que sucede. El miedo del Príncipe es muy sospechoso, no me sorprendería que hubiese estallado la Revolución–. Esa palabra le produjo escalofríos en la espalda. Se prohibió pensarla de nuevo, pero en cuanto más se la prohibía, más pensaba en ello (Rodari, 1951: 232).

Rodari elige contar las aventuras de un mundo vegetal que se convierte en una fantástica metáfora de la sociedad civil y de los mecanismos que la regulan. Los individuos que en ella se mueven y viven son traspuestos con gran riqueza de detalles en este universo de frutas y verduras, los atributos son bien definidos y fácilmente reconocibles (Greco, 2014: 40). La idea de humanizar un cosmos de hortalizas, de hacer surgir a Cebollín atado a valores y relaciones familiares propios del campo no tiene origen sólo en el Rodari cronista, pues la literatura para niños está rico en este tipo de transformaciones; esta estrategia le ofrecía a Rodari la oportunidad de trabajar los personajes por diferencia de clase, así les da a los «buenos» el estado de marginación y pobreza, mientras que a los «malos» les da la integración en el «sistema» y la riqueza (Boero, 1992: 90). Buenos y malos según los acostumbrados esquemas narrativos para la infancia, pero que entre ellos también se dividen con base en los comportamientos, en sus elecciones y en sus decisiones.

## 6.2. El pequeño revolucionario

El escritor decide «ponerse al servicio» de la infancia, y esta elección resulta, por muchos motivos, revolucionaria. Lo es en el plano de los contenidos, visto que sus retahílas e historias están habitadas por personajes de la realidad de todos los días (bomberos, porteros, chatarreros, conserjes, trabajadores ferroviarios, guardias de tráfico, etc.) o figuras de fantasía, que permiten hablar, en términos de franca denuncia o de sonriente humorismo, de los problemas del trabajo, de la pobreza, o de los abusos (Boero, 1995: 260).

Cebollín aparece siempre listo para hacerse paladín de justicias y castigar a los prepotentes, es el personaje que lucha contra las arbitrariedades de una sociedad que ataca al más débil, es él quien perfora el velo de la hipocresía humana, un travieso que castiga a los soberbios con giros divertidos y grotescos (Greco, 2014: 40). Es de esta manera en que se refleja el nuevo modelo de infancia, el que propone Gianni Rodari, un niño que forma parte de la colectividad y que participa en su desarrollo, un pequeño que es capaz de reconocer su entorno y tener conciencia social:

Una mañana, el Limoncillo que llevaba a Cebollín la sopa de pan y agua, después de haber puesto sobre la tierra el tazón, se detuvo, miró a Cebollín con aire pesado y dijo: –Tu padre está mal, está muy enfermo–. Cebollín hubiera querido saber más, hacer preguntas; pero el Limoncillo le dijo sólo que Cebollón no podía moverse de su celda. También agregó: –No cuentes a nadie que yo te lo dije, podría perder mi puesto y tengo una familia que cuidar–. Cebollín no refutó. Evidentemente no era suficiente el uniforme para ser un Limoncillo de la guardia, y aquel viejo de cara feroz era básicamente un padre de familia que no había encontrado un mejor trabajo para mantener a sus hijos... (Rodari, 1951: 205).

En Rodari el niño adquiere un significado filosófico y también un valor político-estratégico, pues hablar del niño es hablar del hombre «posible», el niño se hace «paradigma» de una renovación antropológica, sobre él, de cualquier manera, se juega el destino de la transformación de la sociedad (Cambi, 1985: 136-37). Ya no es un sujeto «separado» respecto a la colectividad, sino un sujeto activo, con sus propias especificidades ligadas a factores fisiológicos y psíquicos, pero que vive su entorno en una prospectiva histórica determinada.

### 6.3. La parte femenina de la revolución

Gracias a la serie de novelas dedicada a los personajes de Giulietta, Violetta o Marilù, Giana Anguissola (1906-1966) alcanzó la fama. En dichas obras cuenta historias ambientadas, en su mayoría, en la Milán de los años cincuenta y sesenta. *Violetta la tímida* (1963), por ejemplo, es una niña de séptimo grado que es contratada por la misma Anguissola con el fin de escribir para el *Corriere dei piccoli*, periódico en el cual la autora en verdad trabajaba. Gracias a la amistad con la escritora, que se auto-representa en el libro, Violetta logra encontrar el coraje de ser ella misma y de creer en su propia pasión: la escritura, que la libera de sus bloqueos y de las ansias (Hamelin, 2011: 109). Violetta es una joven que debe aprender a superar sus conflictos personales, su retracción e incluso su baja autoestima:

La Signorelli, una chica que es todo lo contrario de mí: es enérgica, simpática, importante, desenvuelta, con un lindo apellido... es decir, no es que Signorelli sea un gran apellido: es el mío que es feo: Mansueti, por eso ahora todo los otros apellidos me parecen bellos. Y además me llamo Violetta que, junto al apellido Mansueti, no podía dar otro resultado que un conejo. De hecho, soy muy tímida... (Anguissola, 1963: 11).

Es importante resaltar la pretensión, poco explorada hasta entonces, de darle la voz protagónica a personajes femeninos, además de usar la auto-ficción, representarse a sí misma como un personaje más de la trama, sin que esto signifique una autobiografía. De esta manera, la escritora logra ambientar a sus personajes con vivaz modernidad. Asistida por una férvida fantasía, describe sus historias con mucha fluidez de movimiento, sabe hacerse leer, pasa del cuento o de la comedia para los más pequeños a la novela para jovencitas. Su producción dirigida al público juvenil es tan espesa que es imperativo considerarla una profesionalista en dicho campo. La práctica como periodista incidió en la formación de su estilo, contribuyó a darle inmediatez, tono hablado, esencialidad narrativa (Cibaldi, 1967: 226).

También, la obra de la escritora representa un documento precioso para los estudiosos de la Italia de la postguerra. Contiene descripciones pormenorizadas de las ciudades y de los ambientes domésticos o laborales, incluso de los hábitos y formas de entretenimiento típicos de la época.

## 7. Conclusiones

El presente recorrido por la historia de la literatura infantil italiana, aunque exiguo, deja claras las transformaciones que a través de los años ha sufrido la manera en que el niño es observado. En este ámbito, los textos infantiles han jugado un papel importante como difusores de dicho ideal, pero también la escuela como lugar predilecto donde toda corriente es fomentada.

Es evidente cómo la pieza literaria se ha usado como herramienta fundamental de educación y objeto que cumple multitud de labores en la colectividad, no sólo como medio de entretenimiento, sino, sobre todo, de didáctica, vía para la transmisión de conocimientos y valores.

Del mismo modo, los gobiernos siempre han tenido claro que una sociedad se forma, para bien o para mal, desde la escuela, y esto ha traído de forma inevitable consecuencias como la difusión de ideologías totalitarias. Sin embargo, ha sido de esta manera en que, con el paso del tiempo, el niño se ha vuelto parte significativa de la comunidad y ha sido considerado en las decisiones para el desarrollo general.

Entonces, a través del tiempo el niño ha cumplido el papel más vulnerable de la historia, es el terreno donde las doctrinas proyectan sus esfuerzos hacia el futuro. Por esta razón, es evidente que la literatura infantil se puede prestar como instrumento, no sólo alfabetizador, sino también de adoctrinamiento.

Por otra parte, aunque la historia ha mostrado la Unificación de Italia como algo positivo, y los esfuerzos por encontrar también una unidad idiomática son válidos, la imposición de una lengua común que desconoce el habla local trae grandes pérdidas culturales que se deben evitar. A pesar de que un idioma estandarizado aporta la idea de identidad ciudadana hasta tal punto de volverse el más potente símbolo del vínculo nacional (Trifone, 2017: 24), y «hablar la misma lengua» puede tener mucha importancia o utilidad en la cohesión de una comunidad, los dialectos, amenazados por la búsqueda de una unidad lingüística, incluso hoy en día pueden estar a la deriva. No obstante, aunque se puede decir que dicha homogeneidad se logró en el país italiano, por fortuna no ha conseguido borrar del todo las particularidades lingüísticas regionales, situación que se traduce en riqueza cultural.

Entonces el contexto histórico ha influido en la literatura de la misma manera en que la literatura puede influir en la historia, de ahí la importancia de los textos infantiles y de la forma en que los niños se acercan a ellos; pues así la sociedad ha cambiado la noción de infancia, y el niño ha pasado de ser un ente que se prepara para ser adulto a un individuo con necesidades propias determinadas por su edad y que deben ser respetadas.

Aquí radica la importancia de incluirlos en las decisiones sociales como prioridad y sin distinciones de clase, etnia o género; por ejemplo, se ha puesto en evidencia el lugar relegado que ha tenido la mujer en la historia italiana, ya que el transcurrir del tiempo no sólo tardó en hacerla parte de las decisiones gubernamentales, sino que esto, de forma inevitable, se vio reflejado en la poca intervención de personajes femeninos en la literatura. Así que es importante que en la segunda mitad del siglo XX, haya aparecido precisamente una mujer que dio la voz protagónica a las niñas y que sentó el precedente para que el ejemplo se difundiera.

Por último, se debe resaltar que la visión de niño se ha transformado de un sujeto pasivo y sin voz a un humano del todo activo que participa y es tenido en cuenta en el destino y el desarrollo de su país, y la literatura infantil ha hecho grandes aportes para que esto sea así. En la actualidad, el infante se ha convertido en figura prominente de la sociedad, no sólo en la esfera del mercado editorial, sino también en el ámbito político, de esta manera se ha reconocido la vital importancia de la obra literaria infantil y de la educación en edades tempranas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUISSOLA, G. (1963). *Violetta la tímida*. Milano: Mursia Editore.
- BERTELLI, L. (1912). *Il giornalino di Gian Burrasca*. Novara: De Agostini Libri.
- BOERO, P. (1992). *Una storia, tante storie: Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- BOERO, P. y DE LUCA, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Editori Laterza.
- CAMBI, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari: Tre immagini d'infanzia*. Bari: Edizioni Dedalo.
- CIBALDI, A. (1967). *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Brescia: La Scuola Editrice.
- COLLODI, C. (1877). *Il Giannettino*. Firenze: R. Bemporad & Figlio - Editori.
- \_\_\_\_\_ (1883). *Le avventure di Pinocchio: Storia di un burattino*. Firenze: R. Bemporad & Figlio - Editori.
- DE AMICIS, E. (1886). *Cuore*. Milano: Fratelli Treves - Editori.
- DE MAURO, T. (1963). *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*. Roma: Editori Laterza.
- DENTI, R. (2011). La corsa del burattino: breve storia delle letture per bambini. En Hamelin (Ed.) *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*. Bologna: Hamelin Associazione Culturale.
- GOTTA, S. (1926). *Il piccolo Alpino*. Milano: Arnoldo Mondadori Editori.
- GRECO, R. (2014). *Educare senza annoiare, appassionare senza corrompere: Gianni Rodari e la direzione del Pioniere (1950-1953)*. Como: Il Ciliegio Edizioni.
- HAMELIN (Ed) (2011) *I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia*. Bologna: Hamelin Associazione Culturale.
- LUGLI, A. (1961). *Storia della letteratura per l'infanzia*. Florencia: Sansoni Casa Editrice.
- \_\_\_\_\_ (1982). *Libri e figure: Storia della letteratura per l'infanzia e per la gioventù*. Bologna: Cappelli Editore.
- MARRONE, G. (2002). *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*. Roma: Armando editore.
- MONTANELLI, I. & CERVI, M. (2000). *L'Italia del novecento: Un viaggio lucido e disincantato attraverso il Ventesimo secolo*. Milán: Bur.
- NOVELLI, E. (1902). *Le avventure di Ciuffettino*. Roma: Scotti Editore.
- PARRAVICINI, L. A. (1837). *Il Giannetto*. Napoli: Editore Raffaele Migliaccio.
- RICCI, L. (2006). L'italiano per l'infanzia. En Trifone, P. (a cura di). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* (pp. 323-350). Roma: Carocci editore. 2015.
- RICHTER, D. (2002). *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- RODARI, G. (1951). *Il romanzo di Cipollino*. Roma: Edizioni di Cultura Sociale.
- TRIFONE, P. (2017). *Pocoinchiostro: Storia dell'italiano comune*. Bologna: Il Mulino Società Editrice.

# Libros reseñados



Mercedes Ariza

mercedes.ariza@fusp.it

Fondazione Unicampus San Pellegrino

Misano Adriatico (Italia)

Articoni, A. (2016). *Su barba no era tan azul*.  
Sevilla: Benilde Ediciones. 177 pp.  
ISBN: 978-84-16390-04-5.

Este libro consta de un prólogo, una introducción y seis capítulos, a los que se añaden un apéndice y unas referencias bibliográficas sumamente detalladas. Se trata, en particular, de la traducción al castellano del libro original escrito en italiano *La sua barba non è poi così blu... Immaginario collettivo e violenza misogina nella fiaba di Charles Perrault*, publicado por la editorial italiana Aracne en 2014. Tal y como reza el título de la obra, traducida por Mercedes Arriaga Flórez, Pietro Cerrato y Daniele Cerrato y editada y revisada por Milagros Martín Clavijo, la autora se propone profundizar en el personaje de Barba Azul y, de manera especial, en la función desempeñada por este protagonista de la fábula de Perrault en la construcción del imaginario colectivo y en la violencia misógina.

En el prólogo "Barba Azul: la violencia justificada", Mercedes Arriaga Flórez, Catedrática de la Universidad de Sevilla, nos permite entrar de lleno en el espíritu de la obra, esto es, profundizar en los contenidos misóginos de los cuentos y ahondar en el sistema simbólico del modelo patriarcal. Por otra parte, es posible comprender desde estas primeras páginas por qué tan a menudo tras una máscara de "príncipe azul" se esconde un maltratador, un asesino y por qué en reiteradas ocasiones se culpabilizan a las víctimas y se justifican a los verdugos.

En la introducción la autora nos ofrece algunas pinceladas acerca del personaje de Barba Azul, haciendo especial hincapié en las dificultades de saber a ciencia cierta cuáles han sido las fuentes de inspiración que llevó a Charles Perrault a concebir este "sanguinario uxoricida que en el imaginario colectivo termina por asociarse al serial killer" (Articoni, 2016: 15).

El primer capítulo "Barba Azul en el imaginario colectivo" ofrece un recorrido por los símbolos, arquetipos e interpretaciones psicoanalíticas del hombre de la barba azul. Asimismo se pasa revista al ámbito musical, puesto que el protagonista de Perrault está presente en muchas partituras musicales a partir de 1789 hasta llegar a la música ligera italiana que se ha dejado tentar por la fascinación de este personaje. Además, no pasa desapercibido el hecho de que existe incluso un videojuego dedicado al sanguinario uxoricida. Se trata de *Bluebeard's Castle* (2011), primera prueba de la Fanda Games Company.

