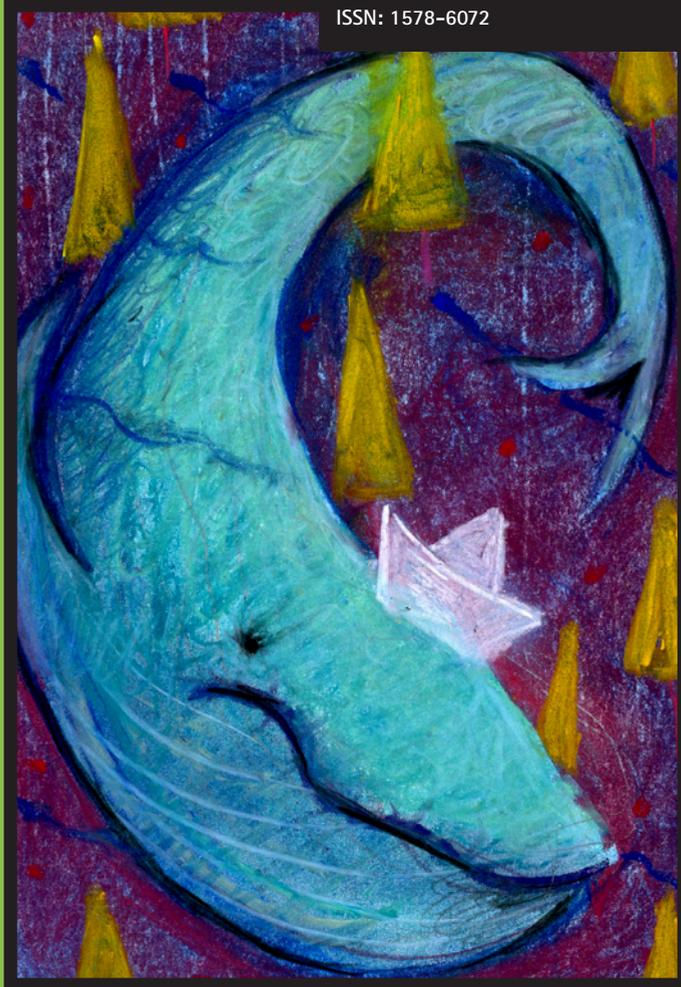


# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 16, 2018

ISSN: 1578-6072



ANILIJ

Universida<sub>de</sub>Vigo



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

Volumen 16

## 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).

### CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Juliane House (Univ. Hamburgo, Alemania)

Cristina Cañamares Torrijo (Univ. Castilla-La Mancha, España)

Teresa Colomer (Univ. Autónoma de Barcelona, España)

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

Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Alemania)

José António Gomes (Univ. Porto, Portugal)

Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, Estados Unidos)

Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)

Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)

Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, Estados Unidos)

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, Reino Unido)

John Rutherford (Univ. Oxford, Reino Unido)

Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, Estados Unidos)

Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)

M<sup>a</sup> Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)

Nicholas Tucker (Univ. Sussex, Reino Unido)

Tzina Kalogirou (Univ. Atenas, Grecia)

Weronika Kostecka (Univ. Varsovia, Polonia)

---

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

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

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

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

Precio de venta de números sueltos / Sale price of one issue: 12€ (incluye los gastos de envío postal en España) / €12 (costs of postage and packing in Spain included); €15 (costs of 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 2018: "El bosque amarillo", realizada por Bea Gregores.

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 16, 2018 · ISSN: 1578-6072

THE DEVELOPMENT OF A MULTILITERACY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING: ENGAGING STUDENTS IN AESTHETIC READING <i>Esther Alabau Rivas</i> .....	9
STUDY OF DEATH IN THE NOVEL <i>THE PRINCESS BRIDE</i> : DEATH AS PART OF THE ADVENTURE <i>María José Corvo Sánchez</i> .....	25
¿NUEVOS PÚBLICOS PARA EL LIBRO ÁLBUM?: EXPERIENCIAS DE RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>José Domingo Dueñas Lorente y Ana Isabel Barreu Riva</i> .....	47
LA DESCENDENCIA DE <i>CELIA EN EL COLEGIO</i> : NOVELAS DE INTERNADOS FEMENINOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE POSGUERRA <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i> .....	63
LA ILUSTRACIÓN EN EL BINOMIO TEXTO-IMAGEN <i>Carmen García Surrallés</i> .....	77
<i>DESTRIPIANDO LA HISTORIA</i> : ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA INTERTEXTUALIDAD Y LA TRANSGRESIÓN EN LA VIRALIDAD DE LOS VÍDEOS CON DOBLE RECEPTOR <i>Marina Lorenzo Ibáñez y Alba Quintairos Soliño</i> .....	95
HISTORIAS DE SIEMPRE PARA LECTORES DE HOY: LA RECEPCIÓN INFANTIL DE LA FÁBULA <i>LA TORTUGA Y LOS PATOS</i> <i>Antonia M<sup>o</sup> Ortiz Ballesteros</i> .....	115
TRANSLATION AND ADAPTATION OF TERROR: TWO BOOKS FOR CHILDREN AND TEENAGERS ON 9/11 15 <sup>TH</sup> ANNIVERSARY <i>María del Carmen Pérez Díez</i> .....	131
TIRAR, DESCUBRIR E INTERPRETAR: UNA CARACTERIZACIÓN DEL LIBRO <i>PULL-THE-TAB</i> <i>Sara Reis da Silva y Diana Martín</i> .....	141

## Libros reseñados

<i>Corvo Sánchez, M. J.; Fernández Salgado, B. (eds.) (2018)</i> To the Next Station. Papers on Culture and Digital Communication (Ana M <sup>o</sup> Pereira Rodríguez) .....	155
<i>Ezpeleta Aguilar, F. (2018)</i> Leer y escribir en la escuela del XIX. Prensa Pedagógica y Didáctica de la Lengua (Beatriz M <sup>o</sup> Rodríguez Rodríguez) .....	157
<i>García Padrino, J. (2018)</i> Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015) (Mar Fernández Vázquez) .....	159
<i>Mociño González, I. (2018)</i> Narrativas de ficção científica para a infância e a juventude (Carmen Ferreira Boo) .....	163
<i>Prince, N., Thiltges, S. (dir.) (2018)</i> Éco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse (Javier de Agustín) .....	167
<i>Rodari, G. (2017)</i> Escuela de fantasía. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños (Fermín Ezpeleta Aguilar) .....	175
<i>Luis Rius Zunón (2018)</i> Cantares y poemas. Obra completa (Cristina Cañamares Torrijos) .....	179
Proyecto europeo <i>Gender Identity: Child Readers and Library Collections (G-BOOK)</i> (583894-CREA-1-2017-1-IT-CULT-COOP1) (Comité editorial ALLJ) .....	183

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 16, 2018 · ISSN: 1578-6072

THE DEVELOPMENT OF A MULTILITERACY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING: ENGAGING STUDENTS IN AESTHETIC READING <i>Esther Alabau Rivas</i> .....	9
STUDY OF DEATH IN THE NOVEL <i>THE PRINCESS BRIDE</i> : DEATH AS PART OF THE ADVENTURE <i>María José Corvo Sánchez</i> .....	25
NEW AUDIENCES FOR PICTURE BOOKS? EXPERIENCES OF RECEPTION IN PRIMARY EDUCATION <i>José Domingo Dueñas Lorente &amp; Ana Isabel Barreu Riva</i> .....	47
LITERARY DESCENDANTS OF <i>CELIA EN EL COLEGIO</i> : GIRLS' SCHOOL STORIES IN POSTWAR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE <i>Fermín Ezpeleta Aguilar</i> .....	63
ILLUSTRATION IN THE TEXT-IMAGE INTERFACE <i>Carmen García Surrallés</i> .....	77
<i>DESTRIPIANDO LA HISTORIA</i> : ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF INTERTEXTUALITY AND RULE-BREAKING IN DOUBLE-ADDRESSEE'S VIRAL VIDEOS <i>Marina Lorenzo Ibáñez &amp; Alba Quinteiros Soliño</i> .....	95
OLD STORIES FOR TODAY'S READERS: CHILDREN'S RECEPTION OF <i>THE TORTOISE AND THE DUCKS FABLE</i> <i>Antonia M<sup>o</sup> Ortiz Ballesteros</i> .....	115
TRANSLATION AND ADAPTATION OF TERROR: TWO BOOKS FOR CHILDREN AND TEENAGERS ON 9/11 15 <sup>TH</sup> ANNIVERSARY <i>María del Carmen Pérez Díez</i> .....	131
TO PULL, TO FIND OUT AND TO UNDERSTAND: TOWARDS A DESCRIPTION OF PULL-THE-TAB BOOKS <i>Sara Reis da Silva &amp; Diana Martín</i> .....	141



Esther Alabau Rivas

Esther.Alabau@uv.es

Universitat de València

(Recibido: 26 mayo 2018/Received: 26th May 2018)

(Aceptado: 27 septiembre 2018/Accepted: 27th September 2018)

# THE DEVELOPMENT OF A MULTILITERACY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING: ENGAGING STUDENTS IN AESTHETIC READING

*EL DESARROLLO DE UN ENFOQUE PARA EL  
APRENDIZAJE DE LENGUAS BASADO EN LA  
MULTILITERALIDAD: ENVOLVIENDO A LOS  
ESTUDIANTES EN LA LECTURA ESTÉTICA*

## Resumen

Actualmente se necesita un paradigma teórico dinámico, un enfoque ecléctico para reorientar las dos metodologías que prevalecen sobre la enseñanza L2, dadas las limitaciones de patentes de ambos métodos: el enfoque comunicativo y la lectura y análisis de textos. La literacidad es un indicador clave de nuestra capacidad para construir y comunicar significados, así como para elaborar nuestros propios pensamientos. Mediante este trabajo aseguramos que la literacidad debe entenderse como un proceso pedagógico que va de la mano de la integración de la literatura en la enseñanza de un idioma, no como producto final. Para ello partimos de algunas propuestas que pretenden adaptar los modelos de literacidad a la nueva realidad social de las aulas y de la relevancia de las emociones estéticas que propicia el enfoque basado en la Multiliteracidad y sus aplicaciones en la educación, como el modelo triangular propuesto por Reyes-Torres (2012-2016). Se pone de manifiesto la importancia de los álbumes ilustrados en el proceso de comprensión lectora que llevan a cabo los alumnos-lectores y la necesidad de que estos conozcan el vínculo entre la palabra y el icono, así como que el docente-lector lleve a cabo una aproximación previa al texto literario y pueda integrarlo en el esquema de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Literacidad, multiliteracidad, emociones estéticas, creación de significado, pensamiento crítico, álbum ilustrado.

## Abstract

Nowadays a dynamic theoretical paradigm, an eclectic approach, is needed for a reorientation of the two methodologies that prevail when we talk about L2 teaching – given the patent limitations of both methods–: the communicative approach and reading and analysis of texts. Literacy is a key indicator of our ability to construct and communicate meanings to elaborate our own thoughts. In this paper, we assure that literacy must be understood as a pedagogical process – that goes hand in hand with the integration of literature in the teaching of a language – and not as final product. To prove it, we will discuss concrete proposals that specifically aim to adapt literacy models to the new social reality of classrooms, the relevance of Aesthetic Emotions that a Multiliteracy-based Approach implies and applies to education, as for example the triangular model proposed by Reyes-Torres

(2012-2016). The relevance of picture books in the process of reading comprehension carried out by student-readers is highlighted. That is why it is essential that the student-reader knows the link between the word and the icon, in the same way that it is necessary that the teacher-reader carry out a preliminary approach to the literary text and thus be able to integrate it into the teaching-learning scheme.

**Keywords:** Literacy, multiliteracy-based approach, aesthetical emotions, making-meaning process, critical thinking, picture book.

*Children who experience a critical approach to literacy learn to "read between the lines"*  
(Leland H., Harste C., & Smith, 2005)

## 1. Introduction

In this section of our article we present the two educational currents from which our research starts: the Literary Education and the Emotional Education. Briefly, we are going to explain what each of them is and how we relate them in our research. Our theoretical framework will be exposed with the purpose of showing the contemporary vision of both disciplines and their educational implications nowadays.

## 2. The Literary Education

Integrating language and literature has been excellently defended by authors such as Brumfit and Carter (1986) and McRae (1991). Betting on global learning, these authors consider that the stylistic and analytical perspective –which has accompanied the language teaching–, linked to the analysis of discourse and pragmatics, is not exclusive of the creative and flexible perspective that literature teaching describes. Clearly, they sought to draw a path towards an eclectic and necessary teaching-learning approach.

The Literary Education is an integrating epistemological framework of language and literature. Thus, it supports the reasoning that both share the same linguistic system, that is, understanding that the uses we can make in the daily life of the language are complementary to the aesthetic functions of literary language (Devis, 2006).

Moreover, the Literary Education –educating in literary reading–, combines the teaching of language and literature together with the awareness that the student belongs to the centre of the teaching-learning scheme (Colomer 1996, quoted in Ballester, 1999). The Theory of Reception analyses the relationship between reading (cognitive dimension: use of conscious, automated language) and meta-reading (metacognitive dimension: process of understanding and reflecting on that use). As part of the theoretical framework of the Literary Education, the Theory of Reception supports that reading goes hand in hand with a sequence of mental processes that the reader carries out when reading (reasoning, interpreting and understanding) and therefore, provides a cognitive perspective to this innovative approach.

Mendoza (2008) argues that the Literary Education is based on three pillars: a) the literary competence is built by the learner, based on the knowledge that the Literary Education provides her/him; b) the coherence and meaning of the text are elaborated by the reader, thanks to the knowledge

he/she has built; and c) interacting with the text, in this way, is a source of enriching learning for the reader, an example of contextualized language in use (the maximum expression as an instrument of communication) as well as an opportunity for aesthetic enjoyment.

## 2.1. Building knowledge, creating meaning, reading in a comprehensive way

Language learning is an interactive process, where the growth of the individual and the group is enriching due to several factors. Besides, Reyes-Torres (2012-2016) asserts that literacy is an evolving concept –broad and complex– and this allows us to say that there are literacies or multiliteracy today, considering, on the other hand, the diverse levels of knowledge and the set of skills and competences that contribute to the students' socio-cognitive development.

At this point, it is necessary to address two fundamental concepts. The concept of “interthinking” involves including the ideas of others or, in other words, thinking collectively. This can be done orally, fostering spaces for the contribution of useful reflections by and for each member of the group. Also, the concept “intercommunication” refers to the system that allows effective communication between students, framing their role such as active element in the construction of their learning. In other words, these two concepts support the premise that learning is a social process, we learn by doing and thinking and talking are related to the creation of knowledge (Littleton and Mercer, 2013).

The contribution of each student-reader –a term we are going to delve into later on– has a role and its consequent importance, both for himself/herself and for the class. This is because each reading is unique, although two people read the same text, the creation of meaning varies in each of them. This happens due to the characteristics of each student-reader, since there are not two students that face the reading with the same attitude, they do not have the same inferential capacity (aspect on which we are going to talk in another section) nor the same literary-background, etc. (Kendeou, Rapp and Van den Broek, 2003, Gómez, 2013). Thus, it is necessary to take into account the sociocultural context and the profile of the student (mainly composed of an attitude and an identity) in the construction of knowledge as well as the expression of critical thinking that, as we have pointed above, allows the student to be an active agent of the teaching process-learning (Roche, 2014).

## 2.2. The Emotional Education

The Emotional Education seeks the development of a series of emotional competencies as well as the intelligence to which it gives its name. However, referring only to this aspect of the discipline would be to delimit its definition.

Self-awareness, self-regulation, motivations, empathy and social and communicative skills, are target contents of the Emotional Education. From this standpoint, the Emotional Education starts providing with knowledge of how our brain works emotionally; knowledge of basic emotions rising and how can we recognize them in us; knowledge of stimuli that foster our emotions to rise; and knowledge to help us discovering those stimuli which excite emotions in others.

Every time we get excited we are generating an adaptive response and, therefore, educating in emotions (knowledge/literacy, awareness of them –emotional responses– what is an emotional stimulus, how to regulate them, emotional socialization, etc.) is to train a series of skills. Emotional intelligence is trainable and measurable as all intelligences are.

Teachers are a role model for their students: the way they handle their emotions will be a reference for the students. Martin and Boek (1997: 181) affirm that students who have teachers emotionally intelligent enjoy attending school, learning without fear and building a healthy self-esteem.

And what about student motivation? It is known that the word motivation comes from the Latin "*movere*" and that already at its root we find the action of moving, of feeling driven and/or pushed to do something. This is why the motivation is constituted by all the factors capable of arousing, maintaining and directing the behaviour toward an objective. In schools we must promote the search for a balanced emotional activation, as well as the detection of negative emotions: this is a "*sine quanon*" condition so that learning (in the broadest sense of the word) would be possible.

Since the acceptance of the theory of Multiple Intelligences (Gardner, 2011), it seems that we have accepted that intelligence is not unique, it is multiple, and each person has a unique combination of strengths and weaknesses. Two of the intelligences proposed in the 1980s by Gardner were the intrapersonal and the interpersonal. In 1990 Salovey and Mayer united these two concepts and coined the term Emotional Intelligence. For them it is defined as the ability to manage feelings and emotions, discriminate between them and use this knowledge to direct their own thoughts and actions.

By the way, emotional competencies can be grouped into two main blocks: the abilities of self-reflection (intrapersonal intelligence) and the ability to recognize what others are thinking and feeling (interpersonal intelligence), making use of social skills, empathy, capturing non-verbal communication, etc.

Goleman (2018) has already said: "[...] todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente y, estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental" (p. 43). In line with his affirmation, we intend to bring about situations in which the student-reader can explore the literary texts intellectually and emotionally. Furthermore, the researcher Francisco Mora (2013), who is specialized in Neuroscience, proves that you only can learn what you love and what really means something to you. Mora asserts that emotion is needed to foster curiosity, attention and memory and, of course, emotion is the essential element in the learning process.

### 3. Discussion

Once we have summarized the theoretical framework of our investigation in the previous section, in this part we delve into specific concepts that we embrace from each discipline, how they are defined, how we relate them, why we consider them enriching contributions and the resource that we work with.

#### 3.1. Defining Literacy

Kern (2003: 16) asserts that: "Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. [...] It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres and on cultural knowledge". Thus, literacy must be understood such a pedagogical process which goes hand-in-hand with literature integration in language teaching and it is not a final product. In this paper we are going to explore the idea we defend: literacy is a needed didactic approach.

Necessarily, a literacy-based approach and the inclusion of literary education must go together in the L2 teaching curriculum. Thus, from this union it is born the purpose to enable us to interpret, transform and be critical of the discourse, making use of a variety of contexts and textual genres (oral, written, visual, etc.). In other words, it enables us to construct and communicate meanings, to elaborate thoughts, at the same time as we use the language to read and understand texts of all typologies (Reyes-Torres, 2016).

For this reason, we contemplate the L2 learning as an interactive process, where the socio-cultural context and the profile of the student (mainly composed of an attitude and an identity) are added to the construction of knowledge. That is why learning can't be objective, we create meaning. It is therefore undoubted that the student develops the imagination, reflects autonomously and can reach critical conclusions of his/her own, becoming an active agent of the teaching-learning process (Cerrillo, 2010; Ballester, 2015; Leland et al., 2005; Reyes-Torres, 2018, *in press*).

The social practice, a cultural process and a sociocognitive activity are the three elements that form the basis for the development of literacy (Wise, Andrews and Hoffman, 2010; Reyes-Torres 2012-2016; Paesani et al., 2016). Social practice varies according to the social context and is embedded in cultural practices. A cultural process marks the rhythm of change, transformation, said otherwise, it characterizes the process as dynamic. Finally, a sociocognitive activity is connected with the concepts of scaffolding and MKO (More Knowledgeables Ones) because it seeks to make the student go beyond his/her comfort zone and to make him/her feel comfortable in a learning safe environment. Student are sharing different learning rhythms and styles, from which they can benefit to give rise to a nascent and constant synergy.

The seven principles of Kern (2003) seek the development of literacy, aiming to bridge the gap between the so-called "communicative language teaching" and "literary teaching", in addition to incorporating this socio-cognitive vision we have commented above. These principles are those that follow:

1. Interpretation. The literary work contains the author's vision and seeks the reader's creation of his/her own vision. We find a double interpretation of the world.
2. Collaboration. A text becomes meaningful to the reader depending on the reader, whether the writer thought about an audience and his or her ability to understand the text.
3. Conventions. Cultural conventions affect the writing and reading of any text.
4. Cultural knowledge. There is a risk of cultural misunderstanding when the reader and writer face a contained cultural system in the text that differs from their own.
5. Problem solving. Reading and writing allow us to be immerse in diverse units of meaning that allow us to address each text according to our literary management (which depends on our linguistic, literary and cultural knowledge).
6. Reflection and self-reflection. We think about language: both the author and the reader know that language has a union with the world and with themselves, so they intend to unravel this.
7. Language use. Our language knowledge allows us to go beyond aspects such as lexicon or grammar, when we need to use it in order to create speech (spoken or written).

So, having reached this point let's talk about the multiliteracy-based approach or "pedagogy of multiliteracies" (López-Sánchez, 2009; The New London Group, 1996-2000; Cope & Kalantzis, 2009; Reyes-Torres & Alabau, 2016). Imagine, for a moment, that we are about discovering Wonderland and we put ourselves in Alicia's shoes, that little girl who went through a door to reach an amazing world. The possibility of reaching other worlds, from that room, is what we call "a multiliteracy room". Each literary text –with its defining characteristics– is a wonderful world: multiliteracy is the key to reach it and, this is why we understand multiliteracy as a pedagogical process.

A broad understanding of teaching and learning, as well as communicating and thinking leads us to go beyond from a literacy-based approach, to realize that a multiliteracy-based approach is the needed unified approach. However, before concluding this section a final note on

the "multiliteracy model" is necessary: we want to mention here the relationship of this approach with the development of the five basic skills. These skills are: reading, listening –input–, writing, speaking –output– and critical thinking. Once there were only four abilities considered important because they guaranteed reception and creation in communicative schemes and contexts. With our approach we pretend the development of the fifth, which, in turn, enhances the development of the other four skills. This is because the fifth ability (thinking critically) needs the feedback that exists between all them, in other words, to their needed relationship (Cassany, 2005-2006; Reyes-Torres, 2014-2016).

As we were saying, at the beginning of this section, social practice together with cultural process and the sociocognitive activity are the factors that combined are changing our vision of language learning, for this reason, we introduce the Reyes-Torres triangular model relating it to the development of the literary competence.

### **3.2. Implementation of Reyes-Torres' proposed model: developing the literary competence**

The literary competence is understood as the set of skills and knowledge that are activated before a textual stimulus (spoken or written) and that allows us to communicate, carry out associations of ideas, reason and reflect, in an effective and critical way (Reyes-Torres, 2014; Mendoza, 2004; Ballester, 1999; Lázaro Carreter, 1987).

Reyes-Torres' contribution to the domain is his triangular model to develop de literary competence (2014). Hereunder we explain the three dimensions that shape this model:

- a) The constitutional and cognitive dimension. Every reader addresses the text with an attitude that defines him/her as a reader, a reading-identity related to the individual's ability to think. This is considered by the author, who uses the term "the reader's basic machinery", when he explains this first dimension.
- b) The level of performance that takes place from the linguistic and literary knowledge. Linguistic and literary knowledge are an internalized knowledge and this dimension refers to the use we make of them when reading.
- c) The sociocultural and aesthetic dimension. Understood as the dimension that seeks the reader to expand his/her mind by developing his/her ability to think; It is from this dimension that the author defends the interactive, creative and dialogical relationship that the reader establishes with the literary text. However, it is noteworthy that this dimension contemplates the aesthetic enjoyment and, therefore, the aesthetic emotions that the reader can find when reading.

Reyes-Torres (2014) points out that an effective development of the literary competence on the part of the student-reader implies that the he/she can self-regulate effectively the three dimensions explained above, either by making an oral or written use of the language. With this model a significant level of literary-engagement can be reached, because it is focused on the student-reader improvement and, more precisely, his/her ability "to move from language users to fluent comprehensive readers, and most importantly, to read for pleasure and think critically" (Reyes-Torres, 2014: 1).

### **3.3. Making-meaning process and critical thinking**

Looking for a definition of critical thinking that fits with our vision, we highlight Roche's (2014: 15), because we consider that her definition fits with our vision: "Critical thinking means

thinking for yourself. It is the opposite of receiving information passively [...]. Critical thinking requires effort because it involves active engagement with ideas”.

On the other hand, Facione (2013) explains the six cognitive skills which are involved in critical thinking:

- Interpretation. Comprehend and express meaning of a wide multimodal resources.
- Analysis. Examining ideas and statements, detecting them in a discourse.
- Evaluation. Assessing the logical strength of a person's statements.
- Inference. Making an intelligent guess from the information selected as relevant.
- Explanation. Giving reasons in a compelling and convincing way.
- Self-regulation. Monitoring one's own cognitive activities in a self-consciously way.

We say that the reader is a meaning-maker because he/she constructs flexible mental representations in memory, representations that he/she uses trying to understand the text: as reading is thinking, understanding is giving meaning (Gárate Larrea, 1994, Cassany, 2006, Van den Broek, Kendeou, Lousberg and Visser, 2011, Mendoza, 2008).

Meaning-making is possible when we reflect and infer, in other words, when –given a specific communicative context– we find implicit knowledge in the discourse and we get involved in it. Inferences are defined such as “concretions of knowledge and partial conclusions” ratified by the text and they occur during the reading –when the comprehension is taking place, the constructive process– and after the reading –the retrieval, re-constructive process (Escudero, 2010; Mendoza 2004). The on-line inferences are the first type and the off-line inferences are the second ones (Van den Broek, Kendeou, Lousberg and Visser, 2011). In another section, we go over the on-line inferences and how they are related to the aesthetic reading and the aesthetic emotions.

### 3. 4. The reader-learner and the reader-teacher

When reading, readers can move with the protagonist through a fantastic world. The idea is to transform the role of the student, let him/her to occupy the central position in the teaching-learning scheme. To achieve this goal, when we implement the multiliteracy-based approach, we consider that his/her role must change, and he/she must become a student-reader, just as the teacher must become a teacher-reader. The reason is simple: if the teacher reads, the student will read, if the teacher gets excited, the student will get excited.

Teachers have a great responsibility. A teacher must know well the literary work that he/she brings to the classroom, having read it is not enough: he/she has to deconstruct it (knowing its narrative-emotional structure, its characters, its setting, its changes of direction in the story, etc.); he/she has to prepare the activities –*ad hoc*– that will guide the comprehensive reading; he/she has to establish what aspects of the literary education wants to work as well as the ones from the emotional education; he/she has to mediate between the literary work and the student-reader; he/she has to try to introduce situations that encourage emotional and aesthetic experiences.

The reader-teacher is a researcher. It is necessary that he/she captures the needs of his/her students, as well as their interests and curiosities. The students-readers can propose the topics on which they want or that they would like to work on, they can participate designing the materials, contributing with ideas and reflections to build the learning among all the students-readers of the class. For our research we carried out a preliminary contact with the group of students with whom we were going to work: from a questionnaire and an open debate for free expression, we discovered that integration and self-esteem were recurrent themes, as well like fantasy and creativity. Our conclusions

determined the picture books that we would use in the research and the materials that we would design for the data collection.

A reader-learner builds his/her knowledge and, in addition, regulates his/her literary learning in a conscious way. The theories of "interthinking" and "intercommunication" support collaborative learning –as we have described previously– and the student-reader needs several factors for meaningful learning: a safe learning environment and recognize their peers as elements of those and with whom he/she can learn. On the other hand, the reader-learner needs to recognize the reader-teacher as a guide: it is not about saying what is right and what is wrong, but about telling him/her what his/her strengths are and which ones he/she can improve.

### 3.5. Picture books as a resource for FL teaching

Many authors have tried to define what a picture book is and, nowadays they agree considering picture books such as authentic materials that can be used to foster FL learning and critical thinking (McClellan, 2000; Roche, 2014). We define picture books as multimodal texts because they contain more than one form of language, more than one communicative channel. In addition, we affirm that they are an artistic-literary product which graphic-verbal code is based on a synergistic relationship.

Perry Nodelman (2010) supports:

The simplest text, the simplest picture can be meaningful only in terms of its relationship to the entire body of the language it is written in, the entire complex network of meanings and values of the culture it exists in, the entire body of adult knowledge that understands and defines children as lesser and different (pp. 23-24).

Besides, the author encourages us to appreciate this type of literary texts mainly because picture books contain a double code consisting of written language and visual language. Reading this type of literary texts is possible thanks to the relationship between both codes –which can be connected or be independent– that is why it is of vital importance for the reader to be aware of the link between word and icon. Thus, reading is an interactive process, the reader is in an interactive relationship with the text and he/she is developing the nexus between the written and the illustrated text: the reader isn't a passive receiver.

In words of Nikolajeva (2010: 27): "visual literacy is just an essential component of a child's intellectual growth as the ability to read verbal texts". To explain this idea, we raise the following question: how do we know that a character is happy or sad, when we read? We are able to infer that emotion from the text, but what about young readers? This is, for instance, an example of how the visual literacy helps them to read the literary text, giving them an implicit information that they have to decode.

In the case of our research, we work with illustrated literary texts, with stories and tales. The general structure of the narrative (beginning, middle and end) is the archetypal structure of the stories, which facilitates the reader to identify and recognize the elements that he/she has already read in other texts such as: protagonist, antagonist, conflict, etc.

Below we present the picture books we are using in our research. In addition, we summarize their characteristics and include one example of the materials we have designed to foster an aesthetic reading: "*Reading between the lines*".

These are questions we work on with our students –sometimes orally, sometimes writing, sometimes as a quiz, etc.– while they are reading in class. The objectives of these questions are reflecting, making-meaning and thinking critically.

McClellan (2000) is another author who supports the use of picture books to stimulate critical thinking in students, in addition to pointing out that they are a particularly useful tool for second language learning. Her work highlights how picture books help those teachers who are looking for ways to enhance their teaching, because picture books connect the cognitive and metacognitive dimensions implied when reading in a comprehensive way. However, we pretend to go a step further with our multiliteracy-based approach: since the complementarity between cognition and emotion is real and necessary we, as teachers, have to bring the emotional revolution to the classroom.

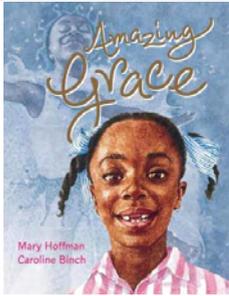
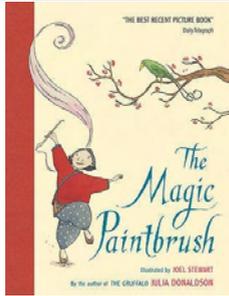
<i>Amazing Grace</i> – Book description	<i>The Magic Paintbrush</i> – Book description
Book cover	Book cover
	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publication date: 1991.</li> <li>• Place: London, UK.</li> <li>• Publisher: Frances Lincoln Children's Books.</li> <li>• ISBN: 978-1-84507-749-5</li> <li>• Level of complexity: Low-Medium.</li> <li>• Type of illustration: Realistic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publication date: 2003.</li> <li>• Place: London, UK.</li> <li>• Publisher: Macmillan Children's Books.</li> <li>• ISBN: 978 – 0 – 333 – 96443.</li> <li>• Level of complexity: Medium-High.</li> <li>• Type of illustration: Realistic.</li> </ul>

Table 1.

	<i>Amazing Grace</i>	<i>The Magic Paintbrush</i>
	Mary Hoffman/Caroline Binch Author/ Illustrator	Julia Donaldson/Joel Stewart Author/Illustrator
Summary	Grace likes to read and act out the stories. At school her class will represent Peter Pan and she, excited, presents herself as a volunteer for the role. However, she discovers that her classmates don't believe that she could do it well: first, because she is a girl and secondly because Grace is black.	Shen is a girl to whom an old man gives a magic paintbrush with one condition: she can only draw to help the poor. However, the emperor captures Shen and orders her to paint a tree that gives gold coins to him. Shen refuses to do it and the Emperor's wrath has consequences.

Table 2.

	<i>Amazing Grace</i>	<i>The Magic Paintbrush</i>
Literary Education "Reading between the lines"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why does Grace disguising when playing?</li> <li>2. What does Grace do after the walk with her grandmother?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. What would you do with a magic paintbrush?</li> <li>2. How can you stop the Emperor?</li> </ol>
Emotional Education "Reading between the lines"	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. How do you think Grace feels when she reads a story?</li> <li>2. How do you think Grace feels when her classmates explain the reasons why they think she can't be Peter Pan?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Everything you imagine becomes true. How do you feel?</li> <li>2. You have to save the village. How do you feel?</li> </ol>
Reading both codes: Visual literacy		
Reading both codes: Written text	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. The play was a big success and Grace was an amazing Peter Pan.</li> <li>b. "You can't be Peter Pan" said Raj "that's a boy's name". But Grace kept her hand up.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a. Now Shen sits in a prison upon a cold stone floor.</li> <li>b. But Shen is painting silently while distant hoofbeats sound.</li> </ol>

Table 3.

### 3.6. Engaging students in Aesthetic Reading

We can define the concept of aesthetic reading as that reading that allows us to be immerse ourselves in it, allowing us to associate ideas, create reasoning, build the meaning of the text

consciously, become aware of different messages and emotions, etc. (Rosenblatt, 1986; Pike, 2003; Temple, Martínez Et Yocota, 2010).

From the constructionist perspective (Graesser, Singer, and Trabasso, 1994; Kintsch and Van Dijk, 1983; Escudero, 2010) the reader creates, invents and imagines what are the motivations of the characters, their feelings, their physical appearance; the causal relationships between events; the consequences of these events that he discovers as he progresses in the reading of chapters or in other parts of the narrative. All these connections are possible thanks to the inferences and depend on:

- a) The assumptions that the reader carries out according to his/her goals. These assumptions are based on a deep level of information processing since they are based on semantic connections and the situational reference model created.
- b) Coherence assumptions (at the local level –between phrase and phrase, for example– and globally –between fragments of the text or treating the text itself as a unit of meaning).
- c) Explanatory assumptions. The reader establishes the reasons for events, events, actions of the characters, etc.

Alabau (2016: 161-178) explains that according to the Construction-Integration Model of Kintsch (1978) these are the inferences that are given online:

1. Referential inferences or semantic relationships. To connect a unit of meaning or propositional unity with an anaphora, for example, the reader searches for the "referent" of that proposition.
2. Causal background inferences. Along with referential inferences, the inferences that seek the causal antecedent give local meaning to the text, seeking the reason for an action.
3. Superordinate goal inferences. At a level of global coherence, these inferences seek the relationship between the superordinate goal of the characters that motivate explicit actions in the text.
4. Global thematic inferences. These inferences integrate characters, events, temporality, space, etc., to look for the text's background (plot, argument, moral...).
5. Facilitating inferences of the emotional reaction of the character. They allow the reader to empathize with the character, to better understand the reason for their decisions and reactions. These are the ones we want to work on.

The comprehension of emotions in narrative text is a complex process. The learner-reader must have a mental model of understanding (such as microworld), to connect his/her knowledge of emotions and of the world. By the way, this connection only can be achieved generating inferences and being aware of the emotional reactions of the characters and what is the reason that has awaked them (obstacles, the goal, intrapersonal or interpersonal conflicts, etc.). Moreover, thinking about a future emotional state of a character in the literary work, it depends on it to generate these emotions in the reader (Vallejo, 2002).

### 3.7. Aesthetic Emotions in Education

The emotional revolution comes hand in hand with the literary texts, the aesthetic reading and the aesthetic emotions. How is it possible to infer and make-meaning through the aesthetic emotions? Actually, the literary texts are generators of situations of aesthetic reading and this is due to (Bisquerra, 2009):

- a) The concept of "representational art". Imagination and fiction represented through arts (literature, theatre, narration, movies, etc.) lead us to "recognise" those emotions that the characters are feeling.

- b) The paradox of fiction. Why we are able to get excited from different "fictional" setting, scenes, realities, contexts and characters.

Aesthetic emotions are the least investigated emotions and our research is focused on understanding how and under what conditions they are generated. In our research we try to stimulate the generation of different basic aesthetic emotions, through picture books –that we consider artistic representations and we have previously analysed, in order to help our reader-learners to discover the pleasure for reading.

The question now is: how are aesthetic emotions related to critical thinking, foreign language teaching and picture books? All learning process is emotional: so there it is, learning to get excited and enjoying being excited would be a good way to motivate for learning a language, since there is a direct relationship between emotion and motivation (Bisquerra, 2009).

Beardsley (1966, cited in Bisquerra, 2009) states that: "The clearest way I can think of to talk about aesthetic value, then, is this: The object has certain properties [...]. On account of these properties, it is capable of arousing a certain complex of sensations and feelings" (p. 32). She tries to answer the following question: "What reason do we have to think that it is desirable for people to have experiences of aesthetic enjoyment and to develop the capacity for such enjoyment?" She states two answers: a first group which reasons are directly connected to episodic psychological effects, and a second group that argues that aesthetic enjoyment develops particular abilities or psycho-logical faculties classified in a) feeling and/or emotion; b) imagination; and c) perception (pp. 34-35).

The literary texts awaken in the reader a "resonance box" that is registered at a conscious level and another unconscious, variable according to the own and particular aesthetic sensibility. The comprehensive reading will activate the records that generate those stimuli that give rise to unique emotions for each reader. Therefore, following with the musical metaphor, the soundboard amplifies or modulates the stimulus, besides being a determining element of the aesthetic value that will be granted to the literary text.

#### 4. Conclusions

Sulzby and Teale (1991: 727-757) said: "Storybook reading contributes to children's concurrent writing, intellectual, emotional and oral language development" (p. 731) and with this in mind, we do believe that we are putting our best foot forward. As we have highlighted in the section about the multiliteracy-based approach, the development of the five basic skills is one of the factors that has enhanced the paradigm shift. Although we believe that we are only seeing the beginning of it, positioning literature in the place that it belongs to as the highest expression of language, creativity and communication will conditionate every new researches and language-learning theories.

As teacher-readers we are encouraging spontaneous interactions between student-readers that lead to collaborative learning among equals. In addition, all the perspectives of the story are contemplated, analysed and complemented, that is, each student is able to build his/her vision, and this is added to the vision that his/her colleagues have built. Teachers must bring literary texts to the classroom, from the perspective of the literary curiosity and the pleasure of reading. Our work will be useless if we do not know the literary work well and we have analysed it beforehand to conduct its comprehensive reading. We are the agents of the teaching-learning scheme that guide the creation of knowledge, that awake the passion for reading and that draw a path for those students-readers who, in the future, will be able to get closer to other literary texts by themselves. They will be able of

this because their learning context make them feel confident and it was adapted to their needs and interests.

A teacher-reader encourages his/her students to try, to be brave and exploring the books emotionally, intellectually and aesthetically. Every narrative text has a sequence of key moments that we can detect, carrying out a simple previous analysis. As the teacher-reader has already explored the work and has prepared the reading materials, it may seem that for the students it will be simple to read the text, making meaning or thinking critically. Nevertheless, we want to remember that each reading is unique, and that the teacher-reader is just one effective guide that leaves his/her students-readers to develop a interactive relationship with the text, looking for the particular meaning that each student-reader can give to it.

Our proposal is to address the emotional conflicts that appear in the stories, to identify the aesthetic emotions and relate them to the reader's own emotions. The stories we have selected contain a series of conflicts that can be tackled from Gardner's interpersonal and intrapersonal intelligence (2011). Together, these two intelligences are named "emotional intelligence" by Salovey and Mayer (1997). Therefore, our proposal allows us to relate each reading to the thematic areas of the emotional competencies, broke down by the Emotional Education.

Without a doubt, the main objective of our research is looking for the conditions that allow creating spaces to interpret and respond in an aesthetic and emotional way to literary texts. Finally, we affirm that the multiliteracy-based approach, together with the presence of aesthetic emotions and with the aesthetic reading, is the key to talking about meaningful learning. The student occupies the leading role in his/her learning –since he/she is no longer a mere receiver of content but is an active agent in the construction of knowledge. Steve Jobs (2005) said: "Stay hungry, stay foolish" and we close this article reflecting on these words. He tried to inspire people to not stop learning, to believe that there are changes that are possible. In short, our research philosophy looks for staying hungry for knowledge and leaves the door open to those ideas that contain that brilliance of revolution.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALABAU, E. (2016). Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción de significados. *Mirada Hispánica*, 13, 161-178.
- ALABAU, E. (2016). Children's Literature and Literary Competence Development: a Didactic Proposal Using the Picture Book *Amazing Grace* in Primary Education. *Ítaca, Revista de Filología*, 7, 73-79.
- BALLESTER, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Barcelona: Síntesis.
- BRUMFIT, C. J. and CARTER, R. A. (1986). *Literature in Language Teaching* (eds.). Oxford, O.U.P.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CERRILLO, P. (2010). *Tradición y modernidad de la literatura oral*, Cuenca: UCLM.
- COPE, B. and KALANTZIS, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, Vol.4, 164-195.
- DEVÍS, A. (2006). *Programa Raonat*. Valencia: Universitat de València.
- ESCUADERO DOMÍNGUEZ, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana

- hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 7, 1-32.
- FACIONE, P. (2013). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment. Measuring Thinking Worldwide*. Pearson Education, 1-28.
- GÁRATE LARREA, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- GÓMEZ LÓPEZ, Á. (2013). *El control de la comprensión de textos científicos en inglés como lengua extranjera, en estudiantes universitarios españoles no bilingües: Evaluación, transferencia y una intervención didáctica basada en un modelo cognitivo de procesamiento de la información*. (PhD). Universitat de València, Valencia.
- GRAESSER, A., Singer, M., and TRABASSO, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371-395.
- JOBS, S. (2005). Commencement address paper. Recovered from <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>
- KENDEOU, P., and RAPP, D. N. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (Vol. 13, pp. 189-209). New York: Nova Science Publishers.
- KERN, R. (2003). Literacy as a New Organizing Principle for Foreign Language Education. In *Reading between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*, P.C. Patrikis (ed.), pp. 40-59. New Haven: Yale University Press
- KUCER, S. B. (2005). *Dimensions of Literacy. A conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- LÁZARO CARRETER, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. In J. A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y selección bibliográfica* (pp. 151-170). Madrid: Arco/Libros.
- LELAND H., C., HARSTE C., J., & SMITH, K. (2005). Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom. *Language Arts*, 82(5), 257-268.
- LITTLETON, K. & MERCER, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. London: Routledge.
- LÓPEZ-SÁNCHEZ, A. (2009). Rewriting the goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. In *The International Journal of Learning*, 16(10), 30-37.
- MARTIN, D. & BOECK, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf
- McCLELLAN T., I. (2000). *Teaching with Picture Books in the Middle School*. International Reading Association, Book Club Selection. Newark, Delaware.
- McRAE, J., (1991). *Literature with small 'l'*. London, UK: Macmillan Publishers Limited.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). Ser lector: un complejo proceso. *Primeras noticias. Revista de literatura* 3, 15-22.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial. Madrid.
- NIKOLAJEVA, M. (2010). Literacy, Competence and Meaning-making: A Human Sciences Approach. *Cambridge Journal of education*, 40(2), 145-159.
- NODELMAN, P. (2010). Claimed: Picturebook Narratives and the Project of Children's

- Literature. In Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., Silva-Díaz, C. (Eds.) Routledge. *New Directions in Picturebook Research* (pp. 11-26). New York and London.
- PAESANI, K., WILLIS ALLEN, H., DUPUY, B., LISKIN-GASPARRO, J., E LACORTE, M. (2016). Making the Case for Literacy in Collegiate Foreign Language Programs. In *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- PIKE, M. (2003). Aesthetic Teaching. *Journal of Aesthetic Education*, 38, 20-37.
- REYES-TORRES, A. (in press). La literatura en la enseñanza de la lengua. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Muñoz-Basols, J, Gironzetti, E. and M. Lacorte (eds.). New York: Routledge.
- REYES-TORRES, A. (2014). "Literacy Education: The First Step towards Literary Competence". In *Thinking Through Children's Literature in the Classroom*, A. Reyes-Torres; L. Villacañas-de-Castro; B. Soler-Pardo (eds.), pp. 42-52. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- REYES-TORRES, A. and BIRD, A. (2015). Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- ROCHE, M. (2014). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A Guide for Primary and Early Years Students and Teachers*. UK: Routledge.
- ROSENBLATT, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education* 20, 4.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. and Sluyter, D., (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-34). BasicBooks, New York.
- SULZBY, E. and TEALE, W. (1991). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil, R. Mosenthal & D. Pearson. (Eds.). *Handbook of Reading Research*, Vol. 11 (pp. 727-757). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TEMPLE, C., MARTÍNEZ, M. and YOKOTA, J. (2010). *Children's Books in Children's Hands: An Introduction to their Literature*. London: Pearson.
- THE NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- VALLEJO, F. (2002). El rol de la Emoción en la comprensión de Textos Narrativos. *Psicoperspectivas* 1, 125-140.
- VAN DEN BROEK, P., KENDEOU, P., LOUSBERG, S., and VISSER, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- VAN DIJK, T. and KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.



María José Corvo Sánchez

mcorvo@uvigo.es

Universidade de Vigo

(Recibido: 1 junio 2018/ Received: 1<sup>st</sup> June 2018)

(Aceptado: 11 octubre 2018 / Accepted: 11<sup>th</sup> October 2018)

# STUDY OF DEATH IN THE NOVEL *THE PRINCESS BRIDE*: DEATH AS PART OF THE ADVENTURE

*ESTUDIO DE LA MUERTE EN LA NOVELA LA  
PRINCESA PROMETIDA: LA MUERTE COMO PARTE  
DE LA AVENTURA*

## Abstract

In *The Princess Bride*, an adventure and fantasy epic novel that is intended for an ideal ten-year-old reader, death is only one element together with fencing, fighting, torture, poison, true love, hate, revenge, giants, etc. Its presence is very noticeable, since it is everywhere, both as the motivation and the result of the battles and fights that happen throughout the narration. In this work I analyze the novel through the words of the characters to determine different representations of death offered by its author, as a representation of the end of life, due to varying reasons, and also as a recurrent element of literary discourse. This work is a particular contribution to the area of study of children's literature that focuses on deaths that are necessary and violent in the narrative fiction. It pursues as a general objective the defense of long books as a learning tool to promote reading and discussion among children about important existential subjects. In particular, it presents the *The Princess Bride* as an example, proposing a brief study guide of this novel, which consists of some easy tasks for approaching the concept of death.

**Keywords:** death, adventure, fantasy, epic novel, typology, learning.

## Resumen

En *La princesa prometida*, una novela épica de aventuras y fantasía destinada a un lector ideal de diez años, la muerte es solo un elemento junto con la esgrima, la lucha, la tortura, el veneno, el amor verdadero, el odio, la venganza, los gigantes, etc. Su presencia en la novela es altísima, pues está en todas partes, tanto como motivación como consecuencia de las batallas y de los enfrentamientos que acontecen a lo largo de la aventura narrada. En este trabajo analizo la novela a través de las palabras de los personajes para determinar diferentes representaciones que de la muerte nos ofrece su autor, como representación del fin de la vida, debido a causas de lo más dispares, y también como elemento recurrente del discurso literario. Este trabajo es una aportación particular al área de estudio de la literatura infantil que se centra en las muertes necesarias y violentas de la ficción narrativa. Persigue como objetivo general la defensa de libros largos como herramienta de aprendizaje para promover la lectura y la reflexión entre los niños de temas existenciales importantes y, de forma particular, presenta la novela *La princesa prometida* como ejemplo de ello, proponiendo una breve guía de estudio de esta novela, consistente en una serie de tareas sencillas en torno al concepto de la muerte.

**Palabras clave:** muerte, aventura, fantasía, novela épica, tipología, aprendizaje.

## 1. Introduction: About the novel and the topic of death in children's literature

The topic of death has been present in children's literature for centuries through popular tales and other traditional stories, which were originally passed on orally and only later, from the 19th century onwards, set down in writing. Children listened to them told by their elders, and in this way, they were confronted with the subject of death. During the Romantic period, society began to protect the child from some aspects of reality that supposedly took part exclusively in adult lives, such as death. Consequently, authors denied it in children's literature; it became a social and educational taboo topic in western society, where it took off in the 70s and 80s of the twentieth century within the movement called critical realism. From then on, it is again the objective of some literary production and it has also begun to be the subject of research in children's literature.

In line with the so-called pedagogy of death, the new books deal with this topic from a realistic point of view, showing in general a gentle approach to the subject and a friendly message about the end of life<sup>1</sup>. As referred to by Barsanti (2018), this pedagogy consists in a series of proposals regarding methodology and the development of attitudes and skills that will provide young people with tools that will allow them to address death, taking the drama out of it by making it seem natural, and providing planned educational answers to the questions that arise after the experience of losing someone.

They have become necessary literature, aimed at contributing to the emotional education of children by not avoiding this universal and unavoidable theme for all of us and doing it frankly and in an honest way, far from ideological pollution, as Arnal et al. (2014: 8) refer.

*The Princess Bride*, a fantasy epic novel written by writer and screenwriter William Goldman, was published at that time, in 1973, but it has nothing to do with the realistic perspective of this body of production. Goldman's novel is an anachronistic<sup>2</sup> tribute to love and life for adults and children from age ten. Its plot is very simple: rescuing a young woman who has been kidnapped just before the celebration of her wedding to Prince Humperdinck, a union that will make her the queen of the kingdom of Florin. To entice readers, the author presents the story as an adventure where characters must face surprising challenges and battles. Its intention, as opposed to the plot, is not so simple: you must come to grips with the idea that life is not fair and in order to demonstrate this lesson death, contrary to life, is one of the central topics the novel is based on. Its weight, therefore, is enormous, constantly transmitted through its more than three hundred pages. This can be surprising as the novel was intended for children ten and older.

For all these reasons, its anachronistic character, on the one hand, and the role of the topic of death in the novel, on the other hand, together with the serious and at the same time humorous author's attitude about death, I chose this novel to analyze this topic as an original contribution to the scant body of informative and research publications that relate children's literature and death, such as House-Ruzicka (2018)<sup>3</sup>, Koutsompou-Kotsopoulou (2015), Ewans (2014), Comellas (2014), Wiseman (2013), Reynolds (2011), Sasser (2008), Corr (2003a, 2003b), Townsend (2003), Moore & Mae (1997),

1 One example here is the German book market: see Corvo (2016: 125-127) and Barsanti (2018, pending publication: please see the reference section). Selfa et al. (2015) propose a set of readings in which death occupies a fundamental place and present a practical reading experience in the nursery school classroom.

2 With no connection to its time: Bombs on Cambodia, oil embargo issued by OPEC, stock market crash and Watergate scandal, just to name a few conflict situations.

3 Pending publication. Please see the reference section.

Seibert & Drolet (1993), Gibson & Zaidman (1991), Pyles (1988), Walker (1986), Goldreich (1977), or Butler (1972). This bibliography can be extended to some other very different and relevant works on death in children's literature in Spanish by Oittinen & Roig (2016)<sup>4</sup>, Díaz (2015: 67-84), Selfa et al. (2015), Arnal et al. (2014), Arnal (2012), Montoya (2007) and Lage & Lana (1996) or in German by Ensberg (2006) or Heinrichs (1991), for example.

In particular, this paper puts forth novel research on fictional deaths that are necessary and violent in the narrative fiction<sup>5</sup>. In *The Princess Bride* they occur among adventurous characters, such as pirates, bandits and open enemies in narrations of heroic deeds. As a final objective, this paper pursues the defense of the educational treatment of long books for children and their use as a learning tool in order to promote reading and to discuss relevant themes with them. Many other topics, such as friendship, love, hate or revenge, could also be discussed, but I will focus my interest on the topic of death in the following pages.

To achieve this goal, I will first analyze its presence by presenting a proposal of an initial typology of the topic of death in the novel and deal with it as a recurring feature of its literary discourse. The aim of this initial typology will be to determine different images of this topic presented in the novel, as a representation of the end of life due to varying reasons. I will show the treatment of this topic in Goldman's literary discourse through a selection of some passages of the novel as representative examples. Addressing the final objective of this study, a proposal of a brief study guide of this novel will be then presented. It consists of some easy tasks to deal with this novel with children aged 10 or more in the classroom as a tool for approaching the concept of death. These should be used mainly to stimulate active reading and collaborative and motivated learning. After that, I will complete my analysis and interpret some main aspects related to death in the novel in the last part of this study, where I will also make some conclusive and final considerations about the novel and the purpose of this paper.

Before starting with this analysis, however, some other details about the novel have to be recalled.

## 2. *The Princess Bride* by William Goldman

The novel develops around the protagonist couple, the lovers Buttercup and the poor Westley, who is later transformed into the mysterious and horrid man in black better known as the Dread Pirate Roberts. Beautiful Princess Buttercup is kidnapped shortly before the celebration of her wedding to Humperdinck, the ambitious heir to the throne of the kingdom of Florin, and the series of events that make up the story have to do with her rescue. They are presented as an adventure that involves the main and the secondary characters in many surprising challenges and battles. Thus, the novel puts the focus on the conflict between the main character, the man in black, and Prince Humperdinck. It represents this conflict through some struggles between them: first indirectly, between the man in

4 It also contains papers in English.

5 I dealt with this topic in a previous paper about deaths in the fairy tales *Dornröschen* and *Sneewittchen* –in English *Sleeping Beauty* and *Snow White*– by the Brothers Grimm. Specifically, the death of the wicked stepmother is terribly cruel and violent: she is forced to put on red-hot iron shoes and dance in them until she drops dead. Her death is also necessary, because it is both restitutory punishment for all the harm she has done and also liberating, since it represents a happy ending: the good heroes live and the wicked villain dies. (Corvo 2018, pending publication: please see the reference section).

black and Inigo – a Spanish swordsman, a loyal son, smart and vindictive –, Fezzik – the strong giant Turk, a good friend to Inigo – and Vizzini – the Sicilian; he is the evil, cruel and traitorous boss of Inigo and Fezzik –, and then directly. In the background, the struggle between Inigo and Count Rugen, the man with six fingers, is also noteworthy.

While it is true that the story has had a large audience, the cinematic version released in 1987 by Rob Reiner, director of other well-known films such as *When Harry met Sally*, *A Few Good Men* or *The American President*, has had a larger international following. The film was not a great box-office success, probably due to its poor marketing. However, through the years it has become a cult classic film due to its distribution in VHS and DVD. As a result, many of us have discovered the written version. It has been translated into many languages, which has allowed many fans throughout the world, who had fallen in love with the cinematic representation, to reconnect to the story. Images 1 and 2 below represent one of the many book and DVD covers that are available on the market.

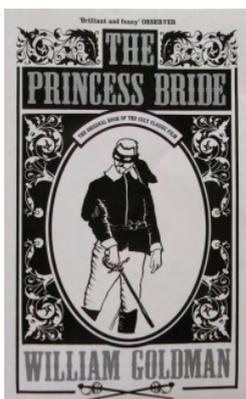


Image 1. A book cover. Image 2. A DVD cover.

The 25<sup>th</sup> anniversary edition was published in 1998. I will base my study on this edition first published in Great Britain in 1999 (Image 1)<sup>6</sup>. In it, the author adds a commemorative introduction at the beginning and the first chapter of another novel that Goldman intended to complete: *Buttercup's Baby*<sup>7</sup>. This chapter is meant to be the sequel of *The Princess Bride* and it appears at the end of this anniversary edition, inviting the reader to look forward to new adventures in this new novel.<sup>8</sup>

Goldman uses a literary device in his novel, making believe that the story comes from a pre-existing book written by S. Morgenstern<sup>9</sup>. The novel is an abridgement; the author explains that he discovered Morgenstern's book through his father, who read a succinct version to him while he was recuperating from pneumonia when he was ten. Now the author summarizes his own version only giving the "good parts", just as he heard it from his father:

6 All the citations related to the novel in this paper have been literally taken from it.

7 It introduces the reader into the new life of the characters and focuses on the eventual kidnapping of Waverly. She is Westley and Buttercup's daughter.

8 It has not been published yet.

9 An old trick to present a novel within a novel that has also been used by some of the most internationally recognized writers. In Spanish literature, for instance, there is the case of Miguel de Cervantes and his novel *Don Quixote*.

[...] Morgenstern wasn't writing any children's book; he was writing a kind of satiric history of his country and the decline of the monarchy in Western civilization. But my father only read me the action stuff, the good parts. He never bothered with the serious side at all (Goldman, 1999: 29)<sup>10</sup>.

These words do not correspond with reality. It is true that Goldman writes his novel and recreates the adventure story his father read to him, presented in a series of fantastic battles, which include:

Fencing. Fighting. Torture. Poison. True love. Hate. Revenge. Giants. Hunters. Bad men. Good men. Beautifullest ladies. Snakes. Spiders. Beasts of all natures and descriptions. Pain. Death. Brave men. Coward men. Strongest men. Chases. Escapes. Lies. Truths. Passion. Miracles (p. 8).

However, it is more relevant that the result is not only a novel of adventure and heroic epic fantasy but, more importantly, that it deals with very serious aspects of life. It can be said that *The Princess Bride* is a lesson on life, with its positive aspects such as love, fidelity, companionship, etc. and its negative ones such as torture, ambition, betrayal, cruelty, revenge, poverty or death.

These last aspects<sup>11</sup>, without a doubt, are surprising in a novel for adults but especially in a novel aimed primarily at ten-year-old children. This is the age the author claims to be when his father read him the story after coming back home from hospital when he was recuperating from pneumonia –“Which is how you have to think of me when I came upon *The Princess Bride*. [...] Each night my father read to me, chapter by chapter [...]. It took, as I said, probably a month, and in that time he read *The Princess Bride* twice to me.” (pgs. 7-9)– and this is also the age he gave his son the novel as a gift, as he had planned to do a long time before:

My whole life really began with my father reading me the Morgenstern when I was ten. [...] That book was the single best thing that happened to me [...], and long before I was even married, I knew I was going to share it with my son. [...] anyway, when Jason was born, I made a mental note to buy him a copy of *The Princess Bride* for his tenth birthday (pgs. 11-12).

This may be so because Goldman wrote this “kid's classic” (p. 12), that he presents as “S. Morgenstern's Classic Tale of True Love and High Adventure” (p. 28), with the idea that his child could learn that life is not fair:

*This book says 'life isn't fair' (...) the point is, we're not created equal [...].*

*[...] there's a lot of bad stuff coming up, torture you've already been prepared for, but there's worse. There's death coming up [...]. Forget all the garbage your parents put out. Remember Morgestern. You'll be a lot happier (pgs. 209-210).*

10 Hereinafter referred to only through the page number.

11 Most of them have been traditionally considered taboo, especially death. Therefore, this novel is part of what can be considered as necessary literature aimed at contributing to the emotional education of children.

I should not idle now on the study of the complex and interesting role of the narrator of this novel, but it does deserve to be referred to briefly. Among the reasons is the fact that the reader of this novel has to face the fictionalization of Goldman the narrator, who is presented by Goldman the author as having characteristics of both his family life, such as his wife and child, and professional aspects related to his own work as an author and screenwriter.<sup>12</sup>

To know the author better, it is essential to remember some of his past successes during his extensive career of more than forty years. Amongst his works I can mention, for example, the novel *Marathon Man* (1974), released as a film in 1976 with the same title and starring Dustin Hoffman; regarding his films, he has received two Academy awards for *Butch Cassidy and the Sundance Kid* and *All the President's Men*.

### 3. Study of death in the novel

I will now focus on the main objective of this study and analyze the topic of death in *The Princess Bride*. To accomplish this goal, I will assess the weight of death in the novel by analyzing how William Goldman approaches this topic. In order to do that, I will determine different representations of this theme through the words of the characters and the storyteller: as the end of life for many possible reasons and as a recurring literary element in his writing.

In both cases, this analysis is meant to be made only in a representative form, as many other types and examples of death have had to be left out of this study. For this reason, the typology of death as the end of life in the novel I present in the next section should only be contemplated as an initial representative proposal.

#### 3.1. Death as a representation of the end of life. Towards a typology

The presence of death is so overwhelming in this novel, that it can be said that almost all its characters, in a manner of speaking, either stretch the bounds of death or they die. The root causes of it are manifold and the result is diverse. Thus, together with the characters who die, there are also those who are "invited" to die, others who choose to die –to avoid other evils, such as torture, for instance–, others who dream of death, others who talk about committing suicide, others whose lives are spared, others who avoid it by surrendering, others who sense it, etc. There is even one character who does not die entirely and returns to life by a miracle, as the miracle man Max explains with regard to the situation of the man in black: "[...] there's different kinds of dead: there's sort of dead, mostly dead, and all dead. This fella here, he's only sort of dead, which means there's still a memory inside, there's still bits of brain. You apply a little pressure here, a little more there, sometimes you get results" (p. 276).

Accordingly, analyzing the novel trying to work out a typology of death is presented to us as being an extensive work. We should keep in mind that with space limitations it is impossible to develop a complete typological study on death in a document of this length, which should include all the occasions death is directly or indirectly represented in the novel. Consequently, Table 1 shows an initial and representative typology of this theme, which emerges from the novel itself and not from

---

12 The study of the role of the narrator of the novel could be more extensive, for it should differentiate the biography of the real Goldman and the partially invented Goldman, who is the narrator. But I cannot stop to analyze it more deeply at this time, as mentioned before.

any theoretical approach. The selection of excerpts that illustrate this typology and some comments on them are annexed to this paper.

	Type	In the novel
(1)	Unexpected death	This is the way the writer-narrator's father dies in the novel.
(2)	Foretold death	Under this type, there is more than one case with very different endings: foretold deaths that do not take place: the cases of Buttercup and Westley (2.1.), and others which do happen (2.2.): those of Vizzini and Count Rugen.
(3)	Stalking death	The case of the man in black against Inigo, Fezzik and Vizzini.
(4)	Death with no warning	The case of Domingo Montoya, "the greatest sword maker" (p. 111) and Inigo's father.
(5)	Death as a show	Vizzini's contemplation of the man in black while he is trying to climb the Cliffs of Insanity.
(6)	Death as a hobby	Death and suffering are Prince Humperdinck's real passions.

Table 1. Initial typology of death in the novel.

