

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL E IDENTIDADES

LITERATURA PARA A INFÂNCIA E
JUVENTUDE E IDENTIDADES

editoras

Sara Reis da Silva. Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez

coordinadoras coordenadoras

Lourdes Lorenzo García . Blanca-Ana Roig Rechou . Veljka Ruzicka Kenfel

**LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL E IDENTIDADES/
LITERATURA PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE E
IDENTIDADES**

Editoras:

Sara Reis da Silva

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez

Coordinadoras/Coordenadoras:

Lourdes Lorenzo García

Blanca-Ana Roig Rechou

Veljka Ruzicka Kenfel



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Centro de Investigação em Estudos da Criança

Edición/Edição: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil / ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/CIEC Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação - Universidade do Minho); Vigo-Braga.

Diseño de la cubierta/Ilustração da capa: Miriam Reis

Imprime/ Impressão: Tórculo Artes Gráficas

Adaptación cubierta/Adaptação: Elena Muíños

Maquetación/Maquetização: Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez

Tirada / Tiragem: 300 ejemplares / exemplares

DL: VG 802-2012

ISBN: 978-972-8952-23-5.

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL E IDENTIDADES / LITERATURA PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE E IDENTIDADES

Editores: Sara Reis da Silva y/e Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez

Coordinadoras/Coordenadoras: Lourdes Lorenzo García, Blanca-Ana Roig Rechou
y/e Veljka Ruzicka Kenfel

Autoras y/e autores:

Eulalia Agrelo Costas – Carmen Becerra – Francesca Blockeel – Dagoberto Buim Arena – Cristina Cañamares Torrijos – Virginia Coutinho – Verónica María De Araújo Pontes – Miguel Ángel De la Fuente González – Mónica Domínguez Pérez – Eduardo Encabo Fernández – Xabier Etxániz Erié – Marisa Fernández López – Ana Fernández Mosquera – Carmela Fischer Díaz – Fernando Fraga de Azevedo – Carmen Franco Vázquez – Carmen García Surrallés – Cyntia Graziella Guizelim Simoes Giroto – José Antonio Gómes – Ana M^a Hornero Corisco – Isabel Jerez Martínez – Renata Junqueira de Souza – Esther Laso y León – Gilian Lathey – Lourdes Lorenzo García – Elvira Luego Gascón – Mireira Manresa Potrony – Ana María Margallo González – Patricia Martín Ortiz – Martine Marzloff – Mercè Masnou i Ferrer – Nuria Isabel Méndez Garita – José M^a Mesías Lema – Isabel Mocino González – Juan Rafael Morales López – Marta Neira Rodríguez – Mari Jose Olaziregi – Xulio Pardo de Neyra – Isabel Pascua Febles – Ana M^a Pereira Rodríguez – Carmen Pérez Díez – Patricia Quesada Villalobos – Susana Quesado Sousa – Ana Margarida Ramos – Sara Reis da Silva – Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez – Blanca-Ana Roig Rechou – Francisco Javier Ruiz Huici – Veljka Ruzicka Kenfel – César Sánchez Ortiz – Maria da Graça Sardinha – Isabel Souto e Melo – Alejandro Tejedor Vergé – Juan José Varela Tembra – Magdalena Vásquez Vargás – Celia Vázquez García – Sara Vicente Mendo



ÍNDICE

Presentación / Apresentação	11-12
Agrelo Costas, Eulalia, Isabel Mociño González y Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago de Compostela). <i>Manuel María y la construcción de la identidad a partir de su obra infantil y juvenil</i>	13-28
Becerra, Carmen (Universidade de Vigo). <i>Pocahontas de Disney: una lectura ideológica</i>	29-40
Blockeel, Francesca (Universidad de Leuven, Bélgica). <i>Literatura juvenil portuguesa: ¿alfombra mágica hacia otras culturas?</i>	41-56
Cañamares Torrijos, Cristina (CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha). <i>Una sueca en España: Pippi 60 años después</i>	57-68
Coutinho, Virgínia e Fernando Fraga de Azevedo (CIFPEC/LIBEC, IEC, Universidade do Minho, Portugal). <i>A construção da identidade europeia. O papel da literatura de recepção infantil</i>	69-87
De Araújo Pontes, Verônica Maria (UERN, Brasil) and Fraga de Azevedo, Fernando (CIFPEC/LIBEC, IEC, Universidade do Minho, Portugal). <i>The reader formation in classroom: a case study on a Portugal public school</i>	89-97
De la Fuente González, Miguel Ángel (Escuela Universitaria de Educación de Palencia). <i>Don Trifón del Olivar: un pseudoquijote ¿recomendable?</i>	99-102
Domínguez Pérez, Mónica (Universidad de Abuja, Nigeria). <i>La Galea: la traducción gallega de versiones catalanas de cuentos populares de diversos orígenes</i>	113-127
Encabo Fernández, Eduardo e Isabel Jerez Martínez (Universidad de Murcia). <i>Una historia para gobernarlos a todos. El triángulo literario Beowulf/El cantar de los Nibelugos-El señor de los Anillos-Éragon</i>	129-140
Etxániz Erle, Xabier (Universidad del País Vasco). <i>La cultura árabe en la LIJ vasca</i>	141-150
Fernández López, Marisa (Universidad de León). <i>Las aventuras de A Connecticut Yankee... en la España del siglo XX</i>	151-160
Fernández Mosquera, Ana (Universidade de Vigo). <i>“To be a girl”: personajes femeninos en la novela doméstica inglesa del XIX</i>	161-175
Fischer Díaz, Carmela (Universidad de Castilla-La Mancha). <i>Identidad porteña e identidad argentina en Buenos Aires de Pipo Pescador</i>	177-199

- Franco Vázquez, Carmen y Marta Neira Rodríguez** (Universidad de Santiago de Compostela). *Creación de narraciones visuales a partir de cuentos infantiles*.....191-204
- García Surrallés, Carmen** (Universidad de Cádiz). *El travestismo en la narración de culturas diferentes*.....205-217
- Hornero Corisco, Ana María** (Universidad de Zaragoza). *Los viajes de Gulliver. Ilustraciones para el público español*.....219-234
- Junqueira de Souza, Renata, Guizelim Simões Giroto, Cyntia Graziella and Buim Arena, Dagoberto** (Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Universidade Estadual Paulista -UNESP, São Paulo State, Brazil (FAPESP/CNPq). *Three municipal districts and one research: cultural profile of readers teachers*.....235-247
- Laso y León, Esther** (Universidad de Alcalá de Henares). *La construction d'une identite : de l'enfance a l'adolescence*.....249-261
- Lathey, Gilian** (Universidad de Roehampton). *Don Quixote in Sunny Spain: the mediation of national and cultural identity in children's literature*.....263-283
- Lorenzo García Lourdes y Ana M^a Pereira Rodríguez** (Universidade de Vigo). *Intertextualidad en subtitulación de productos de doble receptor adulto-niño para audiencias sordas: ¿Crónica de un fracaso anunciado?*.....285-304
- Luengo Gascón, Elvira** (Universidad de Zaragoza). *Identidad e intertextualidad: Del relato fantástico chino al cuento español*.....305-326
- Manresa Potrony, Mireia** (Universitat Autònoma de Barcelona). *La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar*.....327-345
- Margallo González, Ana María** (Universitat Autònoma de Barcelona). *Las lecturas en los proyectos de trabajo: cómo contribuyen a consolidar la competencia literaria*.....347-364
- Martín Ortiz, Patricia** (Universidad de Salamanca). *Inmersión en la poesía para niños en lengua inglesa. Una propuesta interdisciplinar desde el área de inglés*.....365-372
- Marzloff, Martine** (INRP-Institut National de Recherche Pédagogique, Francia). *La construction de l'identité du jeune lecteur à partir de la figure emblématique de l'Indien d'Amérique du Nord*.....373-391
- Masnou i Ferrer, Mercé**. *Si los autores juegan con el lenguaje, ¿cuál es el papel de los traductores?*.....393-401

- Méndez Garita, Nuria Isabel** (Universidad de Costa Rica). *La multiculturalidad en la literatura infantil costarricense: la presencia Náhuatl*.....403-421
- Mesías Lema, José M^a y Blanca-Ana Roig Rechou** (Universidade de Santiago de Compostela). *Literatura y arte: la animación con plastilina como estrategia de ilustración*.....423-432
- Olaziregi, Mari Jose** (Universidad del País Vasco). *Análisis de las representaciones del “otro” en la obra de Bernardo Atxaga*.....433-440
- Pardo de Neyra, Xulio** (Universidade de La Coruña). *Literatura e identidade. Sobre iberismo, transfronterismo y multiculturalidad en la génesis de la literatura infantil gallega*.....441-460
- Pascua Febles, Isabel y Juan Rafael Morales López** (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). *Multiculturalidad y traducción de LIJ: minorías con voces propias*.....461-475
- Pérez Díez, Carmen** (Universidad de León). *Macdonald’s The Princess and the Goblin: Looking for the child in 19th century literature for children*.....477-484
- Quesada Villalobos, Patricia** (Universidad de Costa Rica). *El centro de literatura infantil y juvenil: una práctica de trabajo comunal universitario para la promoción de la lectura y el rescate del patrimonio local*.....485-500
- Ramos, Ana Margarida** (Universidade de Aveiro), **José António Gomes** (ESE-IPP) e **Sara Reis da Silva** (Universidade do Minho). *Traição da tradição?: releituras e reescritas contemporâneas de narrativas tradicionais*.....501-514
- Rodríguez Rodríguez, Beatriz M^a** (Universidade de Vigo). *The Wonderful Wizard of Oz en español: de novela a libro ilustrado*.....515-526
- Ruiz Huici, Francisco Javier** (Universidad del País Vasco). *La identidad del lector joven*.....527-535
- Ruzicka Kenfel, Veljka** (Universidade de Vigo). *Crisis de identidad en las figuras infantiles y juveniles de la narrativa alemana de finales del siglo XX*.....537-550
- Sánchez Ortiz, César** (CEPLI-Universidad de Castilla La Mancha). *La función educativa de las composiciones populares infantiles*.....551-559
- Sardinha, Maria da Graça e Susana Quesado Sousa** (Universidade da Beira Interior, Portugal). *Do conto à compreensão da leitura: uma estratégia motivadora*.....561-572
- Souto e Melo, Isabel** (ISCE de Felgueiras, Portugal), **Fernando Fraga de Azevedo** (CIFPEC/LIBEC, IEC, Universidade do Minho, Portugal). *Desconstruir a linguagem para construir o mundo: a Vanguarda na poesia de potencial recepção infantil*.....573-587

Tejedor Vergé, Alejandro (Servicio Municipal de Archivo y Biblioteca-Alcalá de Henares) *Identidades “Viscudes”: Josep M^a Folch i Torres y la señorita de Casa Just.....*589-600

Varela Tembra, Juan José (Instituto Teológico Compostelano). *Traditional eastern children’s plays: the case of Baba Yaga and Karagoz.....*601-606

Vásquez Vargas, Magdalena (Universidad de Costa Rica). *Multiculturalidad y pluralidad en la literatura costarricense.....*607-622

Vázquez García, Celia (Universidade de Vigo). *Literatura infantil hispana: identidad fronteriza.....*623-633

Vicente Mendo, Sara (Universidad de Salamanca). *Otroso, construcción del “paisaje afectivo” dentro de la literatura infantil y juvenil universal, la imaginación como identidad del ser humano.....*635-648

Presentación

La Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), su sección ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil) y el Centro de Investigaçã em Estudos da Criança del Instituto de Educaçã de la Universidade do Minho continúan la serie “Estudos” de libros-cd que se inició con *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil / Crítica e Investigaçã em Literatura Infantil e Juvenil* (2011). A continuación se publicó el segundo volumen de la serie con el título *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural* (2012).

En esta ocasión se recogen estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil que abordan diversas temáticas y perspectivas. El origen de estos estudios se remonta a las reflexiones que tuvieron lugar en el V Congreso Internacional de la Asociación ANILIJ celebrado en la Universidad de León en el mes de noviembre de 2007 bajo el título *Identidad/es*.

Fruto de las reflexiones de los investigadores en el congreso y en reuniones posteriores, se presenta esta monografía titulada *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*, que acoge cuarenta y cinco estudios pertenecientes a ámbitos lingüísticos del marco ibérico, iberoamericano, inglés, francés y alemán. Los estudios se pueden adscribir a tres campos de la literatura infantil y juvenil: literatura, traducción y didáctica. Los trabajos sobre literatura analizan aspectos concretos de obras literarias en los ámbitos lingüísticos mencionados, principalmente cuestiones de identidad y multiculturalidad. Los estudios relativos a la traducción se centran en la recepción de traducciones y adaptaciones literarias y audiovisuales y en aspectos de intertextualidad y multiculturalidad. Finalmente, los trabajos que versan sobre didáctica analizan aspectos teóricos y prácticos de la función educativa de, entre otros, la lectura, la poesía y las ilustraciones.

La Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)-ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil y el Centro de Investigaçã em Estudos da Criança del Instituto de Educaçã de la Universidade do Minho esperan que esta monografía contribuya a reflejar el trabajo sobre la LIJ realizado por Universidades y Centros de Investigación y que contribuya al desarrollo y apertura de nuevas líneas de investigación.

Las editoras

Apresentação

*A Associação Nacional de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil (ANILJ), a sua secção ELOS (Associação Galego-Portuguesa de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil) e o Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho dão continuidade à série “Estudos” de livros-CD que iniciou com *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil / Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil* (2011). De seguida, publicou-se o segundo volume da série, intitulado *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural* (2012). Na presente publicação, compilam-se estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil que abordam diversas temáticas e perspectivas. A origem destes estudos remonta às reflexões apresentadas no âmbito do V Congresso Internacional da Associação ANILIJ, subordinado à temática Identidade(s) e celebrado na Universidade de Léon, em Novembro de 2007.*

*Fruto das reflexões dos investigadores no Congresso supramencionado e em encontros posteriores, esta monografia, intitulada *Literatura Infantil y Juvenil y Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*, integra quarenta e cinco estudos pertencentes a âmbitos lingüísticos do âmbito ibérico, ibero-americano, inglês, francês e alemão. Estes estudos inscrevem-se em três domínios da literatura para a infância e a juventude: literatura, tradução e didáctica. Nos trabalhos sobre literatura, analisam-se aspectos concretos de obras literárias nos referidos âmbitos lingüísticos, nomeadamente questões relativas à identidade e à multiculturalidade. Os estudos atinentes à tradução centram-se na recepção de traduções e adaptações literárias e audiovisuais, bem como em aspectos como a intertextualidade e a multiculturalidade. Finalmente, os trabalhos que versam a didáctica problematizam aspectos teóricos e práticos da função educativa, relacionados, por exemplo, com a leitura, a poesia e as ilustrações, entre outros.*

A Associação Nacional de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil (ANILJ), a sua secção ELOS (Associação Galego-Portuguesa de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil) e o Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho esperam que esta monografia contribua para reflectir o trabalho investigativo sobre Literatura Infantil e Juvenil realizado por Universidades e Centros de Investigação, possibilitando também o desenvolvimento e a abertura de novas linhas de investigação.

As editoras

**MANUEL MARÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD A PARTIR DE
SU OBRA INFANTIL Y JUVENIL¹**

***MANUEL MARÍA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DA SUA
OBRA INFANTIL E JUVENIL***

***MANUEL MARÍA: CONSTRUCTING IDENTITY FROM HIS CHILDREN'S
WORKS***

Eulalia Agrelo Costas (Universidade de Santiago de Compostela)
eagrelo@yahoo.es

Isabel Mociño González (Universidade de Vigo)
imocino@hotmail.com

Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago de Compostela)
blanca.roig@usc.es
(LIJMI.GI “A Literatura infantil e xuvenil e a súa tradución”)

Resumen: Se trata en este trabajo la obra poética y narrativa de uno de los autores considerados hoy clásicos en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, Manuel María. El trabajo se centra primeramente en la producción poética, que se corresponde con las primeras entregas del autor, *Os soños na gaiola: versos pra nenos* (Cartonajes Anmi, 1968) y *As rúas do vento ceibe (versos pra nenos)* (Xistral, 1979), publicadas en un momento en el que se comienza a conformar el sistema literario infantil gallego. A continuación, se presta atención a la obra narrativa que recoge títulos como *A tribo ten catro ríos* (Ediciones SM, 1991), *Cando o mar foi polo río* (Ediciones SM, 1992), *Viaxes e vagancias de M. P.* (Ediciones SM, 1994) y *O bigote de Mimí* (Everest Galicia, 2003), publicadas ya cuando el sistema infantil está consolidado y el lector esperado cuenta con un repertorio mucho más amplio. A partir de la constatación de cómo el autor ha contribuido a la conformación de un discurso de construcción de una identidad nacional, se realiza, en este sentido, una comparación entre sus primeras obras poéticas

¹ Este es un trabajo que bebió del origen del proyecto de investigación “La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1975-2008) en las lenguas de España”/“A guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008) nas linguas de España”, financiado por la Xunta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR).

y las narrativas más contemporáneas y, por lo tanto, producidas en el momento de consolidación del sistema literario.

Palabras clave: Identidad, clásico, literatura infantil y juvenil, Galicia.

Resumo: *Trata-se, neste trabalho, a obra poética e narrativa de um dos autores considerados hoje como clássicos da Literatura Infantil e Juvenil Galega, Manuel María. O trabalho centra-se primeiramente na produção poética, correspondentes às primeiras edições do autor Os sonhos na gaiola: versos pra nenos (Cartonajes Anmi, 1968) e As rúas do vento ceibe (versos pra nenos) (Xistral, 1979), publicadas num momento em que se começa a conformar o sistema literário infantil galego. De seguida, concede-se atenção à obra narrativa que reúne títulos como A tribo ten catro ríos (Ediciones SM, 1991), Cando o mar foi polo río (Ediciones SM, 1992), Viaxes e vagancias de M. P. (Ediciones SM, 1994) e O bigote de Mimi (Everest Galicia, 2003), publicadas já quando o sistema infantil se encontra consolidado e o leitor potencial conta com um repertório muito mais amplo. A partir da constatação de como o autor contribuiu para a conformação de um discurso de construção de uma identidade nacional, realiza-se, neste sentido, uma comparação entre as suas primeiras obras poéticas e as narrativas mais contemporáneas e, portanto, produzidas no momento de consolidação do sistema literário.*

Palavras-chave: *Identidade, clássico, literatura infantil e juvenil, Galicia.*

Abstract: *This paper explores the poetic and narrative work of one of the classic authors of Children's and Young Adult Galician Literature, Manuel María. The first part of the paper focuses on his poetic production, which corresponds with his very first works, Os sonhos na gaiola: versos pra nenos (Cartonajes Anmi, 1968) and As rúas do vento ceibe (versos pra nenos) (Xistral, 1979), published when Galician literature system for children had began to be formed. Next it focuses on his narrative work, with titles like A tribo ten catro ríos (Ediciones SM, 1991), Cando o mar foi polo río (Ediciones SM, 1992), Viaxes e vagancias de M. P. (Ediciones SM, 1994) and O bigote de Mimi (Everest Galicia, 2003), published when the literature system for children was already consolidated and readers had a wide range of variety to choose. Based on the fact that the author has contributed to form a discourse of national identity construction, a comparison is made between his very first poetic works and more contemporary narrative productions created in a solid literature-system.*

Key words: *Identity, classic, children's and young adult literature, Galicia.*



Los pueblos no son, se hacen. Siguiendo a Itamar Even Zohar (1993: 441-458), entendemos que la literatura desempeñó un importante papel en la configuración de las naciones y los grupos culturalmente organizados de Europa. Galicia no podía ser menos. Por medio de la literatura, el sistema cultural cuenta con un “repertorio de modelos semióticos a través de los cuales ‘el mundo’ se explica con un conjunto de narraciones” (Even Zohar, 1993: 444). Las narraciones del corpus transmiten sentimientos de solidaridad, de pertenencia y, sobre todo, de sumisión a leyes y decretos que no pueden ser impuestos sólo con la fuerza física. La literatura se articula como uno de los factores privilegiados para construir la cohesión socio-cultural en un territorio determinado.

Al mismo tiempo, la literatura, en Europa, deviene en *indispensabilia* del poder (Even Zohar, 1993: 445-446), es decir, cualquier poder político que se precie debe contar con un sistema literario que le proporcione prestigio y poder simbólico. De ahí la gran preocupación por parte de los promotores de naciones emergentes por construir un sistema literario propio y autónomo.

En esta misma línea, Anie Marie Thiesse (1999: 133-158) se refiere a la importancia que tienen expresiones artísticas como la literatura, el teatro, la arquitectura, la música y la pintura en la construcción de las identidades nacionales, en la afirmación identitaria. Pone ejemplos, como Walter Scott y la novela realista, la novela social, el teatro y la vida intelectual del siglo XIX, momento de la construcción de los nacionalismos. Cita a Miroslav Hroch, quien comenta que todo movimiento nacional presenta tres fases que se suceden cronológicamente. La primera responde al descubrimiento de la cultura nacional por las letras, la segunda al período de “agitación patriótica” y la tercera a la emergencia de un movimiento de masas. Esta misma estudiosa señala algunos elementos simbólicos y materiales como fundamentales para la identificación de una nación, entre ellos: recuerdo de antepasados históricos; héroes paradigmáticos de virtudes nacionales; conservación o recuperación de una lengua propia; referencias y orgullo de monumentos histórico-culturales; folclore propio; forma de vida en general con características específicas; lugares y paisaje característicos; símbolos representativos (himno o bandera); identificaciones pintorescas, como también

los señala, retomando las consideraciones de Anie Marie Thiesse, Antón Figueroa (2001: 83).

Un conjunto de elementos socio-semióticos que han producido un importante número de textos con la finalidad de justificar, sancionar o fundamentar la existencia, el interés y la pertinencia de la cultura gallega (Even-Zohar, 1994: 369).

Manuel María, nombre literario de Manuel María Fernández Teixeiro (Outeiro de Rei, Lugo, 1929-A Coruña, 2004)², uno de los autores considerados clásicos en la Literatura Infantil y Juvenil (a partir de ahora LIJ) gallega (Gomes y Roig Rechou, 2007), que será en la que nos centraremos en este trabajo, fue uno de los autores gallegos que ha construido el andamiaje de su obra intentando desvelar para los más jóvenes todos los elementos citados desde el momento que inicia su producción, a pesar de hacerlo en una etapa histórica en la que las libertades de la población gallega estaban muy mermadas debido a los muchos años de oscurecimiento que la Guerra Civil española y la instauración de la dictadura franquista trajeron consigo. Toda una época en la que la lengua gallega no ha sido materia de estudio en los centros escolares y además, como servía sólo para la comunicación familiar, sufría lo que se llama “autoodio”. Una época en la que sólo se puede hablar de inicios de la formación de la LIJ gallega (Roig Rechou, 1996; 2002).

Manuel María ha contribuido desde este inicio de la LIJ gallega a la conformación de un discurso de construcción de la identidad nacional y lo ha hecho con su actividad social y también con su obra literaria. Como es sabido, la construcción nacional fue la misión de muchas asociaciones y agrupaciones dirigidas por intelectuales con la perspectiva de organizar o recuperar un patrimonio nacional. Manuel María desde muy pronto adoptó esta postura enmarcándose en las líneas nacionalistas, así en los años sesenta, momento en que se empiezan a reclamar

² Nació el 6 de octubre de 1929. Hizo los estudios primarios en Rábade, en una escuela dirigida por Xoán Bautista, un maestro que en las tardes de los sábados, en el periodo 1939-1942, reunía al alumnado para comentar textos poéticos extraídos de antologías como la realizada por Uxío Carré Aldao y Álvaro de las Casas. Esta práctica poética al parecer hizo que Manuel María contactara desde muy joven con la literatura y con la lengua gallega. Estudió Bachillerato en Lugo y también alguna materia de Filosofía y Letras en Santiago de Compostela. Dio clases de literatura en academias de Monforte de Lemos, donde trabajó como procurador de tribunales desde 1958. Un año después, se casó con Saleta Goi. A los veinte años participó en el ciclo de conferencias “Jóvenes valores lucenses”, a partir del cual entró a formar parte de la tertulia del Café Méndez Núñez de Lugo, al lado de otras personalidades como Ánxel Fole, Ramón Piñeiro, Ánxel Xohán, Aquilino Iglesia Alvariño, Luís Pimentel o Rof Codina. Posteriormente, fundó la Editorial Xistral, en la que se editaron algunos de sus libros. En 1985, al llegar su retiro, trasladó su residencia a Coruña, ciudad en la que falleció el 8 de septiembre del año 2004. En 1950, inició su trayectoria literaria con *Muiñeiro de brétemas*, poemario al que le siguieron otros, así como obras de narrativa, teatro o ensayo, pertenecientes a la literatura institucionalizada o de adultos.

libertades, se incorpora a la Unión do Povo Galego (UPG), y, posteriormente, a la Asamblea Nacional-Popular Galega (AN-PG), hasta llegar en el año 1979 a ser elegido concejal en Monforte de Lemos por las listas del Bloque Nacional-Popular Galego. A partir del año 1985 abandonaría su militancia política para centrarse en su actividad literaria y cultural, ámbitos que él no desestimó nunca por considerarlos un “espacio público” de gran poder para legitimar el galleguismo y, en última instancia, convertirlo en fórmula hegemónica nacional (Xoán González-Millán, 1995). Así, en un buen número de sus obras, puso su escritura a disposición de la causa y fueron numerosos los poemarios, narraciones y piezas dramáticas en los que dejó constancia de su ideario político, tratando cuestiones relacionadas con los pueblos sometidos, la colonización o la construcción de una patria, un aspecto que trató tanto en su obra dirigida al lectorado adulto³ como al infantil y juvenil, sobre todo en los textos que salieron a la luz en los decisivos momentos de la recuperación de la literatura gallega y en los que era muy necesaria la presencia de materiales que animasen a los espíritus más próximos a la corriente nacionalista y atrajesen o convenciesen a aquellos más indecisos o carentes de un rumbo ideológico definido.

Centrándonos ya en la producción infantil y juvenil de Manuel María, consideramos necesario destacar la clara intención de este autor de acercarse al lectorado más joven para formar a las futuras generaciones en el conocimiento y amor a Galicia y para inculcarles e involucrarlos en el proyecto de redefinir una entidad nacional para su tierra. Así, aprovechando sus habilidades poéticas y partiendo de unos modelos ceñidos a la poesía infantil más tradicional, ofreció al público más joven en el año 1968, *Os sonhos na gaiola*⁴, un poemario que vio la luz, inicialmente, en una pequeña editorial que funcionaba de forma militante, Cartonajes Anmi, dirigida por Gómez Camarón. De todas formas, a esta primera edición le siguió dos años después la segunda, debido a que, en palabras del propio autor, la inicial presentaba muchos errores. Fue en 1970, cuando la Editorial Celta publicó la obra. De este modo, se situó el poemario en una editorial más competitiva, que facilitaba su difusión y circulación a través, principalmente, del circuito escolar. Este mismo poemario también conoció una versión musicada en el año 1979 a cargo del cantautor gallego, Suso Vaamonde.

³ Entre ellos, cabe señalar *Documentos persoas* (1958), *Odes nun mundo de paz e de alegría* (1972), *Laio e cramar pola Bretaña* (1973), *Cantos rodados para alleados e colonizados* (1976), *Poemas para construír unha patria* (1977), *O libro das baladas* (1978) ou *Catavento de neutróns domesticados* (1979).

Factores estos que lo han llevado a su canonización y a experimentar una mayor difusión en el ámbito social.

Os sonhos na gaiola, claramente dirigido a la infancia del medio rural, está integrado por cuarenta y nueve poemas, introducidos por un elemento peritextual, que adopta el modelo epistolar y lleva por título “Carta ós nenos”. A partir del recurso de la *captatio benevolentiae*, Manuel María recuerda su infancia campesina y manifiesta de forma explícita su voluntad por subsanar las carencias literarias que experimentó en las lecturas de sus primeros años:

Queridos nenos:

Un servidor, que xa ten canas e un gran bigote que lle comeza a pesar, vai para vello. Nas súas horas de soedade lembra a súa lonxana infancia campesiña. Desas lembranzas foron nascendo os versos que seguen. Os versos que este humilde autor botou de menos cando el era neno. Versos que, por outra banda, non había na literatura galega e que tan precisos son. Eu quixera encher, en parte, ese oco. Perdoádeme se non acertei.

El corpus de este poemario está dividido en cinco grandes apartados –“O mundo”, “As cousas”, “Homes, nenos e nenas”, “Animais” e “Paxaros”–, que están encabezados por dos poemas cargados de una fuerte dosis ideológica y sentimental, que constituyen una auténtica declaración de principios sobre el país. Uno de ellos, concretamente el titulado “Galicia”, es uno de los poemas más conocidos de Manuel María, que durante muchos años e, incluso en la actualidad, se sigue incluyendo en los libros de texto y es recitado de forma memorística por muchos escolares. Se trata de una composición que ofrece una emotiva definición de Galicia, pues en él se describen su geografía y los trabajos de sus habitantes, así como se alude a su papel de madre, a sus gentes, a su habla y a esa convicción de que Galicia se encuentra en el ser de cada uno de sus miembros. El segundo de los poemas, de corte más lúdico, toma como elemento vertebral el baile más representativo de nuestra tierra, “A muiñeira”, pero sin olvidar su constante intencionalidad de ir adoctrinando a través de los versos, como lo testifica el hecho de que se refiera a esta danza caracterizándola como “¡ti eres a danza / dun pobo baril”. A continuación, bajo el epígrafe titulado “O mundo”, se presentan siete poemas de temática natural que describen el planeta Tierra a través de elementos como el sol, las

⁴ Lugo: Cartonajes Anmi, 1968 // con ilustraciones de los niños del Instituto de Enseñanza Media de Vigo y del Colegio Rosalía de Castro, Lugo: Ediciones Celta, 1972, 77 pp. (ISBN: 84-7044-035-7) // ilustr. Xaquín Marín, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Merlín, 1990, 95 pp. (ISBN: 84-7507-470-7).

estrellas, la luna, el mar, el río, el arco iris y el viento. Se alude de este modo a elementos no sólo propios de la Tierra sino también universales, dotando al poemario de un carácter cosmopolita y universalizador.

Una vez caracterizado el medio más general, el cosmos, el poeta dirige su atención hacia lo más particular, hacia esos elementos más próximos que configuran el microcosmos cotidiano de su lector-objetivo, el niño campesino, a través de los cuales pretende alcanzar su empatía y ofrecerle un compendio de elementos singulares y definitorios de su tierra. Así, los once poemas incluidos en “As cousas” retoman objetos propios de la herencia cultural gallega como el barco, el molino, el carro, el arado, el tractor, la hoz o el cohete, todos ellos cargados de gran fuerza simbólica. También se refiere en las siguientes secciones, “Homes, nenos e nenas”, “Animais” y “Paxaros”, a las profesiones, juegos y fauna autóctona de Galicia.

El compromiso del autor con la infancia y el país queda patente también en su segunda obra poética, *As rúas do vento ceibe*⁵ (1979), un poemario que viene a complementar *Os sonhos na gaiola* y en el que de nuevo se recupera el “ethos” patriótico a partir de símbolos de identidad caracterizadores de la comunidad a la que pertenecen los potenciales lectores. Pero, en esta ocasión, el lector al que se dirige es al infantil urbano, el más desgalleizado. Consciente de la falta de sintonía entre este público y su primera entrega poética, por serle ajena en muchas cuestiones, concibe *As rúas do vento ceibe* como un manual explicativo de la nacionalidad gallega y un resumen de la historia de esta tierra, además de construir un juicio positivo del mundo rural, que considera el más representativo de Galicia y del que parten las fuerzas más intensas hacia la consecución de la entidad nacional. Por otra parte, dadas las circunstancias del contexto histórico en el que esta obra fue publicada, no se puede ignorar su función instrumental, tanto didáctica como propagandística e ideológica, en un momento en el que la institución escolar carecía de textos específicos que cumpliesen esta función. De nuevo, el autor manifiesta explícitamente estos propósitos en un texto prologal, “Carta ós nenos que pode servir de prólogo a este libro”, un texto directo y enérgico:

Moi queridos amigos:

Veleiqué o meu segundo volume de versos pra nenos galegos. Tiña que ser. Este servidor, con case medio século ás costas que me frolea nas barbas, sentíuse na obriga e sobor de

⁵ Ilust. P. A. Estévez, A Coruña: Xistral, 1979, 85 pp. (ISBN: 84-85271-17-3) (2ª edición del mismo año) // Ourense: Galiza, 1989, 84 pp. (ISBN: 84-8612-14-1).

todo na necesidade de escribir de novo prós nenos. Pra tódolos nenos galegos e dun xeito particular prós nenos da cidade, un tanto esquecidos no outro meu libro pra rapaces, *Os sonhos na gaiola*.

Nos versos deste libro quixen contar dun xeito elemental, sinxelo e esquemático o que é Galicia, o que foi Galicia. E alcender en vós –que sodes o porvir– a chama dunha esperanza pra que fagades a Galicia do futuro: unha patria ceibe e popular.

Posiblemente que alguén diga que o presente libro ten certo didactismo. E verdade. Coido que a poesía que non nos enseñe algo –o que sexa– non é poesía. Si estes poemas, sinxelos e simples, vos deprenderan a amar a nosa patria Galicia, este voso vello amigo sería o home máis feliz do mundo.

Moitas gracias unha vez máis.

Después de este pórtico introductorio, los cincuenta poemas que integran *As rúas do vento ceibe* se distribuyen en cuatro apartados que encauzan sus corrientes temáticas por dos vías claramente delimitadas. Por una parte, está el primer apartado, que, bajo el encabezamiento de “A Patria”, pretende concienciar al lector de que Galicia es una nación diferenciada por poseer los elementos definitorios que le otorgan a una tierra la categoría de nación, como lo reflejan los poemas “Mapa de Galicia”, “A fala”, “A bandeira”, “O escudo” e “Día da patria nacional”. Así mismo, alude a sus principales males endémicos en “A emigración” y “A colonia” para que actúen como instrumentos revulsivos, con la finalidad de despertar la dignidad e inconformidad de los más jóvenes para que luchen por su erradicación y Galicia pueda prosperar libre de ataduras. Este primer apartado se amplía con el último, “Os heroes”, que recoge un manojito de siete poemas, que hacen un repaso por la historia de Galicia, desde el episodio romano del Monte Medulio y la Revolución Irmandiña hasta los Mártires de 1846, los levantamientos populares del siglo XX, las Irmandades da Fala y el Estatuto de 1936, y recupera dos mártires emblemáticos, “O mariscal Pardo de Cela” y “Moncho Reboiras”. Hechos históricos, culturales y políticos e iconos revolucionarios, siempre citados para justificar la actitud combativa del pueblo gallego para alcanzar su autonomía y preservar sus elementos identitarios, así como para espolear los ánimos de las futuras generaciones para que continúen una ruta ya marcada por los primeros “calaicos”: “Coa nosa bandeira ao frente / non hemos retroceder. / ¡Galicia ten que ser ceibe! ¡Temos, irmaos, que vencer!. Del mismo modo, se alienta a la esperanza en el poema “A bandeira”: “Vermello, branco e azul / berran na nosa bandeira / ¡a nosa esperanza de hoxe / e a da Galiza vindeira”.

Por otra parte, en los dos restantes apartados, “A cidade” y “A natureza e as cousas”, abandona el sustrato imaginario e histórico, tan rentables en la constitución de entidades nacionales, para detenerse en la caracterización de realidades más próximas al lector más joven, que pertenecen o se pueden relacionar con dos medios antagónicamente diseñados, el urbano y el rural. Sobre la ciudad se tiende una imagen negativa que se teje a partir de los poemas referentes al hogar (“O lar” o “O meu cuarto”), al mobiliario urbano (“O semáforo” o “As farolas”), a medios de transporte (“Motos” o “O autobús) o a otros elementos propios de este medio (“O suburbio” o “Asilo), que están llenos de tristeza, amargura, desconsuelo, etc. Llega a ser tal la inquina que Manuel María ejerce sobre este medio, que elementos que podríamos considerar en un principio de agrado para el autor, también son denostados. Así, en el poema “As árbores da cidade”, estas se retratan “esmorecidas, tristeiras” y en el titulado “Escola” se denuncia que “¡nada ensinan de Galiza / e falan en castelán”, igual que en “O televisor”, donde se recrimina lo siguiente:

Din cousas incomprensíbeis
nun castelán a barbeito.
¡A penas falan galego!
¡Non fan programa con xeito!

Se trata, por lo tanto, de un ataque descubierto contra el medio, elementos e instrumentos que no han albergado e infundido el sentimiento nacional, sino que, al contrario, han intentado paralizarlo, diluirlo y exterminarlo.

Por el contrario, en “A natureza e as cousas” recupera el tono positivo, sentimental y lúdico de *Os sonhos na gaiola*, ya que esta parte vuelve a estar poblada por elementos pertenecientes a la naturaleza y por otros también identificativos de Galicia, como se constata ya en el título de los poemas “Hórreo”, “Dorna” o “Cruceiro”. No obstante, no pierde la ocasión de, al mismo tiempo que canta la riqueza energética de Galicia procedente de sus ríos en “Electricidade”, criticar la actitud pasiva del pueblo gallego y preguntarse: “os kilowatios: ¿qué fan? / Moven industrias alleas / ou quedan no noso chan...?”

Todo el “constructo” ideológico representado en estas dos obras se narra a través de estrofas sencillas, generalmente de cuatro versos de arte menor y con rima consonante, y un conjunto de recursos poéticos variados como anáforas, prosopopeyas,

metáforas y recursos fónicos como la aliteración, muy presentes en la retórica que caracteriza la literatura infantil. Son recursos que imprimen al poemario una musicalidad en la que el ritmo y las rimas se engarzan para construir una poética rítmica y sonora que produce un poderoso efecto en la sensibilidad del lectorado infantil. Las expresiones emotivas presentadas a través de recurrentes exhortaciones que sugieren la intensidad de sentimiento como la que aparece en el poema introductorio de *Os soños na gaiola*, “Galicia”, “¡Si buscas a Galicia en ti tés que atopala!” revelan el compromiso firme de la voz lírica con la tierra y también un universo poético que se asocia con una imagen de paisajes, colores y sonidos que recuperan una infancia idealizada, un paraíso perdido alejado de conflictos y problemáticas sociales, en una tierra protectora y tierna que se metamorfosea en la figura de una madre que “olla docemente o mar”.

Después de su incursión poética, Manuel María continúa su labor de consecución de una identidad para Galicia a través de la prosa, aunque ahora cambia de modo y estrategia, pues no es hasta la década de los años noventa cuando vuelve este autor a dirigirse a los más jóvenes. Es esta una etapa de plena eclosión en la que el sistema literario infantil y juvenil gallego ya está plenamente conformado, pues los diferentes factores que lo integran, con mayor o menor fuerza, hacen mover todo su engranaje, dando como resultado una abultada producción y un banco de lectores en expansión. La prosa de esta etapa se caracteriza por la multiplicación de sus formas y de su temática, aproximándose su repertorio al de otros sistemas literarios más consolidados. Por su parte, el escritor de Outeiro de Rei sigue manteniendo sus postulados políticos y su convicción de que, desde la literatura, se puede formar y convencer, por lo que se aleja conscientemente de aquellas temáticas más próximas a la sociedad de esa década y articula una serie de historias de clara voluntad ideológica, que se mueven entre lo real y lo fantástico y que comparten un personaje común, Manuel de Paderna.