En el segundo capítulo titulado "Barba Azul entre historia y leyenda" Articoni se propone ahondar en la exégesis de la violencia conyugal, tomando en consideración el papel desempeñado por el modelo patriarcal de la tradición greco-romana hasta llegar a los siglos XIX y XX en los que se alcanza una concepción diferente del matrimonio, fundada sobre la paridad de género. A lo largo del capítulo se remite a algunos personajes que podrían haber inspirado Charles Perrault a la hora de



concebir el protagonista. En particular, se alude a la leyenda de Conomor y Trifina fechada en torno a la segunda mitad del siglo VI, al personaje de Enrique VIII, entrando ya en la Inglaterra del siglo XVI hasta llegar a Gilles de Rais, "el serial killer más acreditado para dar fundamento histórico a la figura de Barba Azul" (Articoni, 2016: 38).

El tercer capítulo "Desde Charles Perrault a las variantes de Barba Azul" se pasa revista a los orígenes y a las vicisitudes de la familia de Charles Perrault, puesto que para comprender la vida y la escritura del autor, es necesario remontarse a algunos acontecimientos clave como, por ejemplo, la muerte de su gemelo acaecida seis meses después de nacer y el fallecimiento de su esposa Marie Guichon tan solo seis meses después del matrimonio. Por otra parte, en el ámbito de las variantes de *Barba azul* propuestas por Articoni, destacan las siguientes: *La Barbe Bleue* de Charles Perrault (1967), *Blaubart* de Jacob y Wilhem Grimm (1812), *Mr. Fox* de Joseph Jacobs (1890) y *La nariz de plata* (1956) de Italo Calvino.

El cuarto capítulo "Barba Azul entre ilustraciones y álbumes ilustrados" es, a nuestro parecer, el más interesante sobre todo por lo que se refiere al ámbito de la traducción de la literatura infantil en general y al análisis de los álbumes ilustrados en particular. En este capítulo se lleva a cabo un recorrido sumamente pormenorizado desde los orígenes de la ilustración que se remontan a las pinturas rupestres hasta algunas novedades del siglo XXI. En particular, se pasa revista a la evolución de los mensajes subyacentes a las pinturas en general, haciendo hincapié en el papel de los ilustradores a lo largo del siglo XIX. De hecho, según explica Articoni, en este siglo "los ilustradores se convierten en los narradores principales y reivindican la autonomía de su creación artística, empezando a hablar de *libres de peintres*, obras en las que las ilustraciones son co-protagonistas del texto" (Articoni, 2016: 75). Como botón de muestra, se presenta la labor de Enrico Mazzanti (1852-1893), primer ilustrador de una de las obras maestras de la literatura infantil de todos los tiempos: *Las aventuras de Pinocho*, escrita por Carlo Lorenzini, conocido como Collodi.

Asimismo se presentan los primeros ilustradores de Barba Azul, a saber, Gustave Doré, Walter Crane y Edmund Dulac para pasar luego al ámbito de los álbumes ilustrados propiamente dichos. En particular, se presentan cuatro ejemplos de álbumes, en donde se brindan re-lecturas e interpretaciones visuales muy personales y diferentes de las que se desprende la huella artística de cada ilustrador. El primer álbum es *Barba-blu* (2007) escrito e ilustrado por Chiara Carrer, "un álbum que te deja helado, te captura y te envuelve, sentimental e hipnótico, que produce emociones de miedo y de sufrimiento" (Articoni, 2016: 97). Tal y como nos explica la autora, Chiara Carrer nos catapulta en un mundo inquietante, sumido en una sensación de intranquilidad y desasosiego, en donde emerge una variante muy significativa respecto al cuento original de Perrault: en la obra de Carrer la mujer se salva ella sola, haciéndonos dar a todos los lectores un gran suspiro de alivio.

El segundo álbum es *Barbablu* (2009) escrito por Nicola Cinquetti e ilustrado por Alessandra Cimattorus para la editorial Arka. En esta reescritura de la fábula original que forma parte de un proyecto editorial más amplio que ha llevado a la publicación de tres cuentos de hadas el ilustrador ha focalizado su atención en el ritmo, haciendo que el cuento viva "en un crescendo galopante que exalta su contenido de thriller y desemboca en la salvadora cabalgata de los hermanos de la esposa" (Articoni, 2016: 101). El tercer álbum presentado es *Barbe-bleue* (2010), ilustrado por Maurizio Quarello y publicado por la editorial francesa Milan Presse, galardonado con el Premio Andersen el mejor ilustrador en 2012. Esta versión, basada en el texto original de Perrault, es un homenaje al mundo del cine, puesto que Quarello ilustra como si estuviera rodando una película y deja patente una gran maestría en el empleo de las técnicas cinematográficas, desde el campo y contra campo hasta las

imágenes congeladas, pasando por el uso del zoom. Este álbum destaca también por sus ecos a la pintura de los flamencos, Bosch, Brueghel, Degas, Atget, sin olvidar a Edward Hopper, que representa la fuente de inspiración principal de este trabajo.

El cuarto y último ejemplo de álbum ilustrado es *Capitán homicidio* (2012) de Charles Dickens, ilustrado por Fabian Negrin y publicado por la editorial italiana Orecchio Acerbo en la colección "Lampi Light". Este álbum se caracteriza por sus espléndidas acuarelas y por unos dibujos abstractos que transportan la historia al mundo de los insectos: muchachas como mariposas, un Capitán como pájaro y que se rodea de orquídeas.

A pesar del análisis atento y detallado llevado a cabo por Articoni, a lo largo de todo el libro en general y de este cuarto capítulo en particular, se echa de menos la presencia de alguna imagen, puesto que poder contar con alguna ilustración y/o fotograma de referencia hubiera representado un valor añadido sin parangón.

En el quinto capítulo titulado "Barba Azul: las transformaciones del relato" se lleva a cabo un análisis detallado de algunas novelas inspiradas en la fábula original de Perrault. En primer lugar, se presenta *Cámara sangrienta* (*The Bloody Chamber*) de Ángela Carter, "una antología de diez cuentos de hadas reinventadas, crudas, inquietantes, traducidas en una escritura refinada pero, al mismo tiempo, ambigua y subversiva" (Articoni, 2016: 111). En particular, en el cuento que da el nombre a la misma antología se retoma, de manera autobiográfica, la historia de Barba Azul. Sin embargo, en esta reescritura son las mujeres las verdaderas heroínas del relato, puesto que la víctima del verdugo en este caso es rescatada por su propia madre, que viene a caballo como un ángel vengador.

La segunda novela que nos propone Articoni es *Barbablù* (2013) de Amélie Nothomb, quien nos presenta una protagonista inteligente, instruida, respetuosa y, sobre todo, insensible a los encantos masculinos. Una vez más, destaca un tipo de mujer independiente y astuta en el marco de "una novela divertida, pero también racional, que hace reflexionar sobre los monstruos externos e internos, sobre los verdugos y las víctimas y sobre los posibles intercambios en estos papeles" (Articoni, 2016: 120). La tercera novela analizada es *Las siete mujeres de Barba Azul* (2004) escrita por Anatole France y publicada por la editorial Donzelli. En este caso nos encontramos ante una auténtica defensa de Barba Azul, que se convierte en una víctima de las mujeres que lo condenan al banquillo de los acusados.

En el capítulo seis "Barba Azul en el cine" se nos presenta un interesante recorrido a través de las películas que se han inspirado en el personaje de Perrault, puesto que "Barba Azul se presta de manera extraordinaria al *remake* y a la adaptación cinematográfica", según afirma Articoni (2016: 129). De hecho, la autora describe algunas de las películas más célebres desde comienzos del siglo XX hasta nuestros días, tal y como se puede apreciar de los siguientes filmes propuestos: *Barbe-Bleue* de George Méliès (1901), *Bluebeard* de James Searle Dawley (1909), *Bluebeard's Eight Wife* de Sam Wood (1923), *Barbe-bleue* de Jean Painlevé (1936), *Barbablù* de Carlo Ludovico Bragaglia (1941), *La locura de Barba Azul* de Edgar G. Ulmer (1944), *Detrás de la puerta cerrada* de Fritz Lang (1947), *Monsieur Verdoux* de Charlie Chaplin (1947), *Las seis mujeres de Barba Azul* de Carlo Ludovico Bragaglia (1950), *Barbe Bleue* de Catherine Breillat (2009) y *Mostrum, le terrifiant destin de Gilles de Rais* (2014).

Como colofón, Angela Articoni dedica más de veinte páginas a la presentación de las referencias bibliográficas del trabajo. Destacan, en particular, las referencias relativas a los artículos y ensayos, a las entradas inherentes a los diccionarios y otras fuentes lexicográficas consultadas, a las referencias electrónicas disponibles en la red, a la filmografía y la videografía, respectivamente.

En resumen, estamos ante un volumen sumamente interesante y único a la vez, donde se nos ofrece un entramado de textos, relecturas y reinterpretaciones de la mano de autoras y autores,

ilustradoras e ilustradores y directores de cine en un sinfín de alusiones intertextuales y en el ámbito de un tema tan complejo y actual como es el de la violencia misógina.

Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Cascante, J. (edición y textos) (2017). *El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida*, Barcelona: Blackie Books, 432 pp. ISBN: 978-84-16290-73-4. (Contiene ilustraciones y el cómic de Carmen Segovia, Gloria, palomas y perros).

Una de las más relevantes aportaciones al centenario de Gloria Fuertes es sin duda la antología de vida y obra preparada por el escritor y periodista Jorge Cascante, quien corrobora en este trabajo de recopilación y criba una identificación total con el espíritu de Gloria, pues el resultado es parecido al de un libro juguete muy bien editado, con cubiertas en cartón y a varias tintas, que contiene además rico y diverso material hemerográfico y pictográfico (muy significativos los dibujos de la propia autora), rematado a modo de epílogo por un cómic sobre la figura de la escritora elaborado por Carmen Segovia. Un libro, en suma, que tiene algo de álbum cargado de sentimiento, como detalle de acercamiento al mundo artístico de la escritora homenajeada.



El lector repara enseguida que tiene en sus manos una obra con distintas posibilidades de lectura, con anecdotario rico, inserción de cartas, apoyo de índices de nombres de personas y cronología, además de la inclusión de algunas composiciones inéditas de la autora como anticipo de una indagación que, entre líneas, es también de crítica literaria, pues apunta siempre a las claves del taller de una escritora con una obra considerada aquí en su unidad total, a pesar de que la imagen común de esta autora recibida por el público pueda ser, en el mejor de los casos, la de una obra bifurcada entre poesía seria e infantil, y en el peor, exclusivamente perteneciente a los dominios de la literatura infantil.

Ciertamente la faceta de poeta relevante de la generación de posguerra, tan valorada por el hispanismo norteamericano, quiere ser recuperada con todos los honores en este trabajo de depuración que da cumplida cuenta de toda esa producción lírica vinculada a un espíritu de época, compartido por otros autores de generación, a caballo entre la poesía social y el postismo, y que prospera en el ambiente madrileño de tertulias y recitales poéticos. Cascante elige con buen criterio alguna de las mejores composiciones extraídas de libros nucleares como *Antología y poemas del suburbio* (1954), *Todo asusta* (1958), *Que estás en la tierra* (1962), *Ni tiro, ni veneno, ni navaja* (1960) o de *Sola en la sala* (1973). Un conjunto literario muy consistente "con destino a la humanidad" (33), que pone la mirada en lo cotidiano, que busca la sorpresa del lector y hace del lenguaje un juego provocador. Toda una estética que ayuda a comprender el impulso inicial de la escritora para buscar la recepción infantil. Cascante evidencia, sin necesidad de mucha explicación, la ósmosis entre esos dos dominios del mundo adulto y de la infancia, y es que una de las notas que caracteriza a aquella generación literaria que cuaja en los años cincuenta es precisamente la potenciación del elemento fantástico como recurso para exorcizar tristezas y penurias, con el subrayado a veces del elemento lúdico y humorístico aportado por el movimiento postista de Carlos Edmundo de Ory. Tales recursos contribuyen además a

la vigorización del trasfondo humano y social, consustancial en las producciones de estos escritores. Todo ello queda ejemplificado en el caso de Gloria Fuertes, que logra someter los grandes temas de fondo de su poesía tales como "el dolor, el amor, y la injusticia" (33) a una especial gramática de la fantasía que encuentra en el niño, en muchos momentos de su trayectoria literaria, al destinatario por excelencia, y es que estamos ante una obra poética que parece estimulada por una añoranza de infancia que no se quiere dar nunca por amortizada.

Los dos primeros capítulos, de carácter introductorio, aportan información sobre el itinerario vital y estético a partir de afirmaciones de la autora, quien conceptúa su obra como "muy autobiográfica", que quiere "pillar al lector por sorpresa" a través de "poemas que nos dicen algo" (32). La parte central del libro, la antología propiamente dicha, se teje en torno a ocho apartados desarrollados bajo epígrafes sintetizadores, extraídos a veces de versos o de títulos de poemas de referencia: I. Lo que pasa es que te quiero, II. Nací en Madrid, soy gata, III. Mi juventud perdida, IV. Hago versos, señores, V. Con mi sombra somos tres, VI. Yo soy una de ellas, VII. No basta con ser poeta, y VIII. Y un beso, muy de tarde en tarde.

El repaso del contenido de todos estos versos sitúa delante del lector a una escritora que se entrega a la labor poética desde sus tempranos inicios de colaboración en revistas oficialistas de inmediata posguerra como *Maravillas* o *Pelayos*, de las que salen ya personajes infantiles con una mirada social como Coleta y Pelines, alejados ciertamente de creaciones arquetípicas de "niñas buenas" de otras autoras del momento como es el caso del personaje Mari-Sol, de Josefina Álvarez de Cánovas.

La circunstancia histórica y biográfica en la que se encuentra inserta su autora constituye la propia materia de ideación. En este sentido, el Madrid de posguerra con el barrio de Lavapiés como centro neurálgico se convierte en un escenario que va a ser tamizado literariamente, siguiendo la estela de Ramón Gómez de la Serna, quien aconseja a Gloria Fuertes, en carta reproducida primorosamente en las páginas centrales del libro, sobre la necesidad de seguir ahondando estéticamente en la veta "madrileñista". Por eso el poema reproducido para ejemplificar esta conexión con el Ramón autor de las *Greguerías* y de *El Rastro* es precisamente "Puesto del Rastro" de *Antología y poemas del suburbio* (1954). ("Hornillos eléctricos brocados bombillas/discos de Beethoven sifones de selt/ tengo lamparitas de todos los precios,/ropa usada vendo en buen uso ropa/trajes de torero objetos de nácar...", 142).