After dealing with this initial typology of death in the novel, in the next section I will continue my analysis by focusing on the treatment of the topic of death as a recurring feature in Goldman's literary discourse.

### 3.2. Death in the literary discourse. Representative examples

Independently from the different cases included in table 1 about deaths that occur and those that are about to occur, the reader of this novel finds words distinctly related to the topic being covered, such as die, kill, cadaver, corpse, pain, doom, murder, etc., in the majority of the pages. These words are repeatedly mentioned throughout the literary discourse, constantly on the tongue of the characters and the narrator. The following are some representative examples.

The first one describes the moment in which Buttercup's parents contemplate Count Rugen's retinue, when he arrives at their house to meet Buttercup:

Buttercup's parents did not have exactly what you might call a happy marriage. All they ever dreamed of was leaving each other. [...]

"Ahhhh," he said after a while. And a little later, again, "Ahhhh." [...]

"Such riches," [...] "Glorious." [...] "The heart swells at the magnificence," Buttercup's father muttered very loudly. (...)

"They must be going to meet Prince Humperdinck someplace," Buttercup's mother said.

The father nodded. "Hunting. That's what the Prince does."

"How lucky we are to have seen them pass by," Buttercup's mother said, and she took her husband's hand.

The old man nodded. "I can die."  
She glanced at him. "Don't" (pgs. 42-3).

The second one illustrates the explanation that Count Rugen gives to Westley about the Machine he has created to research pain:

"This is the Machine," the Count said when they were alone. "I've spent eleven years constructing it. As you can tell, I'm rather excited and proud. (...) I'm very interested in pain, (...). In an intellectual way, actually. I've written, of course for the more learned journals on the subject. Articles mostly. At the present I'm engaged in writing a book. My book. *The book*, I hope. The definitive work on pain, at least as we know it now. (...) I think pain is the most underrated emotion available to us, (...). Pain has been with us always, and it always irritates me when people say 'as important as life and death' because the proper phrase, to my mind, should be, 'as important as pain and death' (pgs. 227-8).

The following example takes place at the time the man in black succeeds in rescuing Buttercup, after having defeated Vizzini:

They moved along the mountain path. The moonlight was very bright, and there were rocks everywhere, and to Buttercup it all looked dead and yellow, like the moon. She had just spent several hours with three men who were openly planning to kill her. So why, she wondered, was she more frightened now than then? Who was the horrid hooded figure to strike fear in her so? What could be worse than dying? (p. 160).

A short time later, when they find out that Prince Humperdinck and his men are pursuing them, they have the following dialogue:

"You can never escape him," Buttercup said. "If you release me, I promise that you will come to no harm."

"You are much too generous; I could never accept such an offer."

"I offered you your life, that was generous enough."

*Highness!*" said the man in black, and his hands were suddenly at her throat. "If there is talk of life to be done, let me do it."

"You would not kill me. You did not steal me from murderers to murder me yourself."

"Wise as well as loving," said the man in black (pgs. 162-3).

Another example has to do with the situation when Inigo and Fezzik take the inert body of the man in black to Miracle Max so he can bring him back to life:

This huge guy and this skinny guy brought in this big guy and put him on the hut floor. Max poked the corpse. "Not so stiff as some," he said.

The skinny guy said, "We have money."

"Then, go get some great genius specialist, why don't you? Why waste time messing around with me, a guy who the King fired?" It almost killed him when it happened. For the first two

years, he wished it had. His teeth fell out from gnashing; he pulled the few loyal tufts from his scalp in wild anger.

"You're the only miracle man left alive in Florin," the skinny guy said.

"Oh, so *that's* why you come to me? One of you said, 'What'll we do with this corpse?' And the other one said, 'Let's take a flyer on that miracle man the King fired,' and the first one probably said, 'What've we got to lose; he can't kill a corpse' and the other one probably said—"

"You were a wonderful miracle man," the skinny guy said. "It was all politics that got you fired" (pgs. 272-3).

One more example to finish this point. It describes possibly one of the silliest moments of the novel, when the man in black comes back to life after swallowing the pill of resurrection in front of Inigo and Fezzik:

"You're alive!" Fezzik cried.

The man in black sat immobile, like a ventriloquist's dummy, just his mouth moving. "That is perhaps the most childishly obvious remark I have ever come across, but what can you expect from a strangler. Why won't my arms move?"

"You've been dead," Inigo explained.

"And we're not strangling you," Fezzik explained, "we were just getting the pill down."

"The resurrection pill," Inigo explained. "I bought it from Miracle Max and it works for sixty minutes."

What happens after sixty minutes? Do I die again? (...)

"We don't know. Probably you just collapse and need tending for a year or however long it takes to get your strength back."

"I wish I could remember what it was like when I was dead," the man in black said. "I'd write it all down. I could make a fortune on a book like that. I can't move my legs either. (...) The last thing I remember was dying, so why am I on this wall? (...) (pgs. 290-1).

Next, I will focus on the novel as a tool for approaching the concept of death with children ages ten or more in the classroom and propose some easy tasks.

#### 4. The novel as a tool for addressing concepts of death. An initial proposal

Children's literature provides an appropriate tool for addressing concepts of serious topics. More specifically, in relation to death and according to Barsanti (2018), "children's literature is the appropriate gate for death to enter the life of children and young people in a natural way." Barsanti apud Poch Avellán expresses it by saying: "[...] la cultura que no valora la muerte no valora la vida. La muerte, como la vida, ha de entrar en las escuelas y en el salón de casa con naturalidad, serenamente y progresivamente desde la primera infancia" (Barsanti 2018)<sup>13</sup>.

And this is the case of the novel *The Princess Bride*, which I propose now as a tool for approaching the concept of death. For this purpose, a short study guide to deal with the novel with

13 "The culture that does not value death does not value life. Death, like life, has to enter the schools and the living room of the home naturally, serenely and progressively from early childhood." (Author's translation, pending publication).

children ages 10 or more in the classroom is shown below. It is presented as an initial proposal and consists of some easy tasks meant as a brief study guide to introduce them to this topic in the novel and to perform active reading and collaborative and motivated learning by recalling and interpreting.<sup>14</sup>

1. As you read.

- Make some notes about how the characters speak. Some words can differ from standard written English, pay attention to subjects or verbs left out of sentences and incorrect grammar.
- Notice how the following places are described: the Cliffs of Insanity, The Fire Swamp and the Zoo of Death and take notes of the words you may not know.
- Notice how the following characters of the novel are described: Westley, Buttercup, the Dread Pirate Roberts, Inigo, Fezzik, Vizzini, Prince Humperdinck and Count Rugen. You can learn about their personalities and characters from what they say, do, and think, and by paying attention to what other characters say.
- Pay attention to your thoughts or feelings when you know of the deaths of Domingo Montoya and Count Rugen.

2. Work with a partner or in groups.

- Try to write a description of The Fire Swamp, the Cliffs of Insanity and the Zoo of Death.
- Describe briefly what kind of persons the characters mentioned above are.
- Select words related to death in the texts included in the annex and in the examples given below in 3.2.

3. Work in a group, with the help of the teacher.

- Try to summarize the exposition –the introduction of the setting, the main characters, and the conflict –, the rising action –the events that contribute to the conflict–, the climax or the emotional high point of the story and the falling action or what happens after the climax, and the resolution or final outcome.
- Try to explain why the Cliffs of Insanity, The Fire Swamp and the Zoo of Death are important places in the novel.
- Answer the following question: do you think persons like the characters of this novel could exist in real life?
- Describe what you think of the deaths of Domingo Montoya and Count Rugen.
- Try to understand the typology of deaths proposed in this paper (table 1) and add other possible types.

Next, I will complete my study on the novel through the assessment of some aspects that refer to the topic being covered and the study carried out in this paper.

---

14 The inspiration for this proposal comes from the "Study Guide for *Bridge to Terabithia*" by Katherine Paterson. Please see [http://www.glencoe.com/sec/literature/litlibrary/pdf/bridge\\_to\\_terebithia.pdf](http://www.glencoe.com/sec/literature/litlibrary/pdf/bridge_to_terebithia.pdf).

## 5. Interpretation and conclusion

In this study I have had the opportunity to examine how William Goldman approaches death in *The Princess Bride*, a novel that can be identified –amongst many others– with the keywords friendship, philosophy, death, fear, life, love and fantasy. It exists apart from the book format, since a film has been made based on the story, and it has become immensely popular and a classic work for people of all ages.

The analysis I have developed proves that the topic of death has an enormous weight in this novel. It is everywhere in its more than three hundred pages, both as the motivation and the result of the battles and fights that happen throughout the narration, and, curiously, as seen, it does not always have to do with deaths that occur but above all that could happen. That is why the word die, in its different conjugations together with others such as pain, suffering, terror, suicide, murder, etc., all of them related with the subject matter, generously fill the discourse and pages of the novel.

That is certainly true in a novel intended for an ideal reader aged ten, which can be surprising. The reason for this is that Goldman's intention is, on the contrary, a tribute to love and life and a lesson for children, who also must know that life is not fair and death is a part of life.

The novel successfully entertains and moves due to its dramatic progression, which includes a story with different approaches and a diversity of hindering forces –shocks, battles and fights – oriented to defeat the desire of the protagonists: to be together. In addition, children can understand them, since these conflicts develop on a physical plane and not in the minds of the characters.

No doubt this outcome is facilitated by the fact that the novel does not show old age, suffering due to illness, or other complicated issues, which could be difficult to comprehend by the young readers, but death as the result of fights and adventures. Thus, it gains acceptance painlessly thanks to the author's attitude about the theme, i.e. the masterly mixture between seriousness and humor through magisterial scenes and dialogues, as could be seen in some fragments mentioned above and annexed to this paper as well as in many others that have been left out of this study. Good examples of this are the following situations: the different reunions of the characters, such as those represented by Buttercup and Westley at the ravine bottom and in Humperdinck's room –when she was thinking about suicide–, and the meeting of all four, Buttercup, Westley, Inigo and Fezzik in the denouement of the novel, which is a chant of positivity, because this is a success story, in fact a story with a happy ending:

The four great horses seemed almost to fly toward Florin Channel.  
 "It appears to me as if we're doomed, then," Buttercup said.  
 Westley looked at her. "Doomed, madam?"  
 "To be together. Until one of us dies."  
 "I've done that already, and I haven't the slightest intention of ever doing it again," Westley said.  
 Buttercup looked at him. "Don't we sort of have to sometime?"  
 "Not if we promise to outlive each other, and I make that promise now."  
 Buttercup looked at him. "Oh my Westley, so do I" (p. 316).

Through the dialogues, the child readers witness what happens to the characters, because nobody tells them and they can almost live the action at the same time. This allows children to

participate more actively in the story and it can persuade them better, because as witnesses they can much more easily believe what happens, as if they were told about it.<sup>15</sup> Furthermore, the dialogues are very far from their younger audience's way of speaking but at the same time very close to them as far as their interests are concerned: you have to fight, you have to escape, you have to flee from danger, you ultimately have to... live the adventure and survive. And this is what grabs the reader, who holds fast only to the positive aspect, as Inigo suggests to Fezzik when they feel trapped in the Zoo of Death: "Then let's look on the bright side: we're having an adventure, Fezzik, and most people live and die without being as lucky as we are" (p. 261).

Thanks to the author's attitude to the theme, which he treats seriously and, to a certain extent, with great humor, he brilliantly moves the readers' attention to the adventure and they unconsciously absorb all the words related to death as part of the adventures that the characters live. Especially, up to a surprising point, if you think of young and not so young people's attraction to intangible and mysterious things and towards crazy situations. This is the case for example of Westley or the man in black coming back to life through the resurrection pill. It is also particularly the case when the reader wishes for the death of several characters, as seen in the novel for example when the author-reader tells of his wish for Humperdinck's death when his father reads him the novel when he is ten years old –as mentioned in the quotation where his father announces Westley's death to him.<sup>16</sup>

More correctly, the reader does it even almost unconsciously: indeed, only when reading the novel carefully and trying to analyze it does the reader become aware of the importance of death in the story. The fact is, in any case, that children are not frightened by the violence associated with death in this novel. Quite to the contrary, things that frighten adults sometimes fascinate them. In this case, they understand, in an almost subconscious way, that deaths and death threats are a part of the plot of the story and allow its development, which is none other than the heroes' road to happiness. That is because the aim of the novel is also to entertain and move, making the reader think about its real scope at the same time: ensuring the victory of good and true love.

In this regard, Count Rugen's death is necessary, because it also has a symbolic meaning to illustrate that the wicked must receive their punishment. Therefore, the violent duel between the two of them is particularly noteworthy as a symbol of the meaning death has in this novel. On the one hand, it is a matter of justice, like Inigo suggests: "We are lovers of justice" (p. 310), that is a restitutory punishment for the harm Count Rugen has done to him; and on the other, it is also liberating, since this death will allow Inigo to live a happy or, at least, a new life. In the end, the good hero lives and the wicked villain dies. That is something this novel has in common with some fairy tales<sup>17</sup>; in the words of Goldreich (1977: 18): "Death, for many generations, was offered to children on a tray of tempting fantasy, garnished with "happy endings" for the innocent, and retaliation and reparation for the evildoers".

The novel also shows that it is possible to overcome adversity and difficult situations and how to face them: you have to never give up, keep calm, have no fear and make use of your physical and mental abilities. That is the attitude Westley always takes to deal with the different encounters and duels in which he participates – against Dread Pirate Roberts, Inigo, Fezzik, Vizzini and Count Rugen

15 You can read more about the organization of a story for instance in Garcia (2013: 127 et seq.).

16 Please see in the annex under 2.1. "foretold death".

17 As for instance the case of the death of the wicked stepmother in *Sleeping Beauty* by the Brothers Grimm; please see footnote number 4.

and Prince Humperdinck and their guards – and with the problems he meets in The Fire Swamp too and it is also the attitude, for instance, of Inigo and Fezzik when they feel trapped in the Zoo of Death and in the end they find their way out of it.

The crossover audience was hinted at earlier, when referring to the dual readership within the narrative (son and father). This is also something this novel shares with fairy tales. Although it could be a very interesting way of approaching the subject in light of the omnipresence of the theme of death in fairy tales, it is unfortunately not possible to develop this comparison here. This could be a very interesting contribution to the research of crossover audience, studied among others by authors like Beckett (2008, 2012).

In line with the final goal of this study, which is the defense of the educational treatment of long books for children, I have made a proposal to show one possible educational function of the novel with children in the classroom. All the questions asked are based on passages supplied in this paper, however, they assume an individual, careful and complete reading of the novel.

I am certainly convinced it can be used for that purpose as a learning tool in order to promote motivating learning, not only by reading but also by writing and discussing with others relevant themes and existential problems such as death. I have only proposed a brief study guide that can serve as a model and be subsequently extended –as suggested by asking for new types that could develop the representative typology, comments and quotations. And as the novel is a dual-readership book, as mentioned before, this proposal could also be useful outside the classroom and in the context of the family home. In both cases, in the classroom and at home, *The Princess Bride* is undoubtedly a perfect option as suggested reading and film.

It is quite possible that someone might not endorse this position and think that fantasy and adventures are not the appropriate context to address issues such as death. In the case of this novel one also might observe that the excessive exposure to the topic does not facilitate empathy or reflection but alienation and desensitization. It is also true that the variety of images of death represented in this novel might not allow children to develop a clear representation of the concept of death. Yet in the face of all this, it is possible to conclude that children can clarify and extend their understanding of certain aspects of the reality of death in a subconscious way. The final sentence of the novel is a good illustration of this. It states the following reflection by the fictional ideal reader, a child of ten: "*But I also have to say, for the umpty-umpty time, that life isn't fair. It's just fairer than death, that's all*" (p. 317).

## REFERENCES

- ARNAL GIL, J. I., ETXANIZ ERLE, X. and LÓPEZ GASENI, J. M. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 12, 7-17.
- ARNAL GIL, J. I. (2012). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. Doctoral Thesis. Universidad del País Vasco. Seen on September 17 2018, <https://addi.ehu.es/handle/10810/7663>
- BARSANTI VIGO, M. J. (2018, pending publication). Death and its causes in current German children's literature: Towards a typology. In House, J. and Ruzicka Kenfel, V. (Coords.). *Death in Children's Literature and Cinema and its Translation*. (Children's Literature, Culture, and Cognition). John Benjamins Publishing Company.

- BECKETT, S. L. (2012)<sup>18</sup>. *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York: Routledge.
- BECKETT, S. L. (2008)<sup>19</sup>. *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-tale Icon in Cross-cultural Contexts*. Detroit: Wayne State University Press.
- BUTLER, F. (1972). Death in Children's Literature. *Children's Literature*, 1(1), pp.104-124. Seen on September 17 2018, <http://muse.jhu.edu/article/245816>
- COMELLAS, K. R. (2014). A Less than Perfect World: Representation of Death in Award-Winning Picture Books. Doctoral Thesis. Florida State University. Seen on September 17 2018, <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:252818/datastream/PDF>
- CORR, C. A. (2003a). Pet Loss in Death-Related Literature for Children. *Omega-Journal of Death and Dying*, 48(4), 399-414.
- CORR, C. A. (2003b). Spirituality in Death-Related Literature for Children. *Omega-Journal of Death and Dying*, 48(4), 365-381.
- CORVO SÁNCHEZ, M. J. (2018, pending publication). The conception of death in *Die Kinder -und Hausmärchen* and its reception in Spanish. A study of *Sneewittchen* and *Dornröschen*. In House, J. and Ruzicka Kenfel, V. (Coords.). *Death in Children's Literature and Cinema and its Translation*. (Children's Literature, Culture, and Cognition). John Benjamins Publishing Company.
- CORVO SÁNCHEZ, M. J. (2016). *Ente, Tod und Tulpe* and *The Princess Bride*. From the illustrated book to the novel: different representations of death in the children's literature. In Oittinen, R. and Roig Rechou, B. A. (Coords.). *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters. Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras, y desastres* (pp. 123-142). Munich: Iudicium.
- DÍAZ, F. H. (2015). *Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- ENSBERG, K. (2006). Tod und Sterben in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur. In Clemens Baumgärtner, A. and Franz, K. (Eds.). *Kinder und Jugendliteratur*. Ein Lexikon. (pp. 1-45). Meitingen: Corian-Verlag.
- EVANS, J. (2014). Audience, Theme and Symbolism in Wolf Erlbruch's *Duck, Death and the Tulip*. In Kümmerling-Meibauer, B. (ed.). *Picturebooks: Representation and Narration*. London: Routledge.
- GARCÍA QUINTANA, H. (2013). *Cómo se escribe una novela*. Córdoba: Berenice. 3ª Ed.
- GIBSON, L. R. and ZAIMMAN, L. M. (1991). Death in Children's Literature: Taboo or Not Taboo? *Children's Literature Association Quarterly*, 16(4), 232-234.
- GOLDREICH, G. (1977). What Is Death? The Answers in Children's Books. *The Hasting Center Report*, 7 (3), 18-20. Seen on September 17 2018, <http://www.jstor.org/stable/3560686>
- GOLDMAN, W. (1999). *The Princess Bride*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- HEINRICHS, U. (Ed.). (1991). *Tod und Wandel in den Märchen*. Regensburg: Röth.
- HOUSE, J. and RUZICKA KENFEL, V. (Eds.). (2018, pending publication). *Death in children's literature and cinema and its translation*. (Children's Literature, Culture, and Cognition). John Benjamins Publishing Company.
- KOUTSOMPOU V. I. and KOTSOPOULOU, A. (2015). The Concept of Death as Depicted in Fairy

18 First published in 1999 by Garland Publishing, Inc.

19 First published in 1999 by Garland Publishing, Inc.

- Tales. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, Vol. 1(2), 154-157. DOI: 10.7763/IJLL.2015.V1.30
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. and LANA ARIAS, M. (1996). La muerte en la literatura infantil y juvenil. *Clij : Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 79, 16-25.
- MONTOYA, V. (2007). El dilema de la muerte y la literatura infantil. *Primeras noticias: Revista de literatura*, 231. 21-26.
- MOORE, T. E. and MAE, R. (1987). Who Dies and Who Cries: Death and Bereavement in Children's Literature. *Journal of Communication*, 37(4), 52-64.
- OITTINEN, R. and ROIG RECHOU, B. A. (Coords.). (2016). *Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters. Literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras, y desastres*. Munich: Iudicium.
- PYLES, M. S. (1988). *Death and Dying in Children and Young People's Literature: A Survey and Bibliography*. Jefferson, NC: McFarland Print.
- REYNOLDS K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/actrade/9780199560240.001.0001
- SASSER, M. T. (2008). *Advent of Denial of Death in Children's Literature*. Electronic Theses & Dissertations. Paper 166. Georgia Southern University. Seen on September 17, 2018, <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=etd>
- SEIBERT, D. and DROLET, J.C. (1993). Death Themes in Literature for Children Ages 3-8. *Journal of School Health* 63.2, 86-90. DOI: 10.1111/j.1746-1561.1993.tb06086.x
- SELF A SASTRE, M., FRAGA DE AZEVEDO, F. J. and BERENGUÉ CARBONELL, I. (2015). Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 83-95.
- TOWNSEND, J. R. (2003). *Written for Children: An Outline of English-language Children's Literature*. Lanham, Md. & London: The Scarecrow Press, Inc.
- WALKER, M. E. and Jones, J. (1986). When children die: death in current children's literature and its use in a library. *Bulletin of the Medical Library Association*, 74(1), 16-18.
- WISEMAN, A. M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picture books about Death and Dying. *Children's Literature. Education*, 44(1), 1-14.

## ANNEX. SELECTED EXCERPTS FOR A COMMENTED TYPOLOGY

---

### (1) Unexpected death

My father was next to illiterate. [...] He came from Florin [...]. He met my mother on the boat over, got married later and, when he thought they could afford it, had me. He worked forever as the number-two chair in the least successful barbershop in Highland Park, Illinois. Toward the end, he used to doze all day in his chair. He went that way. He was gone an hour before the number-one guy realized it; until then he just thought my father was having a good doze. Maybe he was. Maybe that's all any of this is. When they told me I was terrible upset, but I thought at the same time it was an almost Existence-Proving way for him to go (pgs. 7-8).

### (2) Foretold death

#### 2.1. Buttercup and Westley

Buttercup's case occurs at the end of the plot, after having been kidnapped by the group of the Sicilian with the intention of causing the war between the people of Guilder and Florin:

She awoke to the lapping of water.

She was wrapped in a blanket and the giant Turk was putting her in the bottom of a boat. (...) And after she had listened for a moment, it got harder and harder to hear. Because of the terrible pounding of her heart.

"I think you should kill her now," the Turk said. (...)

"She must be found dead on the Guilder frontier or we will not be paid the remainder of our fee." (...)

"Watch your heads," the Spaniard cautioned, and then the boat was moving. "The people of Florin will not take her death well, I shouldn't think. She has become beloved."

"There will be war," the Sicilian agreed. "We have been paid to start it. It's a fine line of work to be expert in. If we do this perfectly, there will be a continual demand for our services."

"Well I don't like it all that much," the Spaniard said. "Frankly, I wish you had refused."

"The offer was too high."

"I don't like killing a girl," the Spaniard said.

"God does it all the time; if it doesn't bother Him, don't let it worry you" (pgs. 92-93).

The same reasons are given in a dialogue that follows between the Sicilian and the man in black:

"I will admit that, as a ransom item, she has value; nothing more."

"I have been instructed to do certain things to her. It is very important that I follow my instructions. If I do this properly, I will be in demand for life. And my instructions do not include ransom, they include death. So your explanations are meaningless; we cannot do business together. You wish to keep her alive for ransom, whereas it is terribly important to me that she stop breathing in the very near future" (p. 154).

In Westley's case it is the Pirate Roberts who announces his death every day for a year while having him as a prisoner. He expressly says to Buttercup:

"Did he, in fact, capture you when you were sailing for the Carolinas?"

"He did. His ship *Revenge* captured the ship I was on, *The Queen's Pride*, and we were all to be put to death."

"But Roberts did not kill you."

"Clearly."

"Why?"

"I cannot say for sure, but I think it is because I asked him please not to. The 'please,' I suspect, aroused his interest. I didn't beg or offer bribery, as the others were doing. At any rate, he held off with his sword long enough to ask, 'Why should I make an exception of you?' and I explained my mission, how I had to get to America to get money to reunite me with the most beautiful woman ever reared by man, namely you. (...) 'I'll tell you, Westley,' he said then, 'I feel genuinely sorry about this, but if I make an exception in your case, news will get out that the Dread Pirate Roberts has gone soft and that will mark the beginning of my downfall (...)'. 'I swear I will never tell, not even my beloved,' I said; 'and if you will let me live, I will be your personal valet and slave for five full years, and if I ever once complain or cause you anger, you may chop my head off then and there and I will die with praise for your fairness on my lips.' I knew I had him thinking. 'Go below,' he said. 'I'll most likely kill you tomorrow.' (...)

"What happened tomorrow?" Buttercup urged. "Go on."

"Well, you know what an industrious fellow I am;" (...) and finally he said, 'Very well, you can be my valet for a day. I've never had a valet before; probably I won't like it, so I'll kill you in the morning.' Every night for the next year he always said something like that to me: 'Thank you for everything, Westley, good night now, I'll probably kill you in the morning' (pgs. 184-6).

Related to this is the announcement of Westley's death made by the father of the writer-narrator when reading the novel to him for the first time at the age of ten:

*'Westley dies,' my father said.*

*I said, 'What do you mean, "Westley dies" You mean dies?'*

*My father nodded. 'Prince Humperdinck kills him.' (...)*

*'I'm sorry,' my father said. 'I'll leave you alone,' and he left me.*

*'Who gets Humperdinck?' I screamed after him.*

*He stopped in the hall. 'I don't understand.'*

*'Who kills Prince Humperdinck? At the end, somebody's got to get him. Is it Fezzik? Who?'*

*'Nobody kills him. He lives.'*

*'You mean he wins, Daddy? Jesus, what did you read me this thing for? And I buried my head in my pillow and I never cried like that again, not once to this day' (...)*

*I knew I wasn't about to bawl again. Like Buttercup's, my heart was now a secret garden and the walls were very high (pgs. 248-249).*

## 2.2. Vizzini and Count Rugen

Among the foretold deaths that come true are those of Vizzini and Count Rugen, the man with six fingers, who dies at the hands of Inigo.

Vizzini's death is the result of a battle of wits against the man in black. It is a death that is also foretold by the man in black, if only subtly, through the following words: "the battle of wits has begun (...). It ends when you decide and we drink the wine and find out who is right and who is dead" (p. 156). The duel for the Sicilian consisted in discovering the poisoned cup and surviving the drink of wine; for the man in black, however, this presented no challenge, as he explains later to Buttercup:

"You killed him," she whispered finally.

"I let him die laughing," said the man in black. (...)

"To think," she murmured, "all that time it was your cup that was poisoned."

"They were both poisoned," said the man in black. "I've spent the past two years building up immunity to iocane powder" (p. 159).

Out of all of them, without a doubt, the announcement that Inigo Montoya makes to Count Rugen is the most powerful. It is presented through words he repeats inexhaustibly during his fight against the count until he kills him. The duel ends in the following excerpt:

"Hello! HELLO. MY NAME IS INIGO MONTOYA. YOU KILLED MY FATHER, PREPARE TO DIE!"

"No—"

"Offer me money—"

"Everything," the Count said.

"Power too. Promise me that."

"All I have and more. Please."

"Offer me anything I ask for."

"Yes. Yes. Say it."

"I WANT DOMINGO MONTOYA, YOU SON OF A BITCH," (...). (pgs. 309-310).

## (3) Stalking death

In the novel, there are three cases and in each one the intended victim is the man in black during his pursuit of Vizzini's gang in order to rescue Buttercup.

In the first case, death awaits him hidden at the top of the Cliffs of Insanity:

"He'll never catch up!" The Sicilian cried. "Inconceivable!" (...)

"How fast is he at climbing?" Fezzik said.

"I'm frightened" was the Spaniard's reply.

(...) The man in black had gained another hundred feet. He looked up now. The cliff tops were beginning to come into view. Perhaps a hundred and fifty feet more and they were safe. (...)

"He's over halfway," the Spaniard said.

"Halfway to doom is where he is," the Sicilian said. "We're fifty feet from safety, and once we're there and I untie the rope..." He allowed himself to laugh (pgs. 102-03).

In the remaining two cases, it can be said that the stalking death turns into an "invitation to death" by Inigo and Fezzik and into an "acceptance of his fate" by the man in black, which means he must have a fencing duel with the first and a hand-to-hand combat with the giant Fezzik later.

Inigo awaits him hidden at the top of the cliff; however, he becomes impatient and reveals himself to the man in black. The following excerpt refers to part of the dialogue between Inigo and the man in black at the moment when he is still climbing the cliff face with nothing to help him but his own two hands and feet:

"Hello there," Inigo hollered when he could wait no more. (...)

"If you want to speed things up so much," the man in black said, clearly quite angry now, "you could lower a rope or a tree branch or find some other helpful thing to do."

"I could do that," Inigo agreed. "But I don't think you would accept my help, since I'm only waiting up here so that I can kill you."

"That does put a damper on our relationship," the man in black said then. "I'm afraid you'll just have to wait." (...)

"I could give you my Word as a Spaniard," Inigo said.

"No good," the man in black replied. "I've known too many Spaniards."

"I'm going crazy up here," Inigo said. (...)

"But you wouldn't have ever known I was going to kill you if I hadn't been the one to tell you. Doesn't that let you know I can be trusted?"

"Frankly, and I hope you won't be insulted, no."

"There's no way you'll trust me?"

"Nothing comes to mind."

Suddenly Inigo raised his right hand high —"I swear on the soul of Domingo Montoya you will reach the top alive."

The man in black was silent for a long time. Then he looked up. "I do not know this Domingo of yours, but something in your tone says I must believe you. Throw me the rope" (pgs. 127-28).

A similar situation occurs with Fezzik, who also awaits hidden to kill him, just after the man in black defeats Inigo:

Fezzik stood in shadow, the great rock tight in his great hand.

(..) leaped from hiding and threw the rock with incredible power and perfect accuracy. It smashed into a Boulder a foot away from the face of the man in black.

"I did that on purpose," Fezzik said then, picking up another rock, holding it ready. "I didn't have to miss."

"I believe you," the man in black said.

They stood facing each other on the narrow mountain path.

"Now what happens?" asked the man in black.

"We face each other as God intended," Fezzik said. "No tricks, no weapons, skill against skill alone."

"You mean you'll put down your rock and I'll put down my sword and we'll try to kill each other like civilized people, is that it?"

"If you'd rather, I can kill you now," Fezziz said gently, and he raised the rock to throw. "I'm giving you a chance."

"So you are and I accept it," said the man in black, and he began to take off his sword and scabbard. "Although, frankly, I think the odds are slightly in your favor at hand fighting."

"I'll tell you what I tell everybody," Fezzik explained. "I cannot help being the biggest and strongest; it's not my fault" (pgs. 148-9).

In these cases it can be said that death was invited –it is true, however, that the invitation is for a battle, duel or fight, whatever you want, but with the conviction that they will beat their opponent and that he will die–. This stands as a direct contradiction to the following type, where death comes without warning.

#### **(4) Death with no warning**

Domingo Montoya, Inigo's father, dies at the hands of Count Rugen. It happened a long time ago, when Inigo was still a child of only ten and the nobleman came to his house to recover a sword that he had ordered. It was a very peculiar sword for its handle was for a man with six fingers. What happened was the count refused to pay what they had agreed upon, which caused Domingo Montoya to deny him the sword and which in turn caused the count to murder him:

"You quibbled. You haggled. Art was involved and you saw only money. Beauty was here for the taking and you saw only at your purse. You have lost nothing; there is no more reason for your remaining here. Please go."

"The sword," the noble said.

"The sword belongs to my son," Domingo said. "I give it to him now. It is forever his. Good-by."

"You're a peasant and a fool and I want my sword."

"You're an enemy of art and I pity your ignorance," Domingo said.

They were the last words he ever uttered.

The noble killed him then, with no warning; a flash of the nobleman's sword and Domingo's heart was torn to pieces (p. 117).

#### **(5) Death as a show**

It occurs when Vizzini, as an enthused spectator, contemplates the man in black while he is trying to climb the Cliffs of Insanity and thinks he will fall and die:

The man in black was hanging in space, clinging to the sheer rock face, seven hundred feet above the water.

The Sicilian watched, fascinated. "You know," he said, "since I've made a study of death and dying and am a great expert, it might interest you to know that he will be dead long before he hits the water. The fall will do it, not the crash."

(...)

"Oh, how rude we're being," the Sicilian said then, turning to Buttercup. "I'm sure you'd like to watch."

(...)

"Shouldn't we be going?" the Spaniard asked. "I thought you were telling us how important time was."

"It is, it is," the Sicilian nodded. "But I just can't miss a death like this. I could stage one of these every week and sell tickets. I could get out of the assassination business entirely. Look at him do you think his life is passing before his eyes? That's what the books say."

"He has very strong arms," Fezzik commented. "To hold on so long."

"He can't hold on much longer," the Sicilian said. "He has to fall soon" (pgs. 104-105).

## (6) Death as a hobby

Prince Humperdinck's real passion is suffering and death in accordance with his two great loves, war and hunting. While he can only dedicate time to war occasionally –that is why he is looking forward to the war between the two kingdoms, Guilder and Florin, which would be caused by the assassination of Buttercup after her kidnapping, exactly as he planned it–, hunting, however, is an activity that is routine in his daily life:

Hunting was his love.

He made it a practice never to let a day go by without killing something. It didn't much matter what. When he first grew dedicated, he killed only big things: elephants or pythons. But then, as his skills increased, he began to enjoy the suffering of little beasts too. He could happily spend an afternoon tracking a flying squirrel across forests or a rainbow trout down rivers. Once he was determined, once he had focused on an object, the Prince was relentless. He never tired, never wavered, neither ate nor slept. It was death chess and he was international grand master (p. 66).

In order to have sufficient prey at all times, his passion for hunting has led him to build what he named the Zoo of Death, a subterranean zoo divided into five levels, according to the characteristics of his prey: the fast, the strong, the poisonous and the most terrifying animals:

He designed it himself with Count Rugen's help, and he sent his hirelings across the world to stock it for him.

(...) The fifth level was empty.

The Prince constructed it in the hopes of someday finding something worthy, something dangerous and fierce and powerful as he was.

Unlikely. Still, he was an eternal optimist, so he kept the great cage of the fifth level always in readiness.

And there was really more than enough that was lethal on the other four levels to keep a man happy (pgs. 66-7).

Moreover, his hobby is not limited to only hunting animals, but he also enjoys hunting people. In the novel, the prey are Buttercup and Westley, once Westley dressed as the man in black is able

to free her from her kidnappers, Vizzini's gang, after defeating all three: Inigo in their fencing duel; Fezzik, in their duel of skill; and Vizzini in their battle of wits. Humperdinck, along with Count Rugen and their soldiers, chases the lovers Buttercup and Westley. This next fragment describes the moment of satisfaction that Humperdinck feels when he knows he has them surrounded:

"Two bodies fell to the bottom, and they did not come back up."

"That is odd," the Count managed.

"No, *that* isn't what's odd," the Prince corrected. "Clearly, the kidnapper did not come back up because the climb was too steep, and our cannons must have let him know that they were closely pursued. His decision, which I applaud, was to make better time running along the ravine floor."

The Count waited for the Prince to continue.

"It's just odd that a man who is a master fencer, a defeater of giants, an expert in the use of iocane powder, would not know what this ravine opens into."

"And what is that?" asked the Count.

"The Fire Swamp," said Prince Humperdinck.

"Then we have him," said the Count.

"Precisely so." It was a well-documented trait of his to smile only just before the kill; his smile was very much in evidence now... (p. 170).

Without a doubt, Westley and Buttercup are his primary prey and he enjoys the idea of killing them. He believes that he is able to kill Westley, exposing him to the highest intensity of the Machine, invented by Count Rugen, to measure suffering by sucking years of life away. In Buttercup's case, he plans to assassinate her on their wedding night –with her death causing the war between the kingdoms of Guilder and Florin, as he would accuse the Guilders of it–. More concretely, he plans to strangle her and he even practices for it:

He was seventy-five minutes away from his first female murder, and he wondered if he could get his fingers to her throat before even the start of a scream. He had been practicing on giant sausages all the afternoon and had the movements down pretty pat, but then, giant sausages weren't necks and all the wishing in the world wouldn't make them so (p. 284).

José Domingo Dueñas Lorente

jduenas@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Ana Isabel Barreu Rivas

anabarreu@hotmail.com

C. R. A. La Sabina. Robres (Huesca)

(Recibido: 18 mayo 2018 / Received: 18<sup>th</sup> May 2018)

(Aceptado: 20 julio 2018 / Accepted: 20<sup>th</sup> July 2018)

# ¿NUEVOS PÚBLICOS PARA EL LIBRO ÁLBUM?: EXPERIENCIAS DE RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*NEW AUDIENCES FOR PICTURE BOOKS?  
EXPERIENCES OF RECEPTION IN PRIMARY  
EDUCATION*

## Resumen

El libro-álbum mantiene hoy una enorme vitalidad en los ámbitos académicos y educativos. Actualmente, los aspectos del álbum que mayor atención requieren por parte de los expertos son el público al que va destinado de modo preferente y las posibilidades didácticas que encierra. Con respecto al público lector, las opiniones de los investigadores son variadas y a veces contradictorias. Hay quienes piensan que el álbum va dirigido de manera natural a no lectores o primeros lectores por lo que puede resultar infantil, por su formato, para mayores de 7 u 8 años. Otros estudiosos creen que el álbum es también idóneo para las etapas de Primaria, Secundaria o para adultos. Aquí presentamos un estudio de caso mediante el que pretendemos constatar los componentes actitudinales de alumnos de tercero (8-9 años) y de quinto (10-11 años) de Educación Primaria en el proceso de recepción del libro-álbum. Nuestra experiencia en las aulas nos lleva a concluir que el libro-álbum, como formato editorial, resulta adecuado para estas edades, si bien, son determinantes los modos de mediación y la selección de los textos.

**Palabras clave:** Libro-álbum, conversaciones literarias, Educación Primaria

## Abstract

Picture books are very much alive today in academic and educational fields. Nowadays the aspects of the picture book that require major attention by experts are the target audience the book is written for, and the didactic possibilities it holds. With regard to the potential readers, the views of researchers are varied and sometimes contradictory. There are those who think picture books are naturally addressed to non-readers or first readers; so it may be considered, due to its format, too childish for children over 7 or 8 years old. Other researchers believe that picture books are also suitable for Primary and Secondary Education, or even for adults. Here we present a case study which aims to demonstrate the attitudinal components in 3rd (8-9 years) and 5th Year (10-11 years) Primary Education students as they read a picture book. Our experience in the classroom enables us to conclude that picture book format is appropriate for these ages, although we suggest that the methods of mediation and the selection of the texts are decisive factors.

**Keywords:** Picture books, Literary discussions, Primary Education

## 1. Introducción: ¿El álbum ilustrado en Primaria?

La vitalidad del álbum ilustrado se manifiesta hoy en el rico debate que continúa generando en los ámbitos académico, artístico o literario. Y si hasta hace poco los aspectos que mayor atención requerían por parte de los expertos eran la delimitación del género como tal y sus precedentes históricos (Taberero, 2009), últimamente hay otras vertientes que han adquirido, a nuestro juicio, mayor relevancia: así, el tipo de público al que parece destinado de manera preferente y sus posibilidades formativas en los diferentes niveles educativos; dos componentes, por otra parte, estrechamente relacionados con los elementos estéticos del álbum y con las múltiples variantes que ha ido adoptando en los últimos años.

El moderno álbum ilustrado, lo mismo que sus precedentes históricos, inmediatos o remotos, surgió y se ha desenvuelto en el marco de los libros para niños, es decir, en el ámbito de la literatura infantil. Ya en 1976 Barbara Bader lo definía como producto artístico, fruto de un esmerado trabajo de diseño, y como documento cultural y social, aunque "antes que nada –decía–, es una experiencia para los niños" (cit. por Arizpe y Styles, 2004: 43-44). Hoy todavía se insiste en que se trata de una creación artística que busca prioritariamente al público infantil (Salisbury, 2007, 2015; Nodelman, 2010). Sin embargo, no faltan quienes hacen hincapié en la amplitud o en la indefinición sustancial del público al que va dirigido. Hace ya unos años que Teresa Durán (1999) destacaba la capacidad estética del álbum para apelar a cualquier tipo de público provisto de un mínimo de sensibilidad artística. Más recientemente, otros estudiosos han señalado que son los adultos los principales consumidores del producto desde hace décadas (Lonna, 2015), que la progresiva ampliación del público lector no distingue entre generaciones (Díaz Armas, 2008; Silva-Díaz, 2016; Marcus, 2017) o que una de las claves más determinantes para entender el álbum es precisamente que persigue un lector modelo sin edad (Taberero, 2009).

Por otra parte, como es bien sabido, en la indefinición del destinatario se sustenta en buena medida el afán de experimentación e innovación del álbum. Así, tras entrevistar a varios autores de referencia en el campo de la ilustración infantil y juvenil en general, y del álbum en particular, Salisbury (2007: 7) concluía que "la mayoría manifiesta no tener en cuenta de manera consciente la edad de su público al crear un libro". Como a menudo se recuerda, el uso de dos códigos –palabra e imagen– en la construcción del significado exige nuevas formas de interpretación, una nueva manera de leer (Nikolajeva y Scott, 2000; Durán, 2005, 2010), capaz de integrar la narración textual y la visual en el proceso de recepción de la historia. Incluso, en opinión de algunos autores (Salisbury y Styles, 2012), el álbum promueve una nueva forma de pensar.

Además, la singularidad artística del álbum en el marco de la literatura infantil ha llevado a los expertos a otorgarle nuevas funciones en el campo de la educación literaria. Por ejemplo, se ha insistido en que su ambigüedad expresiva concede al lector una evidente responsabilidad en la interpretación, es decir, el receptor se ve obligado a activar nuevos mecanismos de lectura para alcanzar un sentido satisfactorio (Doonan, 1993; Colomer, 2012; Turrión, 2012); también se ha señalado que la combinación narrativa de texto e imagen resulta particularmente idónea para el lector actual, inmerso en contextos de comunicación visual desde hace tiempo (Kiefer, 1995, cit. por Reyes, 2015: 51; Colomer, 1998; Arizpe y Styles, 2004; Durán, 2005; Díaz Armas, 2008; Taberero, 2009; Salisbury y Styles, 2012; Reyes, 2015); asimismo se ha destacado que tanto su brevedad consustancial como la variedad actual del álbum permiten a los lectores en formación un contacto fácil y estimulante con la ficción (Manresa y Reyes, 2014; Reyes, 2015); como también se ha dicho que la brevedad del álbum

ilustrado favorece las lecturas compartidas y en consecuencia las discusiones literarias en torno a los libros (Manresa y Silva-Díaz, 2005).

En función de sus posibilidades didácticas, Manresa y Reyes (2014) defienden abierta y decididamente el uso del álbum no solo en Infantil sino también en Primaria y Secundaria. No obstante, cabe pensar que la idea todavía más extendida es que no es un género idóneo para mayores de siete u ocho años. De hecho, Arizpe y Styles (2004: 13-16) hacían hincapié en que tanto en Inglaterra como en Gales los programas oficiales consideran que el álbum ilustrado es el principal formato textual hasta los seis o siete años, mientras que no se entiende como instrumento de relevancia en el aprendizaje de la lectura en etapas posteriores. Incluso diversos autores –cuyas aportaciones fueron recogidas y revisadas por Arizpe y Styles, 2004: 57– han insistido en que las ilustraciones pueden dificultar en determinados casos los procesos de aprendizaje de la lectura, así como limitar o condicionar la capacidad imaginativa de los niños.

En nuestro contexto educativo, parece evidente que servirse del álbum ilustrado como instrumento de fomento de la lectura en Primaria o Secundaria es ciertamente inusual. Una prueba elocuente de ello es el reciente estudio de Neira Piñeiro (2016) acerca de las preferencias lectoras de escolares asturianos de 6º de Primaria. La investigadora clasifica las respuestas del alumnado de todos los colegios públicos de Oviedo y se puede observar que el libro álbum no aparece entre los diversos formatos de lectura que mencionan los encuestados: revistas, periódicos, narrativa en sus diferentes modalidades, poesía, teatro, cómic. Por otra parte, aunque sin aludir expresamente al álbum, la autora constata un cierto rechazo o "actitud negativa" hacia obras percibidas como infantiles o "de niños pequeños" (Neira, 2016: 130). De la misma manera, apunta que solo un 14'81 % de los encuestados "valora positivamente la abundancia de imágenes", un porcentaje equivalente, según la investigadora, al de alumnado al que le gusta poco o nada leer y al que lee de modo ocasional o no lee. Por ello, el elevado gusto por la ilustración, concluye Neira (2016: 131), "se podría relacionar con un bajo grado de interés hacia la lectura y/o con una insuficiente competencia lectora que hace necesario el apoyo visual para comprender y disfrutar los textos".

Por su parte, Arizpe y Styles (2004) concluían que de modo general la experiencia de lectura y de análisis de álbumes con niños y niñas de 4 a 11 años había resultado muy satisfactoria por la implicación emocional y perspicacia interpretativa de los participantes –no solo los niños sino también las maestras-investigadoras que habían colaborado–, sin embargo, constataban a la vez que a partir de los 7 años descendía la lectura de álbumes ilustrados: "lo cual coincide con la opinión de los niños mayores (esto se confirma por el cuestionario) de que los álbumes ilustrados son para niños pequeños" (Arizpe y Styles, 2004: 32). Recientemente, Teresa Colomer (2015: 216) recordaba que no se ha de vincular escasez de palabras y abundancia de imágenes con lectores de poca edad, aunque subrayaba al mismo tiempo que no acertar en la selección de los textos en el momento en que niños y niñas construyen su autoimagen como lectores, es decir, entre los 8 y los 10 años, puede provocar que "el infantilismo de las narraciones" refuerce de modo definitivo su rechazo hacia la lectura. Con todo, lo cierto es que, como decíamos, el álbum ilustrado ha sido hasta la fecha escasamente considerado como elemento educativo idóneo para la Educación Primaria. Como experiencias relevantes en la introducción del álbum en esta etapa, hay que señalar la ya mencionada de Arizpe y Styles (2004) o la de Lara Reyes (2015), en el marco de un plan de formación de lectores entre 3º y 6º de Primaria, desarrollado a lo largo de cuatro cursos, donde además de álbumes se leía poesía, clásicos, narrativa, etc., o se propugnaba la lectura individual y compartida, así como la escritura creativa.

Otras experiencias didácticas recientes en torno al álbum ilustrado en etapas posteriores a la de Infantil se han orientado preferentemente hacia objetivos relacionados con la educación intercultural (Encabo y Valero, 2012; Colomer y Fittipaldi, 2012; Colomer y Margallo, 2013; Fajardo, 2014) y de manera más ocasional con la educación inclusiva en el entorno de niños con trastornos de espectro autista (Calvo y Taberero, 2015). En todos estos casos, se parte de la idea de que la ilustración favorece la comprensión e interpretación de los argumentos, con lo que se propicia además la comunicación en el grupo al margen de la lengua y la cultura de origen de los individuos o de sus dificultades personales para la interacción social en el caso de individuos con algún grado de autismo.

## 2. Nuestra intervención en las aulas

En este marco, presidido por planteamientos teóricos contrapuestos, y ante la evidencia del muy escaso uso didáctico del álbum en Primaria, hemos tratado de sondear en la práctica la oportunidad de incorporar el álbum de manera normalizada en esta etapa educativa. Con este propósito, hemos llevado a cabo una intervención didáctica en varias aulas a lo largo del curso 2016/2017. Nuestro principal objetivo ha sido describir y analizar los componentes actitudinales percibidos en la recepción del libro álbum por parte de alumnos y alumnas de Educación Primaria, lo que hemos concretado en tres vertientes: comprobar el grado de implicación de los niños y niñas en la interpretación de las obras; constatar si hay reacciones de rechazo ante el álbum como un producto propio de años anteriores y apreciar si el contacto con los textos anima a los alumnos y alumnas a buscar nuevos momentos de encuentro con la lectura. Con estos propósitos, hemos desarrollado una investigación cualitativa de caso. Como señala Martínez-Roldán (2012: 223), los estudios de caso se proponen "entender mejor un fenómeno importante a través del examen profundo y minucioso". Se pretende, pues, describir, analizar e interpretar el asunto que es objeto de estudio (Sáez, 2017), sin perder de vista que un diseño cualitativo no persigue la generalización de los resultados, pero sí "la extensión de los descubrimientos", con la intención de ayudar a entender condiciones semejantes y de poder aplicar las conclusiones tanto en investigaciones futuras como en situaciones prácticas equivalentes (McMillan y Schumacher, 2005: 423).

La experiencia se ha llevado a cabo en tres grupos de Primaria del Colegio 'El Parque' de Huesca: dos aulas de 5º (10-11 años) y una de 3º (8-9 años). Para ello hemos contado con la colaboración incondicional de los tres tutores: dos de ellos, con una experiencia docente superior a los treinta años; la tercera, con doce años de trabajo docente en Primaria. Los dos primeros conocían el álbum ilustrado como producto artístico y literario pero solo de manera excepcional lo habían incorporado a su trabajo en el aula. La tutora más joven ha realizado estudios de posgrado sobre literatura infantil y juvenil de modo que su relación con el álbum había sido más familiar y frecuente, si bien tampoco lo había llevado de manera programática al aula.

Todos ellos han actuado como observadores participantes en las diferentes sesiones de trabajo con los alumnos y alumnas. Los maestros han ejercido como investigadores-colaboradores y han ido anotando en sus diarios de clase las principales reacciones del alumnado durante y al final de cada una de las sesiones. Posteriormente, se contrastaban las observaciones recogidas en reuniones periódicas con el investigador externo. De modo previo a la intervención todo el equipo mantuvo varios encuentros donde se habló del álbum y de sus posibilidades didácticas, se seleccionaron algunos títulos de inicio y se perfiló el procedimiento de incorporación de los textos a las aulas, basado en la metodología que desarrolla Aidan Chambers en su obra *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*

(2007): a partir de la lectura en voz alta ante el grupo completo, lo relevante era conceder autonomía y trascendencia al momento de la lectura y de la conversación en torno a los libros; se pretendía que de manera progresiva los propios alumnos percibieran que se trataba de un periodo específico dedicado a la lectura y a la interpretación compartida de las obras. Con este objetivo, estas actividades debían desvincularse de tareas adicionales (resúmenes, fichas, etc.). Era necesario construir un "ambiente" para la lectura, en expresión de Chambers (2007 b), y dedicar un tiempo a la lectura literaria no a modo de complemento de otras tareas, sino como un momento sustantivo, relevante en sí mismo y digno de ser incorporado regularmente al desarrollo del curso.

Nos pareció importante insistir en que la conversación en torno a cada obra no debía partir de objetivos prefijados. Se trataba de evitar en los alumnos y alumnas la percepción de que la interpretación certera era la del maestro o la maestra, de modo que el resto de las intervenciones serían meros tanteos en busca de la respuesta correcta:

El punto principal del enfoque 'Dime' –escribe Chambers, 2007: 61-62– es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser 'comunicado honorablemente', sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado.

Desde esta premisa, se propuso que las conversaciones arrancaran de las preguntas básicas que formula Chambers (2007: 111-122):

- ¿Hubo algo que te gustara en este libro?
- ¿Hubo algo que te disgustara?
- ¿Hubo algo que te desconcertara?
- ¿Notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?

Al mismo tiempo, quedó claro que se trataba de un esquema básico pero flexible para facilitar el comentario, un protocolo que podía ser adaptado, sin traicionar su espíritu, a cada circunstancia. A lo largo del curso se mantuvieron nuevas reuniones con los tutores en las que se revisaban de manera conjunta las diferentes sesiones de aula y se acordaban nuevos títulos que pudieran complementar o enriquecer los procesos de lectura y conversación ya en marcha.

Como decíamos, los grupos que han sido objeto de la experiencia eran dos de 5º curso y uno de 3º. En este último se produjo a lo largo del curso una baja y tres incorporaciones, de manera que al principio estaba constituido por 21 alumnos pero concluyó con 23. Los dos grupos de 5º mantuvieron los 22 alumnos y alumnas con que iniciaban el curso. El país de origen del alumnado es ciertamente variado: España, Marruecos, Rumanía, Bulgaria, República Dominicana, Rusia, Ucrania, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, etc. Con pequeñas variaciones entre los grupos objeto de la intervención, puede decirse que en los tres casos entre el 30 y el 40% del alumnado pertenece a familias inmigrantes. A lo largo del curso se celebraron, según los grupos, entre 10 y 14 sesiones de lectura compartida. La duración media de cada sesión osciló entre los 30 y los 45 minutos. En alguna ocasión, de acuerdo con las circunstancias del momento, una misma obra fue objeto de dos o tres sesiones.

No todos los títulos seleccionados para la lectura pueden catalogarse como libros-álbum. Optamos por introducir otro tipo de formatos con la idea de poder contrastar los procesos de recepción de unas obras y otras. Los textos que se leyeron y comentaron en todos los grupos fueron: *El árbol rojo* de Shaun Tan, *Frederick* de Leo Lionni, *En el bosque* de Anthony Brwone, *Historias de ratones* de Arnold Lobel, *La niña de rojo* de Aaron Frisch y Roberto Innocenti, *El cuento del carpintero* de Iban Barrenetxea y *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dhal. Además, otros títulos se leyeron en alguno de los grupos pero no en los restantes: por ejemplo, *El pez que sonreía* de Jimmy Liao, *El túnel* y *Cosita linda* de Anthony Browne, *Rosa Blanca* de Roberto Innocenti, *Hasta (casi) cincuenta nombres* de Daniel Nesquens, etc.

Con el objeto de establecer un sondeo inicial acerca de las actitudes del alumnado hacia los libros, la lectura o la literatura en una de las primeras sesiones se pasó una encuesta de preguntas abiertas donde se pedía a los participantes que hablaran de su grado de afición hacia la lectura libre o voluntaria, de las actividades preferidas en sus ratos de ocio, de algunos libros que les hubiesen gustado especialmente, de las personas que les acercan habitualmente a los libros, etc. Al final de curso, tras las sucesivas sesiones de lectura en el aula, se pidió de nuevo a los participantes que respondieran a las mismas preguntas. Con todo, la principal herramienta para la recogida de información fue, como ya hemos dicho, la observación directa y las anotaciones de los maestros tutores de los grupos, contrastadas más tarde con el resto de los investigadores y, finalmente, con las respuestas de niños y niñas a las encuestas pasadas al principio y al final de la experiencia.

### 3. Resultados

De entrada, resulta evidente que las tareas de lectura y de conversación literarias, tal y como se han planteado, han estimulado de modo muy apreciable la participación de niños y niñas. "Siempre hablan de algo", anota una de las tutoras de 5º en su cuaderno de clase, "y han estado motivados por la actividad hasta el final del curso". Ciertamente, llama la atención la abundancia y variedad de las respuestas que se han producido en la mayoría de los casos. Así pues, cabe pensar que los niños y las niñas entendieron enseguida que sus aportaciones eran valiosas, que no se trataba de acertar con una determinada respuesta sino de manifestar opiniones propias. En este sentido, hay que decir que el enfoque 'Dime' de Chambers ha resultado oportuno y eficiente. No cabe duda de que hay en ello un claro mérito de los tutores, que han sabido crear un clima distendido y de confianza en torno a los libros.

Otros autores han establecido ya diferentes categorías en las respuestas de los lectores en formación en torno al libro-álbum (Fittipaldi, 2012). De las distintas clasificaciones, que ofrecen, por otra parte, un grado considerable de coincidencia, nos parece oportuno destacar las aportaciones de Sipe, Fittipaldi, a partir de los trabajos del grupo GRETEL y el proyecto *Visual Journeys*, y de Calvo y Taberner, en el marco del grupo ELLIJ, de la Universidad de Zaragoza. Lawrence Sipe (2008) distinguía cinco grandes tipos de respuesta lectora ante el libro-álbum: La *analítica*, la *intertextual*, la *personal*, la *transparente* y la *performativa*. En todas ellas establece a su vez diferentes subcategorías. Observaba Sipe que la mayoría de las respuestas de los niños tenía que ver con el intento de construir un sentido general a partir de los diferentes elementos de la obra (respuesta *analítica*), ya se tratase de los componentes narrativos de carácter textual o visual, de la materialidad del libro o de la combinación de los diferentes aspectos. La categoría *intertextual* engloba todas aquellas respuestas donde los niños y las niñas relacionan la obra en cuestión con otros productos culturales de carácter literario,

artístico, televisivo, cinematográfico, etc. Dentro de la categoría *personal* se incluyen las aportaciones donde los lectores vinculan el libro con su propia vida. Un tipo de respuesta minoritario, aunque de cierta relevancia, es el que Sipe denomina *transparente*, donde agrupa los comentarios en que los lectores infantiles parecen introducirse en la atmósfera del libro, sin distinguir entre realidad y ficción, situando en el mismo plano la propia vida y la de los personajes. Finalmente, Sipe distingue una categoría de respuestas también minoritarias, que llama *performativa*, un concepto bajo el que engloba aquellas respuestas en las que la obra literaria sirve de motivo o pretexto para dar rienda suelta a la imaginación y la creatividad de los niños.

Martina Fittipaldi (2012) establece asimismo su propia clasificación de respuestas lectoras, si bien, aquí nos interesa sobre todo detenernos en las categorías delimitadas por el equipo GRETEL en el marco del proyecto *Visual Journeys*, que también expone y perfila Fittipaldi: *referencial*, *composicional*, *intertextual* o *intercultural* y *personal*. Dentro de la categoría *referencial* se incluyen aquellas respuestas (las más frecuentes, por otra parte) que tienen que ver con los contenidos de la obra (argumento, personajes, temas, etc.). En la *composicional* se agrupan las respuestas que aluden al libro como objeto y a los aspectos formales, ya sea con referencia al texto o a la ilustración. Las categorías *intertextual* y *personal* son equivalentes, con algunos matices, a las que Sipe denomina del mismo modo.

Por su parte, Calvo y Taberero (2015) identifican cinco categorías de respuestas lectoras infantiles frente al libro-álbum: el *libro como objeto-físico*, la categoría *narrativa-metafórica*, la *visual-metafórica*, la *emocional* y la *social*. Como cabe inferir de los enunciados, Calvo y Taberero inciden en determinados aspectos escasamente enfatizados en las otras clasificaciones, así la trascendencia en el proceso de recepción de los componentes materiales del libro, su capacidad metafórica como rasgo sustantivo de la construcción del sentido, la apelación al mundo emocional de los niños y niñas o el uso de las obras literarias para establecer conversaciones en otros ámbitos (en el momento del recreo, en la familia, con los amigos, etc.). Con todo, no cabe obviar las semejanzas de fondo que se aprecian entre las distintas clasificaciones aquí resumidas.

Nuestra investigación se encamina, como decíamos, a identificar componentes actitudinales en los lectores con la intención de ratificar o no la idoneidad del álbum como producto artístico para la etapa de Primaria. En consecuencia, nos centraremos en las respuestas que se desenvuelven en el marco de las categorías *personal* (Sipe, *Visual Journeys*-GRETEL) o *emocional* (Calvo y Taberero), pero también en las respuestas de orden *intertextual* o *intercultural*, ya que surgen en un terreno muy próximo a lo personal y propio. En definitiva, nos interesa sobre todo el grado de implicación intelectual y emocional de los niños y las niñas en la lectura y en la conversación sobre los textos.

Desde esta perspectiva, clasificamos las respuestas lectoras en dos grandes bloques: 1) Interpelación personal y emocional del alumnado y 2) Activación del entorno cultural: respuestas de orden intertextual e intercultural.

#### 1) Interpelación personal y emocional del alumnado.

Si se trata de constatar el grado de adecuación del libro-álbum en Primaria es relevante comprobar hasta qué punto el producto es capaz de apelar a los lectores de esta etapa, un periodo, como señalaba Teresa Colomer (2015), decisivo en la configuración de la autoimagen de niños y niñas como lectores.

Enseguida se constata que los participantes en la investigación no identifican necesariamente la imagen o ilustración de los libros como algo propio de un formato infantil. Así, a modo de ejemplo,

con respecto a *El árbol rojo* de Shaun Tan, los alumnos de 5º curso (10-11 años) destacaban entre lo que más les había gustado lo siguiente: "el final con el árbol", "la hoja roja que sale todo el rato", "el principio de la historia", "lo de que 'a veces esperas... y esperas...'", "la portada" o "las ilustraciones". Entre lo que menos les ha gustado, señalan: "que no se entiende muy bien", "es triste", "da un poco de miedo", "lo de que acaba el día como ha empezado", "la distribución del cuento: nublado, soleado, nublado... mucho desorden", "la oscuridad", "que la niña está todo el rato sola", "cuando aparece el pescado ese gigante".

Es decir, hemos de pensar que niños y niñas perciben de manera evidente el componente narrativo de la ilustración, se muestran conscientes de la función de las imágenes en la construcción del sentido global del libro y participan de manera muy activa en la captación de las claves argumentales que proporcionan las ilustraciones. En *El árbol rojo*, en particular, se puede concluir que han intuido que la historia se apoya más en la imagen que en el texto. Con respecto a *Frederick* de Leo Lionni observan, entre otras cosas, que las hojas de los árboles parecen estrellas, que los ratones tienen los ojos entornados durante buena parte de la historia pero muy abiertos al final o que "hay una mariposa con lunares y las flores también tienen lunares". Tanto con relación a *Frederick* como con *En el bosque* destacan la portada y la contraportada entre lo que más les ha gustado, en el caso de *En el bosque* "porque van unidas", según matizan. A propósito de *El cuento del carpintero* de Iban Barrenetxea señalan, entre lo que más les ha llamado la atención, que "las casas son bajas y los personajes muy altos", que "las casas parecen armarios" o "un pajarito que salía todo el tiempo". Otro niño observa que la estatua del final, donde aparece representado el protagonista como personaje célebre, es la figura de la portada.