Así, siguiendo un mismo esquema, publicó los títulos *A tribo ten catro ríos*⁶ (1991), *Cando o mar foi polo río*⁷ (1992) e *Viaxes e Vagancias de M.P.*⁸ (1994). Se trata de un conjunto de narraciones, introducidas todas ellas por un poema cargado de un tono nostálgico, sentido y sin lugar a dudas reivindicativo. En dichas narraciones se

⁶ Madrid: Ediciones SM, col. O barco de vapor, nº 37, serie Vermella (a partir dos 12 anos), 1991, 93 pp. (ISBN: 84-348-3441-3)

⁷ Vigo: Ediciones SM, col. O barco de vapor, nº 44, serie Vermella (a partir dos 12 anos), 1992, 121 pp. (ISBN: 84-348-3711-9).

intenta dar una explicación de la tierra, partiendo de su Outeiro de Rei natal, del que crea una mitología de lo cotidiano, pasando por la historia de la Comarca de A Terra Chá, en la que se mezcla la materia legendaria con la historia del lugar, para llegar a la realidad de toda una “tribu”, que es Galicia y sus ocho grandes ciudades, un pueblo al que representa Manuel de Paderna, en un juego a modo de muñecas rusas, donde lo particular adquiere carácter universal. Estas historias aparecen plagadas de alusiones a personajes históricos y literarios, guerrilleros, escritores, pintores, escultores, músicos, deportistas o médicos, que, de algún modo, son referentes dentro de la cultura gallega y se aproximan a las líneas más galleguistas, favoreciendo el reconocimiento y contacto del lectorado esperado con ellos.

El hilo conductor y cronista se personifica en Manuel de Paderna, un alguacil que es barbero en su tiempo libre y que posee poderes sobrenaturales, pues este mago recibió el don de la palabra por intervención divina, que lo convirtió en un hábil poeta y transmisor de la sabiduría popular. No obstante, su principal particularidad no radica en ser fuente de información, sino en su capacidad para intervenir de forma activa en todos los episodios referidos al origen de accidentes geográficos, muestras arquitectónicas, ciudades, etc., todos ellos emblemáticos de Galicia, lo que le convierte en leyenda:

Manuel de Paderna xa é lenda. A xente, ó evocalo e ó falar da súa persoa participa, en certo xeito, da maneira máxica que tiña de entender a vida e de estar instalado neste mundo. Porque posuía fe na creación e acreditaba na beleza. Manuel de Paderna foi quen foi, materia de soño aberta á eternidade. Ademais do seu sentido poético posuía o don da ironía finísima, que o defendía da brutalidade e da fealdade. Odiaba a mentira e protexía sempre os inocentes, os puros e os indefensos.

Este retrato se ve complementado a lo largo de los diferentes capítulos por el contraste-oposición que se establece entre la nobleza del alguacil y la tiranía y mediocridad que demuestra don Capitón, el alcalde y figura estereotipada de la clase política caciquil dominante en la Galicia rural, que ya había sido ridiculizada a través del personaje de Don Celedonio en la novela *O porco de pé* (1928), de Vicente Risco. Este recurso a la intertextualidad es una estrategia muy presente a lo largo de estas obras narrativas de Manuel María, en las que se observan referencias tanto a obras universales, como al cuento clásico *El Flautista de Hamelin*, como a obras canonizadas de la literatura

⁸ Vigo: Ediciones SM, col. O barco de vapor, nº 18, serie Vermella (a partir dos 12 anos), 1994, 123 pp. (ISBN: 84-348-4187-8).

gallega: *Merlín e familia* (1955), de Álvaro Cunqueiro, o *Das cousas de Ramón Lamote* (1985), de Paco Martín.

La primera entrega de la serie, *A tribo ten catro ríos*, se centra en la presentación de Outeiro de Rei, tierra natal del autor, como ya hemos citado, y del propio protagonista, Manuel de Paderna, del que se ofrecen abundantes datos biográficos y se refiere su participación en la aparición de elementos emblemáticos del lugar (el Regato do Cepelo, el Campo de Santa Isabel o el quiosco de la música). El segundo título, *Cando o mar foi polo río*, extiende los límites geográficos de su pueblo a la comarca, a Terra Chá. En él se explica la razón de la orografía que caracteriza esta planicie luguesa, sus romerías más conocidas, las supersticiones de sus gentes, etc., configurando el discurso alrededor de las leyendas de moros, de encantamientos o creencias populares sobre curaciones milagrosas (historia de la torre de Vilalba, de la Lagoa de Cospeito o del nacimiento del río Miño). Por último, en *Viaxes e vagancias de M. P.*, Manuel de Paderna viaja por cada una de las ocho villas y ciudades gallegas más emblemáticas, presentándole al lectorado esperado sus personajes, monumentos, fiestas tradicionales o mitos fundadores, de los cuales ofrece la versión popular, que contrasta con la que vincula con el propio Paderna, convirtiendo, de este modo, al personaje en un demiurgo, un mago o un artífice de la configuración de un país y de sus símbolos.

Se trata, en fin, de una trilogía en la que se pueden identificar claramente los elementos recurrentes en la producción infantil y juvenil de Manuel María, a través de los cuales se transmite el legado cultural diferencial de una tierra, la gallega, articulado en breves narraciones salpicadas de episodios humorísticos y fantásticos, muy del gusto de este lectorado. Logra de este modo, favorecer la comprensión e identificación de este sector del público con elementos identitarios, para ellos desconocidos o incluso manipulados, a la vez que busca eliminar prejuicios y actitudes negativas hacia sus orígenes. Se plasma esta preocupación, especialmente, en lo referido a la lengua, porque considera que “Todos aqueles que deixan morrer un idioma e atentan contra unha cultura, están a empobrece-lo mundo” (*Cando o mar foi polo río*).

Pero la presencia de este personaje no se circunscribe solamente a la trilogía que forman estas obras que acabamos de analizar, sino que en alguna de las producciones posteriores del autor, dirigidas al lectorado autónomo, aparece de nuevo Manuel de

Paderna. Es el caso de *O bigote de Mimi*⁹, un relato de carácter fantástico-realista, en el que se narra la intervención de Manuel de Paderna, quien logra devolverle al protagonista, el gato Mimí, su capacidad olfativa, fundamental para la supervivencia del felino, dotándolo además de poderes extraordinarios.

Como se puede observar por todo lo dicho, Manuel María es un autor que, consciente de la necesidad de una literatura comprometida, ofrece tanto en sus obras poéticas como narrativas textos muy ligados a la tradición oral y con grandes dosis de carga ideológica e identitaria. En la línea que señala Antón Figueroa (2001: 83), es un autor plenamente consciente de que “O sentimento nacional non é espontáneo máis que cando foi perfectamente interiorizado”, por lo tanto es necesario enseñarlo primero.

Para ello utiliza un lenguaje sencillo, aunque plurisignificativo, pues intenta llegar al lado imaginativo y lúdico del lectorado esperado, pero también a la ideología de un público lector que gravita en torno al primero, que son los mediadores, bien padres, bien maestros. La conciencia del papel del creador como agitador de conciencias y transmisor de ideologías se plasma en los primeros textos, principalmente en los elementos peritextuales, como son las cartas que se colocan a modo de prólogo, mientras que en las entregas narrativas posteriores, este papel se diluye a lo largo de las obras y sólo en la última de las entregas del ciclo de Manuel de Paderna se ofrece un texto-resumen inicial en el que se explica la voluntad consciente que ha movido al autor a crear un ciclo en el que el personaje de enlace, Manuel de Paderna, es erigido como prototipo del paisano gallego (irónico, inteligente, aparentemente dócil y sumiso, aunque, en realidad, acicate del caciquismo). Esta crítica social aparece de forma explícita en textos como

o máis curioso –e tamén o máis penoso– era a mansedume da xente do común, aceptando esas agresións ó seu patrimonio cultural e tradicional, sen chistar nin rebulir aínda que algúns rosbaran polo baixo. Pero o certo é que á hora da verdade ninguén foi capaz de ergue-la voz. Calaron todos como raposos (*Viaxes e vangancias de M.P.*).

Esa funcionalidad de la obra de Manuel María como instrumento para restaurar y articular una conciencia e identidad colectiva también se refleja en esa alusión constante a la pertenencia a una “tribu”, a un pueblo, del que se quiere recuperar la autoestima y sembrar en las generaciones más jóvenes el germen de los futuros defensores de su

⁹ Ilust. Suso Cubeiro, A Coruña: Everest Galicia, col. Montaña encantada (a partir de 6 anos), abril 2003,

identidad cultural diferenciada. Para ello no duda en utilizar la contraposición de lo urbano frente a lo rural, caracterizado lo primero como negativo y lo segundo como positivo, o en poner en escena a personajes estereotipados, que representan comportamientos negativos contra los que se quiere luchar, especialmente el de Don Capitón.

Por otra parte, se observa una mayor carga didáctica en la poesía que en los textos narrativos, factor íntimamente relacionado con el momento en el que fueron publicados, los primeros en el período de formación del sistema literario, en el que no existía un lectorado avezado que pudiera acceder a productos literarios de cierta complejidad, y los segundos cuando el sistema cuenta ya con un amplio repertorio. Se constata, como ya se ha señalado, una gran unidad en toda la obra del autor. De hecho, también en las obras teatrales escritas por Manuel María en la década de los años ochenta ofrece elementos de su programa de transmisión de la identidad, así lleva a cabo un claro intento “de recuperación de símbolos, mitos e ambientes populares e literarios, na liña da corrente popular”, como ocurre en títulos como *Barriga verde: farsa pra bonecos*¹⁰, una pieza en la que a través de títeres y personajes-tipo de la tradición de ferias y barracas, y con diferentes mecanismos se busca la construcción de un mito (Roig Rechou, 2004; Roig Rechou y López, 2007).

En lo que se refiere a los poemarios existe un claro afán de continuidad y complementariedad, marcado por el propio autor en los textos introductorios. En cuanto a la prosa forma un ciclo unitario. Y entre unas obras y otras, se establece un juego de intratextualidad, haciendo referencia explícita en unas obras a las otras.

Bien es cierto que, a pesar de las críticas a la sociedad descrita, el autor no olvida transmitir un claro mensaje de esperanza, como el que se explicita en versos como los del poema inicial de *Viaxes e vagancias de MP*:

E algúns de nós aínda agardamos
luz e salvación para esta tribo

Por todo lo dicho, Manuel María aportó a la literatura gallega dirigida al público infantil y juvenil textos que han ayudado a la construcción de la nación mediante el prestigio alcanzado por ellos tanto dentro como fuera de Galicia. El reconocimiento al autor se

plasma en hechos como los premios que llevan su nombre: “Premio Nacional Manuel María á dignidade nacional”, que se ha creado en el año 2005 por la Asociación Sociopedagógica Galega, y el “Premio Poeta Manuel María da Cultura”, que convoca el Ayuntamiento de Foz (Lugo). Elementos éstos que configuran el sistema literario y evidencian no sólo el valor estético de una obra sino también la repercusión de un autor que ha contribuido al desarrollo y evolución del sistema literario infantil y juvenil gallego, ayudando tanto desde su posicionamiento político como desde el terreno literario a preservar la herencia cultural y la identidad nacional, lo que lo convierte en un referente cultural indiscutible y en un clásico como ya se ha señalado en la obra *Grandes autores para pequenos leitores* (Gomes y Roig Rechou, 2007).

Referencias bibliográficas

EVEN-ZOHAR, Itamar (1993). “A función da literatura na creación das nacións de Europa”. *Grial*, nº 120, Tomo XXXI, pp. 441-458.

_____ (1994). “La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa”. En Villanueva, Darío (ed. 1994). *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.

_____ (<http://www.tau.ac.il/~itamarez>)

FIGUEROA, Antón (2001). *Nación, literatura, identidade. Comunicación literaria e campos sociais en Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

GOMES, José António y Blanca-Ana ROIG RECHOU (coords., 2007). *Grandes autores para pequenos leitores*. Porto: Deriva.

GONZÁLEZ-MILLÁN, Xoán (1995). “O discurso literario galego e a configuración dun espacio público nacional no primeiro tercio do século XX: un marco de reflexión”. En Casas, Arturo (coord.). *Tentativas sobre Dieste*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, col. Estudios e investigacións, pp. 14-29.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana (1996). *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*. Tesis en microficha de la

¹⁰ Vigo: Edicións Castrelos, col. O Moucho, nº 8, 1968, 51 pp. (ISBN: 84-7041-028-8) (3º ed. 1973) // ed. e introd. de Santiago Esteban Radío, Ourense: Galiza Editora, 1996, 95 pp. (ISBN: 84-86129-27-3).

Universidad de Santiago de Compostela, nº 578, Servicio de Publicaciones e Intercambio científico.

_____ (2002). “La literatura infantil y juvenil en Galicia”/ “A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia”. En Darío Villanueva Prieto y/e Anxo Tarrío Varela (coords.). *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción/A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción*. A Coruña: Hércules Ediciones, pp. 382-501.

_____ (2004). “O Contexto”. En Carlos Casares, *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas. Versión e dirección de José Caldas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/IGAEM, pp. 38-105.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana e María LÓPEZ (2007). “Panorama histórico do teatro infantil en galego”. En Roig Rechou, Blanca-Ana, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords.). *Teatro infantil. Do texto á representación*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

THIESSE, Anne Marie (1999). *La Création des identités nationales. Europe XVIII-XX siècle*. París: Editions du Senil. (TD: cap.VI, “Histoires nationales”, pp. 133-158 en la edición de 2001).

POCAHONTAS DE DISNEY: UNA LECTURA IDEOLÓGICA

POCAHONTAS DE DISNEY: UMA LEITURA IDEOLÓGICA

DISNEY'S POCAHONTAS: AN IDEOLOGICAL READING

Carmen Becerra
Universidade de Vigo
cbecerra@uvigo.es

Resumen: La verdadera historia de la princesa india Pocahontas es la causa que origina su perduración en la memoria popular, al mismo tiempo que la convierte en la heroína de innumerables relatos de ficción que van transformándola en un personaje de leyenda construido, por unos y por otros, a lo largo de los siglos. En el continente europeo el recuerdo de esta joven y valerosa mujer se conserva en textos históricos, artísticos e iconográficos. La factoría Disney no pierde la oportunidad de utilizar un producto, de base legendaria, para sacar de él rentabilidad y provecho. Disney adoctrina a las jóvenes de acuerdo con las normas y valores dominantes de una sociedad capitalista y patriarcal. Todos sus films están cortados por el patrón de las preferencias sexuales y valores conservadores de la clase dominante estadounidense. De la mano de Disney, la histórica Pocahontas se convierte en un estereotipo que casi nada difiere de las heroínas ficcionales creadas por la poderosa factoría.

Palabras clave: historia, leyenda, construcción cultural, ideología.

Resumo: *A verdadeira história da princesa índia Pocahontas é o motivo que origina a sua perduração na memória popular, ao mesmo tempo que a converte na heroína de inúmeros relatos de ficção que a vão transformando numa personagem lendária, construída, por uns e por outros, ao longo dos séculos. No continente europeu, a memória desta jovem e corajosa mulher encontra-se preservada nos textos históricos, artísticos e iconográficos. A produção Disney não perde a oportunidade de utilizar um produto, de base lendária, para tirar rentabilidade e proveito. A Disney procura doutrinar as jovens de acordó com as normas e os valores dominantes de uma sociedade capitalista e patriarcal. Todos os seus filmes se distinguem pelo padrão das preferencias sexuais e pelos valores conservadores da classe dominante norte-*

americana. Por acción da Disney, a histórica Pocahontas converte-se num estereótipo que em quase nada difere das heroínas ficcionais criadas pela poderosa indústria Disney.

Palavra-chave: *historia, lenda, construção cultural, ideologia.*

Abstract: *The real history of the Indian princess Pocahontas justifies her presence in the popular memory and, at the same time, turns her into the heroine of innumerable statements of fiction that transform her into a legend character constructed throughout the centuries. In the European continent the recollection of this young and courageous woman remains in historical, artistic and iconographic texts. The factory Disney does not lose the opportunity to use a product of legendary base to reach profitability. Disney indoctrinates young women on the norms and values of a capitalist and patriarchal society. All the films follow the pattern of sexual preferences and conservative values of the dominant American class. In Disney, the historical Pocahontas turns into a stereotype that does not differ from the fictional heroines created by this powerful factory.*

Key words: *history, legend, cultural construction, ideology.*



1. La histórica Pocahontas

La verdadera historia de la princesa india Pocahontas, hija del rey Powhatan, elevó a esta joven india al estatus de leyenda que muy pronto alcanzó una significación perdurable, pero al mismo tiempo la convirtió en la heroína de numerosos relatos de ficción, en un personaje construido y reinventado, por unos y por otros, a lo largo de los siglos¹. La leyenda de Pocahontas –fortuna e infortunios del amor entre la princesa india Pocahontas y el capitán inglés John Smith–, basada en hechos históricos en cierta medida contrastados, ha permanecido y permanece desde hace siglos en el folclore estadounidense. Sin duda la pertenencia a esa enciclopedia cultural colectiva es la

¹ Citaré, entre las versiones más conocidas, la novela de David Garnett (1932). *Pocahontas. La bella salvaje de Virginia*. Barcelona: Aretusa, 1943. Traducción de Luis Jorda; y la película, *El Nuevo Mundo* (2005, estrenada en febrero de 2006), del director Terrence Malick, interpretada por Colin Farrell, Q'orianka Kilcher, Christopher Plummer y Ben Chaplin, en los papeles protagonistas.

responsable de que un buen número de artistas se interesaran por el tema, que muy pronto se transformó en un argumento vertido en diferentes moldes: pintura, escultura, literatura... y, claro está, cine. En el continente europeo la memoria de esta joven y valiente mujer se conserva en textos históricos, artísticos e iconográficos. Sin embargo, históricamente hablando, entre los hechos documentados y las acciones atribuidas a esta legendaria joven se constatan numerosas y significativas diferencias.

Lo históricamente probado es que Pocahontas nació en Virginia en 1595(?)² y murió en el año 1617. Era una de las muchas hijas del indio Powhatan, jefe de una importante tribu. Su nombre real era Matoaka y su sobrenombre o nombre familiar³ – con el que la conoce la leyenda– significa “traviesa”. La parte legendaria de su vida dice que en 1608 salvó de la muerte al capitán Smith, al cubrir la cabeza del militar con sus brazos para evitar que lo golpearan los guerreros de su padre⁴. Esta historia de amor y piedad aparece relatada, por primera vez, no en el libro del capitán John Smith, *Historia de Virginia* (1624), sino ocho años más tarde en una carta dirigida por Smith a la reina de Inglaterra. Pero además de la salvación de Smith, hecho por el que ha sido inmortalizada por la Historia, la documentada actividad desarrollada por Pocahontas, como intermediaria entre los dos pueblos, y su incesante labor de ayuda a los colonos alcanzó resultados de gran relevancia: además de proporcionar alimentos a los colonos, la joven india indicó a Smith las zonas de la Confederación Powhatan en las que podrían prestarles ayuda. Pasado el tiempo, y tras el regreso a Inglaterra del capitán, las desconfianzas, conflictos y enfrentamientos entre indios e ingleses volvieron a surgir. En 1612, Pocahontas fue capturada por los ingleses, se convirtió al cristianismo y fue

² Aunque no se conoce con exactitud el año de su nacimiento, todos los historiadores señalan el año 1595 como fecha más probable.

³ Su nombre real, Matoaka, era sólo conocido por los jóvenes varones de la tribu.

⁴ Así relata, apoyándose en citas textuales de la *General Historie*, Grace Steele Woodward el episodio de la salvación de Smith por Pocahontas: “Powhatan y sus consejeros celebraron una prolongada conferencia, tras la cual «llevaron ante Powhatan dos grandes piedras. Entonces, todos cuantos pudieron hacerlo le asieron [a Smith], le arrastraron hasta las piedras y allí le colocaron la cabeza». La ejecución iba a ser el entretenimiento de la velada, y libraría al jefe Powhatan no sólo de un blanco sino de un blanco especialmente diligente y listo que había tenido la audacia de adentrarse en su territorio y pedir a los nativos que ayudaran a los ingleses, la gente que el jefe Powhatan más temía y despreciaba. Pero el padre no había contado con su compasiva hija. Cuando los guerreros powhatans estaban a punto de caer sobre Smith con sus mazas, la joven princesa, sin duda por gratitud a Smith –que tan amable había sido con ella–, se adelantó entre la multitud de powhatans que habían acudido a presenciar la ejecución. Rápidamente, «tomó la cabeza de Smith en sus brazos y la cubrió con la suya para salvarle de la muerte». Powhatan reaccionó al acto impulsivo de su hija y perdonó la vida a Smith” (p. 46).

bautizada con el nombre de Rebecca. En 1614, se casó con un colono llamado John Rolfe; un año más tarde nació su hijo Thomas.

En 1616 viaja con su nueva familia a Inglaterra y allí es presentada al rey Jacobo I, recibiendo en la corte grandes honores, en reconocimiento a los servicios prestados al pueblo y a la corona inglesa. En marzo de 1617, un día antes de su regreso a Virginia, muere víctima de la viruela⁵: tenía 22 años. Rebecca fue enterrada en la iglesia parroquial de Gravesend, en el condado de Kent.

2. La Pocahontas de Disney

Hace ya varias décadas que los expertos en educación, los pedagogos y psicólogos infantiles investigan sobre la influencia del cine en el imaginario de los niños, en su educación, en el forjado de su personalidad. Todos ellos advierten de que la capacidad para transgredir, orientar o manipular la entidad de lo mostrado convierte al cine de animación en un recurso idóneo para su utilización con fines ideológicos o didácticos. Lleva razón Teresa Colomer [2005: 204] cuando afirma que “la literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden”. Si una de las funciones que desempeñó siempre la literatura infantil fue la de dar a conocer a los niños cómo es o cómo debería de ser el mundo, en la sociedad actual, donde la comunicación audiovisual ha adquirido un lugar preeminente, dicha función descansa fundamentalmente en las películas infantiles. Los niños de nuestra sociedad contemporánea se convierten ya desde muy temprana edad en experimentados consumidores de los productos creados por las nuevas tecnologías, productos que les proporcionan un fácil y divertido encuentro con los mundos de ficción en los que se familiarizan con los personajes de la literatura infantil mucho antes de iniciarse en la lectura. El atractivo formato, la comodidad y la fácil accesibilidad a estas historias adaptadas a discursos audiovisuales provoca que la demanda en el mercado y el consumo de tales productos sea mucho mayor que la de los libros que, por otra parte, precisan más dedicación, colaboración de los adultos, sobre todo en los primeros años, y

⁵ Según The Association for the Preservation of Virginia Antiquities, la muerte de la princesa india se produce a causa de una neumonía o de una afección tuberculosa.

un mayor esfuerzo cognitivo por parte del receptor. Sin duda esta es una de las razones que justifican el escaso interés o incluso la pérdida de motivación literaria infantil.

El cine crea modelos y pautas de conductas, valores morales y sociales, imágenes cargadas positiva o negativamente. Si por ideología entendemos, haciendo nuestra la definición de Gemma Lluch: “el conjunto de conceptos, creencias e ideales que propone y que sustentan una manera de entender el mundo. En el caso de la ideología y la literatura infantil y juvenil, [sigue diciendo la autora] hablaríamos de ideas, normas, valores, creencias, opiniones, prejuicios o actitudes próximas a la emotividad y creada a partir de los múltiples mecanismos que permite una narración. [...] todo relato transmite una determinada actitud ideológica” [2003: 33].

Las películas animadas de la Disney y los valores que comunican han sido objeto de numerosos e interesantes estudios, algunos de ellos muy críticos. Así, por ejemplo, uno de los más destacados especialistas en el universo Disney, Henry Giroux, afirma:

[incluso su pretendida inocencia, es para algunos críticos, nada más que una máscara promocional que cubre sus técnicas de marketing agresivas e influencia en la educación de los niños para convertirlos en consumidores activos (...) las películas animadas de Disney provienen de una corporación ideológica reaccionaria que promueve un mundo conservador bajo el disfraz del entretenimiento, pero también que se celebra como proveedor de diversión y alegría a los niños alrededor del mundo [2000:68 y 69]⁶.

Desde 1937, año en que se estrena el primer largometraje de dibujos animados, *Blancanieves*, hasta 1995, año en que se realiza *Pocahontas*, han transcurrido casi seis décadas. En sesenta años las cosas han cambiado sustancialmente. Al principio, los niños sólo podían ver estas películas cuando sus padres, o algún adulto, les llevaban al cine, pero la implantación de las cadenas privadas de televisión, la difusión del video doméstico y, en recientemente, la distribución masiva de películas de dibujos animados, en vídeo y en DVD, proporciona una sencilla y cómoda accesibilidad al cine, incrementando su influencia hasta tal punto que, en las últimas décadas, podemos

⁶ Debemos recordar, como señala Gemma Lluch, que “en la identificación de cultura infantil y consumo, y para conseguir esta identificación, cuenta con la colaboración de las tiendas y el canal Disney, los parques temáticos, los Burger King, la Mattel Corporation y con las películas, que se transforman en auténticos anuncios de juguetes, videos, ropa, bolsas, etc.” [2003: 209].

afirmar que ha generado una nueva organización y distribución del tiempo dedicado al ocio, al entretenimiento e incluso a la comunicación interpersonal.

Si examinamos el repertorio de cine animado producido por Disney, encontramos, sin gran dificultad, algunas características comunes merecedoras de un espacio para el análisis y la reflexión.

Pensemos, para empezar, en el desenlace. Todas las historias, incluso las basadas en cuentos tradicionales, y contrariamente a lo que sucede en muchos de ellos, tienen un final feliz, es decir, el conflicto inicial desaparece. Citaré solamente algunos de los desenlaces más frecuentes: la historia termina con el matrimonio de los protagonistas (*Blancanieves, La Cenicienta, La Bella Durmiente, La Sirenita, La Bella y la Bestia,...*); el reencuentro con la familia (*Mary Poppins, Peter Pan, Pinocho, Dumbo*); o el cumplimiento de un destino (*Merlín, El Rey León, Toy Story*).

Con idéntico propósito y en el mismo sentido que estos finales podemos interpretar el modo de narrar algunos de los contenidos: aunque en los cuentos tradicionales, textos de partida, se narran acciones crueles o situaciones trágicas, las películas suprimen estos hechos o los suavizan. La idea que transmiten es que vivimos en el mejor de los mundos posibles, un mundo donde cada uno tiene un lugar asignado y es feliz con su estado, y en el que, finalmente, todo sale “bien”. Los únicos cambios que se aceptan son consecuencia del amor: el cambio de clase social (Cenicienta se casa con el príncipe; Aladdín se convierte en Sultán al casarse con la princesa Jasmín) o el cambio de medio y condición (Sirenita abandona su mundo acuático).

En esta norma general, *Pocahontas* se presenta, en cierta medida, como excepción. Su final no es feliz, o, al menos, no lo es totalmente: la joven ha impedido la muerte de su amado, ha logrado establecer una relación pacífica entre los pueblos, y, sin embargo, en el desenlace, se queda sola y con los suyos viendo partir a su amado. La película presenta un final abierto que deja al espectador sin saber cómo termina el conflicto planteado. ¿Podríamos atribuir este final a un intento de fidelidad al referente histórico, al discurso historiográfico? Si tenemos en cuenta la tradición de la productora, resulta curioso que la historia de Pocahontas no termine casándose con su pretendiente. Si los guionistas habían permitido que una sirena pudiera contraer matrimonio con un príncipe, que una modesta y bella aldeana pudiera hacerlo con una bestia, que una chica pobre, como Cenicienta, fuera conducida al altar por un príncipe, ¿por qué, entonces, la hija del jefe indio no puede casarse con un aventurero? Es cierto que les separa la

cultura, la raza, pero se supone que vivimos en una sociedad multicultural y multirracial, por ello, las diferencias entre los amantes no deberían convertirse en impedimento. Sólo recurriendo a la verdad histórica, a la que, supuestamente se adecua el relato, podemos encontrar una justificación a tan atípico desenlace. Y si bien es cierto que, como señala Teresa Colomer, “el aumento de los finales abiertos [en las últimas décadas] se debe principalmente a la voluntad de reflejar una realidad más compleja que antes, en la que las cosas no se solucionan del todo o para siempre” (p. 211), tal vez aquí el final abierto esté más vinculado a criterios comerciales que a otro tipo de voluntades o intenciones. No debemos olvidar que la idea de rodar segundas partes figura en los planteamientos de la factoría, como prueban las secuelas de *El rey León*, *Sirenita*, *Toy Store* y, claro está, *Pocahontas*.⁷

Un segundo rasgo que reclama atención, por paradójico, deriva de la visión conservadora de la sociedad a la que estas películas nos tienen acostumbrados, razón por la cual resulta llamativo el tipo de familia que presentan. Sorprendentemente las películas animadas muestran, en general, estructuras familiares no tradicionales. De las producidas por Disney, y dejando al margen las protagonizadas por animales, salvo en *Peter Pan*, *La Bella Durmiente* y *Mary Poppins*, donde el núcleo familiar está completo, en las demás, los personajes protagonistas carecen de madre o de padre. En el caso de *Pocahontas*, nos hallamos ante una joven, huérfana de madre y, por ello, sólo subordinada a valores paternos, valores que pudieran explicar su carácter independiente y resuelto; el papel de madre viene desempeñado en la película por un personaje vicario, la sabia Abuela Sauce, que la aconseja y protege. Ahora bien, si el desenlace puede ser explicado por razones que alcanzan a la fidelidad histórica, este hecho contraviene la realidad histórica del personaje que, como demuestran las fuentes documentales, no era huérfana.

Otro aspecto de sumo interés reside en el papel asignado a la mujer. No son pocos los autores que han defendido la tesis según la cual, en las últimas décadas, las heroínas de Disney muestran caracteres más ricos y complejos. Los argumentos utilizados por estos autores se apoyan, fundamentalmente, en determinadas posiciones emancipatorias

⁷ No es, desde luego, la diferencia de raza la que genera el desenlace, recuérdese que en 1998, Disney rueda un mediometraje, *Pocahontas II, Viaje al nuevo mundo*, dirigido por Tom Ellery y Bradley Raymond, distribuido sólo en video doméstico. En él la joven india contrae matrimonio con un colono llamado John Rolfe, tal y como sucedió en la realidad histórica. La película narra el viaje de Pocahontas a Inglaterra, en donde reencuentra a Smith. El relato contenido en esta secuela, como el anterior, vulnera sin reparos la verdad histórica del personaje. La recepción fue pobre y muy crítica.

postuladas por personajes como Ariel en *La sirenita*, por la joven india en *Pocahontas*, o por Esmeralda en *El jorobado de Nôtre Dame*; mujeres que se presentan al espectador con actitudes muy diferentes a la pasividad y mansedumbre que caracterizaban a, por ejemplo, *Blancanieves* o *La bella durmiente*. Sin embargo, examinadas más de cerca, en unas y otras, sin excepciones, la construcción de la identidad de género se produce en el interior de una muy estrecha definición de rol. Todos los personajes femeninos definen su sentido de poder y deseo en términos, casi siempre, de las narrativas dominantes masculinas, y acatan sumisas el dominio del personaje masculino⁸. Al poseer una condición social inferior, se les priva de capacidad de decisión, de independencia, de autonomía, quedando condenadas a desempeñar el rol tradicional de representar la obediencia filial o de garantizar la descendencia del héroe.

Se podría afirmar incluso que estamos, una vez más, ante un proceso simbólico de anulación de género: en la mayoría de las películas, las mujeres no son protagonistas de la historia, y en aquellas en que lo son, su papel gira normalmente alrededor del hombre. Este es el caso, entre muchos otros, de *Blancanieves*, de *La Bella Durmiente* o de *La Sirenita*. Así pues, el rol de la mujer es no sólo escaso sino que además, y sobre todo, está sujeto a estereotipos. Sus funciones se construyen en consonancia con una mentalidad muy concreta: actúan de acuerdo con lo que de ellas espera una sociedad sustentada secularmente por valores patriarcales; por ello, se puede concluir, sin temor a la equivocación, que en estas películas no se propone a las niñas-receptoras un modelo de comportamiento distinto del ortodoxo y canónicamente establecido.

Este es también el caso de *Pocahontas*. A pesar de su rebeldía, de su desobediencia y de su negativa a aceptar el casamiento con el valiente y noble guerrero indio que su padre pretende imponerle, la princesa india es capaz de sacrificar todo lo que posee, de renunciar a bienes y linaje, incluso de traicionar a su pueblo, por conseguir el amor de un hombre blanco, rubio y seductor, y más listo, apuesto y decidido que los jóvenes de su pueblo.

⁸ Las heroínas de Disney parecen alcanzar sus objetivos vitales solamente cuando encuentran al hombre de su vida, cuando se casan. Así, por ejemplo, la sirenita Ariel renuncia a todo, incluso a la facultad de hablar, por poseer unas piernas que le permitan llamar la atención de un hombre: un aristócrata blanco, rico y gentil. Idéntica actitud es la de Bella, que, tras dejar padre y casa, dedica sus esfuerzos a domesticar a una furiosa bestia que, al final, no es otra cosa que un aristócrata blanco, rico y gentil. Parecidas son las circunstancias de Mulán, que se va a la guerra y termina entablando relaciones con un guerrero, aristócrata, rico y apuesto, que le pide matrimonio.

Por otra parte, el discurso filmico de *Pocahontas* vehicula una idea central que sostiene los pilares fundamentales del mundo occidental capitalista y que puede resumirse en: sólo el dinero consigue la permeabilidad y el cambio de clase. Desde la primera secuencia hasta la presentación, tras la misma, de los títulos de crédito en la banda sonora pueden escucharse afirmaciones como las que siguen:

La gloria y la riqueza nos envían a buscar y el nuevo mundo ofrece la fortuna y la libertad, y espera a los valientes que lo sepan conquistar (fragmento de la canción que cantan los colonizadores ingleses).

Cuando el rey me vea con todo el oro que esos patanes me van a entregar, habré alcanzado el éxito (Lord Ratcliffe).

Este nuevo mundo va a ser maravilloso. Conseguiré un montón de oro. Me haré una gran casa y si cualquier indio intenta impedírmelo le mataré (un colono).

El enriquecimiento es el único objetivo de los colonos y para lograrlo no importan los medios que sea necesario desplegar; de hecho, su actitud frente a los indios se manifiesta con claridad desde el arranque del filme, como prueba el estribillo de la primera canción de la banda sonora musical: “Matemos algún indio. Tal vez serán un par”. Ahora bien, la violencia no es actitud ajena al otro bando. En el poblado indio, los guerreros regresan a la aldea, triunfantes. La victoria en la guerra es su carta de presentación en la película y, antes de la última contienda, idéntica canción suena, igualando a los dos bandos.

No podemos negar que la película contiene una explícita, aunque sutil, crítica al fenómeno de la colonización: una vez instalados en Jamestown y para defenderse de la hostilidad de los indios, los colonos construyen un fuerte. Mientras esperan el ataque de los indios, tiene lugar este curioso diálogo entre Lord Ratcliffe, comandante de la expedición, y su ayudante de cámara:

- ¿Por qué crees que esos paganos insolentes nos atacan?
- ¿Por que invadimos su país, cortamos sus árboles y quemamos sus tierras?

La respuesta de este personaje contiene, indirectamente, una rotunda justificación para la violencia empleada por los indios, que defienden lo que es suyo, así como una condena para las prácticas de los colonos invasores; sin embargo, es obvio que una crítica de este tipo pasará totalmente inadvertida al público infantil (quizás también al

receptor adulto) y no sólo por estar contenida en una frase interrogativa (y no asertiva) sin respuesta, sino también porque la poca entidad del personaje que la expresa (se trata de un personaje muy secundario) provoca que, muy pronto, sean olvidados crítica y personaje.

Así pues, indios y colonos actúan de idéntica manera: ambos emplean la violencia para defenderse y vencer al contrario. Este planteamiento manipula al receptor infantil, que, por razones obvias, no será capaz de articular un pensamiento propio; le proporciona una visión histórica y social deformada y le priva de la verdad de los hechos: los colonos invaden las tierras indias, los matan y los expolian, mientras que los indios sólo son responsables de defender sus tierras y sus vidas; el uso de la violencia se sustenta en razones bien diferentes: agresión frente a defensa.

Pero además, y por si esto no fuera suficiente, la transformación⁹ que los guionistas realizan sobre la histórica Pocahontas la despoja de su identidad personal sin ningún reparo: ni su aspecto físico (el dibujo de Pocahontas parece haber tenido como referente a una famosa *top model* americana), ni su vestimenta, ni la edad que el dibujo aparenta se corresponden con la verdad histórica. En aquel entonces Pocahontas era sólo una niña de, aproximadamente, diez años, de baja estatura, como los hombres y mujeres de su pueblo; en la película, cubre su cuerpo con un vestido, pero los documentos gráficos y escritos manifiestan que el atuendo femenino de estas tribus consistía en una especie de delantal corto de pieles curtidas, con flecos en los bajos, que dejaba la parte superior del cuerpo al descubierto, adornado por collares de hueso y plumas; las mujeres de clase alta usaban además mantos de plumas; los niños, y Pocahontas no era entonces más que una niña, iban prácticamente desnudos, de hecho, las crónicas de Jamestown, y más concretamente la escrita por William Strachey, la describe como “una niña de facciones regulares, pero impúdica”.

Tal vez podría decirse, sin demasiados riesgos, que la película está construida desde una óptica adulta, pero en cualquier caso, Disney ha distorsionado la historia colonial americana convirtiendo la realidad de Pocahontas en un cuento de hadas. Los americanos nativos, las organizaciones religiosas y las feministas criticaron la película por su visión falseada de la historia. Es cierto que se trata de una película animada y

⁹ La misma transformación se efectúa sobre el protagonista masculino. El histórico capitán Smith está muy lejos del pintado por Disney: ni su fisonomía era la de un hombre rubio y atlético, ni su edad era la que su dibujo aparenta: el capitán Smith contaba por entonces alrededor de treinta años.

que, en consecuencia, los guionistas no están obligados a fidelidades y exactitudes históricas, pero no es menos cierto que el público al que se dirige, el receptor infantil, probablemente otorgará a la aventura narrada en el filme valor de verdad, y hará suya la ideología en ella propuesta.

Así pues, parece obvio que la factoría Disney aprovechó la oportunidad de utilizar un producto, de base legendaria, para sacarle rentabilidad y provecho. Disney adoctrina a los jóvenes de acuerdo con las normas y valores dominantes de una sociedad capitalista y patriarcal. Todas sus historias están cortadas por el patrón de las preferencias sexuales y valores conservadores de la clase dominante estadounidense, aunque intenta disfrazar este patrón con historias gobernadas por las leyes naturales, planteadas como intemporales porque hablan de verdades universales.

La Pocahontas de Disney, primera de las producciones de la casa basada en hechos reales, no difiere demasiado de los estereotipos de las heroínas creadas por la poderosa factoría. Transformada en su aspecto físico, hasta pintarla casi irreconocible para su pueblo, y muy próxima a los cánones de belleza occidentales, Pocahontas es en este filme de dibujos animados una joven enamorada de un europeo blanco, guapo y atlético (muy diferente a los jóvenes de su pueblo), capaz de renunciar, e incluso traicionar, los valores y principios culturales de los que proviene por seguir al británico capitán Smith. La ausencia de un desenlace feliz, sorprendente por inusual en la productora, maquilla, en alguna medida, la realidad histórica de una inteligente y bondadosa mujer cuyo comportamiento generó, durante un breve periodo, la paz y la solidaridad entre pueblos enemigos. Disney pervierte en su película no sólo la identidad de Pocahontas, sino también la historia colonial americana.

Referencias bibliográficas

- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 203-216.
- GIROUX, Henry (2000). “¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?”, en Shirley Steinberg y Joe L. Kincheloe (eds.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca:
Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Arcadia.

MORENUS, David. "The Real Pocahontas."
http://www.geocities.com/matoaka1595/poca_mam.html>

SMITH, John (1624) *The Generall Historie of Virginia, New-England, and the Summer Isles*. London: Michael Sparkes.

WOODWARD, Grace Steele [1969]. *Pocahontas*. Cito por la edición publicada en
Palma de Mallorca: El Barquero, 2006.