Pero llega el amor, uno de los grandes temas de su poesía ("Por entonces empecé con los amores-/no digo nombres-/gracias a eso pude sobrellevar mi juventud de barrio", 47, en *Antología y poemas del suburbio* de 1954), muy bien ejemplificado por Cascante en títulos como "Pienso mesa y digo silla" (49), de *Todo asusta* (1958); "Estoy viva por ti" (90) o "Me entretengo queriéndote" (108), de *Mujer de verso en pecho* (1995), que con algún otro seleccionado sitúan a la escritora como una gran cultivadora de la poesía amorosa. Aparece el mundo afectivo de la autora: sus dos primeros novios de tiempo de guerra (evocados literariamente con gracia), su relación con Carlos Edmundo de Ory, el poeta animador del postismo y autor en sus inicios de una poesía infantil que inserta junto a ella en revistas falangistas, y sobre todo sus relaciones amorosas con mujeres (representativo el poema "Lo que me enerva", 213), entre las que destaca la etapa de plenitud en compañía de la hispanista Phyllis B. Turnbull. Con ella crea y dinamiza la Biblioteca Infantil Ambulante (1959) para llevar "en moto" libros a los niños que no tienen dinero; y con ella comparte un periodo de tres cursos en las Universidades de Pennsylvania y Virginia como profesora de literatura española, bajo la cobertura de una beca Fulbright, conseguida gracias a la ayuda de la propia Phyllis, a la que dedica alguno de sus mejores poemas de amor. Como testimonio de la estancia en los campus de Estados Unidos, Cascante

selecciona algunas composiciones de factura postista que recuerdan parcialmente a algunas otras que integran el libro *Poeta en Nueva York*, de Federico García Lorca, tales como "Escrito desde USA" ("La USA es el país/de los perros/de las mujeres/de los blancos/de los viejos/de los niños/Si tú no eres perro/ni mujer/ni blanco/ni viejo/ni niño,/aquí/estás jodido", 222) o bien "Otro a Estados Unidos" ("Aquí se vende de todo/palillos eléctricos, virgos de plástico,/comida para perros,/comida para gatos,/ comida para ciervos...aquí, donde la atómica.../se venden gafas para picar cebolla!", 232). La muerte de Phyllis en 1971 cierra la etapa más feliz de la escritora.

La condición de poeta total la tiene acreditada Gloria Fuertes desde aquel día de 1932 que camufló en la redacción de la revista *Lecturas*, donde su madre trabajaba como limpiadora, el poema premonitorio "Niñez, juventud, vejez" (62), que se convierte en una suerte de manifiesto, con el elemento humano en estado puro dispuesto a pasar de forma natural a su literatura. En una época difícil sale pronto a buscar a su público como si fuera un torero maletilla ("Maletilla de las letras/ por los caminos de España;/sin hacer auto-stop a los catedráticos,/ni a los coches oficiales/ni a las revistas que pagan...", 254, de *Poeta de guardia*, 1968). Desde el año 1951 impulsa, junto a otras dos compañeras, el grupo poético femenino "Versos con faldas", en paralelo a los recitales poéticos masculinos que animaron el Café Varela madrileño bajo la denominación de "Versos a media noche". Y lo más importante, enseña a las claras su compromiso con la causa de la mujer, que va a estar presente también en sus rimas infantiles.

La escritora cuenta pues con todo un bagaje. Ha conseguido premios literarios desde los años cuarenta, ha obtenido el premio Lazarillo por su obra *Cangura para todo* en 1966 y, dos años más tarde, por esa misma obra, el Diploma de Honor Andersen Internacional de Literatura Infantil, entre otras distinciones importantes. Por eso cuando en el año 1974 entre en contacto con la televisión a través del programa *Un globo, dos globos, tres globos...*, aprovecha bien la oportunidad para hacer llegar su característica voz poética a un amplísimo público infantil que recibe con naturalidad una educación literaria de calidad. Son momentos de reconocimiento popular, ilustrados expresivamente por el editor de este libro por medio de la inserción de un reportaje fotográfico que informa de aquella etapa de viento a favor y de clara sintonía afectiva con un destinatario muy amplio. De esta etapa surge, también de forma natural, la fácil inmersión en el mundo del espectáculo televisivo y su amistad con cantantes que van a poner música a sus versos infantiles.

Desde luego, las rimas características destinadas al público infantil no quedan ocultas en esta recopilación, pues ahí están algunas muy conocidas que apelan al mundo animal humanizado como "La oca loca" (258), "Las monas caprichosas" (371), "Las aleluyas del conejo don Consejo" (259) o "El dentista de la selva" (148), caracterizadas por la expresividad fonética que sabe siempre imprimir la autora a su literatura. O la pieza teatral de intencionalidad feminista, "Las tres Reinas Magas" (284-287), de *Las tres Reinas Magas: cuento teatro* (1978) o, en fin, otras composiciones claramente conectadas con la matriz poética popular, como nanas, trabalenguas y oraciones.

La especial capacidad que tiene la autora para la reformulación de toda esta materia popular queda bien ejemplificada en la modelación del género infantil del villancico en la composición "Dios está en pelotas" ("¡Ya está bien,/que se va a helar!¡Tanto adorar al chaval/y nadie tiene cojones/de darle unos pantalones,/ su mochila o su morral!¡Tanta mirra y tanto incienso/y Él desnudito en el pienso...", 307). El lector avisado comprueba el diálogo permanente entre los mundos infantil y adulto cuando analiza, por ejemplo, la reformulación de la oración del Padre Nuestro en otro de los poemas seleccionados, "Oración para ir tirando" ("Padre nuestro que estás en los cielos/¿por qué no bajas y te das un garbeo?/ Si te interesas por nuestros Fueros,/ glorificado será tu abuelo...", 113). Uno de los

mejores poemas de la escritora, no incluido por Cascante en esta antología, podría haber hecho más evidente al lector ese proceso de remodelación a que somete la autora el género literario de la oración. Es el que lleva por título "Oración", del libro *Que estás en la tierra* ("Que estás en la tierra. Padre nuestro,/ que te siento en la púa del pino,/en el torso azul del obrero,/en la niña que borda curvada/ la espalda, mezclando el hilo en el dedo...") (ver en la edición de la autora en Cátedra, 1975, *Obras incompletas*, 47).

Los últimos años de Gloria Fuertes, aunque siguen siendo de reconocimiento popular, acusan fatiga y soledad, como queda reflejado en el poema "Verano 1992" (357). Es verdad que las publicaciones no cesan: *Versos fritos* (1994), *Mujer de verso en pecho* (1995), *Pecábamos como ángeles* (1997) pero la muerte, que había sido otro gran tema poético ("la última visita", 387, en *Aconsejo beber hilo*, 1954), aparece en 1998 para cerrar una gran aventura transmutada en arte.

En definitiva, estamos ante un libro para el disfrute, que llega muy bien a un público de características desiguales, en el que se refleja toda una vida fundida en literatura. Por eso el título del mismo es un acierto en la medida en que apunta a ese fuerte nexo como elemento central para la interpretación del arte literario de una autora que se declara "yoísta" y "stajanovista del verso", para quien "la poesía es lo más". El acierto de esta aportación al centenario estriba en que se trata de una autobiografía poética detrás de la cual hay una tenaz labor de investigación etnográfica (decisivas las entrevistas a personas con las que convivió la autora) y, muy importante, que enseña al estudioso de la literatura infantil claves para entender la imbricación de los ámbitos infantil y adulto por los que se mueve la autora con tanta naturalidad. Aunque el hecho de obviar la datación de los poemas y omitir algunas citas de la escritora sea algo buscado por el autor, el lector del ámbito académico habría agradecido seguramente haber cuidado mejor este último detalle.

Aranzazu Sanz Tejada

Aranzazu.Sanz@alu.uclm.es

CEPLI (Universidad de Castilla-La Mancha)

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 215 pp. ISBN: 978-607-16-4043-7.

"Nunca hubo tantos lectores como hay ahora. Sin embargo, es una realidad la pérdida de prestigio y, sobre todo, de consideración social de la lectura y de los lectores en el mundo actual" (*vid.* pág.9). Con esta rotunda afirmación comienza Pedro Cerrillo su libro *El lector literario*, un compendio de aspectos que son importantes en la formación de este concepto de lector o que están íntimamente ligados al mismo, como la competencia literaria o la importancia de las primeras lecturas, de la literatura infantil y de los clásicos.

Pero, ¿qué es ser lector? y, más concretamente, lector literario. Ser lector, nos dice el autor, implica ser capaz de descifrar y enjuiciar un texto y de ponerlo en relación con la experiencia y las vivencias propias. Yendo un paso más allá, lector literario es un lector que, ante todo, es competente. Antes de adentrarse en la lectura, revisa minuciosamente la cubierta, ojea el índice, se informa acerca del autor y del tema... además, comparte experiencias lectoras y jamás desaconsejará la lectura de un libro.

Todo discurso literario exige, para su decodificación, una competencia específica, ya que emplea un lenguaje especial que hace un uso singular del código y que posee capacidad connotativa, autonomía semántica y una función exclusiva, la poética. La enseñanza de la literatura y la formación del lector literario deben orientarse a la adquisición de dicha competencia. Para lograrla, es necesario leer comprensivamente, es decir, tener competencia lectora.

Un lector competente se construye con la adición de diferentes experiencias lectoras. Los primeros contactos infantiles con los textos literarios se producen en el ámbito familiar. Desde el mismo momento del nacimiento, el niño escucha, aprende y reproduce una serie de retahílas, canciones, oraciones... en las que la palabra poética no es fundamental sino el soporte rítmico y musical. De este modo, se va forjando una cultura literaria de tradición popular, donde los cuentos populares y las nanas ocupan un lugar importantísimo. Estos primeros pasos del lector novel, tienen su continuación en las primeras experiencias literarias escolares, normalmente incoadas con el acceso del niño al lenguaje escrito. Familia y escuela son, pues, las dos voces mediadoras que intervienen de manera definitiva en este proceso que se desarrolla durante los primeros años de vida de las personas.

La literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) debe tener un papel primordial en la formación del lector literario, como vía para familiarizarse con las convenciones propias del lenguaje poético. Afortunadamente, la LIJ ya se ha desligado de los criterios didácticos y moralizantes que la impregnaban en siglos pasados y, en la actualidad aborda todo tipo de temas, problemas y asuntos sin necesidad de edulcorarlos.



Otro de los pilares fundamentales en la formación del lector es la lectura de los clásicos, ya que albergan parte de la cultura y la tradición del mundo y son modelos de escritura y calidad literaria que han trascendido a su tiempo. Pero, ¿cuándo deben leerse estas obras para poder realizar una lectura comprensiva y gozosa de las mismas? Pedro Cerrillo afirma que deben llegar en el momento adecuado, tras una preparación lectora previa, ya que no son lecturas fáciles. En etapas como la Secundaria o el Bachillerato que ya requieren cierto esfuerzo lector, se pueden emplear estrategias que hagan más flexible la obligatoriedad de su lectura, como las adaptaciones, las lecturas fragmentadas o las antologías.

Íntimamente ligado al tema de los clásicos está el canon y, más concretamente, el canon escolar. Este canon, afirma el autor, debería resultar del debate acerca de cuáles son los libros más apropiados por su calidad, significación y adecuación al itinerario lector para la formación del lector competente y su educación literaria. Debería ser un canon diferente para cada etapa educativa –en los periodos más avanzados debe combinar LJJ y obras clásicas–, y dinámico, que admita la posibilidad de incorporar obras de calidad contrastada.

Llegados a este punto, debemos hacer alusión a la escritura. La "pintura de la voz", como la llamaría Voltaire, es tan necesaria como la lectura en el proceso de formación del lector literario. Aunque socialmente se valora más el aprendizaje de la lectura que de la escritura, lo cierto es que jamás podremos ser escritores sin ser previamente buenos lectores.

La génesis del proceso que culminará con la adquisición de la competencia literaria por parte del lector la encontramos en las manifestaciones literarias orales. En los primeros años de vida, el niño escucha y aprende toda una serie de composiciones que propician la construcción de su primer mundo imaginario y le acercan a un espacio sugerente donde prima el ritmo y la música por encima del significado. Este acervo cultural, conformado desde muy temprana edad por un repertorio de literatura popular transmitido por vía oral, enriquece a la persona en estos primeros años de vida, al tiempo que le proporcionan una serie de referencias que son parte de la colectividad a la que pertenece.

Pero, la literatura popular y la cultura de la oralidad han cambiado drásticamente en estos últimos años. Cuando los textos vivían íntegramente en la oralidad, se accedía a la literatura a través del oído y, normalmente, era un acto colectivo al que podía asistir mucha gente simultáneamente. Decía Emilio Lledó en su obra *El silencio de la escritura* (Austral, 1998: 27) que "el tiempo de la vida, el tiempo que vivía en la memoria, iba aplastando esas vivencias en los márgenes del olvido. La escritura fue el gran descubrimiento para vencer esta claudicación ante el tiempo". Y es que, en el momento en que la oralidad es sustituida por la escritura, la literatura pasa a ser individual y solo acceden a ella los que saben leer. Aunque en los últimos años ha surgido la figura profesional del cuentacuentos –posibilitando el mantenimiento y la revivificación de muchos cuentos populares– es muy difícil escuchar en calles y plazas manifestaciones literarias de viva voz que años atrás eran tan habituales.

El autor también dedica un capítulo a la figura de los nuevos lectores. Y es que, hasta hace relativamente poco tiempo, el concepto de lector podía cuantificarse a través de aspectos como su frecuencia lectura o su asiduidad en el uso de las instalaciones de la biblioteca. Hoy no. Los usuarios frecuentan las bibliotecas para conectarse a internet, solicitar el préstamo de materiales audiovisuales, etc. El objetivo de la lectura que prima en muchos lectores es instrumental, en busca de fuentes de información o de entretenimiento, no de conocimiento. Así pues, nos hace una distinción entre dos tipos de lectores: el tradicional, con la competencia lectora consolidada que, además, lee en los nuevos soportes de lectura; y un lector nuevo, fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red que solo o casi solo lee en ella información, divulgación, se comunica... pero no lee libros. Este tipo de lector muestra, en ocasiones, dificultades para entender y discriminar mensajes.

Se están empobreciendo las competencias lectoras de muchas personas e impidiendo que algunas lleguen a tenerla. Por lo que la siguiente pregunta es inevitable, ¿en un futuro más o menos inmediato, seguirán existiendo los lectores tradicionales? Aunque la respuesta no es trivial, el autor afirma que la lectura tiene un futuro asegurado como actividad cultural y como fuente de placer de las personas alfabetizadas. Pero no podemos obviar que en la actualidad estamos asistiendo a una crisis de la lectura literaria, y del resto también. El "ne oanalfabetismo" afecta a sectores importantes de casi todos los países desarrollados y tiene como protagonistas a los nuevos lectores, jóvenes, fascinados con los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni, en muchos casos, competentes. Solo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura.