Por otra parte, de acuerdo con nuestra intervención, todo parece indicar que los alumnos y alumnas de 5º curso se manifiestan más adiestrados en la interpretación de las ilustraciones que los de 3º, ya que estos persisten más en destacar los elementos tradicionales de la narración, es decir, los componentes más emparentados con los cuentos: temática, comportamiento de los personajes, dimensión moral de sus actos, el ingrediente realista de las historias, etc. Así, los niños y niñas de 3º comentan con respecto a *El cuento del carpintero* que el protagonista "con la nueva cabeza ya no peleará más", también que "solo pensaba en la guerra" o que "con la cabeza de madera no puede vivir". Acerca de *El túnel*, de Anthony Browne, este mismo grupo resaltaba las peleas y el encuentro entre los dos hermanos que protagonizan el libro, también las sonrisas que se intercambian, que el chico dejara sola a su hermana o que ella se decida a pesar de todo a buscarlo al otro lado del túnel, es decir, aluden casi exclusivamente a elementos de carácter argumental.

En los casos en que la trama ofrece algunas dosis de dramatismo se hace más evidente la identificación emocional de los participantes con los protagonistas. Así, varios se mostraron compungidos ante la soledad de la niña en *El árbol rojo* o compartieron su desesperanza. Un niño de 3º comentaba que él también al levantarse veía "todo negro" algunos días, y cuando la maestra le pregunta si al final del día percibía las cosas mejor, contesta que no, que igual. Varios alumnos de 5º recuerdan episodios propios de pérdida o de breves extravíos semejantes al que se relata en *En el bosque* y en estos casos reproducen con facilidad la sensación de miedo o de angustia que vivieron entonces.

En uno de los grupos la maestra-investigadora optó por preguntar, a modo de conclusión de las sesiones, si recomendarían el libro a alguien y, si era así, a quién o quiénes. Cabe pensar que en las respuestas a esta pregunta se concentra a modo de síntesis la percepción que los participantes han experimentado de la obra, a la vez que se refleja de modo predominante una idea terapéutica o utilitaria de los libros, como veremos. Al mismo tiempo, con sus recomendaciones los lectores

manifiestan si la obra les ha parecido adecuada para ellos o si está destinada, a su juicio, a un público de menor o mayor edad. Así, con respecto a *El árbol rojo* todo el grupo está de acuerdo en que recomendaría el libro; varios coinciden en que sobre todo a personas mayores, a adultos; una niña dice que lo recomendaría a personas enfermas, "para darles esperanza"; un niño señala que sería adecuado "para los que quieran llorar". Finalmente, la investigadora anota en su diario de clase: "Me preguntan si el lunes leeremos otro. En clase, en los momentos que tienen libres, sale de ellos ir a coger el libro y mirarlo. En torno al libro han estado varios tumbados en el suelo. Varios me preguntan si pueden llevárselo a casa".

Parece evidente, pues, que la lectura ha resultado inquietante para los niños. Esta había sido la primera sesión de lectura compartida del grupo. La recomendación no fue tan unánime en el caso de *Frederick*: un grupo de 6 niños y niñas se mostraron reacios a recomendarlo, algunos más estaban indecisos. Una niña dice que lo recomendaría a "niños más pequeños". Tras la conversación sobre *En el bosque* únicamente tres niños dicen que no lo recomendarían; el resto, sí, y con bastante entusiasmo. Un niño matiza que mejor para "niños mayores". Al final varios piden el libro a la maestra y continúan indagando en las ilustraciones, de modo que identifican por su cuenta nuevas alusiones más o menos explícitas a otros cuentos: el castillo de Rapunzel, una rueca, una cara de delfín insertada en un árbol, una calabaza, un zapato de cristal, un cazador en la habitación, un lobo, etc. A propósito de *Historias de ratones*, de Arnold Lobel, todos coinciden en que lo recomendarían, si bien alguno es partidario de dirigirlo "a niños pequeños, para antes de dormir"; otros dicen que "a todo el mundo", alguno concreta que "a gente con grandes ideas y a gente que dibuja". Tras concluir la sesión centrada en *La niña de rojo*, de Roberto Innocenti y Aaron Frisch, solo un niño no lo recomendaría, "porque da un poco de miedo". Los demás manifiestan opiniones variadas: un niño piensa que sería adecuado "para gente que se sienta sola", otro dice que lo recomendaría "a niños pequeños, para que no vayan solos ni se vayan con desconocidos"; otro niño considera que el libro es muy oportuno "para que nos demos cuenta de que hay que cuidar a los abuelos".

## 2) Activación del entorno cultural: respuestas de orden intertextual e intercultural.

Una prueba de que los libros ilustrados han interpelado de manera profunda a los niños es que movilizan de modo evidente su ámbito de referencias. Los participantes aluden a numerosos elementos culturales en relación con los textos o las ilustraciones de los álbumes. Puede pensarse, pues, que las obras leídas se incorporan con determinación a las enciclopedias culturales de niños y niñas. Cuentos tradicionales, libros infantiles, videojuegos, videoclips y películas son los productos más mencionados. Así, relacionan *El árbol rojo* con la película *Un monstruo viene a verme*, de J. A. Bayona, recientemente estrenada en el momento en que los niños comentan el álbum de Shaun Tan. Ciertamente, tanto la película como el libro construyen atmósferas presididas por la soledad y la angustia en las que ha de desenvolverse un niño. También relacionan *El árbol rojo* con *El túnel* de Anthony Browne, por la sensación de incertidumbre y desamparo que transmiten ambas obras. Una de las ilustraciones centrales del libro, donde un pez gigantesco irrumpe en una gran ciudad, a un niño le recuerda a la película *Big Fish* (2003), de Tim Burton, de carácter fantástico, donde el protagonista se convierte finalmente en pez.

En el caso de *Frederick* perciben enseguida una versión de la fábula de la cigarra y la hormiga; también apuntan que el ratón protagonista parece un superhéroe cuando se sonroja o que los dibujos recuerdan a los manga japoneses de la serie *Anime*. A propósito de *En el bosque* mencionan varios cuentos tradicionales con los que encuentran parentesco: *Las habichuelas mágicas*, *Ricitos de oro*,

*Hansel y Gretel* o *Caperucita Roja*, el hipotexto más evidente; todos ellos presididos por la tensión y la amenaza. También vinculan el libro con otros de Browne, en especial con *Mi papá*, porque la imagen del padre es la misma en ambas obras. Con motivo de *Rosa Blanca* de Innocenti, álbum ambientado bajo el dominio nazi, como es sabido, los niños hablan de *El niño con el pijama de rayas*, *La ladrona de libros* o *La lista de Schindler*. En *La niña de rojo* reconocen enseguida el hipotexto de *Caperucita*; en *El cuento del carpintero* a Pinocho, etc.

Apreciamos, en suma, que las referencias que actualizan los niños y las niñas no solo son numerosas sino también acertadas. No puede decirse, por lo tanto, que las obras provoquen indiferencia o distancia intelectual o emocional. Por el contrario, a partir de los libros, niños y niñas buscan y establecen relaciones fundamentadas con otros productos culturales y parece evidente que el formato audiovisual es el predominante en su percepción de las cosas, como también apreciaban Colomer y Margallo (2013: 33): "La adhesión infantil a los productos audiovisuales es tal que configura su misma concepción de la ficción y de la lectura".

Por otra parte, la disposición altamente activa, participativa, que se ha apreciado generalmente en las sesiones de lectura contrasta con las respuestas aportadas a las encuestas que se solicitaron al inicio y al final de curso. Su revisión nos lleva a concluir que la actitud de los participantes ante la lectura y los libros ha variado muy escasamente a lo largo de estos meses. No hay cambios relevantes en sus respuestas entre noviembre y junio, fechas de la primera y la segunda encuestas. Solo en un grupo, los alumnos mencionan con alguna relevancia en la encuesta final los títulos leídos en clase a lo largo del curso: cinco alumnos de 22 seleccionan entre las obras que recuerdan con agrado algunos de los títulos vistos en clase; lo mismo que cinco (no exactamente los mismos) aluden a la profesora como mediadora. En este grupo solo un alumno hablaba de las recomendaciones de la profesora en la encuesta de inicio de curso.

### 3. Conclusiones

Señalábamos al principio que nos proponíamos analizar los aspectos actitudinales del proceso de recepción de los álbumes por parte de niños y niñas de Primaria. Perseguíamos, en definitiva, constatar la implicación intelectual de alumnos entre 7 y 11 años en los procesos de lectura y de conversación en torno al libro-álbum, revisar su percepción de las obras leídas con respecto a su grado de madurez o comprobar también si el encuentro con los álbumes les animaba a buscar nuevos momentos de lectura.

A tenor de la observación experta y continuada de los maestros que han participado en la investigación, podemos concluir que la actividad ha resultado en general altamente motivadora. Niños y niñas se han sentido apelados intelectualmente por los álbumes e impulsados a participar en la conversación acerca de cada una de las obras. En ningún caso puede decirse que los libros hayan provocado desconcierto o aburrimiento. No se ha constatado que los grupos hayan reaccionado con pasividad o indiferencia, por el contrario los niños y las niñas preguntaban a sus tutores sobre las nuevas sesiones de lectura compartida o inquirían sobre la localización de los libros leídos en clase. Tras varias sesiones, una tutora de 5º curso anotaba en su diario de aula: "Al buscar libros en la biblioteca para llevarse a casa en Navidad, dos me preguntan que dónde están los libros esos de los lunes. Y Daniel me trae otro que estaba en otro sitio diciéndome que ese también es de esos".

Hemos de pensar, pues, que tanto los grupos de 5º como el de 3º han acogido los álbumes como productos adecuados a su proceso madurativo y acordes con su enciclopedia cultural. Todas las obras

han despertado un cúmulo considerable de expectativas. Si bien es cierto que los propios alumnos y alumnas han percibido que algunos libros parecían destinados a individuos de mayor o menor edad, según los casos. Así lo hemos constatado al dar cuenta de las propuestas de recomendación que lanzaban en unos momentos y en otros: por ejemplo, varios coincidían en que *El árbol rojo* podría recomendarse a personas mayores, incluso a adultos; también un niño se mostraba partidario de recomendar *En el bosque* a niños mayores; otro decía lo mismo de *La niña de rojo*, "porque da un poco de miedo", según confesaba. En cambio, varios coinciden en que *Frederick* puede ser adecuado para niños más pequeños; otro participante piensa que *Historias de ratones* puede resultar una lectura idónea para niños pequeños antes de dormir. En suma, los alumnos perciben diferentes niveles de complejidad formal y de profundidad temática en los álbumes. Más allá del formato semejante aprecian diferencias de relieve que les permite una incipiente clasificación por edades de las obras leídas. A su manera, nuestros alumnos y alumnas vienen a coincidir con Salisbury y Styles (2012: 86) cuando escriben los autores:

Es importante que en las primeras etapas de los niños como lectores dispongan de una amplia gama de libros ilustrados con imaginación y que planteen retos. También hemos demostrado que los libros ilustrados son para todas las edades y que existen numerosos ejemplos excelentes para tentar, emocionar y desafiar a los lectores a partir de ocho años.

A tenor de las respuestas analizadas, no se puede pensar que los niños entiendan la ilustración como un recurso infantil, destinado a aligerar la lectura de los textos. Conciben más bien las imágenes como un lenguaje, un código transmisor de información y de claves narrativas. Se ha apreciado un mayor adiestramiento en la lectura visual en los niños y niñas de 5º que en los de 3º. Se confirma, pues, lo que apuntaban Colomer y Margallo (2013: 37) en el sentido de que "los niños evolucionan desde una lectura centrada en el argumento a otra más activa, atenta a los efectos expresivos de los elementos composicionales". Nuestra indagación nos lleva asimismo a coincidir con Lara Reyes (2015: 552) cuando anotaba que, con respecto al álbum, la ilustración "és la subcategoría amb más pes des de l'inici"; en su caso, en niños y niñas de 3º a 6º de Primaria con los que llevó a cabo su investigación. No se percibe, pues, que las ilustraciones sean valoradas únicamente o sobre todo por el sector menos motivado para la lectura.

Bien es verdad que, como ya hemos apuntado, las encuestas pasadas a nuestros participantes no reflejan modificaciones apreciables en su actitud con respecto a la lectura voluntaria a lo largo del curso. Como decíamos, solo en un grupo se percibía una cierta alteración de la disposición ante los libros y la lectura en la encuesta final: cinco niños y niñas (de 22 que forman el grupo) señalaban a la profesora como principal mediadora entre ellos y los libros, cuando al principio de curso solo un niño la mencionaba como tal; también en cinco ocasiones recordaban entre las lecturas más gratas algunos de los títulos vistos en clase. Esta circunstancia nos lleva a pensar, por una parte, que los niños no han relacionado en su mayoría la idea de la lectura (y de la lectura libre o voluntaria, que era el concepto sobre el que se les preguntaba en particular) con la actividad desarrollada en las aulas; y también que la intervención, por su duración y planteamiento (un tanto al margen del diseño curricular de los grupos), resulta insuficiente para modificar en profundidad actitudes asentadas ante la lectura y los libros.

No obstante, el grado de motivación y de implicación intelectual y acierto de las respuestas de los niños y niñas nos lleva a pensar que tanto el formato elegido (libro-álbum) como el modelo

de intervención (enfoque 'Dime' de Chambers) resultan adecuados para fomentar una nueva y estimulante relación de los alumnos y alumnas de Primaria con la ficción literaria, pero también con el arte. No cabe duda, como apuntaba Celia Turrión (2012: 76), de que el actual álbum ilustrado conlleva "una concepción del lector infantil alejada de aquella relacionada con los supuestos de simplicidad" que se han defendido tradicionalmente para el caso de la literatura infantil. Como escribía hace ya un tiempo Teresa Durán (1999: 79): "El álbum es heterodoxo, no solo por lo que dice sino sobre todo por cómo lo dice (...) el álbum rompe inercias tanto en la práctica editora como en la práctica lectora (...)". El álbum ilustrado incide, pues, en nuevas competencias del lector infantil escasamente atendidas hasta el momento: la lectura o interpretación visual, la educación artística (Arizpe y Styles, 2004; Taberner, 2009; Durán, 2005, 2010; Salysbury y Styles, 2012), que requieren al mismo tiempo de nuevas formas de mediación. La avalancha de productos visuales, que consumen actualmente, casi sin quererlo, niños y niñas, predispone sin duda para la recepción de la imagen, pero no educa por sí misma para lograr una recepción experta, una interpretación adiestrada. La contemplación del álbum requiere de destrezas y conocimientos, pero también de un tiempo y de un entorno adecuados: "nada tiene que ver con el tráfico en que los mensajes verbales y visuales nos van abordando en el vivir diario" (Taberner, 2009: 36).

En definitiva, de todo ello se deduce que las formas de mediación han de estar en consonancia con los retos que propone la lectura del álbum ilustrado. De nuestra investigación se desprende que el álbum, como producto literario y artístico, resulta adecuado para la etapa de Primaria, del mismo modo que se editan álbumes totalmente idóneos para el lector infantil o el adulto. Por lo tanto, entre el cúmulo de propuestas que se agrupan bajo el concepto de álbum ilustrado el experto o mediador ha de seleccionar títulos capaces de interpelar hondamente a los niños de acuerdo con su proceso de maduración intelectual y emocional. En este cometido, le ayudará sin duda la atenta observación de las respuestas lectoras de niños y niñas, muy capaces con bastante frecuencia de sorprender y de arrumbar los prejuicios de los adultos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZPE, E.; STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CALVO, V.; TABERNERO, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, vol. 8, nº 3, 47-66.
- CHAMBERS, A. (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2012). La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. En Colomer, T.; Fittipaldi, M. (Coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- COLOMER, T. (2015) La literatura infantil y juvenil. En Mata, J.; Nuñez, M. P.; Rienda, J. (Coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 203-225). Madrid: Pirámide.
- COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. (Coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- COLOMER, T.; MARGALLO, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum arena*, vol. 4, 21-39.

- DÍAZ ARMAS, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, nº 13, 43-57.
- DOONAN, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Exeter: Thimble Press.
- DURÁN, T. (1999). Pero, ¿qué es un álbum? En AA. VV. *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil* (pp.73-82). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DURÁN, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2005, 239-253.
- DURÁN, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En Colomer, T.; Kümmerring-Meibauwer, B.; Silva-Díaz, C. (Coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.
- ENCABO, E.; LÓPEZ VALERO, A. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, nº 358, 406-425.
- FAJARDO, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educar em Revista*, nº 52, 45-68.
- FITTIPALDI, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. En Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Caracas-Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- LONNA, I. (2015). Narrativa contemporánea: El libro-álbum. *Economía creativa*, nº 3, 66-80.
- MANRESA, M.; REYES, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza*, nº 108, 72-81.
- MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, nº 37, 44-56.
- MARCUS, L. (2017). El álbum y el mundo visto desde los EE. UU. *Fuera [de] Margen*, nº 20, 44-46.
- NEIRA, Mª R. (2016). Preferencias lectoras en 6º de Primaria: una investigación con escolares asturianos. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº 14, 123-140.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. (2000). The Dynamics of Picturebooks Communication. *Children's Literature in Education*, nº 31, 225-239.
- NODELMAN, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En Colomer, T.; Kümmerring-Meibauwer, B.; Silva-Díaz, C. (Coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18-32). Barcelona: Banco del Libro/GRETEL.
- REYES, L. (2015). *La formació literaria a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Consultado en diciembre de 2017, [www.tdx.cat/handle/10803/308312](http://www.tdx.cat/handle/10803/308312)
- SÁEZ LÓPEZ, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED. Consultado en diciembre de 2017, <http://site.ebrary.com/lib/unizarsp/reader.action?docID=11392366&tpg=9>
- SALISBURY, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SALISBURY, M. (2015). *100 joyas de la literatura infantil ilustrada*. Barcelona: Blume.
- SALISBURY, M.; STYLES, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- SILVA-DÍAZ, Mª C. (2016). La investigación en el libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, nº 119, 27-37.

- SIPE, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Columbia University.
- TABERNERO, R. (2009). Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de la lectura. AA. VV. *Literatura infantil y Matices. I Encuentro Internacional de estudio y debate* (pp. 9-44). Tarazona: Fundación Tarazona Monumental.
- TURRIÓN, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language&Literature*. Vol. 5 (1), 60-78.

## ANEXOS

### ANEXO I.-

#### Corpus de literatura infantil utilizado

- BARRENETXEA, I. (2011). *El cuento del carpintero*. Barcelona: A buen paso.
- BROWNE, A. (1991). *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *En el bosque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). *El túnel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Cosita linda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DAHL, R. (2003). *Cuentos en verso para niños perversos*. Ilustraciones de Quentin Blake. Madrid: Alfaguara.
- INNOCENTI, R. (2016). *Rosa Blanca*. Santa Marta de Tormes (Salamanca): Lóguez.
- INNOCENTI, R., FRISCH, A. (2013). *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandraka
- LIAO, J. (2010). *El pez que sonreía*. S. I. Barbara Fiore Editora.
- LIONNI, L. (2005). *Frederick*. Pontevedra: Kalandraka.
- LOBEL, A. (2016). *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka.
- MORICONI, R. (2015). *Bárbaro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NESQUENS, D. (2017). *Hasta (casi) cien nombres*. Madrid: Anaya
- TAN, S. (2005). *El árbol rojo*. S. I. Bárbara Fiore Editora.

### ANEXO II.

#### Encuesta sobre lectura.-

Nombre:

Curso:

Edad:

Fecha:

1.- ¿Te gusta la lectura de manera voluntaria? ¿Lees a menudo?

2.- Subraya la respuesta con la que te identifiques:

La lectura me gusta:

Nada

Poco

Regular

Bastante

Mucho

3. En mis ratos de ocio prefiero...:

(Enumera las siguientes actividades desde el 1 –la que más te gusta- al 10 –la que menos te gusta-).

- Televisión
- Internet
- Deporte
- Salir con los amigos
- Descansar
- Leer
- Videojuegos
- Estar con la familia
- Ir al cine
- Pasear

3.- ¿Recuerdas algunos libros que te hayan gustado especialmente? ¿Puedes nombrarlos?

4.- ¿Recuerdas quién te habló de esos libros?

5.- ¿Has leído algún libro en el último mes? ¿Cuál o cuáles?

6.- ¿Qué es lo que más te gusta de los libros de lectura? ¿Y lo que menos?

7.- Aproximadamente, ¿cuántos libros has leído en el último año?

8.- ¿Dejaste alguno/s sin terminar? ¿Recuerdas por qué?

Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(Recibido: 3 mayo 2018 / Received: 3<sup>rd</sup> May 2018)

(Aceptado: 10 octubre 2018 / Accepted: 10<sup>th</sup> October 2018)

# LA DESCENDENCIA DE *CELIA* EN EL COLEGIO: NOVELAS DE INTERNADOS FEMENINOS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE POSGUERRA<sup>1</sup>

LITERARY DESCENDANTS OF *CELIA* EN EL COLEGIO: GIRLS' SCHOOL STORIES IN POSTWAR CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

## Resumen

Durante la época de posguerra, y dentro del campo de la literatura infantil y juvenil, se produce un cierto florecimiento de narraciones ambientadas en colegios de niñas, normalmente en régimen de internado, siempre escritas por mujeres y destinadas también a un público infantil femenino. A partir de un corpus básico de diez novelas se indaga en la especificidad de un subgénero desarrollado sobre todo en el ámbito anglosajón, pero estimulado en España por la temprana difusión de la novela *Celia en el colegio*, que va a ser tenida en cuenta como referencia por las escritoras continuadoras españolas quienes, respetando el esquema básico que proporciona Elena Fortún, adaptan sus propuestas a la nueva situación literaria de los años cuarenta y cincuenta. A pesar de las constricciones de la época, estas novelistas pueden suministrar imágenes de realización femenina.

**Palabras clave:** novela de colegios de chicas, literatura infantil y juvenil de posguerra, Elena Fortún, *Celia en el colegio*, literatura de mujeres.

## Abstract

During the postwar period, and within the field of children's and youth literature, there is a certain flowering of stories set in girls' schools, usually in boarding school, always written by women and also aimed at a female children's audience. From a basic corpus of ten novels, we investigate the specificity of a subgenre developed mainly in the Anglo-Saxon area, but stimulated in Spain through the early diffusion of *Celia en el colegio*. This novel will be a reference for Spanish women writers who, respecting the basic scheme provided by Elena Fortún, adapt their proposals to the new literary situation of the forties and fifties. Despite society constrictions, this literature can provide images of feminine realization.

**Keywords:** *girls' school story*, postwar children's and youth literature, Elena Fortún, *Celia en el colegio*, women's literature.

1 Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de innovación docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ\_16\_183) para el estudio de "Las novelas colegiales femeninas", concedido en el curso 2016-2017, y de cuyo equipo investigador he formado parte como coordinador.

## 1. Introducción: un género transversal muy anglosajón

El subgénero de las novelas de colegios femeninos se presenta a lo largo de la historia de la literatura como una potente construcción que da cauce, en virtud de la estructura de *Bildungsroman* a la que suele ajustarse, a aspectos clave de la formación del personaje niña o adolescente, protagonista de las historias. Se trata de un grupo literario que encuentra representación en todos los ámbitos geográficos, en tanto que los colegios, habitualmente en régimen de internado, han tenido una existencia real en un tramo decisivo de la vida de distintas generaciones de mujeres, por lo que literariamente ese espacio docente puede convertirse en marco que dé cabida de modo natural a peripecias en las que se mezclen los ingredientes, habituales de la literatura infantil y juvenil, de formación, aventura y suspense.

No cabe duda de que el ámbito anglosajón es el marco geográfico que va a dar lugar al gran desarrollo del género, con ejemplos literarios representativos desde mediados del siglo XVIII, pasando por las primeras décadas hasta las últimas del siglo XIX (son significativas novelas de L. T. Meade como *A World of Girls*, 1886); y sobre todo el siglo XX, que deja constancia de una continuidad de relatos de una legión de escritoras entre las que sobresalen (según Judith Ann Humphrey, 2000: 3) cuatro que llenan de manera ininterrumpida buena parte de la centuria: Angela Brazil (*A Fourth Form Friendship*, 1911); Elsie Oxenham (*Expelled from School*, 1919), Dorita Fairlie Bruce (*Triffeny*, 1950) y Elinor Brent-Dyer, la autora con más producción, cuya serie de *The Chalet School* comprende cincuenta y ocho títulos publicados entre 1925 (*The School at the Chalet*) y 1970 (*Perfects of the Chalet School*), sin contar otros muchos relatos de estas características agrupados por esta misma autora en otras siete series más<sup>2</sup>.

Aunque no sea la mejor de todas las escritoras, no puede olvidarse, por su repercusión en el ámbito español, el nombre de Enid Blyton (estudiada por Rosemary Auchmuty, 1992) con las series de Santa Clara (seis novelas de internado femenino entre 1941 y 1945 con títulos como *Las mellizas cambian de colegio* o *Las mellizas de Santa Clara*); Torres de Malory (seis novelas entre 1946 y 1951, con títulos que señalan los distintos cursos escolares en internado femenino, como *Primer curso en Torres de Malory*) y la serie de "La travesía Elizabeth" (cuatro novelas entre 1940 y 1952 que se desarrollan en un internado de carácter mixto bajo el patrón de niña que transita el camino del mal comportamiento al bueno). Todo un conjunto narrativo que privilegia la aventura y la jovialidad sobre la base de una defensa de la educación promovida por la institución docente inglesa. Aunque estas novelas se vierten al español de forma excepcional en los inicios de los años sesenta por la editorial Molino, el resto de las autoras inglesas de más calidad no tuvieron nunca traducción castellana.

La literatura inglesa aporta pues un corpus amplísimo de relatos de colegios femeninos de gran variedad y de distintos tonos que no pudieron leerse en España. Una novelística que, ajustada a unas marcas comunes, emite a sus lectoras (receptoras naturales del género) estímulos en torno a la realización personal y a la toma de decisiones autónomas de la mujer (Ray, 1996: 348). Algo de eso podemos encontrar también en la literatura española escrita por mujeres, que igualmente tiene como destinatarias a lectoras niñas y jovencitas. Ana Díaz-Plaja (2011) se ha ocupado del estudio de la novelística femenina de las primeras décadas de la posguerra española y ha constatado como premisa inicial la transversalidad geográfica del género *novela rosa*, dentro del cual se incluye el subgrupo de

2 Todo este gran repertorio producido en la literatura inglesa ha sido objeto de estudio con arreglo a una metodología de género en la tesis de Judith Ann Humphrey (2000), *Liberating images: A feminist analysis of the girls' school-story* para extraer una consistente categorización de imágenes sobre autonomía y liberación femenina a partir de un corpus citado de dos centenares de novelas de estas características.

relatos ambientados en colegios de chicas, y que indudablemente tienen que ver de una manera u otra con el modelo inglés. Se trata de un conjunto literario caracterizado por ajustarse al esquema de comunicación literaria "en femenino": novelas hechas por escritoras cuya temática versa sobre lo femenino y que van dirigidas asimismo a receptoras jovencitas con edades comprendidas entre los nueve y los dieciséis años.

En efecto, la primera consideración que asienta Ana Díaz-Plaja, en concordancia con los atisbos de la historiografía anterior, es que la novela rosa producida en España en las primeras décadas de la posguerra trasciende la coyuntura del primer franquismo. Se trata de "un género universal llamado novela para niñas" (Díaz-Plaja, 2011: 39) que presenta "una caracterización transhistórica que tiene presencia en diferentes culturas y países" (Díaz-Plaja, 2011: 37). La denominación común de "novelas para niñas" permite que los argumentos se decanten, dentro de la tendencia general realista, hacia subgéneros canonizados por la literatura infantil y juvenil, tales como la aventura, el misterio, la fantasía, la historia; pero de modo especial llama la atención de esta investigadora un subgrupo con marcas específicas que es precisamente la novela de colegios en régimen de internado.

## 2. *Celia en el colegio* como modelo autóctono

Con todo, en época inmediatamente anterior al corte cronológico de la Guerra Civil, destaca en la recepción de la literatura infantil española en femenino el fenómeno de la serie de *Celia* creada por Encarnación Aragoneses (Elena Fortún), una gran novela de formación compuesta por distintas unidades que "puntean" los hitos educativos de la niña, "protagonista por excelencia" de la producción literaria de la autora (García Padrino, 2001: 71). La importancia de esta serie, recibida con unción por niñas que luego serán grandes escritoras como Carmen Laforet o Carmen Martín Gaité<sup>3</sup>, radica en que alguna de esas entregas, publicadas en las revistas infantiles del momento antes de alcanzar el formato de libro, focaliza el recinto escolar de internado femenino, particularmente, *Celia en el colegio* (1932) y *Celia y sus amigos* (1935). Estas dos novelitas se insertan pues en una colección formada por veintiuna entregas que comienza en *Celia, lo que dice* (1929) y termina en 1951 con *Patita y Mila, estudiantes*. Un total de veinte novelas a las que hay que añadir el descubrimiento tardío de *Celia en la revolución*, que lleva fecha de 1949 pero que se publica en 1987<sup>4</sup>. Es decir, un todo orgánico que, como ha visto Nuria Capdevila-Argüelles (2005: 263), funciona como un *Bildungsroman* truncado, con algún solapamiento entre el personaje Celia y su creadora, Encarnación Aragoneses (Bravo-Villasante, 1986: 9).

De acuerdo con las características del género narrativo formativo, el hilo conductor es el crecimiento a través de la exploración del yo, y claro está, no puede omitirse la institución educativa como auxiliar en el camino del aprendizaje, que en ocasiones puede ser literario para entrar de lleno

3 Aparte de estas dos escritoras, que manifestaron siempre su simpatía por la obra de Elena Fortún, pueden señalarse otros nombres de mujeres escritoras de la generación realista que reformularon en sus narrativas para lector adulto el género de novela de colegio femenino, con toda probabilidad habiendo leído en época infantil *Celia en el colegio*. Son los casos de Eugenia Serrano en *Perdimos la primavera* (1952); Elena Quiroga en *Escribo tu nombre* (1965); Ana María Badell en *Las nuevas colegialas* (1968) o María Luz Melcón en *Celia muere la manzana* (1971). Excepcionalmente encontramos algún título escrito por hombres (*Internado para señoritas* de Benjamín Higón, 1972).

4 El libro *Celia en la revolución* confiere definitivamente a Elena Fortún un sesgo ideológico inequívoco a favor de la causa republicana a la vez que el personaje "se convierte en portavoz de la angustia y los temores de su autora durante el conflicto bélico" (Caamaño, 2007: 51).

en el modelo de *novela de artista* tras el estímulo recibido en el colegio (ello sucede en alguna otra entrega de la serie como en *Celia novelista*, 1934). En todo caso, las dos novelitas de temática colegial de época de Segunda República, especialmente la primera de ellas, se convierten en matriz autóctona de toda una descendencia literaria que va a plasmarse en algunos títulos editados por otras escritoras en las dos décadas siguientes dentro del campo de la literatura infantil y juvenil, y de modo especial en dos cortes cronológicos significativos: años de inmediata posguerra y últimos de la década de los cincuenta<sup>5</sup>.

Parece evidente que Elena Fortún, que encarna el papel de "mujer nueva" en un momento histórico en el que empieza a emerger el papel de la mujer intelectual, hace posible una adaptación a suelo hispano de un subgénero al que ella imprime una originalidad especial (poniendo una semilla de feminismo en la literatura infantil de la posguerra española, según Bravo-Guerreira y Maharg-Bravo, 2003: 201; cuestionando además la autoridad patriarcal, como señala Caamaño Alegre, 2007: 36). Hay que tener en cuenta que los años primeros de la posguerra, con la autora ya en el exilio de Buenos Aires, no suponen cortapisa real para la reimpresión por parte de la editorial Aguilar de estos primeros títulos, y que funcionan satisfactoriamente en el mercado (Sotomayor, Del Amo, Cañamares, Sánchez Ortiz, 2016: 140), por lo que la matriz de la novela de internado para receptoras niñas y jovencitas es difundida con éxito y cierta normalidad en la España de los primeros años de posguerra. En 1946, sin embargo, la censura oficial del momento va a denegar ya la reimpresión de *Celia en el colegio* manteniendo la prohibición hasta 1968 (Craig, 2000: 74; y Sotomayor, Del Amo, Cañamares, Sánchez Ortiz, 2016: 145-146), a pesar de que la editorial reclame insistentemente el levantamiento del veto.

*Celia en el colegio* es una de las novelas más características de la serie con protagonista "niña traviesa" que cuenta vivencias con sinceridad e ingenuidad, a pesar de que la primera persona que rememora quede encajada dentro de una estructura de narrador en tercera persona que contextualiza los hechos en el primer capítulo. Celia es llevada al internado por sus padres para lograr el modelado de su rebelde carácter. Dentro del recinto escolar tienen cabida los hitos clásicos de la actividad académica que van a caracterizar el subgénero *girls' school story*: vestuario, rezos, asignaturas, paseos, salidas, visitas familiares, ejercicios espirituales, exámenes, castigos, teatro escolar (capítulo "La función"). Aspectos todos ellos que, más que contextualizar una determinada época, están puestos en la novela al servicio de la indagación de una personalidad que va construyendo la protagonista. Cobra importancia además la aventura como ingrediente que redondea el perfil de niña intrépida y activa.

De la novelita se desprende una mirada que desacraliza la rutina escolar tutelada por las monjas profesoras de la institución docente (los informes de la censura de esta novela insistían en el aspecto de cierta desconsideración hacia la religión). El valor de la infancia, defendido desde las voces editoriales, queda siempre salvado. Y ninguna manera mejor de autenticación que la inserción de esos valores dentro del entramado narrativo a través de un rico material de canciones populares que va a ser recuperado en la entrega de 1935, *Celia y sus amigos*, con el añadido, en esta segunda novela, de invención de cuentos para reforzar el nexo con la cultura popular, concebida esta como elemento educativo de la infancia. Seguimos encontrando aquí a la misma niña traviesa de fondo noble que

5 Todas esas novelas descendientes de *Celia en el colegio* comentadas en nuestro artículo, a excepción de *Eterna colegiala* (1958) de Carolina Corbera, forman parte del repertorio de la investigación de Ana Díaz-Plaja, que rescata novelitas de temática variada de autoras españolas entre las que figuran, junto a Elena Fortún, Josefina Álvarez de Cánovas, Ilde Gir, Jemy Nauver o Pilar Sepúlveda, otras como Borita Casas, María Luisa Gefaell, Carmen Martel o Florencia de Arquer (Mercedes Paluzie). Amalia Bermejo (1995: 55-56) ejemplifica "los tópicos de la novela rosa" en alguna de estas autoras españolas.

gusta de relacionarse con todos y que tiende a salir del recinto escolar en una decidida apuesta por la amistad y la aventura. Ahora es un colegio algo "rancio", situado en la ciudad de Toledo, con el nombre de Las Damas Nobles y allí aprende francés y piano bajo el gobierno de señoritas profesoras. Continúan las travesuras y no se omite, a pesar de que las maestras ya no son monjas, la mirada ambivalente, cuando no irónica, de la institución escolar que se desprende de la primera novela ambientada en el colegio de la Sierra de Madrid. La niña al final del relato de *Celia y sus amigos* tiene que ser internada de nuevo en otro colegio: ahora en París.

### 3. Dos novelas de inmediata posguerra: *Mari-Sol (colegiala)* de Josefina Álvarez de Cánovas y *Un colegio de muñecas* de Pilar Sepúlveda

En los primeros años de posguerra Josefina Álvarez de Cánovas<sup>6</sup> y Pilar Sepúlveda<sup>7</sup> dan a las prensas esas nuevas propuestas acogidas al mismo formato, aunque el resultado final quede mediatizado por una circunstancia histórica tan connotada como es la de esos primeros años cuarenta. No parece arriesgado afirmar, sin embargo, que estas dos escritoras han podido tener en cuenta las novelitas de Elena Fortún. Todo ello sin entrar en la consideración de que en las primeras décadas de siglo se cultiva en España, aunque sea de forma marginal, una literatura femenina de internado para un receptor adulto en la que pueden encontrarse algunas marcas del género<sup>8</sup> replicadas en la literatura infantil y juvenil. Además de todo ello, hay que contar que en la primera parte de siglo XX (especialmente en el Novecentismo) se produce una literatura de internado masculino, correlato de la femenina, que forma una verdadera red textual de calidad en torno a la reflexión de las bases educativas de toda una nación<sup>9</sup>. Estas dos autoras, en fin, amoldan a las nuevas necesidades, aunque de manera diferente cada una de ellas, sus ideaciones literarias colegiales.

La novelita de Josefina Álvarez de Cánovas, *Mari-Sol (colegiala)* (1942), es una de las entregas de éxito que tiene como protagonista, al igual que sucede con Celia, un personaje femenino alter ego de la autora, que forma parte también de una serie significativa. Es el título genérico del volumen segundo que incluye tres relatos: *Mari-Sol, en contacto con la naturaleza*, *Mari-Sol, colegiala* y *Mari-*

6 Josefa Álvarez Díaz es maestra, profesora de la Escuela Normal e inspectora de educación, autora de un gran número de obras, tanto literarias como profesionales, de carácter docente en las que está presente siempre un pensamiento cristiano conservador. Se inicia como literata con la serie de *Mari-Sol* en 1942 con *Mari Sol pequeña*, sigue con *Mari-Sol (colegiala)* (1942); *Mari-Sol, maestra rural* (1944) y *Mari-Sol, inspectora* (1946). Continúa la serie, al modo de lo que hace Elena Fortún, con entregas referidas a familiares y amigos de la protagonista.

7 De Pilar Sepúlveda, así como de las autoras que firmaron con seudónimo, Constanza Vick o Jemy Nauver, poco se sabe (Ana Díaz-Plaja, 2011: 221).

8 Por ejemplo, títulos como *Zeze* (1909) de Ángeles Vicente; o *Crisálidas* (24 de diciembre de 1922), de Juan López Núñez, novela corta en la colección "La novela del domingo"; o de Salvador Spriu, y en lengua catalana, *Miratge a Cîteera* (1934) construyen la anécdota narrativa en torno a relaciones homosexuales entre colegialas y monjas. La propia Elena Fortún pudo dejar inédita una novela para adultos de contenido lésbico con el título de *El pensionado de Santa Casilda* (Dorao, 1999: 332; Capdevila-Argüelles, 2005: 275; y Caamaño, 2007: 48) que tendría mucho que ver con la novela *Oculto sendero* recientemente editada por M<sup>a</sup> Jesús Fraga y Nuria Capdevila-Argüelles (2016). Valentín de Pedro en 1930 es autor, fuera ya de la temática anterior, de la novela de internado *24 horas fuera del colegio*.

9 Por lo que se refiere a España, el subgénero de novelas autobiográficas de colegio masculino se desarrolló con vigor para un lector adulto en las primeras décadas del siglo XX. En ellas se denuncia la educación, sobre todo la jesuita de la Ratio Studiorum. Algunos ejemplos son *Los amores de Antón Hernando*, reformulada más tarde en *Niño y Grande*, de Gabriel Miró; y *AMDG* de Ramón Pérez de Ayala. En el ámbito anglosajón, y para jóvenes receptores, la referencia es siempre *Tom Brown en la escuela* (1857) de Hughes. Seth Lerer (2009: 246) considera que "Tom Brown es una especie de Robinson del colegio y en él encuentra las herramientas para salir adelante".

*Sol, estudiante*, esta última con la protagonista convertida ya en bachiller. Todas ellas están concebidas a la vez como relato y como texto de lecturas para niñas dentro del aula: de hecho, contienen al final de algunos capítulos actividades didácticas de comprensión y expresión relacionadas con el mundo recreado por la autora. El relato central sitúa a la niña en la etapa escolar infantil en un colegio de monjas en condición de externa, aunque el espacio docente albergue una sección de internado.

El repaso de la actividad escolar durante un curso académico es aprovechado, como en la novela de Elena Fortún, para vertebrar los hechos contados. Quedan esbozados el primer día de clase, los juegos, la amistad, los exámenes (se escenifica como ocurría en uno de los capítulos memorables de *Celia* un examen con las consabidas preguntas *ad hoc*), los premios, la preparación de la primera comunión, el teatro escolar... La autora refuerza el contenido pedagógico del relato en virtud de la configuración del personaje principal, una niña modélica, número uno de la clase que está llamada a desempeñar en el futuro la profesión de maestra, primero, y posteriormente la de inspectora de educación (la serie se ciñe más aún que en el caso de Elena Fortún a la modalidad de novela autobiográfica como se corrobora con la lectura de las otras novelas tituladas precisamente, *Mari-Sol, maestra* (1944) y *Mari-Sol, inspectora* (1946). Hay presente un anhelo educativo que actúa en el relato como motor de los hechos contados (para García Padrino, 1998: 226, esta autora manifiesta en su obra una "sutil frontera entre literatura y educación"), que aparecen además perfectamente estructurados bajo capítulos titulados expresivamente y acompañados de sobrios dibujos del maestro nacional Pedro Sarragúa, según la estética de la época, alusivos a los contenidos de la narración.

La apelación a la pedagogía se inserta dentro del camino de aprendizaje y de crecimiento de una niña ejemplar, pero que sufre también decepciones y que experimenta el dolor por la muerte de su abuela. Y es que es habitual en la producción literaria de la autora la inserción de episodios de sufrimiento o de marginalidad que funcionan como auxiliares de la formación del personaje protagonista (García Padrino, 1998: 212). El momento histórico que le toca vivir al personaje principal no se quiere esconder, todo lo contrario: se resalta más que en ninguna otra escritora la fuerte carga ideológico-política en la que fundamenta la apuesta pedagógica. Aquí sí que encontramos un camino formativo en el que se solapa la ideología, la religión y la política, en un momento en el que se sale de una guerra vista directamente por la autora como cruzada, situándose ahora en las antípodas de la propuesta de Elena Fortún. Con todo, importa la visión de la mujer como sujeto susceptible de entrega a los demás y una de esas posibilidades, avaladas por el nuevo orden político, puede ser la profesión de maestra de escuela e inspectora.

En este sentido, la novelita evoca el sabor de época a través de una lista de referencias culturales y educativas de los mitos hispánicos adoptados en aquel momento, muchos de las cuales quedan encarnados en mujeres fuertes: Santa Teresa, Agustina de Aragón, Isabel la Católica. Y no falta, al modo de las novelas de Elena Fortún, una gran indagación en un material literario popular infantil con inserción de canciones de juego, con la diferencia de que ahora se privilegian especialmente las oraciones, presentadas como rico género de poesía infantil que contribuye a la educación religiosa de la muchacha protagonista. Este repertorio se sirve en el relato con intencionalidad didáctica a través de un maletín pedagógico del que van saliendo todas estas rimas.

Como suele ocurrir en la literatura que presenta carga propagandística moralizante, el centro escolar es un auxiliar más en el camino de aprendizaje al que hay que sumar la propia familia, que en este relato queda representada en la figura de la madre de la muchacha con la que cada tarde, al

regreso del colegio, expande confiadamente sentimientos y experiencias<sup>10</sup>, con diferencia de nuevo con Celia, donde el elemento familiar se prestaba cuanto menos a una interpretación ambivalente.

Otra derivación del subgénero es la propuesta de Pilar Sepúlveda en su novela *Un colegio de muñecas* (1943). Se justifica esta desde la parte paratextual "como un juego doméstico y familiar" (Ana Díaz-Plaja, 2011: 212), pues en el rico prólogo que antecede al relato se presenta la peripecia como una traslación metafórica a la realidad. La novela se idea a partir de un colegio de muñecas de juguete que dejaron los Reyes Magos a las niñas de la casa. De modo que la autora establece un nexo afectivo con la recepción en una historia que recoge parcialmente el espíritu de Celia en tanto que ahora se quieren potenciar las travesuras, las bromas y humor entre niñas escolares de diez años pertenecientes a la clase media, con la diferencia de que la defensa de la pedagogía de las monjas es aquí innegociable: ellas son siempre maternales y bondadosas, si bien el trasfondo religioso quiere rebajarse en la medida de lo posible.

Como en las entregas colegiales de Celia, se ponderan los cuentos de hadas (forman en realidad parte del entramado del relato), el teatro escolar y los juegos. Se constata una vez más que el subgénero infantil y juvenil de *girls'school story* suele contener reflexión metaliteraria sobre un material popular adecuado a la edad de la receptora de corta edad. Es decir, la literatura dentro de la literatura como una marca más de la modalidad narrativa: una educación literaria que funciona como elemento formativo tanto del personaje protagonista como de las lectoras.

Como en *Celia en el colegio*, los hitos de la actividad académica de un curso escolar sirven de hilo estructurante de la historia (misa, estudio, aula, recreo); eso sí, el relato se presenta de forma rápida, haciendo además valer las técnicas de coloquio ágil (que también estaban tratadas con maestría en la novela de Elena Fortún: García Padrino, 2001: 77), complementadas con la inserción de dibujos esquemáticos y expresivos de época debidos a Mercedes Llimona que ilustran los rostros, las fiestas, los actos y las bromas de las niñas estudiantes. Teniendo en cuenta la fecha de la publicación en la inmediata posguerra se percibe en este texto un componente lúdico que aleja la historia del cauce esperable: un camino formativo canónico con fuerte carga ideológica y religiosa al modo de las novelas de Josefina Álvarez de Cánovas. No hay tal y otra novela continuadora de la anterior, *Las muñecas en vacaciones* (1948), corrobora la apuesta de esta autora por la alegría, la amistad y el desenfadado.

#### 4. Una floración de novelas a finales de los 50. Constanza Vick, Ildé Gir, Carolina Corbera y Jemy Nauver

Las últimas fechas de la década de los cincuenta están marcadas por una floración de narrativa infantil y juvenil de carácter religioso, que toca también a la temática colegial. Piénsese en lo que supone, en el ámbito de la recepción masculina, la publicación por parte del escritor jesuita José Luis Martín Vigil de la novela *La vida sale al encuentro* (1955), ambientada en un internado jesuita de la ciudad de Vigo. Se trata de una *ópera prima* convertida en fenómeno editorial sin precedentes. Y es que, dentro del panorama de la literatura infantil y juvenil en la España de los años cincuenta y sesenta, encuentra buen acomodo el tratamiento renovado de la temática religiosa, con títulos

10 Como correlato literario para el receptor niño y sobre todo adolescente existe una narrativa juvenil aleccionadora de los años cuarenta con fuerte carga moralizante en algunos títulos de José Antonio de Sobrino, editorial Escelicer, como *Corazón de cristal* (1945) o *El salto del torrente* (1947).

de referencia de José María Sánchez Silva, *Marcelino Pan y Vino* (1952), o *Rastro de Dios* (1960) de Monserrat del Amo, entre otros (García Padrino, 2001: 183).

En femenino, y para lectoras adolescentes y jóvenes (14-18 años), la escritora Constanza Vick en *Cuatro corazones* (1957) parece querer recoger este espíritu de época, alejado ciertamente del modelo de Celia, por la edad más avanzada de las receptoras a la que destina esta novela y por un cambio de planteamiento que descansa ahora en reflexión de envidia sobre un fondo realista. Se trazan aquí cuatro itinerarios de vida a través de otros tantos cortes, con evocación retrospectiva del tiempo colegial. El propósito ejemplarizante sobre una consistente base moral se quiere hacer evidente por medio de la entrega a la joven lectora de distintos trozos de vida atados en un final reflexivo de asunción de los fundamentos educativos defendidos por las voces editoriales de la novela.

La educación colegial de manos de las maestras monjas es la levadura que hizo posible la amistad de cuatro muchachas que salen del colegio a los diecisiete años de edad. Cada una de ellas presenta un perfil diferente: a una la entrega a la diversión fácil y al placer le impiden encontrar el norte de su vida; otra encarna a la madre tradicional rodeada de hijos que construye una familia feliz; la tercera, con fuerte vocación religiosa y preparación universitaria como médico, encuentra la muerte de monja misionera en Colombia (este hecho ha sido el desencadenante del reencuentro en el colegio veinte años después, servido en el prólogo bajo la técnica de *flash back* y recuperado en el epílogo). Finalmente, la última presenta un perfil profesional universitario de licenciada en medicina, entregada a la vez a la atención de su madre, enferma.

Sobre un fondo realista de época que concede importancia a la descripción objetivista, habitual en los escritores del momento, la novela presenta un debate sobre destinos y vocaciones de la mujer (estableciendo por aquí algún nexo con el esquema de *bildung* de Celia), que ha de abrirse paso en medio de las dificultades de la vida. Importan las reflexiones contrastadas, emitidas desde los distintos elementos focalizadores, en una narración que es de tesis y que se construye con recursos perspectivísticos, el uso de estilo indirecto libre y algunas dosis de indagación psicológica.

Mucho más conocida en el panorama de la novela para niñas y jóvenes de esa época es Ildé Gir (Matilde Gironella)<sup>11</sup>. Cuenta con una muy abundante producción literaria dentro del género, ahora ya definitivamente, de novela rosa vertida en un esquema de *Bildungsroman*, en sintonía con las expectativas lectoras de un sector importante de la sociedad del momento, la cual aparece, al modo realista, pero con concesiones a lo inverosímil, como telón de fondo en todas las historias escritas por ella. Las dos novelas de internado femenino publicadas por esta escritora, *Tremenda Yola* (1957) y *Lili, ahijada del colegio* (1958), contienen tesis moralizantes una vez trazado el camino formativo del personaje principal femenino: una niña traviesa e inoportuna que avanza de la situación de la maldad a la bondad, en el primer caso, y una niña modélica con la limitación de una ascendencia oscura que obtiene el premio final del reencuentro con sus orígenes, en el segundo.

En las dos novelas, escritas con estilo pretendidamente preciosista y exceso de adjetivación, asoma una fuerte voz moralizante puesta en boca de un narrador que asume una visión estratificada de la sociedad. Mirada clasista que lleva a la autora a bosquejar unos escenarios aristocratizantes que funcionan como contrapunto del mundo cerrado de los internados. Las novelas dan cabida a la pintura de ambiente de época por medio de la filtración de usos sociales, modas, costumbres, sirviéndose a veces del recurso de la inserción de extranjerismos. El elemento folletinesco con la

11 Matilde Gironella Escuder es pintora y escritora con producción literaria abundante entre 1930 y 1971. Esta comprende novela rosa, cuentos y libros educativos.

presencia del idilio nunca falta en la amplia producción de esta autora, que arma una cadena de sucesos inesperados o inverosímiles que conducen a un final feliz, tal como ocurre en estas dos novelas de internados. De igual modo que en alguna novelita publicada en este mismo corte cronológico, aparecen aquí recreadas situaciones de vida mísera (estancia en casa de una traperera) o de sufrimiento de enfermedad (estancia en el sanatorio), en la primera de las novelas, como elementos educativos de contraste, que contribuirán en momentos posteriores a un razonable acomodo en el orden social al que está destinada la protagonista.

En *Tremenda Yola* la historia queda jalonada por hitos que suponen avances en el camino de perfección de la muchacha protagonista; es decir, los distintos lugares del recorrido educativo: castillo, pensionado de la Sierra de Madrid, casa de las tías y colegio suizo. Los dos internados están situados al principio y al final de la narración y funcionan como aval del tipo de educación defendida, a pesar de las dificultades derivadas del difícil carácter de la muchacha, que manifiesta por aquí alguna conexión con el personaje creado por Elena Fortún, pero que se sitúa bastante alejada de aquel esquema en lo que se refiere a los otros elementos novelescos. Si en el primer colegio, situado también como el de Celia en la Sierra de Madrid, se produce el fiasco, el paso definitivo por el segundo ratifica la bondad educadora de las monjas, en un ambiente siempre aristocrático.

Como novela de internado que es, en *Tremenda Yola* no falta la reformulación de algunas marcas que también estaban presentes en las novelas de Elena Fortún: así, el apunte de algunos momentos de aula, aunque sea siempre de forma más atenuada que en novelas vistas anteriormente. Se evidencia un modo de enseñanza tradicional memorístico de la asignatura de Historia y Geografía, se concede importancia a la cocina y a la educación musical; y tampoco se omite la escenificación de teatro escolar: aquí será *La fierecilla domada*, representada en la fiesta final del internado suizo, de la que se desprende un mensaje coincidente con la moraleja de la propia novela.

Según rezan los preliminares, *Lili, ahijada del colegio* (1958) se presenta como novela destinada a niñas y adolescentes de 14 años, bajo un esquema folletinesco en torno a la indagación de la identidad de una niña de 16 años que fue recogida en el colegio por las monjas. Ilde Gir sitúa ahora la acción en un pensionado religioso de Bilbao, un colegio de alto nivel al que acuden niñas de familias de clase alta. La autora, como había hecho en la anterior novela, insiste en el subrayado aristocratizante de la vida, ejemplificado en el *leitmotiv*, repetido a lo largo de la trama, de que el porte y aspecto físico de la niña ahijada por las monjas denota nobleza y alta alcurnia. Extremo este que al final se corrobora tras una peripecia policial de búsqueda de identidad (última parte de la novela). O mucho más descriptivo aún: la estampa de la vivienda de recreo y vacación de Villa Alzola, en el norte de Bilbao, con toda clase de lujos, propiedad de la familia de la que será la mejor amiga de la niña protagonista.

Como en la novela anterior, la vida estrictamente escolar aparece atenuada, aunque se aluda, dando cumplimiento a uno de los rasgos comunes del subgénero, a la clase de Historia, al canto, a la música o a la imprescindible función teatral, como momento de lucimiento de la escolar protagonista; y no se omiten tampoco otros hitos colegiales como los oficios religiosos, las visitas de familiares, viajes escolares (a lugares de peregrinación religiosa), las vacaciones o la exploración de las dependencias colegiales. Las monjas, encargadas de impartir las distintas materias, son vistas por la voz editorial como discretas e inteligentes educadoras, pues consiguen llevar a buen puerto una labor pedagógica a la que han tenido que superponer otras habilidades para desenmarañar la trampa tendida en el pasado a la niña, a la que se quería privar de una sustanciosa herencia. La muchacha protagonista es modélica y humana; al final descubre su identidad (sus padres eran de ascendencia noble) y ha de emprender viaje a Nueva York para reclamar sus derechos.

Es cierto que la novela redobla si cabe el mensaje clasista que se desprendía de la anterior entrega y que refuerza aún más el utillaje del folletín (aparece apuntado también el idilio propio del género rosa), pero sitúa en el imaginario de la recepción femenina la reflexión de una suerte de camino de perfección como base necesaria para cumplir un destino profesional exigente.

En el mismo año 1958, Carolina Corbera Fradera<sup>12</sup> da a las prensas, en edición limitada de alta calidad, la novela *Eterna colegiala*. Estamos ante un libro diferente al resto de los publicados por estas fechas, pues la autora compone una auténtica novela autobiográfica (llevando hasta las últimas consecuencias un esquema apuntado en *Celia* y desarrollado en la novela de Josefina Álvarez de Cánovas, pues Fradera novela realmente su propia vida) a modo de diario que busca fijar con exactitud el recuerdo de su formación como persona en la institución docente religiosa, como alumna externa, bajo la tutela de profesoras monjas siempre ponderadas por la narradora. El libro, que incorpora algún texto poético, respira autenticidad y alguna originalidad, con un estilo poemático azoriniano que peca tal vez de reiteración y de ensimismamiento.

Puede leerse esta propuesta como una *novela de artista* puesto que todos los elementos formativos dan como resultado que el personaje femenino principal adquiera un perfil de escritora y pintora, venciendo algunos obstáculos, y siempre a partir de una formación humana basada en las buenas maneras, adquiridas en los colegios de monjas de Barcelona a los que asistió la niña protagonista desde los siete a los trece años, primero en El Sagrado Corazón de Sarriá, con traslado dos años después al Colegio del Buen Consejo, situado en la calle Rosellón. Los recuerdos cernidos evidencian una intencionalidad de realismo: cronología precisa, descripción suficiente del colegio (la tarima); los útiles (cuaderno, cartera), los juguetes (muñecas) y las prácticas docentes (libros y asignaturas).

El hilo conductor está construido en torno a la educación lectora, resaltada aquí más que en ninguna otra novela de internado, pues la obra tiene también algo de autobiografía lectora. Primero los cuentos, libros de santos y de personajes célebres (Santa Teresa funciona como referencia continuada, como sucedía en la novela de Josefina Álvarez de Cánovas); poesía romántica de Bécquer; Fernán Caballero (objeto de una biografía posterior por parte de la autora). En el segundo colegio aprende a valorar el *Quijote* y se fija además con la novelística de Dumas y Verne y con los libros de vidas de los grandes pintores y músicos, puesto que la educación literaria se complementa con la práctica de la pintura libre y el manejo del violín. De hecho, las ilustraciones de calidad y en color que se insertan en el libro se deben a la propia escritora, que autentifica así el nivel de perfección estética alcanzado en el momento de la elaboración del texto.

Se desprende del libro la defensa de una educación armónica fundamentada en valores tradicionales (preparación de la primera comunión como en el relato de Josefina Álvarez de Cánovas), sin caer nunca en una religiosidad mecánica. Es solo un fundamento para que la persona adquiera los valores de la justicia, aceptación de los demás, solidaridad y buenas maneras. Anota aprendizajes de francés, alude al estudio de la mecanografía y la tipografía como disciplinas muy valoradas en aquel momento y se deslizan constantemente observaciones sobre pedagogía ("lo difícil y fácil que es enseñar", Corbera, 1958: 93). Como en alguna otra novelita considerada, incorpora el personaje marginal, aquí en la sirvienta analfabeta a la que ella misma enseña a leer, y nunca queda oculto el sabor de una época "de hierro" muy connotada desde el punto de vista sociopolítico, alejada por lo

12 Carolina Corbera Fradera (Barcelona, 1926- Madrid, 1979) escritora y pintora galardonada con premios nacionales e internacionales de la Academia de América. Los catálogos de la Biblioteca Nacional señalan 25 obras de esta autora entre las que hay que contar biografía de escritores, crónicas de viaje, diarios, poesía y novela.

tanto del paradigma que en época de la Segunda República acuñara Elena Fortún con su *Celia en el colegio* (1932). Se describen enfermedades del momento como el tifus y la escarlatina y se glosa la repercusión de la Guerra Civil en la niña, quien toma partido por el bando nacional, estableciendo de nuevo por aquí algún nexo con la serie novelística de Josefina Álvarez de Cánovas.

El resultado es la formación de una personalidad insobornable ante la injusticia con capacidad de entrega a los demás: al final la protagonista es vista por todos como una intelectual que defiende a capa y espada su autonomía y libertad para la realización personal según pautas que se oponen a la convención establecida. Hay pues un componente de rebeldía (por aquí sí que podría entreverse algún rasgo de Celia) que acerca el libro a la tesis de la defensa de la mujer en sentido pleno.

Otra autora desconocida firma su novela *Las chicas del internado* en 1958 con el nombre de Jemy Nauver. Se trata aquí de un colegio no religioso en el que se desarrolla una vez más una peripecia sujeta a los hitos habituales que jalonan un curso escolar, en tanto que estructura habitual del subgénero que ejemplificaba *Celia en el colegio*. Es un internado español de prestigio gobernado por jóvenes profesoras y en él destaca con protagonismo novelesco un ramillete de alumnas que conforman, al modo de una cierta literatura para adultos del momento, un personaje colectivo.

Encontramos un ideario educativo avanzado basado en la pedagogía del juego y el deporte (también se considera como suele ser habitual en el subgénero el teatro como elemento formativo) con subrayado continuado de la defensa de los valores de la amistad y el compañerismo. Los capítulos, con títulos que orientan el contenido narrado, son cuadros *cuasi* teatrales que contienen intervenciones dialogadas, a veces, eso sí, algo dispersas. La educación se presenta como la gran fuerza niveladora de la que se pueden beneficiar también las capas sociales más desfavorecidas (vemos cómo la nota de sensibilidad social no se suele omitir en todas estas narrativas colegiales femeninas de los finales de los cincuenta). Tal vez los capítulos dos y tres ("Fuera del aula" y "El partido") sean los que ilustren más gráficamente la defensa de la tesis que se desprende de la novela: apuesta por una educación basada en el deporte y en la convivencia con atención especial al baloncesto de chicas, que se convierte en la anécdota en torno a la cual gira el argumento.

Como es habitual en el género, quedan también señaladas las distintas vocaciones profesionales de las alumnas, sobre una aceptación básica de la diversidad, que habrán de dar sus frutos en el futuro. La lectora obtiene, en fin, una presentación del bullir de la vida del internado en una obrita impregnada de las marcas de la novela rosa en forma de elementos de suspense, inverosimilitud y el apunte del idilio.

## 5. Consideraciones finales

Tal como se ha visto, el subgénero *girls' school story*, aun tratándose de una modalidad narrativa transnacional, encuentra en el ámbito geográfico anglosajón el mejor humus para su desarrollo. Esa amplísima producción no llega a la recepción infantil y juvenil española a excepción de algunas novelas para adolescentes de Enid Blyton, que son traducidas a principios de los años sesenta del siglo XX. Sin embargo, una de las narrativas que tiene como protagonista al más emblemático personaje de Elena Fortún, *Celia en el colegio*, se convierte muy pronto (1932) en referente a la vez que otorga a su creadora un grado alto de aval literario, toda vez que esta novelita pone en limpio en suelo hispano una versión muy personal del subgénero colegial. Esta entrega de la serie, junto a la titulada *Celia y sus amigos* (1935), que incluye parcialmente el marco colegial, puede considerarse modélica en atención al tratamiento literario dado por su autora, capaz de armonizar manejo ágil del diálogo, autenticidad, humor e ironía, según opinión convenida de forma unánime por la crítica.

Elena Fortún dispone, dentro de la estructura de ese relato, unas marcas reconocibles que contribuyen a dotar de consistencia el subgénero colegial: repaso de un curso académico con sus hitos clásicos, inserción de literatura popular, teatro escolar, amistad, aventura, anhelo de realización personal y mirada irónica a la institución educativa, aunque este último aspecto no suela ser retomado por las escritoras continuadoras en las dos décadas siguientes. En efecto, el modelo tiene descendencia en la LIJ de posguerra tal como queda reflejado en algunas novelas debidas en algunos casos a autoras desconocidas, concentrados en dos cortes cronológicos significativos: primeros años cuarenta y últimos de los cincuenta. Estas novelas tienen en cuenta esos rasgos distintivos que aparecían en *Celia en el colegio*, aunque nunca el de la puesta en cuestión de la religión que podía entrecerarse en el modelo.