**LITERATURA JUVENIL PORTUGUESA: ¿ALFOMBRA MÁGICA HACIA
OTRAS CULTURAS?**

***LITERATURA JUVENIL PORTUGUESA: UM TAPETE MÁGICO PARA OUTRAS
CULTURAS?***

***PORTUGUESE CHILDREN'S LITERATURE: A MAGIC CARPET TO OTHER
CULTURES?***

Francesca Blockeel

LESSIUS, Antwerpen (KULeuven), Bélgica
francesca.blockeel@lessius.eu

Resumen: Portugal, un país que el régimen anterior a la Revolución de 1974 obligó a aislarse del resto de Europa, se ha ido transformando los últimos 30 años en una sociedad moderna y abierta. En esos años, los portugueses tuvieron que redescubrir su propia identidad y poner orden en las ideas después de casi medio siglo de concepciones ideológicas bombásticas y erróneas respecto de la ‘heróica’ nación portuguesa. En esta ponencia querría analizar como se posiciona la literatura juvenil contemporánea frente a Europa y el mundo, ver cuáles son los cross-culture encounters que se ofrecen en los libros para jóvenes, detectar en qué medida esta literatura desempeña un papel mediador entre el portugués y el Otro, y ver si privilegia una dimensión multicultural. En primer lugar me concentraré en la relación Portugal – España, para después enfocar el resto de Europa y terminar con las relaciones con las antiguas colonias portuguesas.

Palabras clave: Literatura juvenil, relaciones entre culturas, relaciones luso-españolas, relaciones Portugal-Europa, relaciones Portugal-colonias.

Resumo: Portugal, um país que, no regime anterior à Revolução de 1974, se viu obrigado a isolar-se do resto da Europa, transformou-se, nos últimos 30 anos, numa sociedade moderna e aberta. Nestes últimos anos, os portugueses tiveram que redescobrir a sua própria identidade e organizar as suas ideias, depois de quase meio século de concepções ideológicas bombásticas e erróneas relativamente à “heróica” nação portuguesa. Nesta comunicação, recorrendo tanto a uma análise quantitativa

como qualitativa de livros portugueses, escritos depois da Revolução de Abril de 1974, estuda-se o modo como esta ficção juvenil se relaciona com a) a Espanha, b) o resto da Europa e c) as antigas colónias portuguesas; mais especificamente, em que medida esta literatura desempenha um papel mediador entre os portugueses e o Outro, procurando concluir acerca da sua possível dimensão multicultural.

Palavras-chave: *Literatura juvenil, relación entre culturas, relacións portuguesas com Espaha, con Europa, coas colónias portuguesas*

Abstract: *Since the April Revolution of the Carnations in 1974 ended nearly fifty years of fascist dictatorship, which forcibly isolated the country from Europe, Portugal has been changing into an open and modern society. During the last thirty years, the Portuguese have been busy rediscovering their own cultural identity, as their national conscience was continually fed by epic tales from the history of a great empire, and by bombastic ideological conceptions of the nation. Through both a quantitative and qualitative analysis of Portuguese books for youngsters written after the April 1974 Revolution, this contribution analyses how contemporary youth fiction tackles relationships with a) Spain, b) the rest of Europe and c) former Portuguese colonies; more particularly, which cross-cultural encounters are offered to the readers, to what extent narratives for youngsters mediate between the Portuguese and the abovementioned regions and from when onwards.*

Key words: *youth literature, cross-culture encounters, relations Portugal-Spain, relations Portugal-Europe, relations Portugal-colonies.*



1. Introducción

Como se sabe, la sociedad portuguesa pasó por modificaciones considerables en las últimas décadas del siglo XX y eso contribuyó a estimular la reflexión sobre la identidad nacional y cultural. También es bien conocido que, con respecto al nacionalismo y a la identidad, las imágenes, los temas y los valores son producidos o regenerados en gran parte por el discurso literario, que invita a los lectores a hacer una reflexión ontológica. Este fue ciertamente el caso de Portugal: «Since literature is a major field in the structuring of

cultural self-perception, it is no surprise that the search for roots and elevation of national identity have been main threads running through all periods of portuguese literature» (Guincho, 1998). De ahí el interés en el medio universitario portugués por la presencia de esta problemática en la literatura contemporánea.

Sin embargo, hasta hace unos diez o quince años, este medio universitario, sea portugués sea general, solía pasar por encima de una parte considerable de la literatura, a saber, la literatura infanto-juvenil: ésta apenas era considerada y, en la mayoría de los casos, la universidad incluso la ignoraba por completo. No obstante, las narrativas vehiculan valores, normas y actitudes culturales que pueden tener un efecto formativo impactante, sobre todo porque la infancia y la juventud son períodos en que se descubre y se asimila un manantial de informaciones que permiten al joven arraigarse en su propia cultura. Identidad y nacionalismo, de eso no cabe duda, también se manifiestan en este campo de la literatura y por lo tanto, es importante analizar los procesos y caminos a través de los cuales la identidad nacional se construye en la literatura juvenil¹.

Durante el período del “Estado Novo”, que terminó en 1974 con la revolución de los Claveles, la literatura portuguesa para niños era de índole muy nacionalista, visto que el régimen apostaba al máximo por la identidad portuguesa y que un patriotismo extremo se manifestaba en todas las áreas de la vida. La producción narrativa juvenil no sólo contribuía a la construcción de la *comunidad imaginada* (Anderson, 1991), sino que también cultivó una clara actitud de desconfianza frente a cualquier influencia extranjera. Era como si las autoridades tuvieran miedo de que transmitir un espíritu de comprensión internacional, de entendimiento de otros pueblos, llevara a un desarraigo nacional o a falta de amor por la patria.

Estudiar el otro en la literatura es una vertiente indispensable en un estudio sobre la identidad nacional, visto que toda cultura humana se fundamenta a sí misma por oposición, por comparación a otras culturas. El *Yo* nunca existe sin el *Otro*, identidad y alteridad van parejas. O, en las palabras del comparatista e imagologista francés, Daniel-Henri Pageaux: «toute littérature qui réfléchit même à travers la fiction sur les fondements de l'identité, véhicule, pour se construire comme pour se dire, des images d'un autre» (Pageaux, 1989: 158).

¹ Fue efectivamente lo que hice durante el periodo entre 1974-1994 en mi tesis doctoral (2000), que resultó en el libro *A literatura Juvenil portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade* publicado en 2001 por la editorial Caminho.

A continuación se pretende esclarecer hasta cuándo persiste esta actitud de desconfianza hacia el Otro en las narrativas portuguesas posrevolucionarias para jóvenes, a saber las novelas para un público lector de por lo menos 9 años. No se consideran aquí ni libros de estampas o libros en los que la ilustración importa, ni cuentos tradicionales o infantiles, ni libros informativos o didácticos, ni poesía, ni traducciones o adaptaciones de clásicos europeos. La idea es analizar cuándo la pura ficción juvenil escrita por portugueses empieza a abrirse al Otro y a reflejar lo que pasa en el mundo después de 1974.

Por razones históricas y geográficas, en Portugal, el Otro se desdobra esencialmente en tres grupos: los españoles, los europeos y las antiguas colonias desperdigadas por el mundo. A seguir presentaré para cada grupo las configuraciones que se perfilan en las narrativas juveniles contemporáneas escritas después de 1974.

2. España

Como afirma el profesor Onésimo T. Almeida, la cuestión de la identidad surge siempre en un contexto de confrontación, confrontación que se da en la mayor parte de los casos a partir del más pequeño hacia el mayor. Así, «la consciencia de la identidad portuguesa surgió a partir de la confrontación con Castilla» (Almeida, 1995: 81-82, trad. FB). Como las relaciones entre los dos vecinos eran un asunto espinoso, no es de extrañar que se perciba una doble actitud con respecto a España.

Los portugueses suelen resentirse de la actitud que los españoles adoptan frente a ellos: «una buena dosis de ignorancia, desprecio autista y desinterés homérico por todo lo que pase la raya que nos divide/une» (Medina, 1995: 44-45, trad. FB). Sin embargo, se constata que, a su vez, casi todos los autores portugueses en la literatura juvenil vuelven las espaldas a España y, durante más de veinte años, también hacen como si no tuvieran vecino, mostrando la misma falta total de interés por sus habitantes, su modo de vida y manera de ser bastante diferentes, de lo que casi no hay indicios. Apenas en 1995 y 1996 aparecieron unas narrativas situadas en la España moderna y actual: Ana Saldanha: *A Caminho de Santiago* (1995), Manuela Moniz Lopes & Cremilde Madaíl: *Os Imbatíveis em Salamanca* (1995) y Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada: *Uma Aventura em Espanha* (1996). La última obra pertenece a una serie que desde 1982 cuenta ya con 49

tomos, en la que un grupo de 5 amigos resuelve misterios. En casi todos estos tomos, predomina sobre todo la aventura y del ‘país hermano’ el lector no aprende nada más que los tópicos de la alegría española, la comida, las corridas, el flamenco, la animación callejera y una subida a la Giralda de Sevilla. Ana Saldanha narra una excursión de fin de semana de Oporto a Santiago, en la que una familia se demora más en Portugal que en España. Aparte de alguna información sobre el apóstol y la ciudad, se habla varias veces del parentesco lingüístico entre el gallego y el portugués. En *Os Imbatíveis em Salamanca* (1995) (Los imbatibles en Salamanca) es donde más aspectos interesantes de la vida española se le ofrece al lector: junto a los inevitables tópicos se mencionan algunas costumbres diferentes en los dos países, por ejemplo, los Reyes Magos frente a la Nochebuena como día en que se reciben regalos, además de introducir la Guerra Civil y sus consecuencias en el misterio que los amigos resuelven.

Aparte de estas tres narrativas, ninguna ficción portuguesa juvenil se sitúa en la España moderna. Lo que sí se encuentra en toda la literatura juvenil, son varias referencias a la España histórica, más concretamente a la hora de hablar de los momentos en los que España intervino en la Historia portuguesa. Esto ocurre esencialmente con tres escritoras: la pareja Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada y Alice Vieira. Ninguna de las tres desmiente la descripción justificativa de la existencia de Portugal como país en contraste con España, pero dos actitudes se esbozan en la manera en la que intentan desmitificar las difíciles relaciones con el país vecino. La de Ana María Magalhães & Isabel Alçada da prueba de una cautela extrema. Supongo que movidas por un intento de *political correctness*, nunca hacen comentarios que puedan herir las sensibilidades de los españoles, sino lo contrario. Muestran un empeño en presentarlos lo más objetivamente posible, evitando palabras despreciativas, sin describirlos en términos negativos, escogiendo hasta un tendero español simpatiquísimo como figurante y presentando a varios portugueses con buenos amigos españoles. No esquivan hablar del antagonismo del carácter, del ‘genio’ nacional característico de los dos pueblos, uno de temperamento más discreto y matizado, el otro más fogoso y dinámico. No obstante, tanto la manera de presentar las situaciones como los recursos narratológicos llevan a valorar lo portugués. Casi sin decir ningún mal de los españoles, su discurso conduce al lector a posicionarse del lado de los portugueses, y acaba de ese modo por avivar la llama del patriotismo en el lector. El *Otro* español se utiliza como pretexto para posicionar mejor el *Yo* portugués.

Esto no ocurre en el discurso de Alice Vieira, que no esconde los sentimientos que existen en el imaginario colectivo portugués y, llamando al pan, pan y al vino, vino, hasta habla abiertamente de ello y de las situaciones que causaron el desentendimiento. Sus referencias revelan no sólo los conflictos sino también la mala voluntad que el portugués medio tiene hacia los españoles. Sin embargo, aprovechándose de varias técnicas narratológicas, la escritora muestra lo infundado de estas susceptibilidades frente a los españoles, aunque sin insistir mucho. Aborda las relaciones luso-españolas tales como son con toda normalidad posible, y por eso se puede decir que Alice Vieira es la escritora portuguesa de literatura juvenil que más se siente a gusto con el tema español.

3. Europa

El segundo ‘otro’ que se opone a Portugal es Europa. Mucho se ha escrito ya sobre el hecho de que su posición geográfica, en el extremo occidental de Europa, condenó a Portugal a un relativo aislamiento, quedando relegado hacia el Atlántico y distanciado de la vieja Europa. Ahora bien, parece efectivamente que la situación geográfica marginal alejó a Portugal del resto del continente: es asombroso ver en qué medida se ignora a Europa en la literatura juvenil hasta mediados de los años noventa. En un período de por lo menos veinte años, las narrativas casi no salen de las bien conocidas fronteras históricas, geográficas y sociales de Portugal, como si el país fuera una isla de la cual es peligroso o simplemente nada interesante salir. Además, si otro país europeo se menciona, es en la mayor parte de las veces cuando existe una clara relación con Portugal, y más específicamente con la Historia de Portugal. Esto significa que estas referencias a otros países y pueblos sirven ante todo de pretexto para ilustrar lo que los niños aprenden en las clases de Historia portuguesa. El objetivo, a pesar de unas excepciones, no es dar a conocer mejor el país o el pueblo al que se alude, sino ofrecer elementos para fomentar una relación empática del lector con lo que es portugués.

Un segundo aspecto interesante que de inmediato se destaca al estudiar la alteridad europea en la literatura juvenil entre 1974 y 1994, es que la mayoría de los no-portugueses que aparecen en las narrativas no tienen en general una nacionalidad específica, son clasificados bien como extranjeros bien como turistas, como si no fuera relevante hacer una diferencia entre ellos. No obstante, un holandés, por ejemplo, evoca claramente un código

cultural diferente del de un francés o un sueco. Eso parece no importar en los libros estudiados, como si un extranjero no perteneciera a un país particular, con su singularidad y diferencia, sino más bien un ciudadano de un país que se llamaría “Extranjero”, y que, por tanto, también habla “extranjero”.

¿De qué manera entran los jóvenes lectores en contacto con otros habitantes y culturas de Europa? Casi únicamente como la mayoría los conoce en la vida real: a través de los turistas que visitan Portugal. Pues bien, los comentarios referidos a los turistas, mucho más que evidenciar cómo son éstos, ponen de relieve la postura de los portugueses frente al otro, y esta actitud es muy ambigua. Las narrativas revelan, por un lado, que el turismo es un importante sector económico que produce ganancias y ofrece trabajo a mucha gente, y por eso el turista merece respeto. Pero, por lo demás, se le considera como fuente de problemas, no está muy bien visto, no entiende la lengua portuguesa, es un elemento fastidioso al que es divertido tomar el pelo. Las descripciones estereotipadas revelan actitudes o de burla, o de desconfianza, o de irritación. Las observaciones irónicas tal vez tengan una intención lúdica, y no hay nada en su contra, pero resultan sospechosas cuando apenas se encuentra ese tono burlón al hablar del otro. No hay nada en contra de bromas sobre ‘nórdicos tostados como langostas’, pero ¿cómo sabrá un niño portugués que los veranos de los nórdicos a veces son peores que los inviernos portugueses y que mucha gente anhela un rayo de sol, si esta información no se le ofrece nunca?

De hecho, aunque el turista aparezca a menudo en las narrativas, hay poco espacio para conocerlo verdaderamente, por tratarse siempre de contactos efímeros y superficiales, en situaciones de vacaciones, situaciones, por tanto, artificiales. Si relacionamos esto al hecho de que la mayoría de las referencias a otros países tratan de episodios históricos, de un tiempo remoto, no es de extrañar que muchos aspectos de otras culturas nunca se mencionen: la manera de vestir, la música, las viviendas y casas, las prácticas religiosas, las fiestas, la organización social, el clima, la vida escolar, los pasatiempos favoritos, los deportes, las relaciones entre amigos y entre hermanos, las asociaciones juveniles... Hasta mediados de los años noventa, la literatura juvenil portuguesa casi no transmitía conocimientos sobre el otro. No era a través de la lectura que los niños y los jóvenes portugueses se enteraban de los modelos según los cuales se organizan otras sociedades, o cómo la vida diaria de sus homólogos extranjeros difiere de la vida portuguesa, cuáles son las preocupaciones de los otros jóvenes, cómo viven, lo que hacen en su tiempo libre, etc.

Los libros juveniles no permitían casi ninguna toma de consciencia de estos aspectos, no ofrecían ningún conocimiento social del otro. En el período entre 1974-1994 apenas hay tres libros situados en un país europeo: *Uma Aventura em Viagem* (1983) y *Uma Aventura em França* (1991), ambos de Magalhães & Alçada. En el primero prima la aventura, ya que de Escocia sólo se mencionan los trajes masculinos, los gaiteros y los lagos con sus monstruos. En la aventura en Francia, las autoras sí se esforzaron por ofrecer un abanico de facetas interesantes de la vida francesa. En 1989 se publicó una novela interesante y realista, *Alex, o amigo francês*, de Carlos Correia, que retrata la difícil vida y los problemas de la segunda generación de emigrantes portugueses en París. Se esboza una imagen triste de Francia, donde el protagonista acaba por sentirse discriminado y menospreciado. Sin embargo, cuando regresa a la aldea portuguesa a la que también habían vuelto sus padres, tampoco se encuentra a gusto.

Éste es uno de los pocos libros juveniles que critica la sociedad portuguesa, y sólo por eso se destaca de los otros, porque en general, al hablar del Otro, se enfatiza casi siempre en lo positivo del propio país, como si los autores sintieran la necesidad de ensalzar lo que es suyo y de demostrar que en Portugal todo es mejor. Esto se nota en pequeños comentarios en los que lo diferente es tratado predominantemente con palabras cargadas de connotaciones negativas. La alteridad no se muestra en su lado positivo y enriquecedor, sino mucho más como un cuerpo ajeno a todo lo que es portugués y conocido, un elemento extraño que es mejor alejar de los niños. Así, a través de la lectura, no se crean muchos lazos de afinidad con los jóvenes de otras culturas de esta Europa a la que Portugal pertenece desde 1986.

La situación mejora a partir de 1995 con la publicación de dos series de novelas, narrativas más bien cortas, para lectores de 9 años en adelante. Se trata de la colección “Os Imbatíveis”, de Manuela Moniz Lopes y Cremilde Madaíl, que consta de siete tomos publicados entre 1995 y 2001. Su historia se sitúa en ciudades como París, Salamanca, Londres, Luxemburgo, Bruselas, Venecia y en la Floresta Negra, que un grupo de adolescentes visita en el marco de intercambios escolares o de visitas a familiares emigrados. Las autoras han querido introducir la mayor información posible acerca de los sitios visitados, además de relatar un misterio que los protagonistas tienen que desvelar. Esto hace que algunas de las narrativas estén sobrecargadas de aspectos culturales, porque se quiere explicar mucho en poco espacio. Aún así, son narrativas que abren el horizonte

al lector.

La segunda serie, “Vamos Viajar”, de Ana Saldanha, cuenta, en forma de diario, los viajes que su protagonista Claudia hace con unos amigos: un viaje escolar al centro de Inglaterra, un curso de verano de música en un pueblo de los Pirineos franceses, la ya comentada excursión a Santiago de Compostela, y unas vacaciones en Irlanda, todos lugares menos estereotipados que en la otra serie. Se trata de narrativas, también bastante cortas, con más calidad literaria, que cuentan en un estilo ameno algunas anécdotas y curiosidades con que se encuentran los jóvenes. Lo que se destaca en ellas es el interés dado al conocimiento de lenguas extranjeras, se subraya su importancia, no sólo para poder comunicar, sino también ‘para saber las diferencias en la manera de pensar de cada pueblo’ (*Umás férias com música*: 38). Son narrativas que introducen de manera espontánea diferencias culturales sin hacer hincapié en ellas, sin convertirse en una serie pensada únicamente en proporcionar información acerca del otro.

4. Antiguas colonias

Si España y Europa están durante mucho tiempo poco presentes en la ficción juvenil, ¿cómo se posiciona ésta ante el tercer grupo, los territorios ultramarinos de antaño? Lo que se desprende de este dominio², es su escasa aparición en la literatura juvenil hasta el año 1998, el año de la Exposición Universal, celebrada en conmemoración de los 500 años del viaje de descubrimiento de Vasco da Gama. Hasta ese momento, no sólo hay muy pocas evocaciones de estos países, sino que en su mayoría son evocaciones históricas que no reflejan en absoluto las relaciones actuales que Portugal mantiene con ellos. Este es el caso de las obras siguientes, todas de la autoría del dúo Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada: *A Terra Será Redonda?* (1988), el excelente *Brasil! Brasil!* (1992) sobre la abolición de la esclavitud en el siglo XIX, *Tufão nos Mares da China* (1997), *No Coração da África Misteriosa* (1998) y *Viagem à Índia* (2003).

Aparte de estas novelas históricas, casi no se habla de las antiguas colonias portuguesas, que casi desaparecieron del mapa literario³. Del Brasil contemporáneo, cuyas

² Véase mi artículo al respecto: Blockeel, 1996.

³ Las dos novelas policíacas juveniles de Margarida Castel-Branco, *Aconteceu na Gorongosa* (1970) y *Aconteceu em Macau* (1972), se sitúan en el pasado reciente de los años 60-70, cuando Portugal todavía

telenovelas abundan en los canales portugueses, no se encuentra ningún rastro en las narrativas para jóvenes. En la única narrativa situada en un país africano actual (*Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde* (1990) Magalhães & Alçada) parece que la alteridad del africano está escondida, como si no hubiese muchas diferencias con Portugal. Los propios africanos casi no están presentes, de su manera de vivir no se aprende mucho. Al final del libro sí que hay unas páginas dedicadas a las cinco islas visitadas por los protagonistas, pero dentro de la narrativa la pura aventura prima sobre el aspecto multicultural. En conjunto, se puede decir que el angoleño, el guineano o cualquier otro africano, es una figura extremadamente poco frecuente en las historias, y si aparece en escena no es nunca un protagonista. En cuanto a los habitantes de las antiguas colonias que viven en Portugal, su presencia es igual de escasa. Antonio Lobo Antunes escribió una bonita historia, *A História do Hidroavião*, en libro de estampas, sobre un africano que vive en Lisboa, consumido por la nostalgia hacia su tierra natal, pero que no se puede considerar una novela juvenil. Algunas obras introducen el problema del racismo creciente en la sociedad, como por ejemplo *O Mistério da Marioneta assassina* (1989), de Carlos Correia, M. Alberta Menéres y Natércia Rocha, *A Mensagem Enigmática* (1993) de Maria do Carmo Rodrigues y *Os Caçadores de Cabeças* (1995) de Alexandre Honrado. Pero es sobre todo la novela *Uma Questão de Cor* (1995) de Ana Saldanha la que merece un destaque especial. Esta obra, finalista en 1997 del Premio UNESCO de la Tolerancia, combina varias líneas argumentales alrededor del respeto por el otro, la educación multicultural, la integración de jóvenes inmigrantes, el rechazo del racismo, el sistema del Apartheid en África del Sur, integrado en una interesante trama, sin preocupaciones morales ni didácticas.

En cuanto a los asiáticos, a pesar de ser mucho menos numerosos, éstos aparecen casi con la misma (poca) frecuencia que los africanos. Apenas en los dos volúmenes de *Guardado no Coração* (1993-1994) de Álvaro Magalhães, se retratan ciertos aspectos de la comunidad india en Portugal en una historia alucinante y emocionante, sobre todo el lado más misterioso y supersticioso del hinduismo, girando el enredo en torno a la práctica del sacrificio de los *novios de Kali*.⁴

poseía todas sus colonias. Son anteriores a 1974, lo que se nota en el estilo y sobre todo en el tratamiento de los indígenas, pero fueron reeditadas en 1990 y 1994 (tercera edición) respectivamente.

⁴ Hay unas narrativas cortas para los más pequeños de José Vaz, que se sitúan parcialmente en China, en Camboya y en la Arabia Saudita, todos publicados en 1993: *O Roubo da Roda Quadrada*, *O Jacklavais*

Es igualmente significativo que, a pesar de los muchos casamientos de portugueses con personas de otras razas, no aparece la figura del mulato en la literatura, hecho que, al contrario, ocurre con los ‘angloindians’ en la literatura inglesa. Es como si los lazos con las provincias ultramarinas hubieran sido cortados con la Independencia, y sólo se pensó en recordarlas con las conmemoraciones de los viajes de descubrimiento. Cabe destacar aquí que la independencia de Timor Oriental a 20 de Mayo de 2002 generó algunas obras más bien informativas (José Jorge Letria) y un libro de estampas en versos (João Mésseder, 2001: *Timor Lorosa’e, a Ilha do Sol Nascente*) para los más pequeños.

Respecto a las relaciones históricas de Portugal con las colonias, constaté igualmente la casi ausencia de tres aspectos esenciales, a saber: el importante tráfico de esclavos (con excepción del ya citado *Brasil! Brasil!*), los acontecimientos y la guerra colonial que pusieron fin al imperio, y las trágicas guerras civiles que sucedieron a la independencia en algunos de los países liberados. Es sólo en 2003 cuando el último tema aparece en la ficción juvenil, en la única narrativa que se desarrolla por completo en un país africano, sin presencia de portugueses. Se trata de *Comandante Hussi* (2003, Lisboa, Quetzal Editores), que cuenta la historia de un chiquillo a quien las circunstancias de la guerra obligan no sólo a proteger a su familia, sino también a participar en los combates. El libro recibió el Premio de Literatura Gulbenkian en 2004, y su autor, Jorge Araújo, fue galardonado el año anterior por un reportaje sobre refugiados angoleños. El inconveniente es que Araújo no es portugués, sino caboverdiano, lo que nos lleva una vez más a la constatación de que, con unas pocas excepciones, los portugueses tienen dificultad en imaginarse otro mundo que no sea el suyo. A pesar de vivir en una sociedad multicultural, sobre todo en las metrópolis, esto no destaca en su literatura juvenil; se confinan a su propio mundo conocido. Menos mal que Portugal es un país muy hospitalario y que abre sus puertas al Otro, lo que se manifiesta, entre otros, en el hecho de que todos los libros de países lusófonos africanos se publican en editoriales portuguesas, no habiendo editoriales propias en África. Esto significa que un libro como *Comandante Hussi* se difunde tan fácilmente como cualquier otro libro portugués. Lo anterior no hace más que confirmar la visión de la historiadora Isabel Castro Henriques (1999: 10-18) de que la sociedad portuguesa silencia y rechaza todavía hoy su pasado relacionado con África y los africanos.

ataca à Sexta-feira, O Mistério das Sereias de Pedra, A Viagem à Terra dos Oxalás. No tienen nada que

5. Otras observaciones

España, Europa, las antiguas colonias..., parece que hasta mediados de los años noventa la historia y la cultura se limitan a un horizonte casi exclusivamente nacional, si hacemos caso omiso de la media docena de narrativas acerca de figuras históricas internacionales o figuras míticas (como Kepler, Galileo, Mozart, el Rey Arturo, dioses griegos, tratados entre otros en narrativas de José Jorge Letria y en la serie *A Chave dos Mundos* de Gabriela Morais). No se habla de las culturas que los portugueses encontraron en sus viajes marítimos, la otomana, la india o la china, ni de otras 'civilizaciones' como la egipcia, la bizantina, la de la América precolombina. Asimismo escasean enredos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial, historias que evocan la deportación de los judíos⁵, la lucha por los derechos humanos o el *apartheid* en África del Sur.

Esta 'pobreza multicultural' tampoco fue compensada por una rica cosecha de traducciones de ficción juvenil de primera calidad. Apenas existe la colección 'Caminho Jovens' (editorial Caminho) que reúne unas 20 novelas juveniles extranjeras distinguidas con prestigiosos premios literarios, y, claro, los éxitos de Harry Potter. Como observa Lea Dasberg (1981: 109), es obvio que la relación de escritores 'nacionales' y escritores 'traducidos' sirve como indicio de la tendencia nacionalista en la educación de un pueblo. Sería enormemente interesante comparar la situación de Portugal con la de España, otro país que, aunque con una historia diferente, salió casi al mismo tiempo de un período de aislamiento. Sin embargo, no me fue posible efectuar tal estudio. Apenas puedo ofrecer, y con gran reserva, el ejemplo de la literatura publicada en neerlandés. El esquema siguiente se basa en las narrativas históricas infanto-juveniles publicadas en lengua neerlandesa entre 1965 y 1996 (estudio todavía no publicado del Dr. Marc Huys).

narrativas históricas infanto-juveniles: 100%		
55%: producción en neerlandés		45%: traducciones, casi unánimemente sobre otros países 45%
55% sobre Holanda o Bélgica	45% sobre otros países	
55% de 55 = 30%	45% de 55 = 25%	

ver con las colonias portuguesas.

⁵ No considero a Ilse Losa, que escribió sobre la persecución que vivió en su Alemania natal en *O mundo em que vivi* (1949), como portuguesa de pura cepa.

30% de 30 sobre Bélgica = 9%	70% de 30 sobre Holanda = 21%	√ 70% sobre otros países
--	---	---------------------------------

Una primera constatación se impone: de la ficción histórica, la parte escrita por belgas u holandeses es de un 55%, mientras que 45% de lo que se lee son libros traducidos. Estas narrativas se sitúan en 75 países diferentes. De los libros escritos en neerlandés, un poco más de la mitad trata de Holanda y de Bélgica. Esto quiere decir que no tenemos ni a un libro de cada tres que aborda los dos países, el propio país o el país vecino. Este 30% sobre el territorio neerlandófono está a su vez repartido entre un 30% que trata de Bélgica y un 70% de Holanda. Lo que un joven flamenco puede leer sobre su propio país se encuentra, pues en un libro de cada diez y, para un holandés, en uno de cada cinco, ya que los otros libros tratan de otras culturas.

Si comparamos estos datos al 85% de los libros históricos portugueses del período entre 1974-1994 que tratan de Portugal, comprobamos un contraste enorme, que hay que relativizar un poco, porque existen varias razones históricas, geográficas y lingüísticas que explican la alta presencia de otras culturas en la literatura neerlandófona. A pesar de todo es un hecho que la literatura portuguesa para jóvenes se caracteriza por la falta de una gran parte del espacio que el lector podría descubrir, a saber, el espacio del otro.

Si queremos conocer al Otro, la primera condición es que éste esté presente. En la literatura juvenil portuguesa posrevolucionaria su presencia ha sido excesivamente escasa hasta mediados de los años noventa. Esto es realmente lamentable, visto que una de las importantes contribuciones de la literatura es la de ser ‘una alfombra mágica’ para ‘fuera’, la de proporcionar al joven el encuentro con la alteridad, favoreciendo la aceptación de la diferencia. Los jóvenes, al lado de la necesidad de poder identificarse, tienen la misma urgencia de explorar terrenos desconocidos. La lectura es un medio ideal para eso, por ser una negociación a través de fronteras culturales y históricas, porque la lectura es «not only an activity of ‘leaving home’ but also one of ‘bringing home’» (Schwab, 1996: 4). Este ‘llevar a casa’ no presenta ningún peligro para el arraigo nacional, como dijo ya en 1985 Natividade Correia: «Hoy ya no se teme que una educación que pretende un buen entendimiento internacional mine las identidades y los intereses nacionales. Es necesario

que los niños comprendan la idea de interdependencia de los países y la necesidad de un desarrollo global mundial» (1985: 44, trad. FB).

Portugal tiene, pues, la tarea urgente de salir del aislamiento al que el Estado Novo le condenó y de descubrir el mundo. Parece que algunos escritores, aunque todavía pocos, se dieron cuenta de esta necesidad y ya no se limitan al territorio nacional. La situación es para mejor, sobre todo a partir de 1995. Para los lectores juveniles pienso sobre todo en Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada, en la colección *Vamos viajar*, de Ana Saldanha, en la colección *Os Imbatíveis*, de Manuela Moniz Lopes & Cremilde Madaíl, en Gabriela Morais, y en algunas obras de José Jorge Letria y Carlos Correia. Sin duda alguna, publicaron libros que abren horizontes más allá de Portugal, con visitas de portugueses a otros países, donde tratan de aceptar las diferencias que constatan. Es una evolución más que necesaria, visto que para una buena integración en el *mundo global* del que tanto se habla hoy en día, es menester conocer a los otros, es necesario interesarse, con una mente abierta, por culturas y comportamientos diferentes.

Libros juveniles mencionados en el texto:

Antunes, Antonio Lobo: 1994: *A história do Hidroavião*

Araújo, Jorge: 2003: *Comandante Hussi*

Correia, Carlos: 1989: *Alex, o amigo francês*

Correia, Carlos; Menéres, M.Alberta y Rocha, Natércia: 1989: *O Mistério da Marioneta assassina*

Honado, Alexandre: 1995: *Os Caçadores de Cabeças*

Magalhães, Álvaro: 1993: *Guardado no Coração 1*

Magalhães, Álvaro: 1994: *Guardado no Coração 2*

Mésseder, João Pedro: 2001: *Timor Lorosa'e, a Ilha do Sol Nascente*

Rodrigues, Maria do Carmo: 1993: *A Mensagem Enigmática*

Saldanha, Ana: 1995: *Uma Questão de Cor*

Libros dentro de series juveniles:

Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada, serie “Uma Aventura”:

- 1983: n° 4: *Uma Aventura em Viagem* (Escocia)
1988: n° 21: *Uma Aventura no Deserto* (Marruecos)
1990: n° 25: *Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*
1991: n° 28: *Uma Aventura em França*
1995: n° 35: *Uma Aventura em Macau*
1996: n° 37: *Uma Aventura em Espanha*
1999: n° 40: *Uma Aventura no Egipto*

Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada, serie “Viagens no tempo”:

- 1988: *A Terra Será Redonda?*
1992: *Brasil! Brasil!*
1997: *Tufão nos Mares da China*
1998: *No Coração da África Misteriosa*
2003: *Viagem à Índia*

Manuela Moniz Lopes & Cremilde Madaíl, serie “Os Imbatíveis”:

- 1995: n° 1: *Os Imbatíveis em Paris*
1995: n° 2: *Os Imbatíveis em Salamanca*
1997: n° 4: *Os Imbatíveis em Londres*
1997: n° 5: *Os Imbatíveis no Luxemburgo*
1999: n° 6: *Os Imbatíveis em Bruxelas*
1999: n° 7: *Os Imbatíveis na Floresta Negra*
2001: n° 8: *Os Imbatíveis em Veneza*

Gabriela Morais: serie “A Chave dos Mundos”

Ana Saldanha, serie “Vamos Viajar”:

- 1995: n° 1: *Num Reino do Norte*
1995: n° 2: *Umás Férias com música*
1995: n° 3: *A Caminho de Santiago*
1997: n° 5: *Irlanda, verde e laranja*

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition ed. London and New York: Verso.
- ALMEIDA, Onésimo Teotónio (1995). "Em busca de clarificação do conceito de identidade cultural. O caso açoriano como cobaia". *Actas do I Centenário da Autonomia dos Açores*. Vol. II. Ponta Delgada: Jornal de Cultura, 65-89.
- BLOCKEEL, Francesca (1996). "Colonial and Postcolonial Portuguese Children's Literature". *Book-bird. World of Children's Books*. IBBY: Winter 1996, volume 34 n° 4, 12-17.
- BLOCKEEL, Francesca (2001). *A literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho, Coleção Universitária.
- CORREIA, Maria da Natividade (1985). "A História nos Livros para Crianças, de 1960 até aos nossos dias". *Boletim Cultural*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Série VI, n° 4, 40-47.
- DASBERG, Lea (1981). *Het kinderboek als opvoeder. Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- GUINCHO, Maria dos Anjos MAURÍCIO (1996). "History and fiction in João Aguiar's The Voice of the Gods". *Memory, History and Critique: European Identity at the Millenium, Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of European Ideas*. Utrecht: 19-24 August 1996, [CD-rom published by the University for Humanist Studies / ISSEI, 1998].
- HENRIQUES, Isabel CASTRO (1999). "Do escravagismo ao racismo", I. *Castro Henriques entrevistada por José Miguel Sardica. Escravatura em Portugal, revista História*, ano XXI, n° 16, 10-18.
- MEDINA, João (1995). *Jornal de Letras* n° 637 de 15-28/3 de 1995: 44-45
- PAGEAUX, Daniel-Henri (1989). "De l'imagerie culturelle à l'imaginaire", en BRUNEL, Pierre & CHEVREL Yves (dir.). *Précis de Littérature Comparée*. Paris: Presses Universitaires de France, 133-161.
- SCHWAB, Gabriele (1996). *The Mirror and the Killer-Queen. Otherness in Literary Language*. Bloomington – Indianapolis: Indiana University Press.

UNA SUECA EN ESPAÑA: PIPPI 60 AÑOS DESPUÉS

UMA SUECA EM ESPANHA: PIPI 60 ANOS DEPOIS

A SWEDEN IN SPAIN: PIPPI SIXTY YEARS LATER

Cristina Cañamares Torrijos

CEPLI- Universidad de Castilla La Mancha

Cristina.canamares@uclm.es

Resumen: El conocimiento de la obra literaria de Astrid Lindgren en España se produjo a partir de 1974, en que empezó a emitirse la serie de televisión Pippi Calzaslargas. Antes se habían editado algunos libros de la autora sueca, aunque con evidente retraso respecto a sus primeras ediciones, pero fueron silenciados por la prensa y, en general, por el mundo de la educación quienes, en un país que vivía bajo un régimen totalitario, veían los libros de Lindgren, especialmente *Pippi*, como un serio peligro para las mentes infantiles, a quienes iban dirigidos.

Palabras clave: Pippi Calzaslargas, censura, visión infantil.

Resumo: *A divulgação em Espanha da obra literária de Astrid Lindgren ocorreu a partir de 1974, quando principiou a emissão da série televisiva Pipi das Meias Altas. Anteriormente, tinham vindo a lume alguns livros da autora sueca, ainda que com evidente atraso relativamente às suas primeiras edições, mas foram silenciados pela imprensa e, em geral, pelo mundo da educação que, num país que vivia sob um regime totalitário, encaravam os livros de Lindgren, especialmente Pippi, como um sério perigo para as mentes infantis, a quem se dirigiam.*

Palavras-chave: *Pipi das Meias Altas, censura, mentes infantis.*

Abstract: *Astrid Lindgren's literary work was known in Spain in 1974 because of TV series Pippi Longstocking. Some books by this Sweden author had been published before. However, the first editions had been silenced by the press and the education world as Lindgren's books, mainly Pippi, were considered a serious danger for children's minds by Spanish totalitarian regime.*

Key-words: *Pippi Longstocking, censorship, censorship, children's viewpoint.*



El silencio: La publicación de Pippi en España

En 1949 la editorial Hymnsa publicó en España la primera obra de Astrid Lindgren: *Cartas de Brita Mari: Novela para niñas de 13 a 16 años*¹, y la incluyó en su colección “Novelas para jovencitas”. Esta publicación pasó inadvertida para la prensa de la época o incluso sospechamos que fue obviada “premeditadamente” pues Brita Mari es una jovencita muy acorde con los tiempos de su país –Suecia–, pero seguramente alguno de sus juicios sobre el papel de la mujer resultan sorprendentes en la España de los años 40:

“[...] tengo un ardiente deseo de casarme cuando sea mayor de edad... Pero antes quiero aprender algo para defenderme en la vida. Quiero saber algo a fondo y probar a ser una mujer entera, que se pueda valer por sí misma, sin reducirse a la mera condición de apéndice de un hombre. Voy a aprender un oficio o una carrera”.

Del mismo modo, tampoco llegó a España la noticia sobre la entrega el 10 de mayo de 1958 del Premio Andersen. No hubo ninguna nota de prensa sobre la ceremonia final del Congreso del IBBY cuando se produjo la ceremonia de entrega de los premios celebrada en el Salone die Ducento en el Palacio Vecchio de Florencia. Ningún periódico de tirada nacional (*Ya*, *La Vanguardia* o *El Alcázar*), prestaron atención a esta noticia como tampoco lo hicieron las publicaciones educativas más importantes (*Bordón*, *Magisterio Español* o *Escuela Española*).

Desde la primera edición española de Brita Mari, pasaron trece años hasta que apareció en España otra obra de Lindgren: *Rasmus y el vagabundo*, publicada a finales de 1961 por la editorial Doncel², cinco años después de su publicación en Suecia; esa editorial lo incluyó en su colección “La ballena alegre”, con la que quería renovar el inmovilista panorama de la literatura infantil española, a lo que, sin duda, contribuía dicha obra. En enero de 1962, la editorial Juventud publicó la primera edición española de *Pippi*, con el título *Pipa Mediaslargas*³; pero entre enero y abril de ese año, los tres

¹ Traducción de Elvira de Yuste; ilustraciones de Lozano Olivares. Barcelona: Hymnsa, 1949.

² Con la traducción de Marcelo Arroitia-Jáuregui e ilustraciones de Máximo.