Las últimas páginas de este libro están dedicadas al "placer de leer". Dicho deleite se construye poco a poco y es un territorio conquistado por lectores que forman parte de su espacio personal. La lectura de un libro –sea en el formato que sea– nos transportará siempre a algún lugar y nos permitirá vivir entrañables aventuras. Los textos literarios entrañan riesgos y dificultades para los lectores. En la literatura, al lector le será difícil encontrar soluciones, pero sí encontrará un lugar para plantearse preguntas y por qué no, cuestionar lo establecido.

Si de algo es sinónimo lectura es de libertad, y es que leer –de manera competente– nos hace libres y nos hace personas en el estricto sentido de "ser que ejerce el raciocinio". Por eso, podríamos concluir este apacible paseo por la formación del lector literario que propone Pedro Cerrillo, con las mismas palabras que Vargas Llosa terminó su discurso en el Nobel, pronunciado en diciembre de 2010 en Estocolmo: "Porque la nuestra será siempre, por fortuna, una historia inconclusa. Por eso tenemos que seguir soñando, leyendo y escribiendo, la más eficaz manera que hayamos encontrado de aliviar nuestra condición perecedera, de derrotar a la carcoma del tiempo y de convertir en posible lo imposible".



Mar Fernández-Vázquez

mariadelmar.fernandez@usc.es

Liter21, UJMI-Universidade de Santiago de Compostela

Debus, E., D. B. Juliano & N. Bortolotto (orgs.) (2016). *Literatura Infantil e Juvenil: do Estético a outras Manifestações Estéticas*. Tubarão (Brasil): Universidade do Sur de Santa Catarina (Unisul). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Coleção "Linguagens", 206 pp. ISBN: 978-85-8388-062-2.

El 23 de mayo de 1968 se constituyó en Río de Janeiro la Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), sección brasileña del International Board on Books for Young People (IBBY), como una institución privada, de utilidad pública federal y estatal, de carácter técnico-educacional y cultural, sin fines lucrativos.

Desde esta fecha han sido numerosas las actividades destinadas a cumplir con la misión fundacional de promover la lectura, divulgar el libro de calidad para los más jóvenes y defender el derecho a la lectura para todos, a través de las bibliotecas escolares, públicas y comunitarias.

La monografía de autoría colectiva *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* que reseñamos en este *Anuario* ha merecido entre abril y mayo de 2017 los dos principales reconocimientos que concede anualmente esta fundación: el Selo Altamente Recomendável de la FNLIJ y el Prêmio FNLIJ-O Melhor para Criança, en la categoría "Teórico", una modalidad creada en 1975 para galardonar los mejores libros infantiles y juveniles del año anterior.

Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano y Nelita Bortolotto, las docentes e investigadoras encargadas de organizar esta monografía, poseen una sólida trayectoria en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), como se sintetiza en el apartado final, "Sobre os autores", que además ya había sido reconocida con anterioridad por la propia FNLIJ y por otras instituciones brasileñas.

Los diez artículos de esta monografía condensan meditadas reflexiones de estudiosos y docentes en activo en universidades brasileñas y portuguesas, quienes ya habían pergeñado sus investigaciones en conferencias, mesas redondas y minicursos enmarcados en dos seminarios sobre LIJ realizados en octubre de 2014 en la Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).

En líneas generales el monográfico ahonda en dos aspectos vitales en cuanto al rol del mediador en la actualidad: conocer el mundo infantil y juvenil desde la lectura no prejuiciada de obras de ficción, y formar un lectorado que disfrute el placer de leer.

Todos los autores inciden, con gran acierto, es resaltar la necesidad de que el mediador establezca claras diferencias entre la realidad y la multiplicidad de objetos ficcionales existentes en el formato libro y en el formato digital. Además enriquecen la monografía con sus investigaciones específicas sobre la interrelación y diálogo entre modalidades artísticas en sentido laxo, para ofrecer así una mirada globalizante de la Literatura, sin constreñirla al texto.



Varios estudiosos abordan el papel del mediador como formador en el espacio de la escuela. Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano y Nelita Bortolotto extienden el texto de ficción a otras realizaciones culturales, al conjugar la relación imagen-texto-sonido en la producción cultural actual, y también aportan dos claves lectoras a tener en cuenta: concebir el aprendizaje como un proceso para los educadores y los educandos, y la metamorfosis de la comunicación social gracias al lenguaje como vínculo de la vida y la cultura. Por otra parte, Renata Junqueira de Souza incide en que el profesorado use diversificadas estrategias de lectura, idea que pivota asimismo en dos estudios más: el de Daniela Bunn, quien apuesta por formar lectores competentes usando en el aula materiales híbridos (de ahí que este estudio se interconecte con el de Cristiano Camilo Lopes, Joana Marques Ribeiro y Juliana Pádua S. Medeiros, ya que ellos abordan el significado de la metáfora en obras literarias y cinematográficas); y el estudio de Regina Michelli, quien promueve trabajar con la poesía en el aula para educar el ser poético en las facetas de lector y de creador.

La escuela se observa además como un microespacio cultural de relevancia vital en la formación de los ciudadanos en los estudios de José Nicolau Gregorin Filho, quien propone que la escuela forme lectores para la lectura de la vida y de la sociedad a través de mediadores-lectores, abiertos a la experiencia de la cultura; en el de Mônica Correia Baptista, Celia Abicalil Belmiro y Cristiene Galvão, quienes conciben la lectura como una práctica social que debe cultivarse desde el nacimiento; en el de Celso Sisto Silva, ya que relaciona literatura, ideología y ciudadanía en su análisis de una obra del autor angolano Ondjaki; e incluso subyace en el estudio de Jilvania Lima dos Santos Bazzo, quien concibe la literatura como una necesidad existencial para el ser humano.

Como ejemplo demostrado de la relevancia de la LIJ, ya resaltada en los multidisciplinares enfoques precedentes, esta monografía también acoge un estudio, a modo de breve panorámica del álbum ilustrado, de la autoría de Ana Margarida Ramos, quien da un paso más, frente a sus investigaciones anteriores, al afirmar la legitimidad de la LIJ como sistema literario en Portugal, una vez superadas las dimensiones pedagógica, moralizadora y de entretenimiento lúdico.

*Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* permite constatar una global investigación multidisciplinar sobre esta Literatura, la única dirigida al lectorado desde los 0 años y durante toda su vida y abierta a las nuevas modalidades artísticas en formatos papel y digital, que han incrementado público lector en el siglo XXI y han propiciado el repensar los géneros, la metatextualidad, los estudios culturales y el indispensable rol activo del mediador. Esta monografía incide así en líneas de investigación ya abiertas en las monografías colectivas publicadas por la Red Temática LIJMI (<http://www.usc.es/gl/proyectos/lijmi/monografias.html>) y por otros grupos, centros, institutos y asociaciones de investigación con las que estos investigadores colaboran de forma conjunta o individual.

Ana Belén Moreda Rodríguez

moreda@edu.xunta.es

Centro Ramón Piñeiro para a Investigación  
en Humanidades

Fernández, M., A. C. Macedo, I. Mociño & A. M. Ramos (coords.) (2015). *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*. Porto: Tropelias&Companhia / inED (Centro de Investigación e Inovação em Educação) - ESE-IP Porto (Portugal), 284 pp. ISBN: 978-989- 8582-41-6.

Este compendio de trabajos reúne una amplia gama de estudios sobre el tratamiento de la temática de la guerra en la Literatura Infantil y Juvenil tanto portuguesa como gallega. Con cada aportación se refuerza la importancia de la representación de los conflictos, reales o no, en la ficción y, además, se pone de manifiesto la relevancia de estas obras como eficaces vehículos de educación literaria al mover a la lectura tanto a jóvenes como a adultos y por recrear en el corpus analizado miradas diversas sobre lo propio desde una perspectiva universal.

La ficcionalización de la guerra, tópico recurrente en la literatura, es en esta obra coordinada por Mar Fernández, Ana Cristina Macedo, Isabel Mociño y Ana Margarida Ramos el hilo conductor de todos los trabajos, que buscan trazar la evolución de sus representaciones literarias a lo largo del tiempo. Un recorrido que convierte la obra en un instrumento de referencia para investigadores, docentes o bibliotecarios que desean adquirir un mayor conocimiento sobre el cómo esta temática se refleja en los textos literarios que, generalmente, se ofrecen como lectura a los más jóvenes. En muchos casos se trata de obras literarias canónicas, en otros de publicaciones muy recientes pero de gran calidad literaria y visual, que representan las diferentes perspectivas que se han adoptado sobre la temática, las cuales van desde la exaltación de los conflictos hasta la denuncia de los mismos, aunque en la mayoría de los textos literarios se constata la primacía de una mirada pacifista.

Desde el punto de vista estructural, la monografía, con trabajos en lengua portuguesa y gallega, presenta dos apartados principales, uno inicial de estudios y notas y otro final en el que se reúnen reseñas críticas de otras monografías de interés.

El primer bloque ofrece un recorrido a través de un conjunto de estudios de especialistas por las representaciones de las consecuencias de las guerras de diferentes momentos históricos, desde la Guerra de la Independencia, las dos guerras mundiales, la Guerra Civil española o la Guerra Colonial portuguesa, entre otras, aunque también se atiende a las guerras ficticiales. Esta reflexión alrededor de los conflictos se inicia con un texto de la escritora portuguesa Luísa Ducla Soares, quien destaca la



presencia asidua de la temática de la guerra en sus obras. Una emocionante y emocionada reflexión que permite comprender hasta qué punto las distintas guerras testimoniadas por la autora en, por ejemplo, *O soldado João* la han marcado personal y literariamente. Una experiencia vital y creadora que asienta en una postura clara: su oposición firme a que la guerra sea un tabú en el universo infantil, puesto que los niños y niñas viven en "pequenas redomas esterilizadas, imunes às bactérias, aos vírus que contaminam a sociedade. Não há sempre para elas um arco-íris no céu" (p. 23). En sus palabras también se pone de relieve la importancia de este monográfico y de las obras literarias estudiadas en él, las cuales pueden ser una sólida base para concienciar sobre la necesidad de una posición ciudadana en contra de la guerra, puesto que "Escrever para elas [crianças] sobre a guerra é tentar vaciná-las para a paz" (p. 35).

Esta experiencia vital y creativa da paso a propuestas de carácter más académico alrededor de la producción infantil y juvenil portuguesa y gallega. Las primeras se inician con "Peregrinação entre Fernão Mendes Pinto e Aquilino Ribeiro: dos trabalhos que 'o pobre de mim' passou no oriente", de Elisama Oliveira, quien se centra en el análisis de las manifestaciones textuales más expresivas de la obra *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto y de la adaptación realizada por Aquilino Ribeiro y dirigida al público infantil. Además del estudio centrado en el posible diálogo entre el hipotexto de Mendes Pinto y la adaptación de Ribeiro, se destaca la preocupación por rescatar estos textos de la "marginalidad" de un corpus escolar por cuanto se trata de obras de indiscutible valor estético y literario, así como su potencial transformador.

Sara Reis da Silva en "De como Portugal foi chamado à guerra, de Ana de Castro Osório" se aproxima a esta autora portuguesa a través de su biobibliografía, de la que destaca la obra *De Como Portugal Foi Chamado à Guerra*. Además de enfatizar la reveladora actividad literaria y editorial para la infancia de esta pionera, recuerda que su obra refleja la militancia de la autora, su visión informada y su perspectiva crítica frente a la realidad, además de enfatizar el dinamismo de Osório en favor de ideales cívicos.

También en "Da Inocência agredida à 'Inocência recompensada': Aquilino Ribeiro e Menezes Ferreira" José António Gomes centra su atención en un conjunto de libros portugueses para la infancia y la juventud en los que figuran cuestiones de la guerra y la paz. Se centra fundamentalmente en dos obras *João Ninguém: Soldado da Grande Guerra*, del Capitán João Guilherme de Menezes Ferreira, y "O filho de Felícia ou a inocência recompensada", de Aquilino Ribeiro, de las que destaca que los héroes campesinos son rescatados del anonimato, se revaloriza su ingenuidad y son objeto de exaltación frente a los poderes que les agreden y explotan.

Maria Madalena Teixeira da Silva en "Transferência de memórias: a ideia de guerra na Literatura Infantil e Juvenil" destaca la inexistencia de una producción significativa de textos cuya temática se centre directamente en la guerra. Apunta a Ilse Losa como una excepción de textos literarios en los que se puede encontrar figuraciones de este tema de cuño realista. Realza también la importancia de la verdadera transferencia de las memorias, cuya autenticidad se refleja en el texto, incluso teniendo en cuenta el carácter subjetivo de la memoria y sobre todo cuando esta es reelaborada por la imaginación creadora.

Ana Margarida Ramos en "Contornando o silêncio: a guerra colonial na LIJ portuguesa", presenta un interesante y sugestivo corpus textual que, directa o indirectamente, alude a una temática 'fracturante', la de la Guerra Colonial portuguesa. De hecho, en su estudio la autora observa que existe un evidente vacío en el tratamiento de la guerra colonial en la producción infantil y juvenil, lo que permite considerarla por el momento como una temática tabú, al no corresponderse la relevancia

histórica de este enfrentamiento bélico con la representación de sus consecuencias en la literatura dirigida a los más jóvenes.

Con una perspectiva más próxima a la creación reciente, se aborda en el contexto portugués las perspectivas y el proceso creador de obras como *Tudo é sempre outra coisa*, de João Pedro Méseder e Rachel Caiano; *O Gato Karl – A Palavraria*, de Francisco Duarte Mangas; y *Que luz estarias a ler?*, de João Pedro Méseder e Ana Biscaia. De la primera, la escritora Rita Tabor da Duarte destaca la importancia de la dimensión polisémica de las palabras, mientras que de la segunda Ana Margarida Ramos incide en el papel de las palabras como arma eficaz para confortar las tristezas de la vida. Por último, de *O gato Karl–A Palavraria* los autores muestran una particular "atenção à palavra, eixo a partir do qual [se] evoca o real, em particular o natural, as árvores e os animais" (p. 118), convirtiendo la obra en ejemplo del poder de la palabra como instrumento que apela a la búsqueda de la paz.