Ninguna de esas nuevas propuestas dentro del ámbito de la LIJ alcanza el nivel literario de la matriz. Las dos obras de los años cuarenta comentadas, disímiles entre sí, se orientan, en el caso de Josefina Álvarez de Cánovas, a reforzar la carga ideológica y el didacticismo, y en el caso de la propuesta de Pilar Sepúlveda, que sí que sigue de cerca algunos elementos contenidos en *Celia en el colegio*, el resultado final desmerece del original a pesar del esfuerzo loable de la autora que, desde la aceptación de la religión como base educativa, aligera el tono del relato por medio del componente lúdico, la aventura y la comprensión hacia la edad infantil.

Los años cincuenta acercan los episodios colegiales femeninos al género de novela rosa, sobre todo en la propuesta de una de las autoras más prolíficas de ese momento: Ilde Gir. Desde una aceptación de las marcas básicas de la peripecia colegial, la escritora propende a embutir tesis moralizantes en historias de corte folletinesco en las que asoma siempre el apunte del idilio y algún elemento de inverosimilitud (tal ocurre en *Tremenda Yola* y en *Lili, la ahijada del colegio*). Pero los cincuenta son años de realismo, que actúa siempre como telón de fondo de todas estas novelas. Ello se percibe en esta autora, que dibuja usos sociales de las clases altas, y sobre todo en la novela juvenil de Constanza Vick, *Cuatro corazones*, inserta en la corriente literaria de tesis religiosa característica también del momento.

El caso de la novela de Carolina Corbera, *Eterna colegiala*, es distinto, puesto que se trata de una novela autobiográfica, casi una autobiografía lectora, que presenta también un sabor de época por medio de la apelación a un exigente camino de formación de fundamento religioso recibido en los colegios religiosos, pero aquí con la forja de la vocación artística como símbolo de autonomía personal de la mujer.

Frente al resto de las novelas, en las que la tesis religiosa quedaba convalidada a través de la aceptación natural del marco colegial regentado por religiosas, la propuesta de Jemy Nauver en *Las chicas del internado* se decanta por la educación basada en el deporte y en la convivencia dentro de un centro escolar no religioso, de carácter laico al modo de lo que ocurría por ejemplo en *Celia y sus amigos*, dirigido por agradables profesoras que ponen un punto de modernidad a su ideario pedagógico, todo ello en un formato que parece decantarse también hacia la novela rosa, cuyos ingredientes no siempre aparecen bien ensamblados.

En suma, una primera aproximación al subgénero de novela de colegio de chicas en español pone de manifiesto la relevancia de este conjunto narrativo como recurso de evasión y de formación de las lectoras de una generación, algunas de las cuales han manifestado su devoción por la serie de *Celia*, pero alguna otra también por toda su descendencia leída en una época de hierro. Aunque sea entre líneas, la lectora niña o adolescente ha podido extraer imágenes de liberación o de realización personal y profesional al sumergirse en el mundo envolvente de estas ficciones "en femenino".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### *Bibliografía activa*

- ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J. (1942). *Mari Sol II* (contiene *Mari Sol en contacto con la naturaleza*, *Mari Sol colegiala* y *Mari Sol estudiante*). Ilustraciones de Pedro Sarragúa, Madrid: Magisterio Español.
- BADELL, A. M. (1968). *Las nuevas colegialas*. Madrid: Ediciones Iberoamericanas.
- CONSTANZA, V. (1957). *Cuatro corazones*. Ilustraciones de Montserrat Barta, Barcelona: Hymosa.
- CORBERA FRADERA, C. (1958). *Eterna colegiala*. Ilustraciones de la autora, Madrid: Lincor.
- FORTÚN, E. ([1932] 2004). *Celia en el colegio*. Dibujos de Molina Gallent, Madrid: Alianza Editorial.
- FORTÚN, E. ([1935] 1982). *Celia y sus amigos*. Ilustraciones de L. de Ben, Madrid: Aguilar.
- GIR, I. (Matilde Gironella) (1957). *Tremenda Yola*. Ilustraciones de M<sup>a</sup> Teresa Romagosa, Barcelona: Gráficas Manén.
- GIR, I. (Matilde Gironella) (1958). *Lili, la ahijada del colegio*. Ilustraciones de M<sup>a</sup> Teresa Alcobé, Barcelona, Juventud.
- HIGÓN NOGUEROLES, B. (1972). *Internado para señoritas*. Santa Cruz de Tenerife: Gráficas Tenerife.
- LÓPEZ NUÑEZ, J. (24 de diciembre de 1922). *Crisálidas*. Dibujos de Solís Ávila, Madrid: Editorial Moderna, colección "La novela del domingo".
- MELCÓN, M. L. (1972). *Celia muerde la manzana*. Barcelona: Barral Editores.
- NAUVER, J. (1958). *Las chicas del internado*. Ilustraciones de Constanza, Barcelona: Gráficas Manén.
- PEDRO, V. de (1930). *24 horas fuera del colegio*. Madrid: Ediciones Estampa.
- QUIROGA, E. ([1965] 1993). *Escribo tu nombre*. Introducción de Phyllis Zatlin, Madrid: Espasa-Calpe.

- SEPÚLVEDA, Pilar (1943). *Un colegio de muñecas*. Ilustraciones de Mercedes Llimona, Barcelona: Hymosa.
- SEPÚLVEDA, Pilar (1948). *Las muñecas en vacaciones*. Ilustraciones de Montserrat Barta, Barcelona: Hymosa.
- SERRANO, E. (1952). *Perdimos la primavera*. Barcelona: Janés.
- SPRIU, S. ([1934] 1991). *Miratge a Citeira*. Barcelona: El Observador (catalán).
- VICENTE, Á. ([1909] 2005). *Zeze*. Edición y prólogo de Ángela Ena, Madrid: Lengua de Trapo.

### *Bibliografía pasiva*

- AUCHMUTY, R. (1992). *A World of girls*. London: The Women's Press.
- BERMEJO, A. (1995). Los tópicos de la novela rosa, *Educación y biblioteca*, 61, 55-56.
- BRAVO-GUERREIRA, M. E. y MAHARG-BRAVO, F. (2003). De niñas a mujeres: Elena Fortún como semilla de feminismo en la literatura infantil de la postguerra española. *Hispania*, 86. 2, 201-208.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (ed.) (1986). *Elena Fortún (1886-1952)*. Madrid: Publicaciones de la Asociación española de amigos del IBBY.
- CAAMAÑO ALEGRE, B. (2007). Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil de Celia, de Elena Fortún. *Analecta Malacitana*, 23, 36-59.
- CAPDEVILA-ARGÜELLES, N. (2005). Elena Fortún (1885-1952) y Celia: el *Bildungsroman* truncado de una escritora moderna. *Lectora*, 11, 263-282.
- CRAIG, I. S., (2000). La censura franquista de la literatura para niñas: *Celia y Antoñita la Fantástica* bajo el Caudillo. En Sevilla, F. y Alvar, C. (coords.). *Actas XIII Congreso Asociación Internacional de Hispanistas (tomo IV)* (pp. 69-78). Madrid: Castalia.

- DÍAZ-PLAJA, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DORAO, M. (1999). *Los mil sueños de Elena Fortún*. Cádiz, Universidad.
- FRAGA, M. J. y CAPDEVILA-ARGÜELLES, N. (2016). Prólogo a la edición de *Oculto sendero*, de Elena Fortún, Sevilla: Editorial Renacimiento.
- GARCÍA PADRINO, J. (1998). Josefina Álvarez de Cánovas y los arquetipos infantiles en la literatura de nuestra postguerra. En AA.VV., *Homenaje a Juan Cervera* (pp. 199-226). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil".
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años... En tono a la literatura infantil española*, El mundo literario de Elena Fortún (pp. 65-95). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- HUMPHREY, J. A. (2000). *Liberating images: A feminist analysis of the girls' school-story*. PhD thesis The Open University.
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- RAY, S. (1996). School stories. En Hunt, P. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 348-359). London and New York: Routledge.
- SOTOMAYOR, M. V., DEL AMO, J. M., CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ, C. (2016). La censura de los exiliados de la Guerra Civil. En CERRILLO, P. y SOTOMAYOR, M. V. (eds.). *Censuras y LIJ en el siglo XX (en España y en 7 países latinoamericanos)* (pp. 137-162). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Carmen García Surrallés

mcarmen.surallés@uca.es

Universidad de Cádiz

(Recibido: 13 diciembre 2017 / Received: 13<sup>th</sup> December 2017)

(Aceptado: 16 febrero 2018 / Accepted: 16<sup>th</sup> February 2018)

# LA ILUSTRACIÓN EN EL BINOMIO TEXTO-IMAGEN

*ILLUSTRATION IN THE TEXT-IMAGE INTERFACE*

*La imagen no es la rival de la palabra  
sino su origen y su mejor compañera.*

*Alicia Muñoz Álvarez*

## Resumen

En el presente artículo estudiamos las funciones de la ilustración en los libros desde la aparición de la imprenta hasta nuestros días. La proporción entre la imagen y el texto varía desde el empleo exclusivo de uno u otro elemento del binomio hasta proporciones variables. En un principio la imagen facilitaba el aprendizaje de la lectura a los analfabetos, niños o adultos. Sucesivamente sus funciones van aumentando en número hasta llegar al siglo XXI en que la ilustración alcanza un gran valor artístico y convierte al libro en objeto de culto.

**Palabras clave:** analfabetismo; libros ilustrados; libro-álbum

## Abstract

This article studies illustration functions in books from the invention of the printing to the present day. The ratio between image and text varies deeply from the exclusive use of one or another element. Initially, images facilitated the reading learning to the illiterates, children or adults. Their functions have increased until the twenty-first century; then, illustration reaches a great artistic value and turns the book into an object of worship.

**Keywords:** illiteracy; illustrated books; book-album.

## Introducción

Las preciosas ilustraciones de los códices medievales tenían una función única, embellecer el texto; ambos, texto e imagen, hechos con tiempo y primor, eran el único modo de conservar y, apenas, difundir la cultura, aunque las ilustraciones conservaban su función ornamental, adquirieron una función práctica para cultos y sobre todo para las clases más populares. Todos podían tener ahora un libro entre sus manos. Estas dos funciones con otras derivadas de su utilidad se encuentran prácticamente hasta mediados del siglo XX. A finales de este mismo siglo y sobre todo en el XXI,

con el dominio de la imagen en la vida y la cultura, se presentan no solo variantes de las funciones de siempre sino también otras nuevas. Centrándonos en el campo de la literatura infantil, se lee, en ocasiones distintas, que tiene tal o cual función, por lo que en este trabajo se tratará de concretarlas en un listado tomando como soporte teórico estudios sobre teorías de la comunicación.

## Cuestiones previas

El lingüista Pierre Guiraud (1963: 19) hacía en las últimas ramas de su clasificación de los estímulos, una distinción de los signos sociales artificiales en "iconos", que representan, y "símbolos", que comunican. La relación de los primeros con lo representado es natural (un retrato, por ejemplo). La de los símbolos es convencional. En ellos distingue a su vez "símbolos iconográficos", que representan, pero también comunican, y "símbolos puros", que solo comunican. Los símbolos iconográficos relacionan el significante con la realidad, son motivados; los símbolos puros no tienen nada que ver con ella, son arbitrarios. Para nuestro estudio interesan los signos que Guiraud denomina símbolos iconográficos, pues no solo representan la cosa con que se relacionan, sino que comunican. Pero, como se verá más adelante, también interesan los iconos en sentido estricto, es decir, como representación artística.

Reznikov (1970: 166) aclara con un ejemplo en qué sentido comunican los símbolos iconográficos: si en una frutería -dice- se exhibe un cartel donde aparece un racimo de uvas, esta representación icónica no sirve para "retratar", "copiar" o "representar" como un cuadro objeto de contemplación estética, sino que tiene una función signica de comunicación. La información dada por esta representación es más clara, expresiva, intuitiva y accesible a todos, incluso a los niños, y puede ser hasta estéticamente más atractiva que un texto que dijera simplemente "Aquí se vende fruta". Por tanto, los rasgos de semejanza no están destinados a reproducir el objeto sino a facilitar su percepción y comprensión. De ahí su importancia cuando se utilizan en textos de carácter didáctico. Por otra parte, Reznikov (1970: 166) aclara: "puesto que el símbolo es concreto, interviene frente a aquello con lo que se relaciona, es decir, el contenido abstracto, como una parte respecto al todo". Esta relación tan poco precisa explica que un mismo símbolo pueda utilizarse con significados diferentes, como ocurre con los emblemas, por ejemplo: el "lábaro" en Covarrubias significa "arma contra el infiel" y en Saavedra Fajardo es símbolo de "virtudes cristianas".

## Los símbolos iconográficos: funciones

De todo lo expuesto podemos deducir la existencia de tres clases distintas de signos gráficos: las imágenes (iconos de Guiraud) con función representativa; los símbolos propiamente dichos, cuyo carácter podríamos llamar pedagógico o filosófico derivado de su condición abstracta; y un tercer tipo, símbolos iconográficos con carácter auxiliar, cuya función es fundamentalmente informativa. Al primer grupo pertenecen las ilustraciones que embellecen los libros, tienen por tanto una función estética. Al segundo grupo pertenecen los emblemas, que representan y comunican, y cuya función es fundamentalmente didáctica. En el tercer grupo incluiríamos las ilustraciones que pretenden ayudar al lector nada o poco alfabetizado, como los abecedarios y las aleluyas, cuya función es auxiliar. De momento, pues, encontramos tres funciones diferentes, pero es posible precisar más y añadir algunas otras.

Antes nos detendremos en otra cuestión: la materia del lenguaje (Verón, 1969: 133-191). Si el lenguaje es oral, la materia signica son los sonidos articulados, pero cuando lo representamos,

cambiamos la naturaleza de la materia, que es ahora visual. En un libro ilustrado o en un periódico, se pueden encontrar tres series de lenguajes visuales (Verón, 1969: 146-147): 1- serie visual lingüística, el habla en transcripción gráfica; 2- serie visual paralingüística, la constituyen las variantes tipográficas que reproducen suprasegmentos del lenguaje oral, como la bastardilla, el subrayado, titulares de diferentes tamaños, la disposición espacial, etc.; 3- serie visual no lingüística, como las fotografías, esquemas diversos y dibujos. Por consiguiente, el lenguaje escrito contiene varios tipos de lenguaje visual, y el discurso icónico pertenece a la tercera serie. La segunda, serie visual paralingüística, al no referirse a la imagen no interesa a nuestro objetivo de momento, pero más adelante veremos que también tiene su presencia en literatura infantil, en textos que acompañan a imágenes reforzando el mensaje.

En los lenguajes hay además lo que se llama infraestructura material, que es el modo de presentar el mensaje, y así en los lenguajes visuales como el cine o la TV no hay posibilidad de alterar el orden temporal con que se presenta el mensaje, que es irreversible, mientras que en los mensajes visuales escritos, en los textos impresos, aunque el emisor lo haya dispuesto en un orden que refleja el orden temporal con la convención "izquierda-derecha" = "antes-después", la lectura por el receptor puede iniciarse por cualquier parte del mensaje. En nuestro caso la ilustración también tiene una lectura reversible casi siempre, por ejemplo, en la ilustración de un pliego de cordel; en cambio, en un abecedario no, ni en un libro álbum para prelectores en que la estructura narrativa no lo permita.

La primera serie lingüística está siempre presente cualquiera que sea la época en que se escribe un texto. La segunda, la serie paralingüística, no existe prácticamente hasta la invención de la imprenta, en que los textos se presentan poco a poco con determinada distribución, con títulos, subtítulos y distinto tamaño en los caracteres gráficos. En cuanto a la serie visual no lingüística, está formada por las imágenes unidas a la serie visual lingüística formando un todo, lo que se llama discurso logoicónico, como en la mayoría de libros que veremos. A veces el mensaje se presenta exclusivamente como lenguaje icónico con valor de serie visual, en cuyo caso se utiliza en publicaciones destinadas a analfabetos como abecedarios, calendarios, catecismos y en algunos libros álbum, como se verá más adelante. El lenguaje icónico se define frente al alfabético por su carácter no discreto y su percepción global y no lineal, que sí posee el lenguaje escrito derivado de su condición de sustituto del lenguaje oral. Tampoco en el lenguaje logoicónico puede analizarse la imagen como en el lenguaje escrito, su significante es de naturaleza global y su sentido no es unívoco, por lo que se pueden dar significados distintos como en el caso de los emblemas, citado con anterioridad.

Con la aparición de la imprenta se sigue ilustrando con la misma finalidad embellecedora que habían tenido las ilustraciones y miniaturas de los códices medievales, pero ahora cambia el procedimiento manual por grabados en planchas de madera o metal. Y, además, las ilustraciones cobrarán una nueva dimensión que se sobrepone con frecuencia al valor estético: nos referimos a su valor como comunicación, no como representación. Esta nueva función puede ser complementaria del texto o incluso puede llegar a sustituirlo, todo depende de que los destinatarios sean cultos o analfabetos, adultos o niños, lectores de las clases privilegiadas o de los estratos más modestos de la sociedad, será entonces la suya una función didáctica.

## Tipos de textos impresos

Para este artículo hemos utilizado textos comprendidos entre los siglos XV y XIX:

- 1 – Libros ilustrados para mayores.
- 2 – Libros de imágenes para niños.

- 3 – Libros de emblemas.
- 4 – Pliegos de cordel.
- 5 – Aucas y aleluyas.
- 6 – Calendarios o almanaques.
- 7 – Abecedarios.
- 8 – Catecismos.

## 1. Libros ilustrados para mayores

Bravo-Villasante (1959: 19-20) señala que estos libros con texto e imágenes siguen el modelo medieval de los códices donde las imágenes cumplían una función exclusivamente estética; en cambio, los libros impresos tenían carácter didáctico, que, en su opinión, nunca sobrepasa su valor estético. Uno de los libros más antiguo editado en España es el *Isopete Ilustrado* (Zaragoza, 1489) (figura 1), obra del impresor alemán Juan Hurus.

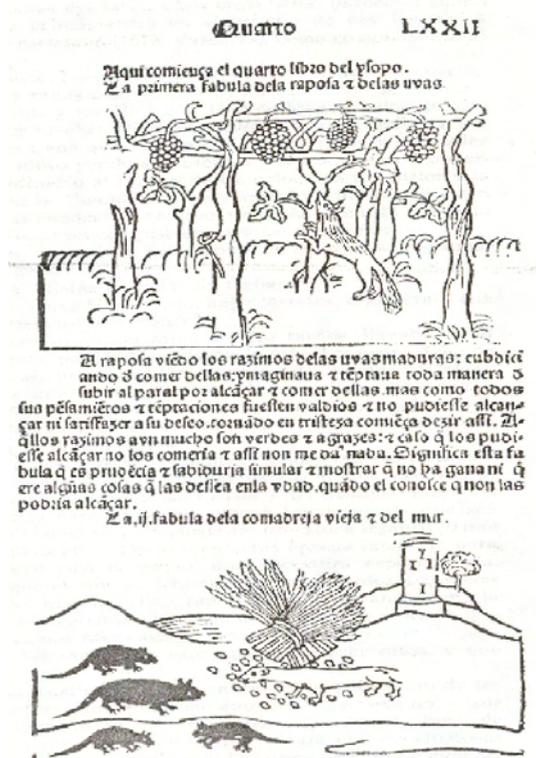


Figura 1. *Isopete Ilustrado*

El abaratamiento que supuso la imprenta y planchas para la grabación de imágenes, extendió su uso para "lectores" y "oidores" (Frenk Alatorre, 1982) entre los que estarían los niños, según se desprende de algunos prólogos (Bravo-Villasante, 1959:19-20 y 29). De nuevo Juan Hurus edita en Zaragoza *Exemplario Contra los Engaños y Peligros del Mundo* (1493), versión del *Calila e Dimna*. En el prólogo expone la doble función de las imágenes pues tanto adultos como "los de poca edad...

conozcan las significaciones de las tales figuras", y "el placer de ver las imagenes de los animales e aves: que ende estan figuradas" (cita de Bravo-Villasante, 1959: 28). Los libros para niños elaborados por pedagogos solo llevaban una ilustración en el frontispicio, mientras ellos preferían la literatura efímera, como pliegos sueltos, aleluyas, etc. vendidos por los buhoneros (Soriano, 1975: 326).

## 2. Libros de imágenes para niños

Se publican a partir del siglo XVII y tienen su arranque en la obra *Orbis sensualis pictus* (Alemania, 1658) del pedagogo Amós Comenius. A causa de su mala experiencia sobre la enseñanza en las escuelas de su tiempo (que según él eran "chambres de torture pour l'intelligence") (Soriano, 1971: 138), propuso una reforma basada en el juego y en la valoración individual de cada niño en *Schola ludus seu encyclopaedia* (1654) cuatro años antes de editar el *Orbis pictus*. Este es un diccionario germano-latino donde cada palabra va acompañada con una ilustración mezcla de imágenes con influencia de Dürero y de las propias de la literatura efímera de los buhoneros (Bravo-Villasante, 1959: 50; 1971: 15-19).

## 3. Libros de emblemas

El amplio estudio que les dedicó Rodríguez de la Flor (1995) nos informa sobre su larga trayectoria desde que se convirtieron, en Europa, en una moda tras la publicación del *Libro de Emblemas* (1531) de Alciato, y sobre su evolución y decadencia a la llegada de la Ilustración. Sus contenidos políticos, filosóficos o morales en estilo culto y muy elaborado no nos interesan sino la parte que antecede a esos contenidos. Esta parte consiste en la unión de una serie visual lingüística formada por frases breves y densas ("empresas" o "enigmas") y una serie visual figurativa ("motes" o "emblemas"). La unión de ambas series es tan estrecha que no pueden separarse, ya que se complementan dando lugar a un nuevo lenguaje llamado *logoicónico* de tanta importancia en esta nuestra Era de la Imagen (figura 2). De su carácter de símbolo G. Ledda (1996: 45-46) resalta su poder de incitación y sugestión. Su valoración como lenguaje logoicónico es tardío; Hurtado y González-Palencia (1940: 733) los calificaron de "pueriles", "artificiosos" e "inútiles y fríos" al referirse a la obra de Saavedra Fajardo. En los años 70 del pasado siglo la Fundación Universitaria Española publicó algunos libros de emblemas en formato facsimilar, pero de sus prólogos se encargó Bravo-Villasante, que los consideraba pasatiempo de la realeza. Serrano Belmonte (1995: 597) se refiere a su valor pedagógico y recoge unas palabras de Vaquero Goyanes en 1984, en un artículo sobre Saavedra Fajardo, afirmando que "los grabados que van al frente de las *Empresas* son algo más que ilustraciones de las que cabe prescindir: sin su presencia, desprovistos los textos de tales cabeceras, quedaría mermada su barroca expresividad".

La finalidad didáctica de los emblemas, ya señalada por Alciato, se observa en el uso de dibujos de carácter popular y de redondillas en Hernando de Soto (*Emblemas moralizadas*, 1599 empresa nº 12).

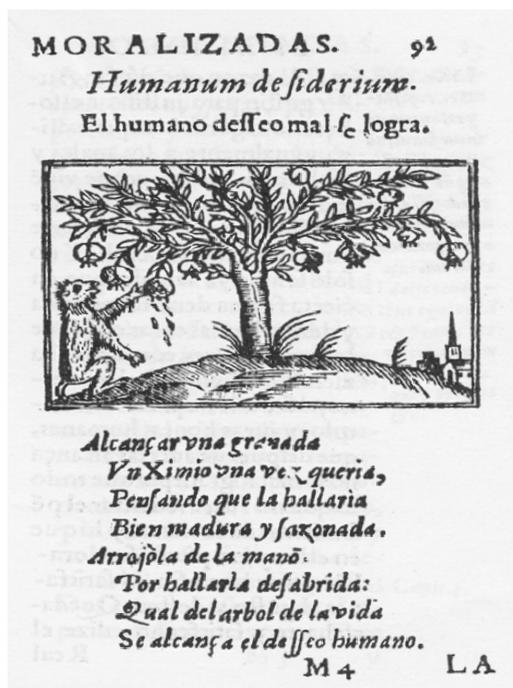
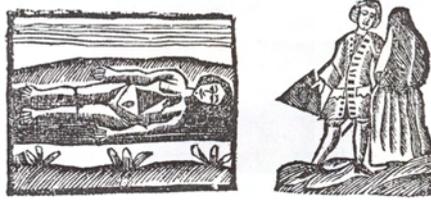


Figura 2. Empresa nº 12 de Hernando de Soto

Rodríguez de la Flor (1995: 65) aprecia ya en Covarrubias (*Emblemas morales*, 1610) la desaparición del "sentido enigmático" y el rebajamiento de los principios ideales que, en sus comienzos caracterizaron este género de formas "altamente elitistas y sofisticadas".

#### 4. Pliegos de cordel

El investigador M. Alvar es el único que ha estudiado los pliegos de cordel en su doble componente, texto e imagen (Alvar, 1974: 12-22; 1984: LVII-LXIX). Los pliegos, producto muy barato ideado por la imprenta para los más débiles económicamente, surgen de hacer 4 u 8 dobleces a un pliego. Se llamaron pliegos de caña o de cordel y en su última etapa romances de ciego por quienes los vendían. Desde el comienzo reproducen romances, pero sobre todo, destaca Alvar, los pliegos que resumen obras del Siglo de Oro, teatro, o soliloquios o relaciones, de Calderón, Tirso, Lope, Mira de Amescua, etc. que seguían viviendo entre el pueblo.



EL BURLADOR DE SEVILLA,  
Y COMBIDADO DE PIEDRA.

PRIMERA PARTE.

**R**esueñe el métrico acento,  
y buelvede uno á otro Polo,  
en las plumas de la fama,  
el caso mas portentoso,  
la maravilla mas grande,  
y suceso mas famoso,  
que se guarda en los Anales;  
y para hacerlo notorio,  
no presume mi ignorancia  
remontarse al suntuoso  
bello monte del Parnaso,  
para implorar el socorro  
de aquella sabia influencia,  
dulce ficción de los doctos:  
solo proclama, y aspira,  
mi discurso temeroso,  
à aquel numen infinito,  
sacro, exelso, y poderoso;  
cuya luz inaccesible  
desterrará el temeroso,  
nublado, que se interpone,  
de temores, y de asombros  
à mi triste pensamiento,  
de un mal escrito medroso.

Mas pues me hallo en empeño  
tan arduo, y dificultoso,  
siguiendo el rumbo divino  
desde el mar, donde zozobro,  
de la celestial Princesa,  
Norte de afectos dudosos,  
para lograr su obediencia,  
ha de sacarme del golfo:  
tire mi pluma las lineas,  
y admire todo curioso  
asunto tan nunca oido,  
atención que el rasgo rompo.  
En la grandiosa, y exelso  
Sevilla, lucido emporio,  
de las mas nobles Ciudades  
de España blason famoso,  
de lealtad claro espejo,  
pues en quanto el sacro Apolo  
con la circular tarca  
devana los copos de oro,  
no registra otra mas noble  
desde lo alto de su solio.  
En esta Corte suprema,  
de virtud, y nobleza heroico,

71

Figura 3. Pliego de cordel en Alvar (1974: 71)

Alvar defiende los pliegos como continuadores de su idea de la tradicionalidad de la literatura española, de la que forman parte también los pliegos. Esta idea la defiende en 1974 y con más amplitud en 1984 donde resalta el estilo barroco de sus introducciones, de función provocativa. Todo esto hace "impensable" para Alvar que fueran del gusto del pueblo iletrado y pone dos ejemplos clarísimos en su libro *Romancero* (1984: LXVII) donde leemos expresiones como "suene el clarín resonante", "el armiño de su rostro"...

En cuanto a las xilografías hace Alvar una larga exposición sobre la circulación de los tacos por toda España como "bien mostrenco" al que acudían los editores buscando la ilustración adecuada. Al mismo tiempo un taco podía utilizarse en pliegos distintos.

En la decadencia de los pliegos sus temas derivaron a atrocidades y crímenes horribles reflejados en las xilografías. I. Segura publicó una colección de *Romances horribles* (1984) descritos con todo realismo y máxima crudeza, y con xilografías que reproducen con todo detalle las escenas más escalofriantes. Segura advierte de la evolución formal y temática de estos pliegos del siglo XVIII y XIX que terminan por ser más bien unas crónicas periodísticas de sucesos (p. XIV).

## 5. Aucas y aleluyas

Las aleluyas, denominadas aucas en las regiones valenciana y catalana, aunque Gayano Lluch (1940) las diferencia muy detalladamente, eran en su origen unas estampas religiosas a las que debe su nombre. Más tarde se publicaron en forma de hojas volanderas. Su contenido religioso, debido a

su origen, deriva más tarde en temas profanos: historia, biografías, narraciones clásicas o populares, etc. (Amades, 1953: 416-466) sin olvidar los temas humorísticos. Las aleluyas se dividen en viñetas con una imagen y un texto generalmente en forma de pareado; ambos elementos tienen el mismo contenido, la imagen ayuda a comprender el texto y este explica a aquella. Por tanto, la función de la imagen es redundante. También se crearon especialmente para niños como "La pedrea de los muchachos", "Juegos de los muchachos" y otros de carácter humorístico (Bravo-Villasante, 1959: 69-72, 107-109, 162-167).

Las aleluyas desaparecieron en forma de pliegos pero permanecieron en las historietas de nuestros tebeos. Sin embargo, la diferencia entre la aleluya clásica y la historieta es enorme. El código de la historieta representa movimientos, velocidad, sentimientos variados, sonidos, basados en metáforas y metonimias visuales por influjo del cine (Verón, 1969: 210). En las aleluyas el código solo admite la imagen "congelada".

## 6. Almanques y calendarios

Los almanques (de "al malak" = cuento) o calendarios (de "calenda" = primer día del mes latino) daban información del tiempo, días, meses y fiestas religiosas. Llevaban signos convencionales para fases de la luna y eclipses, y añadían textos con máximas morales y de tipo variado (Amades, 1953: 416-466). Al lado de estos se publicaban otros sin texto para analfabetos, que se divulgaron en los siglos XVII y XVIII para informar del tiempo, útiles a labradores, pastores y marineros, para programar sus faenas. Amades encuentra varios tipos diferentes. Unos, que el pueblo llamaba "del sol y la luna", eran los más populares. Otros, por la rareza de sus signos, confesaba que le resultaban indescifrables, aunque siguiendo en la investigación los relacionaba con calendarios nórdicos.

De todos los grupos los más interesantes son los llamados calendarios de cuaresma (figura 4).



Figura 4 (reproducida por Amades, 1953: 430).

La mujer de los siete pies con cesta de verduras y bacalao en la mano es el símbolo de las siete semanas de cuaresma y de los alimentos propios de ese tiempo litúrgico. Se empezaron a imprimir a finales del siglo XVII y Amades recuerda que aun se imprimían en su época.

## 7. Abecedarios

Los abecedarios publicados para niños pobres a partir del siglo XVII constaban de varias planas con una viñeta para cada letra. Cada viñeta desarrollaba en vertical sus dos elementos, texto e imagen: letras con distintas caligrafías / figura cuyo nombre comenzaba con la letra / palabra completa /

información o descripción de la figura representada<sup>1</sup>. Era una forma de hacer más agradable el aprendizaje y su función principal era instrumental.

Esta misma función tiene un tipo de abecedarios del Barroco que utiliza la imagen de una mano en distintas posiciones como recurso mnemotécnico. Esta imagen usada para casos especiales como enseñanza de sordomudos, carece del atractivo de los abecedarios populares, es solo un recurso visual para la memoria (Corts Giner / García Jiménez).

Por el contrario, en el siglo XIX, J. Hetzel, editor casi exclusivo de Verne, bajo el pseudónimo P.- J. Stal, publicó *Adivina el alfabeto* (s.a.) en el que cada letra se integra como elemento de una escena costumbrista bellamente dibujada y el texto, de carácter humorístico comienza con la letra correspondiente en mayor tamaño. Este abecedario parece más bien un libro destinado a su lectura.

## 8. Catecismos

Entre los catecismos populares vamos a destacar uno muy particular utilizado para evangelizar en tierras americanas. El franciscano Fray Pedro de Gante crea el Catecismo en pictogramas estudiado exhaustivamente por R. Cortés Castellanos (1987: 33-123) y fechado por él tempranamente entre 1523 y 1529. Los franciscanos, frente a los dominicos, utilizaban las lenguas nativas para su labor evangelizadora. Fray Pedro era partidario de utilizar no solo la lengua mejicana o náhuatl, sino también su cultura. Por su amplio conocimiento de esta lengua utilizó no solo los pictogramas, sino glifos precolombinos cuando en Méjico la escritura estaba simplificándose hacia su conversión en escritura fonética, proceso interrumpido por la llegada de los españoles.

Redactó también en lengua mejicana la transcripción del Catecismo para ser leída mientras se desplegaban los pictogramas en forma de acordeón propia de los textos nativos, y se señalaban con una vara como era costumbre. Para su redacción se ayudó de traductores indios y de su propio conocimiento de la lengua; y encargó los pictogramas a escribas, verdaderos artistas especializados, cada uno, en temas como anales, leyes, repartimientos de tierras, historia, etc. Como ejemplo de su labor de inculturación se observa un colibrí que significa Espíritu Santo (figura 5).

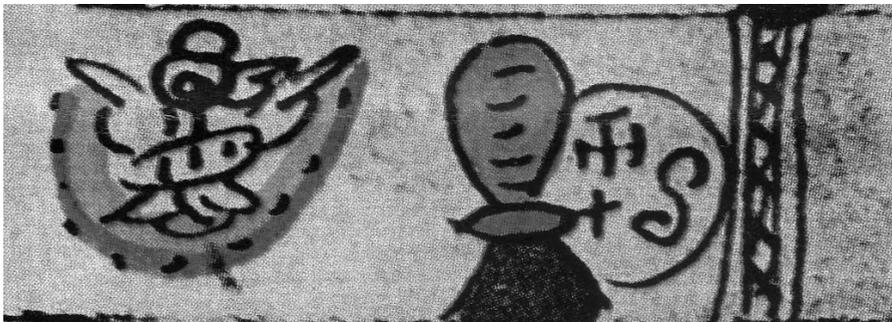


Figura 5 (Cortés Castellanos, 1987: 453, figura 17 del Códice original)

Del estudio de estos textos se deducen siete funciones de la imagen:

A. Función *estética*. Embellece los textos. Ejemplo: *Isopete Ilustrado*.

1 Véase la estructura de estos abecedarios en la reproducción de Bravo-Villasante (1954: 126).

- B. Función *ornamental* o *provocativa*. Se diferencia de la anterior en que las imágenes por encima del logro de belleza más o menos conseguida, persiguen atraer al lector por su carácter fuertemente llamativo. Ejemplo: pliegos de cordel.
- C. Función *lingüística* o *sustitutiva*. La imagen ocupa una plana sin texto o este es mínimo. Ejemplo: calendarios.
- D. Función *complementaria*. Texto e imagen van fuertemente unidas creando el nuevo lenguaje logoicónico. Ejemplo: libros de emblemas.
- E. Función *redundante* o de equivalencia. Ejemplo: aucas y aleluyas.
- F. Función *instrumental*. La imagen solo sirve para el aprendizaje de la lectura. Ejemplo: abecedarios.
- G. Función *lúdica*. Aparece junto a otras funciones como entretenimiento o diversión en publicaciones muy variadas como emblemas, aleluyas, abecedarios ...

Otras funciones: H – *Artística* e I – *Visual*, serán tratadas más delante y con mayor amplitud en el apartado Funciones actuales de la ilustración.

## Una mirada al siglo XX

Algunas de las funciones descritas estaban ligadas al aprendizaje de la lectura para los niños de las clases modestas desde los siglos XVI al XIX. En este último siglo la Constitución Española de 1812 establece en el título IX la universalidad y gratuidad de la enseñanza, cuya propuesta por diversos avatares de la historia no llegó a materializarse en una ley hasta cerca de cincuenta años más tarde (Vázquez Domínguez, 2010). A partir de ese momento el proceso de alfabetización se ve facilitado con libros de lectura para su uso escolar como *Católica infancia o Luisita de Cádiz* (sin más ilustraciones en este caso que la de la cubierta y, por tanto, con la función que hemos llamado provocativa), y otros estarán a disposición de los niños con cuentos de la tradición oral o de nueva creación en donde los grabados tendrán algunas otras funciones.

Quien contribuirá de una manera efectiva a este proceso, será el pedagogo y editor Saturnino Calleja, quien a finales del siglo XIX y bien entrado el XX, publicó entre otras muchas colecciones *Almacén de cuentos. El reino de la fantasía* (1986) (ed. facsímil, José J de Olañeta) con prólogo de C. Bravo-Villasante. Tanto esta como otras colecciones de cuentecillos iban ilustradas por los mejores dibujantes de la época como Rafael Penagos, Federico Ribas, Salvador Bartolozzi y otros (p.10). Como pedagogo utilizó el dibujo con función instrumental en sus grandes cartelones para la enseñanza del alfabeto. Para otras editoriales (Sopena, Araluce) trabajaron prestigiosos pintores como José Segrelles (figura 6) y Adrián Gual entre otros.



Figura 6. *La cabaña del tío Tomás*

Poco a poco el ilustrador se hará más visible y desde el anonimato aparecerá su nombre en las páginas interiores hasta compartir cubierta en igualdad de condiciones con el autor de la historia.

En la década de los sesenta se empieza a considerar la literatura infantil con identidad propia, y desde la aparición de libros como el álbum, tan controvertido en su tiempo, *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, los libros infantiles se diversifican en cuanto a proporción del binomio texto-imagen atendiendo de manera especial al destinatario y, por otra parte, se libera de tabúes de la literatura anterior.

Las ilustraciones se siguen cuidando por las editoriales (Anaya, Miñón, SM, Edelvives, etc.) y cumplen las funciones estética, lúdica, lingüística y complementaria fundamentalmente, pero a pesar de la importancia que adquiere el ilustrador, aún podemos encontrar algún cuento donde su nombre aparece tipográficamente más pequeño que el del autor, como por ejemplo en *Nacho Chichones* (Moure, 1997).

## El auge de la ilustración: el álbum

En su origen (Silva-Díaz, 2005: 30-58), el álbum está encaminado al aprendizaje de la lectura. A partir de los años treinta del pasado siglo evoluciona hasta independizarse sobre los sesenta sin perder aún del todo su carácter infantil.

Ya a fines del siglo XX y en el XXI ha llegado a alcanzar tal complejidad que da lugar a pensar en la búsqueda de un nuevo nombre y una definición más acertada. Bosch Andreu (2007: 42) da una definición provisional tras diferenciarla del "comic" pues reconoce que "la definición definitiva aun está por lograrse", y Teresa Durán (2013: 57-59) también se refiere al mismo problema tras distinguir entre álbum y libro ilustrado.

Emma Bosch (2015: 10) se pregunta por qué los autores crean álbumes "sin palabras" o "casi-sin-palabras". Después de un minucioso estudio de un corpus de 351 álbumes, concluye que se pueden clasificar en álbumes silenciosos, silenciados, imago-parlantes e ininteligibles; y por otra parte, se sabe

qué hablan o piensan "porque el lector descifra la mímica facial, la expresión corporal y otros signos gráficos que acompañan a los personajes en el contexto dado" (Bosch, 2015: 19).

Lo cierto es que el álbum ha de tener siempre dos componentes, texto e imagen, que narran una única historia en la que, cualquiera que sea la proporción de ambos, nunca se producirá la función redundante pues sus lenguajes se complementan, no se sustituyen nunca el uno al otro. En el caso de lectores infantiles ya iniciados en la lectura, la ilustración hace más ligera la comprensión de la historia pero esa cualidad no se dará nunca porque repita el texto, sino porque parte de él estará en la imagen (Colomer, 1997: 205)

En el álbum actual la imagen tiene un peso enorme, pues el ilustrador debe ser capaz de proporcionar una historia bien compuesta y de construir historias exclusivamente visuales con secuencias bien ordenadas. Silva-Díaz (2006: 26) habla de dos funciones de la imagen: una la de "crear el mundo ficcional" y otra la de "las acciones". ¿Cómo se organizan las acciones? Es decir, ¿cuáles son sus estructuras? A este respecto, Díaz Armas (2013: 69-97), en un estudio sobre el modo de articular las secuencias de la narración, ha encontrado, en un corpus de álbumes infantiles, el curioso paralelismo de sus estructuras con las propias de cuentos, canciones y retahílas de la tradición infantil.

El álbum, por la necesidad de una compenetración entre imagen y texto, llega al punto de que ilustrador y escritor sean la misma persona y que incluso el ilustrador arrebatase su papel al narrador y ya no necesite texto escrito, pues como indica Teresa Durán (2013: 62): "El ilustrador de hoy es un narrador que conoce a fondo los usos sintácticos de la imagen para establecer relaciones de causa, consecuencia, prioridad, tensión dramática, etc.". Posee, pues, el ilustrador el conocimiento de una gramática visual con su propio código y con recursos lingüísticos y estilísticos peculiares, para sugerir atmósferas, describir espacios, mostrar estados de ánimo, destacar personajes, dar profundidad y movimiento, y todo con los colores, el tamaño y las posibilidades de la media o entera página y sobre todo (Lapeña Gallego, 2013: 81-92) de una manera especial con la página doble. En el álbum, narrador e ilustrador deben compenetrarse en sus trabajos. El problema surge si el ilustrador interpreta el texto a su manera, como expone, en su caso, Mercedes Neuchäfer-Carlon (2017). Esta autora de larga trayectoria relata su experiencia en esa falta de armonía no resuelta a veces, y concreta el caso de un ilustrador que acabó el diálogo "pues yo las he visto siempre así", refiriéndose a la evolución de unos personajes (Neuchäfer-Carlon, 2017: 201).

El ilustrador actual en un proceso de "invasión" de la imagen llega a ocupar espacios como las guardas (Bosch y Durán, 2011: 9-19) y las cubiertas del libro (Lapeña, 2013: 89), que en un principio solo tenían una finalidad práctica, para convertirse en un modo de comunicar, entre otros, datos sobre el personaje, la localización de la historia y el mismo tema del libro. Por ejemplo, en *La estrella de Laura* (Baumgart, 2005) se dibuja un cielo estrellado con la luna y una pequeña nave espacial, y una y gran brillante estrella que Laura cogerá cuando caiga del cielo. Y la *Historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2003) muestra en la cubierta una estación de ferrocarril con una larga cola de judíos y guardianes nazis.

Este lenguaje visual no tiene posibilidad de ser traducido a la serie alfabética porque cada lector puede expresar sensaciones diferentes y, aún un mismo lector, en otros momentos de lectura: son dos formatos de comunicación muy distintos.

## El ilustrador y su lector

Este nuevo ilustrador, con poco texto o sin él, necesita de un lector que conozca el código y que capte los distintos niveles de significación expresados en el discurso icónico (T. Durán, 2013), afirmación que podemos comprobar en *El abrigo de Pupa* (Ferrándiz, 2010), donde, junto a un primer nivel narrativo evidente, el texto oculto muestra mensajes de libertad gozosa y de muerte inevitable. No faltan tampoco otras lecturas en el álbum infantil acorde con la mentalidad del niño como en *Madrechillona* (Bauer, 2000), (figura 7), en este caso hay una amable advertencia a la mediadora por una inapropiada manera de educar. Si el lector no tiene esta preparación, solo hará una "lectura lineal" (Ruiz Domínguez, 2012: 169).

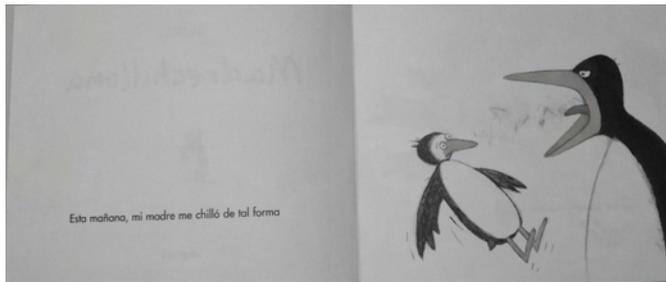


Figura 7. Madrechillona

Recordemos también la ambigüedad del símbolo, que le permite emplearse con distintos significados, y el álbum también puede tener esa ambigüedad, lo que es una dificultad añadida a su lectura.

Los numerosos problemas de la interpretación de los dos códigos inciden, desde el punto de vista pedagógico, en la correcta recepción por parte del lector literario infantil, (como señala Silva-Díaz (2003) en su intento de crear una herramienta para el estudio de la relación entre algunas narraciones metaficcionales y los libros canónicos correspondientes) y "para mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lo literario" (Silva-Díaz, 2003: 188). Por otra parte, también es difícil la interpretación para el lector infantil cuando hay contradicción entre lo que la imagen revela y lo que dice el texto, como ocurre en algunas formas de ironía (Díaz Armas, 2005: 161-164). Porque el ilustrador, así como lo hace el narrador, debe adaptarse a la madurez psicológica y a la experiencia cognitiva del niño "porque el niño ha vivido menos" (Montoya, 2012). De ahí la diferencia entre álbum infantil y el destinado al adulto, aunque los límites son borrosos.

La diferencia entre ambos tipos de álbum es esclarecedora cuando examinamos un mismo tema en dos historias semejantes, *La historia de Erika* (Vander Zee e Innocenti, 2003) y *El niño estrella* (Hausfater-Douïeb y Latyk, 2001). Ambas recogen el drama de un niño judío escondido tras perder a sus padres, que morirán en los campos de exterminio nazi.

*La Historia de Erika* está narrada en primera persona por una mujer que de niña fue arrojada de un tren por su madre para salvarla de la muerte. El color sepia uniforme da paso, en la última doble página, a colores pastel donde el pequeño dibujo de una niña, de espaldas, contempla cómo en la distancia se desplaza un tren de mercancías, cuyo pequeño tamaño contrasta con los trenes de las páginas interiores donde se supone iban hacinados miles de judíos. Un blanco cochecito de bebé

abandonado en un andén solitario y un envoltorio rosa en el suelo, en otras páginas, incrementan la percepción de la tragedia.

En *El niño estrella* se aleja el drama para el pequeño lector empleando la tercera persona y colores alegres, aunque el rojo brillante se usa en las páginas más dramáticas; también juega el tamaño de las figuras, mayor para los soldados nazis que comparten la doble página con figuritas que huyen o se despiden camino de la muerte. También la pequeña figura del niño en grandes espacios abiertos proclama su soledad y aislamiento. Las estrellas son la metáfora de todos los judíos muertos en el holocausto tomada de la marca con que los nazis obligaban a diferenciar judíos y "arios".

El realismo de la primera de estas dos historias se muestra tanto en el dibujo como en los textos, en la segunda lo simbólico domina sin ocultar la tragedia:

"Me pregunto qué sintieron mientras eran conducidos como un rebaño a la estación de ferrocarril junto con otros cientos de judíos". *La historia de Erika*.

"Un día los cazadores atraparon a las estrellas y se las llevaron en unos trenes negros". *El niño estrella*.

## Funciones actuales de la ilustración

La primera función que siempre tuvo y sigue teniendo la ilustración es la función estética, toda imagen pretende embellecer el texto. En los libros actuales posee además unos componentes formales que deben tener en cuenta los docentes (Colomer et al., 2002: 104-110) porque con ellos el ilustrador intenta "conseguir una impresión artística en el lector" y pone *El guardián del olvido* (Gisbert y Ruano, 1990) como ejemplo de referencias a distintas tendencias artísticas. Años antes Ollé Romeneu (1998: 362) señalaba la convivencia de dibujos "adocenados" con ilustraciones de "la más rabiosa experimentalidad" en los libros infantiles, que necesitaba de una clarificación para lograr la educación del gusto en el niño, pero también precisaba de una formación en muchos docentes igualmente influidos por la masificación de imágenes transmitidas en los medios. Por tanto, la imagen es ahora también instrumento para la adquisición de la competencia artística del niño: mirando una ilustración como se mira un cuadro, se aumenta su formación en este aspecto. *Artística*, pues, podemos llamar a esta moderna y nueva función del lenguaje icónico, que se manifiesta de modo especial en el álbum. Su diferencia con la función estética es clara: la función estética se dirige al libro, la función artística al niño mediante un mediador preparado. De igual modo T. Durán y J. Durán (2007: 65) consideraban que había llegado "el momento de enlazar la narrativa literaria ilustrada con otras artes visuales propias del siglo XX en adelante". Reclamaban que se pudieran adquirir entre las competencias artísticas, la de comprender y aprender las estructuras cinematográficas "tan desatendidas en la escuela".

Teresa Durán (2013: 55-66) nos descubre otra nueva función, que a nuestro parecer debemos considerar como la novena de nuestro listado, y que llamaremos función *visual*. Afirma Durán refiriéndose al álbum infantil:

No solo sirve para aprender a leer (lo que es cierto en algunos casos y títulos) iniciando así al niño en la adquisición de las competencias y satisfacciones literarias, sino que, por añadidura, sirve también para aprender a visualizar, y, consecuentemente, para lograr desenvolverse holgada y capacitadamente en un mundo poblado de pantallas, de imágenes, de películas, de publicidad, etc. (Durán, 2013: 65).

Otras funciones como la redundante y la complementaria aparecen también en algunos libros infantiles. La función que hemos llamado instrumental o mnemotécnica, es evidente en algunos libros escolares como método global de lectura donde en unos breves textos se sustituyen palabras significativas por pictogramas, de igual forma que, en las páginas de entretenimiento del TBO clásico, aparecían como juego léxico. En el libro *Animales de granja* (1997), por ejemplo, se añade también al final del libro un Vocabulario que recuerda el *Orbis pictus* para aclarar el significado de los pictogramas.

En cuanto a la función ornamental o provocativa, si nos fijamos en la definición de Durán y Durán (2007: 65) "se puede definir la ilustración como un lenguaje elocuente y persuasivo", y si entendemos "persuasivo" como un matiz de lo "provocativo", es cierto que todas las ilustraciones tienen esa función, la de persuadir, pero en nuestro caso la utilizamos de modo más concreto, -algo semejante al usado en el Barroco-, en portadas o forros de novelas juveniles. Véase como ejemplo la profusión de figuras de esqueletos en el forro, las tapas, incluso las guardas, de *La puerta oscura. El viajero* (Lozano, 2008). El autor los llega a utilizar también como motivos ornamentales en orlas y separación de capítulos y párrafos. Diríamos que su función en este caso es altamente persuasiva.

De la función lúdica nos interesa destacar una variante que se encuentra en el álbum convertido en juguete de cartón troquelado o incluso de tela gruesa o de "foam", para ser manoseado por los más pequeños.

Sin llegar a ser un juguete, el álbum sigue revelando que esta función tiene amplia y variada presencia utilizando caricaturas, dibujos ridículos, el color, el tamaño y todas las posibilidades de su complejo código.

La función lúdica, asociada siempre a otras, siguió viviendo en las páginas de entretenimiento del TBO. Con esta misma función lúdica, que en su época de decadencia también tuvo el "emblema", lo encontramos en nuestro tiempo, aunque esta vez sea en la prensa de adultos. El "enigma" a resolver es una palabra relacionada con un objeto, o una acción o cualidad, y el "emblema" no es un dibujo alusivo al enigma sino uno cuyo nombre contiene una letra que unida a otras desordenadas da la respuesta. En el ejemplo del *Diario de Cádiz* (2014) (figura 8) las letras desordenadas H-E-R-O-E-N-I-C-A unidas a la inicial del dibujo "cisne" dan la solución "Coherencia".



Figura 8. Enigma de El Diario de Cádiz

Para terminar, nos referiremos a la serie visual paralingüística de la que dijimos al comienzo que no interesaba para nuestro trabajo, pero de la que también se echa mano en ocasiones. Por

ejemplo, en el álbum *El guardián del olvido* (Gisbert y Ruano, 1990), para destacar la parte del texto referido al sueño del protagonista se disminuye el tamaño de la letra; o en *El hombre del saco* (Jové y Tha, 2006), el uso de negrita de mayor tamaño es para resaltar la energía de la abuela y su incredulidad y el temor o las imaginaciones del niño.

## Conclusiones

En resumen, la imagen desde la invención de la imprenta ha caminado unida al texto para ilustrarlo con su mayor o menor presencia y, sobre todo, ha enriquecido sus funciones de siempre con variantes y con otras nuevas producto de los nuevos tiempos. En esta Era de la Imagen ha ido ganando independencia hasta asumir, con su propio y complejo código, el significado total de un discurso alfabético que parecía tener hasta entonces la exclusiva como representación del lenguaje humano. Ello implica dificultad para el destinatario, sobre todo si es niño, pues el texto oculto solo puede ser captado por un receptor competente y, de resultas, ha llegado a convertirse el álbum en libro de culto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almacén de cuentos* (1986). Introducción de Carmen Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Reedición facsímil, Biblioteca de cuentos maravillosos, 12.
- ALVAR, M. (1974). *Romancero en pliegos de cordel. (Siglo XVIII)* (pp. V-LXXIX). Delegación de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Málaga.
- AMADES, J. (1953). Calendario de analfabetos. *RDTP*, IX, 416-466.
- Animales de Granja* (1997). Boadilla del Monte (Madrid): SM, 14ª ed. 2012.
- BAUER, J. (2000). *Madrechillona*. Santa María de Tormes (Salamanca): Löguez, 2010.
- BAUMGART, K. (2005). *La estrella de Laura*. Barcelona: Beascoa, 2011. (5ª ed.)
- BELMONTE SERRANO, J. (1995). Pedagogía y experiencia en las Empresas políticas de Saavedra Fajardo (pp. 598-600) en Guerrero, P. y López Varela, A. (eds.). *Aspectos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (2 vols.) Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad,
- BOSCH ANDREU, E. (2007). Hacia una definición de álbum, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 25-45.
- BOSCH ANDREU, E. (2015) La voz de los personajes en los álbumes sin palabras. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 9-19.
- BOSCH ANDREU, E. y DURÁN ARMENGOL, T (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 9, 9-19.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1959). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Revista de Occidente. (Citamos por Madrid: Escuela Española, 1985, ed. corregida y aumentada).
- Católica Infancia o Luisita de Cádiz* "de Don Cipriano de Varela que fue obispo de Palencia", según edición de 1852.
- COLOMER, T. (1997). Cómo enseñar a leer los libros infantiles (203-208) en Cantero, F. J. et al. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona Publicaciones.
- COLOMER, T. et al. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid:

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005, 1ª reimp. (Especialmente "Aprender el valor de las imágenes" pp. 104-118).
- CORTÉS CASTELLANOS, J. (1987). *Catecismo en pictogramas de Fray Pedro de Gante*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- CORTS GINER, M. I. / GARCÍA JIMÉNEZ, E. (coaut.) *La enseñanza de los sordomudos en España en los siglos XVII y XVIII. Análisis comparativo de las obras de J. P. Bonet y L. Hervás y Panduro*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. En línea (Consultado diciembre 2017).
- Diario de Cádiz*, 1-XII-2014, nº 50.012.
- DÍAZ ARMAS, J. (2005). Las ilustraciones en lucha con la palabra. (Sobre algunas formas de la ironía en el álbum) (pp.155-169) en *El humor en la literatura infantil y juvenil*. ANILIJ y VARIA. Grupo de Investigación de la Universidad de Cádiz. Universidad de Vigo, 2010.
- DÍAZ ARMAS, J. (2013) La literatura en el umbral: los nuevos cuentos seriados (pp. 69-97) en DÍAZ ARMAS, J. (coord.). *Lecturas para el nuevo siglo. Reflexiones para la formación lectora y literaria*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- DURÁN ARMENGOL, T. y DURÁN CASTELLS, J. (2007). Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- DURÁN, T. (2013). Hoy, el álbum (pp. 55-66) en Díaz Armas, J. (coord.). *Lecturas para el nuevo siglo. Reflexiones para la formación lectora y literaria*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- FERRÁNDIZ, E. (2010). *El abrigo de Pupa*. Barcelona: Thule Ediciones, 2013, 4ª ed.
- FRENK ALATORRE, M. (1982). Lectores y oidores. *La difusión oral de la literatura del Siglo de Oro. Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas I*, pp. 107-111.
- GALLANO LLUCH, R. (1940). *Aucología valenciana: estudio folklórico*. Valencia: Centro de cultura valenciana.
- GISBERT, J. M. / RUANO, A. (1990). *El guardián del olvido*. Boadilla del Monte (Madrid): SM, 2011.
- GUIRAUD, P. (1963). *La Semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HAUSFATER-DOUÏEB, R. / LATYK, O. (2001). *El niño estrella*. Zaragoza: Editorial Luís Vives, 2003.
- HERNANDO DE SOTO, (1599). *Emblemas moralizadas*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1983. (ed. facsímil con Introducción de Carmen Bravo-Villasante).
- HURTADO, J. y GONZÁLEZ PALENCIA, A. (1940). *Historia de la literatura española* (2 vols). Madrid: Saeta.
- JOVÉ, J. M. / THA (2006). *El hombre del saco. La cabaña del Tío Tomás*. (Ilustraciones de J. Segrelles) Barcelona: Ed. Araluce, 5ª ed. s.a.
- LAPÉÑA GALLEGRO, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.
- LEDDA, G. (1996). Emblemas y configuraciones emblemáticas en la literatura religiosa y moral del siglo XVII (pp. 45-74) en *Actas IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, Vol. 1, 1998.
- LOZANO, D. (2008). *La puerta oscura. El viajero*. Boadilla del Monte (Madrid): SM.
- MONTOYA, V. (2012). Las ilustraciones en la literatura infantil <http://latintainvisible.wordpress.com/>, febrero 19, 2012. (Consultado: 20 febrero 2015).
- MOURE TRENOR, G. (1997). *Nacho Chichones*. Madrid: SM.

- OLLÉ ROMENEU, M<sup>a</sup> Á. (1998). Mirar libros (pp. 357-363) en *La literatura infantil y juvenil: su proyección en el aula*. V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- REZNIKOW, L. O. (1970). *Semiología y teoría del conocimiento*. Madrid: Alberto Corazón.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (1995). *Emblemas. Lecturas de la imagen simbólica*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUIZ DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> M. (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 155-171.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M<sup>a</sup> C. (2003). ¡Qué libros tan raros! Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 167-192.
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M<sup>a</sup> C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (En especial: 2. El álbum: tradición y postmodernidad, pp. 30-56). (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/4667?show=full> (Consultado noviembre 2014).
- SILVA-DÍAZ ORTEGA M<sup>a</sup> C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75-76, 23-33. <http://www.fundaciongsr.org/documentos/7729.pdf> (Consultado septiembre 2014).
- VANDER ZEE, R. / INNOCENTI, R. (2003). *La historia de Erika*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.
- VÁZQUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2010). Las escuelas normales del siglo XIX. *TAVIRA. Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 27-53.
- VERÓN, E. (1969). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política (pp. 133-191) en *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Marina Lorenzo Ibáñez

mloren05@usal.es

Universidad de Salamanca

Alba Quintairos Soliño

aquintaiross@usal.es

Universidad de Salamanca

(Recibido: 29 mayo 2018 / Received: 29th May 2018)

(Aceptado: 28 septiembre 2018 / Accepted: 28th September 2018)

# ***DESTRIPIANDO LA HISTORIA:* ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA INTERTEXTUALIDAD Y LA TRANSGRESIÓN EN LA VIRALIDAD DE LOS VIDEOS CON DOBLE RECEPTOR**

DESTRIPIANDO LA HISTORIA: ANALYSIS OF THE  
INFLUENCE OF INTERTEXTUALITY AND RULE-  
BREAKING IN DOUBLE-ADDRESSEE'S VIRAL VIDEOS

## **Resumen**

Desde la publicación del primer vídeo de *Destripando la historia* en YouTube, en febrero de 2017, los creadores de la colección, Álvaro Pascual y Rodrigo Septián (más conocidos como "Pascu y Rodri"), han logrado que sus vídeos superen los 42 millones de reproducciones en total. Con un dibujo en apariencia sencillo, una música pegadiza y unas letras en clave de humor, los vídeos han conseguido viralizarse en poco tiempo y generar un "universo" que va más allá del propio contenido de las canciones, desde emisiones en directo hasta la publicación de un libro. En este trabajo pretendemos analizar de forma breve los factores que interfieren en el éxito de *Destripando la historia* mediante el estudio del patrón de los propios vídeos (receptor, música, imagen, etc.) y de las plataformas de difusión empleadas con el fin de establecer el grado en que la presencia de intertextos y la transgresión lograda gracias al uso de elementos inesperados interfieren en la viralidad de dichos vídeos.

**Palabras clave:** *Destripando la historia*, doble receptor, intertextualidad, transgresión, viralidad, YouTube.

## **Abstract**

The first *Destripando la historia* video was posted in YouTube in February 2017. Since then, its creators, Álvaro Pascual and Rodrigo Septián (best known as "Pascu y Rodri"), have seen how their videos exceeded the 42 million viewings in all. Apparently simple drawings, catchy music and funny lyrics seem to collude in these videos, which have gone viral in a short period of time, generating a "universe" that goes beyond the songs' contents, from live broadcasting to the publication of a book. In this paper we aim to briefly analyse the main factors that interfere in the *Destripando la historia* success; this will be achieved by studying the videos pattern (the target audience, music, picture, etc.) and the broadcasting platforms. The main objective is to establish the extent to which the intertextuality and the use of unexpected elements that generate rule-breaking interfere with those videos' virality.

**Key words:** *Destripando la historia*, double addressee, intertextuality, rule-breaking, virality, YouTube.

## 1. Introducción

*Destripando la historia* (en adelante, *DLH*) es una colección de vídeos musicales en español, de carácter paródico y dirigidos a todos los públicos, perteneciente al canal de YouTube de Rodrigo Septién. Los creadores de estos vídeos son Álvaro Pascual (imagen) y el propio Rodrigo Septién (música), más conocidos como "Pascu y Rodri"; publicaron su primer vídeo como dúo el 8 de febrero de 2017 y, hasta la fecha,<sup>1</sup> ya han producido veintitrés *DLH*.