³ Traducida por Blanca Ríos y con ilustraciones de Richard Kennedy.

periódicos de más tirada de la España de entonces (*Ya*, *Abc* y *La Vanguardia*) no dieron ninguna noticia de ello; y en todo el año, las publicaciones educativas más importantes (*Bordón*, *Magisterio Español* y *Escuela Española*) no incluyeron ninguna referencia al libro, pese a que tenían secciones de “novedades editoriales” o de “libros recomendados”. El único medio que en esa época se pronunció fue el diario *Ya* (31 de enero de 1962, p. 17) que en la sección “Lecturas para niños y adolescentes”, incluía una breve reseña sin firmar sobre *Rasmus y el vagabundo*, cinco escuetas líneas a una columna, en donde se podía leer:

Ha logrado este libro en buena lid el Premio Internacional Andersen ([sic] se lo dieron a Lindgren en el año 1958). Es una narración de clara herencia andersiana. Sólo que en ella la anécdota se prolonga casi en una novela [comentario claramente descalificador]. Sentimental y optimista, la narración de Lindgren encaja bien en la serie de relatos que Doncel ha publicado.

Hemos de hacer notar el error en el que incurre el periodista al hacerse eco de una noticia con “cuatro” años de retraso. También hemos de aclarar que, efectivamente, le concedieron ese premio por esa novela ya que será a partir de 1962 cuando se otorga ese premio a la vida profesional del autor y en 1966 se añadiría una convocatoria para ilustradores. Es probablemente, la primera referencia que la prensa española hace a un libro de Lindgren, cuando ya se habían cumplido 16 años de la primera edición de *Pippi* y cuando ya era una escritora reconocida en medio mundo. Los profesionales del mundo de la Literatura Infantil sí podían conocer a la autora y a su obra gracias a la obra de Hürlimann (1968: 185-188) en la que aseguraba: “*A pesar de los méritos por entero extraordinarios que ha contraído en otros campos, no ha superado nunca su primer libro, la historia en tres tomos de la superniña Pippa Mediaslargas (publicado en 1944)*”.

En Europa el éxito de *Pippi Calzaslargas*, tras ser premiada en el concurso literario convocado por la editorial Ruben & Sjögren en 1945, fue imparable, traducándose a más de sesenta idiomas. España vivía todavía una dura y traumática posguerra civil bajo la dictadura del general Franco. El aislamiento internacional no sólo era una consecuencia del rechazo exterior a ese gobierno, impuesto tras un golpe de estado militar, sino también un deseo del propio gobierno para evitar las influencias que llegaran de otros países. En aquella situación no es extraño que se ignorara la existencia

de una obra tan transgresora como *Pippi*, en la que la protagonista vive la realidad de una manera muy diferente a como la viven los demás, sean niños o adultos.

En aquella época, en España existía la censura, un procedimiento administrativo que prohibía, total o parcialmente, una obra literaria, en caso de no estar en línea de lo “correctamente exigible” por las normas impuestas. Las ideas de Pippi no se ajustaban a la forma de pensar que se imponía en la España de aquellos años, en que se defendía una literatura para niños: “Provechosa y equilibrada, graciosa y amena (...), lecturas moralizadoras en una línea más moderna de concepción pedagógica (...)”⁴.

No es extraño, por tanto, que tanto la prensa diaria como la educativa silenciaron la obra de Astrid Lindgren. Entonces, en muchas escuelas españolas aún se leían fragmentos de libros como *La buena Juanita*, del Padre Fornari (¿1885?), en el que se reivindicaban para las niñas valores muy diferentes a los que se expresaban en Brita Mari o en Pippi:

Juanita es una niña que aún no ha cumplido los ocho años. Es muy cariñosa con todo el mundo y además de ser muy buena, es muy estudiosa. Su mamá va enseñándole poco a poco los quehaceres de la casa. También va a la escuela, y escucha con respeto y atención las explicaciones de la Maestra (...) Siguiendo así, Juanita llegará a ser pronto una mujercita de su casa (...) Si vosotras, queridas niñas, deseáis imitarla, llegaréis a ser tan buenas y tan estimadas como ella (...) Todos os querrán mucho, y cuando seáis mayorcitas, os mirarán como modelos de mujeres. (Fornari, ¿1885?, 1998: 47-48).

La polémica: Pippi en Televisión Española

La emisión por TVE de la serie, con el título de *Pipa Calzaslargas*, empezó el sábado 9 de noviembre de 1974 y se estuvo emitiendo todos los sábados hasta el mes de mayo de 1975⁵, en capítulos de treinta minutos. España vivía los últimos meses del gobierno de Franco; sólo entonces, cuando la censura ya no era tan estricta, Pippi pudo ser conocida por el público español. La serie fue muy bien recibida por los niños españoles, lo que no

⁴ Opiniones como ésta se leían en la publicación educativa más difundida entonces, el mismo año en que apareció el libro de la escritora sueca. (Vid. Francisco Garfías: en *Magisterio Español*, 7 de septiembre de 1949, p. 648).

⁵ En el año 1979 se emitió por segunda vez; de julio a diciembre de 1987, por tercera vez.

evitó que se provocara una larga polémica en la prensa de la época, todavía treinta años después de que el libro fuera escrito por su autora⁶.

El éxito entre el público infantil español lo corrobora el índice de audiencia de la serie: ya a los tres meses de su estreno, en febrero de 1975, alcanzaba un 7,2 (sobre 10) de aceptación, ocupando el puesto 19º de los preferidos de la programación. Durante todo el tiempo que duró la emisión de la serie, se mantuvo ese índice, alcanzando su punto más alto en abril de 1975, con 7,6 puntos y subiendo hasta el puesto 12º de los programas preferidos por los españoles. Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que junto a *Verano azul*, *Pipa Calzaslargas* fue la serie que más impacto causó en la audiencia infantil de los setenta.

La polémica empezó cuando sólo se habían emitido cuatro capítulos de la serie. El diario *Ya* fue el escenario en el que la polémica tuvo su mayor presencia, fundamentalmente por dos razones: porque empezaron a llegar cartas de los lectores en las que se manifestaban opiniones contrarias, por un lado; y, por otro, porque Montserrat Sarto, colaboradora del periódico y buena conocedora de la Literatura Infantil española, escribió un largo artículo⁷, en el que hacía una defensa razonada de las bondades de la historia de Astrid Lindgren y se extrañaba del retraso con que había triunfado en España.

Toda esta reacción era un fiel reflejo del pensamiento inmovilista de una parte de la sociedad española; se vivían los últimos años del franquismo y esos sectores sociales seguían defendiendo el mantenimiento de una educación dirigista, moralista y ejemplarizante, en la que no tenían cabida la imaginación, la creatividad y la libertad de pensamiento. De todos modos, la serie siguió emitiéndose y enseguida empezó a contar con más defensores: los directivos de *Ya* debieron darse cuenta de que “nadaban contracorriente”. Así, en días posteriores, en el mismo periódico se incluyeron diversas opiniones favorables a la serie. Aunque fue con polémica, en aquella España de finales del franquismo, Pippi terminó siendo aceptada.

⁶ Vid. Cerrillo, P. C. y Cañamares, C.: “Pippi in Spain: repercusión in the press. From silence to polemics and to success”, comunicación presentada en la *Astrid Lindgren Centenal Conference* que se celebró en Estocolmo los días 30 y 31 de mayo de 2007. Una versión más amplia de esta investigación se publicará próximamente en la revista *Lazarillo*: “Pippi en España: repercusión en la prensa. Del silencio a la polémica y al éxito”.

⁷ *Ya*, 11 de enero de 1975, p. 4.

Pippi 60 años después. La visión de los niños

Para estudiar como acogen el libro en la actualidad sus principales lectores (niños y maestros) pasamos a escolares y a futuros maestros que habían leído *Pippi Calzastargas*, un cuestionario⁸ en el que se les pedía diferentes cuestiones. Esta investigación fue llevada a cabo por dos investigadores del CEPLI, Sandra Sánchez y Santiago Yubero, que aplicaron el citado cuestionario a 127 niños de entre 9 y 10 años en dos colegios públicos de Cuenca. Veamos a continuación los principales resultados obtenidos en esta investigación.

En dicho estudio se les pedía a los escolares que eligieran tres adjetivos de entre ocho propuestos para describir a Pippi y en los resultados obtenidos observamos cómo el 100% de los niños describen a Pippi como una niña *traviesa*, el 76% *divertida*, el 59% *alegre* y el 52% *desobediente, mal educada* el 21% y, finalmente, *generosa* 14% de los participantes. Los niños eligen a Pippi como su personaje preferido argumentando que es *divertida, graciosa* y varios participantes destacan la *libertad* como su principal cualidad.

En el ítem en el que tenían que elegir a un personaje como amigo, el 92% de las niñas selecciona a Pippi, y tan sólo el 8% elige a Annika, mientras que los chicos eligen un 63% a Pippi y un 37% a Tommy. Entre los motivos que dan todos los participantes que han elegido a Pippi para justificar su elección observamos cómo, nuevamente, señalan que se trata de una niña *divertida, graciosa y traviesa*. Curiosamente, las niñas que eligen a Annika como amiga señalan como motivo que tiene una familia, mientras que los chicos eligen Tommy porque se identifican más con el personaje masculino.

Dada la polémica suscitada en su día por el hecho de que Pippi no fuese al colegio, los investigadores consideraron importante tratar este aspecto de forma independiente, para analizar de qué forma valoraban los niños no sólo la necesidad de recibir una enseñanza, sino principalmente el colegio como institución educadora.

El 87% de los niños consideraron que es necesario ir al colegio para aprender, mientras que un 13% señaló que no, aunque todos ellos matizaron esta respuesta

⁸ Dicho cuestionario y su aplicación en el ámbito escolar constituye el trabajo presentado por Sandra Sánchez y Santiago Yubero en la Conferencia “The Liberated child–Childhood in the Works of Astrid Lindgren”, celebrada este año en Estocolmo para conmemorar el centenario del nacimiento de la autora. Una versión más amplia de esa investigación “La biblioteca de la libertad: educar desde la fantasía” (Sánchez y Yubero, 2007), fue presentada por los autores en el XX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social.

señalando que “te pueden enseñar tus padres” o “que puede ir alguien a enseñarte a casa”. Todos los participantes consideran muy importante el papel de la escuela, señalando que es imprescindible para aprender ciertas cosas, principalmente a leer, escribir, sumar, restar, dividir y multiplicar, aunque también señalan que hay ciertas cosas que el colegio no te puede enseñar.

Además el 87% de los niños creía que Pippi debería ir a la escuela, señalando como motivos que es obligatorio asistir al colegio, que es necesario aprender y que podría conocer a más gente. El 13% restante que señala que no, aclaran que podría recibir clases particulares en su casa.

Pippi 60 años después. La visión de los futuros maestros

Para estudiar como acogen los futuros maestros el libro en la actualidad utilizamos el mismo cuestionario al que hemos aludido anteriormente. En el ítem referido a la caracterización de la protagonista, el 76% de los futuros maestros describen a Pippi como una niña *traviesa*, el 60% *divertida*, el 52% *alegre*, el 39% *desobediente*, el 31% *mal educada* y, finalmente, *generosa* el 30% de los participantes.

De nuevo es Pippi el personaje que más les había gustado (58%) porque es *divertida* (“estando con ella nunca te podrías aburrir”) y también destacan la *libertad* como principal cualidad (“vive a su manera nadie le impone unas reglas”, “hace lo que quiere”, “es muy independiente y vive sola”, “no tiene obligaciones”, “no está recibiendo constantemente órdenes de adultos”, etc.).

Vemos que, aunque algunos participantes describen a Pippi como traviesa, desobediente o mal educada, del mismo modo que sucedía con los niños, los rasgos seleccionados se orientan de nuevo hacia una predisposición positiva o de aceptación del personaje, ya que asocian aquellas cualidades con la posibilidad de actuar libremente, sin la obligación de atenerse a unas normas de comportamiento, siendo precisamente este aspecto lo que más les atrae del personaje además de ser una niña *divertida, graciosa y traviesa*.

Observamos por tanto como, en líneas generales, lo que les atrae es la vitalidad y la alegría del personaje. Como señaló Astrid Lindgren al hilo de toda la polémica levantada alrededor de su personaje, Pippi no es la niña que todos quieren ser pero sí la

amiga que todos querrían tener. Sus travesuras y su forma de actuar son entendidas como acciones propias de una niña de esta edad.

El 13% de los participantes eligen como personaje favorito al señor Nelson porque les gustan los animales y porque el mono es divertido, travieso y gracioso; el 17% escogen a Annika y el 9% a Tommy porque tienen buena familia y son educados, responsables, cariñosos, generosos, tranquilos y muy buenos.

Preguntamos a los alumnos de Magisterio si consideraban que una persona podía educarse sin necesidad de ir a la escuela. El 70% de los participantes consideran que es necesario ir al colegio para aprender y además lo valoran como “elemento socializador”, mientras que un 30% señala que no, aunque todos ellos matizan esta respuesta señalando que, para ello, existen otros medios: Internet, la experiencia, una persona responsable, los padres o la familia. Vemos que los futuros maestros consideran muy importante el papel de la escuela, señalando que es imprescindible para aprender conocimientos (“La educación se podría aprender en la familia o en los amigos pero el aprendizaje de ciertos conocimientos será imposible sin el colegio”, “Se podría educar en otros aspectos aunque le faltaría la educación formal”), aunque también señalan que hay ciertas cosas que el colegio no te puede enseñar: “lo que es más importante lo aprendemos fuera del colegio”.

Finalmente, les pedimos que nos dijeran si creían que Pippi debería ir a la escuela. Nuevamente el 94% de los participantes contestan que sí, señalando como motivos que es necesario aprender, adquirir valores y normas de comportamiento, que podría conocer a más gente y relacionarse con otros niños y así ser educada y respetuosa, y, únicamente el 6% del total señalan que no, porque “la historia perdería el mensaje de libertad que quiere transmitir”, “porque en la escuela “clásica” no hay lugar para ella”, “porque su vida sería más aburrida” y un sorprendente “porque si me cae a mí me muero”.

Observamos que valoran de forma muy positiva el papel de la escuela y su labor educativa, no sólo para ampliar los conocimientos, sino, sobre todo, para interactuar y entablar experiencias sociales, apareciendo la amistad como uno de los valores más apreciados, dentro de las relaciones que brinda el mundo escolar

Al mismo tiempo hicimos un sondeo con los futuros maestros para conocer qué informaciones previas tenían sobre el personaje y sobre si utilizarían la obra en la escuela o la silenciarían para comprobar si los prejuicios que existían en la década de

los setenta se habían superado o, por el contrario, seguían latentes en la sociedad, máxime al haber sido ellos receptores infantiles de ese libro o, en su lugar, de la serie de televisión.

Sólo un alumno había leído el libro con anterioridad pero la inmensa mayoría habían visto la serie de televisión y de ella tenían muy buen recuerdo.

Sobre la aplicación didáctica, todos los participantes utilizarían algún episodio de la serie de televisión concreto para reforzar la lectura, como apoyo, después de la lectura del texto y como elemento lúdico “para que “los niños tuvieran un rato de diversión y echen a volar su imaginación”. Este uso tan extendido de la serie como recurso didáctico –pues la emplearían incluso aquellos que no utilizarían el libro– se explica porque para ellos la serie es una “forma de diversión y no una forma educativa”. De esta afirmación podemos entender que, para ellos, el libro sigue siendo eminentemente un vehículo portador de mensajes “serios” y las más de las veces “adoctrinadores” frente a ocupaciones más lúdicas o inocentes, entre las que no figura la lectura libre y voluntaria. De hecho, cuando planteamos el uso del libro en el colegio, un 24% reconoce abiertamente que no utilizarían el libro en el aula porque consideran a la protagonista un mal ejemplo para los niños y así lo expresaban:

“Pippi es transgresora, un ejemplo de cómo no debe ser un niño.”

“Creo que no puede ser buena influencia para los niños.”

“La actitud de Pippi puede fomentar que los niños intenten imitar a la protagonista en sus actos y no entender que el personaje es de ficción y que no siempre lo que hace la protagonista es lo correcto.”

“No porque puede inculcar a los niños unos valores o una formas de actuar no adecuadas para el colegio.”

“Sería fomentar la mala disciplina en los niños.”

“La forma de vida de Pippi se podría confundir y todos los niños podrían imitar a Pippi (igual de mal educada, desobediente, etc.) No creo que sea el comportamiento adecuado para clase.”

Dentro del 76% restante que sí llevaría el libro al aula hemos de matizar que lo utilizarían pero para “instrumentalizar” la lectura y lo usarían para:

“Resaltar lo que no se puede hacer, como ejemplo negativo de niña sin educación que no se integra bien en la sociedad en que vive.”

“Utilizaría fragmentos relacionados con la educación para que indirectamente los niños se den cuenta de lo importante que es la responsabilidad y ante todo, la educación y los conocimientos.”

“Serviría mucho para ver las cosas que hace mal Pippi y explicarles por qué no deben hacerlas.”

“Para que los alumnos viesen la importancia que tiene ir al colegio y tener unos padres que te den una educación.”

“Demostraría que el comportamiento de Pippi no es bueno y debemos explicarles que un niño no puede vivir solo, que debe ir a la escuela.”

“Criticar las cosas que hacía mal Pippi.”

“Que los niños vean lo que no deben hacer.”

“Sacar conclusiones con enseñanzas sobre lo que Pippi hace mal.”

Conclusiones

Como reflexión final queremos resaltar la validez y vigencia de la obra, pues cuarenta y cinco años después de la publicación de la primera edición española, la reacción principal de niños y adultos ante esta obra es la risa.

Hemos podido comprobar que no hay diferencias sustanciales entre la opinión de los niños y la de los futuros maestros cuando les preguntamos cuestiones relativas a la aceptación del personaje. Pero cuando planteamos a los maestros la aplicación didáctica de este libro comienzan a producirse recelos. Si, sorprendentemente, el 76% de los futuros maestros sí llevarían Pippi al aula, comprobamos que esa “osadía” responde más a un intento por instrumentalizar la obra y usarla como “ejemplo” o “modelo” de lo que no hay que hacer, que para promover la lectura libre, gozosa y lúdica de este clásico de la literatura infantil universal.

Pippi, desvergonzada y polémica, fue rechazada por los adultos porque pensaban que los niños que leyeran sus aventuras iban a imitar a Pippi y, por lo tanto, su salud física y mental correría peligro. Además opinaban que el libro no tenía valores pedagógicos, pero sí efectos desmoralizadores y que su lenguaje era descuidado y vulgar, constituyendo una pauta peligrosa.

Pippi es proclamada por algunos políticos como la pionera de la marcha feminista, y por otros como la causante de la desestructuración familiar (un periódico, hace no muchos años,

publicó una serie de debates sobre cómo Pippi había devaluado la escuela y las relaciones personales). [...]Ahora son los niños y sus peligrosas mentes quienes revitalizan a Pippi cada vez que se alían a su rebeldía. Y así, nadie podrá escapar, ni siquiera esos adultos que respiran refunfuñando, al papel socrático que pintaba, que pinta, aquella desvergonzada de las tiesas coletas.⁹

Pippi fue el inicio de un poderoso movimiento de renovación que se desarrollaría, sobre todo, en la década de los sesenta, por el que se rompió con el autoritarismo y el didactismo impuestos por los adultos y se proporcionaba autonomía al mundo literario infantil: autonomía basada, sobre todo, en criterios estéticos y literarios, y no pedagógicos. Por primera vez la infancia era vista por los adultos de una manera diferente y, sin duda, más cercana a la realidad.

La niña que creó Astrid Lindgren es divertida, fuerte y, sobre todo, libre. La autora sabía que su novela era transgresora y que iba a provocar reacciones de rechazo: si cuando apareció por vez primera fue muy criticada en Suecia –sobre todo por estamentos educativos–, no debe extrañarnos que en España, en un sistema autárquico, fuera silenciada al principio y cuestionada después, cuando el éxito era imparable. De todos modos, lo cierto es que, como dice Alison Lurie (1998: 29): “Actualmente, esta Pippi de aspecto descuidado, que se burla del sistema educativo y es capaz de vencer en combate al fortachón del circo, se ha convertido en una de las heroínas internacionales preferidas por los niños”

También en España, aunque un poco más tarde que en otros países.

Referencias bibliográficas

CERRILLO, P. C. y CAÑAMARES, C.: “Pippi en España: repercusión en la prensa. Del silencio a la polémica y al éxito”, en *Astrid Lindgren Centennial Conference*. (En prensa).

— “Pippi en España: repercusión en la prensa. Del silencio a la polémica y al éxito”, en *Lazarillo*. (En prensa).

CORRAL, Enrique del (1975): “Pippi Calzaslargas. Un canto a la libertad y a las cosas sencillas.” *ABC (Blanco y negro)*, 23 de febrero, pp. 41-47.

⁹ NOVOA, Kiko “Pippi, 60 años de rebeldía infantil”, en *La voz de Galicia*, 16 de agosto de 2005.

- FORNARI, Padre (¿1885?, facs. 1998): *La buena Juanita*. Madrid: Edad.
- HÜRLIMANN, Betina (1968 –primera edición 1959–): *Tres siglos de Literatura Infantil europea*. Barcelona: Juventud.
- LINDGREN, Astrid (2005). “¿Por qué se escriben libros infantiles?” *Primeras Noticias*, 214, 25-30.
- LURIE, Alison (1998): *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación GSR.
- NEBOT, Montserrat (1975). “Pippi pospolémica.” *Cuadernos de Pedagogía*, 5, 36-58.
- SÁNCHEZ, S. y YUBERO, S. (2007). “La biblioteca de la libertad: educar desde la fantasía”, en CID, Xosé Manuel y PERES, Américo. *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario, Vol. II*. Vigo: Universidad de Vigo, 855-864.
- “The influence of cultural and social contexts in reading: transmission of values through *Pippi Langstrumpf*”, en *Astrid Lindgren Centennial Conference*. (En prensa).

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EUROPEIA. O PAPEL DA LITERATURA
DE RECEPÇÃO INFANTIL**

***LA CONSTRUCCIÓN EUROPEA. EL PAPEL DE LA LITERATURA DE
RECEPCIÓN INFANTIL***

***CONSTRUCTING EUROPEAN IDENTITY. THE ROLE OF CHILDREN'S
LITERATURE AND ITS RECEPTOR***

Virgínia Coutinho

virginiacoutinho@gmail.com

Fernando Fraga de Azevedo

azevedo.uminho@gmail.com

CIFPEC/LIBEC, IEC, Universidade do Minho, Portugal

"We don't unite nations we gather men", Jacques Delors

Resumen: Este artículo se centra en la dimensión contemporánea de la construcción de identidades en niños y jóvenes prestando especial atención a la diversidad cultural, igualdad de oportunidades y conservación del medioambiente. Para ello se analiza el papel de la literatura y del receptor en varias obras de literatura infantil y juvenil. La construcción de una identidad no invalida la búsqueda de otra, lo que implica la multiplicidad de identidades. Evidentemente, la literatura infantil y juvenil y su lector contribuyen a la construcción de la identidad europea.

Palabras clave: construcción identidad, literatura infantil y juvenil, lector.

Resumo: Este artigo centra-se na dimensão contemporânea da construção de identidades em crianças e jovens, concedendo-se especial atenção à diversidade cultural, à igualdade de oportunidades e à preservação do meio ambiente. Para tanto, analisa-se o papel da literatura e do receptor de várias obras de literatura infantil e juvenil. A construção de uma identidade não invalida a procura de outra; resulta numa multiplicidade de identidades. Evidentemente, a literatura para a infância e a juventude e o seu leitor contribuem para a construção da identidade europeia.

Palavras-chave: construção identidade, literatura infantil e juvenil, receptor.

Abstract: *This article focuses on the contemporary dimension of identity in children and young people considering cultural diversity, equal opportunity and environment care. The role of literature and receptor is analysed in several children's works. Constructing identity does not imply ignoring other identity; it results in a multiplicity of identities. Obviously, children's literature and its receptor contribute to constructing European identity.*

Key-words: *constructing identity, children's literature, reader.*



Na teoria social contemporânea tem merecido especial destaque as questões relacionadas com a identidade cultural, o sujeito e a sua relação com os outros, com comunidades mais alargadas e com o mundo. Admite-se que vivemos num momento de múltiplos deslocamentos de identidade forjadas pela pós – modernidade e segundo Stuart Hall (2002:12) “*O sujeito previamente vivido como tendo uma entidade unificada está a tornar-se fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades.*”

Uma dimensão contemporânea da construção de identidades, em crianças e jovens, poderá ser proporcionar-lhes espaços e tempos para a leitura de histórias pois, uma das relevantes funções da literatura se apresenta,

“ (...) *como um modo de dizer o homem e os seus lugares no mundo, ela permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades e é graças a esta sua dimensão ética e, em larga medida, axiológica, em complemento à sua incessante capacidade de revelação de novos rostos, revolucionariamente inovadores relativamente aos padrões de referencia que fazem parte do conhecimento que o homem tem do mundo que, desde sempre, a literatura, tal como a arte, tem ocupado um papel tão relevante nas relações de interacionismo sógnico do homem com o seu meio*” (Fraga Azevedo 2004:13).

Se estamos num mundo de múltiplas identidades e se a literatura pode ser um meio crítico para a leitura do mundo procuraremos, nesta comunicação, abordar vários títulos da literatura de recepção infantil, de países europeus, que sejam facilitadores da descoberta e conseqüente partilha, pelas crianças e jovens, de alguns dos temas identitários actuais, mais importantes na construção europeia, como sejam: **a diversidade cultural, a igualdade de oportunidades e a preservação do ambiente.**

No campo da investigação, a Literatura Infantil e Juvenil tem sido marcada por um forte etnocentrismo funcionando como ratificadora de discursos de dependências culturais quase que exclusivamente de ideários nacionais.

Contudo, os novos fluxos identitários que perpassam pelo nosso mundo impelem-nos para uma visão mais globalizadora da investigação e desafiam-nos a procurar tendências que nos permitam contribuir, de alguma forma, para trazer para a arena outros livros e outros textos que, sem desmerecerem de nenhuma forma a designação de arte/literatura e serem apreciados como tal, possam ao mesmo tempo servir como pano de fundo para a conversa sobre assuntos e problemas da contemporaneidade.

Procura-se também desenvolver análises à luz da teoria da recepção, de teóricos como Iser (1977) e Rosenblatt (1994), que acreditam que os leitores se envolvem com os textos, na produção de sentido, bem como das concepções de uma literacia crítica que têm as suas origens em Dewey, (1928) e Paulo Freire, (1978).

Então, começamos com uma provocação dizendo-vos como Iser (1977:22) que a literatura é uma mentira no sentido de que ficcionaliza o mundo empírico-histórico factual. Iser afirmava mesmo que as obras “(...) *talk of what does not exist, even though they present its nonreality as if it did exist.*”

Contudo, apesar de o mundo empirico-histórico factual ser ultrapassado, ele não é posto de parte porque, como Goodman (1978:42) nos adverte, nós não vivemos numa mas em várias realidades e cada uma delas é o resultado de um processo que remonta genealogicamente muito atrás no tempo: “*There is no single underlying world, but instead we create new worlds out of old ones (...) Fictions, then, are not the unreal side of reality, let alone the opposite of reality, which our 'tacit knowledge' still takes them to be (...).*”

Iser afirmaria ainda que a literatura não é o lado irreal da realidade ou seu oposto. Ela proporciona antes “(...) *conditions that enable the production of worlds whose reality, in turn, is not to be doubted.*” (1997: 33)

Sobre o mesmo assunto também Calvino, (1995:376) alega que a literatura assenta precisamente na distinção de diferentes níveis de realidade “ (...) *embora permanecendo distintos e separados, ou então podem fundir-se, misturar-se achando uma harmonia entre as suas contradições ou formando uma mistura explosiva.*”

Quando, no livro de Eric Carle (2006) “*Papa, please get the moon for me*”, traduzida para castelhano por “*Papa chega-me a lua*”, da editora Kalandraka, a menina pede ao pai que lhe chegue a lua, pois ela, ao vê-la ali tão perto e tão bonita, apetece-lhe colhê-la. Porém a tarefa não é fácil e o pai necessita de uma escada muito comprida para conseguir satisfazer os desejos da filha.



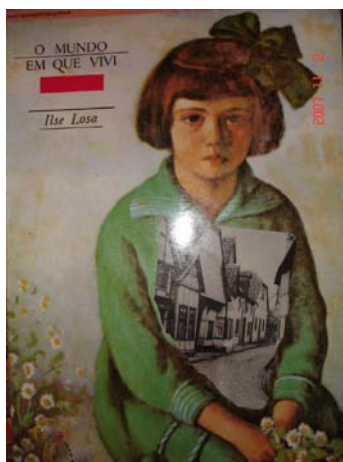
O texto verbal e icónico, aqui apresentado, poderá referir um sistema de equivalências de sentidos infinitesimais que podem ser estabelecidos no processo de leitura porque “ (...) *meaning is imagistic*” diz Iser (1997:2) e “ (...) *os níveis de realidade que a escrita suscita, a sucessão de véus e*

de escudos talvez se afaste até ao infinito, talvez apareça sobre o nada.”, acrescenta Calvino. (1995:391)

Se o significado de um texto é *imaginável* e pode aparecer sobre o nada, então, poderemos imaginar também que alguns pequenos e jovens leitores, depois de estudarem o processo que levou à constituição da União Europeia, considerariam que *a lua*, desta história, poderia transformar-se na bandeira da união europeia. Aliás o céu azul e as estrelas amarelas das ilustrações levam-nos directamente para esse quadro. Por outro lado, a escada interminável, utilizada pela personagem *pai* na história, poderá representar os cinquenta anos que mediam desde a assinatura do primeiro Tratado, no longínquo ano de 1957, até à aprovação do Tratado Reformador assinado no passado mês de Outubro, em Lisboa.

Criando desordens significativas, ou inúmeras possibilidades interpretativas este texto assumiu-se assim, na sua relação com o leitor e restituiu-lhe o seu papel preponderante na continuidade do fenómeno literário dizia Eco (2004:177). Esta preponderância do leitor contribuiu para a identidade desse mesmo texto, que neste caso foi conseguida pela atribuição de um quadro de referências do mundo empírico-histórico factual, não só relacionada com a problemática da integração europeia mas também (...) “*from lexical meanings to the constellation of characters.*” (ISER,1997:34). Ou seja, dos significados lexicais proporcionados pelos objectos reais, em cena, como sejam, a escada e a lua, à constelação de personagens, do pai e da menina, que poderiam ser eles próprios objecto de análises poderosas.

Outras vezes, o texto liga-se mais com o mundo empírico histórico factual e é mais permeável a um vasto número de características mais identificáveis, seleccionado de entre as realidades sociais e extratextuais.



Por exemplo, no livro “*O mundo em que vivi*” de Ilse Lose, escritora nascida na Alemanha, que por força da sua ascendência judia teve que fugir do seu país e refugiar-se em Portugal, acabando por adquirir a nacionalidade portuguesa, neste livro, dizíamos nós a assumpção de um território identitário remete para Berlin dos anos 30, época pouco gloriosa da Alemanha.

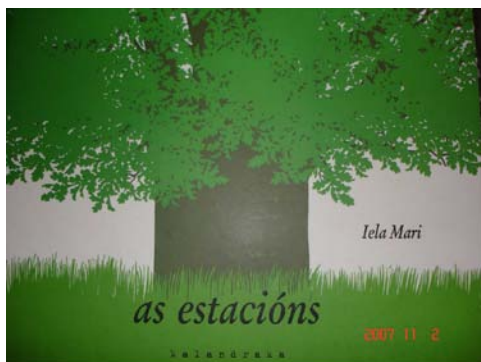
À medida que o texto nos conduz da infância à idade adulta da personagem Rose, de uma Alemanha saída da 1ª guerra mundial até ao avolumar das crises de inflação, desemprego e vitória dos nazistas, há uma felicíssima viagem simbólica que é dada pela associação da aproximação de uma trovoada à catástrofe iminente que iria acontecer:

(...) ao evocar-nos assim, de coração oprimido, não posso deixar de pensar nas grandes tempestades que abalavam a minha terra. Era como se alguém comesse a medir a distância da trovoada, o tempo entre o relâmpago e o trovão. Cada quilómetro significava um ano. (...) Um estrondo medonho faz estremecer a terra, e uma voz cheia de horror exclama: Agora está mesmo por cima de nós!” (Lose, 1997).

Neste contexto, a reprodução de características do mundo empírico-histórico factual “(...) serves to highlight purposes, intentions, and aims that are decidedly not part of the realities reproduced” como diz Iser, (1997.3), e permite, também converter essa mesma realidade “(...) into a sign for something other than themselves.”, que neste caso é a construção da realidade europeia que teve as suas origens depois da terrível

experiência do holocausto, constituindo a sua consolidação, que neste texto se antevê, num desafio para todos os países, um apelo à tolerância activa e à solidariedade responsável.

Se a literatura pode ser uma mentira, como Iser refere, ela também é um modo operacional que abre caminhos para diferentes versões da nossa própria casa, do nosso próprio mundo.



Nesta abertura de caminhos tem um papel preponderante, segundo a teoria da estética da recepção, o observador, que no processo de leitura analisa a interacção texto/leitor, não como acontecimento produzido apenas pela imaginação do leitor, mas pela intersecção de normas históricas, sociais e linguísticas. O autor e o leitor perdem assim a subjectividade. O autor abandona toda a intenção e o leitor torna-se dotado de competência semiótica e intertextual.

Assim, a indeterminação ou os espaços em branco (Eco, 1971:36) proposta pelos textos, não são uma fraqueza do sistema literário, mas uma qualidade essencial que permite o compromisso criativo.



Na obra da escritora italiana Iela Mari “*L’Albero*” publicada em castelhano pela kalandraka com o nome “*As Estacions*” é dada ao leitor quase todo o poder para fazer as significações desejadas consubstanciando-se no que Eco chama de obra aberta que tende “ (...) *a promover no interprete (actos de liberdade consciente), a pô-lo como*

centro activo de uma rede de relações inesgotáveis (...)”. Desta forma a ficção torna-se um acto de ultrapassar fronteiras – reais e ficcionadas. Por virtude da celebração da plasticidade da literatura e num discurso pictórico em que as cores vão revelando as vozes enunciadoras da problemática em causa porque “(...) *A arte, enquanto estruturação de formas, tem modos próprios de falar sobre o mundo e sobre o homem*” (Eco, 1971:36), poderá acontecer que ao falarmos da passagem das estações por esta *árvore*, o L’Albero, o leitor vá recordando a necessidade da protecção da floresta, tema tão contemporâneo, a par das inferências possíveis ao tema da preservação da nossa casa comum, a terra, num quadro de uma visão não cartesiana da natureza onde todas as criaturas vivas têm direito ao seu espaço vivencial.

Esta obra poderá também recepcionar-se pelo sentimento da paisagem, sentimento intelectual e afectivo que se consubstancia pela necessidade de construção de habitats ecologicamente seguros. O esquilo, que tem que mudar de casa consoante as estações, responde a variáveis antropológicas das valências do lugar, indiciando diferentes formas de viver num espaço – tempo – movimento, mas sempre pugnando por encontrar nele um lugar reconhecível, como lugar destinado aos seres humanos e aos animais.

Mais uma vez, a literatura tornou-se um modelo operatório que abriu caminho para diferentes versões do mundo que se consubstanciam em diferentes identidades intimamente ligadas à relação entre texto e leitor pois, implicaram uma troca contínua



de pedidos e ofertas entre ambos, onde o objecto literário ganhou uma carga simbólica pela importância da mente do leitor na atribuição do sentido do mesmo. (Fish, 1984:50).

A problemática do meio ambiente também aparece em Luísa Ducla Soares, escritora portuguesa, no livro “*Três Histórias do Futuro*”, editado pela.

A maior dificuldade em se falar do futuro é a constatação de que o futuro se está tornando cada vez mais imprevisível. As duas razões geralmente apresentadas para essa imprevisibilidade são a ideia de que o futuro é apenas uma projecção do presente e a convicção de que as mudanças estão actualmente acontecendo de modo muito mais rápido do que acontecia antes (Carvalho, ...).



Outros propõem que se busque o futuro no passado. A ideia de que é preciso conhecer o passado para prever o futuro é tão antiga quanto a própria história. Está em George Orwell, quando afirma que quem controla o passado controla o futuro e encontra-se, de maneira mais comovente, num quadro de Ticiano, exposto na National Gallery de Londres, onde está escrito que é preciso olhar o passado para não arriscar o futuro. Foi o que fez esta escritora que buscou identidades que marcaram as gerações anteriores e tentou preservar essas identidades para as gerações seguintes, alertando-as para a quase completa incomunicabilidade entre os humanos e a natureza, na civilização ocidental.

A teoria da recepção aborda também o texto da perspectiva do leitor histórico e do intertexto do leitor (Fillola, 2001:58) e enfatiza que não há sentidos intemporais nem significados eternos. Assim, um texto só tem o significado que lhe é dado pelo leitor de uma determinada época histórica e também pelo conhecimento de outros textos e referências ideológicas e culturais. O desenvolvimento contemporâneo nasce hoje, em grande parte do encontro de culturas. O outro é cada vez menos o estrangeiro, o adversário ou o inimigo, para se tornar no companheiro, graças ao qual cada povo cresce e transforma o mundo num espaço de vida comum. O choque que pode advir do encontro de culturas muito diferentes não é necessariamente devastador, muito pelo contrário. Como nos lembra Humberto Eco, “*os diversos povos do mundo, por estarem mais próximos, estão verdadeiramente em estágio de compreender a própria diversidade recíproca*”.

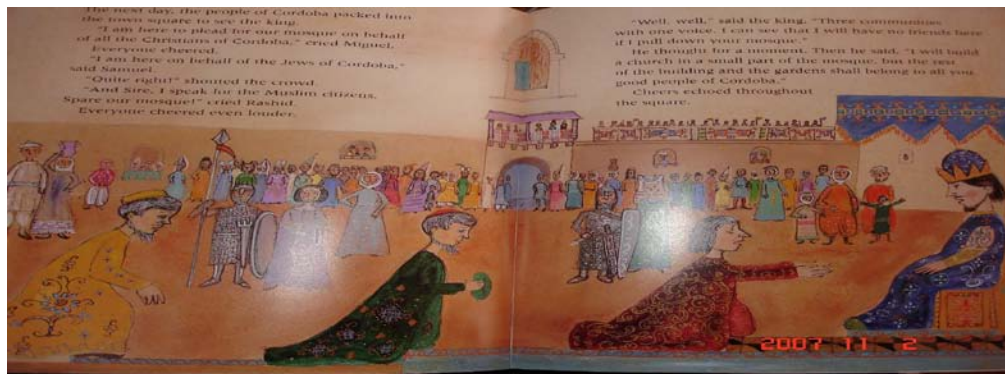
Durante a leitura da obra, *The Most Magnificent Mosque* de Ann Jungmann, o leitor competente e crítico estabelecerá certamente, total ou parcialmente, uma ligação com o tema da diversidade religiosa e cultural e da convivência multicultural, colocando-se como um sujeito que também fala e responde, alterando o curso dos acontecimentos. (Baktin, 92:403)

No início do século oitavo os árabes conquistaram o sul de Espanha e a bonita cidade de Córdoba onde construíram uma mesquita que se tornou na segunda maior do mundo islâmico. Nela três rapazes brincaram nos seus magníficos jardins: Rashid, muçulmano, Samuel, judeu e Miguel que era cristão. Quando da reconquista cristã, em 1236, pôs-se seriamente o problema da sua demolição para se construir, em seu lugar uma igreja católica. Os três rapazes, agora adultos, foram ter com o Rei Fernando implorando pela bela Mesquita:

“I am here to plead for our mosque on behalf of all the Christians of Córdoba, cried Miguel. I am here on behalf of all the Jews of Córdoba, said Samuel. And Sire, I speak for the Muslim citizens. Spare our mosque! Cried Rashid.”

Jungman

No entender de Darendorf (1996:17), a heterogeneidade constitui o verdadeiro teste à consistência da identidade europeia. Ele acrescenta que “*Common respect for basic entitlements among people who are different in origin, culture and creed prove that*



combination of identity and variety which lies in the heart of civil and civilized societies”.