En lo referido a los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil gallega, se adopta también una perspectiva cronológica y se inician con "Conflitos bélicos nos inicios da Literatura Infantil e Xuvenil galega: Camilo Díaz Baliño e Xosé Neira Vilas", de Carmen Ferreira Boo, en el que se analiza diacrónicamente desde una perspectiva histórica la presencia de la guerra y sus representaciones en la producción para los más jóvenes en Galicia. Este estudio sirve de marco a los de Eulalia Agrelo Costas, "A Guerra na obra de Agustín Fernández Paz"; Blanca-Ana Roig Rechou, "Paula Carballeira na Literatura Infantil e Xuvenil galega. *O principio*, entre a perda e a esperanza"; e Isabel Mociño González, "A Grande Guerra na Literatura Infantil e Xuvenil galega: *U-49* de Rafael Lema". Tres trabajos que resultan esclarecedores por las obras sobre las que versan, ejemplos de la denuncia de la propia guerra a través de la creación literaria, convirtiéndolas en valiosos espejos del pasado y en instrumentos propicios para la reflexión alrededor de las graves consecuencias sobre la vida de las personas y la necesidad de un presente/futuro en paz. Por lo tanto, no solo suscitan la reflexión sobre la guerra en sí, sino también sobre las consecuencias que permanecen en el tiempo, como bien se recrea en el álbum ilustrado *O principio* de Paula Carballeira.

El estudio "A chamada á guerra na literatura distópica: destrución política e construción persoal en *Divergent*, de Veronica Roth", de Verónica Casais Vila y Alba Rozas Arceo, así como "Febre polo volfrâmio durante a segunda guerra mundial", de Mar Fernández Vázquez, son dos propuestas que se distancian de la perspectiva más recurrente del tratamiento de la temática de la guerra en la literatura. En el caso de la primera, *Divergent*, destaca por el modo en el que el texto construye una perspectiva distópica, muy próxima a un mundo fantástico, en el que la realidad y lo maravilloso se entremezclan, mientras que la segunda, *Febre*, destaca por el protagonismo femenino, constituyéndose como una obra de vanguardia en torno a la temática de la guerra. Además, en este segundo caso se observa la correspondencia entre el tiempo histórico y el tiempo narrado, a diferencia de *Divergent*, por lo que la objetividad ante los hechos históricos abordados se produce sin caer en maniqueísmos ni en finales dulcificados.

Se completa esta rica y heterogénea propuesta de análisis con un estudio de caso sobre la utilización que de los textos literarios hacen los docentes del nivel de la Enseñanza Secundaria en el ámbito gallego. Con el título de "A guerra na Educación Secundaria en Galicia. Deseño dunha enquisa para avaliar o uso de textos literarios", Josefa Mosteiro García y Ana Maria Porto Castro apuntan como resultados significativos de esta encuesta que el "73,8% dos/as profesores/as enquisados/as empregan na súa materia textos literarios que abordan a temática dos conflitos bélicos" (p. 234). De este modo se integra una perspectiva muy a tener en cuenta, como es la de los mediadores entre el libro y la lectura, guías de las selecciones que se emplean en la educación reglada, aunque sería

necesario extenderla a todos los niveles educativos para conocer el impacto real de estas obras en la educación, así como al contexto portugués para poder establecer análisis comparativas.

El segundo bloque de este monográfico está integrado por siete reseñas de obras publicadas entre 2013 y 2015 y que abordan, entre otras cuestiones, también el tema de la guerra, en especialmente el de la Guerra Civil española, objeto de análisis en *The Representations of Spanish Civil War in the European Children's Narratives (1975-2008)*. A ella se suman otras propuestas que abordan temáticas contiguas a la literatura para la infancia y la juventud, como la educación literaria, la artística, la promoción de la lectura o la formación de mediadores. De este modo se amplían referencias y se dan a conocer otros instrumentos de análisis y reflexión alrededor de una literatura, la infantil y juvenil, que cuenta con un caudal cada vez más amplio y diverso de estudios y perspectivas teóricas sobre su evolución y sus temáticas. En este caso concreto, la guerra se convierte en el hilo conductor de una monografía centrada en dos contextos culturales, el portugués y el gallego, que contribuye a un conocimiento cada vez más profundo sobre la temática, poniendo a disposición de los mediadores una amplia gama de trabajos centrados en las perspectivas ficcionales sobre este *topos*.

Belén Bouzas Gorgal

belenbouzas@gmail.com

Centro Ramón Piñeiro para  
Investigación en Humanidades

Franco-Vázquez, C. & B.-A. Roig Rechou  
(coords.) (2017). *Educación literaria y  
artística: conflictos sociales y bélicos*.  
Barcelona: Editorial Graó, Estudios y análisis,  
nº 2, 178 pp.  
ISBN: 978-84-9980-798-0.

Tras las reflexiones realizadas en el marco del proyecto de investigación "Tematología y Métodos. Las guerras en la narrativa juvenil en el Marco Ibérico", cofinanciado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional 2007-2013, surge esta interesante publicación que recoge diez estudios que se presentan en orden alfabética de los autores y autoras, unos más generales y otros más concretos, centrados en la representación de conflictos sociales y bélicos en la Literatura Infantil y Juvenil.

*Educación literaria y artística: conflictos sociales y bélicos* proponen una serie de reflexiones teóricas sobre la educación literaria y artística y desarrolla selecciones y análisis de obras a partir de la representación de estas temáticas en diferentes manifestaciones artísticas y literarias. Se explicita que el objetivo principal de la obra es ayudar a profesionales de la mediación entre el libro y la lectura, especialmente a docentes, a planificar la educación literaria y artística para conseguir lectores y espectadores de arte competentes.

En el primer estudio, "Agustín Fernández Paz: educación literaria y conflictos sociales", Eulalia Agrelo Costas parte de un recorrido por la formación lectora de este autor, un referente de la Literatura Infantil y Juvenil gallega convertido ya en un clásico. Se evocan las lecturas de cómics como *El cachorro* o películas del cine parroquial, que fueron conformando un universo lector que se vio reflejado a lo largo de toda su obra creativa. Se destaca su labor pionero en favor de la renovación pedagógica en Galicia y al mismo tiempo su afán por revisar, comprender y analizar el repertorio de la literatura gallega y llevarlo a las aulas, una vez que esta lengua entró en los centros de enseñanza, así como su empeño en transmitir la necesidad de un cambio de rumbo que llevase a ofrecer propuestas que conectasen con los gustos temáticos y estéticos de los más jóvenes. A continuación analiza como se refleja en su amplísima nómina de obras dedicadas a los más jóvenes los conflictos sociales que le interesó siempre transmitir: igualdad, ecología, libertad, justicia social, tolerancia o civismo. Se ofrecen títulos de múltiples obras que servirán a los mediadores de útil selección lectora para llevar a las aulas, según los diferentes temas que en ellas se irán tratando, tales como la inicial *A cidade dos desexos* o las más recientes *A neve interminable*, *Fastasmas de luz* o *Lúa de Senegal*. En ellas se exponen conflictos como la invisibilidad de ciertos grupos sociales, en especial los inmigrantes o desempleados, para finalmente cerrar el artículo con una conclusión que pone de relieve el empeño de este autor en tratar en sus obras la pérdida de valores en la sociedad actual.

A continuación, Mar Fernández Vázquez en "Conflictos sociales en tres novelas juveniles premiadas" parte de una reflexión acerca de conceptos básicos para una buena educación literaria, como



son *lector común* o *intertexto*, y se centra en la importancia de la figura del mediador/a para conseguir crear un buen hábito lector entre los más jóvenes. Se escogen tres títulos de obras que abordan conflictos sociales y que han sido premiadas. Son obras corales y polifónicas en las que se cuestiona la fragilidad de la identidad personal y se desarrollan en espacios altamente simbólicos. Es el caso de *Una habitación en Babel* (2009), *Paraules emmetzinades* (2010) y *El festín de la muerte* (2012), muestras del logrado uso del multiperspectivismo, de la verosimilitud de la trama y de un acertado tratamiento de problemáticas como el acoso sexual paterno-filial, la incompreensión humana o las consecuencias destructivas de la Segunda Guerra Mundial.

M<sup>a</sup> del Carmen Ferreira Boo desarrolla el estudio de la "Educación literaria y valores: la Segunda Guerra Mundial en una selección de álbumes narrativos". En la introducción del mismo se reflexiona acerca del contacto continuo que los más jóvenes tienen con los conflictos bélicos a través de la información de los medios de comunicación e Internet y en consecuencia se pone de manifiesto la importancia de acercarles esta temática para promover valores positivos como la educación para la paz, la solidaridad y convivencia intercultural. Presenta las características idóneas de los álbumes ilustrados desde el punto de vista didáctico (interacción imagen-texto); analiza la narrativa textual y visual de *Rose Blanche* (1985), de Christophe Gallaz y Roberto Innocenti; *Otto: The autobiography of a Teddy Bear* (1999), de Toni Ungerer; *Erika's Story* (2003), de RuthVander Zee y Roberto Innocenti; *Sauve-toi Élie!* (2003), de Elisabeth Brami y Bernarnd Jeunet; y *Fume* (OQO, 2008), de Antón Fortes y Joanna Concejo. En ellos analiza cómo se trata la Segunda Guerra Mundial y sus trágicas consecuencias y ofrece una valiosa e interesante propuesta (sobre todo para los mediadores) de sus diferentes potencialidades didácticas, de manera que se presentan propuestas de actividades diversas para llevar a cabo dentro de las aulas y conseguir así una mejor reflexión crítica sobre los valores en ellos tratados.

Carmen Franco-Vázquez se centra en "Apuntes sobre las relaciones entre el arte y los conflictos bélicos" en el análisis de cómo se plasmaron artísticamente los diferentes conflictos bélicos a lo largo de la historia. Considera que un punto de inflexión importante en el cambio de perspectiva está en la obra de Goya, ya que hasta ese momento el tratamiento de las imágenes transmitía un punto de vista heroico, mientras que en la obra goyesca se muestra la crónica de las atrocidades que el conflicto genera en la sociedad civil. La revolución artística que suponen las vanguardias o los puntos de vista más realistas son también analizados. Concluye con una interesante reflexión desde el punto de vista pedagógico, centrada en el enfoque metodológico posible que contemple el conflicto a través del arte y pueda así ayudar a trabajar competencias curriculares como: competencia cultural y artística, competencia social o la autonomía e iniciativa personal.

En "Leer, sentir, aprender: el horror nazi a través de dos obras con protagonista infantil de John Boyne", Rocío García Pedreira repasa brevemente la evolución del tratamiento didáctico de la literatura para así identificar la importancia de la dimensión emocional en la comunicación afectiva entre lector y texto dentro del ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. En la introducción aclara que, a partir de los años 70 y 80, la literatura infanto-juvenil comenzó a experimentar con temas considerados tradicionalmente tabús o difíciles, lo que redundó en una adaptación a las características del lectorado nacido en las nuevas sociedades postindustriales. Resalta el hecho de que siempre primó el enfoque más pragmático y menos emocional, frente a la actualidad, en la que se trabaja más la educación literaria desde la dimensión emocional, aspecto que debemos considerar fundamental para un punto de encuentro sensible entre lector y la realidad, con el fin de educar desde edades tempranas en una efectiva formación en valores. También pone de manifiesto que el trabajo con estas obras propicia la necesaria aproximación lectora al personaje y temática para que se produzca una buena

autorreflexión y aprendizaje a partir del proceso lector, valorando críticamente los conflictos bélicos. Es evidente que para ello resulta efectivo que las edades entre personaje y lector sean próximas. La autora ejemplifica su propuesta con dos obras de John Boyne, *El niño con el pijama de rayas* (2007) y *El niño en la cima de la montaña* (2016), en las que queda patente el punto de vista de sus jóvenes protagonistas, que se enfrentan al horror nazi en primera persona.

Isabel Mociño en "Conflictos sociales en la narrativa juvenil gallega: un itinerario posible", ofrece un útil e interesante corpus representativo de novelas juveniles gallegas que fueron publicadas a lo largo de la segunda mitad del s. XX y en los primeros años del s. XXI, en las cuales se observa la representación que los creadores y creadoras plasmaron de la conflictividad social en cada momento. Se destaca el papel fundamental de la educación y los docentes al emplear obras, fundamentalmente narrativas, en las etapas más altas de la educación secundaria obligatoria de modo que se genere un hábito lector a partir de creaciones adaptadas a los intereses y conocimientos de la realidad propios de la edad juvenil. La interesante propuesta que se oferta de posibles lecturas es de carácter subjetivo ya que, tal como bien señala la autora del artículo, cada docente debería realizar su propia selección. En ellas se puede trabajar la representación ficcional de los conflictos sociales a través de las creaciones de autores/as gallegos/as que son considerados referentes de la literatura infantil y juvenil en las últimas décadas. Se analizan títulos que recrean las problemáticas sociales derivadas del narcotráfico, la drogadicción o el desempleo, así como obras muy recientes que abordan con valentía temas controvertidos como la violencia de género o los abusos sexuales. La inclusión de referencias a obras audiovisuales como películas o documentales (algunas de ellas derivadas de la obra literaria homónima) complementan el interés didáctico de este estudio.

En "El reflejo de las mujeres refugiadas en la narrativa infantil y juvenil gallega. Un par de ejemplos para trabajar en las aulas", Marta Neira Rodríguez pone de relieve la importancia de la educación literaria en los currículums académicos actuales, así como la necesaria formación de los mediadores docentes para saber seleccionar obras a partir de su propia lectura y de la información recogida en historias de la literatura y manuales que conduzcan a la formación y animación lectora del alumnado. Se analizan dos obras en lengua gallega que recrearon las consecuencias de la Guerra Civil española y en las que aparecen reflejadas las "mujeres refugiadas", aquellas que, para evitar cualquier tipo de abuso como torturas o fusilamiento, emprendieron el camino a otros países, tal como reflejan *Mañá fará bo día* (Galaxia, 1993), traducción al gallego de la obra de la argelina residente en Francia Luce Fillol, y *Tristes armas* (Xerais, 1994), de Marina Mayoral. Destaca la autora que son obras que invitan a una necesaria reflexión acerca del papel de las personas refugiadas en la sociedad actual, partiendo de la memoria histórica y sobre todo del rol femenino que no había sido tratado en la literatura juvenil hasta los años noventa.

Verónica Pousada Pardo nos aproxima en el estudio "Los conflictos en las creaciones poéticas de Shel Silverstein" a las obras de este controvertido autor norteamericano, en las que se reflejan situaciones conflictivas derivadas de la repercusión del poder, la violencia y el dinero. Se centra en ciertas temáticas consideradas tabús en la Literatura Infantil y Juvenil, tales como las guerras y la muerte, y se hace una breve aproximación biográfica y bibliográfica al autor, en la que se evidencia que su intención nunca fue escribir obras destinadas al público más joven, aunque sus libros alcanzaron un gran éxito entre este colectivo. Se destaca que su poesía la acompañó de ilustraciones transgresoras e introdujo temas complejos, como la soledad, el miedo o la inestabilidad. El ritmo vivaz, los juegos de palabras, el humor y el verso libre son otras de las características que se destacan de las obras seleccionadas.