La temática de los vídeos es variada, pero en este estudio hemos clasificado los diferentes vídeos en cuatro grupos en función de la historia en la que están basados:

1. Cuentos clásicos y cine de animación infantil: "La Blancanieves rusa", "La Bella y la Bestia", "La Sirenita", "La Cenicienta china", "La Bella durmiente", "Rapunzel", "Hércules", "Aladdín", "Mulán", "Caperucita roja", "Pocahontas" y "El Rey León".
2. Origen de tradiciones: "El origen de Halloween", "El origen de San Valentín" y "El origen de la Navidad".
3. Cine y televisión de acción real: "Thor", "Thanos", "Harry Potter y la piedra filosofal (1)", "Juego de Tronos", "Harry Potter y la cámara de los secretos (2)", "Star Wars: episodio IV" y "Harry Potter y el prisionero de Azkaban (3)".
4. Creaciones propias: "El conejo".

El éxito de *DLH* es cuantioso; de acuerdo con los datos aportados por la plataforma YouTube, diecisiete de los veintitrés vídeos superan el millón de visualizaciones y, de ellos, seis sobrepasan los tres millones o se aproximan a esa cifra. En total, la suma de las visualizaciones de todos los vídeos ronda los 43 millones de reproducciones.

Dada la relevancia de esta colección de vídeos en el contexto actual de la plataforma Youtube-España, donde han generado un universo propio similar al Marvel o al Disney, consideramos interesante realizar un estudio del patrón de *DLH* con el fin de establecer qué factores resultan indispensables para determinar el éxito del canal y cómo influyen la intertextualidad y la "transgresión" en la viralidad de estos vídeos. Queremos advertir de que este trabajo no pretende ser un análisis exhaustivo de los factores influyentes en la viralidad del contenido de *DLH*, sino una introducción a los mismos.

La intertextualidad es la relación entre dos o varios textos, de manera que forman un conjunto y comparten contexto (Orr, 2010: 641). Este conjunto hace que estén vinculados y, por tanto, el conocimiento de uno sea, al menos, parcialmente necesario para la comprensión del resto. Dentro del universo de *DLH*, la intertextualidad resulta indispensable a la hora de parodiar, ya que no resulta posible caricaturizar un texto sin contar previamente con una base original sobre la que trabajar y construir un nuevo texto, influenciado por todos los anteriores que los creadores han recibido previamente. Es esta experiencia previa lo que permite a la audiencia habitual contar con expectativas previas al visionado: esperan una parodia contada en un registro desenfadado, de una historia conocida con anticipación entre los integrantes de la misma cultura, acompañada de un compás reconocible y pegadizo que influye tanto en su memorización como en su distribución.

Asimismo, entendemos por "transgresión" la ruptura consciente o inconsciente de las normas sociales establecidas o los preceptos propios de un determinado ámbito, como por ejemplo la ausencia casi total de paternalismo en obras que tienen como receptor secundario al público infantil. Del mismo modo, definimos "viralidad" como el fenómeno por el que el contenido "difundido a través de

1 25 de mayo de 2018.

internet alcanza una alta cantidad de visitas en un corto espacio de tiempo" (Romero, 2017).

Para realizar nuestro estudio, describiremos brevemente el impacto de *DLH*; a continuación, analizaremos los vídeos, así como la plataforma de difusión empleada; y, finalmente, presentaremos nuestras conclusiones.

## 2. Destripando a *Destripando la historia*

En este apartado, analizaremos tanto los vídeos como la plataforma de difusión en la que se distribuye la colección *Destripando la historia*. Cada uno de estos dos subapartados se ha dividido, a su vez, en los principales factores que lo conforman en un intento de lograr un estudio que englobe los elementos más característicos de la colección *DLH*. Con el fin de determinar qué vídeos resultan más representativos para este estudio, en primer lugar, se realizará una breve descripción del impacto de estos en su principal plataforma de distribución (YouTube).

### 2.1. Análisis del impacto de los vídeos

En la tabla 1 se muestra el impacto de los vídeos de *DLH* en función del número de visualizaciones conseguidas en YouTube. Además, hemos añadido el género musical en el que los autores se han inspirado en cada caso, la fecha de publicación del vídeo y la categoría a la que los vídeos pertenecen en nuestra clasificación temática con el fin de facilitar la comparación de los *DLH*. Los vídeos se encuentran ordenados por número de reproducciones de mayor a menor.

A pesar de que sería lógico pensar que el número de visualizaciones de un vídeo es superior cuanto más tiempo lleve dicho vídeo publicado, en la tabla 1 se puede observar que la fecha de publicación parece no influir de forma determinante en su éxito. El *DLH* más visto es "Thor", publicado en noviembre de 2017, mientras que el primer vídeo, "El origen de San Valentín", publicado nueve meses antes (en febrero de 2017), se encuentra en la parte final de la tabla. No puede negarse que el factor tiempo determina la posición de los vídeos más recientes (cinco de los seis vídeos publicados en 2018 están en los puestos finales de la tabla), pero se percibe claramente la influencia de otros factores en el éxito de vídeos como "Thanos", que forma parte de los diez más vistos a pesar de haberse publicado en abril de 2018.

En cuanto al impacto de los vídeos según su clasificación, podemos observar que doce de los veintitrés pertenecen a la categoría "animación"; siete son de "acción real"; tres narran "origen de tradiciones" y solo uno es de "creación propia". De los diez vídeos más vistos, ocho están clasificados como "animación" y solo dos como "acción real"; sin embargo, a pesar del rotundo éxito de los *DLH* basados en cuentos clásicos y películas de animación, el vídeo menos visto pertenece a esa categoría y, por otro lado, el *DLH* favorito de los usuarios de YouTube, "Thor", está inspirado en las películas de franquicia Marvel y, por tanto, sería de "acción real".

Aunque en las próximas páginas analizaremos ejemplos de diversos *DLH* con el fin de lograr una muestra representativa del contenido, dedicaremos especial atención a aquellos que ocupan los primeros puestos de la tabla 1, puesto que han gozado de mayor éxito y, por tanto, presentan una combinación de factores que, *a priori*, podría resultar determinante para garantizar la viralidad de los vídeos.

Título	Inspiración	Publicación	N.º visualizaciones	Clasificación
"Thor"	Heavy metal	01/11/2017	3,5 millones	Acción real
"La Blancanieves rusa"	Folk ruso	17/05/2017	3,4 millones	Animación
"La Bella y la Bestia"	Música barroca francesa	08/03/2017	3,3 millones	Animación
"La Sirenita"	Canción de marineros	22/03/2017	3,2 millones	Animación
"La Cenicienta china"	Folk chino	19/04/2017	2,7 millones	Animación
"La bella durmiente"	Folk italiano	14/06/2017	2,6 millones	Animación
"Rapunzel"	Música tirolesa	26/07/2017	2,5 millones	Animación
"Hércules"	Gospel	20/09/2017	2,3 millones	Animación
"Aladdín"	Folk árabe	12/07/2017	2,1 millones	Animación
"Thanos"	Música disco	11/04/2018	1,9 millones	Acción real
"El origen de Halloween"	Folk irlandés	18/10/2017	1,8 millones	Origen tradiciones
"Harry Potter 1"	Inspirada en BSO	03/05/2017	1,8 millones	Acción real
"Juego de Tronos"	Inspirada en BSO	28/06/2017	1,7 millones	Acción real
"El origen de San Valentín"	Música de la Antigua Roma	08/02/2017	1,7 millones	Origen tradiciones
"Mulán"	J-ROCK	14/02/2018	1,6 millones	Animación
"Caperucita roja"	Música infantil + rock	15/11/2017	1,5 millones	Animación
"Harry Potter 2"	Inspirada en BSO	06/09/2017	1,1 millones	Acción real
"Pocahontas"	Folk inglés + inspirada en BSO	14/03/2018	869 000	Animación
"El conejo"	Musical	31/01/2018	789 000	Creación propia
"El origen de la Navidad"	Pop navideño	13/12/2017	764 000	Origen tradiciones
"Star Wars: episodio IV"	Inspirada en BSO	30/11/2017	735 000	Acción real
"Harry Potter 3"	Inspirada en BSO	25/04/2018	441 000	Acción real
"El Rey León"	Folk africano	16/05/2018	431 000	Animación

Tabla 1. Impacto de los vídeos de DLH según las visualizaciones obtenidas en YouTube desde su publicación

## 2.2. Análisis de los vídeos

Hemos dividido el análisis de los vídeos en dos grandes apartados: factores generales y factores específicos. Los factores generales son aquellos que afectan por igual a todos los vídeos y no varían en ningún momento: receptor y contexto; por otro lado, los factores específicos son aquellos que se presentan en todos los vídeos, pero que se ven alterados en función del contenido. Para determinar el análisis de los factores específicos, nos hemos basado parcialmente en la división que Chaume (2004: 15-27) realiza del texto audiovisual; de este modo, tendremos en consideración los códigos lingüístico, paralingüístico, musical, iconográfico y gráfico y, en consecuencia, prestaremos especial atención a la letra de las canciones, al modo en que se interpretan, a la melodía, a los insertos y, por supuesto, a la imagen. Para facilitar el estudio de los factores específicos, en lugar de realizar un análisis código a código, los veremos en conjunto a través de los tres *DLH* con más reproducciones: "Thor", "La Blancanieves rusa" y "La Bella y la Bestia"; esto se debe a que los vídeos de *DLH* están interrelacionados y generan su propio universo, por lo que consideramos que el análisis de los más representativos ofrece un panorama general y fiable del conjunto.

### 2.2.1. Factores generales

#### a) Receptor

El receptor de los vídeos es doble, pero, al contrario de lo que suele ocurrir con las historias originales en las que se inspiran sus autores, el destinatario principal es el adulto, mientras que el niño se convierte en un receptor secundario. Cabe destacar que los vídeos de *DLH* están catalogados en YouTube como vídeos aptos "para todos los públicos", a excepción de la parodia de *El Rey León* que, debido a la denuncia anónima de un usuario de la plataforma, se ha clasificado de forma provisional como "vídeo con contenido inapropiado" y, por tanto, la clasificación actual está fijada en "mayores de 18 años" (Pascual, 2018). De acuerdo con Zabalbeascoa (2000: 20), el género infantil se caracterizaría por "un grado de intertextualidad considerablemente menor que aquellos textos que consideramos propios de adultos", por lo que la elevada presencia de elementos intertextuales en los contenidos de *DLH* corroboraría la inversión del doble receptor donde se convierte al adulto en el destinatario principal de los vídeos, pero donde también se incluyen elementos que resultan atractivos para el público infantil: cuentos clásicos, ilustraciones simpáticas, música pegadiza, etc.

Puesto que el receptor principal es adulto, estos vídeos se caracterizan por la ausencia generalizada de paternalismo, entendido aquí como la explicación de determinados referentes que se consideran difíciles de comprender y la eliminación de forma intencional de referencias o alusiones que se consideran dañinas (Lorenzo, 2014: 36). Los propios autores confirman esta tendencia: "Estamos descartando historias por ser demasiado poco truculentas [...]. Tenemos una capacidad de ser creativos con cosas macabras" (Álvarez, 2018). Esta actitud "antipaternalista" se logra mediante la narración sin censura de las historias originales que inspiraron clásicos como los de Disney, el uso de humor negro y algunos culturemas propios del contexto adulto o la inclusión de insertos y comentarios de los propios autores en determinadas escenas, lo cual genera una doble lectura de las mismas.

De este modo, la historia de la Sirenita (Septién & Pascual, 2017a) adquiere matices escabrosos cuando se detalla minuciosamente el sufrimiento por el que pasa la joven sirena al ingerir la poción que la bruja del mar le ofrece ("le corta la lengua y luego le entrega cierto brebaje ilegal [...]; no puede hablar porque empieza a sangrar: beber la poción fue tragarse un puñal"), la insensatez y el infantilismo del príncipe del que la Sirenita se enamora o la decisión de suicidarse que toma la joven

al no cumplir su sueño (casarse con el príncipe). Estas escenas se acompañan de una melodía que recuerda a una canción de marineros y se hace coincidir el elemento reiterativo "lairalaralá" con las ilustraciones en las que el dolor de la joven llega a su punto álgido: "Me suicidaré y me convertiré en espuma de mar... ¡Lairalaralá!". Nada más comenzar la canción, al relatar el momento en que la Sirenita conoce al príncipe, Pascu y Rodri incluyen un trasfondo crítico presente durante toda la historia:

Con tanto ron se les fue de las manos:  
el barco se hundió y se hizo pedazos;  
Ariel rescató al sensual mentecato,  
dejándole a salvo en un templo cercano.  
El resto de hombres murieron ahogados  
y a Ariel le dio igual... ¡Lairalailará!

Sin embargo, la crudeza de las historias no está reñida con el disfrute de la audiencia infantil. La inclusión de elementos cómicos y referentes culturales conocidos por niños y adultos (por ejemplo: *Pokémon*, *El señor de los anillos*, *Naruto*, *Super Mario*, etc.), así como de otros tipos de humor distintos del humor negro (como el humor escatológico) contribuyen a la aceptación del contenido por parte del doble receptor y, en ocasiones, también sirven para rebajar la tensión tras alguna escena de especial dureza. Esto se observa en la siguiente escena de "Caperucita roja" (Septián & Pascual, 2017b), donde en la ilustración que acompaña a Caperucita se incluye un bocadillo en el que se representa un excremento:

—Oye, abuela, ¡vaya orejas!  
—Son para oírte mejor.  
—¿Y esos dientes que me enseñas?  
—Para comerte mejor.  
—Eh... Quiero ir al baño.

#### b) Contexto

El contenido de los vídeos y el vínculo que lo relaciona directamente con su popularidad no es fruto de la casualidad. Es precisamente el argumento lo que, en un principio, hace que los usuarios de YouTube se decidan a visitar este contenido.

Si tenemos en cuenta los datos recogidos en la tabla 1, podemos observar que los vídeos más populares, con la excepción de "Thor", forman parte del universo Disney; historias que formaron parte de la infancia de los espectadores a los que se destinan estas parodias. Este recuerdo de la infancia hace que rememoremos con cariño y cierta ternura estas historias. El propio título de esta serie de vídeos, *Destripando la Historia*, hace hincapié en la idea: indagar en los recuerdos compartidos por su audiencia y transformar una historia de cuento de hadas en un relato más realista e incluso macabro; es decir, "destripan" nuestra concepción del cuento. Con esta premisa en mente, anunciada por los títulos que hacen la vez de una breve descripción de cada vídeo, los usuarios visualizan el contenido y absorben con genuino interés la información que desconocían. Sin este conocimiento de antemano, el interés de fondo disminuiría.

Para entender mejor este fenómeno, tomamos como ejemplo "Rapunzel" (Septián & Pascual, 2017c), que, si bien Disney no la integró en el colectivo de princesas hasta 2010, su historia se ha transmitido popularmente como cuento para niños.

En ambas versiones, se nos cuenta la historia de una joven aislada en lo alto de una torre

desde su infancia, custodiada por una bruja malvada. Solo es posible entrar al escalar hasta el último piso, pues no existen más vanos que abran paso al interior. Para ello, Rapunzel se deja crecer el pelo hasta que es posible usarlo como liana. De esta forma, la bruja que la mantiene cautiva se asegura de que es la única en visitarla. No obstante, un príncipe descubre este método y visita a Rapunzel, quien, confiada, deja caer su pelo esperando encontrar a la mujer de siempre.

DLH cuenta el relato recopilado por los Hermanos Grimm, por lo que recoge detalles retorcidos que, no obstante, pueden resultar altamente atractivos a aquellos conocedores de la versión más dulce de esta historia. Así, comienza con la descripción de una mujer embarazada que accede a cambiar a su futura hija por comer ruiponce, una hierba que crece en el jardín de una casa vecina. Este detalle, por ser moralmente cuestionable, se eliminó en las versiones que se transmiten actualmente a los niños. Además, aprovechando la clave de humor que suaviza lo macabro de la historia, en el vídeo este suceso se describe como si a los padres de la niña realmente no les importara lo que pudiera ser de ella:

Había una vez una mujer / que iba a tener un bebé,  
pero ¿qué ocurrió? / Se le antojó ¡ruiponce!  
porque lo vio y no paró / hasta que su marido fue a buscarlo.  
Su marido va a intentar / robarle la hierba a su vecina.  
Le pilló: —¡Eres un ladrón! / Te lo doy a cambio de tu hija.  
—Bueno, vale.

Este factor en el que vemos una clara relación entre el tema y un conocimiento previo cobra más fuerza en el vídeo "Thanos" (Septién & Pascual, 2018a), cuyo protagonista es un personaje ficticio de la franquicia Marvel. Se publicó el 11 de abril de 2018, fecha convenientemente elegida dadas las enormes expectativas que la película *Los Vengadores: Infinity War*<sup>2</sup> generó en la descomunal masa de fans, deseosa de consumir contenido relacionado con sus superhéroes y villanos favoritos. Si analizamos el argumento del vídeo, no podemos encontrar temática que pueda resultar especialmente controvertida en comparación con los ejemplos de cuentos populares que anteriormente hemos tratado, más allá de la compasión que los narradores muestran por un villano que planea destruir el universo: "Pobrecito, está metido en un triángulo amoroso; ¡pobre Thanos!". No obstante, la fecha en la que la canción se publicó determinó en gran medida que el tema fuera de gran interés para un ingente colectivo.

Por otro lado, la influencia del contexto no solo se produce a nivel de elección de contenido, como hemos visto, sino que ha intervenido también en la perspectiva que se ofrece de la historia. De este modo, la transmisión de valores, algo común en los cuentos tradicionales, se realiza desde un enfoque diferente y es, por tanto, en estas escenas donde mejor se aprecia una transgresión de las normas sociales. Veremos aquí dos casos concretos: el de "Mulán" y el de "La Cenicienta china" (Septién & Pascual, 2018b; Septién & Pascual, 2017d).

Ambas historias están ambientadas en China, pero la primera se ha acompañado de música inspirada en los característicos *openings* del anime japonés, mientras que la segunda alude a melodías de estilo oriental, tradicionalmente asociadas a China (Álvarez, 2018). El simple hecho de asociar (consciente o inconscientemente) una melodía japonesa a una historia que tiene lugar en China podría considerarse un acto orientalista, ya que se estaría estableciendo una dualidad entre el "nosotros" y el "ellos", donde toda Asia, en una amalgama de culturas que resultarían indistinguibles a ojos de los

2 La película se estrenó a nivel mundial el 27 de abril de 2018.

autodenominados "occidentales", conforma el "otro" (Said, 2002: 20); sin embargo, también podría entenderse como una acción transgresora que rompe con ese sesgo orientalista al considerar que los culturemas japoneses pueden estar presentes en un contexto chino de igual manera que se pueden encontrar alusiones a Estados Unidos en producciones culturales españolas sin que esto genere una reacción negativa en el receptor.

Sin embargo, "Mulán" no es un *DLH* transgresor solo por su música, sino también por su temática. Su argumento gira en torno a dos temas centrales (el feminismo y la violencia entendida como una revolución) que acaban convergiendo en uno: la lucha contra lo establecido. Basado en textos históricos y legendarios, este *DLH* busca recuperar la imagen "auténtica" de Mulán o, al menos, contraponer la imagen que se ha tenido de ella a lo largo de la historia con la ofrecida por Disney, que se adaptó a lo que Estados Unidos consideraba los "valores socioculturales chinos tradicionales" (Vigil, 2017). De este modo, en *DLH* podemos observar a una joven decidida e inteligente que aprende a luchar por su cuenta y que decide alistarse en el ejército en lugar de su padre porque es consciente de que ella desempeñará mejor el rol de soldado:

Y Mulán, que superchula / se ofreció a luchar:

—Si va mi padre, vamos a palmar / porque es inútil total.

Esta estrofa resulta transgresora en tres sentidos: en primer lugar, muestra a una joven china que contradice las órdenes del emperador de reclutar solo a hombres y decide convertirse en soldado, rompiendo con el valor de fidelidad al soberano propio del confucianismo (Lavelle, 1997: 14); en segundo lugar, presenta a una Mulán que, ya en su primera intervención, hace uso de la violencia verbal y a la que se dota de un rol masculino que contraviene la imagen de sumisión femenina que se tiene en Occidente de la China de esa época (Herrera, 2018); y, en tercer lugar, se produce una ruptura total entre el personaje, de origen chino, y el pensamiento subyacente de la época: el confucianismo; esta ruptura se produce a través de la desobediencia a uno de sus principios morales fundamentales, conocido como "piedad filial" (*xiao*): "la piedad filial se refiere a mostrar un adecuado respeto a los progenitores y ancestros [...]; los confucianistas tradicionales veían la piedad filial como el fundamento absoluto de una sociedad buena" (Holcombe, 2016: 45); no obstante, Mulán rechaza esos valores al insultar a su padre ("es inútil total") y al tomar la decisión de alistarse en el ejército por su cuenta, sin considerar el deseo de sus progenitores. Podríamos pensar que la desobediencia a su padre es un error histórico cometido por Pascu y Rodri a la hora de tratar la información obtenida; sin embargo, debemos tener en cuenta que, a pesar de las licencias creativas que los autores toman, basan completamente el contenido en fuentes auténticas y que, por tanto, resultaría plausible que Mulán transgrediese las enseñanzas confucianas en su momento. Asimismo, la moraleja de este *DLH* hace explícita la presencia de la temática feminista y de la violencia: "Y llegamos al final, pero antes os queremos recordar que las chicas también pueden reventarte la cabeza con un bate, lairalá lairalá".

Frente a Mulán, se encuentra Yeh-Shen, la Cenicienta china. La historia de Yeh-Shen es una de las tantas versiones de la Cenicienta que han recorrido el mundo durante siglos. Esta versión tiene su origen en el siglo IX, durante la dinastía Tang, y narra una historia similar a la de Perrault, aunque ambientada en una ciudad china (Maeth, 1987: 389-390). La representación de Yeh-Shen ("Pies de loto", en chino) concuerda en cierta manera con la de la versión de Disney: una joven guapa y amable que, tras la muerte de su padre, se ve obligada a servir de esclava a su madrastra y que, tras acudir en secreto a un baile, acaba casándose con un príncipe; en este caso, el hada madrina se convierte en un misterioso anciano y la varita, en la mágica espina de un pez que puede conceder deseos. En este *DLH* sí se percibe la presencia de la piedad filial en la obediencia casi total de la Cenicienta y su

hermanastra a la figura materna, aunque el resultado pueda ser negativo para ellas: "La madrastra, con descaro, envió a su hija a por él [el zapato]: "Este trasto es enano; ¡fuera dedos de los pies!". También se puede observar un elemento de sumisión de la mujer al hogar mediante la imposición del vendado de pies (también denominado "pies de loto") a Yeh-Shen, que explica además el diminuto tamaño de los pies de la protagonista y, en consecuencia, su nombre.

Pascu y Rodri buscan contraponer las historias de Mulán y la Cenicienta al haberse producido en el mismo escenario geográfico (Álvarez, 2018) y aprovechan el contexto en el que se publica "Mulán" —febrero de 2018, momento de organización de las manifestaciones feministas que tuvieron lugar en marzo (Ramírez, 2018)— para vincular a él los valores de revolución y feminismo presentes en este *DLH*.

### 2.2.2. Factores específicos

Para analizar los diversos factores específicos que se pueden hallar en estos vídeos, seguimos la teoría descrita por Chaume (2004: 15-27). Encontramos, pues, que el texto audiovisual está formado por diferentes códigos que se entremezclan para comunicar a la audiencia un determinado significado; de este modo, estudiaremos la letra de las canciones, pertenecientes al "código lingüístico", como factor principal; dado que sobre este texto se construyen el resto de elementos —la base que dota de significado a las canciones—, se analizará minuciosamente. También se tendrán en cuenta el "código paralingüístico" y el "código iconográfico", que no confieren a los vídeos un contenido literal, pero sí permiten a los usuarios deducir ciertas situaciones y enriquecen el texto principal. Por su parte, el "código musical" añade ritmo y fuerza y hace que el lenguaje escogido sea armonioso y cuidado; y el "código gráfico" aporta información visual acorde con la letra, lo que agiliza la comprensión de la historia. Estos códigos serán analizados en su conjunto, ya que gracias a su interacción los vídeos se han viralizado y, por lo tanto, son estas conexiones —y no cada factor por separado— el foco de nuestro interés.

#### a) "Thor"

El vídeo más visto de *DLH*, "Thor" (Septién & Pascual, 2017e), es el perfecto ejemplo de combinación de elementos intertextuales que dan lugar a una obra nueva y original. Presenta la misma estructura que los demás *DLH*, pero, quizás debido a las características de su contenido, esta se observa de forma clara: en primer lugar, se realiza el saludo de forma acorde a la temática del vídeo ("¡Hola, hijos del trueno!") y, a continuación, se introduce la historia ("Bienvenidos a *Destripando la Historia* con Pascu y Rodri; hoy os vamos a hablar del mito del dios Thor"). Estos dos elementos se mantienen en todos los *DLH* y solo varía la referencia al propio vídeo, que se adapta a la historia que se narra.

En segundo lugar, se narra la historia. Es aquí donde se reúnen gran parte de los elementos intertextuales presentes en las obras de *DLH* —denominados "Easter eggs" por los usuarios de YouTube (Muñoz, 2016)— y, por ello, realizaremos un análisis más detallado de los mismos: la historia comienza con una descripción de Thor, donde se combinan elementos propios de la época y lugar donde sucede la historia (p.ej.: carro tirado por animales) con elementos contemporáneos (p.ej.: un *photocall* donde Thor posa); desde el primer momento aparecen autorreferencias a *DLH*, como la presencia de un pequeño conejo (que daría lugar en enero de 2018 al *DLH* de creación propia "El conejo"), la inclusión del habitual "lailalailá" de fondo, a modo de ostinato, o la presencia de Pascu y Rodri, que acompañan a los héroes y aportan comicidad con sus reacciones (aunque no intervengan

directamente en el transcurso de la acción y suelen mantenerse como observadores/narradores de la escena). La comicidad también se acentúa con la inclusión de juegos de palabras o dobles sentidos, como la vinculación del verso "Es un dios del metal" a la imagen de Thor caracterizado como un miembro más del grupo Metallica (lo cual explica que la melodía recuerde al *heavy metal*); el juego de palabras realizado por Loki, hermanastro de Thor, cuando el dios se enfada: "Tío, no te vuelvas "Loki"; o el propio Thor gritando "¡Te revientthoor!" a sus enemigos en una propia alusión a su nombre.

Del mismo modo, aparecen referencias intertextuales a otras obras como *Pokémon* (cuando se menciona que Thor es el "dios del trueno", aparece un pokémon de tipo rayo), *Harry Potter* (en la primera intervención de Odín se añade un inserto con el nombre "Dumbledore" tachado), *One Piece* (en un momento de la historia, se muestra a Thor bebiendo el mar y, en él, se puede observar el Going Merry, barco de los piratas de esta serie), *Fullmetal Alchemist* (Loki se enfrenta al fuego, representado por Gula, personaje del anime), *Metacocalypse* (los personajes de Nathan Explosion y Murderface aparecen durante la moraleja de la historia), etc. Algo similar ocurre con el personaje de Loki: aunque la historia está basada en las leyendas nórdicas, el Loki de *DLH* está claramente inspirado por la versión de la franquicia Marvel, tanto física como psicológicamente.

Asimismo, esta canción podría clasificarse como *heavy metal* y prueba de ello son las referencias paralingüísticas incluidas por los autores en el *DLH*: además del estilo musical, en las interpretaciones de los diálogos por parte de Pascu y Rodri se han diferenciado las cadencias de Loki u Odín (más calmadas) de las de Thor o Utgarda (características del *metal*). De este modo, cuando un gigante le roba el martillo a Thor y este se disfraza de novia para recuperarlo, ocurre la siguiente conversación, donde el propio Thor interviene con un grito gutural característico de este género musical:

—Anda, sujeta este martillo que le robé a Thor.

—¿Se lo robaste a Thor? Pues tiene gracia...

porque YO SOY THOOOOR.

Otro factor característico de estos vídeos, que los acerca a los espectadores y que consideramos, en cierta forma, "transgresor", es el uso de un lenguaje coloquial con el que se busca una mayor complicidad con el receptor. Los autores buscan evitar las faltas de ortografía, pero incluyen de forma gráfica el lenguaje empleado actualmente en las redes sociales, incluso si esto supone romper con la gramática tradicional; esto es, son conscientes de la importancia del uso correcto de la ortografía, pero optan por acercar el mensaje al lector de la forma más acertada posible y esto implica el uso de elementos contemporáneos que generen comicidad. Así, nos encontramos con un "Vamo a liarla!" cuando Loki y Thor se dirigen a Jötunheim a, literalmente, "sembrar terror" o con un coloquial "¡Te hundo la vida!" cuando Utgarda engaña a los protagonistas.

Resulta curioso que este *DLH* no se caracterice por la inclusión de demasiados elementos macabros, como sí ocurre con otras historias que han inspirado los clásicos infantiles de Disney. En "Thor" podemos encontrar una escena en la que el dios cocina a sus cabras, pero el verso indica que "las come y resucita usando su poder", por lo que se reduce la tensión generada. Del mismo modo, cuando Thor y Loki se dirigen a recuperar el martillo, se incluyen escenas de violencia física, pero la crudeza se ve aminorada por el hecho cómico de que ambos protagonistas vayan vestidos de novia y criada, respectivamente. Además, Thor está representado como un hombre bruto y sin demasiada inteligencia, lo cual genera cierta burla por parte del espectador, que busca distanciarse del personaje; esta tosquedad se refleja en el inserto "Mmm... Qué bien saber", que aparece al ingerir Thor un buey entero cuando se infiltra vestido de novia en la guarida del gigante.

Por último, se incluye una moraleja, lo cual recuerda a los cuentos tradicionales. En este caso, se intenta que resulte actual y útil a la par que cómica y, por ello, se recomienda lo siguiente: "si sufres ataques violentos, recuerda que tú no eres Thor; él es un dios y tú no: toma tu medicación".

b) "La Blancanieves rusa"

"La Blancanieves rusa" (Septién & Pascual, 2017f) se corona como el video más visto de la categoría "animación", siendo el segundo dentro de la serie de *DLH*. Da comienzo con un saludo que pretende imitar el acento ruso ("Hola, camaradas. Bienvenidos a *Destripando la historia* con Pascu y Rodri; hoy, os traemos Blancani..."); en ese momento, la narración da un vuelco junto a la imagen que muestra el video: una Blancanieves que imita a la princesa Disney tanto en apariencia —vestido azul y amarillo con detalles en rojo— como en pose es aplastada por un enorme bloque de piedra que apenas deja asomar un brazo y unas manchas de sangre ("¡No! La historia de la princesa muerta y los siete *bogatyr*s"). Este quiebro se lee por parte de la audiencia como un recurso humorístico, ya que el tono de voz, los dibujos realizados como caricaturas y la música animada "normalizan" lo que, en la vida real, sería una tragedia.

El narrador presenta al zar y a la zarina, representados en el dibujo con ropajes invernales y que se asocian fácilmente con la cultura rusa. El zar ha de marcharse a la guerra; su mujer, embarazada, se queda atrás. En esta escena, vemos un ejemplo en el que los autores optan por modificar el lenguaje para asemejarlo al discurso coloquial al escribir, al otro extremo de una flecha que surge de la zarina, un indicativo que señala que está "preñá".

Aunque el zar consigue volver de la guerra una vez su mujer ha dado a luz, esta no le sobrevive, por lo que acaba casándose con otra mujer "igual de guapa y lista, pero es malvada". Su nueva mujer posee un espejo que le informa de quién es la mujer más hermosa de Rusia, lo que mantiene su ego en alto. De fondo, en la habitación en la que guarda el espejo, se puede distinguir una ventana que da a Mordor, referencia a la película *El señor de los anillos*; estos guiños se han convertido en una especie de juego para sus seguidores, quienes rastrean cada video en busca de reconocer todos los detalles posibles y compartirlos con otros seguidores dentro de la comunidad de YouTube. Esto proporciona un dinamismo extra y un incentivo que atrae a más usuarios que comparten un contexto cultural mutuo.

Con siete años, Blancanieves —que ha sido transformada de una princesa colorida a un personaje que bien podría ser confundido con una guerrera por su aspecto— "va creciendo y se pone de buen ver; se promete con un tío muy majo". Una vez más, nos encontramos con un lenguaje sencillo e informal, propio de la calle; registro que acerca a los narradores y el cuento a su propia audiencia.

En este punto, se introduce un tema delicado, puesto que el cuento sugiere que, con siete años, una niña ya es lo suficientemente adulta como para ser considerada una mujer. El hecho de que se señale su edad en el video implica que, en nuestra cultura, resulta una edad demasiado corta: Blancanieves sigue siendo una niña. A pesar de ser un tema controvertido, en *DLH* se trata de forma humorística:

—Dime, espejo, quién es la más guapa.

—Pues, siendo sinceros, la guapa es tu hijastra.

Ah, que tiene siete años [RISA].

—[SILENCIO] No, no, no, no, no, no, me la tengo que cargar.

Los personajes femeninos de *DLH* se caracterizan por que, al hablar, sus creadores fuerzan su registro vocal para asemejarlo al propio de una mujer. Junto con el breve silencio que se interpreta a modo de sorpresa y el dibujo en el que se muestra como todos se burlan del hecho de que una niña

de siete años sea considerada más guapa que ella, el tono utilizado cuando la zarina habla añade un toque de humor adicional.

En estas escenas encontramos de nuevo referencias externas visuales, como dos peluches en la cama de la zarina que pertenecen a la serie de animación *Pokémon* o la marca de la trifuerza (*The Legend of Zelda*) que se puede ver en la superficie del ordenador que el espejo consulta para responder a la zarina.

Blancanieves logra huir de las manos de su madrastra gracias a una sirvienta que, en vez de acabar con su vida como la zarina le había ordenado, le permite escapar al bosque. En el momento en el que abandona a la niña a su suerte, se incluye un inserto en el que aparece la palabra "¡Drama!" sobre una sirvienta inundada en lágrimas. Esto, sumado a la breve conversación que tienen ("—¡Gracias, maja!; —"No me hables, solo corre"), resta dureza a la escena.

El descubrimiento por parte de la niña de una casa en medio del bosque viene acompañado de numerosas referencias visuales. Antes de entrar en la vivienda, se puede observar una pequeña casa de la que sale una alargada pata de gallina, perteneciente a una bruja del folclore ruso llamada Baba Yaga, quien se dedica a conceder deseos a la gente buena y a alimentarse de la mala (Clifford, 2017). Además, los habitantes de la casa son "los siete *bogatyr*s", guerreros rusos que, en este caso, están inspirados en otras series: el rey Lich (*War of Warcraft*), Leónidas (300), Cloud (*Final Fantasy VII*), Geralt de Rivia (*The Witcher*), Batman (*Batman*), Thor (*Thor*) y Qui Gon Jinn (*Star Wars*). Los siete *bogatyr*s aceptan a la niña e incluso llegan a desarrollar interés romántico por ella, a pesar de su corta edad:

—Y, si quieres, nos casamos; puedes elegir.

—Es que para mí ya sois familia.

—¡Friendzone!

El anglicismo "friendzone" satiriza la posición de los *bogatyr*s, quienes, por más que se esfuercen, no podrán impedir que Blancanieves solo desee su amistad. Esta situación da un vuelco a la concepción de Blancanieves como una niña débil y vulnerable, ya que tiene el poder de elegir con quien desea comprometerse.

Cuando la zarina descubre el engaño, se disfraza de monja para acercarse a Blancanieves sin que sospeche de sus malas intenciones. La pequeña, que se deja llevar por el simbolismo que acarrea la vestimenta de la zarina, se fía de ella e intercambia un trozo de pan por una manzana; al comerse la fruta, muere en el acto. Los *bogatyr*s la transportan hasta una cueva para enterrarla en una "caja de cristal" y es entonces cuando el narrador regresa al personaje del príncipe:

Y a todo esto, el príncipe, que aún sigue por ahí,  
les pregunta al sol y a la luna:

—¿Dónde está mi amada?

—Pues el viento lo sabrá.<sup>3</sup>

—Está muerta y encerrada en una tumba.

—¿Quién te hizo esto? ¡Me cago en sus muertos!

¡Te llevo buscando desde el tercer verso!

3 La aparición del viento no es más que una alusión al DLH de «La Sirenita», donde se dice que, tras su suicidio, Ariel se convirtió en una «hija del viento» y solo quedaría libre si cumplía trescientos años de buenas acciones; de este modo, ayudar a Blancanieves es, sin duda, una de ellas.

Esta escena destaca por estar repleta de humor. Parodia el viaje del príncipe, quien, a pesar de estar presente desde el principio en la historia ("¡Te llevo buscando desde el tercer verso!"),<sup>4</sup> llega tarde. También se presenta un registro coloquial, que choca con el ritmo y la rima asonante de la canción. El dibujo muestra a un príncipe airado que, cansado de recorrer tan largo camino, "a base de golpes, el sarcófago rompió", lo que provoca que Blancanieves despierte y decidan buscar juntos a la zarina:

- ¡Quiero mi venganza!
- A la reina hay que matar.
- ¡Vamos!

El vídeo se despide con la moraleja en clave de humor vinculada a la historia propia de la serie de *DLH* ("Si un espejo os habla, en principio no es normal; puede que os hayáis vuelto majaras") y con el clásico "lairalailalá", que se añadió al final de la canción al no haberse encontrado un momento idóneo previo en el que introducirlo.

### c) "La Bella y la Bestia"

En "La Bella y la Bestia" (Septién Et Pascual, 2017g) se inicia la narración con el saludo clásico de la saga: "Hola, amigos del barroco. Bienvenidos a *Destripando la Historia*, con Pascu y Rodri; hoy os vamos a contar el cuento original de *La Bella y la Bestia*". Esta bienvenida, junto con la música inspirada en el barroco francés, contextualizan en este periodo histórico el relato que van a contar. Las imágenes ayudan al receptor a situarse en la época: se representan pergaminos, plumas, etc. y se utiliza una caligrafía redondeada y cuidada. También se menciona que la historia original es de Madame de Villeneuve, lo que adelanta al receptor que el vídeo es resultado de contrastar la historia de Disney con el cuento en el que se basó. Es en este inciso donde se puede encontrar la primera nota de humor, ya que se pronuncia el apellido de la autora con un acento francés forzado y se simulan problemas para poder vocalizar correctamente.

A continuación, se "canta" la historia. Mediante la inserción del "érase una vez" como primer verso, presentan a la audiencia el contenido, como se ha usado tradicionalmente al comienzo de los cuentos. Acompaña a la música la utilización de sonidos enlatados, como aplausos esporádicos, que ayudan a crear el ambiente propicio para que el receptor quede inmerso.

El relato nos transporta a la vida de un príncipe que rechaza la propuesta de matrimonio de su institutriz. Se observa una contraposición entre los personajes: el príncipe es descrito como "educado y muy gentil", mientras que a su institutriz le acompañan adjetivos negativos:

- Ella era un hada malvada, / una [PITIDO] despechada;
- lo convirtió en una bestia, ¡qué marrón!

Aunque la utilización de un lenguaje coloquial es común dentro del universo *DLH*,<sup>5</sup> la inclusión de un pitido que impide escuchar la palabra previa al adjetivo "despechada" hace referencia a que es preferible censurarla. Sin embargo, el contexto negativo de la escena ayuda a la audiencia a rellenar mentalmente el hueco. Así, se convierte en un recurso humorístico que juega con las palabras consideradas tabú.

4 La alusión al «tercer verso» es, a su vez, una autorreferencia a la obra en cierto modo transgresora: la conciencia, por parte de un personaje, de pertenecer a un cuento o canción hace que se rompa la cuarta pared y genere sorpresa en el espectador (Borrue, 2016).

5 La presencia del registro coloquial en estas historias no está reñida con el uso de un vocabulario rico y adecuado al contexto, algo característico de los cuentos de antaño (Lasarte, 2018).

Con el cambio de humano a bestia, el príncipe ya no es apto para ser considerado "educado y gentil" debido a su aspecto hosco, por lo que el hada revierte las tornas. Si el príncipe la había rechazado debido a su apariencia, con su hechizo lo condenó a no ser amado nunca. La exclamación "¡qué marrón!" también confiere un papel humorístico que resta seriedad al hecho de que el hada haya transformado a su pupilo.

De nuevo, encontramos una contraposición con la introducción de una nueva hada:

Pero llegó otra hada, / una recién licenciada:

—Ya no serás una bestia / cuando encuentres el amor.

Como "recién licenciada", sus poderes mágicos no pueden compararse con los del hada malvada, capaz de alterar la apariencia de una persona. Además, se caricaturiza la bondad del reciente hechizo, ya que, para que sea de utilidad, primero han de darse condiciones afectivas. En las imágenes encontramos insertos en los que se matiza que sus poderes son "de caca" debido a esta restricción. Además, se representa en el dibujo un excremento junto al hada, recurso humorístico que hemos podido observar con anterioridad en el vídeo de *Caperucita*.

Ambas hadas son dibujadas como mujeres voluminosas, un guiño a los personajes de las películas de Disney. En el hada malvada se usan los colores negro y verde —que simbolizan lo oscuro, lo malo (Núñez, 2014)—, así como unos ojos saltones de rana y el atuendo característico de una bruja; por su parte, en el hada bondadosa predomina el blanco, aunque también se puede apreciar el uso del rojo en sus mejillas para simbolizar su buena conducta (en otras escenas, este color se ha usado para dar tonalidad a rosas y corazones, ambos relacionados con el amor).

La Bestia, a pesar de ser una especie de monstruo que debería de dar miedo, aparece caricaturizada en su dibujo: tiene cabeza y fauces grandes que ofrecen la posibilidad de expresar emociones y un cuerpo pequeño e inofensivo que le resta ferocidad.

Como ya hemos visto, otra característica de *DLH* es la adecuación de las voces al personaje, especialmente notable cuando los autores se ven obligados a forzar sus cuerdas vocales para imitar la voz de una mujer. Además de servir como factor humorístico, proporciona una identidad más estable a cada personaje y hace más vividas las escenas.

El ritmo de la música cambia junto al tono serio predominante para explicar la historia de Bella. Las expresiones de Bella y su padre no solo evocan la bondad, sino que hacen pensar que sus facultades intelectuales son limitadas, algo patente a lo largo del relato: por ejemplo, cuando el padre regresa de un viaje en el que visita por casualidad el castillo de Bestia y arranca una rosa del jardín, Bestia le propone intercambiar la flor por una de sus hijas; Pascu y Rodri se representan dentro de la historia para plantearse si acaso el padre "nunca pensó que tal vez podrían huir"; después de todo, Bestia no salía nunca de palacio. Además, no solo lleva a su hija Bella al castillo, sino que esta parece encantada con la situación, poco consciente de sus consecuencias:

—Ahora vives aquí.

—¡Qué guay!

En otra escena se describe a Bella contemplando el retrato del príncipe. Una vez más, se añade, independientemente de la historia, la opinión particular de los autores:

No es capaz de entender...

que ese príncipe es la bestia;

esta chica es algo espesa.

La representación del personaje de Bella se basa en la película de Disney, una referencia dedicada a su audiencia. Además, se destaca la importancia del personaje al incluir en su diseño un

detalle de color azul: el lazo en el pelo. Si seguimos la línea que vincula el video de *DLH* con Disney, contrastamos ambas historias para señalar diferencias. Así, la prohibición de investigar el ala oeste del castillo en la película aquí desaparece: "—¿Puedo acercarme al ala oeste? —Ve a donde quieras, bombón"; y los sirvientes de palacio, en la película representados como muebles, se transforman: "Los sirvientes del castillo no eran candelabros ni un reloj; eran monos y unos loros que cuidaban con decoro del castillo y sus demás instalaciones".

La temática del sexo es recurrente a lo largo del video en los frustrados intentos diarios de Bestia por acercarse a Bella: "—¿Puedo acostarme contigo? —No. —Pues vale". Finalmente, al encontrarse Bestia al borde de la muerte, las tentativas dan sus frutos: "—¿Puedo acostarme contigo? —Bueno, solo esta vez..."; esto permite romper el hechizo y que Bestia despierte como humano. Al ser la sexualidad una temática prohibida en el mundo Disney, su inclusión en *DLH* resulta especialmente llamativa y subraya el paso del tiempo para la audiencia.

Aunque el regreso de Bestia a ser humano sería una buena conclusión, el relato prosigue con la reincorporación del hada buena y la madre del príncipe, una reina indignada con un marcado acento inglés, que reclama a Bella: "¿Cómo osas tú, plebeya, acostarte con mi hijo?". El hada explica de forma apresurada que Bella, de hecho, sí posee sangre azul por caprichos del destino:

Bella es hija de un hada y de tu hermano el rey;  
una relación penada y condenada por la ley.  
Un hada malvada decidió matar a Bella;  
yo cogí a otra niña y la sustituí por ella;  
y así vivió escondida con su padre el mercader  
y el destino la ha juntado con tu hijo, al parecer.

El comportamiento del hada muestra una baja moralidad. Aunque en principio ella cuenta que cometió una buena acción al sacrificar a una niña desconocida, lo rocambolesco del asunto y la falta de empatía del hada hacen que el espectador lo reciba como humor negro.

La canción no se despide con una moraleja propiamente dicha, sino con una reflexión que modifica la estructura habitual, pero no la rompe: "Este es el final de este cuento tan encantador; y, si no te has percatado, Bella y Bestia primos son". Esta revelación final, totalmente inesperada por parte del receptor, genera sorpresa y comicidad.

### 2.3. Análisis de la plataforma de difusión

Los videos de *DLH* se publican en el canal de YouTube de Rodrigo Septián (Septián, s.f.), que cuenta con aproximadamente 668.200 suscriptores.<sup>6</sup> El contenido del canal es variado, aunque centrado en la producción musical; además de la lista de reproducción dedicada a los *DLH*, existen listas vinculadas a musicales o versiones de canciones. De acuerdo con los propios autores, sus videos están monetizados,<sup>7</sup> pero por el momento no han realizado ningún video patrocinado (Álvarez, 2018).

6 A 27 de mayo de 2018.

7 De acuerdo con la Fundación del Español Urgente (2013), «en noticias relacionadas con las nuevas tecnologías y las páginas web» el verbo 'monetizar' ha adquirido «el significado de 'convertir un activo en dinero'»; en consecuencia, la monetización de los videos de YouTube consiste en la obtención de ganancias económicas en función del número de visitas que recibe cada video a cambio de la inclusión de publicidad en el canal donde se aloja el contenido.

El canal de YouTube es la única plataforma de difusión de los vídeos<sup>8</sup> y permite a sus creadores llevar un control más exacto de las estadísticas, desde el número de visualizaciones hasta qué vídeos son tendencia. Sin embargo, la plataforma presenta inconvenientes: como ya hemos mencionado anteriormente, el vídeo de “El Rey León” recibió una denuncia anónima por parte de un usuario al considerar que contenía material inapropiado. Por ello, YouTube decidió suspender la monetización del vídeo, eliminar el vídeo de la sección de tendencias y restringir la edad a menores de 18 años. Los creadores explicaron que el contenido del vídeo, narrado en forma de documental, contenía información extraída de documentales sobre la vida de los leones publicados en otros canales de YouTube y que estos no habían sido censurados. Tras la reclamación presentada, YouTube reactivó la monetización, pero mantuvo la restricción de edad, lo cual implica un descenso del número de visualizaciones que genera pérdidas y que se refleja en las estadísticas de reproducción recogidas en la tabla 1, notablemente inferiores a las de los demás vídeos.

### 3. Conclusiones

Como hemos visto, los vídeos de *DLH* se caracterizan por una combinación de factores generales y específicos que determinan su éxito. De esta forma, podemos concluir que el establecimiento de un doble receptor “a la inversa”; la supresión de tendencias paternalistas; el compensado uso de elementos críticos (a veces, satíricos), macabros y humorísticos; la adecuación del contenido del vídeo al contexto histórico-social en que se publica; el uso de melodías acordes a la temática; la originalidad de las ilustraciones o la recuperación de elementos clásicos (como la moraleja o el contenido original de los cuentos tradicionales) generan un producto que, independientemente de su tema, funciona entre los usuarios de la plataforma y lo vuelven viral. A esto debemos sumar la inclusión de elementos reiterativos como la aparición de Pascu y Rodri en los vídeos o del sempiterno “lairalailalá”, así como las alusiones intertextuales a todo tipo de obras, melodías y personajes, que invitan al receptor a repasar plano a plano las historias con el fin de localizarlas todas. En concreto, del análisis de las tres obras con más reproducciones podemos concluir que la inclusión en *DLH* de elementos propios de las historias originales, pero eliminados de las versiones más conocidas, supone una novedad para el receptor, que asiste con interés a una versión diferente de la que ya conoce el desenlace y en la que espera “contemplar las partes anteriores del relato a la luz del giro” que supone el destripe o *spoiler* (Tobin, 2018).

Asimismo, aunque de forma no tan directa, la transgresión juega un papel importante en el éxito de estos vídeos: aunque el espectador pueda no ser consciente de ello, en muchas ocasiones las historias transgreden la moralidad y las normas sociales o se enfrentan a los sesgos y prejuicios del propio receptor. Esto genera un discurso de oposición entre lo que el espectador considera “correcto” y lo que observa con interés, lo cual da lugar a un conflicto interno que se suaviza con la presencia de elementos intertextuales y humorísticos y, finalmente, se resuelve al concluir el vídeo.<sup>9</sup> Además, aunque Pascu y Rodri han admitido su tendencia a desarrollar relatos con trasfondos lúgubres e

8 Pascu y Rodri publican los vídeos exclusivamente en la plataforma YouTube, pero las canciones también pueden encontrarse en Spotify y, además, ambos autores interactúan con sus seguidores y comparten contenido exclusivo a través de Twitter, Facebook e Instagram. Dado que en estas plataformas el contenido no se muestra completo (solo se accede a la melodía o a contenido relacionado), en este trabajo solo hemos analizado YouTube.

9 El conflicto parece haberse resuelto hasta ahora tras cada vídeo con la salvedad de «El Rey León», ya que, como hemos explicado, se denunció por contenido inapropiado.

historias duras, el ambiente humorístico introducido por los vídeos, la desconexión de la realidad en busca de un ambiente ficticio y la cercanía a los usuarios con el uso de un lenguaje coloquial hacen posible que una temática macabra no solo sea aceptable, sino que conecte con el espectador, quien se verá atraído por este tipo de argumento y buscará con cierta periodicidad un nuevo vídeo. Además, la inserción de referencias externas y la utilización continua de diversas redes sociales crean una comunidad en la que los suscriptores encuentran entretenimiento y más gente con la que compartir aficiones.

El hecho de difundir los vídeos en una única plataforma (YouTube) supone un factor de éxito en sí mismo, ya que de este modo se evita la dispersión de las visualizaciones entre las diferentes plataformas que podrían albergar este contenido y se concentran las reproducciones en un único canal que, además, reúne el total de las suscripciones generadas por *DLH*. Esto permite medir el alcance real de los vídeos y, a su vez, facilita la localización del contenido a los seguidores de *DLH*, que cuentan con una lista de reproducción a su disposición donde encontrar todas las canciones.

En conclusión, debe tenerse en cuenta que *DLH* acaba de dar sus primeros pasos como entidad. Aunque a primera vista el número de vídeos y visualizaciones es alto, apenas lleva un año en marcha: lo suficiente como para comenzar a despuntar y definirse con una serie de patrones que se cumplen vídeo a vídeo, pero escaso para generar contenido exclusivamente propio (como es el caso del vídeo de "El conejo", el único de estas características); no obstante, *DLH* posee suficientes recursos para continuar en activo y, por tanto, seguirá creciendo junto a la comunidad que ha generado.

Finalmente, queremos hacer hincapié en que este estudio no es más que una introducción y que, por tanto, los resultados obtenidos podrían no ser representativos; por ello, consideramos necesario profundizar en el análisis de este fenómeno para determinar si los factores aquí expuestos resultan fundamentales en la viralización de estos vídeos o si, por el contrario, existen otros elementos que influyen en su éxito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. (2018, 12 de abril). [Entrevista] Rodrigo Septién y Álvaro Pascual: "Nos parece que *Destripando La Historia* es divertido para hacerlo con cualquier cosa". *Caninomag*. Consultada el 17 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2Hroz6S>.
- BORRUEL, I. (2016). La ruptura de la cuarta pared en el cine. *El documentalista audiovisual*. Consultada el 16 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2GSmcFy>.
- CHAUME, F. (2004). *Cine y traducción*. Fuenlabrada: Ediciones Cátedra.
- CLIFFORD, M. (2017, 7 de noviembre). La historia de Baba Yaga, la bruja que engañaba a sus víctimas para comérselas. *Vice*. Consultada el 15 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2KYa311>.
- FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE (FUNDEÚ). (2013, 15 de febrero). *Monetizar*, verbo que amplía su significado, *Fundéu*. Consultada el 19 de septiembre de 2018, <https://www.fundeu.es/recomendacion/monetizarun-verbo-que-amplia-su-significado-1542/>.
- HERRERA, C. (2018). El papel de la mujer asiática: entre la lucha y las costumbres, *K-Magazine*. Consultada el 10 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2segAQV>.
- HOLCOMBE, C. (2016). *Una historia de Asia oriental: De los orígenes de la civilización al siglo XXI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LASARTE, M. (2018, 27 de mayo de 2018). *Literatura infantil: antes y ahora* [hilo de

- Twitter]. Consultado el 27 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2L04cM0>.
- LAVELLE, P. (1997). *El pensamiento japonés*. Madrid: Acento Editorial.
- LORENZO GARCÍA, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil, *Trans*, 18, 35-48.
- MAETH, R. (1987). Yexian: la Cenicienta china del siglo IX, *Estudios de Asia y África*, XXII: 3, 386-410.
- MUÑOZ, A. (2016, 3 de septiembre). ¿Qué es Easter Egg?, *ComputerHoy*. Consultado el 5 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2sa8R7n>.
- NÚÑEZ, J. (2014). Psicología de los colores: el color verde. *Aprendizaje y vida*. Consultado el 17 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2x71Abq>.
- ORR, M. (2010). Intertextuality. En Ryan, M. (Eds.) de *The Encyclopedia of Literary and Cultural Theory* (pp. 641-645). Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- PASCUAL, Á. (2018, 17 de mayo). Por si no os habeis [sic] enterado han denunciado el nuevo #DLH por contenido sexual. Y nos han puesto restriccion [sic] de edad. No se [sic] hay canciones de Maluma que hacen mas [sic] daño que decir "punchitos [sic] en el pene" y lo cantan las niñas [comentario de Twitter]. Consultado el 25 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2lQerC6>.
- RAMÍREZ, C. (2018, 17 de febrero). ¿En qué consiste la huelga feminista del próximo 8 de marzo?. *The Huffington Post*. Consultado el 3 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2lRGwJ3>.
- ROMERO, D. (2017). Viralidad: ¿Qué es en el marketing y cómo sacarle provecho?, *InboundCycle*. Consultado el 2 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2mx26cD>.
- SAID, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: DeBolsillo.
- SEPTIÉN, R. (s.f.). Rodrigo Septién [canal de YouTube]. Consultado el 27 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2HatVzV>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017a). La Sirenita | CANCIÓN Parodia | Destripando la Historia [video]. Consultado el 9 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2KYMkRA>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017b). Caperucita Roja | Destripando la Historia | Canción Parodia [video]. Consultado el 10 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2Lsiwy5>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017c). Rapunzel | Destripando la Historia | Canción Parodia [video]. Consultado el 14 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2lQeCNM>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017d). La Cenicienta China | CANCIÓN Parodia | Destripando la Historia [video]. Consultado el 10 de mayo de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=VzKNUgvlorw>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017e). Thor | CANCIÓN Parodia | Destripando la Historia [video]. Consultado el 14 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2FeEekx>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017f). Blancanieves Rusa | Destripando la Historia | Canción Parodia [video]. Consultado el 15 de mayo de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=0H89zyHxbFY>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2017g). La Bella y la Bestia | Destripando la Historia | Canción Parodia [video]. Consultado el 15 de mayo de 2018, [https://www.youtube.com/watch?v=5JA07af-\\_Qs](https://www.youtube.com/watch?v=5JA07af-_Qs).
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2018a). Thanos | Destripando la Historia | Canción Parodia [video]. Consultado el 19 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2HjQLcx>.
- SEPTIÉN, R. & PASCUAL, Á. (2018b). Mulán | CANCIÓN Parodia | Destripando la Historia [video]. Consultado el 10 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2sa6hhp>.
- TOBIN, V. (2018, 26 de mayo). Por qué un 'spoiler' no te arruinará la película: así funciona la ciencia del giro argumental. *El País*. Consultado el 27 de mayo de 2018,

- [https://elpais.com/elpais/2018/05/14/ciencia/1526289524\\_876609.html](https://elpais.com/elpais/2018/05/14/ciencia/1526289524_876609.html).
- VIGIL, M. (2017, 15 de noviembre). La verdadera Mulán, la guerrera china que Disney transformó en princesa, *CulturaColectiva*. Consultada el 10 de mayo de 2018, <https://bit.ly/2Jadmls>.
- ZABALBEASCOA, P. (2000). Contenidos para adultos en el género infantil: El caso del doblaje de Walt Disney. En Ruzicka, V. et al. (Eds.) de *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 19-30). Vigo: Universidad de Vigo.



Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros

AMaria.Ortiz@uclm.es

Universidad de Castilla La Mancha

(Recibido: 26 mayo 2018 / Received: 26<sup>th</sup> May 2018)

(Aceptado: 11 octubre 2018 / Accepted: 11<sup>th</sup> October 2018)

# HISTORIAS DE SIEMPRE PARA LECTORES DE HOY: LA RECEPCIÓN INFANTIL DE LA FÁBULA DE *LA TORTUGA Y LOS PATOS*

*OLD STORIES FOR TODAY'S READERS: CHILDREN'S  
RECEPTION OF THE TORTOISE AND THE DUCKS  
FABLE*

## Resumen

La fábula ha sido tradicionalmente uno de los géneros destinado a los niños por su sencillez, sus protagonistas y sus posibilidades didácticas. Desde sus orígenes, ha ido cambiando para acomodarse a nuevos contextos de recepción. Los relatos más famosos en Occidente proceden de dos tradiciones: la clásica (Esopo principalmente) y la india (que arranca de los *jataka* budistas, se consolida con el *Panchatantra* y se transmite gracias a *Calila y Dimna*). En la Edad Media relatos de ambas procedencias fueron ampliamente conocidos por su presencia en distintas colecciones y, en los siglos posteriores, debido a su popularidad, frecuentemente interfirieron entre sí, dando lugar a falsas atribuciones, contaminaciones y versiones. En el siglo XVII el género se revitalizará gracias a La Fontaine, que conoció ambas tradiciones y popularizó muchos relatos con versiones propias. Después, otros autores tradujeron, adaptaron y versionaron a su vez estas historias. En este trabajo nos ocupamos de cómo afectaron todas estas acciones a una fábula concreta, *La tortuga y los patos*, comenzando por un breve repaso histórico a su origen y continuando con su recepción en traducciones, versiones y adaptaciones en castellano. Finalizaremos con el análisis de algunas reescrituras recientes destinadas específicamente al público infantil y juvenil.

**Palabras clave:** literatura popular, fábula, *jataka*, reescritura, adaptación, La Fontaine

## Abstract

Fable has traditionally targeted children because of its simplicity, its characters and its didactic possibilities. It has been changing to suit new contexts of reception since its appearance. The most famous stories in the West culture come from two traditions: the classical (Aesop) and the Indian one. The latter starts with the Buddhist *jataka*, becomes established with the *Pancatantra* and is transmitted through *Kalilah wa Dimna*. In the Middle Ages, stories of both origins were widely known in different collections. In the following centuries, they frequently interfered with each other, due to their popularity. This led to false attributions, contaminations and versions. In the seventeenth century, the genre revives thanks to La Fontaine, who knew both traditions and spread his own personal versions of many fables. Later, other authors translated, adapted and versioned these stories. In this work we deal with how all these actions affected a specific fable, *The Tortoise and the Ducks*. It starts with a brief historical review of its origin. Then it continues with its reception in translations,

versions and adaptations to Spanish. We will finish with the analysis of some recent rewrites made for children and young people.

**Key words:** popular literatura, fable, jataka, rewrite, adaptation, La Fontaine.

## 1. Introducción

Las fábulas constituyen un grupo de relatos que con frecuencia e insistencia en el tiempo se ha destinado a los niños. A ello han contribuido, sin duda, dos factores de manera principal: el primero es que, como se recuerda en muchos de los trabajos dedicados al género, el término *fábula* es una voz equívoca (Martín, 1996: 9) y de amplio alcance, que desde sus orígenes ha servido tanto para referirse a relatos didácticos, cuyo paradigma serían las narraciones esópicas, como a otros géneros de carácter sentencioso (el refrán), narrativo (el cuento, la leyenda...) o puramente efímero (el rumor), todos ellos del gusto infantil. Ya en Juan Ruiz "encontramos el vocablo *fabla* para designar tanto una fábula propiamente dicha, como un *dicho*, un *refrán*, o un *cuento*" (Martín, 1996: 9), mientras que López de Úbeda, Lope de Vega y Cervantes la emplean como sinónimos de *leyenda*, *rumor/hablilla* y *mentira* respectivamente (Martín, 1996: 10) aunque, sin duda, el término más habitual es el de *cuento* o *ejemplo*, que ya aparecía en el *Conde Lucanor*. Junto a estos, debemos añadir el de *apólogo* como una de las denominaciones con mayor fortuna (Martín, 1996: 11).

A este primer factor, en que destaca el carácter popular y oral del relato ficticio, se unen otras notas que lo definen y vinculan con el público infantil y juvenil, como son el tipo de personajes – preferentemente animales personificados, arquetipos de vicios y virtudes–; la sencillez y brevedad de los argumentos –reducidos al esquematismo–; la ambientación costumbrista –en espacios rurales–; su potencial para transmitir mensajes morales y didácticos –de forma explícita pero también simbólica– y, finalmente, la maleabilidad propia de cualquier género popular para que todo lo enumerado se adapte a distintas culturas, lenguas y situaciones. Como resultado, la fábula se reinventa y actualiza como género de manera incesante, sea en prosa o en verso, dentro del sistema literario, en transmisión independiente o como parte de colecciones de relatos, en su difusión, en boca del pueblo o incluida en obras cultas e incluso en su uso (Ortiz, 2015). Ya en la Edad Media la fábula había destacado como vehículo privilegiado para diversos propósitos en ámbitos escolares:

Estas obras se estudiaban ineludiblemente en clase y los alumnos medievales se ejercitaban con ellas para aprender las materias del trivium, siguiendo una costumbre que se había iniciado ya en el siglo II. La enseñanza medieval de la retórica tenía una vertiente práctica, en la que los escolares ampliaban, abreviaban o dramatizaban textos breves, como las fábulas. Esto explica la enorme popularidad de esta tradición y a su vez la escasa fiabilidad de unos textos que se guardarían en la memoria (Lacarra, 1998: 252).