Através de Rashid, Samuel e Miguel podemos referir, como Castells (2003:3), que toda e qualquer identidade é construída e baseada no conhecimento do território vivencial. Contudo, apesar de ser construída a identidade tem uma característica estática e não é imutável pois:

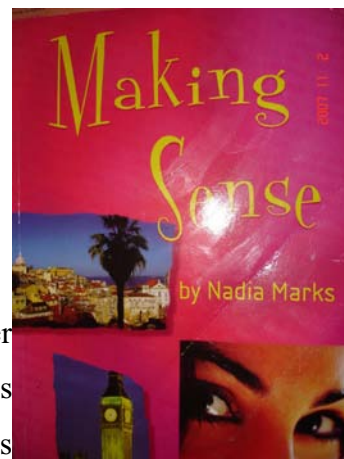
“São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. (...) Escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choque de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades (Santos, 2002:119).

A identidade é assim compreendida numa dialéctica de igualdade e diferença, proporcionada pela transacção entre texto e leitor que conduz à recriação da identidade do segundo e ao mesmo tempo remete para a textualidade de todas as relações humanas. Como diz Hartman (1980: 271):

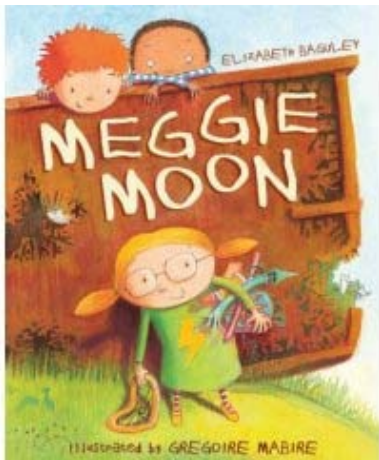
“We read to understand, but to understand what? Is it the book; is it the object revealed by the book, is it ourselves? (...) yet what we gain is the undoing of a previous understanding. (...) Reading itself becomes the project: we read to understand what is involved in reading as a form of life (...).

Se identidade implica, um processo de diálogo com vista à recriação e reconstrução, através do texto, também poderá ser entendida como um processo de manutenção de determinados traços culturais e das relações que eles estabelecem com outras características culturais diferentes.

Em *“Making Sense”* de Nadia Marks, escritora de origem cipriota criada em Londres, retrata-se a vida de uma adolescente que como ela teve que viver num país diferente: *“Up until I moved to England, just three months ago, I knew exactly who I was, Julia Lemonides, fourteen years old, confident, popular, artistic, lively (...).”* Em Chipre, Júlia tinha tudo: amigos, confiança, gloriosos dias de sol... agora em Londres teve que começar tudo de novo, sentindo-se uma *outsider*. O seu carácter fortemente determinado e o sentido de humor fizeram-na, aos poucos, recriar a sua identidade e adaptar-se ao novo clima e cultura, daquele país tão diferente e que ela tinha que abraçar por força das circunstâncias.



Desta forma, podemos pensar o ensino da arte/literatura como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e as singularidades



culturais, na medida em que através destes percursos narrativos, se podem ultrapassar e romper barreiras ao mesmo tempo que se reflecte em torno dos princípios axiológicos fundamentais ao reconhecimento da alteridade, imprescindíveis ao constructo humano.

Se a literatura como dizem Austin (1962), Searl (1983) e Iser (1978) se assemelha ao modo do acto ilocutório, “(...) *It takes on an illocutionary force, and the potential*

effectiveness of this not only arouses attention but also guides the reader's approach to the text and elicits responses to it.” então, poderemos dizer que, a literatura infantil e juvenil tem uma ponderosa força perlocutória, impelindo à acção, apesar da manutenção do seu carácter ficcional. Assim, a leitura faz-nos reexaminar, por vezes, as convenções sociais e individuais perspectivando novas formas de estar e de sentir o mundo.

Nos livros “*Matilda*” de Roald Dahl e “*Maggie Moon*” de Elisabeth Baguley, traduzido para português por “*As ideias da Bia*” as personagens femininas são reequacionadas, reexaminadas e os *schemata* (Iser, 1993:45) textuais construídos como estratégias no interior do texto, que dão corpo a uma verdade não verbalizada, mas oculta, que permitem um reajustamento levando a uma mudança de identidade do papel do feminino. As personagens femininas aqui são enérgicas, contestam, aventuram-se a brincar com rapazes, a construir carros de corrida... enfim a entrar no mundo da igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes, tema tão acarinhado também pela União Europeia.

Diríamos então que a consciência do leitor se torna num devir consciente contra a concepção cartesiana, pois a internalização das estratégias textuais, por parte do leitor, o habilitam a formular a sua experiência nos termos novos com que elas o enformam. O leitor envolve-se a si próprio e vê-se a si próprio a ser envolvido no texto, sendo essa capacidade de cada um se aperceber do próprio envolvimento, uma qualidade fundamental da experiência estética. O texto surge deste modo como um ser viscoso que se prolonga muito para além da realidade tipográfica do livro: “*Reading itself becomes the project: we read to understand what is involved in reading as a form of life, rather than to resolve what is read into glossy ideas*” (Hartman 1980: 271).

O texto não formula, todavia, as expectativas ou sequer a sua modificação, nem especifica como implementar a conectabilidade das recordações. Este é o campo do leitor e é a sua actividade sintética que possibilita que o texto seja transferido para a sua própria mente, “ (...) *deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, para se fixar na compreensão da totalidade*”. (Freire, 1987:100)

É o que acontece no livro “*O Cavaleiro da Dinamarca*” de Sophia de Mello Bryner Anderson. O herói vai à procura das suas origens, da sua genealogia tal como, na Tragédia Clássica, nomeadamente em *Édipo Rei*, onde o desconhecimento da origem deixa o herói à mercê das circunstâncias trágicas, minando a construção do presente e a coerência da sua identidade.



Esta continuidade do passado para o presente é assegurada pela memória narrativa, pelo que a elipse do passado do herói implica o seu retorno, a esse mesmo passado, com vista ao estabelecimento de uma identidade perdida. O Cavaleiro da Dinamarca parte então em busca da sua origem, na Palestina, e na sua



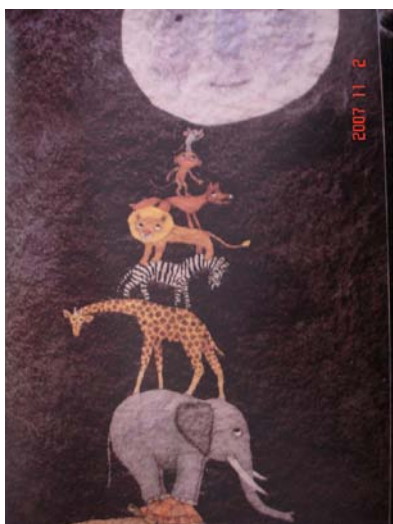
demanda vivencia espaços e lugares de países e cidades da Europa medieval, que hoje são marcos de história e de cultura. Bruges na Bélgica, Paris em França, Florença em Itália, são alguns exemplos de percursos experimentados. O regresso a casa acontece simbolicamente na noite de natal. A árvore da floresta está iluminada, guiando o cavaleiro de no regresso à casa de onde partiu.

Mais uma vez o texto de ficção existe mediante o efeito que é capaz de produzir e desencadear no leitor. O

sujeito leitor é sempre um leitor em construção e este estatuto é mais significativo no caso do leitor criança e jovem mais susceptível de assimilar os diferentes valores e atitudes com que se depara. A perspectiva crítica perante as ideologias é, naturalmente algo que as crianças e os jovens não possuem mas se ela for confrontada com a tolerância e a diversidade nas suas leituras, se o seu espírito crítico for alimentado neste enquadramento, mais ela poderá explorar as potencialidades significativas e ideológicas dos textos ficcionais.

Concluiremos que, como os textos nos mostraram, a construção de uma identidade não invalida a procura de outras identidades e estas não necessitam de ser antagónicas. A multiplicidade de identidades – regional, nacional, supranacional, masculino, feminino, identificação territorial e consciência ambiental – não tem nada de inconsistente. Antes pelo contrário.

Como os textos nos mostraram ela, a identidade situa-se sobretudo ao nível da pertença mas também da construção cognitiva. Não estará tanto associada à salvaguarda de direitos mas também ao reconhecimento de estados de consciência de afectividade e de dignidade. Constrói-se no inter conhecimento e desenvolve-se mediante a dialéctica da identificação (sentido de pertença) e da identização (sentido de diferença) mas sempre com sentido de união para um esforço comum.



No livro “ *Wie schemekt der Mond*”, traduzida para português com o título “*A que sabe a lua?*” de Michael Grejniec, todos os animais queriam averiguar a que sabia a lua.” Era doce ou salgada? Só queriam provar um pedacito. À noite, olhavam ansiosos o céu. Esticavam-se e estendiam os pescoços, as pernas e os braços, tentando atingi-la.”

A tartaruga resolveu escalar a montanha mais elevada mas não podia tocá-la. Então chamou o elefante e depois a girafa, e depois a zebra e depois o leão e depois o raposo e depois o macaco e por fim o rato que arrancou um pedaço. “ *Saboreou-o satisfeito, e depois foi dando migalhas ao macaco, ao raposo, ao leão, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga.*”

“*E a lua soube-lhes exactamente àquilo que cada um deles mais gostava.*”, porque a indeterminância textual aponta, por um lado, para uma fuga tendencial ao sentido, que impede que se fixe ao texto uma verdade última,. O texto constringe positivamente ao jogo intertextual em que se dá à leitura, remetendo, deste modo, o leitor para a textualidade característica de toda a experiência.

(Rosenblatt, Iser, Holland, Jauss, Hall)



A que é que a lua sabe, a um leitor, será certamente diferente do que sabe a lua a outro leitor, porque a recepção do texto verbal e icónico assume-se pelo duplo princípio da diversidade e da divergência. Contudo, algumas vezes, podem convergir para um mesmo objectivo e a consciência dessa necessidade é apontada pelos animais desta história.

A convergência do real (mundo empírico-histórico-factual) e do virtual/ficcional (a mentira, no dizer de Iser) proposto pela literatura, neste caso de recepção infantil e juvenil, pode romper fronteiras que separam um país de outro, mas também as fronteiras que separam pessoas de objectos: a lua estava longe mas o engenho e a arte dos animais determinaram o alcance dos objectivos que era tão simplesmente saber a que sabia a lua.

Também a convergência do local com o global europeu poderá estar na essência da construção de uma nova identidade sem perda da identidade primordial, porque o leão continuará a ser leão, o elefante continuará a ser elefante, a girafa continuará a ser girafa e assim sucessivamente.

Para terminar diremos como Dressel (2005:752) que a resposta do leitor à literatura envolve não só uma empatia com as histórias e com as personagens ou com as possíveis ligações que possamos fazer às nossas vivências pessoais. Nós acrescentamos que envolve também construir diferentes versões do mundo empírico histórico-factual, forjando criticamente projectos progressivos de afirmação de novas identidades, com marcas de pluralidade e diversidade linguística e cultural, com novos valores sociais de afirmação da igualdade de oportunidades de género e com uma forte convicção na preservação do ambiente da nossa casa comum – a Europa.

“Os grandes livros contribuíram para formar o mundo.” Diz Eco, (2000:1) “a Divina Comédia, de Dante, por exemplo, foi fundamental para a criação da língua e da nação italianas.” Provavelmente a Literatura Infantil e Juvenil, com o seu poder imaterial cujo peso não se pode medir e que é lida por prazer e elevação espiritual ou para ampliar os conhecimentos, possa contribuir também para a construção da identidade europeia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHANASES, S.Z. (1998): *Diverse Learners, diverse texts: Exploring identity and difference through literacy encounters*. Journal of Literacy Research.

AZEVEDO, Fernando José Fraga (1995): *A Teoria da Cooperação Interpretativa de Umberto Eco – Entre a ordem e a aventura*, Porto, Porto Editora.

BARBOSA, Pedro (1995): *Metamorfoses do Real – Arte, Imaginário e Conhecimento Estético*, Edições Afrontamento, Porto.

BEACH, R. (1995): *Constructing Cultural Models through response to literature*. English Journal. BERGER, John (1974): *Modos de Ver*, Editorial Gustavo Gili, SA, Barcelona.

CALVINO, Ítalo (1995): *Ponto Final*, Porto, Teorema.

CHEVALIER, Jean e Gheerbrant (1992): *Dicionário de Símbolos*. Teorema.

CERRIL0, Pedro e PADRINO. Jaime Garcia: *Literatura Infantil e sua didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidade de Castilla La Mancha.

CERRIL0, Pedro e PADRINO Jaime Garcia: *Literatura Infantil e sua didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidade de Castilla La Mancha.

COUNCIL OF EUROPE,(2005): *European Culture: Identity and Diversity*.

ECO, Umberto (1962): *Obra Aberta*, Lisboa, Diefel.

Dressel, J.H. (2005): *Perdonal Response and social Responsability*. Reading Reasearch Quaterly.

ECO, Umberto (1990): *Os Limites da Interpretação*, Lisboa, Diefel. H CO, Umberto (1979): *Leitura do texto Literário*, Lisboa, Editorial Presença.

ECKERMAN, J. P. (1823): *Conversaciones com Goethe*, Barcelona, Edicion de Rosa Sala Rose, GIBBS, JR, Raymond W.

GALDA, Lee; Beach, Richard (2001): *Theory into practice: Response to Literature as a Cultural Activity*. Reading Reasearch Quaterly.

HOLLAND, Norman (1998): *Reader-Response Criticism.*" *International Journal of Psycho-Analysis*.

ISER, Wolfgang (1993): *The Fictive and the Imaginary-Charting Literary Anthropology* Baltimore and London: Johns Hopkins UP.

LA TORRE, Massimo (1998): *European Identity and Citizenship – Between Law and Philosophy*. Ulrich Preuss and Ferran Requejo.

European Citizenship, Multiculturalism, and the State. Baden-Baden: Nomos Verl-Ges.

LETRIA, José Jorge (2004): *Ler Doce Ler*, Lisboa, Terramar.

Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2012 (ISBN: 978-972-8952-23-5).

MELLOR, B, & PATTERSOS, A. 82000): *Critical practice: Teaching “Shakespeare”*.
Journal of Adolescent and adult Literacy.

IKOLAYEVA, Maria (2005): *Aesthetic Approaches to Children’s Literature*, Oxford,
The Scarecrow Press.

MATOS, Sérgio (1990): *História, Mitologia, Imaginário Nacional*, Livros Horizonte.

ROSENBLATT, Louise (1978): *The Transactional Theory of the Literary Work*, In *The Reader, The Text, The Poem*: Cambridge: Harvard UP.

**THE READER FORMATION IN CLASSROOM: A CASE STUDY ON A
PORTUGAL PUBLIC SCHOOL**

***LA FORMACIÓN DEL LECTOR EN EL AULA: EL ESTUDIO DE UN CASO EN
UN COLEGIO PÚBLICO PORTUGUÉS***

***A FORMAÇÃO DO LEITOR NA AULA: UM ESTDUO REALIZADO NUMA
ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL***

Verônica Maria de Araújo Pontes

Fernando Fraga de Azevedo

CIFPEC/LIBEC, IEC,

Universidade do Minho/Portugal e UERN/Brasil

veronicapontes@uern.br

fraga@ie.uminho.pt

Resumen: Nuestra investigación, en este estudio tuvo lugar en un colegio público portugués en los que tanto los profesores como alumnos eran sujetos con los cuales teníamos observaciones diarias y entrevistas. Para analizar los datos utilizamos como soporte teórico a autores como Cerrillo (2000), Cervera (1991), Mendoza Fillola (1999), Colomer (1998), Azevedo (2006), Zilberman (2003) o Shavit (1986) entre otros los cuales contemplan la literatura como una comprensión y una ampliación de los sentimientos del mundo, la vida, los seres humanos y la posibilidad de extender el conocimiento haciendo que el lector pueda ser capaz de interactuar con el texto y ampliar y modificar su mundo. Para ello se ha estudiado lo que sucede en clase con la lectura y la escritura. Se seleccionó una buena escuela, al norte de Portugal, que ha sido capaz de conseguir su objetivo institucional en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las materias, junto con una formación como ser humano que capacite al alumno para participar y tomar decisiones. Esto nos permite concluir que la escuela, como se ha comprobado, cumple sus objetivos y por tanto es responsable de lo que se propone, incluyendo la participación de la comunidad y la co-responsabilidad de las actividades curriculares y del trabajo escolar diario.

Palabras clave: lector, literatura, Escuela da Ponte, enseñar a leer, caso de estudio.

Resumo: *A investigação realizada para este estudo de caso teve lugar numa escola pública portuguesa, com professores e alunos como objecto de investigação, com os quais efectuámos observações e entrevistas diariamente. Para a análise de dados, utilizámos como suporte teórico autores como Cerrillo (2000), Cervera (1991), menodza Fillola (1999), Colomer (1998), Azevedo (2006), Zilberman (2003) ou Shavit (1986), entre outros, autores que consideram a literatura como uma forma de compreensão e de ampliação dos sentimentos do mundo, da vida, dos seres humanos, bem como uma possibilidade de expandir conhecimento, fazendo com que o leitor seja capaz de interagir com o texto e ampliar e modificar o seu mundo. Para isso, estudámos o que ocorre nas aulas no que diz respeito à leitura e à escrita. Seleccionou-se uma boa escola, do norte de Portugal, possibilitando a concretização de um objectivo institucional relativamente ao processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas, juntamente com uma formação como ser humano que habilite o aluno para participar e tomar decisões. Este facto permite-nos concluir que a escola, como se provou, cumpre com os seus objectivos e, por conseguinte, é responsável pelo que propõe, incluindo a participação da comunidade e a co-responsabilização nas actividades curriculares e no trabalho escolar diário.*

Palavras-chave: *leitor, literatura, Escola da Ponte, ensinar a ler, estudo de caso.*

Abstract: *Our research, for this case study, took place at a Portuguese public school in which we had teachers and students as subjects, with whom we had daily observations and interviews. To analyse the data, we used as a theoretical base authors such as: Cerrillo (2000), Cervera (1991), Mendoza Fillola (1999), Colomer (1998), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Shavit (1986), amongst others, who see literature as comprehension and the enlargement of the feelings of the world, life, human beings, and the possibility of the expansion of knowledge, making the reader capable of interacting with the text and enlarging and modifying their world. Being so, we verified “in loco” as it happens in practice in the classroom the continuity of the act of reading and writing. For this we chose a respected school, situated in the north of Portugal, which has been able to accomplish the institutional mission of the process teach-learning in all subjects, as well as an accomplished formation of the human being who is capable of participating and making decisions. With this we conclude that a school, here verified, fulfils its objects and so is responsible for what it proposes, inclusive of the community’s*

participation and co-responsibility for curricular activities and the routine of school work.

Key words: *reader, literature, Ponte School, teaching reading, case study.*



Our job is directly related to an experience of reading in a classroom of a Portuguese public school. We'll part from the notion of school beyond the notion of reading and writing teaching. For us, the school institution must be promoter, expediter, dynamizer of reading act, providing to its students a literal adequate formation that enables a large comprehension of the read texts and the citizen formation through the various kinds of knowledge vehiculated by them.

If we consider the public school teaching history in these last years, we can find that foment reading turned school characteristics. Unfortunately, these actions around the reading on the school haven't been constant and effective. Generally, we have seen sporadic and out of scholar context actions.

Meanwhile, we find at Escola da Ponte, Portugal, a history unlike the common history about school and its reading relationship.

To analyze deeper this relationship, we'll part from our reading concept. This is how we characterize reading: a rational action that lists the human being that reads, in this case the student, like the world around him. We understand that this action can't be mechanic, and lesser static, but an action where we admit various interpretations, the text omitted meanings uncloak, which can be deducted, created; a conscience search of the being in the world it lives, making the individual to establish large relations with the text, parting of past experiences, increasing them. These past experiences mentioned are denominated "reading repertoire" by Smith (1989), and "world knowledge" by Paulo Freire (1990).

Yet, about these experiences, Scholes (1989) assures that we have to read the text, inserting there our own book. In other words, the text must be more personal, and included to our life and to thinking, to our sense and personal actions.

Many authors share with us this starter perspective of reading such as: Cerrillo (2002), Cervera(1991), Mendonza Fillola (1999), Colomer (2003), Azevedo (2006), Zilberman (2003), Shavit (1986) and others that see the reading a comprehension and

increasing of being, life and world senses, and as an text and reading interplay from what it's already known.

So, we can't talk about reading without talking about thinking, comprehension, reflexive act, justified by Colomer (2002) as an reasoning act yet it's about knowing how to orient a reasoning series in message, started with text information, interpretation building course, but, also, of reader's knowledge.

Our search was directed to a case study of Escola da Ponte and as subjects, there were teachers and students of the 1st Teaching Cycle¹. We used interviews and observations of some reading foment daily practices with them.

Escola da Ponte is a public net school, situated at Vila das Aves, appurtenant to Vila Nova de Famalicão Council, in Portugal, and offers 1st and 2nd Cycle² of Basic Teaching. Even it being a school of public net, this school has an education project based on democratic guiding sources, not directed by superior teaching organs, but by the situated society, and specifically by the community where it takes part: parents, servants, teachers/pedagogues and students.

Rubem Alves (2002), at his text about Escola da Ponte, writes that in this school the learning and the teaching are a communitarian enterprise, a solidarity expression.

Knowing Escola da Pontes, as a searcher, was a democratic exercise, especially about listening more than asking, because at this school everyone has voice and time and the ones who are there participate effectively and entirely.

The educational sources run through pedagogues like Freinet, Freire, Dewey and others, ideas without having a specific pageantry that indicates just a way to follow, having seen the trucks are always reviewed on communitarian congregation, on day-by-day at direct contact with teachers and students with themselves.

The course of study, at this school, doesn't exist for the teacher, but for reference to the learning walk and to the student development.

Escola da Pontes doesn't obey a unique school pattern. On this school there aren't classrooms as we all know and there aren't classes, too. Spaces are offered to everyone and are always used to many goals. School just arranges an own space to

¹ 1st, 2nd, 3rd and 4th year, being 6-9 years old.

² 5th and 6th year, being 10-11 years old.

small children. This space is called starting room. At this space they learn how to read, write and how to live at group, to share, to become capable of living at society with its ethical and moral values and social being, to become citizens, the school's main purpose, at least at speaking and written documents, in the last 20 years.

The starting children learn how to read and to write since the first day at school. When the first phase emerges, it is worked at capital letter at computer. And two kinds of texts are worked: created text, almost like 'free text', and what results of searching, selection and information handling and it is exposed at murals.

The students can use the library, but, also, there are bookstands at work room with various books at the children's reach when they need and ask for.

After reading, the children can socialize their readings when and how they want. They have a mural where they can put their names and the day when they want to socialize.

The reading at school is free, and can be made at any place of the school building. This kind of reading reminds us to what we understand as pleasure reading: read to read, without records, tabulation, without school requirements, but simply for the reading taste and wish. It is like this that the reading of literary books occurs.

Allen (1995) says that this active contact with literary texts may assure to the subject an expansion of its communicative competence.

Passing by all of the school rooms, we can behold that books that are there, at the rooms and at library, aren't many, but are of high quality. We find books of famous Portuguese authors, indicated by the reading community, like Ana Saldanha, Luísa Ducla Soares, Rosário Alçada Araújo and many others, and Brazilian authors like Ziraldo, Lígia Bojunga, Cecília Meireles, Rubem Alves among others. We could notice that book appears to be used constantly.

Escola da Ponte doesn't use didactic manuals, but many books of many subjects. In Portuguese Language, what we are interested in, we find various manuals, so "the student can have many reading sources" (this was a student's explanation). It's not the Didactic Manual of Portuguese Language that we find at school, but books of Portuguese Language that enable searching, diversified reading; it depends on the context and the handled theme.

With this, Escola da Ponte runs away of what has been said about what didactic manuals that contain interpretation questionnaires act like spaces to literal detection of information, according to Azevedo (2006).

These questionnaires, targets of accusations long ago, still are the literal text's companions on the manuals. It looks like the teachers just want their students to copy data, information on the text presented in an opened and literal way, putting aside the uncloaking of the information contained on the text, as said before, forgetting the reading-text interaction and his experiences, noticing that it already contains a literal baggage or past experiences that need to be co-related to text. So it will be comprehended and will become a taste and pleasure source.

When the teachers make the students copy literally from text, they don't let the student have own ideas, develop his own argumentative thinking about the text, what, certainly, will cause a distance between the reader and the text.

This way of treating the reading is a mistaken and rejected way, knowing that's shown, alongside years, that it's just making a distance between the reading practices and school, resulting in very bad connoisseur and apprentices of our language, as it has been showed on evaluation tests that need reading comprehension, like PISA³ 2000 and 2003 (international studying that tries to measure 15 years old people capacity of using learned knowledge to solve real life problems) where Portugal had the same rating: a average fulfillment below the other countries and very distant of the ones who had superior average classification.

According to our observations, Escola da Ponte doesn't find itself an opposite way to reading, but on the possible way to the reader formation, in a hand to reading.

We understand that the text must be explored by the reader in an impulsive and pleasant way as we can see at this school. Furthermore, Escola da Ponte enables the continuity of these readings and the formation of what we call a reading club, knowing that the readers are called to socialize their readings at the moment they want and are willing to do it.

And we can't forget to contrast here that the socialization at Escola da Ponte is constant. The citizen formation is the main objective of this school that has it not only legitimated but, also, as a daily practice, within the learning practices, by everyone who

³ Programme for International Student Assessment where 41 countries participate.

participates of it, from the servant to the pedagogue, and, also, by the community that is listened and also inserted on it.

Acting like this, the ones who make Escola da Ponte change it into an exception to the critics made to public schools and their didactics manuals. These manuals don't invite to reading, but, in a bulk of times, bring texts of reduced literary works to be read, making students not being invited, neither motivated to interact premature and systematically with whole reading works (Azevedo, 2006, p. 48).

About the Portuguese Language teacher, Escola da Ponte doesn't use the pattern found at public Portuguese teaching system, pattern used on the 2nd cycle of basic teaching, where each teacher is responsible for one discipline.

At this school it is not like this, there is not only one teacher responsible for Portuguese Language discipline, our studying field, but all the teachers are prepared to answer the student's question in intercourse of various subjects of this discipline, to take over the doubts or even make them appear. This is the most appropriate term in this school because it is the way this school teaches works many times, coming from provocations, suggestions and not with the teacher giving everything already done.

The dialogue, necessary on any educational ambient, is constant on the school searched. And this dialogue opens fans of increasing searched by student knowledge options.

The child lives daily with reading; at his classroom he reads daily and searches alone his reading sources and when he asks for help is to increase, on the knowledge searched by him, answers to his questions.

If, when we talk about reading, we talk about an ambient that proportions reading act, and, also, mediators (Cerrillo, 2006) able to establish the contact between book and text, we see on this school a place where pleasant reading and reading fomentation exist.

Because it doesn't follow rigid and authoritarian norms, imposed by a traditional present system, Escola da Ponte listens to everyone who participates of the educational process. It listens to parents, students, teachers, and enables this constant interaction, going to the interests of who depends on it, without losing of sight a modern, advanced and actual society.

In our interviews with teachers we could see a collective work where the teaching-learning process happens in sharing with 'common to all' objectives.

Maybe for acting with sharing, concern and motivating the reading daily, we can find at this school so many written works. The school newspaper *Dia a dia* is released monthly and embraces news of school and community. Furthermore, the students write texts that are adapted to current projects and become books or references to every student who needs it, in the duration of a fortnight of work.

Furthermore, Escola da Ponte disposes of sporadic publications of poetical productions and elaborates books with these productions, like *Jardim da Poesia*, from collection *Pelo Sonho é que vamos*, published in 2003.

We conclude our research affirming that at this school the children read and produce writing since the first day of classes, as the student is an active participator of his own learning, building his own knowledge.

The free text production in various spaces of school is a routine; the teacher acts as a guider and not as a director of these productions. This practice has been consolidated, which enabled the creation of many tales and poetry books produced and published by children. This fact represents a great contribution on the reader formation, because it makes him go beyond mere educational practices or practices of text mediation, but embraces him in some way that makes him create, produce, talk directly with the reader, be himself. Another reader of his text and this dialogue with the text happens in real-time and in a dynamic way.

References

- ALVES, Rubem. (2002). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Asa.
- AZEVEDO, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- CERRILLO, Pedro; LARRANAGA, Elisa e YUBERO, Santiago (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- CERRILLO, Pedro (2006). "Literatura infantil e mediação leitora", en AZEVEDO, Fernando. *Língua Materna e Literatura Infantil*.

Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa:
Lidel.

CERVERA, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao:
Mensajero.

COLOMER, Teresa and CAMPS, Anna (2002). *Ensinar a ler, ensinar a
comprender*. Porto Alegre: Artmed.

COLOMER, Teresa (2003). *A Formação do Leitor Literário*. São Paulo:
Global.

FREIRE, Paulo (1990). *Considerações em torno do ato de ler: em três
artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

MENDOZA FILOLA, António (1999). *Función de la literatura infantil y
juvenil en la formación de la competencia literaria*. Cuenca:
Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.

SMITH, Frank (1989). *Compreendendo a Leitura: uma análise
psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre:
Artmed.

SCHOLES, Robert (1989). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.

SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa:
Caminho.

ZILBERMAN, Regina (1994). *A literatura na escola*. São Paulo: Global.

DON TRIFÓN DEL OLIVAR: UN PSEUDOQUIJOTE ¿RECOMENDABLE?

DON TRIFÓN DEL OLIVAR: UM PSEUDOQUIXOTE ACONSELHÁVEL?

***DON TRIFÓN DEL OLIVAR: A PESEUDO-QUIXOTE, CAN IT BE
RECOMMENDED?***

Miguel Ángel de la Fuente González

Escuela Universitaria de Educación de Palencia

arkanjel@dyl.uva.es

Resumen: “Aventuras maravillosas de Don Trifón del Olivar” es un cuento incluido en *El recreo de mis hijos*, colección anónima publicada por la Editorial Calleja en 1935. Se trata de un texto no muy extenso, que remite a *El Quijote* en sus primeras líneas. En nuestra comunicación intentamos ver sus diferencias y puntos comunes, comparado con a la obra cervantina, en lo referente al personaje, aventuras, desenlace y estilo; y terminamos con una reflexión sobre la posible utilidad de este texto como introducción a la obra de Cervantes.

Palabras clave: Don Quijote, cuentos de Calleja, humor, educación literaria.

Resumo: “Aventuras maravillosas de Don Trifón del Olivar” é um conto incluído em *El recreo de mis hijos*, uma coleção anónima publicada pela Editorial Calleja em 1935. Trata-se de um texto não muito extenso, que remete para as primeiras linhas de *Dom Quixote*. Na nossa comunicação, intentamos analisar as diferenças e os pontos comuns, comparando com a obra cervantina, no que se refere às personagens, às aventuras, ao desenlace e ao estilo. Concluimos com uma reflexão acerca da possível utilidade deste texto para introduzir a leitura da obra de Cervantes.

Palavras-chave: Dom Quixote, contos de Calleja, humor, educação literaria.

Abstract: “Aventuras maravillosas de Don Trifón de Olivar” is a tale included in *El recreo de mis hijos*, an anonymous collection published by Calleja in 1935. It is a brief text what reminds of *El Quijote*. This paper aims to analyse the similarities and

differences from Cervantes' novel concerning the main character, adventures, ending and style. The study concludes that this text can be an introduction to Cervantes' novel.

Key-words: *Don Quixote, tales by Calleja, humour, literary education.*



El cuento “Aventuras maravillosas de Don Trifón del Olivar” pertenece a un libro publicado por la editorial Calleja, bajo el título *El recreo de mis hijos (Rmh desde ahora)*, anónimo, como era bastante habitual en dicha editora. Este libro corresponde al número 20 de la colección “Biblioteca Enciclopédica para Niños”, la cual, según Fernández de Córdoba (2006: 99), contaba en su catálogo de 1900 con 19 títulos (por tanto, no incluía el que estudiamos) y con 24 libros, en 1903. Por tanto, y a pesar de estar fechada en 1935 la edición que utilizamos, debemos considerarlo como un texto de principios del siglo XX. En la cubierta de nuestra edición figura una ilustración que parece la recreación modernista de una ilustración interior (Rmh 44), de inconfundible sabor decimonónico, como todas las ilustraciones del libro.

En cuanto a su extensión, nuestro cuento ocupa 8,5 páginas y cuenta con 3 ilustraciones (Rmh 27, 29 y 31), que casi ocupan la página entera. Es, pues, bastante corto y condensado, como se verá. Esto puede considerarse un importante inconveniente a la hora de tratar de establecer una comparación entre este cuentecillo y la voluminosa novela de Cervantes, como es el objetivo de nuestra comunicación.

La narración está hecha a dos voces: la del narrador omnisciente, que inicia y cierra el relato, voz siempre crítica y despectiva con el protagonista; y la voz del propio protagonista, don Trifón, narrador fanfarrón de sus irreales e inventadas aventuras, que interviene en la parte central del cuento.

En esta comunicación, primero estudiaremos el contenido del cuento y sus características, antes de considerar sus posibles valores. Y dentro del contenido, nos detendremos en los tres momentos del relato: la presentación del personaje, sus aventuras y el cierre.

1. El personaje y su mundo

Al principio mismo del cuento se hace referencia a la obra de Cervantes y, la verdad, los paralelismos entre ambos textos son manifiestos, especialmente con parte del capítulo 1 de la obra cervantina, aunque se trata de solamente unas 16 líneas (de las 144 escasas del cuento). En ellas se refiere concretamente a la nueva denominación del personaje, al caballo y a los preparativos de las armas.

1.1) El protagonista y su locura es lo primero que nos presenta el cuento, que comienza así: “Don Trifón del Olivar era un pobre señor que, dicho sea sin alabarle, estaba más loco que un cencerro” (Rmh 26). Así que Don Trifón aparece como loco desde la primera línea; un hecho previo a cualquier otro, y especialmente a la lectura enloquecedora; no como en el caso de Alonso Quijano, primero personaje normal, y luego enloquecido por causa de la literatura. Además, se ridiculiza a don Trifón con la comparación popular del cencerro.

Prosigue el narrador: «Leyó un día el *Quijote* y se dijo: “Pues si ha habido un Don Quijote de la Mancha, ¿por qué no ha de haber un D. Trifón de Cuenca?”. Y, en efecto, si no del propio Cuenca, era de un pueblecillo de los alrededores» (Rmh 26). Y aquí tenemos una curiosidad: no se menciona el nombre del pueblo; sin embargo, figurará en el título “Don Trifón del Olivar”.

Hay que destacar las diferencias entre la amplia cultura libresca de Alonso Quijano, frente a la de Don Trifón, reducida a un solo libro, por lo que se dice; y debemos preguntarnos si lo leyó realmente, si profundizó, ya que parece que de su particular lectura apenas sacó la simple conclusión de que don Quijote fue alguien que hizo locuras montado en su caballo.

Sin embargo, a don Quijote, en palabras de Susan Sontag (2007: 129), lo libresco «lo vuelve loco; lo vuelve profundo, heroico, verdaderamente noble». Ya antes dijo Unamuno (1930/1966: 19) de don Quijote, que “nos hace con su locura cuerdos”. Sin embargo, Don Trifón ya estaba loco antes de leer *El Quijote*, y sus aventuras son mero acto de fanfarronería. Y la visión que de él nos presenta el narrador omnisciente es negativa: “pobre señor” y “más loco que un cencerro” (Rmh 26); “más embustero que el Barón de la Castaña” (Rmh. 28).

1.2) El caballo y su denominación tienen claros paralelismos con la obra cervantina (Rmh 26-27):

Compró un caballo con más mataduras que plumas una gallina, al que puso por nombre el *Caraba*, palabra que decía bien claro que en otro tiempo aró; y si no seguía haciéndolo, era porque no tenía fuerza, estaba cojo, le faltaba el rabo y las costillas le salían sobre el pellejo de tal modo que su pecho parecía un arpa.

La búsqueda del nombre para su rocín ocupó a Don Quijote “cuatro días”; sin embargo, don Trifón lo soluciona rápidamente, aunque tienen idéntico objetivo: que el nombre «declarase quién había sido antes que fuese [propiedad] de caballero andante y lo que era entonces» (Cervantes I, 1, p. 45).

El narrador omnisciente desdeña el motivo cómico del exceso del tiempo ocupado en la búsqueda del nombre del caballo; como antes el de la búsqueda del propio nombre (don Quijote “en este pensamiento duró otros ocho días”), que para don Trifón será una labor rápida; sin embargo, las hipérbolas serán un recurso recurrente de comicidad para el narrador que es don Trifón.

Según María Moliner, *caraba* es «expresión ponderativa que se aplica a cualquier cosa extraordinaria, tanto si produce enfado o disgusto, como si, por el contrario, produce regocijo o admiración». Sin duda, hay un juego de ambigüedades con este nombre pues, aunque el caballo de don Trifón es prácticamente inútil, luego sus hazañas de resistencia y agilidad serán totalmente fabulosas, imposibles. Sin embargo, a lo largo del cuento nunca más aparecerá el nombre de Caraba, sino el nombre común de “el caballo”.

Aunque el caballo de don Trifón es flaco, como el de don Quijote, (“rocín flaco”), tiene, además, otros defectos más degradantes y caricaturescos. Curiosa la comparación de sus mataduras con las plumas de una gallina (referencia al ámbito rural) y a un arpa (no precisamente popular en España).

1.3) El preparativo de las armas se soluciona de forma rápida y se solapa con la salida a la aventura: «Con un alfanje viejo y una pistola por el estilo del caballo, se puso en marcha» (Rmh 27). Curiosa la modernización que supone, con respecto a don Quijote, el arma de fuego, que contrasta con el alfanje (en las ilustraciones figura un sable); además, la pistola dará mucho juego digamos para-escatológico, como veremos. Sin embargo, nada se dice del casco, aunque en las tres ilustraciones del texto figura siempre tocado con un sombrero de ala ancha, curiosamente adornado de hojarasca o

yerbas, cuyo objetivo no sabemos si sería el camuflaje o simple muestra de extravagancia.

1.4) Personaje sin entorno humano es Don Trifón, por la ausencia importante de una Dulcinea. Esto, sin duda, priva al personaje de cualquier posibilidad romántica, con lo que ello hubiera podido significar de idealismo y de comicidad incluso.

Además, don Trifón, comparado con don Quijote, carece de entorno familiar (ni ama ni sobrina), ni amigos (el cura, el boticario y el bachiller). Tampoco, y esto es trascendental, tiene interlocutor: Sancho Panza. Don Trifón es un personaje monologante, sin el atractivo del contraste y complemento de pareceres que aporta a don Quijote, su escudero. Cuando se incorpora Sancho a la novela, comenta Unamuno (1966: 41): «Ya está completado don Quijote. Necesitaba a Sancho. Necesitábalo para hablar, esto es, para pensar en voz alta sin rebozo, para oírse a sí mismo y para oír el rechazo vivo de su voz en el mundo». Sin embargo, en esta obra, falta el estilo directo, prácticamente.

Además ninguno de los personajes que aparecen en el cuento adquiere una talla o importancia comparable a la de don Trifón; nadie se reirá de sus locuras; todos desaparecen tras una rápida aventura o mención. Tampoco tienen nombre propio; por ejemplo, “la hija del rey”, “uno de los principales de la tribu”. El de Trifón es el único nombre propio del relato

2. Las aventuras

En cuanto a las aventuras, el contraste con *Don Quijote* es muy importante. Comenzando por la primera salida del manchego, caracterizada por el optimismo y el entusiasmo: «Salió al campo, con grandísimo contento y alboroz de ver con cuanta facilidad había dado principio a su buen deseo» (Cervantes, I, 1; p. 49); además deja a su caballo que elija el camino, «creyendo que en aquello consistía la fuerza de la aventura». Avanza el día «sin acontecerle cosa que de contar fuese, de lo cual se desesperaba, porque quisiera topar luego con quien hacer experiencia del valor de su fuerte brazo» (Cervantes I, 1; p. 51).