Blanca-Ana Roig Rechou en "Conflictos sociales y bélicos en la planificación de la educación literaria", adopta una perspectiva más amplia en la que se repasan aspectos fundamentales sobre lo que significa educación literaria y la importancia de su buena planificación para conseguir un lector competente. Tal y como aquí se pone de manifiesto, el papel de los mediadores es fundamental y han de conocer las estrategias instrumentales que llevan a la formación, animación lectora y competencia lectora y, en consecuencia, la valorización y apreciación del signo estético-literario. Se fundamenta todo este bagaje en la redundancia que tiene en el alumno/a y la necesidad de que adquiera las competencias necesarias que se deben trabajar para conseguir su buena formación lectora. Se analizan, a modo de ejemplo y de manera muy detallada, seis álbumes testimoniales, en los que se representan diferentes conflictos sociales a través del hecho literario.

Cierra este volumen el estudio titulado "Fracturas identitarias y educación literaria: migración e integración social en *Dicen que soy árabe*, de Soraya Nini", a cargo de Juan José Varela, quien realiza un detallado análisis de esta obra narrativa autobiográfica, cuyo título original es *Ils disent que je suis une beurette* (1993) y que cuenta con adaptación cinematográfica (*Samia*, 2000). La obra está protagonizada por Samia, una joven francesa de origen argelino que narra las vicisitudes que ella y su familia, emigrante desde el Magreb, viven una vez instaladas en Francia. Se hace latente la profunda división entre las dos culturas, separadas a su vez por dos idiomas. El hilo conductor será la búsqueda por parte de la protagonista de su propia identidad y emancipación, intentando vencer normas y tradiciones prohibitivas, basadas en las leyes de los hombres. Obra por lo tanto necesaria que pone de relieve al mismo tiempo las diferencias generacionales entre las propias comunidades emigrantes en una Francia actual mucho más multicultural.

Estamos, por lo tanto, ante una obra heterogénea, pero de utilidad manifiesta para mediadores y docentes preocupados por formar en valores a las generaciones más jóvenes a través del hecho literario y que pueden, por lo tanto, encontrar en estas páginas referencias a obras y conceptos diversos que ayudan a transmitir las trágicas consecuencias de conflictos sociales y bélicos desde una perspectiva literaria.

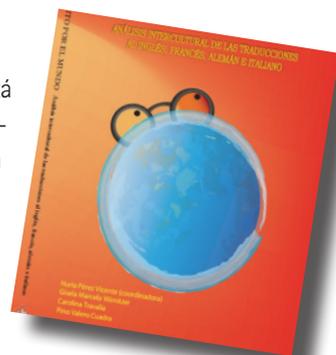
Mercedes Ariza

mercedes.ariza@fusp.it

Fondazione Unicampus San Pellegrino  
Misano Adriatico (Italia)

Pérez Vicente, N. (coord.), Marcelo Wirnitzer, G., Travalia, C. & P. Valera Cuadra (2016). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano*. Sevilla: Asociación cultural Benilde. 231 pp. ISBN: 987-84-16390-17-5.

Este volumen colectivo, publicado por la Editorial Benilde, está dividido en cuatro capítulos y consta de una introducción titulada "Manolito Gafotas en el mundo mundial", en la que Nuria Pérez Vicente de la Universidad de Macerata (Italia), coordinadora del trabajo en su conjunto, presenta el objetivo principal de la publicación. Las autoras de cada capítulo se proponen analizar las traducciones de *Manolito Gafotas* a cuatro lenguas europeas (francés, inglés, alemán e italiano) desde una perspectiva intercultural y teniendo en cuenta no solo aquellos aspectos traductológicos ineludibles en el ámbito de la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) actual, sino también las condiciones de recepción de las obras en los respectivos ámbitos culturales de llegada. De hecho, a lo largo del volumen emergen las características de la cultura y/o del país de recepción de la traducción de la obra de Elvira Lindo. Además, no se debe olvidar que no siempre a un idioma le corresponde únicamente un país de referencia, aunque resulta indispensable centrarse en los condicionantes culturales y socio-políticos del país de recepción/publicación de la obra.



Por otra parte, la coordinadora del volumen subraya que las autoras han obrado de manera autónoma, encarando el tema según sus propios intereses y líneas de investigación, por lo cual "cada capítulo puede leerse como un todo, independientemente del resto" (Pérez Vicente, 2016: 19)<sup>1</sup>. Cada autora ha decidido qué obra de la serie analizar y desde qué perspectiva, teniendo en cuenta algunos puntos ineludibles. En primer lugar, no pasa desapercibido en ningún capítulo el análisis de la oralidad en el habla de Manolito, que se presenta como "un anti-héroe castizo y niño poco modélico" (Pérez Vicente, 2016: 13). En otras palabras, las autoras no han podido prescindir de esta característica a nivel lingüístico así como de la voluntad de Elvira Lindo de transgredir de manera consciente ciertas convenciones de la LIJ que buscan preservar al niño de ciertos temas o tabúes.

Siempre en la introducción, se hace hincapié en las razones del éxito de *Manolito*: un narrador autodiegético que cuenta las aventuras y desventuras de un niño de ocho años, de clase obrera, que vive en un barrio de la periferia de Madrid. Se trata de una historia real que no se dirige exclusivamente a los niños, sino a un conjunto de lectores más amplio, lo que subraya, una vez más, las dificultades inherentes a la traducción de un texto pensado para un doble destinatario. Por otra parte, destaca que por lo general el mercado anglosajón es el más reacio a romper ciertos tabúes, lo que se corresponde con una total indiferencia hacia aspectos claves de la obra de Elvira Lindo.

1 PÉREZ VICENTE, N. (2016). Introducción. *Manolito Gafotas en el mundo mundial*. En Pérez Vicente, N. et al (eds.). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (pp. 9-29). Sevilla: Benilde.

En el primer capítulo "Manolito en inglés", escrito por Gisela Marcelo Wirnitzer de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se analiza la traducción al inglés del primer libro de *Manolito Gafotas* (1994) realizada por Joanne Moriarty para la editorial estadounidense Six Lions y publicada en 2008. El análisis comparado y descriptivo que ofrece Marcelo se focaliza en los siguientes aspectos: mimesis del lenguaje infantil, transgresiones de las convenciones de la LIJ, fraseología y referencias culturales. En cuanto al primer aspecto tratado, emerge una tendencia a suavizar el lenguaje soez de Manolito, llegando incluso a omitir totalmente algunas expresiones y muletillas empleadas por el protagonista. Sin embargo, se aprecia cierto esfuerzo por parte de la traductora a la hora de mantener y/o reproducir las hipérbolas y redundancias presentes en el habla de Manolito.

Por lo que se refiere a los elementos transgresores, Marcelo hace hincapié en el afán por suavizar, si no eliminar, todos los tabúes presentes en el texto original (TO). Así en la versión inglesa para EE UU desaparecen todas las referencias al mundo de la drogadicción y del SIDA, temas de candente actualidad en España sobre todo durante la década de los ochenta y de los noventa del siglo XX. En concreto, a los lectores de la traducción inglesa se les niega la posibilidad de entrar en contacto con dichos aspectos sanitarios y sociales de sumo interés para todo el mundo. Emerge, una vez más, ese "proteccionismo exacerbado" (Lorenzo, 2014: 37)<sup>2</sup> tan recurrente en las traducciones de LIJ.

Pasando al tema de la fraseología, Marcelo analiza las dificultades que conlleva traducir las unidades léxicas presentes en *Manolito*, puesto que se trata de un caudal fraseológico que aporta más oralidad y coloquialidad al habla del protagonista. En concreto, se analiza el trasvase de las colocaciones, muletillas, paremias y fórmulas rutinarias, subrayando, por lo general, en la traducción una desviación del sentido de los fraseologismos del TO y una omisión de ciertos elementos. Finalmente, en relación con la traducción de las referencias culturales, se analizan los nombres propios, la gastronomía, los juegos y el mundo infantil, las monedas, las unidades de medida e instituciones, entre otros aspectos. En particular, en cuanto a la traducción de los topónimos, se mantienen las referencias geográficas del TO o en algunas ocasiones se opta por la extranjerización para dejar un toque español en el texto meta (TM). Por otra parte, se recurre a la omisión de ciertas referencias o a la explicación de otras que podrían pasar desapercibidas o resultar poco claras al lector estadounidense.

En cuanto al trasvase de los antropónimos y apodos, se observan estrategias diferentes desde la introducción de ciertos calcos en inglés que no reflejan la misma carga semántica de los nombres del TO hasta la neutralización de ciertas construcciones humorísticas. Emerge, eso sí, un excesivo afán creativo por parte de la traductora para explicitar información no presente en el texto de partida.

En el segundo capítulo "Manolito en francés", redactado por Carolina Travalía de Hobart and William Smith Colleges Geneva de Nueva York, se analiza la traducción al francés de siete novelas de la serie. En particular, se lleva a cabo un análisis pormenorizado del trasvase de las locuciones coloquiales presentes en *Manolito Gafotas* (1997), *Super Manolito* (1998), *Les secrets de Manolito* (1999), *Bonne vacances, Manolito!* (2000), *Manolito part en voyage* (2001), *Le bêta et moi* (2002) y *Le Noël de Manolito* (2003), todos traducidos por los mismos traductores, Virginia López-Ballesteros y Olivier Malthet. El objetivo de dicho análisis es comprobar si en los textos en francés se han mantenido los valores coloquiales y fraseológicos de las locuciones presentes en el TO. Tras una breve presentación de las características de las locuciones, Travalía profundiza en los factores que influyen en la traducción, es decir, la tradición cultural y lingüística del traductor, la función de la traducción en la cultura meta y la necesidad de optar por la adecuación a la cultura origen o la aceptabilidad en la cultura

2 LORENZO GARCÍA, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *TRANS*, 18, 35-48.

meta. En el trasvase de *Manolito* al francés, según explica Travalía (2016: 90)<sup>3</sup>, "aunque los traductores franceses son fieles a los libros originales en muchos aspectos narrativos, culturales y estilísticos, en lo que concierne a los aspectos lingüísticos, incluidas las locuciones coloquiales, se dejan regir por la norma de aceptabilidad". En otras palabras, la tradición cultural de Francia en general y su afán por velar el idioma nacional en particular marcan las pautas a la hora de traducir los textos de Elvira Lindo al francés. De hecho, destaca la voluntad de proteger la lengua francesa incluso sacrificando el aspecto fraseológico e informal de las locuciones para que el texto sea más aceptable en la cultura meta.

El análisis llevado a cabo por Travalía se basa en los postulados de la fraseología contrastiva, donde se barajan parámetros de tipo semántico, morfosintáctico y pragmático. Se analizan en total 110 locuciones coloquiales presentes en los libros de *Manolito Gafotas* y en sus traducciones al francés. Sin embargo, dado que muchas locuciones aparecen en diferentes ocasiones y no siempre se traducen de la misma manera, el número de UFS traducidas que se analizan asciende a 210. Ahora bien, en el capítulo del libro que nos ocupa solo se presenta un resumen del análisis global y se ofrecen, en particular, dos unidades para cada grupo de locución (binomio, verbo + pronombre, verbo copulativo + atributo, verbo + sustantivo [CC], verbo + suplemento, verbo + sustantivo [OD], locuciones clausales: sustantivo + predicado). Para cada unidad se presenta el contexto de aparición con la página correspondiente, se señala la naturaleza léxica (si se trata de una combinación libre o de una unidad fraseológica) y el registro (estándar o coloquial). Tras las conclusiones y la bibliografía, se ofrece un anexo con todas las locuciones coloquiales del TO analizadas y sus traducciones al francés.

En el tercer capítulo "Manolito en alemán", Pino Valero Cuadra de la Universidad de Alicante centra su atención en la traducción de las tres primeras novelas de Elvira Lindo que son las únicas que se han traducido al alemán. En concreto, se trata de *Manolito - Opas neues Gebiss* (2000), *Manolito und die Schmutzfußbande* (2001) y *Manolito - was für ein Supertyp!* (2002) traducidas todas por Sabine Müller-Nordhoff y publicadas por la editorial Klopp de Hamburgo con ilustraciones de Oliver Wenniges. El cambio de ilustrador es, precisamente, lo que más llama la atención en el trasvase de Manolito en alemán, ya que se opta por sustituir las ilustraciones originales de Emilio Urberuaga. Tal y como subraya Valero, las portadas en alemán así como las imágenes incluidas en las páginas de los libros están dirigidas a un público exclusivamente infantil, lo que aleja al adulto del disfrute del aparato paratextual de la serie. Por otra parte, la eliminación de ciertas ilustraciones presentes en el TO no permite al lector activar esa doble lectura tan importante en este tipo de novelas, donde las imágenes, en tanto que soporte visual, respaldan y complementan la narración de tipo verbal.

Por su parte, Valero considera que el cambio de ilustrador, la traducción poco cuidada del habla del protagonista y de los elementos culturales explican el fracaso editorial de las traducciones en alemán. En particular, se desconocen las motivaciones que han llevado a la traductora a optar por diferentes procedimientos de traducción en los tres libros indicados. Por ejemplo, no se entiende por qué se omite el apodo del protagonista en el título de la traducción de la primera novela, mientras a lo largo de la historia sí se opta por la traducción literal *Manolito Brillenschlange*. Tampoco se explica por qué en el segundo tomo de la serie (y no en el primero) se incluye una relación completa de los personajes principales; se neutralizan los errores ortográficos de Manolito y se eliminan las marcas del habla del niño como su ironía. Volviendo al tema de las imágenes, en el tercer volumen se produce una mayor correspondencia entre las ilustraciones y el texto, debido quizás a las quejas manifestadas por

3 TRAVALÍA, C. (2016). Manolito en francés. En Pérez Vicente, N. et al (eds.). *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (pp. 81-131). Sevilla: Benilde.

Elvira Lindo al editor por las ilustraciones presentes en las dos primeras novelas, según explica la autora del artículo. Siempre en el tercer volumen, se nota un gran descuido en la traducción de algunas locuciones del TO y llama la atención la decisión de reproducir la caligrafía del niño a través de una forma poco creíble (un formato complejo con letras mayúsculas en imprenta) que nada tiene que ver con la mala letra infantil reproducida en la versión española. Finalmente, en el ámbito de la mimesis del lenguaje infantil, la investigadora analiza la traducción de las muletillas y de las hipérbolas junto con el trasvase de las marcas de oralidad y la fraseología, destacando por lo general una traducción demasiado literal y una pérdida del tono jocoso del TO.

En el cuarto y último capítulo "Manolito en italiano" Nuria Pérez Vicente de la Universidad de Macerata (Italia) estudia la traducción italiana de la primera novela de la serie: *Manolito Quattrocchi* (2002) editada por Mondadori y traducida por Fiammetta Biancatelli con las ilustraciones originales de Emilio Urberuaga. Tras una introducción, donde se hace especial hincapié en las dificultades de encasillar las novelas de Manolito dentro del género exclusivamente infantil, la autora se propone comprobar si en el trasvase en italiano se ha respetado ese doble destinatario al que está dirigida la obra o si se ha pensado exclusivamente en el receptor niño.