C. Alvar destaca las numerosas versiones como característica de este tipo de relatos y justifica su enorme difusión precisamente por la utilidad para tareas académicas: "Esta proliferación de versiones diferentes, de textos y de testimonios sólo es explicable por la popularidad de las fábulas de Esopo (y de Fedro), debido a su presencia en las escuelas como apoyo para la enseñanza de gramática y retórica en los primeros años de aprendizaje" (Alvar, 2011: 236).

En el Renacimiento este uso se mantuvo e incluso se añadió su capacidad para provocar la reflexión moral y religiosa (Arce, 2002) emparentándose con los *Adagia* de Erasmo. Los siglos XVIII y XIX

supusieron la revitalización de la fábula de la mano de los ilustrados, quienes intensificaron su carácter marcadamente didáctico y moralizador (Ozaeta, 1998) en detrimento del retórico, que se ha mantenido hasta hoy, si bien en las últimas décadas decimonónicas aparece una variante genérica que podríamos denominar *antifábula*. Bierce (2012), con su *Aesopus Emendatus*, figura como uno de sus máximos representantes y abrirá nuevos caminos a una actitud transgresora que persiste en el siglo XX con Augusto Monterroso (Kleveland, 2002). En el caso del público infantil se manifiesta primero en cuentos populares (Dahl, 1989; Garner 1995) y se extiende después a las fábulas (Garner, 1996). Recientemente se han multiplicado estas *nuevas lecturas* (y por tanto *reescrituras*) que modifican no solo la forma tradicional de la fábula sino el sentido que se había fijado y transmitido con pocas alteraciones a lo largo de los siglos. Leo Lionni, con su peculiar versión de *La cigarra y la hormiga* en el ya clásico *Frederick*, es sin duda uno de los ejemplos más conocidos y exitosos destinados al público infantil.

Ahora bien, para percibir la originalidad que estas reescrituras entrañan y apreciar plenamente su potencial estético, es preciso establecer algún tipo de relación con el texto del que proceden, así como sus conexiones con otros dentro del amplio fenómeno de relaciones que mantienen las producciones artísticas y que denominamos intertextualidad. El objetivo de este trabajo reside pues en rastrear el origen, tipos y evolución del relato *La tortuga y las aves* para, además de reivindicar su contribución a la educación literaria de los lectores en formación, sopesar el valor de cada muestra como *fábula*, *antifábula*, *contrafábula*, *nueva fábula* o *fábula al revés*, a partir de la determinación del tipo y grado de mediación llevadas a cabo respecto del hipotexto de referencia.

## 2. La fábula *La tortuga y las aves*: dos tradiciones

A partir del siglo XV, en la literatura española como en general en la de todo el Occidente, se deja sentir un aumento del conocimiento de las fábulas grecolatinas, que añade al uso escolar la aparición de la imprenta. A partir de la edición bilingüe alemana-latina realizada por H. Steinhöwel e impresa hacia 1476/1477 en Ulm, se multiplicaron otras en diversas lenguas, dando lugar a numerosas colecciones en las que, junto a fábulas atribuidas a Esopo, aparecían las de Fedro o Aviano.

Paralelamente, las prensas también favorecieron la difusión de otros relatos afines a los anteriores, pero de distinta procedencia. En 1493 se imprime por primera vez en la Península una versión castellana de la colección de apólogos orientales *Calila y Dimna*, obra árabe de Benalmocaffa (siglo VIII). La versión castellana, conocida como *Exemplario*, remite al *Directorium humanae vitae* de Juan de Capua y contribuyó a popularizar aún más una obra que, como las fábulas esópicas, era ya sobradamente leída en la Edad Media, según nos consta por las versiones castellanas manuscritas que circulaban desde los siglos XIII (Cacho y Lacarra, 1985).

A lo largo del s. XVI, ambos grupos de relatos (los de tradición clásica y los orientales) se sintieron tan cercanos que, además de publicarse de forma independiente, coincidieron en un mismo volumen, como el impreso en 1546 en Amberes por Juan Stelsio. Las relaciones no quedaron ahí, pues como señala M<sup>º</sup> Jesús Lacarra, la edición de *Calila y Dimna* presenta numerosas similitudes con el *Esopete*, que lectores e impresores no dejarían de advertir. La misma imprenta zaragozana de Pablo y Juan Hurus, que había preparado en 1482 y 1489 la *Vida del Ysopo*, será también la encargada pocos años después (1493 y 1494) de editar el *Exemplario*. Ambos libros comparten similar belleza formal, en xilografías procedentes de planchas alemanas importadas por el taller zaragozano [...]. Las semejanzas entre estas obras, que tienen un contenido análogo constituido por formas narrativas breves protagonizadas en su mayor parte por animales, hicieron incluso que un grabado procedente

del *Esopo* se utilizara en el *Exemplario* y que fábulas de este último se incorporaran entre las "añadidas" en posteriores ediciones (Lacarra, 2009: 304).

Comienza aquí un fenómeno de influencias entre relatos que bien pudo haberse producido anteriormente por otros medios y en grado diverso en cada cultura pero que, gracias a la imprenta, se hizo más intenso en Occidente. En efecto, en el volumen antes indicado de Stelsio y en otros, los lectores del momento pudieron acceder al motivo que nos ocupa en forma de dos relatos con elementos en común pero que, inicialmente, se juzgaron como diferenciados. El tiempo y otros hechos los llevaron sin embargo a ofrecerse como uno solo, confluyendo en la recepción de lectores posteriores.

Conviene aclarar antes de continuar que el tipo aparece en la clasificación de Aarne-Thompson-Uther con el número 225 y responde al motivo de *La tortuga que quería volar*; además, presenta una variante 225A, distinguiéndose dos grupos: el primero se corresponde con la narración de origen esópico "La tortuga y el águila" mientras que el segundo tiene sus raíces en un *jataka* budista de origen indio, "La tortuga y los gansos", conocido también, por la enseñanza que conlleva, como el *jataka* de "La tortuga parlanchina". Aunque el motivo de una tortuga que desea volar es común, el origen, estructura y sentido de ambos relatos permiten valorarlos como independientes, según demostraremos.

El primer grupo, de tradición esópica o clásica, ATU 225, está representado principalmente por la versión de Aviano. El hecho de que se recoja con el título de "Del galápago o tortuga y de las aves", pudo ser la causa de la confusión con el de tradición budista, titulado en algunas colecciones "La tortuga y los patos", toda vez que los *jansas* o gansos sagrados perdieron su excepcionalidad y quedaron como meras aves acuáticas. El texto de la tradición grecolatina es como sigue:

La II. Del galápago o tortuga y de las aves

Syn gran trabajo no puede alguno subir a las cosas altas y quanto más alto sube allende de su naturaleza, tanto más grauemente cae abaxo, como esta fabula da testimonio.

Estando todas las aves ayuntadas en vno, vino el galápago entre ellas diciendo así: Si alguna de vosotras me alçasse en alto, por cierto yo le mostraría las conchas en que se crían muchas piedras preciosas, lo qual yo no puedo por mí acabar avnque continuamente anduuiesse porque yo ando muy poco de manera que según mi andar pesado en vn día entero caminaría bien poco. Las aves oyentes este offrescimiento y prometimiento engañoso, alegres muy mucho por ello, deputaronle la águila, que es la que más alto y más presto entre ellas bola, para que lo alçasse por los ayres, donde le demandaua que le mostrasse según hauía prometido las conchas criantes las piedras preciosas. E como el galápago esto no pudiesse cumplir, la águila començo de lo apretar con sus vñas ásperas. E él gemiendo dixo así: estos tormentos no huuiesse yo descido si no huuiera demandado ser alçado suso en el ayre. E oydas estas palabras, el águila desamparó a él y cayendo en tierra fue muerto, y despedaçado al qual natura tan fuertemente huuiere armado. Amonesta esta fabula que cada vno sea contento de su estado que la natura le dio porque la soberuía pocas vezes va o llega a buen fin, mas antes pare cayda (*Libro del Ysopo*, 1496: 71r).

En otras versiones que derivan de fuentes afines, el título no originó tal confusión. El *Libro de los gatos*, traducción castellana del siglo XIV de las *Parabola*e o *Fábulas* de Odo de Cheriton (principios del siglo XIII, que ya utilizaba cuentos y fábulas para difundir la fe cristiana), se abre con "Lo que acaesció entre el galápago y el águila", relato en la línea del anterior. Las características de este

grupo, salvando las variantes, son dos: que la tortuga representa al codicioso, que desea ascender o conseguir sus deseos sin reparar en los peligros que ello puede entrañar, y que los dos personajes son la tortuga y un águila en relación de antagonismo.

Por lo que atañe al grupo 225A, con origen en un *jataka* budista, llega al *Calila* desde el *Panchatantra*. Reproducimos la edición impresa más antigua, la del *Exemplario*, donde figura en el capítulo II de los XVII que lo componen (*Del león y del buey. Y rézase del engaño y de la malicia del malsinar*):

-Por cierto- dixo ella- no hay mayor enemiga en el mundo que la que el hombre tiene consigo quando no quiere conoscer a sí mismo, y tal eres tú que ni temes el peligro que tienes presente ni quieres recibir consejo de tus amigos, ni menos de tu mujer, y cahescerte ha lo que acahesció al galápagu.

*Quien lo desestima tiene más cierto el peligro*

Moravan en una balsa un galápagu con dos aves de agua entre los quales había muy grande amistad. Fue caso que no llovió todo un verano y húbose de secar toda la balsa. Viendo las aves la grand seca deliberaron de buscar otro lugar donde podiessen tener copia de agua; y por la amistad del galápagu, la qual era muy antigua, llegaron a él por ge lo poder intimar. Y él, como vio la gana que tenían de se despedir, díxoles:

- A vosotras, mis amigas, no fallestes el agua, porque con las alas en un momento la podés aver si querés, mas fallestes a mí, cuitado, que sin ella no puedo bivar. Mucho vos ruego que uséis de misericordia conmigo, y si possible es, levadme con vos dondequiera que vades.

Las aves, teniendo piedad d'él por la luenga criança y porque no tenía forma de bivar sin el agua ni ahun quien le ayudasse para poder ir a otro lugar, le dixieron:

- A nosotras plaze mucho llevarte, y hallamos para ello un solo remedio, a saber es que tomes un pedaço de palo, y asirlo has de medio con los dientes muy reziamente, y nosotras asiremos con picos cada una de su parte del palo, y así volando te llevaremos. Mas es necesario que guardes mucho un consejo: que si andando en el aire nos vehen algunos y, maravillándose de cosa tan nueva, ríen o burlan o nos echan bozes, por quanto tienes cara la vida no hables ni respondas a nadi.

Y él les ofreció fazerlo así. Y andando ya por el aire su camino todas tres en el palo, los que lo veían llamavan a bozes diciendo:

- Catad si nunca vistes galápagu volar por el aire.

El galápagu, de soberbio y de necio, no curando del buen consejo de sus amigas, repuso:

- Assí lo hago yo y mal vuestro grado.

Y a mala vez ubrió la boca para quererlo hablar que desasió los dientes del palo, dio consigo en el suelo y murió.

Bien conosció el macho lo que la fembra consejava, y había provado con enxemplo tan bivo qué era lo mejor y deverse apartar, mas la presunción de no mostrar ser vencido por su mujer no le dio lugar de dexar la primera porfía, y así quedaron donde primero solían. (Haro, 2007: 119-120).

Como puede observarse, la principal diferencia reside en la enseñanza o moraleja, inherente al género fabulístico, que aquí no apunta al codicioso sino al insensato o imprudente que desatiende el consejo de sabios y amigos. En cualquiera de los casos, las advertencias no se dirigen todavía

de manera específica a un receptor infantil sino al adulto y, más en concreto, a quienes tienen responsabilidades de gobierno.

También pensada para la educación de príncipes, no de infantes, era la lección que debía extraerse del relato tal como se popularizó en el *Calila y Dimna*. Esta colección de relatos guarda innegables deudas con el *Panchatantra* (Cacho y Lacarra, 1985: 11), obra que no fue traducida al castellano hasta 1908 y que, por lo demás, se nutre a su vez abundantemente de los *jatakas* budistas (Andayani, 2010: 61). En otro lugar nos hemos ocupado de los cambios que conllevó el paso de una a otra colección y no insistiremos aquí; nos limitaremos a señalar algunas diferencias formales y de sentido que permiten distanciarlo totalmente del ya visto clásico *La tortuga y el águila*. Gracias a que los monjes han continuado empleando estos relatos para sus predicaciones –incluso hasta la actualidad–, conocemos cómo fue la historia antes de transformarse para satisfacer los nuevos propósitos de colecciones como el *Panchatantra*, un espejo de príncipes.

La historia que nos interesa se encuentra dentro del Canon Pali, en el último de los “tres (*ti*) cestos (*pitaka*)” que constituyen el *Tipitaka*, un voluminoso *corpus* que sirve de Escrituras canónicas a la rama primitiva del budismo. Este tercer cesto está consagrado a los discursos de Buda y se divide a su vez en cinco colecciones o *Nikāya*-s, una de las cuales, la *Khuddaka Nikāya*, recoge entre sus quince títulos el *Jātaka*, compilación de 547 relatos sobre las vidas anteriores de Buda. El que nos ocupa figura con el número 215 y resulta de los más antiguos, populares y sugerentes. Prueba de lo primero es que existan construcciones del periodo Gupta (siglos IV-VI d.C) e incluso más antiguas que en sus frisos reflejan esta historia (Vogel, 1962: 43-47); de lo segundo, que encontremos numerosas versiones en diferentes lenguas, como las populares historias de la *Talkative tortoise* (en lengua inglesa, que generalmente reconoce su deuda con el *Panchatantra* o cuentos indios) y *La tortue bavarde* (en francés, identificada casi siempre como *jataka*); de lo tercero, los relatos que actualmente emplean los monjes budistas y que actualizan o recrean esta misma historia, como el titulado *La tortuga parlanchina*, incluido en el bloque de reflexión sobre la sabiduría y el silencio interior (Brahm, 2015: 183-187).

Hacemos un resumen personal de la fábula en castellano a partir de la versión inglesa de Rouse (Cowell, 1895: 123-124): En uno de sus nacimientos, Buda se reencarnó como un ministro en la corte del rey de Benarés, cuya locuacidad desmedida el joven Buda deseaba corregir. Cierta día, en un estanque próximo al Himalaya sucedió que vivía una tortuga, que entabló amistad con dos gansos salvajes (*jansas*), que puntualmente recabaron allí para alimentarse y que, en señal de amistad, invitaron al animal a su casa. La tortuga les preguntó el modo de ir, puesto que el lugar estaba en alto, y las aves le ofrecieron la solución con la condición de no comentarla con nadie ni abrir la boca. La tortuga aceptó y los gansos le pidieron sujetar con los dientes un palo que ellos agarraron a su vez por los extremos. De esta forma comenzaron a volar. Los muchachos de los pueblos exclamaban al verlos y la tortuga intentó reprender los comentarios. Al abrir la boca perdió el palo y cayó, casualmente, en el patio de la corte donde estaban el ya aludido rey locuaz y Buda. Ambos acudieron al lugar advertidos por los gritos de la gente y ante la visión de la tortuga, el rey preguntó al ministro qué podría haber pasado para que de repente apareciese allí tal criatura. Buda vio la esperada oportunidad para reprender al rey y respondió con su propia versión de lo narrado: “Seguramente, la tortuga y los patos eran amigos y querían que los acompañara, para lo cual se habrá colgado de un palo; entonces, cuando estaba en el aire, habrá oído algo y con el deseo de intervenir, lo ha perdido. Así pues, por no haber tenido la boca cerrada, se habrá caído, perdiendo la vida. Eso fue lo que habrá pasado”. Y añadió: “Esto es lo que tiene hablar en exceso y este el desgraciado final al que puede conducir”, concluyendo con unos versos.

Como se observa, no es la codicia lo que este *jataka* desea censurar, como en la tradición grecolatina, ni tampoco la insensatez, como en la versión del *Calila*, sino exclusivamente el vicio de la locuacidad o la charlatanería, que enlaza con la importancia del silencio para la reflexión, el autoconocimiento y el diálogo (propio y con Dios).

### 2.1. La fusión de La Fontaine

La publicación en 1679 de las 87 fábulas de La Fontaine correspondientes a los libros IX a XI supuso un cambio en la andadura de los relatos vistos, que se fusionaron en uno solo. El escritor conocía tanto la tradición esópica –seguramente de primera mano– como la oriental, gracias a la traducción al francés de una versión persa del *Calila*, difundida como *Livré des lumières, ou la conduite des roys, composé para le sage Pilpay, indien*, (Sahid, 1644: 124–126), pero no el *jataka* que estaba en la base –aunque su intuición le hizo potenciar algunos elementos de este–, por lo que creó una versión tan original que llega a escandalizar: “The geese have become ducks! In the French poem there is nothing reminiscent of its Indian origin. The initiative of the aerial journey of the three animals is attributed to the light-headed tortoise, *qui, lasse de son trou, voulut voir le pays*” (Vogel, 1962: 45). La cuestión es que La Fontaine no tenía como referencia el *jataka*, sino uno de los múltiples resultados de traducciones y adaptaciones, plasmado en el *Calila* y que remitía a una de las numerosas versiones del *Panchatantra*. La Fontaine consideró necesario exhibir su conocimiento de fábulas clásicas y particularmente, en estos últimos libros, recriminar algunos vicios propios de la sociedad del momento y, como recuerda Dido (2009: 3), el francés no escribía pensando en un receptor infantil cuando creaba versos como los de su fábula 2 del Libro X:

#### LA TORTUE ET LES DEUX CANARDS

Une tortue était, à la tête légère,  
 Qui, lasse de son trou, voulut voir le pays,  
 Volontiers on fait cas d'une terre étrangère:  
 Volontiers gens boiteux haïssent le logis.  
 Deux Canards à qui la commère  
 Communiqua ce beau dessein,  
 Lui dirent qu'ils avaient de quoi la satisfaire:  
 Voyez-vous ce large chemin?  
 Nous vous voiturerons par l'air en Amérique.  
 Vous verrez mainte république,  
 Maint royaume, maint peuple; et vous profiterez  
 Des différentes mœurs que vous remarquerez.  
 Ulysse en fit autant. On ne s'attendait guère  
 De voir Ulysse en cette affaire.  
 La tortue écoute la proposition.  
 Marché fait, les Oiseaux forgent une machine  
 Pour transporter la pèlerine.  
 Dans la gueule en travers on lui passe un bâton.  
 “Serrez bien, dirent-ils; gardez de lâcher prise.”  
 Puis chaque Canard prend ce bâton par un bout.  
 La Tortue enlevée on s'étonne partout  
 De voir aller en cette guise

L'animal lent et sa maison,  
Justement au milieu de l'un et l'autre Oïson.  
"Miracle! criaït-on; venez voir dans les nues  
Passer la reine des tortues.  
-La reine! vraiment oui; je la suis en effet;  
Ne vous en moquez point." Elle eût beaucoup mieux fait  
De passer son chemin sans dire aucune chose;  
Car lâchant le bâton en desserrant les dents,  
Elle tombe, elle crève aux pieds des regardants.  
Son indiscretion de sa perte fut cause.  
Imprudence, babil, et sottie vanité,  
Et vaine curiosité,  
Ont ensemble étroit parentage.  
Ce sont enfants tous d'un lignage  
(La Fontaine, 1940: 191-192)

Un análisis comparado de este texto con sus modelos anteriores revela que, respecto a los *personajes*, La Fontaine se mantuvo fiel a la tradición oriental y en lugar de un águila eligió dos aves –coprotagonistas y no antagónicas a la tortuga– que, contextualizadas al espacio y cultura europeas, aparecen como patos, según ya había sucedido en el *Calila*.

El *motivo* para el viaje o la elevación lo toma sin embargo de la tradición clásica esópica en la versión de Aviano y no hay necesidad provocada por sequía alguna. La tortuga desea ver mundo y elevarse, obviando su condición terrestre, por lo cual ofrece a las aves tesoros a cambio de su colaboración. La Fontaine elimina el trato y añade una expansión del capricho de viajar, centrada en la personalidad de la tortuga, que responde al contexto social del propio La Fontaine y al afán imperialista de Europa en el siglo XVII, lo que le da mayor juego en la enseñanza moral. Incluye también en esta ampliación referencias a Hércules como exponente de personaje aventurero.

En consecuencia con lo anterior, por lo que atañe a *las condiciones* que se imponen previas a la elevación, el francés sigue la tradición oriental. Las advertencias aparecen explícitas en boca de las propias aves, que mantienen la sabiduría de los *jansas* y prevén las consecuencias. En el caso de la tradición clásica, por el contrario, no existían tales condiciones puesto que la precipitación no era causa del descuido sino del castigo intencionado del águila. El *motivo de la caída* se vincula en ambas tradiciones a los defectos de la tortuga pero estos no coinciden. En la vertiente clásica, es la codicia y soberbia de quien pretende ser lo que no le corresponde, incluso sirviéndose de la mentira y la manipulación, mientras que los relatos derivados del *jataka* budista mantienen –en diverso grado– el hecho de "abrir la boca" como causa real de la caída, aunque la razón primera (la pura charlatanería o incontinencia verbal para responder a los comentarios) se presenta con cierta ambigüedad, aprovechada por La Fontaine para sugerir, en lugar de una sola razón de escarmiento, una constelación de defectos "emparentados". En cualquier caso, se mantiene preferentemente la línea oriental.

El *propósito moral* de la fábula se deriva de la caracterización previa de los personajes así como de la sucesión de acciones antes vistas y sus consecuencias. Este elemento, que garantiza al género fabulístico su aceptación en nuevos contextos de recepción, es esencial en la versión del francés pues, a partir de las características de su propio entorno, arremete contra algunos de los vicios

favoritos en los ilustrados: la vanidad, la charlatanería, la presunción..., insinuando interrelaciones y dependencias naturales. Todavía se tardarán siglos en reconocer la singularidad del receptor infantil pero la actualización de los defectos y la efectividad del verso permitió que los traductores y escritores (como Samaniego), vieran en la simbiosis de La Fontaine una mezcla idónea para unos destinatarios (los niños y jóvenes) que comenzaban a adquirir protagonismo.

## 2.2. Traducciones, adaptaciones, versiones y reescrituras para niños antes del siglo XX

En el siglo XVIII, dentro de la corriente ideológica de la Ilustración, muchos escritores vieron en la fábula un vehículo privilegiado para reflexionar sobre los problemas morales y sociales que les preocupaban, enfatizando así la función didáctica del arte y posibilitando que este llegase a todo tipo de público. En este contexto se explican la multitud de versiones y actualizaciones que se llevaron a cabo, particularmente de las fábulas clásicas, a partir de traducciones y adaptaciones previas de Esopo o bien de las versiones que La Fontaine había popularizado en el siglo anterior (Ozaeta, 2001). En un momento en que comienza a reconocerse la singularidad de los niños y sus necesidades específicas en lo que concierne a las lecturas, reaparece la figura del mediador como esencial para que estos textos, aparentemente sencillos pero de un potencial extraordinario en lo que a las intenciones didácticas se refiere, lleguen, con la adecuada interpretación y la calidad estética deseable, a un lector poco formado; de ahí la proliferación de traducciones, adaptaciones y, finalmente, nuevas versiones de las viejas fábulas. Es en este siglo cuando el género, que hasta ahora había tenido un carácter *didáctico* (educativo, moralizante) añade la utilidad *pedagógica*, convirtiendo al niño en su principal destinatario; para ello se produce una selección de textos y una adaptación de los mismos que responde a las intenciones de los adultos (mediadores) en cada momento histórico.

Samaniego, nuestro escritor paradigmático en el género, es pionero en explicitar esta voluntad de mediación que afecta, en primer lugar, a la lengua y, en segunda instancia, al estilo, pues la moraleja es algo que no contempla alterar, dada la veneración que en esta época se sentía por la tradición clásica. Respecto a lo primero, Samaniego confiesa en el Prólogo que se decide por el verso y el castellano atendiendo a las características de los receptores, muchachos a los que causa deleite "un cuentecillo adornado con la dulzura y armonía poética, y libre para ellos de las espinas de la traducción, que tan desagradablemente les punzan en los principios de su enseñanza" (Samaniego, 1781: s.p.). Da cuenta el autor de la libertad con que unos fabulistas se sirven de los relatos de otros y justifica así el uso (o abuso) que pueda él mismo hacer de sus modelos; respecto al estilo, añade que: "Si en algo he empleado casi nimiamente mi atención, ha sido en hacer versos fáciles hasta acomodarlos, según mi entender, a la comprensión de los muchachos" (Samaniego, 1781: s.p.). Así pues, Samaniego se declara mediador en dos aspectos: como traductor (al emplear el *castellano*) y como adaptador (haciendo *versos fáciles*), al tiempo que reconoce entre sus modelos a Esopo, Fedro y La Fontaine. Su ignorancia de la tradición fabulística medieval española se revela, como en otros casos, en el que nos ocupa, pues su versión *El águila y la tortuga* (Fab. XI del Libro IV) sigue la línea de Esopo y Aviano, sin hacerse eco de las novedades incluidas por el fabulista francés. Incluso reproduce la moraleja del traductor Pedro Simón, del siglo XVI: "Para que así escarmiente/ quien desprecia el consejo del prudente" (Samaniego, 1781: 125).

Idéntica labor de mediadores realizaron tres traductores tempranos de La Fontaine que dieron a conocer la obra completa, pues en las selecciones y antologías raramente figura la fábula que nos ocupa. El primero de ellos fue Bernardo María de la Calzada, en 1787, a los que siguieron Lorenzo Elizaga y Teodoro Llorente y Olivares en 1883 y 1885 respectivamente. Este último es el único que

decide servirse de la prosa y abandonar el verso que, con más o menos acierto artístico, habían conservado los otros dos. Por lo demás, pocas diferencias tienen estos productos, respetuosos al indicar que son traducciones y también en el contenido, si bien acomodan a su gusto la moraleja, abundando en los defectos de la tortuga de forma distinta, según puede verse, pues Bernardo María de la Calzada añade la *suficiencia* y enfatiza la *charlatanería*, mientras que Elízaga no alude a este último defecto y destaca la *curiosidad*, incluida por Llorente pero que Calzada no menciona. Se diferencian también en la metáfora que expresa la relación entre los defectos, con aires exclusivamente "familiares" en Calzada y Elízaga y con un añadido "natural" en Llorente:

## La Fontaine

*Imprudence, babil, et sotté vanité,  
Et vaine curiosité,  
Ont ensemble étroit parentage.  
Ce sont enfants tous d'un lignage.*

## B. M. de la Calzada

La charlatanería, la imprudencia, la necia vanidad, la suficiencia, y todas las empresas, que son vanas, por lo común van juntas como hermanas (La Fontaine, 1787: 211)

## L. de Elízaga

La curiosidad ociosa, la vanidad, la imprudencia. Son de la misma familia y muy cercanas parientas (La Fontaine, 1883: 436)

## T. Llorente

Imprudencia, charla, tonta vanidad y vana curiosidad son primas hermanas: todas proceden del mismo tronco (La Fontaine, 1940: 192)

Estas traducciones de La Fontaine dieron lugar a adaptaciones castellanas en los siglos siguientes, especialmente la de Llorente pero, en cambio, son escasas las que encontramos en esta época de relatos para niños basados en la tradición oriental, tal como figuraba en el *Calila*, el *Panchatantra* o el *jataka* budista.

Por lo que se refiere al relato de tradición esópica, a principios del XIX es posible encontrar en el mundo anglosajón, junto a la insistencia en traducciones y adaptaciones, autores que reescriben las historias de forma más libre y personal, específicamente destinadas a los niños, como Jefferys Taylor, que incluye humor, fantasía y cierta extravagancia en su *Aesop in rhyme*. Estas libertades encontraron su continuación en el mordaz A. Bierce y su *Aesopus Emendatus*, cuyo título anticipa el contenido transgresor de la lectura tradicional. En la Fab. XLIV, Taylor (1828: 68-69) ofrece su peculiar versión de la historia de la tortuga que quería volar que, sorprendentemente, no está en Bierce. Obras con este carácter no existen, hasta donde alcanzamos, en España, que continúa con lecturas morales y didácticas en la línea de Samaniego hasta finales del XX, si exceptuamos las peculiares versiones (ofrecidas sin embargo como traducciones directas de Esopo) de Eduardo de Miér. Si bien la fábula LII, "La tortuga y el águila" presenta con pocas modificaciones la historia de tradición esópica, en la fábula CCCV, "La tortuga y los dos cuervos", Miér (1871: 178-179) remite (sin indicarlo) a la línea oriental al presentarnos a una tortuga con características similares a la de La Fontaine ("algo ligera de cascos y de carácter veleidoso") y con idénticos motivos para viajar ("cansada ya de su monótona existencia") que comunica su propósito de volar a dos cuervos en lugar de patos. Son estos los que se muestran dispuestos a complacer a su amiga y se proveen de un junco. El resto del relato es idéntico al de La Fontaine, incluyendo que es la respuesta de la tortuga a la gente cuando la califican de "reina" lo que provoca la caída. También es casi literal la moraleja: "La imprudencia, la charlatanería y la vanidad tienen un estrecho parentesco y son hijas de un mismo linaje".

### 2.3. Traducciones, adaptaciones, versiones y reescrituras para niños a partir del siglo XX

En el siglo XX la fábula se reinventa. De nuevo es el mundo anglosajón donde se producen peculiares versiones de las historias y en España, con la excepción de las reescrituras de intencionalidad política de Antoniorrobes (Chicote, 2006), habrá que esperar a los años 80 para encontrar, con la llegada de la democracia, las "otras fábulas", dedicadas a niños. Una clara conciencia de que los niños de ahora no son como los de antes, principalmente por la globalización y el acceso a la información que permiten las tecnologías, lleva a autores a cambiar, reescribir y dar una nueva interpretación a las fábulas. En España Miguel Ángel Fernández-Pacheco ha escrito varias *refábulas* o fábulas al revés y en Hispanoamérica son varios los autores de literatura infantil y juvenil que han entendido la reescritura de estos relatos como una renovación del género, siguiendo la línea marcada por Monterroso si bien, de forma general, en el siglo XX continúan las adaptaciones de corte tradicional de fábulas esópicas. Por lo que se refiere al *Calila*, las ediciones destinadas específicamente a los niños son relativamente recientes. Debemos destacar, por pionera como en otros aspectos, la selección de treinta y tres cuentos que realiza Carmen Bravo-Villasante partiendo de la base de que su lectura le gustará tanto al niño "que luego irá al gran libro del *Calila y Dimna* para leer todos los cuentos, más de setenta y cinco, allí incluidos" (*Calila y Dimna*, 1990: 12). Esta selección, entre otros méritos, tiene el de mencionar explícitamente el origen de los relatos, así como su autor y vinculación con otras colecciones. El cuento de "Los dos ánaes y el galápago" (*Calila y Dimna*, 1990: 48-50) se corresponde con el texto manuscrito que editó Lacarra de la traducción alfonsí y, por lo tanto, carece de moraleja explícita, invitando con el final abierto "Ya he entendido lo que dijiste" a la reflexión sobre el relato, que conecta más con la educación literaria tal como se entiende hoy, al permitir la participación activa del receptor infantil como agente que dota de significado al texto. Esta adaptación es bastante fiel y se limita a una modernización del lenguaje, a diferencia de otras ediciones posteriores.

La selección de M. Teresa Caso, *Calila y Dimna. Cuentos y fábulas para niños*, no se limita a las habituales tareas consistentes en la actualización lingüística y reducción (Sotomayor, 2005) sino que los hombres del texto original son convertidos en "conejos curiosos", con lo cual el relato es casi plenamente un cuento de animales; la moraleja está explícita y se aproxima al *Exemplario*, incluso en el contenido, sobre lo inconveniente que resulta no hacer caso de los consejos de los amigos, con lo que la participación del receptor se ve más condicionada y dirigida. Otra licencia que se toma la adaptadora es la dulcificación del final, por lo que la tortuga, al hablar y perder el palo, cae "patas arriba sobre un prado, quedando llena de golpes y dolorida" (Caso, 2012: 16) pero no muere; hay simple escarmiento por lo tanto y la posibilidad de una segunda oportunidad tras el aprendizaje.

La tercera adaptación de interés es la de Rocío Martínez (2015). Lo más novedoso es su forma de álbum ilustrado, un género de gran aceptación entre el público infantil. Aunque está presente el marco que caracteriza la obra de referencia, las narraciones se ofrecen como autónomas y los elementos gráficos, de gran belleza y coherencia con el contenido, contribuyen poderosamente a la interpretación de los relatos (generalmente en interacción complementaria entre texto/imagen), como cabía esperar en un álbum ilustrado. La acción adaptativa más frecuente es también la reducción, muy notable dado el refuerzo que suponen los elementos gráficos, a la que añade acciones aclaratorias y explicativas, como la caracterización de la tortuga como "muy charlatana", que enlaza con los *jataka* pero no estaba en el *Calila*. La enseñanza, como en la adaptación de Bravo-Villasante tampoco está explícita y permite al lector sacar sus propias conclusiones.

Una cuarta adaptación, que a diferencia de las anteriores ofrece el texto completo de la colección, es la de José María Merino (*Calila y Dimna*, 2016), que se sirve de los textos fijados por otras ediciones (que menciona) y moderniza el lenguaje; no ejerce de traductor, como tampoco lo hacían las anteriores.

Finalmente, cabe añadir, por lo singular, una colección de relatos titulada *Fábulas de animales*, selección de A. Jané que también incluye el relato que nos ocupa bajo el título "Los patos y el sapo" (Jané, 1992: 11-14). Se presenta como historia independiente, sin mencionar la fuente (ni Esopo ni *Calila*) y textualmente se ciñe a la tradición oriental, excepto en el hecho de que la tortuga es un sapo (como en algunas versiones rusas) y explícitamente se indica que este responde y pierde el palo por pura vanidad:

El sapo, orgulloso de la admiración que despertaba, no pudo contenerse y contestó:

- ¡Palurdos! ¡Qué poco mundo habéis visto!

Y al decir esto, como tuvo que abrir la boca, cayó al suelo, se estrelló y se fue directo al otro barrio. (Jané, 1992: 14).

Por lo que se refiere a *nuevas fábulas*, la escasa difusión del relato hace que también las reescrituras sean escasas, si lo comparamos con las que existen de otras historias, como *La cigarra* y *la hormiga* o *La lechera*. En el ámbito hispanoamericano, que es donde han tenido más fortuna estas *nuevas fábulas*, contamos, al menos, con dos reescrituras que responden a hipotextos y propósitos bien distintos.

"La tortuga y los patos", de Beatriz Barnes (1989), es un cuento de corte específicamente infantil, que remite claramente a La Fontaine, con el que coincide en elementos básicos: se trata de una narración independiente protagonizada por dos patos y una tortuga caprichosa de conocer mundos lejanos; la idea de volar es de los patos y le advierten que no abra la boca; muestra orgullo como "Reina" y, finalmente, cae. A partir de aquí, la autora realiza estrategias adaptativas de tipo expansivo, que caracterizan a los personajes y permiten, con algunas modificaciones del argumento, cambiar la moraleja. La protagonista se presenta como alguien sensible, que a pesar de que "le gustaba mucho viajar", nunca había podido hacerlo, sea por ayudar a otros ("apareció Doña Rata con sus seis hijas a pasar las vacaciones en su casa"), enfermedad ("una angina que la mantuvo en cama durante todo el verano") o su edad ("era muy chiquita para viajar sola"). Es también una persona ambiciosa ("hubiera querido tener alas para volar") que, sin embargo, desprecia lo que le rodea ("pensaba que, como aquellas cosas estaban tan cerca, no valían la pena de moverse para ir a verlas"). Sus virtudes hacen que al comunicar la voluntad de ver mundo a los patos, estos, sin que la tortuga lo solicite, se ofrezcan a llevarla ("Doña Tortuga, hemos decidido una cosa"), provocándole la lógica felicidad ("Doña Tortuga no cabía en sí de alegría") pero sus defectos, focalizados en el desprecio a su entorno ("-¡Sí, soy la reina de las tortugas y me voy a otros países porque aquí no hay nada que merezca ser visto por mí!") merecen un castigo, de forma que la tortuga cae en mitad de la laguna. Como sucedía en la adaptación de Caso, aquí también se dulcifica el final y la tortuga no muere, posibilitando así esa segunda oportunidad que todo aprendizaje conlleva y que le servirá, una vez que es socorrida por los otros animales, para descubrir en su convalecencia el valor de lo propio: "-Esto es tan lindo como los volcanes, las góndolas y los ascensores que hay en los lejanos países"- . La tortuga sustituye sus deseos de viajar por el conocimiento del entorno y la autora justifica su "error" como cierre del relato, por su corta edad, en un guiño a los receptores: "Menos mal que le quedaban todavía ciento cuarenta y cinco

años por delante, porque todo lo anterior le ocurrió a Doña Tortuga cuando era aún muy chiquita, y no sabía ver, ni apreciar bien todo lo bueno, y hermoso, y lindo, que la rodeaba."

Muy distinto, el relato "La intención de la tortuga" de M. Birmajer, incluido en sus *Fábulas salvajes*, (2006). El autor advierte en la contraportada: "Ojalá mis maestros Esopo, La Fontaine y Samaniego aprobaran estas *Fábulas salvajes*. Una o dos de ellas son irrespetuosas reescrituras, con final y desarrollo distinto de las que ellos mismos escribieron. Aunque no creo que de la literatura puedan desprenderse enseñanzas morales, no he podido librarme de la tentación de sumergir a algunos de mis animales en el cenagoso río del debate sobre qué está bien y qué está mal. Por eso creo que estas páginas pueden ser especialmente atractivas para los adolescentes y los jóvenes, porque es la época de nuestra vida en que buscamos, con algo de salvajismo, nuestro camino moral". La historia se presenta como independiente y, alejada de La Fontaine, da una vuelta de tuerca a la tradición clásica (Esopo y Samaniego) al hacernos pensar sobre la legitimidad de soñar y tener aspiraciones, así como el sentido real de la vida, y la duda sobre permanecer en lo seguro y confortable o aceptar la incertidumbre y el riesgo que comporta perseguir los sueños y luchar por ellos. El deseo de volar no es en la tortuga doméstica de Birmajer algo que deba reprobarse sino, al contrario, una necesidad íntima muy humana, una aspiración noble por superarse y convertirse en lo que se desea ser. Se entiende que por lograr este sueño la tortuga esté dispuesta a morir. Birmajer localiza la acción en un entorno urbano y la tortuga vive en una terraza acogida por una familia y supervisada, en su tristeza, incluso por un veterinario. El papel de "águila" lo representan dos palomas (en esto sigue a La Fontaine, lo mismo que en servirse de un palo) que, viendo la tristeza en que vive la tortuga, deciden ayudarla, pero esta no muere por charlatana sino porque, de forma natural, le faltan las fuerzas una vez que es elevada por el sabido mecanismo. Cuando, ante la caída, los pichones recuerdan a su amiga que le advirtieron de que su deseo podía costarle la vida, la tortuga responde con unas emotivas palabras. Cuatro veces les había repetido de forma machacona a sus compañeras la frase "Quiero volar", hasta convencerlas a pesar de lo absurdo de su petición, y cuando la tortuga agoniza sobre el asfalto, los pichones parecen querer librarse de un sentimiento que mezcla culpa, responsabilidad y dolor, recordándole la advertencia: "-Oh, necia, necia- dijo un pichón-, ¡te dijimos que volar no era para tortugas! ¡Mira lo que has hecho con tu larga vida!". La tortuga, mientras agoniza, acepta su destino reafirmando en unos deseos que conectan con la voluntad caprichosa de los niños y el ímpetu irreflexivo de los adolescentes, ignorantes ambos del peligro que puede traerles la vida. Ante ello, afirma con un candor que emociona: "-Pero yo quería volar- dijo la tortuga con su último suspiro-, no una larga vida" (Serrano, 2004: 196).

### 3. Conclusiones

Bajo el motivo de *la tortuga que quería volar* es posible recoger relatos que responden a dos tradiciones distintas. En Occidente confluyen e interactúan entre sí a partir de la Edad Media gracias a la imprenta, que populariza obras que hasta ese momento eran bien conocidas y empleadas en diversos ámbitos pero tenían alcance más limitado. Es el caso de las fábulas esópicas, usadas para estudios de latín, retórica y oratoria y también el de los apólogos orientales que servían para la educación de nobles.

A partir de finales del siglo XV y después, en el XVI y XVII, el motivo de *la tortuga que quería volar* se popularizó principalmente en las colecciones que remitían a fábulas esópicas (en la variante de *La tortuga y el águila* o como *La tortuga y las aves* de Aviano) y también, en menor medida, con las traducciones en diversas lenguas europeas de la obra de Benalmocaffa, *Calila y Dimna*. El interés

que mostró La Fontaine por unos y otros relatos le llevó a realizar, a partir de sus propias lecturas, una nueva versión, "La tortuga y los patos", que seleccionaba y fusionaba elementos de ambas líneas; la genialidad del francés consiguió que su texto se difundiese ampliamente en los siglos XIX y XX, gracias a las numerosas traducciones y adaptaciones que se hicieron en el ámbito hispánico. Coincide el momento con el surgimiento de la literatura infantil y juvenil, por lo que la fábula, que hasta ahora había formado parte de la *literatura ganada*, en palabras de Juan Cervera, o aquella que los niños habían asumido como propia de acuerdo a sus intereses, pasa a ser propiamente *literatura infantil*, cuando los escritores encuentran en este género un vehículo de expresión personal en sus producciones destinadas a los niños, con modificaciones de diverso grado. Resultan marginales y escasas, en comparación con las que remiten al modelo de La Fontaine, las obras infantiles a partir de la línea clásica (como la realizada por Samaniego), o las selecciones y adaptaciones de cuentos del *Calila y Dimna* (que solo comienzan a encontrarse en las últimas décadas).

La renovación de la fábula como género a finales del siglo XX y el éxito de algunas reescrituras de cuentos tradicionales destinadas a los niños, también han contribuido, a su vez, a enriquecer el repertorio de obras destinadas al joven receptor. Las denominadas *nuevas fábulas* constituyen un fenómeno, particularmente visible en Hispanoamérica, sustentado en el hecho de que la fábula, como los cuentos tradicionales, constituyen un hipotexto leído, legible o al menos reconocible (Díaz, 2003: 65), de ahí su potencial para provocar en el receptor respuestas personales y actitudes positivas ante la lectura. No obstante, la exigencia de conocer la fábula de referencia también es un condicionante, lo que explica las pocas muestras de *nuevas fábulas* para niños a partir del motivo de *La tortuga que quería volar*, en comparación con el éxito de otros relatos de este mismo género. Las dos que conocemos, de B. Barnes y M. Birmajer, remiten a la versión más difundida de La Fontaine y a la clásica de Esopo, respectivamente, ofreciendo como principal novedad la consideración de las características del lector, que lleva a una dulcificación del final en el primer caso y a plantear aspectos de interés, como el idealismo en otro.

En conclusión, la fábula como género se mantiene hoy entre los preferidos tanto de jóvenes lectores como de escritores que lo toman como referencia cuando se dirigen al público infantil, potenciándose en la recepción actual no solo las intenciones didácticas y morales que tradicionalmente se le habían atribuido sino principalmente su capacidad para adaptarse a las culturas y permitir el deleite actualizando los mensajes con el paso de los siglos. El motivo de *la tortuga que quería volar* es un buen ejemplo de ello.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aesopi fabvlae latine atq. Hispane scriptae quaq. Fieri protuit diligentia fidelitateq. E Graeca lingua induas has traductae... interprete Petro Simone Aprileo.* (1575). Zaragoza, Michaelis Huessa.
- ALVAR, C. (2011). El retrato de Esopo en los *Isopetes* incunables: imagen y texto, *Revista de Filología Española-RFE*, XCI, (2), 233-260.
- ANDAYANI, A. (2010). Story motif variety in Pancatantra indian fable, *Paraphrase*, 10, (2), 61-71.
- ARCE, F. de (2002). *Adagios y fábulas*. Ed. de A. Serrano Cueto, Madrid: Instituto de Estudios Humanísticos.
- BARNES, B. (1993). *Fábulas para leer en voz alta*. II. Marta Gaspar. México: CEAL (Salvat-SEP). Publicado anteriormente en fascículos, en Libros del Rincón, en 1989.

- BIERCE, A. (2012). *Fábulas feroces*. Trad. de Aitor Ibarrola-Armendariz. Madrid: Alianza Editorial. Ed. original *Fantastic Fables*, 1899.
- BIRMAJER, M. (2006). *Fábulas salvajes*. Buenos Aires: Alfaguara Infantil. 1ª ed. en Buenos Aires: Sudamericana, 1996.
- BRAHM, A. (2015). *La vaca que lloraba y otros cuentos budistas acerca de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CACHO, J. M. Y LACARRA, Mª J. (eds.) (1985). *Calila e Dimna*. Madrid: Castalia.
- Calila y Dimna* (1990). Prólogo, selección y versión de Carmen Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, Biblioteca de Cuentos maravillosos 55.
- Calila y Dimna* (2016). Ed. de José María Merino. Madrid: Páginas de Espuma.
- CASO, Mª T. (adap.) (2012). *Cuentos y fábulas para niños. Calila y Dimna*. Barcelona: Nobel.
- CHICOTE, G. B. (2006). Fábulas para la guerra: reformulación de literatura ejemplar en propaganda política. *Olivar*, 7(8), 153-163. Consultada el 12 de enero de 2018, [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-44782006000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-44782006000200010&lng=es&tlng=es).
- COWELL, E. B. (ed.) (1895). *The jātaka or stories of the Buddha's former births*, Vol. II, trans. By W. H. D. Rouse, Cambridge: University Press. Consultada el 12 de enero de 2018, <https://archive.org/stream/jatakaorstorieso02cove#page/122/mode/2up>
- DAHL, R. (1989). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara. Ed. original en 1982: *Revolting rhymes*.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En Mendoza, A. y Cerrillo, P. C. *Intertextos, aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-98). Cuenca: UCLM.
- DIDO, J. C. (2009). Teoría de la fábula, *Espéculo*, 41, Consultada el 24 de septiembre de 2018, <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/fabula.html>
- GARNER, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe. Ed. original en 1994: *Politically Correct Bedtime Stories*.
- GARNER, J. F. (1996). *Más cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe. Ed. original en 1995: *Once upon a more enlightened time*.
- HARO, M. (ed.) (2007). *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo*. Valencia: Universidad.
- JANÉ, A. (1992). *Fábulas de animales*. II. Juan Ramón Alonso. Zaragoza: Edelvives, Col. Ala Delta 106. (2ª ed.; 1ª: 1990).
- KLEVELAND, A. K. (2002). Augusto Monterroso y la fábula en la literatura contemporánea. *América Latina Hoy*, 30, 119-155.
- LA FONTAINE, J. de (1787). *Fábulas*. Trad. de Bernardo María de la Calzada, tomo II, Madrid: Imprenta Real.
- LA FONTAINE, J. de (1883). *Fábulas*. Trad. de Lorenzo de Elízaga, París/México: Ch. Bouret.
- LA FONTAINE, J. de (1940). *Fábulas*. Trad. de Teodoro Llorente, Barcelona: Montaner y Simón.
- LACARRA, Mª J. (1998). *El libro de Buen Amor*, ejemplario de fábulas a lo profano. En Paredes, J. y Gracia, P. (eds.). *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales* (pp. 237-252). Granada, Universidad.
- LACARRA, Mª J. (2009). Fábulas y proverbios en el Esopo anotado. *Revista de poética medieval*, 23, 297-329.
- Libro del Ysopo: famoso fablador, historiado en romance* (1496), Burgos: Fadrique Alemán de Basilea. Consultada el 12 de enero de 2018, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k8541711/f10.image.r=yso>
- MARTÍN, F. (1996). *Antología de fábulas esópicas en los autores castellanos*. Cuenca: UCLM.

- MARTÍNEZ, R. (adap.) (2015). *Del maravilloso mundo de Calila y Dimna*. Barcelona: Thule.
- MIÉR, E. de (1871). *Las fábulas de Esopo. Traducidas directamente del griego, y de las versiones latinas de Fedro, Aviano, Aulo Gellio, etc.* Madrid: José Astort y Compañía.
- ORTIZ, A. Mª. (2015). Actualización didáctica de las fábulas: la integración de aprendizajes lingüísticos y literarios desde una perspectiva pragmática. *Lectura y signo: revista de literatura*, (10), 1, 127-139.
- OZAETA, Mª R. (1998). Los fabulistas españoles (con especial referencia a los siglos XVIII y XIX), *Epos: Revista de filología*, 14, 169-205.
- OZAETA, Mª R. (2001). Traducciones y adaptaciones al castellano de las fábulas de La Fontaine en el siglo XX. En Lafarga, F. y Domínguez, A. (coords.) *Los clásicos franceses en la España del siglo XX: estudios de traducción y recepción* (pp. 163-173), Barcelona: PPU.
- SAHID, D. (trad.) (1644). *Le livre des lumières sur la Conduite des rois, compose par le sage Pilpay indien*. Paris: Simeón Piget. Consultada el 12 de enero de 2018, [https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Gaulmin\\_-\\_Livre\\_des\\_lumi%C3%A8res,\\_ou\\_la\\_Conduite\\_des\\_roys,\\_1644.djvu](https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Gaulmin_-_Livre_des_lumi%C3%A8res,_ou_la_Conduite_des_roys,_1644.djvu)
- SAMANIEGO, F. Mª. (1781). *Fábulas en verso castellano...*, Valencia: Benito Monfort. Consultada el 12 de enero de 2018, [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabulas-en-verso-castellano-para-uso-del-real-seminario-vascongado--0/html/ff18576c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html#l\\_74\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabulas-en-verso-castellano-para-uso-del-real-seminario-vascongado--0/html/ff18576c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#l_74_)
- SERRANO, Mª de los Á. (sel.) (2004). *Caminos de la fábula. Antología*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- SOTOMAYOR, Mª V. (2005). Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 217-238.
- TAYLOR, J. (1828). *Aesop in rhyme with some originals*. London: Baldwin and Cradock.
- VOGEL, J. P. (1962). *The Goose in Indian Literature and Art*. Leiden: E.J. Brill.

María del Carmen Pérez Díez

mcpemd@unileon.es

Universidad de León

(Recibido: 1 junio 2018/ Received: 1<sup>st</sup> June 2018)

(Aceptado: 27 septiembre 2018 / Accepted: 27<sup>th</sup> September 2018)

# TRANSLATION AND ADAPTATION OF TERROR: TWO BOOKS FOR CHILDREN AND TEENAGERS ON 9/11 15<sup>TH</sup> ANNIVERSARY

*TRADUCIR Y ADAPTAR EL TERROR 15 AÑOS  
DESPUÉS: DOS EJEMPLOS DE LA FICCIÓN SOBRE  
EL 11/S EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL  
ESTADOUNIDENSE*

## Abstract

After the 9/11 attacks to the Twin Towers, the literary world witnessed the publication of a huge and varied quantity of books for children and teenagers, from picture books to more traditional texts, all of them illustrating an event which would become a turning point in world's history and set its course towards a new world order. Fifteen years on, there is a young generation quite unaware of the events, even questioning that they really happened and were not part of a Hollywood disaster movie. Authors themselves wonder if the memories they hold have not already become but blurred images of that day. It is the aim of this paper to show how literature translates and adapts the events of that September morning to those who were not yet born or too young to understand the abrupt end of the past century.

**Keywords:** Children and young adults' literature, terrorism, 9/11

## Resumen

La literatura destinada a un público infantil y juvenil tras los atentados del 11-S fue muy numerosa y diversa. Tanto los más pequeños, a través del álbum ilustrado, como los adolescentes de la primera década del siglo XXI, tuvieron acceso directo a multitud de textos que plasmaban uno de los acontecimientos que marcaría un antes y un después y señalaría el comienzo de un nuevo orden mundial. Quince años más tarde, nos encontramos ante una generación que no fue testigo directo de la caída de las torres y todo lo que con ellas desapareció, e incluso se cuestiona la *realidad* del suceso debido a la distancia temporal y puede llegar a asimilarlo a una de esas grandes producciones cinematográficas sobre catástrofes. Los propios autores se preguntan si aquellos recuerdos que un día fueron tan vívidos no estarán perdiendo nitidez en sus mentes. Es el propósito de este artículo mostrar cómo la literatura trata de traducir y adaptar el terror de una mañana de septiembre a los jóvenes que no presenciaron el abrupto final del siglo XX.

**Palabras clave:** literatura infantil y juvenil, terrorismo, 11-S.

## Introduction

In 2016, 15 years after the 9/11 terrorist attacks to the Twin Towers, the New York Times published an article on the literature produced about those dreadful events and addressed to children and teenagers. It did not focus on the massive release of books that followed those terrible actions but on the readings for those who were too young to have access to those pages, to understand that horror, or even not yet born on that date. Authors such as Caitlyn Dlouhy, Wendy Mills, Jewell Parker Rhodes, Gae Polisner, or Nora Raleigh Baskin talk about a worry for their own recollections blurring too fast, and also a desire to show what happened that day not as a Hollywood blockbuster.

Taking this in mind, it could be said that the primary aim of these books is somehow *translate* and *adapt* what terror meant and still means nowadays for that audience, meaning by translation the conversion of something from one form or medium into another and by adaptation a modification or adjustment.

And it could be also argued that these works have a double addressee, not in the sense Barbara Wall's book (1991) dealt with the term, but in a new one: those witness to 9/11 and able to understand then and those witness or not to 9/11 and able to understand now.

Wendy Mills's book, *All We Have Left* (2016), illustrates perfectly her author's words in the NY times article already mentioned:

"I wanted to write a story that made our shared history accessible to them," Ms. Mills said. "Here's a whole generation of kids who weren't alive and don't know what it was like that day, and they're not going to know the world before 9/11. It wasn't a perfect world, but it felt like a safer world." Alter, A. (9/11/2016) "A Wave of 9/11 Novels Seeks a New Audience: the Young Reader". Retrieved Dec, 10<sup>th</sup> from <https://www.nytimes.com/2016/09/10/books/9-11-novels-for-young-readers.html>

Perfection and safety are two terms that appear in all the books covered in the above article. They can also be found as objects of study in the scarce bibliography about literature on 9/11 and a young audience by authors such as Lampert (2009), Whyte & O'Sullivan (2014) or Kieran (2015).

Rhodes's *Towers Falling* (2016) is aimed yet at a much younger audience, middle-graders, and her task thus much more difficult. As she states in the very same NY article: "The hardest part was not to patronize them, not to pretend that they live in an innocent world, because they know more than we think they know." (id.). Home, family and education are key concepts in Rhodes's book, and by understanding the meaning of those words, that is, by acquiring knowledge, the main character of the book, Dèja, will be able to come to terms with her history/story.

It will be thus my objective in the following pages to analyze Mills's and Rhodes's texts, from my point of view the best representatives of the literature for children and teenagers published on 9/11 15<sup>th</sup> anniversary, taking into account plot and people, and see how the authors build through their characters those notions of perfection and safety, home, family and education, and whether they withstand the confrontation with uncomfortable truths.

## Alia Susanto (2001), the survivor

The first character that appears in Mills's book, *All We Have Left*, as a first-person narrator, is Alia Susanto. Alia is a young 16-year-old Muslim girl who wants to be a graphic novelist. But in the

first scene of the book that does not really matter. The World Trade Center is about to collapse after the impact of two planes, one in each tower. So, the question is, what on earth is going on? What was Alia doing that particular day in that particular place at that particular time?

Alia is not a New Yorker, but a Californian girl. Her parents moved to New York some years ago for working reasons: mom is an immigration lawyer and dad is a computer whiz. The rest of the family, but for her elder brother, Ridwan, are still in California – her beloved grandma Nenek –, although their roots lie in Indonesia. That is the country her grandparents left when her mother was a child in order to escape violence and search for a better life. She is an American girl, lacking her mother's charming accent, a fact that makes her somehow envious and unhappy as she admits: "...I wish I had her accent. I speak English just like everyone else, and no one smiles when I talk." (Mills, 2016: 40).

And she also belongs to a Muslim family and is trying to adjust herself to the requirements of the Muslim faith, seriously trying to achieve a balance between cultures even if that is not the impression the reader gets in the first pages of the narrative: "If nothing else, wearing the hijab would save me from bad-hair days for the rest of my life" (28).

It is through flashbacks that we know Alia better: her former friendship with Carla Sánchez, a Latin girl who betrayed her in the past and gets her in trouble in the present, and her superheroine Lia are both important clues to discover why Alia behaves as she does. Carla encouraged her to date Mike, a classmate, but Alia's parents forbade that relationship and so Alia fled from home for two days to Carla's. When Mike tried to seduce her and she did not consent because of her faith, her so-called friend described her as "a stupid girl who doesn't know what to do with a guy like you." (Mills, 2016: 96). Utterly in despair for that reaction, Alia acknowledges that "I inked Lia, my new Muslim superhero, in panel after panel of frenzied world-saving activity" (97).

At present, Carla tries to get her friend back, but the place and method – girls' bathroom, smoking marijuana – are not going to work. Moreover, things are going to get worse for Alia and her desire of following a NYU program for talented high school artists she has been accepted into. Her parents refuse to give her permission to attend the course in view of the last events and, having the deadline approaching, she takes quite a controversial step as her mother tells her: "Today? This is the day you choose to wear the scarf?" (39).

This particular action could be understood as Alia's desire to evade herself from the difficult situation she has to face. Actually, she is hiding herself and also emulating her creation, a superheroine camouflaged under a burqa, who "goes to the mosque to recharge her superhero energy when she starts to run low, and always comes out stronger and braver after she prays" (212).

It cannot be said that a girl under a burqa is something original. Before the publication of this book, in 2013, the Pakistani animated TV series *Burka Avenger* was released, and had as main character Jiya, a teacher at an all-girls' school in the morning, a heroine at night, fighting villains with the throw of books and pens, but here the emphasis was on the importance of girls' education all over the world. Alia's confusion about the significance of wearing the hijab is crystal-clear, as she even says that "I really don't know what to believe. But I think wearing it will make me a better person, and that's what I want desperately right now" (73).

Thus, that 9/11 Alia leaves her home and sets for the Twin Towers in a last hopeless attempt to convince her Ayah of her innocence and good disposition to make amends. But, as it always happens, reality will outdo fiction. In her way to his father's workplace, Alia encounters and even talks to people professing other faiths: Jehovah witnesses (68), Mr. Morowitz, one of her father's workmates, and a Jew, since, as she admits, "My parents don't believe in sheltering me from other religions, and I've

been to synagogue with Mr. Morowitz's family, and church services with our Christian friends" (112).

And she also meets Travis for the first time, long and lean, with too long straight blond hair, and apparently a buster, although things are not what they seem as we will see later on. Thinking that the boy is trying to steal something from another guy, the first thing that comes to her mind is a quick sketch starring Lia: "Lia dragging him out of the building by his collar, her dialogue bubble reading, "Why don't you steal from someone your own age, Hip-Hop Boy!" and all the while, tiny hearts are coming from his head because he can't keep his eyes off Lia" (Mills, 2016:111). She is clearly identifying herself with her paper friend but she is not yet conscious of that.

Unable to find her father, Alia takes an elevator to leave the place and there she meets again Travis and is about to question him about the former episode when everything happens. Imagine yourself trapped in an elevator free falling with someone you believe a criminal. Not the best scene for a 16-year-old girl. But Alia has Lia, and thinks about Lia's behavior in that particular situation: "Lia wouldn't be just sitting still, afraid to move" (130). However, she is not a perfect superheroine and she does not feel safe. And crying is the only way to vent her feelings, a safety valve. And after all that, the seeming delinquent will turn into the only ally. Unsubstantial chat about TV series – "Which is your favorite, Rachel or Monica?" (140) – gives way to a more serious conversation where Travis tells Alia about the '93 terrorist attack to the towers as his grandfather had told him before. Totally ignorant of that event, Alia is left to wonder "Why hadn't someone told me that my father worked in a place that people liked to bomb?" (130).

Travis also tells Alia that it was Muslims who attacked the towers in 1993, what seems to create a void between them because they hold very different views about Islam:

"It was Muslims who planted the bomb the last time, you know," he says suddenly, and it's like a chasm opens up between us.

"So?" I say right back at him. "It was white Christians who used to burn crosses on people's lawns and owned slaves. Does that make all of you bad?"

"I'm just saying, my religion doesn't tell me to go out and kill people just because they don't believe what I believe," he says.

"Neither does mine," I say tightly. (155)

But the situation they are going through leaves the debate on hold and Travis goes on to talk about his grandfather's helping build the towers back from Vietnam and his death five days ago, an event leading to explain many things as this part of the narrative approaches its end.

Meanwhile, Lia the superheroine keeps going in and out of Alia's mind with each minute step both take towards survival, as it happens when they succeed in escaping from the elevator and get to a bathroom: "For a moment, I am in Lia's world, and I can see the scene: *Girl in charcoal gray shadows, the white glow of her scarf the only contrast, her foot in the process of hitting the wall as large chunks of tile fly into the bathroom beyond and explode onto the floor.*" (188). However, this is no comic and harsh reality appears before their eyes, "pale writhing things coming through the cracked elevator doors [...] fingers of the people trapped inside" (Mills, 2016: 223-224).

In their endeavor to make it out alive, Alia discloses herself and so does Travis. If Alia is the first one to say that she should not be there, Travis confesses that he should be somewhere else as well. This is a time of revelation, understood both as a discovery of unknown facts and pointing out the remarkable quality of human beings.