Don Trifón, por el contrario, emprende su viaje «pidiendo a Dios por lo bajo que no le saliera ninguna [aventura], pues llevaba un miedo (vulgo *canguelo*) más que

regular» (Rmh 28). Además, sus aventuras se las inventará y con cierta autocomplacencia: “Se me ocurrió un medio sencillísimo...” (Rmh 28); “Se me ocurrió un medio ingenioso...” (Rmh 30); “Como tengo estas ideas tan felices...” (Rmh 32); “Mucho me felicité de mi invención...” (Rmh 32); “Fue tal mi satisfacción que...” (Rmh 32); “Pero no sólo el valor, sino la ciencia me hicieron ocupar el primer puesto del país” (Rmh 32-33).

Las aventuras de don Trifón son la parte más extensa del relato (Rmh 27-34; 129 líneas), aunque su desarrollo es elemental y rápido, dada su corta extensión. Por otra parte, ni la figura ni la actuación de don Trifón resultan anacrónicas a nadie, como don Quijote cuando se hecha al camino; además de que siempre don Trifón sale victorioso en sus hazañas, un total de 12, que vamos a repasar brevemente.

2.1) **Camino de Francia**, suceden las primeras aventuras: «Después de dos días de caminar sin descanso, había ya recorrido cerca de media legua [menos de 3 kms.]; pero a él se le figuró que estaba cerca de París, por lo cual, al primer aldeano que encontró le pidió noticias de Napoleón Bonaparte” (Rmh 28). Hipérbole de tiempo-espacio: el día sale a menos de kilómetro y medio. La pregunta formulada a una persona de escasos conocimientos, sobre Napoleón puede ser un motivo cómico. En cualquier caso, y aunque este campesino tuviera algún conocimiento de la invasión napoleónica del siglo XIX, el motivo cómico estaba asegurado por la lejanía geográfica; aunque no hay respuesta.

Y, en este momento, el narrador omnisciente cede la palabra a Don Trifón, sin duda para justificar las incongruencias de un discurso que no sería creíble en su boca: «Mas lo gracioso del caso era oírle cómo relataba sus aventuras, porque, además de loco, era más embustero que el Barón de la Castaña” (Rmh 28).

2.2) Con **los Pirineos** tendremos el único caso de confusión de don Trifón (Rmh 28):

Cuando iba a entrar a Francia (conste que no pasó de Torrelodones), me encontré con los Pirineos, que me cerraban el paso, ¿y qué hice? Le di una bofetada al primer Pirineo que se me acercó y le salté cuatrocientas muelas, que tuvieron que llevarse en un carro.

Otra vez la hipérbole como recurso cómico. Además de la personificación, fruto de la ignorancia, confusión de nombre geográficos con antropónimos o apellidos. Las

confusiones son muy típicas de don Quijote: venta-castillo, molinos-gigantes, rebaño-ejército, etc. La personificación de los Pirineos nos recuerda la de los molinos de viento, aunque ésta, al menos, se justificaba por el movimiento de sus aspas, mientras que a don Trifón, los montes, inmóviles, simplemente “le cierran el paso”. El factor, por tanto, que justifica la confusión es la simple denominación, que da pie a pensar en seres humanos o míticos. En la ilustración (Rmh 29) están los Pirineos al lado de unas rocas, como dos soldados con cara de pocos amigos, de superior altura al protagonista, con morrión y armados con espada y trabuco respectivamente. También en contraste con la obra cervantina, don Trifón sale victorioso de este encuentro: «Asustados los otros Pirineos, me dejaron pasar» (Rmh 28).

2.3) Una **travesía marítima** viene a continuación (Rmh: 28-29):

Me lancé al agua montado a caballo; pero como al mío le faltaba la cola, noté que se iba hundiendo, porque le entraba el agua por aquel sitio que la cola no cubría, y entonces se me ocurrió un medio sencillísimo, que recomiendo al que se encuentre en caso parecido: saqué la pistola, y metiendo la culata en la ídem del caballo, quedó tan cerrado como si la hubiese puesto estopa y pez.

Este es el primer momento que clasificaremos como *para-escatológico*, en relación con el caballo y la pistola, que va a dar su juego en el relato. Es de notar también la propuesta de tal solución para quien pueda encontrarse en situación similar, situación harto improbable, por no decir imposible.

2.4) **La comida** también tiene su momento: “Llevaríamos recorridas unas doscientas leguas, cuando nos pusimos a comer; yo, una tajada de bacalao frito, y el caballo iba entreteniéndose en comer los peces que se le iban poniendo al alcance” (Rmh 29). El absurdo en el tiempo y en las dietas, especialmente la del caballo. Doscientas leguas son más de mil cien kilómetros por el mar y en un caballo que ni siquiera era capaz de arar.

2.5) **Un bergantín** será escenario y motivo de nuevas aventuras: «A los dos meses de navegación caballar, distinguí un bergantín, que marchaba a toda vela; pero yo le alcancé inmediatamente, sin más que poner mi sombrero al viento, con lo que ayudé poderosamente a mi caballo» (Rmh 30). Nuevas hipérboles por el tiempo y la capacidad de un sombrero para alcanzar a un bergantín.

2.6) **Un tiburón** ataca por detrás a don Trifón, pero «dio la coincidencia de que mordió el gatillo de la pistola que, como saben ustedes, llevaba el caballo en la popa. Salió el tiro, y no sólo mató al tiburón, sino a treinta ballenas que estaban paseándose por los alrededores» (Rmh 30).

2.7) **Clarividencia o buena vista** de don Trifón cuando, después de hacer saltar al caballo por encima del bergantín, sube hasta el palo mayor, se pone las gafas y grita: ¡Buque a la vista! El vigía, sin embargo, no ve nada. «Seguimos navegando, y a los tres años y medio dijo el capitán: ¡Buque a la vista! Era el que yo había visto antes que nadie. La verdad es que mis gafas eran de primera» (Rmh 30).

2.8) **Una tempestad y el naufragio del bergantín** dan pie a don Trifón para una original solución de salvamento para la tripulación: «Volví a colocar la pistola vacía en el mismo sitio de antes; a ella se agarró el capitán, a éste el piloto, luego los contra maestres y marineros» (Rmh 31-32); y así los arrastra hasta una isla. Otra vez lo hiperbólico y lo para-escatológico.

2.9) El **encuentro con una tribu salvaje** da lugar a varios incidentes en la isla. En primer lugar hay una confrontación: «Al pronto quisieron matarnos; pero de un puñetazo maté a treinta y seis que estaban en fila, pues chocaron sus cabezas y se saltaron los sesos unos a otros» (Rmh 32). Le nombran rey y le traen un buey, que se come él solo y «sin hacer muchos remilgos, por hacer tres meses que no probaba bocado» (Rmh 32).

2.10) **El ataque de dos panteras** tiene un desenlace feliz gracias a que don Trifón ya había tomado ciertas medidas (Rmh 32): «Como tengo estas ideas tan felices, le quité la pistola al caballo, y después de lavarle la culata, por precaución, puse un cuerno en el sitio de donde había quitado la pistola; de tal suerte que mi caballo tenía un arma terrible para el caso de un ataque por la espalda». Así que la pantera que ataca por el frente morirá por los disparos de don Trifón, y la otra, por “cornada”. Irreprimible manifestación de alegría: «Fue tal mi satisfacción, que me mordí una oreja y di un abrazo a mi caballo» (Rmh 32).

2.11) **Rey de la tribu y curandero** serán las próximas ocupaciones de don Trifón en la isla. Estos episodios podrían relacionarse con el gobierno de Sancho en la ínsula Barataria, donde tiene ocasión de mostrar su sentido común y astucia; don Trifón, en cambio, tendrá una actuación acorde con su disparatada imaginación. Confiesa: «Pero no sólo el valor, sino la ciencia, me hicieron ocupar el primer puesto de aquel país» (Rmh 32-33). Así que se anima a probar como curandero en dos operaciones quirúrgicas imposibles. La primera es con la princesa enferma (Rmh 33):

Conociendo yo que tenía el estómago sucio, ¿qué hice? Le metí la mano en el estómago por la boca, se lo saqué con mucha delicadeza, y con la bruza de limpiar mi caballo le cepillé cuidadosamente, encontrando que tenía clavados unos dos kilos de puntas de París.

Contenta, la princesa «bailó unas seguidillas manchegas» (Rmh 33), cómica transposición folclórica. Sin embargo, la segunda intervención es un rotundo fracaso «sin duda porque era muy bruto el enfermo» (Rmh 33). Para curarle un dolor de cabeza, «le rebané por el pescuezo, y, abriéndole de un sablazo la cabeza, le lavé con mucho cuidado el cerebro con la punta de la espada. Traté luego de pegarle la cabeza, pero el muy tonto se hizo el muerto, con tal propiedad que tuvimos que enterrarle» (Rmh 33). Remate digno de Gila.

2.12). El **regreso a Valencia con otras aventuras marinas** cierra el periplo. Don Trifón, que «aburrido de estar entre cafres» se va; y en pocos días llega «a Valencia, o sea unas ochocientas leguas de camino» (Rmh 33). Pero no desaprovecha la oportunidad para otras disparatadas aventuras (Rmh 33-34):

Al paso maté ocho o diez ballenas y otros tantos tiburones. Pasándoles un hilo, los fui remolcando y aún me sobró fuerza para salvar un navío de tres puentes que se había quedado sin velamen, y al que tuve que remolcar hasta España.

Antes de examinar el desenlace, vamos a tratar de concretar algunas características de las aventuras que acabamos de resumir:

A) **Los escenarios** de las aventuras son fundamentalmente tres: el camino de Francia (Cuenca, Alcorcón y los Pirineos), el mar Mediterráneo (en viaje de ida y vuelta) y una

isla (suponemos en la costa de África). Si los comparamos con *Don Quijote*, destacan la originalidad de las aventuras marinas y africanas.

B) La relación espacio-temporal normalmente se resuelve en **hipérboles**. Siempre se estira y encoge a conveniencia del narrador y de los efectos cómicos y absurdos: largas distancias recorridas en escaso tiempo y distancias cortas recorridas en un tiempo inverosímil.

C) Por su naturaleza, podríamos hablar de tres **tipos de aventuras**: de autodefensa, alarde y altruistas. Actúa como autodefensa con los Pirineos, con algunos animales (marinos y terrestres) y en su encuentro con los salvajes. Son aventuras de alarde: las de velocidad, agilidad, etc. Dentro la ayuda a los demás, el salvamento de naufragos y sus curaciones. En su salvamento de los naufragos hay fantasía; con los salvajes hay una cómica mezcla de rudeza y delicadeza tanto en el caso de la princesa como en el afectado por dolor de cabeza.

D) Las aventuras de don Trifón tienen siempre **final feliz**. Las de Don Quijote, sin embargo, suelen acabar mal, aunque para él tiene el fracaso otro valor; pues, según Castilla del Pino (2005: 46), «no son prueba de su error, sino por el contrario confirmación de su verdad, porque no le aparecen como errores sino, por ejemplo, obra de encantadores y, en consecuencia, prueba de su identidad».

En el episodio del salvaje al que le corta la cabeza, el posible fracaso que supondría su muerte se subsana con una voltereta humorística, con el comentario irónico o cínico de que «el muy tonto se hizo el muerto, con tal propiedad que tuvimos que enterrarle» (Rmh 33).

Claro que las soluciones de don Trifón a los problemas suelen ser inverosímiles y disparatadas, como que el sombrero sirva de vela de barco, la forma de suplir la cola del caballo, enhebrar a los tiburones y ballenas como si fueran pececillos de río; el salvamento de los naufragos, etc.

E) **El humor** del texto es quizás su elemento más constante, con ingredientes de lo popular, lo hiperbólico, la violencia, lo para-escatológico y la ironía.

Lo popular se manifiesta en expresiones como “más loco que un cencerro” (Rmh 26); “un caballo con más mataduras que plumas tiene una gallina” (Rmh 26); “miedo (vulgo *canguelo*)” (Rmh 28); “era más embustero que el Barón de la Castaña” (Rmh 28); “bailó unas seguidillas manchegas” (Rmh 33).

Las hipérbolos, a la que ya nos hemos referido, abundan, seguramente en consonancia con el lenguaje y el gusto infantiles. Hipérbolos de tiempo, de distancias, de eficacia, etc. Por ejemplo: “De un espolazo bien aplicado hice saltar a mi caballo por encima del bergantín” (Rmh 30); “Me trajeron un buey que me comí sin hacer muchos remilgos, por hacer tres meses que no probaba bocado” (Rmh 32); “Fue tal mi satisfacción que me mordí una oreja y le di un abrazo a mi caballo” (Rmh 32); etc.

La comicidad de **lo agresivo** tiene dos vertientes: humana y animal. Hay víctimas humanas en la autodefensa o en las curaciones; por ejemplo: “Le salté cuatrocientas muelas, que tuvieron que llevarse en un carro” (Rmh 28); “De un puñetazo maté a treinta y seis [salvajes] que estaban en fila, pues chocaron sus cabezas y se saltaron los sesos unos a otros” (Rmh 32); para curar a la princesa “le metí la mano por la boca y le saqué el estómago con mucha delicadeza...” (Rmh 33); etc. Por otra parte, don Trifón alardea de un irracional deseo de exterminio animal, conducta muy diferente, por ejemplo, con el ataque de don Quijote a las ovejas a las que confunde con un ejército enemigo.

La visión despectiva que el narrador omnisciente hace del protagonista entra también dentro de esa comicidad de la agresividad; tan alejada del humor cervantino, que es, en palabras de Bryce Echenique (Rodríguez 2007: 57), «capaz de establecer un puente afectivo con sus personajes».

Lo escatológico está prácticamente ausente del resto de los once cuentos de la colección. Sin duda, cierta fama escatológica de *El Quijote* justifica al autor del relato a abundar en este tema, aunque se reduce al trasero del caballo, nunca denominado de manera expresa. Curiosamente, en las tres ilustraciones, el caballo aparece representado con una poblada y hermosa cola que casi llega al suelo. Es una contradicción de las ilustraciones, que no es única, incluso en el mismo cuento estudiado; así en la ilustración que tiene como pie el texto “salieron a recibirme unos salvajes” (Rmh 31), puede adivinarse, a pesar de mala calidad, que en realidad huyen despavoridos.

Finalmente, **la ironía**, exclusiva en boca del narrador omnisciente, sólo aparece en dos ocasiones. Al principio del cuento, cuando afirma que «Don Trifón del Olivar era

un pobre señor que, dicho sea sin alabarle, estaba más loco que un cencerro” (Rmh 26). Y al final, cuando se refiere a «la verdadera historia de Don Trifón del Olivar contada por él mismo» (Rmh 34), como veremos.

3. El desenlace

El desenlace ocupa el último párrafo del cuento (apenas nueve líneas). En este momento vuelve a tomar la voz el narrador omnisciente que nos reitera el carácter mentiroso de don Trifón (Rmh 34):

Y aquí tienen ustedes la verdadera historia de Don Trifón del Olivar contada por él mismo. Y si ustedes no creen lo que en ella se dice, les reputo desde ahora como personas de juicio y de claro entendimiento; porque, la verdad sea dicha, el hombre no pasó de Torreledones, ni vio más agua que la del Manzanares, ni tuvo más aventuras que una paliza que le atizaron por meterse en una viña sin el permiso de su dueño.

Esta vuelta al mundo de lo real y razonable podría compararse con la de don Quijote en su lecho de muerte. Si don Quijote no lo es realmente si no muere, y su muerte significa una vuelta a la realidad, a don Trifón el autor omnisciente e irónico lo “mata”, en cierto modo, al reiterar, por si lo habíamos olvidado, que todo fue una falsedad y que su vida no tuvo especiales aventuras ni alicientes, e incluso sufrió la humillación de «una paliza que le atizaron por meterse en una viña sin el permiso de su dueño».

En palabras de Castilla del Pino (2005: 81), «Cervantes dice que Don Quijote muere de la melancolía inherente a la forzada imposición por la realidad de su identidad como Alonso Quijano». En el caso de don Trifón, hay también una vuelta a la realidad, a la del pobre fanfarrón que siempre fue.

4. Conclusiones sobre la (in)utilidad de nuestro cuento

En una reflexión sobre la posible utilidad de este cuento, creemos que deben tenerse en cuenta sus valores como texto fundamentalmente cómico y como texto referido al Quijote.

De las diversas teorías sobre el humor, desde luego la que más cuadra a nuestro relato es la de la superioridad, según la cual, en palabras de Inés Arribas (1997: 164), «la risa es la expresión de un sentimiento de superioridad de la persona que se ríe de la otra(s)», a la vista de «las desgracias, imperfecciones y debilidades ajenas». La teoría de la superioridad, la más primitiva, parece también la que mejor explica el humor de los niños. En esta obra, tal parece ser la base; tanto del narrador omnisciente como del protagonista que narra sus propias mentiras. El narrador omnisciente se burla de la bravuconería y falsedad del protagonista, al que considera “un pobre señor” “más loco que un cencerro”. Por su parte, el narrador protagonista también muestra desprecio y superioridad con respecto a los indígenas, por ejemplo. Aunque el humor en el Quijote tiene también muy diversos ingredientes, los más valiosos quizás sólo sean accesibles para los lectores más expertos y profundos.

Por otra parte, de todos es conocida la importancia de la mediación dentro de la literatura infantil y juvenil, y nos preguntamos si este cuento no podría utilizarse como elemento motivador o contrastivo para perfilar la figura de Don Quijote. Aunque dudamos si la simplicidad de don Trifón, más fácil de asimilar, pueda crear falsas expectativas y prejuicios que dificulten la comprensión del rico y complejo personaje cervantino.

Referencias bibliográficas

ARRIVBAS, Inés (1997): *La literatura humorística en la España democrática*. Madrid: Pliegos.

CERVANTES, Miguel de (2004): *Don Quijote de la Mancha*. Edic. dirigida por Francisco Rico. Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

CASTILLA DEL PINO, Carlos (2005): *Cordura y locura en Cervantes*. Barcelona: Península.

_____ *El recreo de mis hijos* (1935). Madrid: Editorial Calleja.

FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA Y CALLEJA, Enrique (2006): *Saturnino Calleja y su editorial. Los cuentos de Calleja y mucho más*. Madrid: Ediciones de la Torre.

RODRÍGUEZ, Emma (2007): «“Todas mis novelas son falsas biografía”, dice Bryce Echenique». *El Mundo*, 18 de octubre, p. 57.

Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades,
Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2012 (ISBN: 978-972-8952-23-5).

SONTAG, Susan (2007): *Cuestión de énfasis*. Madrid: Alfaguara.

UNAMUNO, Miguel de (1966): *Vida de don Quijote y Sancho*. Madrid: Espasa

**LA GALERA: LA TRADUCCIÓN GALLEGA DE VERSIONES CATALANAS
DE CUENTOS POPULARES DE DIVERSOS ORÍGENES¹**

***LA GALERA: A TRADUÇÃO GALEGA DE VERSÕES CATALÃS DE CONTOS
POPULARES DE ORIGENS DIVERSAS***

***LA GALERA: A REPERTOIRE OF CATALAN VERSIONS OF POPULAR TALES
TRANSLATED INTO GALICIAN***

Mónica Domínguez Pérez
Universidad de Abuja (Nigeria)
Monicado7@hotmail.com

Resumen: Tras el fracaso comercial de las primeras traducciones de literatura infantil al gallego, la editorial Galaxia publica casi exclusivamente obras autóctonas, hasta que en 1979 se decide a traducir los cuentos populares que La Galera publicaba en catalán y castellano. Sin embargo, el origen de los cuentos que se puntualizaba tanto en los textos catalanes se suele ocultar en las traducciones gallegas. Además las estrategias de traducción se basaron en la domesticación de las referencias culturales e incluso de los modelos repertoriales. De esta manera se apropian los cuentos poniéndolos en relación con la tradición popular gallega y con la breve tradición de literatura infantil, en donde los cuentos populares o de características similares ocupaban una posición destacada. De todas formas las ilustraciones no se modificaron, por lo que continuaban transmitiendo referencias culturales catalanas. El resultado fue una colección muy difundida y apreciada por los profesionales de la literatura infantil durante los años 80 e incluso 90. Con el tiempo esta colección se vio desplazada, mientras que en castellano y catalán mantienen su vigencia incluso hoy en día, aunque con modificaciones significativas, haciendo que los cuentos populares catalanes se sigan difundiendo entre las niñas y niños década tras década.

Palabras clave: literatura infantil gallega, traducción, álbumes ilustrados, colección.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Hacia una teoría de la historia comparada de las literaturas desde el dominio ibérico” (HUM2007-62467).

Resumo: *Depois do fracasso comercial das primeiras traduções galegas de literatura infantil, a editorial Galaxia publica quase exclusivamente obras autóctones, até que, em 1979, decide traduzir os contos populares que La Galera editava em catalão e em castelhano. Contudo, a origem das histórias, surgindo evidenciada nos livros catalães, foi frequentemente elidida nas traduções galegas. Além disso, as estratégias de tradução basearam-se na domesticação de referências culturais e até dos modelos repertoriais. Deste modo, verificou-se uma apropriação dos contos, relacionando-os com a tradição popular galega e com a reduzida tradição de literatura infantil, na qual os contos populares ou de características similares ocupavam uma posição destacada. No entanto, as ilustrações mantiveram-se inalteráveis, continuando a transmitir referências culturais catalãs. O resultado foi uma colecção muito difundida e apreciada pelos profissionais de literatura infantil durante os anos 80 e, inclusivamente, na década seguinte. Paulatinamente, esta colecção foi afastada, até à periferia, ao passo que as edições catalã e castelhana permanecem, mesmo actualmente, muito populares, ainda que com modificações significativas. Os contos populares catalães continuam, portanto, década após década, a ser apreciados pelas crianças.*

Palavras-chave: *literatura infantil galega, tradução, álbum ilustrado, colecção.*

Abstract: *After the commercial failure of the first translations of Galician children's literature, Galaxia publishers offered just Galician works. In 1979 they started to translate the popular stories that La Galera published in Catalan and Castilian. But the origin of the stories, while highlighted in the Catalan books, was often disguised in Galician translations. Strategies of translation were based on domestication of cultural references and even of repertorial models. The tales were therefore appropriated, by basing them on Galician popular tradition and to its brief tradition of children's literature, where popular tales held a prominent position. However, the Catalan illustrations remained untouched with their cultural references. The result was a well-known collection, highly appreciated by professionals of children's literature during the eighties and nineties. Little by little, this collection was pushed to the periphery, while the Catalan and Castilian publications are still popular nowadays, albeit with significant changes. Catalan popular tales, therefore, are still enjoyed by children decade after decade.*

Key words: *Galician children's literature, translation, picture books, collection.*



Tras once años sin haber traducido ningún libro de La Galera, los editores de Galaxia se deciden a retomar la serie de coediciones que se había truncado en los años 60. La esperanza de impulsar la literatura infantil y juvenil (desde ahora LIJ) de una manera rentable mueve a los productores de Galaxia en 1979, debido sobre todo a la aceptación oficial del gallego y a su estudio en la escuela. La colección catalana, ahora seleccionada por Galaxia, es “Contes populars”. Recoge cuentos catalanes o extranjeros, adaptados e ilustrados por diversos profesionales, casi siempre vinculados a los movimientos de renovación pedagógica.

La selección de esta serie responde a la importancia que posee en la LIJ gallega la literatura de tradición oral, probablemente de mayor aceptación en un momento en que el hábito de la lectura no se hallaba todavía muy difundido entre las clases populares y, sin embargo, la tradición oral se mantenía viva. El modelo de los textos aquí presentados, pues, era el que los lectores y mediadores podían reconocer más fácilmente.

El título de la colección gallega es “A galea”. La denominación genérica “contos populares”, que da título a la serie en las otras lenguas, se desplaza a la portada interior y a la cubierta posterior como una explicación al título de la colección. Este alude ahora a la marca comercial y de prestigio pedagógico de la editorial catalana. Resulta significativo que haga referencia a la editorial catalana y no a la gallega, cuando ninguna de ellas se encontraba en el nombre de la colección catalana. Alude, seguramente, al prestigio de La Galera incluso entre los mediadores gallegos. También es una manera de resaltar el carácter traducido de la colección, en un momento en que las traducciones se consideraban una buena forma de normalizar la lengua y enriquecer la literatura gallega. Por otro lado, la traducción de la palabra “galera” por “galea” hace que pierda parte de su valor como referencia comercial, aunque se mantiene en relación intertextual con la colección “A galea de ouro”. La decisión de esta traducción del título demuestra la importancia del objetivo normalizador de la lengua gallega, que se superpone en este caso a los intereses comerciales de la editorial catalana.

Al igual que se había hecho con “A galea de ouro”, se traducen al gallego todos los títulos de la colección catalana que se publican en los años de la edición gallega:

ocho obras en 1979 y cuatro en 1980. Así pues, no se realiza una selección por títulos ni según el origen de los cuentos, sino que la colección gallega depende de las decisiones de La Galera. Se añade, además, un libro de la colección “Vela maior”, que acoge sobre todo historias exóticas. En gallego se conserva la diferencia en los paratextos (formato ligeramente más grande, pequeña ilustración en la cubierta posterior...) pero se integra el libro en la colección de cuentos populares (Desclot, 1979b). Las redacciones catalana y castellana de esta ya contaban en 1980 con más de treinta títulos, publicados desde 1970, y continuó ampliándose hasta 1989, en que experimentó una reconversión². En gallego, en cambio, solo se publican las obras de 1979 y 1980, de nuevo porque el volumen de ventas no fue satisfactorio. Debíó de jugar también un papel importante la crisis de 1981 provocada por el golpe de Estado fallido, además de ciertos cambios internos en la editorial.

No se incluye en esta serie ninguna obra popular gallega ni traducida del gallego, como sí había ocurrido con *Polo mar van as sardiñas*. Fernández del Riego³ atribuye este comportamiento a la falta de escritores gallegos dispuestos a realizar los textos, pues en el momento inicial de la libertad de expresión cada autor se dedicaba a escribir sus textos propios, casi siempre destinados a los adultos.

De las nueve obras de esta colección publicadas en 1979 dos tienen su origen claramente en el exterior del ámbito español. La procedente de “Vela maior” es un “conto dos peles roxas americanos”, según se lee en la indicación de la portada interior, debajo del título de la obra. La otra obra es *O demo Rapatú* (Desclot, 1979a), cuento popular francés según las publicaciones en catalán y castellano, aunque en la traducción gallega se oculta este origen. Entre los libros que no explicitan la procedencia del cuento se encuentran *O traxe novo do emperador* (Andersen, 1979) y *O lobo lelo* (Camps, 1979). El primero ya había sido recogido en *El conde Lucanor*, obra medieval castellana, pero fue Hans C. Andersen quien le dio mayor popularidad. De hecho, los propios responsables de La Galera atribuyen el cuento a Andersen, tanto en la nueva traducción (Andersen, 1995) como en el monográfico publicado con anterioridad (VV.AA., 1988). En cuanto a *O lobo lelo*, se trata de un cuento no muy conocido en el ámbito español pero que ya se encontraba en el volumen *El gato Sansón y otros cuentos*

² Ahora se llama “Popular” y algunos de los antiguos títulos siguen reeditándose con nuevas ilustraciones. Los paratextos en general han cambiado también.

³ En entrevista personal del 22 de junio de 2006.

rusos (Carrick, 1929). Este origen, sin embargo, no se explicita en ninguna de las redacciones editadas o coeditadas por La Galera.

As tres laranxas da vida (Boada, 1979) indica su origen en la portada interior: “adaptación do conto catalán recollido por Joan Amades”, tal vez por el prestigio que le confería el nombre del folclorista. Los demás títulos, sin embargo, ocultan su origen en la traducción gallega, en un intento de apropiación de unos cuentos populares catalanes. Se indica en la portada interior que se trata de una traducción, pero no se da importancia al origen del cuento, sino a su funcionamiento en el sistema gallego. Por el contrario, los libros en catalán y castellano de algunos de estos títulos sí que mencionan el origen de los cuentos: en la portada interior de la traducción castellana paralela a *O dragón* (Bofill, 1979c) y *O tesouro do rei mouro* (Sennell, 1979c) se indica “leyenda catalana”, en la de *O cesto das cereixas* (Sennell, 1979a) “cuento popular catalán” y en la de *O coelliño* (Bofill, 1979a) “cuento catalán recogido por Valeri Serra i Boldir”. En este caso la atención concedida al origen de los cuentos puede deberse a que se trata de exportaciones hechas por los productores de La Galera, a quienes les interesa resaltar el origen catalán de sus manifestaciones culturales.

En algunos casos este origen se localiza geográficamente con más precisión, sobre todo en los textos de partida, cuyos lectores implícitos se insertan en la cultura que los ha producido. Así, el texto de origen de *O tesouro do rei mouro* precisa que se trata de una “lleyenda del Cadí”, cuyo topónimo (la Sierra del Cadí) resulta más conocido para los receptores de esta edición que para quienes no son catalanes. La traducción castellana mantiene este nombre en el título, en correspondencia con el intento de adecuación que realiza la traductora: *El tesoro del Cadí* (Sennell, 1979b). El hecho de que la redacción gallega no señale el origen de estas leyendas se corresponde con una mayor aproximación al polo de aceptabilidad que se opera en las traducciones. Así, en *O tesouro do rei mouro* la domesticación implica la localización de la acción en Galicia (aunque no exista la “Serra dos Mouros” mencionada), presentando el texto como si fuera uno de los cuentos populares sobre tesoros que también circulaban entre los gallegos⁴. Otro tanto ocurre en *El drac de Banyoles* (Bofill, 1979b), que se convierte en un dragón cualquiera situado en un lugar legendario de Galicia: “ó pé da lagoa Antela, aló na Limia”. El relato entronca así con los cuentos de hadas y con las leyendas

⁴ Por ejemplo, en *Contos populares da provincia de Lugo* se reproducen varios cuentos sobre musulmanes y tesoros encontrados, sobre todo bajo el epígrafe “Lendas de castros e montes”.

sobre la antigua laguna, perdiendo el significado que el dragón posee en la cultura catalana. El nuevo modelo de las obras excluye, por tanto, su presentación como leyendas catalanas. Por su parte, *O cesto das cereixas* es una “rondalla tradicional de l’Urgellet”, topónimo desconocido para la mayoría de los gallegos y que tampoco aparece en la traducción castellana. En la gallega se utilizan topónimos gallegos: “era el de Piagos e iba á feira de Portomarín”.

En 1980 se publican dos cuentos foráneos: uno francés (Mathieu, 1980a) y otro difundido por los hermanos Grimm (Mathieu, 1980b), aunque el origen de este último no se menciona en las colecciones de La Galera. Se publican además un cuento catalán (Bofill, 1980) y uno de origen desconocido (Boada, 1980). En realidad *Os chicharos maravillosos* parece ser un cuento de origen inglés (*Jack and the beanstalk*), pero la traducción castellana de La Galera lo declara catalán. Seguramente su difusión oral se extendía por todo el ámbito español y el público en general desconocía su origen inglés. Así pues, podemos aceptar este cuento como parte del folclore catalán, cuya tradición se siguió para la redacción del texto de partida.

Los redactores de estos textos aparecen como adaptadores en las portadas interiores, ya que los cuentos son de tradición oral y se encontraban recogidos por escrito. Se trata de personas vinculadas al mundo de la edición, que participaron de esta manera en una de las tendencias promovidas por La Galera. Casi todos iniciaban por aquellos años su carrera profesional en el ámbito de la LIJ. Sus nombres delatan el origen catalán, ya que no se adaptan al gallego, haciendo visible así la procedencia de las traducciones, al menos a los ojos de los mediadores.

La influencia de la editorial en la creación de estos textos se refleja en el hecho de que cada uno de los adaptadores de esta colección suele encargarse de dos o tres títulos. Por el contrario, la mayoría de los ilustradores firman un solo título de los que estamos tratando. La variedad se manifiesta también en el sector del que proceden (ilustración de LIJ, cómic, etc.) y en sus diversas trayectorias, si bien encontramos un alto porcentaje de ilustradoras especializadas y prestigiosas.

Entre los traductores se encuentran sobre todo escritores y galleguistas.

Las obras de “A galea” pertenecen a diversos subgéneros dentro del cuento popular: cuentos acumulativos (*O coelliño*), de animales (*O lobo lelo*), de astucia (*O cesto das cereixas*, *O frade pequeno*), de musulmanes y tesoros (*O tesouro do rei mouro*) y los cuentos maravillosos: *O dragón*, *As tres laranxas da vida*, *Os chicharos*

maravillosos. Todos estos subgéneros se hallaban presentes en *Contos populares da provincia de Lugo*, de 1963, pero únicamente los de animales se habían publicado en gallego con paratextos infantiles (*O lobo e o raposo. Contos populares*). Los demás subgéneros se incorporan a la LIJ sobre todo gracias a las traducciones, como cuentos procedentes del folclore catalán. No obstante, para los niños este origen suele pasar desapercibido, especialmente en las traducciones localizadas en Galicia o con antropónimos gallegos. Así pues, los cuentos procedentes de una cultura cercana, perteneciente a la misma comunidad interliteraria específica⁵, funcionan como introductores en la LIJ gallega (editada en libro) de subgéneros del folclore propio. La colección “A galea” supone, además, una novedad en la presentación de estos cuentos en el sistema gallego, ya que por primera vez aparecen con ilustraciones policromadas a toda página realizadas por adultos y encuadradas en cartón plastificado. La página final con actividades y preguntas es otra de las novedades, ya que señala un uso escolar o pedagógico de los libros que hasta entonces no era patente en los paratextos de los cuentos populares.

En cuanto a las características internas de estos cuentos, en casi todos ellos se recurre a un narrador omnisciente y al espacio rural, a menudo localizado en Galicia como ya se ha comentado. En los cuentos maravillosos se presenta el cronotopo típico de este subgénero: un espacio maravilloso con rasgos medievales, cuevas de dragón, castillos, gigantes, etc. En la LIJ gallega ya se había publicado un cuento de príncipes en 1968, dentro del volumen *Contos pra nenos*, pero desprovisto de los elementos maravillosos que se introducen con la coedición de los cuentos catalanes. A partir de entonces estarán presentes sobre todo en traducciones como *O xexenio* (Alonso, 1982), *A oca de ouro* (Grimm, 1983), etc. En la Edad Media también se sitúa *O tesouro do rei mouro*, frente al resto de los cuentos, en que prevalece la indefinición temporal, tanto para la localización de la acción en una época concreta como en lo que respecta a la duración de la acción. Esta característica es muy frecuente en los cuentos de tipo popular y no supone ninguna novedad. Con respecto a los personajes, suelen ser humanos, a veces combinados con animales de rasgos antropomórficos. Es decir, los personajes típicos de los cuentos populares. En *O coelliño* ambos tipos se presentan junto a los elementos naturales, combinación menos frecuente pero que se puede encontrar ya en “O galo que non quería cantar ao sol”, de *Contos peneirados*. Los

⁵ Sobre este concepto y su aplicación al ámbito español, ver: Domínguez (2008).

personajes más innovadores en la LIJ gallega editada, por tanto, son los correspondientes a los cuentos de hadas: los dragones, los gigantes, los caballeros y el hermitaño. Se introduce así en el sistema un género que ya los lectores conocían a través de los textos castellanos. También los diferentes tipos de estructura narrativa se encontraban en otros muchos cuentos populares: la estructura clásica tripartita, la división en secuencias con introducción y final (*O frade pequeno*), la estructura acumulativa de *O coelliño*, etc. Otro rasgo destacado de estas últimas obras es el paralelismo que marca las distintas secuencias.

Toda la colección de Galaxia, incluidos los cuentos de origen extranjero, se traduce de las versiones de La Galera. Los textos gallegos parten probablemente de las dos redacciones, catalana y castellana⁶. Esto sugiere que la facilidad de la traducción seguía siendo una prioridad, frente a los criterios de fidelidad al texto de origen que se suelen alegar en favor de las traducciones directas. Lo que se primaba en este caso, pues, era incrementar el número de obras infantiles en gallego, y no tanto el prestigio que pudiera adquirir el sistema de LIJ con las traducciones directas de obras del ámbito español o del exterior. Los criterios pragmáticos se imponían.

Un aspecto que se hace evidente a simple vista es que en algunas traducciones gallegas se añade al final, en la página de actividades y a continuación de estas, un breve vocabulario con las palabras que pueden suponer mayor dificultad de comprensión para los niños. Las palabras y expresiones eran señaladas en el texto con un asterisco y definidas en el vocabulario a través de un sinónimo o una breve paráfrasis. Se forman así vocabularios de hasta dieciocho palabras. Este procedimiento no era infrecuente en los cuentos infantiles editados en gallego hasta entonces y señala varios aspectos de la situación del momento: la abundancia de castellanismos en el lenguaje oral que hacía necesaria la explicación de las palabras gallegas correspondientes, el intento de paliar esta situación aumentando el vocabulario en gallego de los lectores, y el uso didáctico que por tanto se asignaba a estas publicaciones de cuentos.

Con respecto a las normas de traducción de la colección, tienden hacia el polo de aceptabilidad por lo que respecta a la lengua empleada, a menudo buscando los aspectos diferenciales con respecto al castellano. También las referencias geográficas y culturales

⁶ Así lo afirma Sabela Álvarez, aunque Xove declara haber utilizado únicamente el texto en catalán, y en caso de duda recurrir al profesor de catalán Antón Santamarina.

se domestican para localizar la acción en Galicia. Así, en *O dragón* “sant Mer” se transforma en “o Meigo do monte”, neutralizando las referencias a la leyenda catalana y entroncando con la tradición gallega de “meigas” y “meigos”. También “Carlemany, l’emperador de la barba florida, que, de França estant, governava Catalunya en aquell temps” es referido como “o rei de Francia”, en una fórmula más vaga y que resulta más lejana para el lector gallego. De hecho, lo esperable sería que en un cuento gallego se acudiera a una corte más próxima, como la de Portugal o la de Castilla, pero los traductores quisieron mantener un tono legendario con referencias a lo remoto e impreciso. De ahí que tampoco vuelvan a mencionar la localización de la acción, mientras que en el texto fuente las referencias a Banyoles son constantes. La traducción castellana se mantiene mucho más próxima al texto fuente, seguramente porque muchos de sus lectores se encontraban en Cataluña. En cambio, en las traducciones gallegas de la colección el rasgo más destacado es la domesticación.

Donde no se opera ninguna domesticación es en las ilustraciones, que se mantienen intactas. Así, ciertas referencias culturales catalanas se mantienen en los libros gallegos, como ocurre en *Os chícharos maravillosos*: las alpargatas catalanas, la masía, el cántaro...

Ya se ha comentado también que algunos modelos se modifican ligeramente en las traducciones para entroncar con el folclore gallego, como ocurre con el cuento maravilloso o el de musulmanes y tesoros. Ambos modelos, sin embargo, constituyen novedades en el sistema gallego de LIJ. Por tanto, la aceptabilidad lingüística y la localización en Galicia, unidas a la adecuación en los paratextos y la innovación repertorial, permitieron a estos modelos ocupar una posición central dentro del sistema gallego. De esta forma, a partir de 1982 predominaban los cuentos ilustrados en policromía a toda página, aunque solo algunos eran de origen popular o seguían este esquema. Me refiero sobre todo a las colecciones “O Dragón Bermello” y “A chalupa”, de obras traducidas pero también, en el segundo caso, con algunas aportaciones desde la LIJ gallega⁷.