Según Pérez, la clave de lectura de la novela reside en "lenguaje coloquial y expresivo con el que Manolito, narrador autodiegético, se dirige a un interlocutor ficticio al que trata de tú a tú" (Pérez, 2016: 183). Por otra parte, no se puede ignorar la peculiar génesis de Manolito, que nace en el ámbito del programa radiofónico *Mira la radio* de Radio Nacional, con la voz de Elvira Lindo.

En el ámbito de la mimesis del lenguaje infantil, la autora analiza los siguientes aspectos: las muletillas, las etiquetas lingüísticas, la hipérbole, el lenguaje soez y la fraseología. En cuanto al trasvase de las muletillas lingüísticas de Manolito, entre las que destaca, sin duda alguna, el verbo *molar*, ha sido imposible mantener su valor reiterativo y su carga pragmática, puesto que en italiano se ha optado por introducir algunas expresiones coloquiales ("mi piace un sacco", "che bello") y hasta una expresión neológica ("sacchissimo") pero sin poder reflejar la misma carga semántica y pragmática del TO.

De la misma manera no se ha podido mantener el valor reiterativo de algunos grupos taurológicos y de las rimas del TO, puesto que, según explica Pérez, la continua alternancia de términos impide que se puedan considerar como muletillas. Por lo que se refiere al trasvase de las etiquetas lingüísticas, que se obtienen a través del uso de expresiones estereotipadas procedentes de los medios de comunicación en general y de la televisión, el cine, las telenovelas y la publicidad en particular, en este caso un interés excesivamente explicativo o un afán sintetizador de la traductora italiana impiden reconocer ciertos clichés lingüísticos del protagonista. Sin embargo, el trasvase resulta más logrado cuando se opta por fórmulas naturales y existentes en italiano, aunque en el caso de la traducción de ciertos cuantificadores y adverbios, no siempre el trasvase refleja el tono hiperbólico del habla de Manolito.

En cuanto al tratamiento del lenguaje soez, según explica Pérez, llama la atención la eliminación de ciertas expresiones completas o el recurso al uso de eufemismos para cumplir con las normas de aceptabilidad en la cultura meta, puesto que en italiano se suele suavizar el lenguaje malsonante tanto en las traducciones para adultos como, aún más, en el caso de las publicaciones para niños. Por lo que se refiere al trasvase de la fraseología, en italiano destaca, una vez más, un exceso de literalidad que no consigue reproducir los mismos efectos semánticos del TO sobre todo en el caso de las unidades fraseológicas desautomatizadas que reflejan los errores típicos del habla infantil. Es más, cuando el trasvase es demasiado literal, se crea extrañeza o confusión.

Para el análisis de la traducción de las referencias culturales, la autora no solo se ha basado en la primera novela de la serie, sino también en la segunda entrega *Pobre Manolito* (1995) que se publicó en italiano con el título *Povero Manolito* (2002). Pérez pasa revista al trasvase de los nombres propios, la gastronomía, los juegos, el cuerpo humano y el comportamiento social, donde se opta por diferentes estrategias de traducción que no siempre consiguen transmitir de manera adecuada el significado del TO. Además, tampoco en el trasvase de la intertextualidad se observa una coherencia de tipo traductológico: se va desde la extranjerización hasta la domesticación pasando por la neutralización, como en el caso de la traducción de las marcas publicitarias. Finalmente, se lleva a cabo un interesante análisis en torno al uso de los conectores metadiscursivos en general y de algunos reformuladores argumentativos en particular y su trasvase en italiano.

Este volumen bien puede considerarse como un buen punto de partida para ulteriores trabajos de tipo descriptivo y comparativo con el objetivo de seguir profundizando en el trasvase de *Manolito* a otras lenguas europeas e inclusive no europeas y ver de qué manera las aventuras del niño de Carabanchel llegan a otras partes del *mundo mundial*.



Olalla Cortizas Varela

olalla.cortizas@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

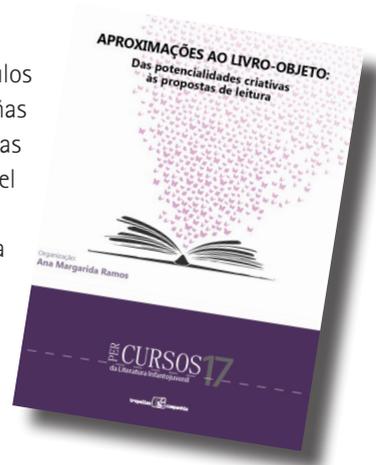
Ramos, A. M. (2017) (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 227 pp.  
ISBN: 978-989-8582-54-6.

El libro que a continuación se reseña está organizado en capítulos independientes de diferentes autoras portuguesas, españolas y brasileñas que radiografían con una mirada múltiple las potencialidades creativas del libro objeto como propuesta de lectura. El idioma que cohesiona el conjunto es el portugués.

Probablemente la primera parada después de abrir este libro sea el índice. Un vistazo rápido por sus líneas descubre títulos sugerentes que estimulan la curiosidad y animan al lector a ojear entre sus páginas antes de adentrarse en una lectura más profunda o lineal. A continuación, comienza una pequeña presentación, "Livro-objeto: entre o brinquedo e o artefacto. Apresentação", en la que se hace alusión al creciente interés que el tema ha tomado en los últimos años para referirse después a aquellos estudios recientes que han tratado el tema del libro-objeto en alguno de sus aspectos: historia, tipología, definición, características, vinculaciones con diferentes áreas de conocimiento, potencialidades creativas y educativas... Se mencionan autoras de referencia como Sandra Beckett, Salisbury, Van der Linden, Sophie Van der Linden, Kimberley Reynolds, Nikolajeva o Romani. También en este texto introductorio se citan brevemente aquellas experiencias que preceden y motivaron de alguna forma este volumen y se enuncian los que serán los objetivos de la publicación, que se pueden resumir en tres: reflexionar y dar visibilidad a las características del libro-objeto, proponer ordenaciones o clasificaciones que ayuden en su estudio y detectar aquellas potencialidades del libro-objeto para la formación de lectores.

A partir de este preámbulo se suceden los demás capítulos, un total de once estudios que giran alrededor del mismo tema.

El texto de Diana Martins es el primero; se titula "Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia". En él Martins (que en la actualidad realiza una tesis doctoral sobre los libros-objeto), comienza su aportación refiriéndose a aquellas características que hacen de estos libros desafíos sensoriales y de gran estimulación para los primeros lectores, especialmente aquellos que aún no controlan los códigos lingüísticos. Dedicó varias páginas a analizar la evolución que ha sufrido el libro-objeto partiendo de un recorrido histórico que comienza en el siglo XIII para examinar en el siguiente punto varias propuestas actuales de libros-objeto publicados en los últimos años en Portugal que sirven para ejemplificar sus características y categorías más relevantes: libros perforados, de tapa y destapa o lift-the-flap, de tiras o mix-and-match, de ilusión óptica o desplegable entre otros. En sus consideraciones finales se refiere a una cuestión de gran importancia: la articulación que estos libros consiguen trabajando con códigos diferentes como son el visual y el textual, y la demanda que el propio objeto reclama exigiendo un lector activo e implicado con todos sus sentidos en acción.



El capítulo siguiente, "Livros 'perfurados': singularidades e potencialidades", es un estudio de Sara Reis da Silva centrado específicamente en esta tipología de libros-objeto que ya había presentado brevemente Martins en el capítulo anterior: los libros perforados, una tipología que pertenece a su vez a la categoría más amplia de los libros recortados. Reis da Silva comienza su texto advirtiendo de la dificultad que supone cualquier intento de categorización del libro-objeto por su naturaleza polimórfica y en continuo movimiento a la vez que advierte de la relevancia que tienen este tipo de libros en el conjunto de los libros-objeto. En este capítulo se pueden ver algunos de los ejemplos históricos de este tipo de propuestas y también conocer títulos más recientes que hacen uso de esos huecos o espacios vacíos en sus páginas de formas muy diferentes para estimular la curiosidad del lector y fomentar su interacción espontánea.

La investigadora Ana Margarida Ramos acerca en "Livros para embalar: sono e sonhos com texturas", una temática específica e inagotable como la del ritual de adormecimiento, tratada en los denominados *bedtime books* o libros centrados en el proceso de adormecimiento de los niños más pequeños. Su propuesta se centra en analizar tres libros-objeto que abordan esta cuestión a la vez que señala aquellas características que suelen ser comunes a estas propuestas: textos simples, ritmos marcados, repeticiones, sonidos... Es también interesante reparar en la reflexión que la autora hace para defenderlos como posibilitadores de lecturas más complejas por la autorreferencialidad con la que manifiestamente juegan. En este capítulo se pueden encontrar también referencias a los libros clásicos que han tratado este tema con anterioridad.

En el capítulo cinco, "Do livro-álbum ao livro-brinquedo: Tobias às fatias e outros livros 'fatia-dos", Carina Rodrigues reflexiona sobre la capacidad de reinención que caracteriza al libro objeto en todos sus aspectos: relación imagen-texto, vinculación con otros géneros y relación libro-lector. Se detiene de forma específica en esta última cuestión para señalar la importancia de la corporeidad, la materialidad del objeto y el papel del lector como autor. Su reflexión introduce claves fundamentales para analizar una tipología específica sobre la que centrará su atención: los denominados *mix-and-match books*, aquellos libros cuyas páginas aparecen cortadas en varias partes favoreciendo nuevas combinatorias y lecturas no lineales. Aunque es una categoría con amplia tradición aún está poco explotada teóricamente, lo que justifica la atención que se le presta en este capítulo.

"Quem cochicha o rabo espicha, Quem embaralha se atrapalha, Quem espia se arrepiá: mais que livros de imagem, livros-objeto", de Margareth Mattos, es el capítulo que sigue y que se centra en el análisis de *Ping-Póing* (1986), obra que la autora defiende como precursora de los denominados libros-objeto por su calidad, aún surgiendo en un contexto temporal y espacial en el que las limitaciones materiales eran importantes. En su texto aproxima al lector al contexto brasileño y a los fenómenos que hicieron posible que la imagen alcanzase un mayor protagonismo y consideración en la producción editorial nacional para centrarse después en la obra de Eva Furnari y en la apertura que supuso su proyecto gráfico-editorial. La reflexión sobre el lector convertido en co-creador reaparece de nuevo en este capítulo.

En el capítulo siete, "Atrás do rasto da Balea: desdobrando universos ficcionais em língua galega", Isabel Mociño parte de un análisis del contexto literario gallego infantil y juvenil para presentar después el libro-álbum de título *Balea* publicado por la editorial Kalandraka en 2015 y señalar las potencialidades de lectura que esta obra tiene. Balea es un ejemplo de libro desplegable, sin palabras y sin itinerario fijo de lectura que viene a reforzar muchas de las características contempladas con anterioridad. Su autora cierra el capítulo con una reflexión crítica que alude al abuso que se hace de la lectura instrumental en el proceso formativo de los más pequeños.

En el capítulo ocho, con un atractivo título, "O livro-objeto e a teoria do Ovo Kinder", Cláudia Sousa Pereira homenajea al profesor Jean Perrot para hablar de dos categorías de libro-objeto no tratadas hasta el momento: el pop-up y el libro en formato carrusel. Sousa incide de nuevo en la capacidad que tiene el libro-objeto para emocionar, jugar y sorprender convirtiéndose en "nutritivo instrumento para promover a educação" (2017: 138) y la iniciación literaria.

Eliane Debus e Rosilene da Silveira acercan en "Fabrico e uso de livros artesanais na formação de educadores", una experiencia educativa realizada en Brasil consistente en un trabajo de creación experimental propuesto a un grupo de estudiantes de Pedagogía (futuros profesores de la 5ª fase) en la materia "Literatura e Infância". La invitación consistía en confeccionar un libro artesanal y comprender a través del proceso creativo los elementos fundamentales que forman parte en un libro. Debus y da Silveira señalan varias veces durante el texto la importancia de leer a través de los sentidos, de evitar forzar una lectura con un fin utilitario... algo que los alumnos pueden tener en cuenta. Los libros resultantes del trabajo son compartidos con la comunidad del centro y también con los niños que son invitados para la ocasión para así descubrir de primera mano las posibilidades de lectura que ofrecen.

Volviendo al contexto portugués, Sandie Mourão acerca en el siguiente capítulo "O livro como objeto - Bernardo Carvalho no papel de ilustrador-designer" el trabajo de Planeta Tangerina (premiada como mejor Editora Europea Infantil de 2013 en la Feria Internacional del libro de Bolonia) en su fuerte apuesta por lo visual para focalizar la atención en el proceso creativo de ideación y producción de varias obras de Bernardo Carvalho (integrante de Planeta Tangerina) asumiendo el rol de director artístico, diseñador e ilustrador. En los ejemplares analizados, el texto manuscrito, la imagen y el diseño forman parte de un todo que debe funcionar como un conjunto coherente.

Rosa Taberero en el antepenúltimo capítulo del volumen hace hincapié en la objetualidad y materialidad de libro-álbum y del libro-objeto recordando que cualquier libro es algo más que la interacción entre palabras e imágenes, es un soporte para la creación. Taberero abarca en su texto "O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura do livro-álbum a partir da sua materialidade" aquellas decisiones que condicionan el discurso y la experiencia de lectura y que tienen que ver de forma muy clara con la materialidad: el formato, el tamaño, la unión de sus páginas... también otras estrategias que desafían al lector activándolo, estimulando su curiosidad y rompiendo continuamente las fronteras ficcionales del relato.

En el capítulo doce y penúltimo, "Respostas leitoras de crianças e de adolescentes ao livro-objeto. Análise qualitativa e proposta de classificação", Virginia Calvo comparte los resultados de varios estudios de respuesta lectora llevados a cabo por el grupo de investigación ELLIJ y realizados con adolescentes donde el libro como objeto físico tiene relevancia en su experiencia de lectura. Deja abierta una posible vía de trabajo que sería complementaria a la propuesta antes tratada por Taberero, un estudio que pudiese ayudar a determinar el papel que desempeñan los elementos formales de la materialidad artística en la recepción de la obra literaria.

Un último capítulo recoge en sus páginas las notas biográficas de las doce autoras del volumen. Un espacio en el que además de conocer al camino formativo que cada una de ellas ha seguido, será útil para conectar también con otros de los trabajos que han desarrollado.

Para concluir, conviene señalar la importancia que este tipo de publicaciones tienen para el conjunto de la comunidad educativa; *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* supone un nuevo acercamiento a un tema vivo y que en la actualidad se encuentra en absoluta eferescencia. Como ya se ha dicho, aún son pocas las investigaciones teóricas

que han profundizado de manera exhaustiva en el territorio complejo que dibuja el libro-objeto, pero seguramente esta obra anime a otros investigadores e investigadoras a continuar los caminos iniciados.