It is then that Alia remembers her grandmother's words when she gave her the scarf she is wearing: "The lotus lives in the deep mud, but eventually it grows to meet the sun and blooms into a beautiful flower. It is a message of hope, that the potential we hold deep inside us will triumph" (246). And, for the first time, she understands the meaning of those words and, uncovering her head, gives Travis the scarf to protect him from the ashes: "I don't need the scarf to be strong, to be Lia. Today, despite all the fear and chaos, I was Lia. She's always been there inside me. Faith and strength aren't something you wear like some sort of costume; they come from inside you" (329). Travis's secret reasons to be in the tower are more painful. He tells Alia he dropped college a year ago. But that is not all: "I was a coward," he says in a flat voice. "And my grandfather died for it" (274). A couple of punks attacked his grandfather and he ran for help instead of staying and facing them. The man never recovered from the coma and died, and Travis became a monster to his father's eyes. Apparently looking for self-forgiveness and self-reconciliation, Travis went to the towers that day to spread his grandfather's ashes from the top of the building. But he lost them, and it is Alia's words which allow him to achieve what she was craving for: "He was here when they built the towers," I say. "He'll be here when they die [...] All of it is becoming ashes now" (329). It is 9/11, 10:28 a.m. and the north tower collapses and becomes nothing.

### Jesse McLaurin (2016), the leftover in Mills's *All We Have Left*

Nothing. That very same word "comes from that place squashed down at the very core of me, where all the unsayable things are written in invisible ink on a crumpled sheet of my heart" (6). Jesse McLaurin does not seem a good girl at the beginning of her part of the narrative. Hers is a story of loss, "hurt and anger spilling out of me onto the wall" (7). If Alia used ink and paper to express herself, Jesse will go bombing (62), that is, marking buildings with graffiti, and NOTHING is the name of the mob she has joined attracted by Nick Roberts, the leader.

Jesse is a 16-year-old American girl whose brother died in the Twin Towers. Her father owns a climbing shop and her mother is a teacher, and she also has another brother who lives in Africa. She was just a baby when everything happened and she is unable to understand her parents' behavior, devastated by their son's death. As she says at the beginning of her story, "Of the three children my parents brought into this world, one is dead, the second is in Africa, and then there is me. The unwanted, invisible kid they still have to act like they give a damn about" (Mills, 2016: 33).

Jesse's world is not a fairy tale or fantasy land, and yet there was a time when superheroes were there, as in the story of how her father met her mother, behaving himself as "a freaking superhero [...] Mom's hero" (34). But those were just recollections from early childhood, replaced now by bitterness and hate. That is the reason why she feels such an attraction for the bad guy, Nick.

Interestingly enough, Jesse and Nick begin their relationship from the moment he somehow helps her to escape the imaginary box she has been trapped in by a group of mimes from the drama school club. His instructions – "*Blow up the box*" (24) –, as the suffocating atmosphere of a seemingly shrinking box is exasperating her, can be seen as a metaphor of her family life, where nobody talks to her, explains things to her. Thus, Nick becomes a sort of savior for her, even if far from being a gentleman, as her father is portrayed in her mother's tale, turns out to be quite possessive and disrespectful: "Every once in a while, he pulls my head back and leans down to give me a kiss, as if saying, *See, she's mine*" (114). Together with Hailey Brinson and Dave Tucker, whose brother "came home from Afghanistan with only one leg" (60), they begin their particular free fall into vandalism, a fact that will have many effects.

In the meantime, another important character in Jesse's narrative takes the stage. Apart from her attraction to problematic people, Jesse's greatest hobby is climbing. And it is in one of her outings that she meets Adam, a mysterious boy, with whom she talks about superheroes: "I'm guessing when you were a kid you thought you were going to grow up to be Superman." I know I need to cut this, whatever it is, short because Nick will be here any minute. "Naw. Spidey all the way. Have you seen that boy climb?" (101).

It is not the first time Spiderman appears as the doppelganger of a young character in a book about terrorism, though. Jamie's T-shirt in *My Sister Lives on the Mantelpiece* (Pitcher, 2011) is a clear example of the desire of the main character to cope with his sister's death envisioning himself as a Marvel superhero. And the choice of Spiderman in Mills's text is not a serendipity as well. It is quite obvious that the author is trying to establish a duel of binaries with the falling and climbing of the characters in both narratives.

In *Alia's*, the main characters try to climb stairs in search of Alia's father while everything is falling apart around them, even people (Mills, 2016: 308). Jesse's climbing becomes her only way out in a world torn into pieces not just by her brother's death and her parents' apathy towards her, but also by her detention and conviction to community service for vandalism (134). However, her bad actions and subsequent repentance will get her somehow a most precious reward.

As a way to mark the time before and after the day the world changed, as 9/11 has come to be termed, there are two important elements in Jesse's narrative: a photo album and an answering machine. Jesse finds the photo album in the shed and the answering machine in his other brother's bedroom.

The album is full of articles about his dead brother in the newspapers, nothing else. And, surprisingly, it does not belong to her mother, but to her father, the one who never talks or lets people talk about that lost brother, "a void that screams louder than any words" (122). And the image of her father with that photo album in his chest makes her angry and determined to go bombing with Nick and his mob.

The second element is much more significant for Jesse's narrative and understanding of that last day in her brother's life. When she presses the play button she can hear her dead brother's voice, scared and broken, and also a girl's voice (191-192). Indeed, images and words have made Jesse react and try to look for the information she needs in order to go on with her life. If nobody wants to help her, she will do it herself. But, is there any other trigger for this change? Of course there is.

Before going bombing with Nick and the mob, Dave, one of the members of the group, shouts to a Muslim girl, Sabeen, and tells her to go back to her country, notwithstanding that she is American born, and adding "*You are not like me. You will never be like me*" (119). Thereupon, Nick grabs her scarf and uncovers her head. That same girl turns out to be Adam's sister and only then she understands that Adam is a Muslim too.

It is important to highlight though that the attack to Sabeen happens before the bombing night, and her discovery of Sabeen and Adam's sibling relationship, after that, while she is doing community service at the Islam Peace Center, the building she decorated with graffiti. It is also significant the fact that it is Jesse who gives the scarf back to Sabeen, as she recognizes when they meet again together with Adam: "You picked up my scarf, when that jerk boyfriend of yours yanked it off. I appreciate that. I *don't* appreciate a lot of other things about you, but that was nice. Maybe you are redeemable" (162).

From that moment onwards, she begins her particular search for the truth about her brother, with the help of different people. One of them is Anne Jonna, a 9/11 survivor, who speaks her mind at the Peace Center:

It is one of those rare days in history that is etched into our collective souls. That day could be defined as a day of fear and hate, but I saw something else. Inside the towers, I saw incredible acts of bravery from people of all walks of life. I saw people just like you and me doing what they could to help others in a desperate situation. To me, the bravery and basic human kindness shown by ordinary citizens that day is a shining example of what it means to be human." (Mills, 2016: 177-178)

Anne tells Jesse to contact Julia, another survivor who remembers a young man who could be her brother. And she also gives her information about missing people at the 9/11 museum. Her friends Emi and Teeny will also help her in the quest after she apologizes for her behavior. Apart from putting them aside while she was hanging out with Nick and his friends, they feel somehow attacked as well. The only reason to bomb the Islam Peace center was xenophobia, and that has affected them: Emi's Japanese American great-grandparents were sent to concentration camps during World War II, and her grandmother had to stand being called a Jap as a child. "If you don't like Muslims so much, how do you feel about the Japanese?" (203). And Teeny reminds her that now and then there are people who tell her to go back to Mexico, although she is American born and her mother is actually from Guatemala.

The two friends are able to clear the recording message in the answering machine and this is what they get: "*That's Alia with me*" (207). Asked about the identity of the girl, she is unable to answer, since as she admits, "I don't even know why Travis was in the towers" (207). But we, as readers, know.

The intertwining of the two narrative lines, Alia's, in 2001, and Jesse's, in 2016, comes to the fore quite vividly at this point of the text. Travis, the lean and long, straight blond-haired boy Alia meets in the towers is Jesse's brother. And Jesse also discovers that Alia did not die in the attacks. Hank, Jesse's brother, tries to shed some light on Jesse's discoveries too. He tells her that nobody listened to Travis's message in the answering machine because the shop was closed as they were all at the cemetery for their grandfather's memorial service. Only it was too late when their mother did. And he also remembers a girl's scarf among Travis's belongings, "with red and green flowers on it. We never knew why he had it" (244).

Another character who is going to help Jesse in the process to understand is Mr. Laramore, her teacher. He is the one who discloses the reason why Travis was in the towers, a fact the reader already knows, but not Jesse: "That's where your grandfather worked, [...] Travis said it was the place your grandfather liked best in the entire world" (Mills, 2016: 284). So Travis went there to spread his ashes. And there he also remained.

Adam's help is invaluable for Jesse. First, he forgives her for her behavior. Second, he tells her about his father's life and the difficult situation he went through after 9/11. Adam's father is a Syrian, forced to leave his country and apply for political asylum in the US. He married Adam's mother, an American girl from Louisiana, formed a family, got a job, and suddenly everything came to nothing after that September morning. He was taken to jail because his citizenship had not been yet approved, what made him an illegal resident. But he made a stand of it, "... it made him a better Muslim, because he saw how important it was for him to show Americans that all Muslims weren't like the ones who

hijacked those planes" (268). Third, after her father's rejection for dating a Muslim boy, he offers her comfort and safety, and also accompanies her to the 9/11 Memorial Museum, a place she had been forbidden to visit.

Actually, this is not an easy task for Jesse, who even wonders "How twisted is the world when your shoe could become part of a museum exhibit?" (326). And sadly enough, she is not talking about a glamorous stiletto, but the footwear of a dead one. Last but not least, it is Adam who makes her put things right with her father after their dispute, what leads to a progressive rapprochement of all the members of the family.

### Hope: Alia and Jesse's meeting point

"You can forgive, but it's impossible to forget, and the trick is how to live with that" (341). Wounds are beginning their healing process in Jesse's world, but still there is a missing piece: Alia. And she comes to the front unexpectedly, in a news article with the title "Muslim Graphic Novelist Tackles the Difficult Subject of 9/11 as 15<sup>th</sup> Anniversary Approaches" (342). Alia, the survivor, the one who could achieve her dream, the comic drawing girl, is alive, and Jesse wants answers. She still wants to know. And so, when they meet, Alia's voice takes us again to the first sentence of the first chapter of the book: "*I wake that morning thinking about what to wear, the taste of candied dreams lingering even after I open my eyes...*" (345). As she says, that is the point to start to really understand.

All in all, Alia explains Jesse how her brother became a superhero for many people that day and how her drawings helped her to overcome depression and the guilt she sometimes felt for being one of the lucky survivors. She is now a new woman, full of hope, her daughter's name, but never forgetting the boy who kept her alive.

As I flip through the pages, I see Alia has drawn my brother with eloquent, sure strokes: the strong edge of his clenched jaw, his slightly mismatched eyes. I see my brother in the elevator, with his shaggy hair and eyes wide with pain. I see him climbing through a hole in the wall into a bathroom, and helping Julia down the stairs. I see him dragging Alia away from the windows as the south tower fell.

I'm crying as I finish (Mills, 2016: 356-357).

The last scene of the narrative shows a Jesse able to understand at last, ready to say good bye to her brother under "the blue forever of the September sky" (358).

To conclude, I would like to draw the attention to a sentence Jesse pronounces immediately after her mother listens to Travis's recording from the towers: "I wonder what the world would be like if 9/11 never happened" (316). Perhaps our understanding of perfection and safety would be different; our world, as well. Or not. Many things fell apart that day. But still, many people decided to go on climbing.

### Dèja, the unbelonging

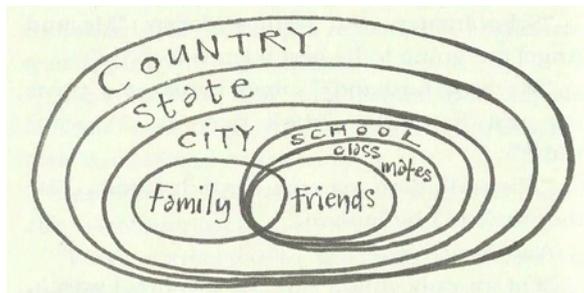
"When do kids get old enough?" (Rhodes, 2016: 139). Dèja Barnes, the main character in Rhodes's *Towers Falling*, is not a teenager, but a 10-year-old child with a difficult life. She lives in a family residence, a shelter for homeless people after facing eviction, in Brooklyn. Not a true home, but better than spending night and day in a car with other four people: Ma, Pop, and her siblings, Ray

and Leda. Funny -or sad- enough, the name of the place is Avalon, but neither fortune nor heroes are to be found there. Ma is always working and Pop, her father, is unable to take care of the children, so she is the one in charge of everything.

Her story begins in September 2016, as well as a new academic year at Brooklyn Collective Elementary. She is not the only new student there. Ben, a boy from Arizona joins her and they are both welcome by Sabeen, a Muslim girl. It is interesting to see how these three characters feel themselves displaced and misplaced. Apart from the facts we already know about Dèja, her mother is from Jamaica, and her ancestors from Africa; Ben comes from Arizona, but his roots are in Mexico; and Sabeen's family comes from Turkey. Somehow they struggle to identify themselves with their country of residence but are constantly wondering whose this country is.

The answer to this question will be a homework task. As Miss Garcia, their teacher, exposes the first day at school, and in order to commemorate 9/11 15th anniversary, the children are going to do some project work on this topic. The first reaction to this announcement could be described as apathy: "Who cares? 9/11 was before I was born ... ancient history" (Rhodes, 2016: 34).

However, the first step is going to attract the children's attention, since they will have to write about home, "...our starting point for connecting to the past" (39). But what is home? Is it just a place? Something else? Not everybody understands the same by the term *home*. Sabeen's home is "divine. Blessed by Allah." (50). Ben's home is not in New York, but back in Arizona, "where I wish I was. It's where my dad is." (51). And Dèja's home is not a place, but people, her family, "I lift the cutout and the paper people unravel-one, two, three, four. Five." (51). Not only that. Dèja's Homeroom 5 is also *home*, because there she can find people who care for her and are cared for by her, her friends and her teacher. As Miss Garcia states, "Spaces, buildings are important but never as important as the people inside." (59). The diagram below illustrates perfectly the concept:



(Rhodes, 2016: 72)

The following step in the task is to write about the differences between America's far past and its recent past. But, in a smart twist, Dèja turns the question around and tries to look for similarities, arriving at an abstract concept which could encircle the rest of the lines in the above image: American ideals.

Interestingly enough, it is at this point of the narrative where Dèja begins a journey of discovery and understanding thanks to her friends. Ben and Sabeen do know what happened on 9/11, but as Ben says to Dèja, "Wow, you really don't know." (95).

Dèja watches the images in Ben's laptop, listens to the people, hears the cries. Everything is within reach, within sight, but "our teachers are taking baby steps. Teaching pieces. Treating us like we're five instead of ten." (96). Are they patronizing the children or "maybe they're just too afraid to tell it like it was?" (110).

The truth is that not only Miss Garcia but also Pop, Dèja's father, is still too scared to talk about that day. Miss Garcia was 10 years old when everything happened and she saw the planes crashing and the towers collapsing through the windows of the school. Pop has his memories in a suitcase, and only after talking to Miss Garcia, after Dèja goes to the Freedom Tower to see for herself, is he able to face his own fears, his own history, his own story.

"I don't know how yet-but the towers falling is my history, too... History is about feelings, too... But sometimes American history isn't happy" (Rhodes, 2016: 128). Dèja needs to know everything, the whole story, for it to come alive, to mean anything to her. It is not enough to have a history book full of facts if nobody explains to her the meaning of the void, the water and the names she sees at Ground Zero.

The epilogue of the book unites the three concepts explored in the text, that is, home, family and education. It is at her so-called home, Avalon, where her family, Pop, teaches her his/story. First of all, he shows her a picture of his co-workers, his family. They all died on 9/11. All but him, and "ever since that day, I feel stupid. Helpless. Angry. These were my friends and I couldn't save them." (207).

But, as Dèja has learnt at school, they all are part of the diagram, and share the same values, which are part of the past, the present and the future of the country. As the girl writes in her final essay, "I love my American home. We are a family - not perfect, not all the same... (222), but a family after all.

## Conclusion

As I have stated at the beginning of this article, it was my aim to study different terms appearing in the two texts considered to be key concepts in the narratives of both Mills and Rhodes. On the one hand, perfection and safety; on the other hand, home, family and education. The truth is that all these words and the meanings attached to them are inextricably intertwined.

All the characters end up finding *safety at home*, with their *families*; each one with a different idea of what is to be *perfect*, to *teach* or *educate*, but they all finding in the recent American history a healing for their wounds and an explanation for their lack of knowledge at the beginning of their stories. And that is the reason why everybody should care.

## REFERENCES

- ALTER, A. (9/11/2016). A Wave of 9/11 Novels Seeks a New Audience: the Young Reader. *New York Times*. Retrieved Dec 10<sup>th</sup>. 2016. <https://www.nytimes.com/2016/09/10/books/9-11-novels-for-young-readers.html>
- HAROON (Director & Producer) (2013). *Burka Avenger*. Islamabad: Geo Tez/Nick Pakistan.
- KIERAN, D. (ed.) (2015). *The War of My Generation. Youth Culture and the War on Terror*. New Jersey: Rutgers University Press.
- LAMPERT, J. (2009). *Children's Fiction about 9/11: Ethnic, National and Heroic Identities*. New York: Routledge.
- MILLS, W. (2016). *All We Have Left*. New York: Bloomsbury.
- PITCHER, A. (2011). *My Sister Lives on the Mantelpiece*. London: Indigo.
- RHODES, J.P. (2016). *Towers Falling*. New York: Little, Brown and Company
- WALL, B. (1991). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. New York: St. Martin's Press.
- WHYTE, P. & O'Sullivan, K. (eds.) (2014). *Children's Literature and New York City*. New York: Routledge.

Sara Reis da Silva  
sara\_silva@ie.uminho.pt  
Universidade do Minho, Portugal  
Diana Martins  
dianamaria20008@gmail.com  
Universidade do Minho, Portugal

# TIRAR, DESCUBRIR E INTERPRETAR: UNA CARACTERIZACIÓN DEL LIBRO *PULL-THE-TAB*

(Recibido: 19 enero 2018/ Received: 19<sup>th</sup> January 2018)  
(Aceptado: 18 junio 2018 / Accepted: 18<sup>th</sup> June 2018)

*TO PULL, TO FIND OUT AND TO UNDERSTAND:  
TOWARDS A DESCRIPTION OF PULL-THE-TAB BOOKS*

## Resumen

Ante la tendencia creciente de aprovechar la materialidad del libro, por su capacidad para suscitar la interactividad entre el lector y el libro, realizamos un breve análisis teórico de los libros *pull-the-tab*, que se inscriben en una categoría más extensa, la de los libros-objeto o, incluso, la de los libros-juguete que tienen en la niñez su destinatario extratextual preferente. Con el propósito de profundizar en un ámbito que carece de investigación académica, partimos de un *corpus* representativo, del que se destacarán las estrategias (verbales e ilustrativas/gráficas) y/o los mecanismos retórico-estilísticos más relevantes de sus ejemplares para contribuir a su caracterización/definición. A partir de estos ejemplos paradigmáticos, pretendemos diferenciar estos objetos comúnmente designados como libros *pull-the-tab* de otras categorías también inscritas en el universo, cada vez más plural, del libro-juguete.

**Palabras clave:** Literatura Infantil y Juvenil, libro *pull-the-tab*, ilustración.

## Abstract

Following current approaches, we have carried out a brief theoretical analysis of pull-the-tab books and their potential to provoke interactivity between the reader and the book. This is an unexplored field which paradoxically still lacks academic research in spite of the growing tendency to leverage the materiality of books. Pull-the-tab books can be widely categorized as object-books or even as toy books, specially addressed to children. We have analysed a representative corpus, studying verbal and illustrative/graphic strategies; and the most relevant rhetorical and stylistic devices, in an attempt to contribute to a characterization/definition of these books. We aim at distinguishing these "pull-the-tab books" from other categories of the "universe" of toy books.

**Keywords:** Children's literature, young adult literature, pull-the-tab book, illustration.

## 1. Introducción

Con el objetivo de realizar una aproximación preliminar y sin perder de vista su comprensible especificidad lúdico-pedagógica, en este estudio daremos cuenta de algunas singularidades verbales y visuales/gráficas de un conjunto de ejemplares destacados del universo de los libros *pull-the-tab*. El *corpus* textual representativo se ha fijado a partir de su diversidad verbo-icónica y su calidad estética, además de valorarse la sofisticación de sus mecanismos gráficos a lo largo del tiempo y

tener en cuenta su disponibilidad en el mercado editorial y en las bibliotecas portuguesas. Los libros seleccionados se dirigen sobre todo a los prelectores y fueron publicados con los siguientes títulos: *Dingo e os coelhos* (Caminho, 1999), de Mathew Prince; *Estás pronto, senhor Croc?* (Minutos de Leitura, 2004) y *O pequeno Rugido brinca às escondidas!* (Minutos de Leitura, 2012), de Jo Lodge; y *O que estás a fazer?* (Edicare, 2016), de Olivia Cosneau. Cabe destacar, desde un principio, dos aspectos significativos: en primer lugar el hecho de que, pese a los esfuerzos realizados, no hemos encontrado ningún volumen de la categoría de *pull-the-tab* de autoría portuguesa; y, en segundo lugar, que tres de las obras que analizaremos fueron editadas en Portugal en pleno siglo XXI. De ahí que se pueda afirmar que el libro *pull-the-tab* no supone una categoría recurrente en la edición y en el mercado del libro portugués.

## 2. Para una definición/caracterización del libro *pull-the-tab* infantil

En los últimos años, la literatura de potencial receptor infantil ha estado marcada por una "efervescencia creativa" que prima la experimentación estética, fruto de los avances constatables en la producción gráfica. Así se publican títulos que, a partir de las posibilidades que ofrece la materialidad del libro, reconfiguran las relaciones entre el lector y el libro como objeto. Estas publicaciones ofrecen un tipo de lectura diferente a la tradicional, debido a que están dotadas de una serie de características atípicas, que potencian una tendencia hacia lo experimental, a través de un soporte, que, no pocas veces, tiene una repercusión destacable en el proceso de percepción de lo(s) sentido(s). En realidad, la manipulación de estos libros acentúa el movimiento del lector y apela a una lectura sobre todo sensorial, "*playfulness*" (Nikolajeva, 2008), próxima al ámbito del entretenimiento.

Desde la concepción de la manipulación como uno de los "elementos-chave para o desenvolvimento do leitor" (Perrot, 1999 *apud* Taberero, 2017), por medio de estos volúmenes se prevé una lectura interactiva y un lector colaborativo, próximo a la condición de coautor en el proceso de construcción de sentido(s). Este hecho nos remite a su acepción como obra abierta que, dotada de interpretaciones y reformulaciones diversas, coloca al lector ante "um conjunto de relações inesgotáveis, ao qual acrescenta o seu próprio contributo" (Alves, s/d: s/p).

A pesar de que esta tendencia de "exploração da materialidade do livro na construção do discurso" (Taberero, 2017: 195) haya alcanzado una especial relevancia en las últimas décadas, su origen<sup>1</sup> se sitúa en el siglo XIII con la obra *Chronica Majora*, de Matthew Paris, en cuyo interior aparece un *volvella* o disco/rueda giratorio(a). Por lo que respecta a los libros *pull-the-tab*, cabe señalar que Jean-Charles Trebbi en el desplegable incluido al final de su obra *El arte del pop-up. El universo mágico de los libros tridimensionales* (2012) se basa en diversos esquemas explicativos para distinguir los libros con tiras de las restantes categorías. Este autor inscribe los libros *pull-the-tab* en los sistemas planos y señala que en ellos el uso de "una tirilla de papel, horizontal o vertical, permite el desplazamiento de una imagen que aparece tras una ventana dispuesta en la página", así como apunta que presentan semejanzas con "la tarjeta de sistema [articulado], que crea un efecto de animación con gran ingenio y escasos medios, pues, con frecuencia, se trata de simples desplazamientos de lengüetas de papel o cartón ligero" (Trebbi, 2012: 41). Estas tarjetas se asientan en estrategias variadas para conferir animación y se subdividen en diferentes categorías: "tarjetas de "ventanas simples" o de solapa;

1 Vide, por ejemplo, el capítulo "Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura", de Diana Martins (2017), que se incluye en la obra *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*, organizada por Ana Margarida Ramos y editada por Tropelias Et Companhia.

tarjetas "de ventanas múltiples" o trípticos; tarjetas de "ventanas correderas"; las tarjetas "de tirador"; las tarjetas "de disco"; las tarjetas "recortadas" (Trebbi, 2012).

El primer ejemplar de un volumen perteneciente a la categoría de los libros *pull-the-tab* salió a la luz en el año 1831, con el título *Livre joujou avec figures mobiles* (fig.1) y bajo la responsabilidad de Jean-Pierre Brès.



Figura 1 - *Livre joujou avec figures mobiles* (1831), de Jean-Pierre Brès, extraído de [http://www.pixelcreation.fr/nc/galerie/voir/livres\\_animes/livres\\_animes/jean\\_pierre\\_bres\\_livre\\_joujou2\\_livres\\_animes/](http://www.pixelcreation.fr/nc/galerie/voir/livres_animes/livres_animes/jean_pierre_bres_livre_joujou2_livres_animes/).

Se trata de "una de las primeras obras llamadas interactivas: los asteriscos en el margen del texto indican al niño cuándo debe accionar la pequeña lengüeta de papel que modificará la imagen" (*idem, ibidem*: 11). En este ámbito también hay que hacer referencia al legado de Lothar Meggendorfer, "the creator of early complex pull-tab mechanisms that caused multiple movements within one scene"<sup>2</sup>. Véase, por ejemplo, la obra *Neue lebende bilder* (1880), en la cual "a butcher chops meat, a girl draws water from a well, a man teaches his dog a new trick, and two women wash clothes after pull-tabs initiate the action"<sup>3</sup>.

A partir de mediados del siglo XIX, la editora Dean & Son, que había sido fundada en Londres antes de 1800, fue reconocida como la creadora de libros con aplicaciones móviles destinados al público infantil. En sus talleres se editaron cerca de 70 títulos que se valen de diversos mecanismos móviles y que impulsaron la aparición del término "*Toy book*". Entre los primeros títulos de esta tipología cabe citar *Dean's Movable Red Riding Hood* (c. 1857), en el cual cada plano de la ilustración está unido al siguiente por una cinta que, al tirar de ella, hace surgir un nuevo escenario en perspectiva. Esta editorial también se encargó de la publicación de libros con tiras de papel que cambian la escena de la superficie por otra inferior cuando un mecanismo de lamas venecianas se mueve al activar la pestaña.

2 Tomado de [http://www.sil.si.edu/pdf/FPPT\\_brochure.pdf](http://www.sil.si.edu/pdf/FPPT_brochure.pdf).

3 Tomado de [http://www.sil.si.edu/pdf/FPPT\\_brochure.pdf](http://www.sil.si.edu/pdf/FPPT_brochure.pdf).

Se trata de los *Dean's New Book of Dissolving Views*, que se componen de tres volúmenes diferentes y fueron publicados entre los años 1860 y 1862.

Los libros *pull-the-tab* se caracterizan por la incorporación de tiras de papel de uso fácil que, una vez accionadas, proporcionan más información al componente visual de esas obras, por medio de una nueva imagen o la aparición de un *pop-up*, en un constante juego de exhibir y ocultar o de búsqueda y descubrimiento. Estos mecanismos potencian el efecto de sorpresa de la lectura y estimulan la imaginación de sus lectores. El ludismo que los caracteriza reclama un contacto vivo y un "leitor interactivo" (Tabernero, 2017: 184), capaz de realizar múltiples inferencias. El receptor se transforma en un agente que "colabora com o discurso de uma maneira física, para além de intelectual" (*idem, ibidem*: 186), por lo que la lectura "passa a depender das decisões que o leitor toma na hora de manipular o objeto livro" (*idem, ibidem*: 191). Así este lector colaborativo mediante los mecanismos de manipulación que se le proponen "passa a formar parte do discurso, confundindo o seu espaço real com o da ficção" (*idem, ibidem*: 186). Se trata de objetos que se aproximan a conceptos como el juego o el juguete<sup>4</sup> y proponen una "leitura hipertextual<sup>5</sup>" (*idem, ibidem*), por lo que se alejan de la lectura lineal, bidimensional y secuencial.

Investigadores como Rosa Tabernero (2017) defienden la tesis de una "relação causal entre a leitura na écran e o espaço físico do livro" (*idem, ibidem*: 185), debido a la relación entre el movimiento del lector y el acceso a la interpretación y comprensión de lo(s) sentido(s). Esta especial complicidad se observa entre este objeto gráfico y el lector, que también ve estos volúmenes como una fuente de diversión, susceptible de potenciales visitas/relecturas. Este hecho es de especial relevancia, porque está íntimamente relacionado con el fomento del gusto por el libro y la lectura por parte de los lectores más jóvenes (*idem, ibidem*). Su acentuada desdramatización/desformalización de la lectura tradicional, además de ampliar el número de sus potenciales destinatarios, intensifica la capacidad de estos libros para estimular la autonomía gradual en el proceso de lectura y de manipulación del objeto y para contribuir al desarrollo de competencias relacionadas con la lectura y la escritura<sup>6</sup>.

Desde su aproximación a la acepción de juguete, estos objetos permiten un número infinito de repeticiones del movimiento de tirar por la solapa, aspecto que estimula la memoria y que facilita la adhesión de los pequeños lectores por su similitud con el placentero "juego del cu-cú". Este juego, que es común en la relación madre-bebé y suele estar "marcado por gestos e tons de voz exagerados" (Papalia *et al.*, 2001: 202), acostumbra a ser vinculado por los especialistas con el desarrollo de la noción de permanencia del objeto. Según Piaget, se trata del proceso de toma de consciencia, por el que, aunque una persona u objeto estén fuera del alcance de la visión, continúan existiendo. Es este un principio básico para la comprensión por parte del bebé de que él tiene una existencia distinta de los objetos y de las otras personas (*idem, ibidem*). Además, estos juegos inciden en la noción de *timing*, por la interrupción del ritmo por iniciativa del adulto, de ahí que "preparam o caminho para a comunicação, para mais tarde falar e compartilhar o ritmo das conversas" (Brazelton, 2009: 156).

4 Esta familiaridad con el concepto de juguete procede sobre todo de la acentuada interactividad que estos objetos gráficos ofrecen.

5 Por lo que "o autor de um hipertexto não pode começar nem acabar a sua obra, pois esses limites, pela sua natureza dinâmica, estão sempre entreabertos à criatividade literária do leitor" (Ceia, s/d: s/p).

6 En relación a esto, recordamos las palabras de Bruno Munari "une surprise trouvée dans un livre quand on est tout petit conduit à la rechercher toute sa vie dans les livres" (Maciel, 2012: s/p).

En síntesis, se puede decir que "se as crianças tiverem oportunidade de, nas suas brincadeiras, brincar também com as palavras, "desmontando-as" como fazem a muitos brinquedos, terão facilitado o caminho para aprender a ler" (Gonçalves *et al.*, 2007: 17).

### 3. Análisis del *corpus* textual

A partir de la selección de un conjunto de títulos, procedemos al análisis de cuatro volúmenes extranjeros, que han sido traducidos al portugués y están disponibles en su mercado editorial. Iniciamos este recorrido de lectura y análisis con *Dingo e os coelhos*<sup>7</sup> (1999), del escritor Mathew Price e ilustrado por Emma Chichester Clark. Este volumen está "fabricado com materiais não tóxicos, [com] tintas vegetais amigas do ambiente, [em] cartão fabricado com material reciclado [e] cartão branco isento de cloro e de ácido". Se trata de un álbum narrativo acartonado y resistente, de cantos redondos y de formato reducido. Sus lengüetas (fácilmente manipulables) se arrastran, suben y bajan para conferir movimiento a los actores, lo que atrae a sus destinatarios preferentes. Esta obra da a conocer, de un modo muy breve, las peripecias del inexperto cachorro Dingo cuando desea atrapar a un conejo. A pesar de que los adora y sueña con ellos, nunca ha atrapado ninguno, aunque en una ocasión llegó a pensar que lo había conseguido. Destaca el carácter humorístico de las ilustraciones, que acompañan al discurso textual siempre colocado en el margen superior de la página y que sorprenden al lector a través de un juego de exhibición y ocultación.

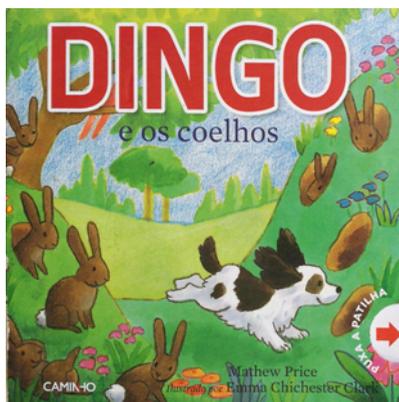


Figura 2 - Cubierta de *Dingo e os coelhos* (1999)

El componente pictórico se inscribe en un formato cuadrado y está delimitado por unos márgenes blancos, así como se restringe al contexto en el que transcurre toda la acción: una zona del campo en la que abundan conejos castaños, aunque el número de personajes es limitado. Predominan los tonos verdes marcados por algunos colores más cálidos que dan forma a las flores o a los pájaros. Sin embargo, en la última doble página, se usan más los tonos fríos y oscuros, por el hecho de que se aproxima la noche y el relato termina en lo que se entiende que es el contexto del hogar, donde Dingo duerme y sueña con la caza de conejos.

7 La misma colección dispone también del volumen *Dingo encontra uma amiga*.



Figura 3 - Páginas de *Dingo e os coelhos* (1999)

Le sigue *Estás pronto, senhor Croc?* (2004), de Jo Lodge, que se acerca al modelo habitual de libro-álbum catálogo (Ramos, 2011). Este volumen, que se caracteriza por su formato reducido, cubierta acartonada, colores atractivos y acabado laminado, es clasificado por la editorial como "um livro animado".



Figura 4 - Cubierta de *Estás pronto, senhor Croc?* (2004)

La narración se inicia en las páginas que habitualmente se reservan para las guardas iniciales. Aquí el discurso visual muestra una casa en lo alto de un terreno verdoso, al mismo tiempo que el texto pregunta "Estás pronto, senhor Croc?". Una expresión que se reitera de forma constante, lo que favorece la memorización y la implicación de los más pequeños en la lectura. Paralelamente, en la página de al lado, se simula una especie de *zoom in* y se muestra con gran pormenor una de las ventanas que parece ser de la casa vista anteriormente, por donde se vislumbra al señor Croc a través del corte que da forma a los cristales de la ventana. Una vez pasada la página, avanzamos hacia el interior de la casa, por lo que, ahora, de la misma ventana, se pasa a ver el exterior (un árbol, el sol y una nube). El componente verbal aclara que el protagonista todavía no está preparado, puesto que está vistiendo los pantalones azules. Se invita, así, al lector a ayudar al señor Croc a vestirse. A lo largo del volumen y con el paso por las diversas divisiones de la casa, el lector le sube los pantalones, le baja la camiseta, le ajusta la bufanda, etc., por medio de tiras que debe arrastrar. Cada doble página también presenta una ilustración que se superpone a otra en la que está el señor Croc, lo que funciona como una *layer* que le confiere una cierta profundidad a las ilustraciones.

Una de las ilustraciones emplea un papel brillante que parece un espejo y que permite la incursión del lector en la propia narración como si este estuviese en la sala del protagonista. Al final, cuando el señor Croc ya se encuentra vestido, el lector es sorprendido por un divertido *pop-up* que le da forma al cocodrilo. Este quiere atrapar al lector, por lo que se logra la ruptura de los límites entre ficción y realidad. Sus ilustraciones son muy llamativas y coloridas y se apoyan en formas planas/bidimensionales, además de estar delimitadas por el color negro. También es de señalar el cuidado concedido a la incorporación de una tipografía muy similar a la manual que se aproxima al modo de escribir/rayar.



Figura 5 - Páginas de *Estás pronto, senhor Croc?* (2004).



Figura 6 - Páginas de *Estás pronto, senhor Croc?* (2004).

De la misma autora e ilustradora analizamos *O pequeno Rugido brinca às escondidas!* (2012), que también tiene ciertos componentes del álbum catálogo (Ramos, 2011) y se caracteriza por la abundancia de ilustraciones frente a la concisión textual. En este volumen se "puxa, empurra e faz deslizar as peças grossas para brincar às escondidas na selva e encontrar muitas surpresas" (peritexto final). Al inicio, el lector descubre que Rugido está jugando al escondite y tiene que encontrar a sus amigos la Jirafa Gigi, el Panda Puh y el Mono Monti.

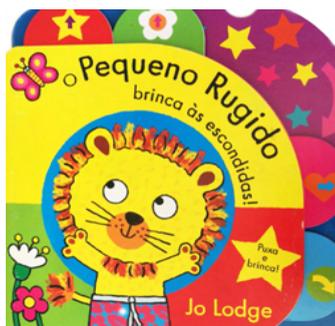


Figura 7 - Cubierta de *O pequeno rugido brinca às escondidas!* (2012)

A semejanza del anterior, este volumen también está profusamente ilustrado. Se sirve de colores atractivos, vibrantes/contrastables y con bordes delimitados en color negro para ilustrar

diversas flores, árboles, mariposas, abejas o arañas, así como una especie de casa del árbol con balancín de neumáticos y unas escaleras donde se ocultan los personajes. El lector es el responsable de descubrir el escondite de cada uno al tirar o girar las tiras alargadas de puntas redondeadas, que están ilustradas por ambos lados. A través de apelaciones directas al lector como "Consegues apanhá-lo antes que ele baloíce para longe?", la obra apela a los jóvenes lectores para que encuentren al pequeño Rugido, un león, para que todos se despidan. El juego de descubrimiento constante sobre el cual se asienta este volumen lo aproxima al "juego del cucú" tan estimado por los más pequeños, puesto que, cuando cada uno de los personajes surge, se repite un divertido "Cucuuu!!".



Figura 8 - Páginas de *O pequeno rugido brinca às escondidas!* (2012)

*O que estás a fazer?* (2016), que cuenta con un texto e ilustraciones de Olivia Cosneau y tiene como ingeniero del papel a Bernard Duisit, está indicado por la editorial para niños con una edad superior a los tres años. Su temática está relacionada con el mundo animal, en particular con el de las aves, y su discurso lingüístico se apoya en constantes preguntas que se basan en la repetición y cuestionan lo que cada uno está realizando. Las breves respuestas indican la acción que el lector es invitado a imitar en la página siguiente.



Figura 9 - Cubierta de *O que estás a fazer?* (2016)

De esta forma, a través de tiras de papel que se deslizan de izquierda a derecha y en sentido inverso, o que se deben arrastrar, el lector hace bailar a los flamencos, ayuda al pájaro carpintero a comer o al pelícano a pescar. La obra está impresa en papel mate y se concreta en figuras estilizadas, simplificadas y recortadas. En ocasiones, son tridimensionales (*pop-up*) y, una vez arrastradas las lengüetas, sobrepasan los límites de la página, como por ejemplo cuando la cola del pavo supera

el margen lateral derecho. El conciso discurso lingüístico, en el que prima la adjetivación expresiva, se auxilia de caracteres con trazos tipográficos pronunciados, de grosor uniforme y de fuentes con rasgos egipcios, sobre fondos de colores sólidos.



Figura 10 - Páginas de *O que estás a fazer?*(2016)

#### 4. Conclusiones

Después de la revisión de algunos volúmenes representativos de la categoría de los libros *pull-the-tab*, concluimos este breve estudio con la recuperación de algunas de las ideas clave. En primer lugar, hay que destacar el carácter plural e híbrido de la composición de este tipo de volúmenes, en los que se conjugan sinérgicamente (Do Rozario, 2012) diferentes códigos y/o lenguajes, especialmente el verbal, el visual y el gráfico, que se asocian a una dinámica motivada por los movimientos del lector. En segundo lugar, es importante incidir en la diversidad de lecturas que estos objetos ofrecen, ya que propician posibles lecturas "por etapas" o por niveles. A una primera lectura, que podríamos denominar lineal y que se restringe a la decodificación de las ilustraciones y de las palabras en su estado más habitual o fijo, se suceden otras lecturas que resultan de la acción física sobre el libro, de tirar o empujar y de la interpretación del contenido que, en múltiples tiras, se va descubriendo. Se trata de un ejercicio de lectura que se basa en la articulación intersemiótica de fragmentos narrativos /del relato que, a pesar de su separación original, se van conjugando desde el punto de vista semántico. En tercer lugar, se debe destacar el carácter lúdico que los libros *pull-the-tab* representan, puesto que invitan a la diversión y al goce de un juego especial basado en la curiosidad y la sorpresa, en la búsqueda, en la revelación o en el descubrimiento. En realidad, el destinatario extratextual es también parte-integrante, agente o co-autor de este itinerario lúdico que tiene como única regla la voluntad de leer o de convivir con libros "especiales". Se trata de libros que prevén el manejo libre e informal y que favorecen un contacto estimulante, además de ser una garantía indiscutible en el desafiante y exigente proceso de construcción de sentidos – a partir de la cooperación interpretativa lector-texto (Azevedo, 1995) – y de formación de lectores.

Por todo lo dicho, los libros *pull-the-tab* representan una categoría particular del libro-objeto. Como se puede observar en las obras analizadas, y como sugerimos, las tiras de papel que deben ser deslizadas –elemento gráfico distintivo de esta categoría de libro– introducen nuevos elementos (verbales o visuales) en el relato y amplían, por lo tanto, el sentido global del texto. En realidad, este mecanismo gráfico imprime una nueva materialidad (Do Rozario, 2012) al objeto-libro y acentúa el carácter de "obra abierta" inherente a la literatura y/o a ciertos libros para la infancia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, S. (s/d). *Obra aberta. Dicionário de termos literários* (EDTL) coord. de Carlos Ceia. Consultada el 20 de abril de 2017. <http://www.edtl.com.pt>.
- AZEVEDO, Fernando (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BRAZELTON, T. (2009). *O grande livro da criança*. Barcarena: Editorial Presença.
- CARPENTER, H. & PRICHARD, M. (2005). *The Oxford companion to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.
- CEIA, C. (s/d). Hipertexto. *Dicionário de termos literários* (EDTL) coord. de Carlos Ceia. Consultada el 20 de abril de 2017. <http://www.edtl.com.pt>.
- COSNEAU, O. (2016). *O que estás a fazer?*. Lisboa: Edicare.
- DOROZARIO, Rebecca-Anne C. (2012). Consuming Books: Synergies of Materiality and Narrative in Picture Books. (pp. 151-166). *Children's Literature*, 40.
- GONÇALVES, A.; VIANA, L. & DIONÍSIO, M. (2007). *Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura* (Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho), consultada el 12 de abril de 2017, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11801>.
- LODGE, Jo (2004). *Estás pronto, senhor Croc?*. Estoril: Minutos de Leitura.
- LODGE, Jo (2012). *O pequeno Rugido brinca às escondidas!*. Estoril: Minutos de Leitura.
- MACIEL, J. (2012). O Evento do Livro Animado nas Bibliotecas Públicas. Recuperado de <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/viewFile/353/pdf>. Consultado el 20 de abril de 2017.
- MARTINS, D. (2017). Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. En RAMOS, A. (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 25-41). Porto: Tropelias & Companhia.
- NIKOLAJEVA, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. En SIPE, L. R. & PANTALEO, S. (eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality* (pp. 55-74). New York: Routledge.
- PAIVA, Ana P. & CARVALHO, Amanda (2011). Livro-brinquedo, muito prazer. En SOUZA, Renata J. de & FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). *Leitura literária na escola. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento* (pp. 13-48). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally W., FELDMAN, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- PRICE, M. (1999). *Dingo e os coelhos*. Alfragide: Caminho.
- RAMOS, A. M. (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia.
- RAMOS, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En Roig Rechou, Blanca-Ana; Soto López, I. & Neira Rodríguez, M. (coord.). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Xerais.
- SALA-TABERNERO, R. (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. En RAMOS, A. (org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Porto: Tropelias & Companhia.
- THE SMITHSONIAN LIBRARIES EXHIBITION GALLERY (s/d). Paper Engineering: Fold, Pull, Pop & Turn. Recuperado de <http://>

[www.sil.si.edu/pdf/FPPT\\_brochure.pdf](http://www.sil.si.edu/pdf/FPPT_brochure.pdf). Consultado el 12 de abril de 2017, TREBBI, Jean-Charles (2012). *El arte del pop-up. El universo mágico de los libros tridimensionales*. Barcelona: Promopress.



# Libros reseñados



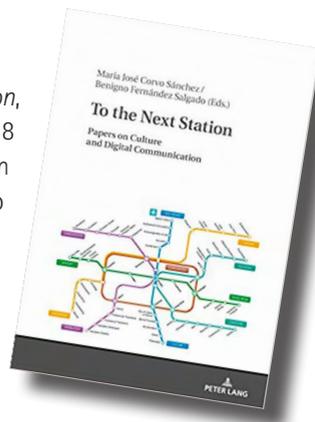
Ana M<sup>a</sup> Pereira Rodríguez

pereira@uvigo.es

Universidade de Vigo

Corvo Sánchez, M. J. & Fernández Salgado, B. (2018). *To the Next Station. Papers on Culture and Digital Communication*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang. 241 pp. ISBN: 978-3-631-71352-5.

*To the Next Station. Papers on Culture and Digital Communication*, editado por Corvo Sánchez y Fernández Salgado y publicado en 2018 por Peter Lang, se inscribe dentro del Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidade de Vigo, que surge en 2014 fruto de la cooperación académica de dos facultades diferentes pero complementarias: la de Filología y Traducción y la de Ciencias Sociales y Comunicación. El volumen objeto de esta reseña refleja los intereses de los investigadores que forman parte del mencionado programa de doctorado y pone de manifiesto los puntos en común de las diversas disciplinas en él implicadas, así como la riqueza y el avance que supone un enfoque interdisciplinar a la hora de analizar cómo los gallegos entendemos la comunicación, de qué técnicas y tecnologías disponemos y cómo las usamos en nuestro trabajo.



El libro está dividido en tres partes: la primera se compone de artículos sobre comunicación, traducción y globalización; en la segunda, las contribuciones se centran en Internet, la publicidad y las redes sociales y la tercera y última versa sobre la educación, el tiempo libre y la literatura y se circunscribe a la banda etaria de la que se ocupa *AIIIJ*: niños y jóvenes.

Arévalo Iglesias abre esta tercera parte con un estudio titulado "From the classroom to the wall: the adolescent vision of the myth of romantic love in participatory street art". Su propósito es analizar cómo el arte callejero actúa como herramienta para articular y promover un nuevo ideal de relaciones románticas en la adolescencia, poniendo énfasis en valores como el respeto, la confianza y la independencia a través de un proyecto educativo concreto (nAmorAndo del psicólogo Jone Ojeda). Esta investigadora explica pormenorizadamente el diseño de todas las actividades preliminares (contenidos y sesiones, identificación de los temas que se representarán en el mural) y evalúa el resultado final. Se describe, en primer lugar, la dinámica mediante la que un discurso verbal y conceptual sobre un problema específico se convierte en mensaje que traduce las ideas que, posteriormente, se expresarán visualmente. En una segunda fase, se interpretan y evalúan estas imágenes teniendo en cuenta su poder expresivo en relación con el mensaje que se pretendía transmitir mediante un análisis icónico e iconográfico.

En "Going to the park or staying in: what activities do Galician children spend their free time on? Analysis of the routines that minors consider preferential in their lives", de Beatriz Feijoo, se da cuenta de los resultados de un estudio cuantitativo y cualitativo llevado a cabo con 2.200 estudiantes de secundaria sobre las formas de entretenimiento de los niños gallegos. Una de las conclusiones a las que se llega es que los niños eligen entretenerse con el uso de nuevas tecnologías, lo cual

acerca su manera de pasar el tiempo libre a la de los adultos; sin embargo, de las respuestas de los cuestionarios también se desprende que prefieren ir al parque, jugar con amigos o hacer deportes a visionar contenidos audiovisuales.

Mariela Sánchez cierra esta parte del libro explorando las nuevas posibilidades de expresión del yo que han surgido con las nuevas formas y géneros de comunicación digital en su artículo "Literature, postmemory and blog: a new avenue for writings about the self and for a transatlantic perspective – Spain in *Diario de una princesa montonera – 110% verdad-*". Se centra en las convergencias entre el blog de la argentina Mariana Eva Pérez, secuestrada en 1978 junto a sus padres por un comando de la Fuerza Aérea Argentina, y su publicación en forma de diario.

Beatriz M<sup>a</sup> Rodríguez Rodríguez

brodriguez@uvigo.es

Universidade de Vigo

Ezpeleta Aguilar, F. (2018). *Leer y escribir en la escuela del XIX. Prensa Pedagógica y Didáctica de la Lengua*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 179. ISBN: 978-84-16938-89-6.

Este volumen recoge una completa y acertada selección de artículos periodísticos que comienza con una detallada introducción del autor sobre el tema y los textos seleccionados. En la sección "Un género de expresión de los maestros" el autor describe la situación del periodismo en ese periodo, destacando el auge del periodismo profesional del magisterio en la segunda mitad del XIX y la relevancia de la Ley Moyano de 1857 que permitió a los maestros tomar conciencia de su importante papel en la sociedad de la época, ley que se ve reflejada en la prensa de la época. Los aspectos didácticos comienzan poco a poco a ser parte relevante de los artículos de prensa del momento como se puede comprobar en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882. La relación entre la docencia y la prensa se consolida poco a poco

mediante publicaciones de periodicidad decenal o semanal de diferente ideología que el autor de este volumen describe minuciosamente desde una perspectiva crítica, lo que permite que el lector entienda la evolución de la métodos y corrientes docentes de finales del siglo XIX.

La sección "Los artículos sobre gramática y lengua española" relata como los artículos publicados en la prensa de la época abren un debate pedagógico muy enriquecedor en el que se destaca la figura de grandes maestros como Pestalozzi, Froebel, Pablo Montesino. La situación de la lengua española y las cuestiones gramaticales y de didáctica que se analizan en la prensa postulan una enseñanza inductiva en la que priman los ejercicios de corrección idiomática y de expresión oral y escrita y las nuevas metodologías, aunque no consiguen evitar el problema de analfabetismo que existe en España en ese momento. A continuación, "La antología: hablar leer y escribir" presenta los datos centrales de la antología de prensa sobre el tema de esta obra, justificando de forma crítica las fuentes y su inclusión en este volumen, sin olvidar referencias a lo que aporta cada una de las publicaciones. Se describe como los artículos que constituyen la sección "Hablar" suponen una ruptura, una innovación metodológica debido a la importancia que debe tener la práctica y el papel colaborador del maestro. En el segundo bloque, "Leer", se incluyen artículos que enfatizan la necesidad de leer en voz alta y de combinar ejercicios de comprensión lectora que permitan que el niño entienda lo que lee y pueda consolidar sus conocimientos desde un punto de vista práctico. En "Escribir" el autor de este volumen recoge también varios artículos de prensa que hacen referencia a aspectos históricos y materiales de enseñanza. Finalmente, el último bloque, "Libros, diccionarios y bibliotecas", recoge artículos en los que se debate el libro de texto como instrumento didáctico y la necesidad de utilizar diccionarios como fuentes de documentación. El papel de las bibliotecas escolares es primordial.



En las páginas siguientes se presentan las reseñas bibliográficas de los 13 autores de los artículos que se publican: Simón Aguilar y Claramunt; Pedro de Alcántara García y Navarro; Juan Benezam Vives; María Carbonell Sánchez; Marceliano Escudero Lera; Ángel Llorca García; Esteban Oca y Merino; Federico Olóriz y Aguilera; Micaela de Silva y Collás; Ezquiel Solana Ramírez, Carlos Soler y Arqués, Miguel Vallés y Rebullida y Félix Villarroya Izquierdo.

Bajo el título "Leer y escribir en la escuela del XIX" se presentan los artículos de prensa de la época divididos en las cuatro secciones antes mencionadas: "Hablar", "Leer", "Escribir", "Libros, diccionarios y bibliotecas".

En resumen, se trata de un volumen que permite entender desde una perspectiva diacrónica la evolución de la didáctica y de la educación, las bases de la didáctica actual, al presentar una panorámica sin igual de la educación y la prensa, en un momento en el que se abrían camino nuevos métodos y maneras de enseñar frente a las formas antiguas y conservadoras. El hecho de recopilar en un mismo volumen toda la información disponible añade un valor especial a la valoración crítica que ofrece su autor, convirtiéndola en una obra esencial.

Mar Fernández Vázquez

mariadelmar.fernandez@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*, Madrid: Marcial Pons, Col. Historia, 689 pp. ISBN: 978-84-16662-51-7

Jaime García Padrino es un referente como mediador e investigador de Literatura Infantil y Juvenil desde hace años, con una amplia trayectoria como Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura hasta 2014 y como autor de artículos y de obras de referencia sobre este sistema literario. Sirvan como muestra algunas de sus líneas de investigación, devenidas en constantes a lo largo de su dilatada trayectoria investigadora, siendo una de ellas la necesaria formación del profesorado sobre esta Literatura: reflexión plasmada en "La literatura infantil en la formación del profesorado", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* de 1987; retomada con un mayor espectro en "El papel de la literatura en la formación del profesorado", en *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* de 1993; y expandida en *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, volumen colectivo coordinado junto a otro referente imprescindible, el añorado Pedro C. Cerrillo Torremocha, de 1990; y en *Libros y literatura para niños en la España contemporánea* de 1992).

Otra de sus líneas primordiales de investigación es la imprescindible lectura, que ha tratado en trabajos como "Comunicación y adquisición del lenguaje" de 1987, "El libro y la lectura" de 1989, "El adulto, mediador en la relación niño-literatura" de 1990, "La lectura infantil y su tratamiento escolar" de 1993, "Letteratura infantile e educazione. Un difficile equilibrio" de 1994, "Libros y lectores en el fin de siglo" y "Posibilidades básicas para los materiales impresos dentro de un tratamiento escolar de la lectura infantil" de 2000, "Los materiales para la lectura en el aula" de 2002, y "Las lecturas infantiles" de 2003. A ella se añaden sus relevantes investigaciones sobre el uso de la biblioteca, abordado en "El maestro y la biblioteca escolar" y en "Experiencias y propuestas sobre la biblioteca en los centros de E.G.B." de 1980; y en "Biblioteca escolar y promoción de la lectura" de 1990, y sobre la literatura infantil como recurso primordial para la educación de la infancia, que analizó en "La literatura infantil en la postguerra española (1939-1952): la difícil servidumbre de la literatura en la educación del niño" de 1987; en "La literatura infantil en la escuela: hacia una auténtica didáctica de la literatura" de 1989; en "Juegos infantiles y libros para niños" de 1991; en "Literatura infantil y educación" de 1992; en "El libro infantil en la escuela: algunas consideraciones a la luz de la historia" de 1994; en "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate" de 1996; en "Promoción y difusión del teatro infantil en la escuela" de 1997; en *Así pasaron muchos años... En torno a la Literatura Infantil Española* de 2001; en "Vingt-cinq ans de Littérature pour enfants et adolescents en Espagne" de 2004; y en *Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de la Literatura Infantil y Juvenil* que coordinó en 2010.



García Padrino no ha olvidado reflexionar sobre la importancia de la lectura de los autores clásicos, en sus trabajos "Del Ramayana a Trafalgar: los clásicos al alcance de los niños" de 1999; en "Clásicos de Literatura Infantil Española" y "Los clásicos en las lecturas juveniles" del año 2000; en "La Fantasía en los clásicos de la Literatura Infantil Española" de 2001; en "El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable" de 2004; en "El canon literario en la LIJ o el debate interminable" y en "El Quijote en la Literatura Infantil Española" de 2005; en "Clásicos de la poesía infantil española" de 2008; en "Primeros clásicos de nuestra Literatura Infantil y Juvenil (1931-1936)" de 2009 y en "La colección Araluce: las obras maestras al alcance de los niños (1914-1955)" de 2011. Tampoco ha escatimado esfuerzos en reivindicar la relevancia de la ilustración en la Literatura Infantil y Juvenil, en estudios como "La ilustración de los libros infantiles en el contexto cultural de la España de hoy" de 1981, "Bartolozzi, el dibujante de los niños" de 1982, "Evolución histórica de la ilustración infantil y juvenil en España" de 1998, "Breves notas históricas sobre el oficio o arte de ilustrar en España" de 2002, "El álbum de imágenes: la evolución histórica de un concepto" de 2007 y "Lorenzo Goñi, el ilustrador de *Marcelino Pan y Vino*" de 2016. Menos aún ha olvidado reflexionar sobre la necesidad de estudiar el vínculo entre el cine y la Literatura Infantil y Juvenil, objeto central en trabajos como "El cine y la Literatura Infantil en España: dos realidades sociales aún ignoradas" de 1994, "El cine y la literatura infantil en el aula. Una recreación de la infancia. Celia, de Elena Fortún" de 1997 y "El cine y la literatura infantil en España. Las particulares relaciones en una curiosa pareja" y "Mesa redonda: La escuela no puede dar la espalda a las posibilidades del mundo audiovisual" de 1999.

Esta *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)* que nos ocupa da continuidad temporal al período precedente de la España contemporánea estudiado por el propio autor en un libro ya clásico, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea* (Madrid: Pirámide/ Fundación FGSR, 1992) y en el artículo "Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en lengua castellana" (en *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Historia Crítica de la Literatura Infantil e Ilustración Ibérica*, Badajoz: Editora Regional de Extremadura, 2000). De entrada, entristece al lector corroborar que los conflictos bélicos del siglo XX cercenaron de raíz sobre todo las innovaciones aportadas por los creadores en los años previos a 1936 y que a partir de ese momento la Literatura Infantil y Juvenil emprendió una vez más una costosa ruta ascendente y muy paulatina hasta poder ser considerada en el siglo XXI como sistema literario, como *Literatura mayor de edad* (tal como reza en la monografía homónima de Pedro C. Cerrillo publicada en 2013).

Este dificultoso camino ascendente por causa de la Guerra Civil española explica la adecuada selección de los títulos de las cuatro partes de esta *Historia*, de los distintos capítulos en los que se subdividen estas y asimismo de los sustantivos de gran contenido semántico y de las fechas emblemáticas remarcadas por Jaime García Padrino. Así, la primera parte de esta *Historia* abarca la inmediata posguerra desde 1939, año del final de la Guerra Civil española y del comienzo de la Primera Guerra Mundial, hasta el año 1952 (en que da comienzo la segunda parte de esta *Historia*), cuando se extinguen las "cartillas de racionamiento" y se publican dos poemarios destacados, *Canciones para niños* de Gloria Fuertes y *Columpio de Luna a Sol* de Pura Vázquez, que muestran el inicio de una búsqueda de nuevas representaciones de la Literatura Infantil y Juvenil, tras la penosa década de los años 40 del siglo XX en la que esta Literatura fue empleada como recurso para encontrar un modelo educativo en base a arquetipos idealizados de la infancia y de la juventud y limitada además a la intención formativa, entendida como un didactismo tradicionalista al servicio de los poderes políticos.

Resulta de gran ayuda para los mediadores en sentido laxo la numerosa producción comentada, aludida y comparada por García Padrino ya que permite, a ojos de un mediador actual,

discriminar las obras que han soportado el paso del tiempo de aquellas otras fruto de un adverso contexto cercenador de la creatividad artística y también apreciar la valía de obras menos conocidas (por estar descatalogadas o ser de difícil acceso), pero que han contribuido al resurgir del concepto de *educación infantil*, como ocurre con la original "Tomasica", la serie "Biblioteca de Lecturas Ejemplares" y el inestable aporte del Gabinete de Lectura Santa Teresa de Jesús. La recuperación iniciada en 1952 también refleja que desde ese momento la narrativa se convierte en baremo de la recuperación (en gran medida gracias a los autores clásicos que continúan escribiendo en el exilio, al nuevo tratamiento de los elementos tradicionales, a la renovada visión del protagonismo infantil, a las reescrituras de tratamientos temáticos, a la renovación de la fantasía y al impulso de la ciencia ficción), mientras que la poesía y el teatro siguen lastrados por el peso del conservadurismo de finales de los años 20 y comienzos de los años 30 y que devienen géneros minoritarios en cuanto a número de obras publicadas y al respaldo de crítica y de público.

Como claves de la segunda parte de la monografía, "La recuperación de la Literatura infantil española (1952-1970)", cabe resaltar la primera convocatoria del Premio Nacional de Literatura y del Premio Lazarillo y de premios claves en el resurgir de la Literatura Infantil y Juvenil en catalán y en gallego; la labor de la Comisión Católica Española para la Infancia (CCEI); la publicación del primer volumen de *Literatura Infantil Española* en 1957 y de la *Historia de la Literatura Infantil Española* (1959), de Carmen Bravo-Villasante; el interés por acercar la niñez a la poesía a través de antologías; y el contraste entre las nuevas vías abiertas para difundir el teatro infantil y juvenil y las escasas ediciones de piezas dramáticas.

Desde 1970 a 1990, la promoción y difusión de las creaciones infantiles, unida a sus estudio en la formación del profesorado, y la promoción editorial contribuyeron a considerarse esos veinte años como "dos décadas prodigiosas", marcadas por la renovación y el impulso de la animación y fomento de los géneros poéticos y teatral, por nuevos temas y recursos en el cuento infantil, por una mayor conciencia ante los conflictos personales en la realidad cotidiana de la niñez, por un ajuste en el tratamiento de motivos históricos, por el absurdo y el disparate humorístico en la narración fantástica, por la preservación de la naturaleza y por las posibilidades literarias de los animales como protagonistas de las tramas narrativas, por recreaciones históricas desde nuevos enfoques, por nuevas temáticas para dar respuesta a la novedosa sociedad y por la mezcla de "tradición e innovación" en la narraciones infantiles y juveniles desde la normalización del uso de las cuatro lenguas cooficiales en España a raíz de la promulgación de la Constitución en 1978 (lo que posibilitó el incremento de las ediciones en catalán y el despegue de las ediciones en gallego y euskera).