Desde esta perspectiva, el paso que la colección “A galea” supone hacia la aproximación entre las literaturas del ámbito español amplía su radio de acción, en tanto en cuanto es el precedente de nuevas colecciones en que el intercambio de modelos y la

⁷ *O can Rin e o lobo Crispín* (Casares, 1983), por ejemplo, es muy similar a ciertos cuentos populares gallegos, sobre todo por el tipo de personajes que presenta.

integración de las novedades se produce cada vez con más literaturas que participan activamente: en “O Dragón Bermello” las obras proceden de la LIJ catalana y castellana, mientras que en “A chalupa” proceden de los cuatro polisistemas de la CIE, incorporando títulos gallegos y vascos. Pero ya la colección de cuentos populares supone por sí sola la aproximación, puesto que durante algunos años estos libros serán los principales referentes de los cuentos populares en gallego para niños. Estos cuentos no son exclusivos de la cultura gallega, sino que muchos niños catalanes y de todo el ámbito español leen las mismas historias, conocen los mismos personajes, ven las mismas ilustraciones, poseen las mismas imágenes de la literatura popular, etc. Los paratextos idénticos entre los diferentes sistemas también contribuyen a la aproximación de las literaturas, mientras que las adaptaciones culturales realizadas favorecen una lectura más local por parte de los niños (aunque ellos no sean conscientes). Es decir, en la medida en que los textos se aproximan a la aceptabilidad en las referencias culturales dejan de transmitir imágenes de la cultura catalana y constituyen referentes gallegos. Esta es la pequeña aportación de las traducciones gallegas a la formación de unas imágenes propias de la literatura popular. La Galera, mientras tanto, veía más difundidas sus versiones de los cuentos, aunque traducidas a otra lengua, y por tanto expandía su radio de acción y el alcance de la literatura popular catalana.

En cuanto a la distribución, una parte de la tirada de cada título se distribuyó entre las bibliotecas, gracias a las donaciones del Ministerio de Cultura. De esta manera, todavía hoy es fácil encontrar esta colección en bibliotecas públicas o escolares. Una difusión así es prueba de que estos libros fueron muy leídos en gallego en los años 80, en un momento en que eran escasos, dentro de la ya exigua dotación de las bibliotecas, los libros de LIJ en esta lengua. A principios de la década de los 90 Fernández Paz (1989: 35) señala que su uso continúa siendo frecuente. Solo poco a poco, con el paso de los años, se fue ampliando tanto la producción de la LIJ gallega como la dotación bibliotecaria, de manera que “A galea” fue quedando relegada a un rincón de la biblioteca. Carentes de reediciones y reemplazados por nuevas versiones, hoy en día los cuentos populares coeditados con Galaxia apenas suscitan lecturas espontáneas entre los niños. En cambio, no es infrecuente que en las actividades de animación a la lectura centradas en los cuentos populares se intente rescatar estos títulos, lo que demuestra que su recepción crítica sigue siendo positiva. En cualquier caso, la baja productividad

actual de la colección la sitúa en una posición muy periférica en el sistema gallego de LIJ.

En las literaturas catalana y castellana, por el contrario, la colección continúa reeditándose, aunque con modificaciones significativas. Algunos de los títulos aquí presentados se mantienen vivos actualmente en el catálogo, con nuevas ilustraciones: Boada (1998b), Bofill (2001b), etc. *Els pèsols meravellosos* cuenta además con una edición americana bilingüe, en inglés y español de América (Bofill, 1998). Se llega así a la adaptación lingüística del español y a la traducción al inglés de una traducción castellana de una versión catalana de un cuento popular inglés. Esto es significativo de la gran incidencia del cuento publicado por La Galera. Las reediciones también inciden en un mayor volumen de lecturas del texto. Así, en Galicia el número de préstamos en las bibliotecas solo se mantiene para las reediciones castellanas⁸. Por el contrario, en la provincia de Barcelona se mantiene para casi toda la colección un número de préstamos muy elevado, teniendo en cuenta la fecha de publicación de los libros⁹. Se puede afirmar, pues, que estas obras funcionan como clásicos populares de la cultura catalana.

Sobre la recepción crítica cabe señalar también la inclusión de las traducciones gallegas en Lissón *et al.* (1980: 177), recomendándolos para lectores de siete u ocho años. M^a-Eulàlia Ventalló (1979: 18) cita *Les tres taronges de la vida*, augurando así una recepción más favorable para este título. De las obras escritas por Sennell mencionan los textos de partida Bravo-Villasante (1985) y la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil (1998), aunque poniendo el acento sobre el autor y no sobre los títulos individuales. Hoy en día apenas se encuentran referencias a las traducciones gallegas en internet, aunque alguna aparece como referencia bibliográfica dentro de la obra de la traductora, la ilustradora o el escritor (por ejemplo: *BVG*, 2002). Han quedado, pues, como libros del pasado que apenas reciben atención en la actualidad. Algo similar podríamos decir de las redacciones catalana y castellana, aunque en estos casos es mayor la presencia en bibliografías (selectivas o no) y en

⁸ En la biblioteca de Lugo se registran seis préstamos de la reedición de *Las tres naranjas de la vida* (Sennell, 1998a) y tres de la reedición de *Los guisantes maravillosos* (Bofill, 2001a).

⁹ Casi todos los títulos mantienen un préstamo más o menos frecuente, que puede llegar a sumar sesenta y un préstamos en una sola biblioteca (*El conillet*). Se percibe también un mayor número de préstamos para los ejemplares en catalán sobre las traducciones castellanas. Cabe comentar asimismo la gran difusión que ha adquirido la reedición de *Els pèsols meravellosos*, ya que se encuentra en ciento sesenta y siete bibliotecas de la Xarxa de Biblioteques Populares.

portales de venta¹⁰. También algunos títulos catalanes se encuentran disponibles en formato caset (Generalitat de Catalunya, 2007). La obra que destaca es *Les tres taronges de la vida*, ya que al ser reeditada se utiliza actualmente para actividades de animación a la lectura (por ejemplo: Biblioteca Municipal de Collbató, 2005), se ha presentado una película (escolar) con el mismo título (Bellido, 1998), etc. La posición de la colección, por tanto, es actualmente más central en los sistemas catalán y castellano que en el gallego.

Cabe destacar finalmente las funciones interior y exterior de intermediación de la traducción que asume La Galera en la comunidad interliteraria específica española. Esto es, gracias a la editorial catalana se difunden en polisistemas periféricos como el gallego obras procedentes de otros polisistemas vecinos e incluso exteriores al ámbito español.

A modo de conclusión podemos destacar “A Galea” como una colección clave en la LIJ gallega, tanto por el momento de inflexión en que se publica como por las innovaciones que introduce, por la repercusión que tuvo sobre el sistema gallego de LIJ y en general sobre las relaciones interliterarias del ámbito español. Lo importante para los representantes de Galaxia no era tanto la lengua que se utilizara en la traducción, sino la producción de nuevos textos en gallego que entroncaban con la tradición oral autóctona. Servían, por tanto, para contribuir a la normalización lingüística y literaria. El prestigio se lo confería sobre todo La Galera, editorial catalana que en aquellos momentos jugaba un papel central en las relaciones interliterarias del ámbito español.

Referencias bibliográficas

ALONSO, Fernando (1982). *O xexenio*. Ilustraciones de Viví Escrivá. Traducción de Basilio Losada Castro. Barcelona: Argos Vergara.

ANDERSEN, Hans C. (1979). *O traxe novo do emperador*. Ilustraciones de Montserrat Ginesta. Adaptación de Montserrat Camps *et al.* Traducción de Xohana Torres Fernández. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.

¹⁰ Un ejemplo de cada, respectivamente: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil (1998), *Paralaya* (2007).

- ANDERSEN, Hans C. (1995). *El vestit nou de l'emperador*. Ilustraciones de Francesc Infante. Adaptación de Caterina Valriu. Barcelona: La Galera.
- ASOCIACIÓN Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. *Guía de autores* [en línea]. 1998 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web: <http://www.amigosdelibro.com/autores/guia_autores_a.htm>. Igualmente disponible en papel: Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.
- BELLIDO LÓPEZ, Adolfo. «XIII Encuentro escolar de cinema jove (Valencia, junio 1998) ¡Qué grande es ser joven!» [en línea]. *TV educativa y producción audiovisual*. 1998 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web: <http://w3.cnice.mec.es/tv_mav/n/eduymedios/documentos/E8%20Cinema%20Jove%201998.rtf>.
- BIBLIOTECA Municipal de Collbató. «L'hora del conte» [en línea]. *Biblioteca Municipal de Collbató – abril 2005*. 2005 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web: <http://collbato.blogspot.com/2005_04_01_archive.html>.
- BOADA I MORET, Francesc (adap.) (1979). *As tres laranxas da vida*. Ilustraciones de Marta Balaguer. Traducción de Salvador Lorenzana. Vigo/Barcelona: Galaxia/La Galera.
- BOADA I MORET, Francesc (adap.) (1980). *O frade pequeno*. Ilustraciones de Picanyol. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- BOADA I MORET, Francesc (adap.) (1998a). *Las tres naranjas de la vida*. Ilustraciones de Pep Montserrat. Traducción de Joles Sennell. Barcelona: La Galera.
- BOADA I MORET, Francesc (adap.) (1998b). *Les tres taronges de la vida*. Ilustraciones de Pep Montserrat. Barcelona: La Galera.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (1979a). *O coelliño*. Ilustraciones de Fina Rifà Llimona. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (1979b). *El drac de Banyoles*. Ilustraciones de Francesc Bofill Surís. Barcelona: La Galera.

- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (1979c). *O dragón*. Ilustraciones de Francesc Bofill Surís. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (1980). *Os chicharos maravillosos*. Ilustraciones de Conxita Rodríguez. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (1998). *Jack and the Beanstalk = Juan y los frijoles mágicos*. Ilustraciones de Arnal Ballester. San Francisco (California): Chronicle Books.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (2001a). *Los guisantes maravillosos*. Ilustraciones de Arnal Ballester. Traducción de Joan Bofill. Barcelona: La Galera.
- BOFILL SURÍS, Francesc (adap.) (2001b). *Els pèsols meravellosos*. Ilustraciones de Arnal Ballester. Barcelona: La Galera.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- BVG. «Sabela Álvarez Núñez» [en línea]. A Coruña: Universidade da Coruña, 2002 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web: <http://bvg.udc.es/ficha_autor.jsp?id=Sab%C11var&alias=Sabela+%C11varez+N%FA%F1ez>.
- CAMPS, Monserrat, *et al.* (adap.) (1979). *O lobo lelo*. Ilustraciones de Francesc Bofill Surís. Traducción de Xohana Torres Fernández. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- CARRICK, Valerio (1929). *El gato Sansón y otros cuentos rusos*. Ilustraciones de Valerio Carrick. Traducción de Alejandro Azanchev. Barcelona: Juventud.
- CASARES MOURIÑO, Carlos (1983). *O can Rin e o lobo Crispín*. Ilustraciones de Pedro de Llano. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera/San Sebastián: Elkar.
- DESCLOT, Miquel (adap.) (1979a). *O demo Rapatú*. Ilustraciones de Rita Cullá. Traducción de Xohana Torres Fernández. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- DESCLOT, Miquel (adap.) (1979b). *Itawa*. Ilustraciones de Elena Horacio. Traducción de Salvador Lorenzana. Vigo: Galaxia/Barcelona: La Galera.
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, Mónica (2008): *La traducción en el interior de las comunidades interliterarias específicas. Marco teórico para el estudio de las*

traducciones de literatura infantil y juvenil en el ámbito español. Tesis doctoral
presentada en la Universidade de Santiago de Compostela.

GENERALITAT de Catalunya. *Centre de Recursos Pedagògics Vallès Occidental I* [en
línea]. 2007 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web:
<<http://www.xtec.es/crp-sabadell/Diapos.htm>>.

GRIMM, Jakob L. and Wilhelm (1983). *A oca de ouro*. Ilustraciones de Motserrat
Ginesta. Traducción de Xabier Senín. Vigo: Galaxia/Barcelona: La
Galera/Donostia: Elkar.

LISSÓN, Asunción G.S., *et al.* (dirs.) (1980). *¿Qué libros han de leer los niños?* 2ª ed.
Barcelona: Rosa Sensat.

O lobo e o raposo. Contos populares. (1967). Ilustraciones de Trichi *et al.* Vigo:
Galaxia.

MATHIEU, Renada (adap.) (1980a). *Na corte do rei Bieito*. Ilustraciones de Pilarín
Bayés Luna. Traducción de A. Santamarina. Vigo/Barcelona: Galaxia/La Galera.

MATHIEU, Renada (adap.) (1980b). *Os tres desexos*. Ilustraciones de Rita Cullá.
Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo/Barcelona:
Galaxia/La Galera.

Paralaya. [en línea]. 2007 [ref. de 17 de enero de 2007]. Disponible en Web:
<<http://www.paralaya.com/libros/detalleLibro.php?L=6501>>.

SENNELL, Joles (adap.) (1979a). *O cesto das cereixas*. Ilustraciones de Montserrat
Brucart. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro.
Vigo/Barcelona: Galaxia/La Galera.

SENNELL, Joles (adap.) (1979b). *El tesoro del cadí*. Ilustraciones de Mariel Soria.
Traducción de Asunción G.S. Lissón. Barcelona: La Galera.

SENNELL, Joles (adap.) (1979c). *O tesouro do rei mouro*. Ilustraciones de Mariel
Soria. Traducción de Sabela Álvarez Núñez y Xosé Xove Ferreiro. Vigo:
Galaxia/Barcelona: La Galera.

VENTALLÓ, M^a-Eulàlia (1978). «Llibres per a les vacances». *L'infantil tretzevents*:
332-333, 18-20.

VV.AA. (1988). *La Galera, 1963-1988: 25è aniversari*. Barcelona: La Galera.

**UNA HISTORIA PARA GOVERNARLOS A TODOS. EL TRIÁNGULO
LITERARIO *BEOWULF* / *EL CANTAR DE LOS NIBELUGOS-EL SEÑOR DE
LOS ANILLOS-ÉRAGON***

***UMA HISTÓRIA QUE GOVERNA TODAS AS OUTRAS. O TRIÂNGULO
LITERÁRIO *BEOWULF/O CANTO DOS NIBELUGOS-O SENHOR DOS ANÉIS-
ÉRAGON****

***A STORY TO RULE ALL. THE LITERARY TRIANGLE *BEOWULF/THE SONG
OF THE NIBELUNGS-THE LORD OF THE RINGS-ERAGON****

Eduardo Encabo Fernández

Universidad de Murcia

edencabo@um.es

Isabel Jerez Martínez

Universidad de Murcia

isajerez@um.es

Resumen: El objetivo de esta aportación es realizar una aproximación comparativa entre tres textos que de una manera más o menos directa están relacionados con la literatura juvenil. Estableceremos para ello un triángulo literario cuyo vértice principal será la obra de Tolkien: *El Señor de los Anillos*. Unido al mismo hallamos los otros dos: uno pretérito formado por dos textos: *Beowulf* y *El cantar de los Nibelungos*; y el otro actual como es *Éragon*, el primer libro de la trilogía de Christopher Paolini denominada *El legado*. El motivo principal que nos conduce a realizar esta aproximación tiene que ver con el trasvase cultural, más concretamente literario, que se produce entre los mismos. La influencia de la leyenda germánica y de la historia del héroe británico son recogidas por Tolkien para la confección de su obra magna, mientras que el joven autor Paolini, recibe parte del legado de Tolkien para construir su trilogía aunque en este caso nos centraremos en el primero de los volúmenes de la misma. Los elementos recurrentes serán el objetivo de nuestra búsqueda, establecer aquellos aspectos que son claramente coincidentes y que han permitido el trasvase de una idea desde tiempos medievales hasta el siglo XXI. Además, nos proponemos discutir si *El Señor de los Anillos* se

convierte en el libro que gobierna a los demás, es decir que recoge las mejores aportaciones de los mismos, por lo que dota al lector juvenil de una perspectiva holística y satisfactoria en su encuentro con el texto.

Palabras clave: fantasía, educación, literatura juvenil.

Resumo: *O objectivo deste estudo é realizar uma abordagem comparativa entre três textos que, de uma maneira mais ou menos directa, se encontram relacionados com a Literatura Juvenil. Para tal, propomos um triângulo literário cujo vértice principal será a obra de Tolkien: O Senhor dos Anéis. As restantes obras serão, por um lado, Beowulf e O Canto dos Nibelugos, e, por outro lado, Éragon, o primeiro livro da trilogia de Christopher Paolini denominada O Legado. O motivo principal que nos levou a realizar este estudo prende-se com a questão da “transferencia cultural”, mais concretamente literária, que se produce entre os referidos textos. A influência da lenda alemã e da história do célebre herói britânico servem de inspiração a Tolkien para a construção da sua obra magistral, ao passo que o jovem autor Paolini acolhe parte do legado de Tolkien para elaborar a sua trilogia, ainda que, neste caso, nos centremos apenas no primeiro volume da mesma. Os elementos recorrentes serão o objecto da nossa investigação, na qual procuraremos fixar os aspectos que são claramente coincidentes e que permitiram a “transferência” de uma ideia desde os tempos medievais até ao século XXI. Além disso, propomo-nos reflectir sobre o facto de O Senhor dos Anéis se converter num livro que “governa” todos os outros, ou seja, reunindo os melhores aspectos destes, proporcionando ao leitor juvenil uma perspectiva holística e satisfatória no seu encontro com o texto.*

Palavras-chave: fantasia, educação, literatura juvenil.

Abstract: *The aim of this work is to carry out a comparative approach between three texts regarding Young Adult Literature. We will propose a literary triangle whose main point will be Tolkien's work: The Lord of the Rings. The other books will be, on the hand, Beowulf and the Song of the Nibelungs, and on the other hand, Eragon, the first part of the Christopher Paolini 's Inheritance Trilogy. Our main reason for carrying out this study is related to the cultural transfer that happens between them. The influence of the Germanic legends and Beowulf's story inspired Tolkien to create Middle Earth, while Paolini used Tolkien as a source in writing his trilogy. We will*

search for the recurrent elements. We want to identify the resemblances that make the same ideas survive through time. It is also our purpose to discuss whether The Lord of The Rings is the book which rules the others, gifting all the ideas of the aforementioned texts.

Key words: *fantasy, education, young adult literature.*



1. Literatura y Formación

La Literatura es un valioso medio para el acceso al conocimiento y sobre todo para la mejor comprensión de la realidad, ya que a través del componente en el cual se convierte la ficción consigue aportarnos una más amplia representación del mundo. No sólo podemos hallar esta funcionalidad por parte del hecho literario sino que dentro de las producciones que constituyen el acervo de trabajos correspondientes a esta modalidad artística podemos descubrir relaciones intertextuales, que vinculan diferentes textos literarios o bien establecen relaciones con otras manifestaciones artísticas o con la realidad (Mendoza, 2004).

La doble perspectiva desde la cual podemos orientar nuestro acercamiento al hecho literario, tanto formalista–estética, como desde la crítica literaria, procurando entender mejor el contenido e intención de los textos, debe complementarse y tratar de comprender que la obra en su conjunto posee una riqueza y un valor formativo para la persona que se aproxima a la misma. En el caso que nos atañe, tratamos de realizar una comparación entre obras que pertenecen a distintas épocas pero que tienen un estrecho vínculo. Existen pues elementos que pueden conectar una obra con las otras y por ende el trabajo con una debe motivar el acercamiento hacia las otras.

En el ámbito de la Literatura Juvenil, los textos que hemos escogido para este trabajo se convierten en punto de referencia tanto para lectores como para escritores, ya que las acciones de éstos transitan por el manejo de los mismos. Obviamente haremos alusión en esta aportación a otras obras que optan por el uso de elementos recurrentes incluidos en nuestra elección. Sería una entelequia el hecho de poder abarcar todas las historias que comparten raíces y aspectos comunes, ya que esta situación dependería de los saberes de los lectores y sobre todo, de las sociedades. Así pues se plantea este

estudio como una modesta aportación al mundo de la Literatura Juvenil, tratando de poner de manifiesto una visión determinada y mostrando una idea particular referida al texto de Tolkien como aglutinador de gran parte de las características del género fantástico en la Literatura Juvenil.

2. La Literatura Juvenil en la formación de las personas

La Literatura Juvenil como recreación simbólica de una realidad que en los primeros estadios de la evolución de la persona se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en las primeras etapas vitales y la cultura en la que hay que insertarse (Cervera, 1991). En nuestro caso el entramado simbólico en el cual se inserta el joven o adolescente también le hace reflexionar sobre determinadas situaciones de su mundo más cercano. Un claro ejemplo lo hallamos en textos clásicos como *La Historia Interminable* de Michael Ende en la cual el joven *Bastían* transita por un proceso de madurez o sin ir más lejos el aprendizaje que, en el mundo mágico de Terramar, adquiere *Ged de Gont*, descubriendo sus temores y virtudes.

Existe un primer debate importante a la hora de plantear este tipo de literatura en contextos educativos, ¿la Literatura Juvenil es un fin o un medio? Es decir, debemos apoyarnos únicamente en su orientación estética o de igual modo, ¿puede insertarse en la dinámica formativa de las personas para ayudarnos en fines didácticos sin que por ello pierda su naturaleza artística? Evidentemente la postura de los autores de este texto se orienta hacia esta segunda opción ya que recordemos que es nuestra pretensión incardinar textos de Literatura Juvenil en la formación de personas, es decir que el uso de los mismos se oriente tanto al disfrute como al aprendizaje de aspectos que tienen que ver con el proceso de crecimiento de la persona.

Nuestro planteamiento motiva que podamos aprovechar la Literatura Juvenil como recurso de aprendizaje sin que por ello pierda su carácter artístico. Así, podremos reivindicar su importancia en la formación de las personas (López y Encabo, 2005), a la par que buscamos vías alternativas para una mejor formación de las futuras generaciones. Es un hecho constatado que en la actualidad las obras que en este texto son apuntadas siguen estando de actualidad a través de distintos medios de difusión de nuestra sociedad, cine, videojuegos, la reedición de los textos, etc. Esta situación nos

revela la vigencia de los contenidos y trama de los textos que prácticamente los convierten en atemporales.

3. Beowulf y La ruta de los Nibelungos

En el planteamiento que aportamos pretendemos crear un imaginario triángulo literario en el cual van a intervenir diferentes obras. El primer vértice está constituido por dos obras clásicas: *Beowulf* y *el Cantar de los Nibelungos*. Agrupamos ambas en un vértice debido a nuestra intención de situar *El Señor de los Anillos* como el punto de central de este desarrollo. Así pues, estos dos textos se situarían como influencias o referentes pretéritos de Tolkien.

Del héroe Beowulf precisamos recordar como puntos fundamentales su llegada a los dominios del rey Hródgar para tratar de liberar al mencionado reino del asedio de Grendel. Tras doce años de ataques de este monstruo, el afamado gauta Beowulf acude para derrotar a Grendel y lo consigue. Siguiendo una estructura clásica centrada en la magia del número tres, la historia no podía concluir en ese momento. Por tanto, la irrupción de la madre de Grendel en el reino para recuperar la garra sangrienta de su hijo motiva que los gautas y los daneses deban acudir al lago de la madre de Grendel con la correspondiente lucha de Beowulf con ella y la victoria del héroe. Estos acontecimientos generan cantares sobre las hazañas del gauta. La tercera aventura de Beowulf tiene que ver con el enfrentamiento con el dragón, en el texto la lucha es perfectamente relatada, Wiglaf y Beowulf consiguen derrotar al dragón pero el héroe es mortalmente herido. Finalmente los gautas recuperan el tesoro del dragón y el texto concluye con las honras fúnebres de Beowulf y su consiguiente consagración como mito.

En la misma línea argumentativa referida a la épica hallamos *El Cantar de los Nibelungos*, cuyo protagonista es Sigfrido, hijo de Sigmundo. Sabemos que este personaje conquistó el hogar de los Nibelungos con su espada Balmong, se apoderó del manto invisible del enano Alberich, venció a un dragón y se hizo invulnerable al bañarse con su sangre. Su viaje a Worms concluye con la petición de mano de Krimilda, la hermana de los reyes Gunther, Gernot y Giselher, y se la otorgan después de que Sigfrido superase a la fuerte Brunilda, reina de Islandia, con su manto invisible y ganarla como futura esposa de Gunther. Cuando Brunilda descubrió el engaño, mandó a

Hagen von Troje, del séquito de Gunther, a matar a Sigfrido, Hagen lo mató por la espalda con una lanza después de descubrir con un truco el único punto vulnerable del héroe, esto ocurrió durante una cacería en el bosque Odenwald. Hagen no solamente mató a Sigfrido el marido de Krimilda, sino que también le robó a ésta el tesoro de los Nibelungos para hundirlo en el Rin convirtiéndose en el personaje antagonista. Con posterioridad, Krimilda se casa con el rey de los hunos, Atila y tiende una trampa a las huestes de sus hermanos en una supuesta fiesta de reconciliación en su domicilio. Allí todos mueren durante una sangrienta pelea en una sala de reuniones. Krimilda mandó matar a su hermano Gunther y decapitó ella misma a Hagen con la espada de Sigfrido. A continuación fue asesinada por el “viejo Hildebrand” armero del rey Dietrich von Bern, el mismo que se puso como un energúmeno al ver un héroe muerto por la mano de una mujer.

Como podemos apreciar ambas obras poseen suficientes elementos para inspirar mundos de ficción y ensalzan a un determinado héroe. Además nos muestran las grandezas y miserias de la condición humana, ya que la solidaridad, el odio, la codicia o las relaciones entre las personas son mostradas en los mismos.

4. Un paseo por *El Señor de los anillos* y los mundos de fantasía

Las acciones significativas de *El Señor de los anillos*, los denominados grandes años comienzan allá por el mes de abril del año 3018 de la tercera edad cuando *Gandalf* llega a *Hobbiton*. Previamente *Gandalf* había sospechado en la fiesta de despedida de *Bilbo* que éste poseía el anillo único. Desvelado el misterio *Frodo* debe partir hacia *Rivendel*. La historia planteada por *Tolkien* en muchas ocasiones se bifurca en varios caminos, siguiendo los personajes caminos diferentes pero de una forma paralela dentro de la historia global (citemos la intertextualidad presente con la obra de Homero: *la Odisea*). Por ello mientras *Gandalf* es hecho prisionero en *Orthanc* (situado en *Isengard*), los jinetes negros enviados por *Sauron* llegan a la Comarca antes del amanecer. *Frodo* consigue abandonar *Bolsón cerrado* y finalmente llega a *Bree*, lugar que está a medio camino entre la *Comarca* y *Rivendel*. Una vez abandona *Bree*, es herido en *la Cima de los vientos*. Es el elfo *Glorfindel*, el que consigue expulsar a los jinetes negros del puente de *Mittheithel*, y finalmente *Frodo* llega a *Rivendel*, donde se recupera y donde tiene lugar el concilio de *Elrond*. Se conforma la compañía que debe llevar el anillo a

Mordor, al monte del destino. La compañía encuentra nieves en Caradharas y debe entrar por la puerta oeste de Moria. *Gandalf* caerá en el puente de Khazad-dum. La compañía prosigue y llega al bosque de Lorien, donde hallan a *Galadriel*. A orillas del Anduin, se disuelve la comunidad ya que *Boromir* muere y *Meriadoc* y *Pippin* son capturados. Estos, una vez que *Éomer* mata a los orcos que los tenían retenidos, huyen por el bosque de Fangorn, el cual linda con Rohan e Isengard. Mientras, al otro lado del Anduin y superado Emyrn Muil, *Frodo* atraviesa la Ciénaga de los muertos. A la vez *Theoden*, rey de Rohan abandona Édoras (capital del reino) para refugiarse en el Abismo de Helm, se produce la batalla de Cuernavilla y paralelamente los Ents (pastores de árboles) destruyen Isengard. Posteriormente, *Gandalf* va con *Peregrin* a Minas Tirith, a la par *Frodo* alcanza el camino de Morgul, Rohan se prepara para ir a Pelennor. Mientras *Frodo* pelea en Cirith Ungol con Ella-La araña, se produce la batalla en los campos de Pelennor (entre Mordor y Gondor). Finalmente *Sam* y *Frodo* van hacia el monte del destino mientras que el ejército es rodeado en las colinas de lava. Gollum se apodera del Anillo y se precipita en las Grietas del destino. La fortaleza de Barad-Dur cae y con ello *Sauron* desaparece. Evidentemente, esta es una síntesis del argumento y del paseo por las aventuras que *Tolkien* plantea a través de la tierra media.

Debemos indicar que *El Señor de los anillos* fue concebido como solamente una novela, es por esa razón que *Tolkien* se lamentó acerca de que fuese dividida en tres. Muchas han sido las opiniones que se han vertido sobre este libro (Errigo, 2003), para algunos autores el mismo pretende proporcionarnos una advertencia sobre la destrucción del medio ambiente, para otros podría erigirse en una representación de temor ante el movimiento comunista –recordemos que la obra aparece hace cincuenta años. Para otros exegetas, en cierto modo todos los seres humanos nos podemos identificar con *Frodo Baggins*, ya que vamos en busca de nuestra identidad, y el anillo se asemeja a la sociedad que maneja o dirige el poder. Otras opiniones han equiparado a personajes como *Sauron* con *Hitler* o el anillo de poder con la Bomba atómica.

5. Éragon, fantasía reciente

La última historia que se erige en el último vértice del triángulo planteado podría denominarse como la consecuencia de las anteriores partes de nuestra imaginaria figura geométrica. El inicio de la misma nos presenta a un joven de quince años que en *las*

Vertebradas descubre una piedra preciosa desaparecida merced a la huída de una dama elfa. El desconocimiento de dicho objeto le hace pensar que puede venderlo o intercambiarlo por víveres. Esta situación se prolonga hasta que descubre que es un huevo de dragón. El inicio de la relación de Éragon con Brom supone el encuentro del héroe con el maestro. Éste le cuenta cómo era Alagaësia y la importancia que tenían los jinetes de dragón. La muerte del tío de Éragon a manos de los Ra`zac supone el punto de partida del viaje del héroe junto a su dragona Saphira. Como todo héroe debe recibir su espada de manos de su maestro, así *Zar`roc* se convierte en su arma. Los Ra`zac están al servicio de Galbatorix el cual era un jinete que renegó de su condición y comenzó a acumular poder a favor del mal. La búsqueda de los Vardenos se convierte en la esperanza para los personajes principales, precisamente en ese caminar Brom halla la muerte no sin antes comprobar cómo Éragon descubre su don para sanar a través de la magia. El momento de la muerte de Brom (confiesa en ese momento que él fue un jinete de dragón) coincide con la llegada de Murtagh, el cual se convierte en el compañero de viaje de Éragon. El rescate de la dama elfa denominada Arya y el encuentro con el rey de los Vardenos Ajihad supone el siguiente tramo de la historia. El desenlace de este primer texto de la trilogía tiene lugar en la batalla bajo el suelo de Farthen Dûr en el cual Éragon mata a Durza convirtiéndose en asesino de sombra.

La historia recoge las cuestiones clásicas de toda historia de fantasía aunque incluye aspectos novedosos y adaptados a los tiempos como por ejemplo la identidad de género del dragón. En el siguiente apartado realizaremos la comparación estableciendo la relación entre los elementos de las diferentes obras reseñadas en esta aportación.

6. Elementos recurrentes y comunes entre estas obras literarias

Aparentemente puede ser complicado establecer vínculos de unión entre obras que se hallan tan distantes temporalmente. Sin embargo, desde estas líneas pensamos que podemos enumerar una serie de aspectos que motivan que las obras se aproximen entre sí. Así, apuntamos que la épica presente en las mismas es un rasgo de identidad común. Hemos de resaltar la presencia del héroe, con especial mención a la obra de Tolkien. Tanto Éragon, como Sigfrido o Beowulf son los protagonistas de sus historias pero en *El Señor de los Anillos* podemos resaltar al menos la presencia de dos protagonistas

Frodo y Aragorn, aunque el primero debiera ser considerado como más trascendental que el segundo.

La importancia de los objetos también se convierte en seña de identidad de estas historias. Así los tesoros tanto en Beowulf como en El cantar de los Nibelungos son destacados, en el Señor de los Anillos debemos reseñar la recreación mitológica de la historia de *Perseo*, el cual también transita por una serie de aventuras para hallar su identidad. Hallamos paralelismos con este personaje mítico por ejemplo en la dotación que *Perseo* recibe para lograr su objetivo, ya que es armado con el casco de *Hades*, las sandalias de *Hermes* y el escudo de *Atenea*. Como a él, a *Frodo* y sus compañeros les son concedidos por parte de *Galadriel* una serie de objetos que con posterioridad le serán valiosos en su viaje, la estrella de Eärendil que será para *Frodo* una luz en sitios oscuros, para *Aragorn*, *Elessar*, la piedra de Elfo de la casa de *Elendil*, y así sucesivamente con todos ellos. Éragon también recibe de manos de Brom la espada Zar`Roc. Siguiendo en la línea argumentativa referida a los objetos, es obvio que muchos de ellos delimitan el transcurrir de la historia. Así, podemos unir el anillo de poder con el tesoro de los Nibelungos, más concretamente con la varita de oro que con su virtud domina la voluntad de los demás, y en Éragon con el zafiro que finalmente es el huevo de Dragón que elige a su jinete.

Los problemas familiares marcan el devenir de los personajes, ya que tanto *Éragon* como *Frodo* carecen de un entorno familiar que puede tener una influencia directa sobre ellos, o condicionar cada una de sus actuaciones a lo largo del desarrollo de las aventuras. En el caso de Sigfrido el hecho de entrar a formar parte de la familia de Krimilda y Gunter supone su final ya que son los hermanos de su mujer quienes lo asesinan. Este hecho ensalza su carácter de héroes y proporciona más valor a sus acciones, ya que son realizadas desde la iniciativa propia. Sí debemos resaltar el hecho de que tanto Beowulf como Sigfrido en cierto modo actúan de modo egoísta mientras que Frodo y Éragon tienen una intención filantrópica y la aventura por conseguirla es la que confiere sentido a su existencia.

Evidentemente, existen una serie de puntos de separación entre ambos textos que principalmente están apoyados en la época en la cual fueron redactados, Beowulf y El Cantar de los Nibelungos se ubican en la Edad Media mientras que *El Señor de los Anillos* y *Éragon* son contemporáneas, más cercanas a nosotros en el tiempo. Pero la realidad es que la trama de todas ellas atrae al lector de igual modo, por lo que

deducimos que el trasvase de una misma idea acontece y es la mencionada idea la que motiva al lector, cambiando los personajes, acciones y contexto que rodean a la misma. Una diferencia importante entre los dos textos primitivos y los más contemporáneos reside en la creación de lugares de ficción, mientras que los segundos optan por mundos imaginarios como la Tierra Media o Alagaësia, los primeros poseen alusiones situacionales concretas mencionando tierras danesas en el caso de Beowulf u orientándose a través de tierras alemanas en el caso de las historias de los Nibelungos con menciones expresas a cómo los personajes atraviesan el Rin o el Danubio.

LA COMPARACIÓN ENTRE LAS OBRAS

- Existe un uso de la fantasía en los textos: dragones (Éragon), capa invisible y sangre de dragón que hace inmune (Cantar de los Nibelungos), Monstruos y dragones (Beowulf) o pastores de árboles, (-Ents- que hablan, *El Señor de los anillos*).
- El viaje en búsqueda de la identidad.
- Carencia de entorno familiar de *Frodo*, *Éragon*.
- La aventura es la que da sentido a la existencia de los protagonistas.
- Importancia de los objetos.
- Alusión a la dicotomía: el bien/el mal.
- Constantes referencias intertextuales que provocan que las obras se conformen de todo un recorrido histórico riquísimo para el lector.

7. Conclusiones

En otros trabajos (Encabo, 2006), ya nos hemos acercado a lugares fantástico como puedan ser tanto *Oz* como *Narnia*, pero dichos escenarios no son tan complejos como los creados por *Tolkien* y por *Paolini*. No debemos olvidar que la tradición de lo fantástico ha estado asociada históricamente al mundo juvenil y existen numerosos referentes tales como la ventana en *Peter Pan*, o el libro en *la Historia Interminable* que

nos conducen a mundos de fantasía los cuales configuran sus propios espacios y poseen sus personajes.

En una línea argumentativa similar hallamos el texto de *Eddison, La Serpiente Uróboros*, menos conocido que *Tolkien*, es curioso como este autor sirvió de inspiración al creador de *El Señor de los anillos*. Más de ochenta años han transcurrido desde la creación de *la Serpiente Uróboros*. Y en este caso ocurre algo similar al resto, ya que el carácter atemporal también está presente. Es más, existe un paralelismo entre las peripecias sufridas por los personajes de *Tolkien* y los de *Eddison*, o de igual modo, entre los lugares que se plantean en las dos obras. La gran diferencia entre las misma, tal vez estribe en que *Tolkien* sí supo concederle a su texto un grado de accesibilidad mayor para el público que el texto de *Eddison*. Así, es más sencillo comprender la historia de *El Señor de los anillos* que la de *La serpiente Uróboros*. Aunque no por ello, se resta calidad a ninguna de las dos obras.

La conclusión principal de nuestra aportación defiende que *El Señor de los Anillos* es de todos los mencionados el que aúna todos los ingredientes de la Literatura Fantástica para público juvenil. Contempla el carácter épico de Beowulf ya que posee héroes con sus mismas características, por ejemplo Aragorn. Además incluye las situaciones de codicia e interés por un determinado tesoro como es el anillo, sin duda, aportación inspirada en las cuestiones que sugiere el Cantar de los Nibelungos. Por otra parte, prácticamente todos los contenidos y situaciones de Éragon ya han sido tratados por Tolkien. Por tanto podemos indicar que esta obra se convierte en el texto principal que un lector juvenil que quiere conocer el género fantástico debe realizar. El grado de complejidad en la confección de la historia y la bifurcación de la misma en tres subhistorias paralelas hace que el interés que genera en el lector sea el ideal.

Concluimos este texto con una serie de ideas que resumen lo reseñado:

- Estas obras son excelentes para realizar una aproximación a la lectura y descubrir la Literatura juvenil.
- El trasvase de ideas entre los textos considerados demuestra la relación existente entre los mismos, y nos hace ver la evolución de la misma en el tiempo.
- Todas estas historias poseen valores universales y en la Literatura juvenil van a inspirar y enseñar cuestiones vitales a las personas que se hallan en proceso formativo.

Referencias bibliográficas

- CERVERA, Juan (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.
- EDDISON, Eric. R. (2004). *La serpiente Uróboros*. Madrid: Minotauro.
- ENCABO, Eduardo (2006). "From Oz to Narnia: opening the doors of Fantasy in teaching Children's Literature", en Fernando Azevedo (Coord.). *Proceedings 2nd International Conference. Child, Imaginary and Literary text. Centre and margins in Children's Literature*. Braga: Servicio de Publicaciones de la Universidade do Minho, CD-Rom.
- ERRIGO, Angie (2003). *The rough guide to The Lord of the Rings*. London, Penguin books.
- ENCABO, Eduardo y JEREZ, Isabel (2005). "Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil y transtextualidad. Die Unendliche Geschichte (La Historia Interminable)". *Revista de Literatura (Primeras noticias de Literatura Infantil)*, 212, 81-87.
- LERATE, Luis y LERATE, Jesús (Eds.) (2004). *Beowulf y otros poemas anglosajones. Siglos VII-X*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo (2005). "Ética, Estética y Educación Literaria", en Manuel ABRIL (Coord). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*. Málaga: Aljibe, 171-187.
- LÓPEZ VALERO, Amando, ENCABO, Eduardo, VANEGAS, Doris, JEREZ, Isabel y MUÑOZ, Carmelo (2005). "La animación a la lectura de Don Quijote desde el Señor de los Anillos. Propuestas didácticas". *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, 17, 179-191.
- LORENZO, Emilio (Ed.). (1998). *El Cantar de los Nibelungos*. Madrid: Cátedra.
- MENDOZA, Antonio. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PAOLINI, Christopher. (2006). *Éragon*. Barcelona: ediciones Roca.
- TOLKIEN, John. R. R. (2002). *El Señor de los Anillos (La comunidad del anillo, Las dos torres y El retorno del Rey)*. Barcelona: Minotauro.

LA CULTURA ÁRABE EN LA LIJ VASCA

A CULTURA ÁRABE NA LIJ VASCA

ARAB CULTURE IN BASQUE CHILDREN LITERATURE

Xabier Etxaniz Erle

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

xabier.etxaniz@ehu.es

Resumen: En un mundo en el que las fronteras tienden a difuminarse y las distancias son cada vez más cortas, existe una mayor relación entre diversas personas, razas y culturas. Esta diversidad cultural, esta interculturalidad se da de distintas maneras. Partiendo de varias obras de la literatura vasca, podemos apreciar cómo la LIJ vasca se ha ido enriqueciendo y abriendo gracias a la cultural árabe, combinando la literatura tradicional y la moderna, la tradición con el mundo actual. Hay claros ejemplos de ello, pero entre todos ellos destaca un autor, Patxi Zubizarreta, escritor de varias obras relacionadas con la cultura y el mundo árabe, así como traductor al euskara de diversos cuentos de la conocida antología *Las mil y una noches* (Simbad, Aladino y Ali Baba y los cuarenta ladrones, entre otros).