Cayetana Álvarez Raposeiras

cayetanaalvarez@gmail.com

Universidad de Vigo

Viñas Valle, L. (2016). *De-constructing Dahl*.  
Newcastle: Cambridge Scholars Publishing,  
205 pp.  
ISBN: 978-1-4438-8258.

In her book *De-constructing Dahl* (2016), Laura Viñas Valle provides a comprehensive analysis on this author's figure and work focusing on three main aspects: a review on the previous criticism for and against Dahl which exists up to date, the relationship established between his children and adult stories and the paratexts that surround his production. To that aim, the starting point of her study is the "construction" of this author that she developed during her doctoral dissertation in order to subsequently offer a thorough "deconstruction" of this author's persona and oeuvre, while paying attention to different aspects from a cultural and social constructivist approach and according to current literary studies. Thus, children's literature and Dahl's work within this field are analysed as "literature" and "not as a vehicle of education and socialisation" (p. 167), contrary to the traditional point of view up to date, in order to provide a more comprehensive and precise view on this author who, despite his commercial success and popularity, is still quite unknown.



To achieve this objective, the author takes into account both the language used in previous criticism up to present time and other concepts that, irremediably, are linked to this debate, such as the idea of "child", "childhood", "children's literature", "adult", "adulthood" or "adult fiction". Eventually, she gets to the conclusion that all of these terms are ever-changing realities that depend on the cultural, time and space framework where they are embedded, as well as on, even, the personal circumstances where they take place. Besides, she also offers a view on the parallelisms and differences which exist between his children and adult stories and on the paratextual elements that surround Dahl's production, which are inevitably linked to these concepts and help to understand, to a great extent, his persona and oeuvre as a whole. Thus, and as Viñas specifies in the epilogue, she has not intended to take sides for or against Dahl or to provide solutions or answers to the debate or the problems found along the way, but rather to question previous criticism, the existing literature and everything that surrounds the Dahl phenomenon, as well as the way in which all these aspects have been analysed in the Western culture so far.

Her book, one of the few single-authored book-length monographs on Dahl up to date, is divided in three main parts: "De-constructing Dahl through Criticism", "De-constructing Dahl's Children and Adult Books" and "De-constructing Dahl through Paratexts". In the first chapter, and as previously mentioned, the author provides a general overview on the studies for and against Dahl in order to explain that the traditional approach applied to the research on children's literature and the language used within this field usually lead to problems or cul-de-sacs which imply very difficult solutions. The main obstacles these pieces of work usually face lie on the fact that the potential reader is not

regarded as a social and cultural construct which is constantly changing and evolving and that the type of analysis used in adult fiction is not applied or, even, taken into account when dealing with this kind of literature. Therefore, the starting point here corresponds to a "universal child" (p. 6), to a static and general idea of children created, besides, by the vision that an adult has of this concept of "child", what, in turn, also leads to think that adults have a full and comprehensive knowledge and control over these receivers. The discourse is then built on "beliefs expressed as knowledge" (p. 165), what implies a type of analysis which follows a clearly educational, instructive or indoctrinating function, conditioned by the ideology of that specific author, which, at the same time, is determined by the social and cultural context in which they are immersed at that particular time. Thus, the conclusions normally revolve around dichotomic and reductionist visions which are governed by the idea of "good/appropriate" or "bad/inappropriate" for the child so that they can become good citizens in the current society, what highlights, once again, this traditional idea about the existence of a "child essence" which is shared and internationally accepted worldwide. Basically, and as the author specifies, "[i]t is a world of plurals that ignores the singular" (p. 6).

Although, as Viñas indicates, it is true that the most recent literary studies and criticism on children's literature have been progressively moving away from this traditional approach, it cannot be denied that the discourse that this perspective has built throughout the years (highly value-loaded and closely linked to emotions) is still much in use. For this reason, it is interesting to analyse its main pillars and the difficulties or obstacles that it poses both at a general level and when applied to Dahl's production in particular. Therefore, the author provides an analysis of the concepts of "memory", "observation", "appeal", "identification", "influence" and "the child at heart", which have been widely used up to date, as well as, irremediably, of the topics of control and censorship which are directly related to this idea of the "universal child" and what is deemed as appropriate or inappropriate for this particular reader. Besides, at the end of this chapter, the author also provides a brief summary of the single-authored book-length monographs on Dahl carried out by Warren (1988) and West (1992), which, obviously, end up encountering the same problems and difficulties as the previous criticism and theories exposed throughout this first section of the book. The author concludes this part by specifying that her intention is not to take sides or to decide if Dahl is appropriate/inappropriate or a good/bad influence for children, but to show the type of analysis applied and the ideology that underlies all these points of view for and against Dahl, which are, in turn, expressed by the language used in those studies. According to the author, his production should not be analysed in these terms, as being for or against Dahl is just a question of "taste (based on beliefs)" (p. 69) and, therefore, it is not built on that "truth" or "knowledge" critics tend to claim. Thus, Viñas proposes a new way of analysing the books by this author which takes into account the "theories about cultural and social construction that regard the child not as a knowable entity but as an unstable site of complex cultural, economic, social and political discourses that shift according to time and place" (p. 69-70), where other variables such as class, gender, age, ethnic group or religion, which are usually particular and specific to each child, should also be added. This leads to a radical change on the point of view applied to the studies on Dahl's work up to now, which is now regarded as part of the cultural practice related to the ever-changing discourse of the concept of "childhood" and that instead of focusing on why children (or, better, the "universal child") like Dahl so much it should be centred on how he builds the ideas of "child", "childhood" and "children's literature" in his books.

Taking this point of view into account, the second chapter, aimed at studying the existing relationship between his children and adult fiction, pursues two main objectives. On the one hand,

the author analyses how Dahl constructs and understands his children's literature and in which way he defines the concepts of "child" and "childhood. On the other, she studies the common topics and patterns that tie Dahl's production together as a whole. As for the first objective, the author studies these concepts in relation to his adult fiction, as the idea of "adults" is obviously created in opposition to that of the "children", thus being inseparable. With regard to the second, the author tries to explain and exemplify that the existing differences are basically due to the emphasis that the author places on certain features which, eventually, conform the identity of his work, and not to the fact that Dahl is a hydra, "a kind of two-headed creature" (p. 3) that changes his skin and personality when he writes for children or for adults. Thus, and without the intention of being exhaustive, but of offering a less fragmented vision of this author, Viñas focuses on the analysis of the following features in both types of Dahl's books as they are, in her opinion, the most representative: narrative voice, characterization (which includes names and surnames and physical and character attributes), bodily functions (mainly centred on orality and anality, or sexuality in the case of adult fiction) and conflicts of power (where the idea of turning the tables is also covered).

In the last chapter, the author analyses, as previously mentioned, the concept of Dahl's public persona, as well as the strategies and campaigns which have been used to create an endless amount of by-products around his figure (from research papers or films to organisations or charities), particularly since his death in 1990. To that aim, the author takes, as her starting point, the idea that it is almost impossible to study Dahl's work without taking into account several preconceptions (at least in the Western culture) and applies the concepts of paratext coined and developed by Genette to her research. Thus, Laura Viñas makes a distinction between, on the one hand, those that contribute to the external presentation of the book (peritexts) and, on the other, those which are external to the book itself and are located in the public and private spheres (epitexts). The first ones include all those characteristics which are found inside a book and account for its physicality, such as the covers, illustrations, typographical choices, etc. As for the second ones, they cover all those elements related to the media and private communications such as letters, diaries and interviews. The intention in this case, rather than studying the effect that these paratexts may have on the reader, is to highlight the conventions of these elements in relation to Dahl's oeuvre in order to show how they contribute to the construction of both Dahl as a children's literature writer and his children stories themselves, which are always regarded as a social and cultural construct. As for the public epitexts, two main ideas are discussed: on the one hand, the concept of Dahl as a "genius" and solo figure (which is dismantled throughout the pages when the great and important work developed by his editors is highlighted) and, on the other, his image as a philanthropist (which is also dismantled when it is mentioned that, apart from his role as a writer and children entertainer he was also concerned about business) and as a literacy advocate (where, undoubtedly, Dahl's work has played an essential role). With regard to the private epitexts, that Genette defines as "confidential epitext" (p. 141), they are basically related to the author's correspondence exchanged with his editors and show Dahl as a businessman who is worried about every aspect of the production of his work. In the analysis of the peritexts, which were highly regarded by Dahl, several aspects such as the covers, the front and back matters and the figure of Quentin Blake, the main illustrator of Dahl's books and with whom a close relation has been established, are included. To finish this chapter, Viñas provides a classification of Dahl's books according to the profile of the specific reader from an editorial point of view and also explains the criteria which usually govern those decisions, which, eventually, are mostly based on the editor's intuition and on serendipity.

Therefore, and trying to avoid the use of high value-loaded language and the emotional approach that the author was describing in the first chapter of her book, it could be concluded that Viñas' work stands out, precisely, because of the application of a new perspective to the analysis of Dahl's work and persona, what turns her book into a very interesting manuscript. The author analyses each piece of the "Dahl's puzzle" in order to provide the reader with a more general vision, which, at the same time, offers a more comprehensive perspective on Dahl's figure and oeuvre. As she specifies in the introduction, the fact that the examples used in the explanations throughout the book are encrypted and cannot be reproduced literally is an unfortunate situation that hinders communication. Without any doubt, they would provide more information and will complete the analysis developed by Viñas. In relation to this point, it might be interesting, therefore, to provide more details or a more comprehensive description of these examples in the text itself in order to better grasp the meaning and the intention of using those quotes in connection to the analysed aspects. Regardless of this aspect, Laura Viñas' work opens new ways not only to study Dahl and children's literature from new points of view and other approaches different to those traditional visions previously explained both in her book and this paper, but also to keep on working on those aspects of Dahl's work that, even today, have received less attention on the part of the academia.

El *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)* es una publicación científica de periodicidad anual que realiza la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y que publica el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. *AILIJ* 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 ligan esta literatura con la sociedad y la cultura.

## NORMAS PARA EL ENVIO DE ORIGINALES 2018

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/las autores/as 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/a 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 investigador, articulación textual, carácter inédito y cumplimiento de normas editoriales. La dirección del Anuario propondrá en qué número se publican los trabajos aceptados si no 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/as, quienes deberán obtener la autorización necesaria para reproducir cualquier referencia textual o gráfica que sea tomada de otras fuentes o autores. AILIJ no se hace responsable de opiniones y valoraciones que los autores/as expongan. El/la autor/a 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 [anilij@uvigo.es](mailto: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, 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/a: (Cuerpo 12 centrado, negrita y cursiva)

Autor/a: 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 pts. El texto debe tener una justificación completa.
13. El apartado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del trabajo, siguiendo el modelo APA.

#### Libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de Publicación: Editorial.

CARPENTER, H. and PRICHARD, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

#### Revistas:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, nº o volumen y (número), páginas del artículo en la revista.

NESBIT, E (1895). The Girton Girl. *Atalanta*, 8, 755-59.

#### Capítulos de libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). Título del artículo o capítulo. En Apellidos del autor o editores (Eds.) de la Enciclopedia o libro, Iniciales. *Título del libro* página inicial y final entre paréntesis anteponiendo la abreviatura "pp.". Ciudad: Editorial.

VÁZQUEZ, C. (2004). La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción. En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

#### Documentos electrónicos:

Apellidos, Inicial(es). (Fecha del trabajo). *Título*. Fecha de consulta, dirección en Internet. Si no consigue identificar la fecha en que el documento fue publicado, utilice la abreviatura n.d. (no date [sin fecha]).

PARK DAHLEN, SR. (2017, Enero). A Step from Heaven: On being a Woman of Colour in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 41 (1). Consultada el 22 de junio de 2017, <http://muse.jhu.edu/article/662602>



*Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLIJ) is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. It is edited on an annual basis by ANILIJ and the University of Vigo. ALLIJ aims to promote research within the international community of the interdisciplinary field of children's literature and culture. It 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 2018

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. June 1<sup>st</sup>: Deadline for submitting a manuscript; October 30<sup>th</sup>: acceptance communication. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email.
2. ALLIJ is a peer-reviewed journal. Your manuscript will be submitted anonymously. You will be notified of the 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 [anilij@uvigo.es](mailto: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; 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)
  - 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 on the first page (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. In Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Electronic Documents

PARK DAHLEN, SR. (2017, January). A Step from Heaven: On being a Woman of Colour in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 41 (1). Retrieved 22 June, 2017, from <http://muse.jhu.edu/article/662602>







## Sumario

LA FORMACIÓN DEL LECTOR DE TEXTOS LITERARIOS: MODOS DE APROPIACIÓN DE LOS TEXTOS

*José Domingo Dueñas Lorente*

'ÉRASE UNA VEZ UN HÉROE...': LA TRAGEDIA GRIEGA SEGÚN MARÍA LUZ MORALES

*M. Carmen Encinas Reguero*

EL PERSONAJE EN EL CUENTO MARAVILLOSO: LA SUBVERSIÓN DE ARQUETIPOS FEMENINOS DE BRUJAS, PRINCESAS Y HADAS

*Carmen Ferreira Boo*

FONCHITO Y LA LUNA: EROTICISM IN MARIO VARGAS LLOSA'S CHILDREN LITERATURE

*Maria F. Lamarque*

CIEN LIBROS PARA UNA PROPUESTA DE BIBLIOTECA INFANTIL MÓVIL Y CO-EDUCATIVA

*Gema Lasarte Leonet, Lorena Hernández Navarro*

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL CINE DE ANIMACIÓN DE DREAMWORKS (2001-2012): LA INTERTEXTUALIDAD AUDIOVISUAL HUMORÍSTICA

*Rebeca Cristina López González*

LA NOVIA CADÁVER: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL DOBLAJE ESPAÑOL DE TIM BURTON'S CORPSE BRIDE (2005)

*Alba Quinteiros Soliño*

THE CHILD AS A PLAYER AND HIS/HER SPECIAL READING GAMES: FOR AN ANALYSIS OF OPTICAL ILLUSIONS BOOKS

*Sara Reis da Silva*

MUJERES VIAJERAS, REBELDES E IMPERFECTAS EN LA LITERATURA INFANTIL DE LA EDAD DE PLATA

*Begoña Regueiro Salgado*

LA TRADUCCIÓN COLECTIVA DE UN ÁLBUM ILUSTRADO COMO EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DE LA PROPUESTA EDITORIAL A LA PUBLICACIÓN ITALIANA DE TU CORAZÓN EN UN COFRE

*Raffaella Tonin*

DESDE PINOCHO, EL NIÑO REBELDE, HASTA CEBOLLÍN, EL NIÑO REVOLUCIONARIO

*Rodrigo Andrés Tovar Méndez*