La importancia que adquiere el sistema de la Literatura Infantil y Juvenil desde 1990 hasta 2015 (donde finaliza el repaso histórico-crítico a esta Literatura) explica la amplitud de la cuarta parte, la más extensa de esta *Historia*. García Padrino la subdivide a su vez en cinco capítulos de los cuales la más numerosa producción de narrativa explica que le dedique tres de los cinco capítulos que la integran. En el primero de ellos, dedicado a la poesía, atiende la producción que sigue pivotando entre el continuismo y la innovación formal y temática, además de incidir de nuevo en la importancia de las antologías como recurso iniciático a la hora de conseguir lectorado para este género desde la infancia (un método que se ha cuidado e incrementado en los últimos años por parte de los mediadores, al ser conscientes de la necesidad de formar el hábito lector desde las primeras lecturas y de las potencialidades de la poesía para cautivar al lectorado y para contagiarle y filtrarle el gusto por la musicalidad y por el ritmo, entre otros recursos) y de cuestionar si los premios literarios ayudan a promocionar el género poético.

A pesar de que García Padrino también comenta la literatura dramática entre 1990 y 2015 desde la doble óptica de la continuidad y de la renovación, sí se decanta por atreverse a proponer una normalización de la literatura dramática, frente a la poesía, en base a la mayor promoción que ha detectado en este período. Pero como es habitual en los diversos estudios sectoriales, que se publican como resultado de una profusa y demorada investigación sobre la Literatura Infantil y Juvenil, la narrativa sigue despertando el mayor interés del público y de la crítica y esta *Historia* así lo refleja, ya que García Padrino le dedica tres capítulos. En el primero de ellos se centra en la niñez para evidenciar las dificultades de esta para integrarse en la sociedad, para detectar como el humor y la aventura son recursos adecuados para que los autores elaboren creaciones entre la continuidad y la renovación y para que además reescriban historias de corte tradicional. En el segundo capítulo el foco de atención García Padrino lo desplaza a la juventud para reparar en su rol dentro del contexto del mundo actual, para mostrar los recursos literarios de los que hacen gala los autores para ficcionalizar temáticas que explican el día a día de los problemas y situaciones actuales y asimismo para abordar las tramas policíacas y de terror. En el tercer capítulo centrado en la narrativa se decanta por comentar la vigencia de las temáticas y de las ambientaciones con base histórica y por detenerse en el desarrollo de la fantasía y lo maravilloso en aras de la ciencia ficción respaldada por el auge de los avances en sistemas de información y de comunicación y por el consumismo comercial.

La reciente publicación en este año 2018 de esta *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)* aún no ha permitido comprender su repercusión en los futuros estudios sobre la Literatura Infantil y Juvenil ni en la selección de obras por parte del profesorado de las distintas didácticas específicas, si bien es cierto que ya se puede apreciar la necesidad existente aun a día de hoy de Historias de la literatura, que conjuguen además la Teoría literaria, la Crítica literaria y la Literatura comparada (como ha defendido Darío Villanueva desde años atrás), para comprender la dimensión de las literaturas de las cuatro nacionalidades históricas con lengua propia en España, la importancia de la traducción en la literatura española, la respuesta de los autores a los temas candentes en el mundo actual, el peso de la tradición identitaria en la escritura, la reformulación en el tratamiento de temáticas, el hibridismo genérico y la ruptura de los moldes encorsetados en mantener fronteras infranqueables entre géneros, el posicionamiento formal de los autores noveles, entre otros aspectos.

En suma, los mediadores cuentan ya con una incuestionable y rotunda *Historia* que arroja luz y refuerza las propuestas que un nutrido grupo de investigadores han plasmado desde la década de los años 90 del siglo XX en estudios panorámicos y sectoriales sobre autores, temáticas, premios y colecciones literarias y que se han publicado en catalán, gallego, español y euskera en publicaciones periódicas como el propio *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILLJ)* u otras como el *Boletín Galego de Literatura, Elos. Literatura Infantil e Xuvenil, Malasartes, Ocnos*, entre otras, y en las Historias literarias sobre las respectivas literaturas infantiles y juveniles de las nacionalidades históricas que han realizado en su mayoría investigadores vinculados a la Red Temática de Investigación LIJMI, a grupos de investigación asentados en universidades y a asociaciones de investigación.

La labor investigadora de Jaime García Padrino se aúna en esta *Historia*, en la que consigue engranar todas las líneas de investigación abordadas en su amplia trayectoria y ofrecer precisos comentarios de una innómera nómina de autores y de obras literarias desde la óptica de un mediador privilegiado como lector competente y docente experimentado que ha contribuido a que la Literatura Infantil y Juvenil sea *Literatura mayor de edad* (Pedro C. Cerrillo, 2013).

Carmen Ferreira Boo

m.fboo@udc.es

UDC/ELOS-ANILU

Mociño González, I. (2018). *Narrativas de ficção científica para a infância e a juventude*. Porto: Tropelias&Companhia, col. Percursos da Literatura Infanto-Juvenil, n.º 18, 257 pp. ISBN: 978-989-8582-61-4.

La profesora de la Universidade de Vigo, Isabel Mociño-González, es una activista incansable en el estudio y divulgación de la Literatura Infantil y Juvenil, tal como demuestran propuestas innovadoras como el "Ciclo de Literatura Infantil e Xuvenil", que organiza anualmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, las distintas comunicaciones que presenta a congresos nacionales e internacionales o los artículos que publica en libros colectivos y revistas, a lo que hay que añadir su trabajo en diferentes asociaciones de investigación nacionales e internacionales. Entre su ingente labor también es de destacar la coautoría de un texto referencial para el conocimiento diacrónico de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, la *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (Xerais, 2015), coordinado por la especialista Blanca-Ana Roig Rechou, en el que se ofrece una amplia perspectiva histórica y genérica de la producción de este sistema literario en Galicia.



A todo lo anterior se suma ahora la publicación de su primera monografía en solitario que recoge parte de la investigación de su tesis de doctorado, *Estudo comparado da narrativa infantil e xuvenil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*, defendida en la Universidade de Santiago de Compostela en el año 2011 (que se puede consultar en <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3622/9788498877717.pdf?sequence=1>). Bajo el título de *Narrativas de Ficção Científica para a Infância e a Juventude*, la editorial portuguesa Tropelias&Companhia publica esta monografía en la colección "Percursos de Literatura Infanto-Juvenil", que está dedicada a estudios teóricos sobre la literatura dirigida en primera instancia a la infancia y la juventud y de gran provecho para la formación de mediadores (docentes, educadores, bibliotecarios, etc.) entre el libro y los lectores.

En primer lugar, es de destacar la elección del objeto de estudio, la ciencia ficción, un subgénero narrativo ampliamente denostado en la historia literaria, al que aquí se le concede la atención que merece en el desarrollo de cualquier literatura y en la formación de lectores. Por ello, además de ofrecer una interesante y bien documentada aproximación teórica sobre cuestiones conceptuales alrededor de la delimitación y definición de "ciencia ficción", también presenta un exhaustivo corpus textual.

Mociño-González opta en este volumen, distanciándose de la propuesta de carácter comparatista de su tesis de doctorado, por adoptar una perspectiva histórica y panorámica de la producción de ciencia ficción en la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, valorizando en un proyecto novedoso y ambicioso este tipo de obras que nunca antes habían sido objeto de estudio. El resultado es un corpus seleccionado y analizado, fruto de un exhaustivo trabajo de sistematización y

revisión durante años que arroja como resultado una bibliografía significativa de las obras con rasgos de ciencia ficción en la literatura para la infancia y la juventud en Portugal a lo largo de los últimos cincuenta años.

Después de un prefacio firmado por la profesora e investigadora portuguesa de la Universidade de Aveiro, Ana Margarida Ramos, el volumen se organiza en introducción, cuatro capítulos bien equilibrados, las conclusiones finales, las referencias bibliográficas y un índice onomástico. Los capítulos que conforman el grueso de la monografía se inician con un marco teórico, en el que se reflexiona sobre la problemática de definición del concepto de ciencia ficción, su legitimación como campo de estudio y su interés para comprender fenómenos culturales y sociales contemporáneos, con especial énfasis en la teoría de los polisistemas. Continúa con el desarrollo de tres amplios capítulos en los que se analiza la producción infantil y juvenil portuguesa que presenta trazos propios de esta modalidad literaria, organizada en tres períodos: las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, la década de los 80 y 90 y la primera década del siglo XXI. En cada capítulo se presta atención al contexto histórico en el que se desarrolló el sistema literario y sus condicionamientos, la producción portuguesa y las traducciones, cerrando cada bloque con las conclusiones. Llama la atención la originalidad en el análisis de las obras, al presentar perspectivas de abordaje profundas y diferenciadoras y reparar no únicamente en el componente textual, sino también en el visual y pictórico, que es interpretado en conjunción con el texto, además de comentar atinadamente la intertextualidad con otras modalidades artísticas (fundamentalmente cine y cómic), apuntando las principales tendencias.

De observar con más detalle cada apartado, en la introducción la autora explica cuál fue el punto de partida de este trabajo y justifica su interés por el objeto de estudio, que progresivamente ha ido alcanzando mayor respeto y reconocimiento por parte de la crítica académica, además de haber logrado innovar repertorios y contar con una amplia aceptación por parte del lectorado.

El marco teórico incide en dos cuestiones fundamentales para la consideración de la ciencia ficción como objeto de estudio por parte de la crítica: la primera, la falta de una definición clara del concepto hasta el momento que haya sido ampliamente aceptada y, la segunda, la ausencia de estudios teóricos sobre esta modalidad literaria; hechos que evidencian la marginalidad y mutabilidad a la que se vio sometida. En este sentido, Mociño-González, en la búsqueda de una definición aceptable, recorre una amplia bibliografía alrededor de la ciencia ficción, y destaca, entre otros aspectos, la baja consideración y desprestigio que a lo largo del tiempo ha padecido esta modalidad, lo que ha fomentado ignorar sus grandes potencialidades como literatura estimulante para fomentar los hábitos lectores entre los más jóvenes, además de sufrir un fuerte hibridismo con lo maravilloso, cuestiones que también han redundado en la falta de sistematización y definición clara de un corpus. A la vista de los estudios revisados, la autora arriesga una propuesta de definición aglutinadora y una sistematización propias que le permiten establecer las principales corrientes temáticas y facilitar el análisis de la producción de ciencia ficción en la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, la cual organiza alrededor de "descubrimientos científicos y técnicos", "la exploración del universo", "la creación de seres", "las civilizaciones extraterrestres" y "las especulaciones de orden social", en ocasiones confluyentes.

Una vez delimitada la definición y determinadas las tipologías, en los capítulos centrales se ofrece la panorámica diacrónica de la evolución de esta modalidad y de su incidencia e impronta en el sistema literario portugués. Para ello, la autora atinadamente enmarca cada uno de los tres períodos en los que divide la producción en un esclarecedor contexto, en el que señala los acontecimientos históricos más determinantes y repasa algunos de los agentes sociales que inciden en la lectura de

las generaciones más jóvenes, así como en la consideración de la Literatura Infantil y Juvenil, tanto como producción, como objeto de investigación académica, para a continuación analizar de modo exhaustivo y riguroso, atendiendo al criterio cronológico de edición, cada una de las obras susceptibles de ser incluidas en cada una de las tipologías marcadas. Así, especifica y analiza la temática y enfoque adoptado, la correspondencia de la trama o de los personajes con hechos y figuras históricas, además de comentar la estructura, recursos narratológicos, las indicaciones espaciales y temporales y el estilo empleados e incide en los aspectos más novedosos con respecto a la producción general de esta literatura. Se detiene en los diálogos intertextuales y en las distintas lecturas que propician las novelas, fundamentalmente, aunque también aparecen referencias a alguna obra de teatro e incluso algún poemario. No olvida la autora introducir con acierto las valoraciones críticas de otros estudiosos, que enriquecen el trabajo y propician el conocimiento de perspectivas temporales de la lectura del corpus, además de indicar otros aspectos también relevantes para comprender la recepción de las obras como son las reediciones, en las que analiza las diferencias y cambios experimentados por las actualizaciones (temporales, lingüísticas, gráficas, ilustrativas...), enfocando el análisis de las producciones literarias como una interesante historia de vida de cada una de las obras analizadas. Este completo análisis atiende también al nivel paratextual, la función de las ilustraciones en las distintas ediciones, los juegos intertextuales y la complementariedad e interacción entre texto e imagen. A ello hay que sumar también el apartado dedicado a las traducciones y le influencia que estas ejercieron en el sistema como elementos de refuerzo, de imitación e impulso para el interés de los creadores y creadoras portuguesas por la importación de propuestas de otros sistemas literarios.

El amplio corpus analizado permite observar la incidencia y propuestas que creadores considerados canónicos de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa del siglo XX y XXI han realizado a la ciencia ficción científica, entre ellos Luísa Ducla Soares, Luísa Dacosta, Carlos Correia, Arsénio Mota, Álvaro Magalhães o Margarida Fonseca, entre otros muchos.

De lectura provechosa resultan las conclusiones finales que de modo aglutinador recogen las características tanto generales como temáticas de la producción analizada desde mediados del siglo XX y de las traducciones que a lo largo de este tiempo se publicaron en lengua portuguesa, para acabar apuntando cuestiones relativas al tipo de destinatarios a los que se dirigen, la recepción crítica, la institucionalización a través de su inclusión en planes de lectura y el mercado, en un compendio que aborda todos los agentes sociales que inciden en el sistema literario estudiado.

Por último, la monografía se cierra con las referencias bibliográficas, que se clasifican en bibliografía activa (portuguesa y traducida) y pasiva, empleadas por la autora y que son una buena muestra del inmenso trabajo de búsqueda del aparato crítico y de la producción, caracterizado por la dispersión y, en ocasiones, dificultades de acceso, que se complementa con el índice onomástico, un elemento muy útil y que se agradece por favorecer la localización de creadores concretos.

Se trata por lo tanto de una interesante y novedosa propuesta para la investigación sobre Literatura Infantil y Juvenil al estudiar por primera vez la producción de ciencia ficción publicada en Portugal y que servirá de acicate a otros investigadores para acercarse a esta modalidad literaria, cuyos presupuestos y perspectivas fomentan la reflexión sobre el devenir de la sociedad, tan necesaria en un mundo globalizado cambiante e inestable, en el que las generaciones más jóvenes tendrán que determinar el camino a tomar por su civilización en un universo cada vez más conocido y a la vez imprevisible.

Esperamos con entusiasmo la publicación de la monografía que acoja el correspondiente estudio sobre la producción de ciencia ficción gallega que, sin duda, dará luz sobre las líneas temáticas

y las tendencias seguidas por los creadores gallegos que se aproximaron a este tipo de literatura, tan del gusto de los adolescentes y jóvenes y tan presente y conocida por las grandes producciones cinematográficas que no dejan de sorprendernos con visiones a veces excesivamente apocalípticas.

Javier De Agustín

jagustin@uvigo.es

Universidade de Vigo

Prince, N.; Thiltges, S. (dir.), (2018). *Éco-graphies. Écologies et littératures pour la jeunesse*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 366 pp.  
ISBN: 9782753574618.

*Éco-graphies. Écologies et littératures pour la jeunesse*, un trabajo colectivo dirigido por Nathalie Prince y Sébastien Thiltges, presenta un título verdaderamente revelador y transparente, a pesar del recurso metafórico a los ultrasonidos, pues anuncia un contenido que resulta ser una imagen certera de la convergencia del mundo simbólico de la literatura infantil y juvenil con el mundo inmediato de la preservación del medio ambiente.

Como bien señala en el epílogo de este trabajo Catherine Larrère, la literatura juvenil se ha hecho eco del surgimiento de nuevos temas vinculados a la crisis medioambiental con tal intensidad, que se puede afirmar la existencia de un nuevo género –la ecoliteratura juvenil –que es objeto de estudios con planteamientos tan diversos como los que recoge el volumen reseñado–.

Cuando los procesos de creación aparecen marcados en un primer momento (limitados después) por temáticas predeterminadas, existe el riesgo (o al menos la sospecha de riesgo por parte de los estudiosos de esos procesos) de que esas temáticas dominantes en los objetos creados acaben siendo dominadoras no solo de esos objetos, sino también del propio proceso creativo, especialmente cuando las temáticas dominantes tienen una importante relevancia social. Esa sospecha se podría enunciar interrogativamente, preguntándose si no acabará convertida la llamada ecoliteratura juvenil en una literatura al servicio de una militancia, sin duda bien fundada para todo ciudadano del mundo responsable, pero militancia a fin de cuentas. La pregunta es desde luego pertinente y en ella resuenan los ecos de la disputa dialéctica entre el arte como diégesis que en la modernidad postuló Kant con su *Kritik der Urteilskraft* de 1790 y que haría fortuna a lo largo del siglo XIX y principios del XX, y el arte como mimesis que llegaría a sus últimas consecuencias con los planteamientos marxistas. Según Catherine Larrère, esa tensión entre una escritura inmanentista y una escritura utilitarista dentro de la ecoliteratura juvenil se resuelve en una dicotomía en el terreno de la crítica, que da lugar a una "ecocrítica" –centrada esencialmente en los contenidos– y a una "ecopoiética", atenta a la plasmación literaria de la ecología y al modo en que la escritura activa el imaginario.

Por otro lado, también cabría preguntarse si las particularidades de la literatura juvenil interfieren negativamente en la transmisión del mensaje ecologista y a esta pregunta se puede contestar, según los estudios aquí reunidos, que a pesar de ser receptiva a la inminencia de los desafíos relativos a la conservación del medio ambiente, la ecoliteratura juvenil se mantiene fiel a sus propias tradiciones, tanto respecto a las formas narrativas como al repertorio temático recurrente, en el que se incluye, como es sabido, la naturaleza.



En el prólogo de *Éco-graphies. Écologies et littératures pour la jeunesse*, un prólogo cuyo título evoca el de la versión francesa de *How to do Things with Words* de J. Austin, Nathalie Prince se pregunta, como lo hacía Hölderlin en su elegía *Brod und Wein*, acerca de la utilidad del arte y la poesía, en un mundo en que se dan problemas a los que hay que dar soluciones acertadas e inmediatas. Según la autora, la presencia de la ecología dentro de la producción literaria pensada para los jóvenes no es anecdótica, pues, por un lado, no se trata simplemente de una novedad temática, estética o poética, sino que la ecología entra en los textos literarios para jóvenes como una ética. Prince define las eco-grafías para jóvenes como las representaciones de la ecología y de las inquietudes medioambientales a través de textos e imágenes, según una estética y una poética adaptadas a un público en concreto, a unos destinatarios en particular, que son los niños y/o los adolescentes. Que dentro de la literatura infantil y juvenil haya surgido el cuidado del medioambiente como tema de primer orden no es una realidad que deba extrañar, pues la naturaleza ha sido tradicionalmente un elemento consustancial a la creación de universos adaptados a los niños y a los jóvenes, pero sí ha supuesto una renovación profunda de esa tradición. En efecto, la ecoliteratura infanto-juvenil (o "ecolij", si adaptamos al español la forma abreviada del término que propone Prince y la adoptamos nosotros aquí) constituye un hito de modernidad, no simplemente porque refleje los conflictos del mundo actual, sino porque, desde el enfoque de la crítica literaria implica una serie de rupturas –es decir de transgresiones de un estado de cosas–, sin las cuales no se puede hablar de verdadera modernidad. La primera de esas rupturas afecta a las relaciones entre el espacio urbano y la naturaleza: tradicionalmente, en la literatura para niños y jóvenes, el espacio urbano era el de la modernidad (y por tanto el de la cultura) y era el habitado por los adultos, mientras que la naturaleza se configuraba como el hábitat real e imaginario propio de los niños; además, el adulto era el actante que indicaba el camino de la maduración al niño, en una acción moralizante que mostraba a este los peligros del mundo de aquel; sin embargo, con la ecoliteratura infantil y juvenil, se hace patente una naturaleza vulnerable, ante la cual el niño aparece como un actante sensible y concienciado que llega incluso a convertirse en mentor de unos adultos que necesitan ser educados en el respeto a la naturaleza y en su cuidado. Así pues, en eso consiste la primera transgresión: en la concepción de que no se educa al niño para que se convierta en una persona adulta, sino para que no llegue a ser uno de esos adultos responsables del daño medioambiental; por otra parte, ese niño se ve llamado a cumplir una misión que no es la de conservar el mundo presente, sino la de asumir la responsabilidad de crear el mundo del mañana, ese mundo que aún no existe, lo cual supone una segunda transgresión.

Para situar certeramente, la ecoliteratura para niños y jóvenes en el marco de la literatura infantil y juvenil, o de la literatura en general, hay que tener en cuenta que la literatura destinada a los jóvenes nace cuando se asume que éstos como destinatarios no son –o no al menos no son simplemente– futuros adultos o adultos en miniatura, sino receptores en sí mismos, con una identidad y una cultura que les son propias. A este respecto, se recuerda que no ya la literatura infantil y juvenil tal como se concibe hoy, sino toda la evolución del continuum constituido por los *corpora* literarios susceptibles de ser leídos por los niños, ha pasado por distintas fases. La primera de ellas sería la que corresponde a la literatura no escrita para niños, pero sí leída por niños; la segunda sería la de una literatura escrita para niños, pero sin los niños, ignorando la infancia, una literatura moralizante centrada en el adulto en que debe convertirse el niño y cuyo fin es educarlo para ello; la tercera fase sería la del surgimiento de la literatura infanto-juvenil, es decir la de una literatura centrada en la identidad del niño en sí mismo, un ser que es sensible y vulnerable, que juega, está en los inicios de su vida y que tiene un saber enciclopédico limitado; la cuarta fase es la que correspondería a

la ecoliteratura para niños y jóvenes, una literatura que no se centra ya en el ser y en los derechos de los niños del presente, sino en los de los niños del futuro. Así pues, se puede afirmar que la ecoliteratura infanto-juvenil va dirigida a los niños lectores del presente para que los del futuro puedan leer también y que con ella no se educa para que se respete a los niños de hoy, sino para que los niños del mañana tengan una vida digna; estos planteamientos surgen, sin duda, porque la ecoliteratura infantil es también una consecuencia de la concienciación ciudadana respecto al valor del medio ambiente y se integra en la acción general para su protección, en la medida en que proteger a los niños del mañana es también proteger la naturaleza. Esa sería, según Prince, la tercera ruptura, mientras que la cuarta y definitiva consistiría en el hecho de considerar que el planeta Tierra es un ser solidario respecto al niño, frágil como él, vulnerable e incapaz de sobrevivir por sí mismo, si no se le presta la protección y el cuidado debidos. Para Prince, asumir que nuestro planeta es un niño es la más importante de las transgresiones que se dan en la ecoliteratura infantil y juvenil respecto a la literatura para niños y jóvenes.

*Éco-graphies. Écologies et littératures pour la jeunesse* es una obra en la que han colaborado veintidós autores, además de los directores, y que está estructurada en cuatro grandes capítulos, compuestos a su vez por entre cuatro y seis contribuciones. Tras una introducción titulada "Écocrítique comparée des littératures pour la jeunesse", en la que Sébastien Thiltges traza las grandes líneas del marco epistemológico de la ecocrítica, el primer capítulo recoge las aportaciones relacionadas con lo que los autores denominan la "ecogénesis", es decir ese período discontinuo previo a la formación y consolidación de la ecoliteratura en que aparecen los que podrían considerarse antecedentes de la misma. El estudio de esa ecogénesis debería permitir establecer la evolución en paralelo del pensamiento ecológico y de la literatura destinada a los más jóvenes, para converger en lo que sería una renovada textualización literaria de la naturaleza, que podría calificarse de "ecológica", por oposición a representaciones tradicionales de la misma.

Fernando Copello presenta, en "La nature en lectures. À propos de deux textes espagnols destinés aux jeunes: *Fabulario* (1630) et *Platero y yo* (1914)", una aproximación contrastiva a dos textos unidos por un referente común en la naturaleza y separados por casi tres siglos y por dos concepciones distintas de la literatura destinada claramente a un público joven (en el caso del *Fabulario* de Sebastián Mey) o al menos de la literatura susceptible de ser leída por niños o jóvenes (en el caso de *Platero y yo*).

Si el Romanticismo trajo consigo una nueva concepción de la naturaleza que superaba el deseo de explicarla de los enciclopedistas y daba cuenta de su belleza y de su relación con el hombre, los cuentos de los hermanos Grimm constituyen un corpus apropiado para rastrear la huella de un imaginario en el que se asienta la relación del hombre con la naturaleza, integrados como están en la herencia cultural de Occidente y vinculados a la época preindustrial. Teniendo en cuenta ese presupuesto, la contribución de Dominique Peyrache-Leborgne, titulada "Nature et spiritualité dans les contes des Grimm: prodromes d'une conscience écologique", constituye la primera etapa de un estudio más amplio dedicado a los antecedentes del primer pensamiento ecológico en el imaginario colectivo del período preindustrial en Europa, un pensamiento que, según la autora, sigue vigente sobre todo entre los jóvenes, gracias a los libros ilustrados y a las adaptaciones. En esta contribución, se prueba que los cuentos de los hermanos Grimm, que constituyen la primera gran recopilación de cuentos populares europeos (o al menos así lo mantenían sus autores), dan cuenta de un pensamiento mágico vinculado con la idea de una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, que en el romanticismo alemán daría lugar al concepto de Naturpoesie.

La tercera parte del primer capítulo, de la que es autora Agatha Salha, lleva por título "Politique et écologie dans les livres illustrés de Walter Crane pour la jeunesse" y es un trabajo bien fundado en la relevancia que tiene la imagen en la literatura infantil y juvenil, una relevancia histórica, desde luego, pero también intrínseca. Partiendo del doble carácter, textual e icónico, de la literatura infantil y juvenil, la autora trata el surgimiento de la relación del hombre con la naturaleza y con el medio ambiente, a través de la obra gráfica de Walter Crane (que al final se contrasta también con la de Arthur Rackham), en particular de una versión de las fábulas de Esopo adaptada e ilustrada por este artista inglés, considerado como uno de los precursores de la época dorada del libro ilustrado en Gran Bretaña, en plena revolución industrial.

Ya en el siglo XX, en concreto en ese período que se inicia en 1945, tras la Segunda Guerra Mundial, y que se prolonga hasta la primera crisis del petróleo, en 1975, tiene lugar en Europa un crecimiento económico de una magnitud desconocida hasta entonces. Ese período, que recibe en francés, en alemán y en español las denominaciones de *Trente Glorieuses*, *Nachkriegsboom* y *Edad de oro del capitalismo*, respectivamente, y en el que nace la sociedad de consumo, influyó también en la literatura infantil y juvenil. En la contribución titulada "La persistence de la nature dans le roman pour la jeunesse pendant les Trente Glorieuses, prémices d'une prise de conscience écologique?", Aurélie Gille Comte-Sponville muestra, en primer lugar, cómo la oposición entre naturaleza y cultura resulta ser un motor de tensión narrativa, en las novelas de aventuras para adolescentes publicadas en Francia durante la Edad de oro del capitalismo; en segundo lugar, la autora prueba que una resistencia ética cercana a la conciencia ecológica empieza a manifestarse y, en tercer lugar, cómo la persistencia del tema de la naturaleza en el marco de la literatura para niños y jóvenes favorece la construcción de una representación utópica de la infancia.

El segundo capítulo recoge una serie de estudios centrados en los principales temas y motivos de la ecoliteratura; el primero de ellos es el de Patricia Mauclair, titulado "L'album et l'écologie: le cas de l'Espagne", en el que la autora analiza cómo se hace presente la preocupación por el medio ambiente en los libros ilustrados para niños, a partir de un corpus de textos publicados entre 1976 y 2014. En este trabajo queda patente que en los libros estudiados es constante el recurso al miedo, para concienciar al lector de las consecuencias que tiene la acción del hombre en el medio ambiente, en particular la disminución de los recursos hídricos, la deforestación o la extinción de especies animales; sin embargo, los textos analizados no reflejan estados de contaminación por ruido o por luminosidad, ni tampoco referencias al cuerpo humano y, por otra parte, se da en ellos un maniqueísmo subyacente, según el cual se representa al hombre como el malvado que hace daño a la adorable naturaleza, dejando de lado que el hombre es parte integrante de ella y que la naturaleza no siempre es adorable.

En la segunda aportación de este capítulo, titulada "La cabane, le loup et le clochard: passages de frontières pour petits et grands", Bertrand Guest muestra cómo el motivo de la cabaña como refugio apartado de la civilización e integrado en la naturaleza está presente no solo en diferentes culturas y literaturas e incluso producciones cinematográficas, sino también en diferentes épocas, de tal modo que su función antropológica permanece prácticamente intacta desde su aparición en los cuentos populares. Por otra parte, el motivo de la cabaña aparece vinculado a las aventuras infantiles y al inconformismo de la adolescencia, a la ausencia de riquezas del vagabundo y al carácter salvaje del lobo y se convierte así en el espacio imaginario para los sueños de libertad en la naturaleza, que se dan tanto en los niños como en los adultos nostálgicos.

En "Comme un oiseau sur la branche: l'écomotif de l'arbre dans l'album de jeunesse", Gwenola Caradec presenta una historia del ecomotivo del árbol en la literatura para jóvenes editada entre

1973 y 2013, detalla la función que desempeña dicho ecomotivo como elemento catalizador de la concienciación de la degradación del medio ambiente y explica cómo, junto con la estética de las ilustraciones, invita al niño a observar con atención, a contemplar y a sentirse comprometido con el mundo del que forma parte.

Por su parte, Nadia Maillard y Dominique Ulma exponen en "À la recherche du dernier dodo: mythe, documentaire (et mousse au chocolat)" los resultados de un análisis del ecomotivo del dodo – la ya mítica y extinta ave endémica de la isla Mauricio– en un corpus compuesto por libros ilustrados, relatos de ficción y obras de teatro y explican el diferente tratamiento que recibe según el tipo de texto y el carácter del mensaje ecológico al que sirve.

En los trabajos de eco-poética y de ecocrítica, los personajes humanos en general son objeto de estudio, pero no los cazadores en particular, a pesar de ser de las figuras humanas representadas más antiguas. En contraste con esa realidad, Florence Gaiotti traza, en "Figures de chasseurs dans les albums pour la jeunesse", la evolución de la representación del cazador, a partir de un corpus de libros ilustrados, desde el siglo XIX hasta nuestros días, y analiza las formas de interacción entre texto e imagen para dar cuenta de la relación del hombre con la naturaleza y confirma la permanencia, en libros editados en la actualidad, del estereotipo simplista del cazador como predador dañino.

"L'alimentation entre manque et profusion" es el título de la aportación que cierra este segundo capítulo. En ella, Laurence Allain-Le Forestier analiza la representación de la nutrición en un reducido corpus de libros ilustrados, así como los valores tanto morales como estéticos asociados a ella y transmitidos a través del discurso ecológico.

El tercer capítulo se centra en las relaciones entre género y ecoliteratura, y en él se aborda una serie de géneros que se han revelado como más recurrentes en la producción literaria destinada a los niños y jóvenes. El capítulo se abre con "La fantasy arthurienne, un écougenre?", en que Isabelle Périer expone los resultados de un análisis contrastivo de la representación de la naturaleza en un corpus franco-británico y postula la existencia de un ecogénero generado en torno a las recreaciones modernas del ciclo artúrico, en las que la naturaleza aparece como espacio sagrado y amenazado de la belleza y del aprendizaje.

Desde una perspectiva que integra la tradición literaria, Laurent Bazin analiza en "Environnements (in)soutenables: l'écologie en question(s) dans les fictions romanesques pour adolescents" la relevancia de las inquietudes ecológicas en la narrativa contemporánea para jóvenes, teniendo en cuenta el cambio de paradigma que se inició entre el siglo XX y el XXI y que no solo afectó a los contenidos, sino también a las líneas editoriales y a las modalidades de consumo.

La aportación de Olivier Caïra, titulada "Écologie et interactivité: deux formes de pensée environnementale dans les jeux de simulation" se aparta de las ecoficciones de leer o de ver para centrarse en las actuar, que son las que se activan tanto en los videojuegos, como en los juegos de mesa, y describir cómo toda experiencia interactiva resulta ser ecológica, pues lleva a la adopción de diferentes conductas –y por tanto a la asunción de responsabilidades– en un ecosistema de ficción.

Con la instauración de la democracia en España, la problemática social más relevante para los dramaturgos que escribían para niños fue la ecología y, en concreto, la lucha contra degradación del medio ambiente, la contaminación de las ciudades y la extinción de especies animales. Entre esos dramaturgos se encuentra Luis Matilla, dos de cuyas obras analiza Simon Arnaud, en "Engagement et co-construction du message écologique dans les pièces pour jeunes spectateurs *El baile de las ballenas* et *El bosque fantástico* de Luis Matilla", para probar la capacidad del teatro para despertar la conciencia medioambiental del público más joven.

El capítulo tercero concluye con "Pour une écologie du conte merveilleux", en que su autor, Ezio Puglia, sostiene que los mundos literarios son mundos ecológicos, tesis que ilustra con el análisis de *Lo cunto de li cunti* (1986) de Giambattista Basile.

El cuarto y último capítulo presenta los tratamientos de la naturaleza que se dan en distintas sociedades y que vienen determinados por sus particularidades geográficas, culturales e incluso políticas. Este capítulo se inicia con "Décrire le milieu dans la littérature de jeunesse portugaise", un trabajo de Hélène Cassereau-Stoyanov en que se estudian dos obras especialmente representativas de la producción literaria para jóvenes en Portugal publicadas en 1976: *Valéria e a vida* de Sidónio Muralha y con ilustraciones de Inês de Oliveira y *Beatriz e o Plátano* de Ilse Losa, con ilustraciones de Lisa Couwenbergh. El análisis del tratamiento del medio ambiente en dichas obras permite concluir a su autora que estas fomentan la asunción de responsabilidades por parte del niño lector y contribuyen a su desarrollo como individuo comprometido con la acción efectiva.

En su aportación "*La grève des flamands roses: réflexions sur l'enfance et l'écoresponsabilité à partir d'un récit de jeunesse grec*", Foteini Thoma parte de la novela *La grève des flamands roses* (2014) de Vassilis Papatheodouro, en que se hace patente la relación de intimidad que se da entre el niño y la naturaleza y la recuperación de las relaciones de reciprocidad entre el mundo de los adultos y el de los niños, para reflexionar acerca del tratamiento de los textos para jóvenes que presentan un interés añadido por razones relacionadas con el medio ambiente.

Los libros ilustrados del escritor congoleño Dominique Mwankumi ponen de relieve las especificidades de las culturas locales en el contexto de la globalización y las interacciones que se dan entre naturaleza y cultura. En "Les relations de l'enfant à la Terre dans l'estuaire congolais des albums de jeunesse de Dominique Mwankumi: un enjeu multiculturel et écologique", Anne Cirella-Urrutia analiza tres de los libros ilustrados de Mwankumi para determinar en qué medida actualizan la relación del niño con su entorno.

En 1998 y en 1993, respectivamente, se publican en la colección de libros para jóvenes LE LIVRE DE POCHE JEUNESSE *Les travailleurs de la mer* (1866) de Victor Hugo y *Pêcheur d'Islande* (1886) de Pierre Loti. En "La mer en littérature de jeunesse: la nature en contexte", Esther Laso y Léon presenta los resultados de una lectura ecocrítica de ambos textos, en contraste con la lectura ecocrítica de lo que la autora denomina una novela de actualidad: la de Nathalie Daladier titulada *Alerte à la marée noire* y que recrea el hundimiento del petrolero Erika frente a las costas bretonas en 1999.

En la última de las contribuciones de este último capítulo, titulada "Philosopher sur les relations de l'Homme à la Nature grâce à la littérature de jeunesse", Edwige Chirouter sostiene que la infancia, la literatura y la filosofía son inseparables, pues el niño, en el acto de lectura busca respuestas a sus preguntas más acuciantes; no lee solo para divertirse o para evadirse de la realidad, sino que se entrega a la lectura con la esperanza de encontrarle un sentido a su experiencia, con lo que la lectura se convierte de este modo en la búsqueda de uno mismo y en la de los demás.

A modo de particular conclusión (una conclusión abierta), Christian Chelebourg presenta una proyección de lo que podría ser la ecología como motor de ficción para las generaciones futuras, una mirada panorámica a la transmisión de tesis ecológicas entre las obras destinadas a los adolescentes y jóvenes adultos. En ella, el autor sostiene que no se puede llegar a comprender a los jóvenes con sus preocupaciones y cuestionamientos, si no se analiza sus productos culturales preferidos, pues lo importante en términos de historia de las ideas es efectivamente el universo mental en que se desarrolla una generación y este está compuesto tanto por películas, como por series o cómics.

No se puede negar que la originalidad de *Éco-graphies. Écologies et littératures pour la jeunesse*, al margen del interés particular de cada contribución, reside en la presentación de la diversidad temática, estética y poética de la ecoliteratura para jóvenes. Quizá algún lector podría señalar la heterogeneidad de la obra, pero no se puede pretender que un trabajo de estas características presente la homogeneidad de uno elaborado y redactado por uno o por un pequeño número de autores. La heterogeneidad está presente aquí, pero es una consecuencia inherente no solo a la diversidad de enfoques y temáticas tratadas, sino también al hecho de que la propia eco-poética y la ecocrítica son todavía campos en proceso de construcción.



Fermin Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Traducción de Carlos Mayor, Barcelona: Blackie Books, 192 pp. ISBN: 978-84-17059-09-5.

La traducción reciente al español de este libro, editado en italiano en 2014, tiene que llenar de regocijo a todo el sector relacionado con la literatura infantil, puesto que estamos ante una propuesta que enriquece la obra emblemática del autor piemontés, la *Gramática de la fantasía* (1973), tan bien conocida en los distintos ámbitos educativos y literarios. Se trata ahora de una recopilación de artículos y ensayos publicados por su autor en revistas y periódicos educativos italianos desde los años sesenta hasta 1980, fecha esta última que coincide con la muerte del escritor. Es decir, una antología en la que cada una de sus piezas se complementa con las demás para formar una estructura armónica, como es habitual en la labor editorial que viene realizando la firma Blackie Books: este mismo sello en 2010 ya había editado en casi ochocientas páginas, y bajo el título de *Libro de la fantasía*, la obra de creación de Rodari en la que no faltaban, por supuesto, los *Cuentos por teléfono* (1962) o los *Cuentos escritos a máquina* (1973).



Este nuevo trabajo remite, pues, a aquella época de plenitud en la que su autor acreditó los títulos de maestro de la imaginación y defensor de la fantasía como instrumento educativo. Y, sin embargo, la obra interpela directamente al docente y al mediador literario de hoy, quienes se sienten llamados a poner en práctica en su tarea diaria la innovación permanente estimulada por la pasión, término este que ha de entenderse como "la capacidad de resistencia y de revuelta; el rechazo intransigente al fariseísmo; el valor de soñar a lo grande" (26). Se trata pues de una obra viva que modula y complementa, sí, la *Gramática de la fantasía*; pero que se sitúa en el debate actual del cambio de paradigma de la educación, al poner al niño como centro y motor del aprendizaje: "Lo concreto en educación es el niño, no el proyecto educativo, ni el programa escolar, ni la técnica didáctica en sí" (8).

La obra, que conjuga los conceptos de escuela y fantasía, se organiza en torno a tres grandes apartados: "Enseñar a aprender", "Aprender a enseñar" e "Imaginar". En el primer bloque aparece nítida desde el principio la perspectiva adoptada por el autor: se pone "de parte de los niños" (capítulo 1), quienes "viajan alrededor de sus casas" (capítulo 2) para hacer notar a sus mayores que en esas primeras edades se absorbe del mundo lo que interesa y eso, "los niños sabemos hacerlo mejor que nadie" (18). Y es que, efectivamente, la educación es pasión (capítulo 3), y a los padres corresponde el deber de comunicar a los hijos "no solo el placer de la vida, sino la pasión por la vida; educarlos no solo para decir la verdad, sino para sentir la pasión por la verdad" (27). Uno de los canales privilegiados por los que circula la transmisión de experiencia y conocimiento es precisamente la lectura, que nunca ha

de ser impuesta, ni mucho menos puede aprenderse "a pescozones", tal como se explica en el capítulo 4, "Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura": "el amor por la lectura no es una técnica, sino algo mucho más íntimo y ligado a la vida" (41).

Es el momento de entrar de lleno en la revisión de literatura infantil, y sobre ella Rodari realiza el retrato robot en una fecha alejada de hoy, 1969, pero en un contexto, el italiano, en el que empieza a percibirse ya el *boom* de un fenómeno, rentable para la industria, "que se acerca a los niños desde pequeños, con álbumes y libritos ilustrados, plastificados, impresos en tela, lavables, con libros-juguete de páginas móviles y manipulables..." (44). Con todas las limitaciones que rodean a este fenómeno, lo más relevante es tomar conciencia de que "la lectura o es un momento de vida, un momento libre, pleno, desinteresado, o no es nada" (48). "Los niños pueden enseñar a los mayores" (capítulo 6), y pueden enseñarles tal vez la gran lección que encierra este libro y que por otra parte es la tesis central de la obra pedagógica del escritor piomontés: el juego es elemento creativo de vida y ayuda a combatir el pesimismo adulto por medio del "optimismo de la voluntad". El último capítulo de este primer apartado, "Apuntes para un minimanual del diálogo entre padres e hijos", conecta directamente con uno de los capítulos nucleares de *Gramática de la fantasía* (el que lleva por título "El niño que escucha fábulas"), en tanto que indaga en el relato oral de cuentos como la mejor conversación posible entre padres e hijos. Defiende un diálogo cordial que está hecho de relación táctil y risas.

El segundo gran apartado gira en torno a la idea de "aprender a enseñar" y detrás del mismo se adivina una escuela nueva que quiere brotar en Italia en medio de unas inercias que empujan al mantenimiento de los usos antiguos. Aquí aparece con claridad la visión del mundo y de la sociedad de su autor, que desliza comentarios políticos y económicos en sintonía con su conocido ideario; anota las dificultades en la búsqueda de un encuentro organizado e institucionalizado entre la escuela y las familias y aboga por "reemplazar la autoridad por la solidaridad" en las relaciones entre aquella institución y los jóvenes (capítulo 8, "Una escuela distinta"). Con todo, se señalan algunos desajustes observados en el funcionamiento de los modernos consejos escolares (capítulo 11, "La profesora alérgica y el padre agresivo"). Ahora bien, se tratará de evitar la tentación de condescender con una "añoranza clasista" de la escuela del pasado para apostar decididamente por una "democracia económica" que impregne la escuela del futuro (capítulo 9, "Ayer, hoy y mañana"). Y de nuevo en el capítulo siguiente, que es el que da título a todo el libro, nos situamos próximos al territorio de la *Gramática de la fantasía*, cuyo mensaje central aparece glosado aquí por Rodari como propuesta para crear en la escuela un nuevo papel para el discente, el papel de niño creador, productor e investigador que sustituya al tradicional papel pasivo, teniendo en cuenta que no hay ningún medio mejor que la fantasía para la exploración de la realidad, dentro de la que cabe también el lenguaje con todas sus posibilidades.

En el tercer apartado "Imaginar" encontramos ya al autor en estado puro, al mago de la palabra que reivindica su condición de maestro total para salir en defensa de los viejos cuentos de hadas en unos momentos en los que se oyen voces que cuestionan su conveniencia en el ámbito educativo (capítulo 12, "A favor y en contra de los cuentos"), y es que "los cuentos hoy tienen más relación con la dimensión de la utopía que con la nostalgia del pasado" (135). Por eso en el capítulo que sigue Rodari puede servir a los mediadores, y con destino al niño de dos o tres años, "un plato de historias" (capítulo 13), unas formas de inventar relatos que mejoran si cabe las actividades que integraban su ensayo canónico. Aquí tiene cabida desde el "diálogo con la lámpara", pasando por el "viaje en una silla de paseo" hasta llegar a "la cama caprichosa"; que son ejemplos que nunca contravienen criterios básicos como el no respeto a las leyes de la naturaleza o al sentido común, la valoración de lo

fragmentario y la búsqueda de las rimas. El capítulo 14 complementa al anterior mediante la adición de "Historias para reír", basadas por lo tanto en la potenciación de la comicidad al otorgar a la risa un poder liberador (los zapatos para las manos, Caperucita Azul, las palabras ridículas, cosificaciones, palabras trastocadas, el contexto erróneo).

Rodari valora en el siguiente capítulo la poesía que puede tener como destinatario al niño: las nanas y rimas populares, las fórmulas para echar a suertes, las oraciones rimadas. En fin, la poesía popular que ofrece siempre al receptor el descubrimiento del ritmo y convierte de forma natural al infante en un poeta. Importa en la experiencia poética "el tono moral con el que se vivió y el recuerdo que dejará" (177). El apartado termina con el artículo titulado "Escribir para los niños hoy". Ahora se traza una suerte de autobiografía creadora que ofrece al lector algunas claves del taller literario del escritor. Importa, y mucho, su condición de joven periodista director de una sección de literatura infantil, sin olvidar nunca la primera condición de maestro y, cómo no, el gusto por la lectura de los surrealistas franceses y el de los grandes escritores que supieron transitar con naturalidad de la gran literatura a la destinada al público infantil. Entre líneas se percibe también la influencia de los formalistas rusos y el psicoanálisis.

En fin, la palabra crítica y sin prejuicios que transmite este libro, traducido de manera ejemplar por Carlos Mayor, tiene que ser bien acogida en un contexto educativo como el actual, en el que a veces se confunden las voces y los ecos. El lector preocupado por un asunto nuclear como el aquí considerado ha de congratularse al entablar diálogo con un autor que fundamenta sus propuestas en una suerte de ideal humanista, pero que a la vez lanza estímulos renovados para la experimentación, pues este libro-ensayo se asienta en los pilares de la lectura y la vida, sobre los que Gianni Rodari construye siempre sus reflexiones.



Cristina Cañamares Torrijos

cristina.canamares@uclm.es  
Universidad de Castilla-La Mancha

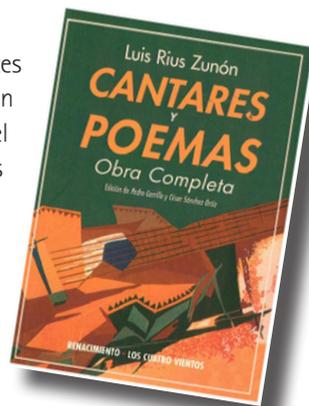
Rius Zunón, L. (2018). *Cantares y poemas. Obra completa*, Edición de Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz. Sevilla: Editorial Renacimiento, col. Los cuatro vientos, nº 136, 352 pp.  
ISBN: 978-84-1755-015-8.

Una parte importante de España salió en las maletas y petates de tantas personas que tuvieron que partir de este país al exilio. Con ellas, en sus formas de ser y pensar, en su manera de vivir y entender el mundo, se iba también parte de la esencia de esta tierra. Entre aquellos transterrados se encontraba Luis Rius Zunón, un hombre consciente del valor de las tradiciones de su pueblo, al que sus relevantes cargos políticos e institucionales no le alejaron de la voz de las gentes más humildes; un hombre a quien el exilio no borró la memoria de sus raíces ni el recuerdo de las composiciones de literatura popular.

Padre del también poeta Luis Rius, uno de los principales representantes de la generación conocida como "los niños de la guerra", Rius Zunón escribió en México toda una serie de textos basados en la tradición oral castellana. Sones y letras que, tras un viaje de ida y vuelta de miles de kilómetros, siguen aún viviendo en estas tierras gracias en parte a su labor. Rius no regresó a España porque su vida se apagó unos meses antes que la del dictador que lo llevó al exilio. La publicación de su obra, llevada a cabo por el recientemente fallecido Pedro César Cerrillo Torremocha —Catedrático de Filología Hispánica en la Universidad de Castilla-La Mancha y creador del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil— junto a César Sánchez Ortiz, profesor en la misma universidad, es hoy una realidad gracias a la apuesta de la Editorial Renacimiento por el rescate de este tipo de textos.

Luis Rius Zunón nació en Tarancón (Cuenca) en 1901, en el seno de una respetada familia relacionada con la educación, la cultura y las leyes. Desde pequeño comenzó a desarrollar un especial interés por el folclore, del que se empapó en sus visitas frecuentes a uno de los barrios más populares y humildes de su pueblo, entonces importante cruce de caminos en el centro de la península. Allí comenzó a desarrollar una de sus principales facetas, la política. Posiblemente su carácter sociable y cercano, sus dotes intelectuales y humanistas, y su formación en Derecho, fueron aspectos clave para una proyección que le llevó de participar en movimientos sociales y políticos locales —a finales de los años veinte— a ser alcalde, presidente provincial y representante del gobierno de la Segunda República en distintas provincias y empresas nacionales. Tras la Guerra Civil se exilió en México, donde ejerció la docencia y la administración, y desde donde escribió la mayor parte de su obra. Y allí, en la Ciudad de México, falleció en 1974, dejando en su haber literario una vasta e interesante colección de poesía —en gran parte inédita— que hunde sus raíces en la lírica tradicional española.

La literatura, en especial la poesía, sirvió a Luis Rius para no perder el vínculo afectivo con su tierra y con su gente. Así lo recuerdan sus descendientes, en concreto su nieta Elisa, en un fragmento



que los editores recuperan en el primer apartado de la obra, el que dedican a introducir la obra de Luis Rius Zunón ("Una obra original y necesaria", p. 51):

El folclore de su tierra manchega le ofreció un refugio al que accedía constantemente. Hablar, escribir y contar historias sobre su pueblo, cantarle a Tarancón, a sus personajes y a sus costumbres, le producían mucho placer... a él se asía con fuerza para mantener su vitalidad y preservar su identidad.

Luis Rius era también un hombre metódico y ordenado y, aunque utilizaba cualquier soporte que tuviese a mano para escribir esos poemas y canciones, luego conservaba todo ordenado y por carpetas en un archivo personal que la familia conservó tras su fallecimiento y que ahora se encuentra custodiado, catalogado y a disposición de todos los investigadores interesados, en la Biblioteca Pedro Cerrillo de la Universidad de Castilla-La Mancha en el campus conquense. En total, casi una veintena de carpetas de las cuales siete conservaban casi todos los poemas, rotuladas con los siguientes nombres que los editores han utilizado para su clasificación en el libro —posiblemente los títulos que pensaba dar a futuras composiciones—: "El cantar del pueblo I y II (arreglos, cantares/canciones)", "Camperas, Villancicos (notas y apuntes)", "El tío Repichoncho", "Romances", "El cantar del pueblo (fandangos, jotas, seguidillas, bailes, quintos, etc.)" y "Varios", más dos carpetas nombradas con la letra D sin diferenciar y sin numerar. Estas carpetas componen el grueso de la obra, casi dos tercios de la misma, agrupadas en el capítulo 4: "Poemas y cantares inéditos" (páginas 120 a 343), y fueron el germen de esta obra que ahora acaba de publicar la editorial Renacimiento.

Completan esta parte más literaria otra serie de contenedores como los titulados *Papeles de Luis Rius Zunón resguardados por su yerno Manuel Bonilla Baggetto; Dedicatorias y escritos varios; Periódicos Tarancón; Cancionero Registro S. Educación; Cancionero sociedad DEA. Y. C. Papeles de Música; Archivo Adam Rubalcava; Caja con impresos y recortes de periódico de la obra de Santos Martínez; Papeles de la Mutualista COTSA Directorio de apodos taranconeros; etc.*

De todas las carpetas pertenecientes a su archivo, resulta especialmente interesante para la LII la titulada "Arroyo Claro: Poesía Infantil", por ser la que conservaba los manuscritos relacionados con la literatura popular de tradición oral propia de los niños. De todas las obras que presenta esta carpeta algunas son inéditas, pero otras aparecen publicadas en revistas o libros. En conjunto, un total de 15 poemas, de los cuales cuatro son los que reúnen más características propias de la poesía infantil. De estos cuatro, tres de ellos son inéditos: "Plenicular", "La cordera Mariblanca" y "El borriquillo enano". Mientras que el último, "El álamo verde", apareció publicado en 1942 en *Larín*, revista mexicana de carácter infantil: "Álamo, álamo blanco, / álamo verde; / vieja canción de estribillo / de las ranas y los peces. / Álamo de la ribera, / con tus duras hojas verdes / para los potros del alba / hace el viento cascabeles / y en noches de clara luna / cuando los pájaros duermen, / barquitos para las ranas / y espejos para los peces. / Álamo, álamo blanco / álamo verde".

El resto de las obras que componen la carpeta, aunque de posible uso cotidiano en la memoria de Rius entre la población más joven, no reúnen unas características infantiles tan marcadas como las anteriores, tratándose más bien de poemas de tipo popular y tradicional sobre Tarancón. Son una jota, dos romances, dos poemas taranconeros, tres canciones, un poema sin titular, un poema largo y, por último, un poema que cuenta los amores entre el guardia de corps taranconero, Fernando Muñoz, y la Reina María Cristina (motivo este que Rius utilizó para su única obra publicada hasta ahora, el *Romancero de Fernando Muñoz y la Reina María Cristina*, Bonilla Arteaga Eds.: 2015). El título de dicha carpeta, "Arroyo Claro", es posible que proviniese del libro *Canciones infantiles* de Rafael Niño, el cual

aparece en el conjunto de la carpeta, y presenta una canción popular denominada "Arroyo Claro" que pudo servir de inspiración a Rius, pues él mismo anotó junto a este poema que se trataba de una canción "buenísima" (p. 122).

La presencia de composiciones propias de la infancia no ocupa solo esta parte del libro. En el capítulo anterior (3. Obras publicadas), en el segundo apartado, donde se recogen los textos publicados en México, encontramos en *Cancionero de Tarancón. Volumen I. Canciones de Cuna y Villancicos* una serie de obras de tradición popular e infantil como es el caso de nanas y villancicos. La mayoría de ellos aparecen con la letra y música de Luis Rius Zunón, para ser cantados y bailados, como los titulados "Canción de cuna de la tórtola", "Canción de cuna del pardal", "Canción de cuna del mochuelo", "Canción de cuna de la Virgen al niño", "Canción de la pastora a su hijica", "Canción de cuna de la alondra", "Brilla en el cielo una estrella", "A Belén labradores o Villancico del pastor".

Infantiles y no, Cerrillo y Sánchez recogen en este volumen todos los poemas conocidos de Luis Rius Zunón, tanto los editados en Ciudad de México (es cierto que en tiradas artesanales de muy pocos ejemplares) como los cancioneros y grupos de poemas que Rius dejó inéditos. Y no solo se limitan a su transcripción y publicación. Completan la obra una necesaria y desconocida semblanza biográfica del poeta, y un estudio pormenorizado, carpeta a carpeta, de toda la obra recopilada, incluyendo temas, motivos, métrica, vocabulario... en un minucioso trabajo en el que incluso se anota a pie de página el significado de algunos localismos (casi siempre taranconeros o, si su uso es más amplio, manchegos), de algunos vulgarismos hoy en desuso o muy poco conocidos y de algunos vocablos especiales solo conocidos en ámbitos campesinos, como el nombre de aves y otros animales o de faenas y utensilios agrícolas, por ejemplo.

Una obra, tal como recoge la propia editorial en su catálogo, que nos regala la experiencia vital y literaria de Luis Rius Zunón. Un olvidado poeta que, desde el exilio en México, revivió la vida de su tierra natal recreando en su obra el ritmo y las letras del folclore castellano.



Comité editorial AILIJ

Universidade de Vigo

Proyecto europeo *Gender Identity: Child Readers and Library Collections (G-BOOK)* (583894-CREA-1-2017-1-IT-CULT-COOP1). Creative Europe – Culture Sub-programme (2014-2020) – 'Support to European cooperation projects – Smaller scale cooperation projects'



El proyecto europeo *Gender Identity: Child Readers and Library Collections (G-BOOK)* (junio 2017-diciembre 2018) tiene como objetivo promover una literatura infantil "positiva" desde el punto de vista de los roles de género, una literatura abierta, plural, variada, sin estereotipos, basada en el respeto y la diversidad.

G-BOOK es uno de los 66 proyectos ganadores, seleccionado entre los 430 presentados, en la convocatoria *Creative Europe*. Involucra a seis socios europeos: el socio principal es el Centro MeTra del Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia (Italia). Los demás socios son: la Biblioteca Universitaria "Livres au Trésor" y el Centro de Investigación "Pléiade" de la Universidad Paris 13 (Francia); la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil y la Universidade de Vigo<sup>1</sup> (España); el "Centre for Children's Literature and Culture Studies" (Dublin City University, Irlanda); la Biblioteca pública regional "Petko Rachev Slaveikov" (Bulgaria) y la "Biblioteka Sarajevo" (Bosnia Herzegovina).

El proyecto parte del papel crucial que desempeña la literatura infantil en la consolidación y evolución de la identidad de género de niñas y niños. De hecho, muchos estudios han mostrado cómo las generaciones más jóvenes tienden a interiorizar y hacer suyos los modelos y roles de género propuestos en los libros que leen, modelos y roles que, sin embargo, con demasiada frecuencia, tienden a ser conservadores y a reforzar los estereotipos de género. Es cierto que cada vez se publican más libros de literatura infantil que abordan cuestiones de género, pero esta producción está distribuida

1 Las investigadoras elegidas para coordinar este proyecto desde la Universidade de Vigo son Veljka Ruzicka Kenfel, como investigadora principal, Beatriz Rodríguez Rodríguez, Ana Pereira Rodríguez y Lourdes Lorenzo García.

de forma desigual entre los distintos países europeos y, a menudo, se ve relegada a una especie de "nicho" que no llega a todo el público infantil.



Home ¿Quiénes somos? Referencia bibliográfica G-Book ▾ Rutas temáticas ▾ Juegos Recursos ▾

## G-Book Keywords

Acoso Adopción Amistad Amor Animales Autoaceptación Carrera profesional Colores Deportes Derechos  
 Discapacidades Diversidad Educación Empoderamiento Escuela Familias  
 Famoso/famosa Hermanos Identidad Identidad étnica Igualdad Imagen de uno mismo Inclusión  
 Intercultural Juegos y aficiones Juguetes Lenguaje LGBTQ+ Modelo de rol positivo Nueva versión  
 Padres Personajes femeninos Personajes masculinos Princesa/príncipe  
 Reescritura Relaciones Respeto Ropa Sentimientos Sexualidad Violencia

G-BOOK ha permitido la creación de la primera bibliografía europea de libros infantiles de 3 a 10 años, positiva desde el punto de vista del género (abierta, plural, variada, sin estereotipos, basada en el respeto y la diversidad). Dicha bibliografía está disponible en línea en la web multilingüe <https://g-book.eu/> en las lenguas de los seis países que participan en la investigación.

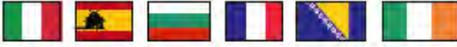
Durante el desarrollo del programa se han creado dos colecciones itinerantes multilingües de libros que tratan la igualdad de género en las dos franjas etarias objeto de estudio. Desde agosto hasta diciembre de 2018 han circulado por los distintos países socios del programa. La colección itinerante se expuso en la Biblioteca Rosalía de Castro (Campus de Ourense, Universidade de Vigo, España) desde el 10 de septiembre de 2018 hasta el 1 de octubre del mismo año.

El proyecto ha conseguido también crear un espacio libre de estereotipos de género en cada una de las bibliotecas públicas de los seis países participantes, ya que ha adquirido una selección de 200 libros del catálogo en cada biblioteca con los fondos del proyecto, lo que contribuirá a aumentar la visibilidad de la igualdad de género en la literatura infantil. En el caso de España los fondos de dicha colección estarán en la Biblioteca Pública de Lugo.

Durante la realización de este proyecto se han llevado a cabo diversas actividades (cuentacuentos, teatro, talleres musicales, conferencias, etc.) dirigidas a niñas y niños, profesorado de los diferentes niveles educativos, personal investigador y familias, con el objetivo de concienciarles de la necesidad de educar en igualdad. También se ha trabajado con las editoriales más importantes de cada uno de los países implicados para intentar que completen sus catálogos con libros y traducciones que contribuyan a eliminar los estereotipos y fomenten la igualdad de niñas y niños.



Co-funded by the  
Creative Europe Programme  
of the European Union



# Gender Identity:

Child Readers and Library Collections

# G - BOOK

THE FIRST EUROPEAN  
GENDER-POSITIVE BIBLIOGRAPHY FOR CHILDREN

[www.g-book.eu](http://www.g-book.eu)





*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 2019**

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/s 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/A, 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/A, 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/A, 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 2019

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, 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>



## Sumario

THE DEVELOPMENT OF A MULTILITERACY-BASED APPROACH IN LANGUAGE LEARNING:  
ENGAGING STUDENTS IN AESTHETIC READING

*Esther Alabau Rivas*

STUDY OF DEATH IN THE NOVEL *THE PRINCESS BRIDE*: DEATH AS PART OF THE ADVENTURE

*María José Corvo Sánchez*

¿NUEVOS PÚBLICOS PARA EL LIBRO ÁLBUM?: EXPERIENCIAS DE RECEPCIÓN EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA

*José Domingo Dueñas Lorente y Ana Isabel Barreu Riva*

LA DESCENDENCIA DE *CELIA EN EL COLEGIO*: NOVELAS DE INTERNADOS FEMENINOS EN LA  
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE POSGUERRA

*Fermín Ezepeleta Aguilar*

LA ILUSTRACIÓN EN EL BINOMIO TEXTO-IMAGEN

*Carmen García Surrallés*

*DESTRIPIANDO LA HISTORIA*: ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA INTERTEXTUALIDAD  
Y LA TRANSGRESIÓN EN LA VIRALIDAD DE LOS VÍDEOS CON DOBLE RECEPTOR

*Marina Lorenzo Ibáñez y Alba Quinteiros Soliño*

HISTORIAS DE SIEMPRE PARA LECTORES DE HOY: LA RECEPCIÓN INFANTIL DE LA FÁBULA *LA  
TORTUGA Y LOS PATOS*

*Antonia M<sup>a</sup> Ortiz Ballesteros*

TRANSLATION AND ADAPTATION OF TERROR: TWO BOOKS FOR CHILDREN AND TEENAGERS ON  
9/11 15<sup>TH</sup> ANNIVERSARY

*María del Carmen Pérez Díez*

TIRAR, DESCUBRIR E INTERPRETAR: UNA CARACTERIZACIÓN DEL LIBRO *PULL-THE-TAB*

*Sara Reis da Silva y Diana Martín*