Palabras clave: interculturalidad, cultura árabe, LIJ vasca.

Resumo: Num mundo no qual as fronteiras tendem a diluir-se e as distâncias são cada vez mais curtas, existe uma maior relação entre as pessoas, as raças e as culturas. Esta diversidade cultural, esta interculturalidade ocorre de maneiras distintas. Partindo de várias obras da literatura vasca, podemos observar o modo como a LIJ vasca se foi enriquecendo e abrindo graças à cultura árabe, combinando a literatura tradicional e a literatura moderna, a tradição com o mundo actual. Existem exemplos claros de isto, mas, entre todos, destaca-se o de um autor, Patxi Zubizarreta, escritor de diversas obras relacionadas com a cultura e o mundo árabe, assim como tradutor em língua vasca de varios contos da conhecida antologia *Mil e Uma Noites* (Sinbad, Aladino e Ali Babá e os Quarenta Ladrões, entre outros).

Palavras-chave: interculturalidade, cultura árabe, LIJ vasca.

Abstract: *In a world where the boundaries tend to blur and the distances are getting shorter, there is a greater relationship between different people, races and cultures. This cultural diversity, this multiculturalism is given in different ways. Based on several works of Basque literature, we can see how the Basque Children's Literature has been enriched and opening thanks to Arab culture, combining traditional and modern literature, the tradition with the modern world. There are clear examples of this, among them stands an author, Patxi Zubizarreta, author of several books related to culture and the Arab world, and translator to Basque language of several stories in the anthology called The Arabian Nights (Sinbad, Aladdin and Ali Baba and the Forty Thieves, among others.*

Key words: *interculturalism, Arab culture, Basque Children literature.*



“-No es fácil aprender las costumbres de los otros” le dice el padre de Tider, un joven árabe que vive en el País Vasco, a Porrotx, un conocido payaso y protagonista de una serie de libros infantiles.

A mi me costó acostumbrarme a vuestra sociedad. Pero no desesperes, Porrotx, uno se acostumbra a todo. Ten en cuenta que el primer té es tan agrio como la vida. Así me ocurrió a mi cuando viene aquí y tuve que aceptar y aprender vuestras costumbres, agrio.

-¿Y cómo es el segundo té? –preguntó Pirritx.

El padre de Tider miró a la madre y dijo:

-Tan dulce como el amor. Cuando conocí a mi esposa y me enamoré de ella, vuestras costumbres se me hicieron más dulces.

-¿Y cómo es el tercer té, entonces? –preguntó Porrotx.

El padre de Tider sonrió.

-Tan suave como la muerte.

-Katxiporreta! Pues entonces yo, por si acaso, sólo tomaré dos tés –dijo Porrotx.” (Murua, 2007: 28-30)

Tiderrekin tea hartzen, Tomando el té con Tider, es un cuento infantil cuyos protagonistas son los conocidos payasos Pirritx y Porrotx y un joven Tider que les invita a su casa a tomar el té. Los payasos le preguntan al padre de Tider cómo llegó al País Vasco y entonces éste les narra un cuento; a partir de esa narración se llega al final de la historia con la anécdota de los tres tés que sirve para conocer mejor la visión de la vida, las costumbres y la cultura árabe.

El cuento de Tider no es sino el último de una serie de obras de LIJ que nos acercan a la realidad cultural y social árabe, que nos muestra la riqueza de dicha sociedad y, sobre todo, nos enriquece aportando sus elementos, tradiciones, narraciones y costumbres.

Influencias en la narrativa oral

Aunque a lo largo de este trabajo hablaremos, sobre todo, de la literatura infantil y juvenil actual, no podemos dejar de mencionar la influencia de las narraciones árabes en la literatura tradicional oral vasca.

En el repertorio de cuentos populares vascos, entendiendo como repertorio “el producto acumulado de generaciones de individuos anónimos” (Even-Zohar, 1999:40), podemos encontrarnos con cuentos como “Lanpara poderosa”, variación del conocido cuento de Aladino y la lámpara maravillosa, que W. Webster, religioso anglicano y estudioso del folkore, escuchó a mediados del siglo XIX; “Zazpi lapurrak” (Los siete ladrones), una versión adaptada de Ali Baba y los cuarenta ladrones que recopiló J. Barbier a comienzos del siglo XX, o “Lamizuloko aberastasunak” (Las riquezas de Lamizulo), un cuento que en la misma época recopiló R. M. Azkue y que entre otras cosas narra la historia de dos hermanos, uno de los cuales estando medio dormido en el bosque...

Estando medio dormido, doce hombres y doce mulas salieron de un agujero. Asustado, subió sobre un árbol. A la mañana siguiente, desconfiando de la vida, entró en la cueva de aquellos hombres. ¡Qué montones de oro y plata había allí! Abandonando los mendrugos recogidos mendigando, salió de la cueva con las alforjas llenas de dinero. (Azkue, 1989: 221)

Azkue, al transformar la literatura oral en escrita, incluyó una serie de características típicas de la literatura vasca de la época. Tal y como indica la profesora G. Lluch (2000: 34):

Amb el pas al paper escrit, és una versió la que es formalitza i només una la que coneix l'auditori; però, a més a més, el tipus de comunicació literària canvia radicalment perquè reproduceix un pas a la lectura privada i s'exclou el públic que no sabia llegir. Com a conseqüència, hi ha un canvi de classe social i un canvi d'ideologia.

Concretamente, la visión religiosa predomina en la versión vasca; el cuento inicia con la petición del padre moribundo a sus hijos:

-Cuando andéis de arrieros, si oís la campana de alguna iglesia, os pido que siempre oigáis misa por mi alma. (op. cit.: 220)

El joven jamás olvidó estas palabras... y fue premiado con el descubrimiento de la cueva. Su hermano, quien prefería las mulas a las misas, no solo queda arruinado, sino es quien muere a manos de los ladrones en la cueva. Pero, la literatura tradicional árabe sobre todo ha influenciado en la literatura moderna vasca y entre todas las obras hay una que destaca: *Las mil y una noches*.

La literatura moderna

Actualmente hay varios autores vascos que han realizado versiones, traducciones o adaptaciones de los cuentos de *Las mil y una noches*. Destacan, entre ellos, dos autores de la LIJ vasca: J. M. Olaizola "Txiliku" y P. Zubizarreta, de quien hablaremos más adelante.

Txiliku, ha escrito una gran cantidad de obras literarias, dirigidas tanto al público infantil, juvenil y adulto, con una gran variedad de estilos y temas. Entre sus obras más importantes se encuentran *Katixa eta Kroko* y *Osaba Bin Floren* (2003) en la que el tío Florentino, tras recibir un golpe en la cabeza, se transforma en el tío Bin Floren que narrará diversas historias fantásticas entrelazadas entre sí y ambientadas en el golfo arábigo. Basora, Bagdad incluso

Sri Lanka aparecen en las narraciones que nos recuerdan y llevan a las historias, al tono, al lenguaje... y a las aventuras de la tradición árabe.

Osaba Bin Floren, obra que obtuvo el premio Euskadi de LIJ, es una muestra de cómo la tradición, costumbres e incluso el ritmo narrativo de la cultura árabe –salvando las diferencias existentes entre Sherezade y Florentino – sirve para enriquecer nuevas obras, para crear literatura híbrida.

También ha habido otros autores que de una u otra manera han intentado sacar provecho a esta relación: Bernardo Atxaga, por ejemplo, en el 2005 publicó un breve cuento, *Nire herriko jendea* y varios años antes *Astakiloak Arabian* (1987), la séptima entrega de las aventuras de unos asnos que han compuesto un grupo musical y viajan a través del mundo; más recientemente Harkaitz Cano en *Omar dendaria* (2005) nos muestra la realidad de un inmigrante sin papeles que tiene una pequeña tienda, o Manu López, en un breve cuento ilustrado, *Semaforoko ipuina* (2004), muestra la sensualidad y sencillez de la literatura tradicional árabe.

Yo soy del sur: de la tierra donde crecen las fresas, las olivas y naranjas. Por eso vivo entre los semáforos, tras esos tres colores, añorando esos tres sabores.
(López Gaseni, 2004: 32).

Pero, si en los últimos años ha habido un escritor que ha intentado intercalar, atraer y acercar la literatura tradicional árabe en la LIJ vasca, ese es sin duda Patxi Zubizarreta.

Un intercambio enriquecedor

En 1992 un joven y casi desconocido escritor publica *Gutun harrigarri bat*, obra compuesta por dos cuentos, uno que envía un joven marroquí Reda a una joven vasca que estuvo de viaje en su pueblo. Reda, a cambio de un bolígrafo, le prometió que le enviaría un cuento y esa es la narración que da inicio a la obra. Posteriormente, será la receptora del cuento quien le envíe otro nuevo a Reda para que se lo cuente a sus amigos.

Patxi Zubizarreta iniciaba de esa manera (con algunas referencias a las golondrinas y las cigüeñas que unen los dos continentes) su particular recorrido

por incorporar las costumbres y la riqueza de la literatura árabe en la LIJ vasca. Labor, que por otra parte, también ha realizado a través de las traducciones. El escritor de Ordizia ha sido el traductor de obras como *Ali Baba eta berrogei lapurrak* (1993), *Aladin* (1995), *Sinbad marinelaren historia* (1996) y la versión de *Las mil y una noches* para jóvenes: *Mila gau eta bat gehiago* (2002), además de las traducciones que ha realizado de las obras *El callejón de los milagros* y *Las noches de las mil y una noches* (*Mirarien kalezuloa* y *Mila eta bat gauen gauak*, respectivamente) del conocido escritor y premio Nobel de literatura Nagib Mahfuz.

La influencia de todo este bagaje, los silencios existentes en los textos... han pasado de una u otra manera a la producción literaria de Zubizarreta; y es que como indica Felicidad Orquín (1989:15) el poder de sugestión de la literatura ha contribuido en la vida, la manera de sentir y de pensar de los lectores.

En 1995 Zubizarreta, tras dos obras experimentales dirigidas al público adulto, escribe su primera obra juvenil: *Eztia eta ozpina*. Selim, el joven narrador de la historia, nos muestra su vida en Marruecos, el viaje hasta Vitoria donde conoce a Esther, con quien mantiene una relación amorosa, aunque finalmente, Selim continúa su viaje hasta París.

Se trata de una novela realista, con algunos momentos de gran dramatismo (al pasar la frontera entre España y Francia mueren ahogados algunos de los acompañantes de Selim) y otros románticos, en esta obra se pueden apreciar algunas de claves de lo que posteriormente se aprecia en otras del autor. Hay una gran seriedad en cuanto a las costumbres y tradiciones de los protagonistas, el erotismo tiene una gran importancia en la historia y hay un interés por aunar las culturas, las lenguas, las costumbres. Tal vez, como indica J. Kortazar (2002: 95) porque nuestra literatura es ideológica, pero, en este caso, la ideología es a abrirse, a enriquecerse con las aportaciones de otros.

Eztia eta ozpina (De hiel y de miel), que toma título de un refrán árabe que indica que la vida es dulce y amarga como la miel y la hiel, en su inicio tiene un párrafo que recoge lo anteriormente indicado:

Por las tardes, Mohamed llevaba a Yamila a un lugar apartado, no muy lejos de donde yo cuidaba las cabras, y a mí me gustaba espiar a la pareja oculto entre los arbustos. Desde mi escondrijo veía a Mohamed tumbarse sobre ella, y podía oír sus jugueteos y jadeos. Después Mohamed acariciaba el pelo de Yamila; enredando los dedos en él, solía susurrarle algo al oído. Entonces ella, unas veces hacía ademán de pegarle y otras se lo comía a besos. Si Yamila lo besaba, Mohamed hacía como Adrer, nuestro macho, con las cabras. (Zubizarreta, 1995: 11).

Tres años más tarde Zubizarreta escribe *Atlas sentimental* (1998) una novela inversa. Narrada también en primera persona cuenta las vivencias, recuerdos y reflexiones de un joven que en un viaje al Atlas tiene que quedarse varios días en Imi Oughlad, un pequeño pueblo marroquí, mientras sus padres van al monte. Desde el inicio se menciona la influencia, tal vez sería más justo decir imitación que hace el joven narrador de un escritor árabe, sirio concretamente, Rafik Schami (que también aparece mencionado en *Eztia eta ozpina*).

Martin, que así se llama el joven protagonista, conocerá a lo largo de esos días Said, a varios jóvenes del pueblo... y sobre todo a Naima (“unos dieciséis años, tan morena como una oliva o la uva negra, ojos grandes y almendrados, del color del pan hecho...”, Zubizarreta: 1998: 35) de quien se enamora.

Las entrevistas que mantiene Martin con los jóvenes sirven para que conozcamos mejor la cultura árabe, sus tradiciones, su realidad social y cultural; pero, sobre todo, sirven para que el lector se conozca mejor a sí mismo.

Zubizarreta recurre a muchos elementos en esta novela. Es un diario (al estilo de *Un puñado de estrellas*, de R. Schami) donde los recuerdos tienen gran importancia, pero también los juegos, canciones, adivinanzas, diálogos y las narraciones que a veces sirven para explicar costumbres, otras, en cambio, tienen un objetivo meramente literario, como es el caso del cuento erótico “La viuda joven”:

En un reino muy, muy lejano, un viejo califa, valiéndose de sus riquezas y su poder, consiguió desposarse con una inocente y cándida muchacha. Al cabo de unos pocos años, el califa murió y la muchacha, convertida ya en una hermosa mujer, quedó al mando de aquel reino.

Sus riquezas y hermosura atrajeron a muchos príncipes, califas y ricos comerciantes que le pidieron en matrimonio. Pero ella no quería ni necesitaba más dinero ni poder, sino un hombre joven, cariñoso y juguetón que le hiciera olvidar los años pasados junto al viejo califa.

De esta forma y para sorpresa de todos, hizo un llamamiento público para que, aquellos que quisieran casarse con ella, fueran pobres o ricos, se presentaran en el palacio en un día y hora determinados.

-Vamos, contadme -los recibió uno por uno el día señalado-, habladme de vuestra vida, de vuestros gustos, de vuestro trabajo.

Hubo mil y un pretendientes, y todos -unos con brevedad, otros extensamente, unos con aplomo, otros torpemente- cumplieron sus requerimientos. Pero ella sólo eligió a cinco jóvenes: un encantador de serpientes, un bailarín, un príncipe, un pastor y un carpintero. Y les fue llamando uno a uno a sus aposentos.

Una vez a solas con ella, les pidió lo mismo a cada uno de los cinco candidatos, y absolutamente todos se ruborizaron y se apocaron al oír estas palabras:

-Quiero que, en mi presencia, bajo mi mirada, te des placer de la forma en que os lo dais los hombres a solas, eligiendo para ello el modo que te resulte más gozoso. -Y la hermosa mujer los tenía tan encandilados, que prometieron cumplir cualquiera de sus mandatos.

El primero en empezar fue el encantador de serpientes. Se desnudó muy delicadamente y, al son de una melodía lujuriosa que tocaba con su flauta, fue alzando la serpiente de su entrepierna. Y sin ni siquiera tocarla con sus manos, la hizo danzar durante un rato hasta que, tras derramar su ponzoña blanca, regresó achicada a su cubil.

El segundo fue el bailarín. Bailó poseído por el diablo, haciendo piruetas y dando volteretas mientras se iba desvistiendo. Cuando se quedó desnudo, acarició su miembro entre sus muslos, incluso se lo llevó a su propia boca - uno de los mayores placeres que se le ha sido negado al hombre desde que el mundo es mundo-, y finalmente terminó jadeante, a los pies de su dueña aún con los restos de su simiente en los labios.

El siguiente fue el príncipe. Habitado a tener todas las mujeres del harem a su disposición, intentó por todos los medios alzar su bastón de mando, pero le fue imposible conseguirlo en solitario.

El penúltimo fue el pastor. Éste extrajo un enorme mástil de debajo de la chilaba, capaz de amedrentar a cualquier mujer, y se puso a ordeñarlo utilizando sus dos manos como lo haría con las ubres de sus cabras, hasta que derramó su poderoso torrente de leche.

El último en entrar fue el carpintero. El joven condujo a la mujer a los jardines, hasta un sauce de suave corteza. Allí sacó un cuchillo e hizo tres orificios en el tronco, dos a la altura del pecho y el otro un codo más abajo. En los de arriba, colocó sendos higos cogidos de una higuera cercana; en el de abajo, una manzana vaciada por el centro. Y mientras acariciaba el árbol, empezó a mordisquear y saborear los higos y la manzana, despacio, sin prisa, como lo habría hecho Adán la primera vez que probó la fruta prohibida. Y aunque entretanto mantuvo sus ojos cerrados, en el momento de deshacerse en el placer de la manzana, fue el único que miró directamente a los ojos de la mujer.

Después de recibir aquella mirada de deseo, la mujer no lo dudó y ofreció al carpintero sus colinas y su bosque, sus higos y su manzana. Él era el joven cariñoso y juguetón con el que tanto había soñado. Con él se desposaría.” (Zubizarreta, 1998: 77-79).

Martin, reconoce en este cuento el árbol-mujer de Said, y comprende qué hacía su amigo cuando le vio desde la terraza donde descansa.

El tono de este cuento se mantiene, en gran medida, a lo largo de toda la obra, y es un reflejo de la influencia de la literatura tradicional árabe y cómo se puede acoplar enriqueciéndola a la literatura vasca actual.

En el año 2002 fue publicada una obra infantil, *Bakarrik eta Buztangabe*, que nos muestra la realidad de las familias del Magreb y sus largos viajes durante las vacaciones.

Aunque, tal vez, una de las más interesantes y la última —por ahora— aportación de la sencillez, sensualidad y sabiduría de la cultura árabe es *Arroza eta tinta* (2006), cuento que nos muestra cómo una anciana casi ciega procedente del desierto, utiliza la inteligencia para no perderse en la jungla de nuestras ciudades. Fatimetu debe ir en busca de su nieta a la escuela y como no conoce bien el camino decide comprar un poco de tinta y arroz en la tienda, utilizando estos dos elementos llegará hasta la escuela y le ayudará a su nieta Malen a volver a casa.

Las comparaciones, las expresiones que utiliza Zubizarreta, nos mantienen constantemente inmersos en la realidad de Fatimetu. No ve bien, pero sigue a la gente como una caravana; cuando un ciclista casi le atropella Fatimetu salta como una gacela; cuando se encuentran abuela y nieta ésta grita “Yeddat”, es

decir, “¡Qué alegría!”; y el padre al llegar a casa saluda con un Salam Aleikum que las mujeres de la casa, Fatimetu y Malen contestan con un Aleikum Salam.

No hay ninguna dificultad para comprender lo que se dice, porque todas las expresiones se explican, pero el hecho de que esas frases, esos comentarios aparezcan en árabe no entorpece la narración, no dificultan la labor de la joven narradora de la historia, Malen, una niña vasca con progenitores árabes y vascos. Al igual que ocurre con Tider, el niño que invita a tomar el té a Pirritx y Porrotx, porque ambos, Tider y Malen, beben de dos vertientes y se enriquecen con la aportación de las culturas, porque dos siempre es más que uno.

Bibliografía

- ATXAGA, B. 1987. *Astakiloak Arabian*. Donostia: Elkar.
- MURUA, M. 2007. *Tiderrekin tea hartzen*. Donostia: Elkar-Katxiporreta.
- CANO, H. 2005. *Omar dendaria*. Donostia: Elkar
- EVEN-ZOHAR, I. 1999. “Factores y dependencias en la cultura” in Iglesias Santos, M. *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arcos/Libros.
- AZKUE, R. M. 1989. *Euskalerrriaren Yakintza II*. Madrid: Euskaltzaindia & Espasa Calpe. 3ª edición.
- KORTAZAR, J. 2002. *Diglosia eta euskal literatura*. Donostia: Utrisque Vasconiae.
- LLUCH, G. (ed.). 2000. *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromer.
- LÓPEZ GASENI, M. 2004. *Semaforoko ipuina*. Bilbo: Aizkorri.
- ORQUÍN, F. 1989. “La nueva imagen de la mujer”, *CLIJ* 11, 14-19.
- TXILIKU. 2003. *Osaba Bin Floren*. Donostia: Elkar.
- ZUBIZARRETA, P. 1992. *Gutun harrigarri bat*. Donostia: Elkar.
- ZUBIZARRETA, P. 1995. *Eztia eta ozpina*. Irun: Alberndania.
- ZUBIZARRETA, P. 1998. *Atlas sentimentala*. Irun: Alberndania.
- ZUBIZARRETA, P. 2002. *Bakarrik eta Buztangabe*. Bilbao: S. M.
- ZUBIZARRETA, P. 2006. *Arroza eta tinta*. Donostia: Erein.

LAS AVENTURAS DE *A CONNECTICUT YANKEE IN KING ARTHUR'S COURT* EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

AS AVENTURAS DE A CONNECTICUT YANKEE IN KING ARTHUR'S COURT NA ESPANHA DO SÉCULO XX

A CONNECTICUT YANKEE IN KING ARTHUR'S COURT IN 20th CENTURY SPAIN

Marisa Fernández López
Universidad de León
mferl@unileon.es

Resumen: La importancia de la censura en la España del siglo XX fue el punto de partida del trabajo del grupo de investigadores de las universidades del País Vasco y León, TRACE (Traducción y Censura) que se dedica desde hace ya varios años a profundizar en el conocimiento de las estrategias utilizadas por la censura franquista en las traducciones de textos narrativos, cine y teatro. Este trabajo analiza la censura en la obra *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court* escrita por Mark Twain, obra en la que bajo una aparente estructura de novela de aventuras de tono humorístico, se esconde una sátira de los regímenes autoritarios y de la Iglesia Católica.

Palabras clave: Traducción, censura, LIJ en España, *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*.

Resumo: *A importância da censura na Espanha do século XX foi o ponto de partida do trabalho do grupo de investigadores das Universidades do País Basco e de León, TRACE (Tradução e Censura) que se dedica, há vários anos, a aprofundar o conhecimento das estratégias utilizadas pela censura franquista nas traduções de textos narrativos, cinema e teatro. Neste trabalho, analisa-se a censura em A Connecticut Yankee in King Arthur's Court, escrita por Mark Twain, obra na qual, sob uma aparente estrutura de novela de aventuras em tom humorístico, se esconde uma sátira aos regimes autoritários e da Igreja Católica.*

Palavras-chave: *traduções, censura, literatura infantil en Espanha, A Connecticut Yankee.*

Abstract: *The relevance of censorship in Spain in 20th century originated the researching group TRACE (Translation and censorship), which includes researchers from the Basque University and León University. TRACE analyses the strategies used by Franco censorship when translating narrative texts, cinema and plays. This paper studies the censorship in *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court* written by Mark Twain, a humorous adventure novel that conceals a bitter satire against the government and the Catholic Church.*

Key words: *translation, censorship, children's literature in Spain, A Connecticut Yankee.*



Mark Twain y *A Connecticut Yankee*...

Cuando ve la luz en Nueva York y Londres en 1889 *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*¹ la novela de Twain causó inmediatamente algunos problemas con británicos y católicos, pero Twain era ya un autor famoso, así que esto no fue motivo de preocupación para él.

¿Qué tenía pues esta obra para molestar por igual a británicos y a católicos? Ante todo debemos tener en cuenta que *A Connecticut Yankee*... no es una obra que Twain considere menor, empleó casi cinco años en completarla: habiendo comenzado en 1885 no acabó su redacción hasta la primavera de 1889. El origen de la idea hay que buscarlo en las vivencias de Twain durante un viaje por Europa y Palestina en 1867. Al año siguiente se casó con Olivia Hangdon, quien le introdujo en los círculos abolicionistas y socialistas utópicos neoyorquinos.

Ferviente darwinista, le apasionan los logros del progreso científico (Sloan, 2001). Se siente especialmente atraído por la astronomía y la electricidad. Para Twain ciencia y técnica serán las fuerzas que lleven al hombre a la cumbre de la Creación. Este optimismo desmedido en la potencialidad de la ciencia para mejorar moral y

¹ La obra fue publicada en 1889 en New York con este título e ilustraciones de Dan Beard. En Londres se publicó ese mismo año como *A Yankee at the Court of King Arthur*, por Chatto & Windus. Hemos utilizado la edición de 1899 de Harper & Brothers en New York que reproduce la primera edición americana de Charles L. Webster & Co., por ser el texto origen más probable para las traducciones españolas. Además incluye ilustraciones de Beard, complemento indispensable para que la obra pueda transmitir toda su carga crítica.

socialmente al hombre, no es privativo del escritor sino que estaba extendido entre los positivistas americanos y europeos del último tercio del siglo XIX.

Para completar los ingredientes que permitan que el genio de Twain produzca su ucronía, otro amigo, Sidney Lanier, le obsequia con una edición modernizada (1880) de *Le Mort d'Arthur* de Sir Thomas Malory que le sirve para crear el escenario de la aventura. Twain sigue el relato artúrico, parodiándolo eso sí, para incrementar la comicidad. El escenario del relato, la supuesta Inglaterra artúrica del siglo VI, no es sino una excusa para mostrar el choque entre ciencia y superstición, las ideas de progreso del yankee llegado misteriosamente de finales del siglo XIX, frente a las fuerzas reaccionarias de nobleza y clero para mantener al pueblo en un estado de completa ignorancia, miedo y por tanto fácil sumisión.

A pesar de las quejas iniciales, la novela fue rápidamente asimilada por la sociedad americana, acostumbrada a las corrosivas sátiras de Twain y a que los dos problemas de fondo que presentaba: las formas de gobierno autoritarias no democráticas, y el poder manipulador de la iglesia católica, no eran algo que afectara a la mayoría del pueblo estadounidense.

La obra de Twain se completaba con unas ilustraciones de Dan Beard que aparecieron en la primera edición americana y no tardaron en desaparecer en posteriores ediciones ya que constituían un elocuente refuerzo a las tesis del escritor.



Cap.9



Cap. 17

Ilustraciones de Dan Beard para la primera edición de Charles Webster & Co, 1889

La obra de Mark Twain en España

Mientras que en su país Twain se consagró pronto como uno de los autores fundamentales de la literatura norteamericana, su aparición en España fue tardía. Se le ha considerado a menudo como un creador de relatos humorísticos y de aventuras más apropiados para adolescentes.

Hay dos etapas en la traducción de la obra de Twain en España. La primera llega hasta el final de la Guerra Civil y predominan en ella los relatos de tipo humorístico publicados en la prensa. La primera edición española fue una colección de ocho relatos que con el título *Bosquejos Humorísticos* se editó en 1895. En 1903 aparece la primera traducción de su novela sobre las aventuras de Tom Sawyer, *Aventuras de Masin Sawyer* (1903).

A partir de los años 40 hay un cambio de tendencia editorial. Aumenta el número de editoriales que publican la obra de Twain, no ya artículos de prensa, sino sus novelas más conocidas. Una única traducción se reutiliza por varias editoriales. Se observa una marcada tendencia a encasillar a Twain en colecciones destinadas exclusivamente a jóvenes, tendencia que se acentuó con la trivialización a la que se sometió su obra a partir de los sesenta, cuando aparecen innumerables adaptaciones y versiones abreviadas. Habrá que esperar al final del siglo XX para encontrar ediciones críticas de la obra de Twain en Anaya, Alianza y Cátedra.

El viaje temporal de *A Connecticut Yankee...* en España

La llegada a España de *A Connecticut Yankee...* es reciente. En 1943 la colección de novelas de humor “Al Monigote de Papel”, dirigida por Jose Janés² publica la traducción de Pedro Elías: *Un Yanqui en la Corte del Rey Arturo*. Los volúmenes de esta colección los leían tanto jóvenes como adultos con lo que el status de la obra, una lectura ligera más apropiada para adolescentes, quedó establecido desde su introducción en España. Esta traducción estaba tan manipulada, que modificó todo el subversivo mensaje de Twain transformando la novela en un texto plenamente aceptable para la censura en un momento en que la monarquía no gozaba de especial simpatía

² El editor José Janés publicó en Barcelona muchas novelas inglesas y norteamericanas durante los primeros años del franquismo. Tuvo no pocos problemas con la censura pero supo sobrevivir a ellos. Tras su muerte otro editor también de Barcelona, Germán Plaza, compró sus fondos y formalizó así la conocida editorial Plaza & Janés (Hurtley, 1992).

para un régimen autoritario de corte fascista como era el franquismo de los primeros años cuarenta. Ese mismo año, 1943, se importó desde Argentina, la edición publicada allí en 1941 por ACME Agency, traducida por Manuel Barberá y se autorizó sin ningún problema por parte de la censura (Exp. AGA. 7897/43 del 30.11.1943). Una nueva importación de esta misma edición se solicitó en 1948 (500 ejemplares a 20 pts cada uno) y nuevamente se autorizó sin que aparezca ningún comentario en el expediente de censura el 12.08.1948 (Exp. AGA. 3278/48). Estas importaciones resultan sorprendentes, pues el texto no está expurgado como en el caso de la traducción española, y contiene la carga crítica de Twain hacia la Iglesia. Probablemente Twain, al que por esos años se asociaba con los autores tradicionales de novelas de aventuras: Burroughs, Curwood o Conan Doyle, cuyas obras eran sistemáticamente aprobadas por la censura casi siempre sin ningún comentario negativo, no levantó sospechas que llevaran a examinar en profundidad el texto.

El éxito de Twain en España como autor para adolescentes fue enorme. A partir de los años 50 se editaron de forma continuada sus obras más conocidas. En el caso que nos ocupa hemos detectado no menos de una docena de traducciones diferentes, sin contar las reediciones de una misma traducción para diferentes editoriales y las abundantes versiones abreviadas para niños. Nos hemos centrado en 5 traducciones que permiten seguir los cambios de comportamiento editorial durante 45 años. Además de las ya mencionadas ediciones argentina y española del 41 y 43 respectivamente, se han estudiado la de Mateu de 1951, y ya en la etapa final de la censura, que oficialmente sobrevivió unos años a la muerte del dictador, la de Carroggio de 1977 y por último la de Anaya de 1989, ésta fuera ya de la etapa activa de la censura oficial y que está más cercana a las ediciones críticas posteriores.

Se examinaron los paratextos³ en donde se explicita la asignación de la obra al lector adolescente por parte de las editoriales Mateu, Carroggio y Anaya y se comprueba el uso de estrategias para evitar problemas por el anticlericalismo de la obra (eliminaciones textuales ya indicadas, supresión de todas las ilustraciones de Beard que solo aparecen, y no en su totalidad, en la edición de Anaya) o una Introducción, en el caso de Carroggio, donde se insiste en que el comportamiento de la Iglesia en el relato

³ "... 'paratext': prefaces, postfaces, titles, dedications, illustrations, and a number of other in-between phenomena that mediate between the text and the reader and serve to 'present' the work (Genette 1997:1)" (Tahir-Gürçaglar, 2002:44)

es más propio de la visión exagerada de Twain y sus contemporáneos que de la realidad histórica⁴.

Se seleccionaron a continuación varios capítulos representativos (aproximadamente el 25% del total) para establecer comparaciones entre el TO y cada uno de los TMs (textos meta). Los capítulos seleccionados⁵ se digitalizaron y se confeccionaron con ellos tablas de comparación en Word, empleando como unidad de comparación los párrafos del TO⁶. También se calculó la frecuencia⁷ de aparición en las distintas ediciones de palabras clave como: Iglesia, sacerdote, monje.

Cap.	Palabra (incluye plurales)	TO	ACME	Monigote / Mateu	Carroggio	Anaya
Prefacio	Church /Iglesia	0	0	0	0	0
	Priest /Sacerdote	1	0	0	0	0
	Monk / Monje	0	0	0	0	0
8	Church /Iglesia	7	-	2	8	7
	Priest /Sacerdote	0	-	0	0	0
	Monk / Monje	0	-	0	0	0
10	Church /Iglesia	6	-	1	6	6
	Priest /Sacerdote	2	-	0	0	0
	Monk / Monje	0	-	0	0	0
17	Church /Iglesia	4	-	1	4	4
	Priest /Sacerdote	3	-	3	4	4
	Monk / Monje	0	-	0	0	0
41	Church /Iglesia	3	-	1	3	3
	Priest /Sacerdote	2	-	1	0	0
	Monk / Monje	0	-	0	1	0
42	Church /Iglesia	13	12	1	12	13
	Priest /Sacerdote	0	0	0	0	0
	Monk / Monje	0	0	0	0	0
43	Church /Iglesia	2	2	1	2	2
	Priest /Sacerdote	1	1	0	1	0
	Monk / Monje	0	0	0	0	0

Tabla 2. Frecuencia de aparición de palabras clave en las distintas traducciones. Solo se incluyen aquellos capítulos en los que aparecen las tres palabras escogidas.

⁴ “... hay que hacer una observación importante, a fin de que el lector no se llame a engaño ante los exagerados ataques de Mark Twain al espíritu caballeresco de la Edad Media y a la influencia que ejercía entonces la Iglesia sobre el pueblo. Una posición radicalista, muy propia de la mentalidad ochocentista que impera con gran fuerza en el pensamiento del autor, lo induce a admitir llanamente que todos los males y miserias de la época medieval se debían al afán de dominio y riqueza por parte de caballeros y eclesiásticos.” (Ed. Carroggio, p.15)

⁵ Los capítulos seleccionados fueron: Prefacio y caps. 1, 2, 3, 8, 10, 17, 26, 41, 42, 43 y 44 en el que concluye la obra. En el caso de la versión de ACME solo se pudieron digitalizar algunos de los capítulos: Prefacio, 1, 2, 3, 26, 42, 43, 44 pero el volumen es suficientemente representativo de la obra.

⁶ No fue necesaria una extensiva adaptación de párrafos en los TM al menos en las versiones menos modificadas, pues mantenían la división del original en buena parte del texto.

⁷ Mientras que para el recuento efectuado en la totalidad del TO se utilizó el corpus de obras de Twain existente en la Universidad de Virginia, para la comparación de los diferentes capítulos se utilizó la función “buscar” del menú “edición” de Word que permite contar las apariciones de una palabra o cadena léxica en un documento.

El resultado fue revelador, la frecuencia de aparición de dichas palabras era similar en todas las ediciones salvo en la de “Al Monigote de Papel” y en la de Mateu, donde desaparecían las palabras críticas en todos los capítulos del texto meta con respecto a los equivalentes del TO, siendo espectacular el caso del cap. 42 donde la palabra “Iglesia” pasaba de 13 apariciones en el TO a una sola en los textos de Monigote/ Mateu lo que indicaba la existencia de eliminaciones textuales.

Durante el examen previo de los TM se había comprobado que la edición de Mateu era un plagio de la versión de 1943, con un nuevo supuesto traductor: Víctor Schulz. Por tanto todo lo que se diga para la edición de “Al Monigote” es válido para Mateu.

El examen detallado de binomios textuales forma parte de un estudio más extenso en el entorno del grupo TRACE por lo que a continuación sólo se alude a los resultados que permiten describir las características más generales de cada traducción: En el caso de la traducción argentina, ésta no altera la crítica al régimen monárquico y la Iglesia del TO, pero aplica una norma, la simplificación o trivialización textual, muy habitual en las versiones de LIJ anteriores a los años 60, para prescindir de elementos que el traductor considera irrelevantes para el lector. De esta manera se eliminan las largas listas de caballeros que aparecen en el capítulo 42 y que sirven a Twain para reforzar lo ceremonioso del discurso de Clarence, el paje de Morgan. También elimina muchos arcaísmos que Twain usa para satirizar el estilo del texto de Malory en el que se inspiró. Finalmente, cuando desconoce la traducción de un término o tecnicismo, la eliminación es la norma utilizada⁸. Como ya hemos señalado, esta traducción fue aceptada, sorprendentemente, para su importación en España en dos ocasiones (1943 y 1948). Es evidente que los censores no leyeron la novela ni tenían noticias de la ideología de Mark Twain.

La traducción de “Al Monigote de Papel” es la más manipulada. Se debe estudiar el expediente del AGA para comprobar que la censura no tuvo intervención en ella es pues un caso de sofisticada autocensura. Esto último parece lo más probable, ya que en otros casos hemos comprobado que cuando las modificaciones a introducir eran numerosas la censura optaba por prohibir la edición. En este caso la manipulación requería un trabajo minucioso, lo que no era el estilo de la censura. Se recreó la obra de

⁸ Es el caso de la larga explicación dada por Clarence, en el mismo capítulo 42, sobre un problema acaecido con la Bolsa de Valores y Lancelot durante la ausencia de Morgan, que se escamotea en esta edición.

Twain eliminando cualquier párrafo (y hay muchos) en los que la Iglesia recibía tratamiento negativo, pero se mantuvieron aquéllos en los que la monarquía aparecía como forma decadente de gobierno, y paralelamente se hizo desaparecer la solución propuesta por el protagonista Morgan: la creación de un régimen democrático republicano. De esta forma la figura de dictador temporal y benevolente con que Twain presentaba a Morgan, se tergiversó, mostrando que la finalidad del protagonista es la instauración de un régimen dictatorial no monárquico, pero tampoco republicano. Es pues una joya de manipulación ideológica en la que el traductor sin duda reescribió párrafos enteros para que no se resintiera el discurso narrativo. De esta forma se entiende que la obra no causara ningún problema.

En cuanto a la edición de Carroggio, ésta sirve como ejemplo de la precaución que aún se tenía en los años setenta, con una censura moribunda, pero oficialmente activa. El dictador había fallecido dos años antes de publicarse esta edición, ya no había que escamotear parte del texto, pero aun así no se insertaron las ilustraciones originales y el editor se sintió obligado a aclarar en la “Introducción” que no compartía el punto de vista de Twain que consideraba fuera de lugar. Completaban esta posición a la defensiva, las notas a pie de página del traductor, inexistentes en las ediciones precedentes, en las que éste insiste en que él tampoco comparte sus ideas sobre el papel de la Iglesia:

TO (Cap. 8 p.61)	Carroggio (Cap. 8 p. 627)
<p>.... There you see the hand of that awful power, the Roman Catholic Church. In two or three little centuries it had converted a nation of men to a nation of worms. Before the day of the Church's supremacy in the world, men were men, and held their heads up, and had a man's pride and spirit and independence; and what of greatness and position a person got, he got mainly by achievement, not by birth.</p>	<p>... Aquí veis la mano de ese temible poder que es la Iglesia Católica, Apostólica y Romana. En dos o tres siglos de nada había convertido una nación de hombres en otra de gusanos. Antes de que llegase el día en que la Iglesia impusiera al mundo su supremacía, los hombres eran hombres y llevaban la cabeza bien alta y tenían orgullo, espíritu e independencia propios de hombres. Y si una persona alcanzaba la grandeza o una buena posición, era principalmente por mérito y no por nacimiento (1). ... nota: (1). Evidentemente a nuestro protagonista no se le da demasiado bien la historia... Las diferencias por nacimiento entre los hombres no sólo se remontan a tiempos muy anteriores a la Iglesia, sino que precisamente ésta trata de borrarlas en su aspecto más profundo, fiel a las enseñanzas de Jesucristo que nos enseñó que todos somos hijos de un mismo Padre y que escogió a un pobre pescador judío como piedra y fundamento de su Iglesia. (N. del T.)</p>

Probablemente no hubiera sido necesario tanto cuidado en un momento en que la censura, ya un mero trámite burocrático, tardaba menos de tres días en autorizar cualquier obra de LIJ, pues ya nadie examinaba los contenidos.

Finalmente, la traducción de Anaya es el texto más cercano al original. Introduce las ilustraciones de Beard y aunque no publique la totalidad de las mismas tampoco escamotea aquellas conflictivas. Está extensamente anotada, pero la finalidad de las notas es informar al lector sobre aspectos culturales e históricos que pueden resultarle opacos y no emplea nunca la nota para hacer afirmaciones ideológicas, como en el caso de Carroggio. Es una traducción que intenta transferir al castellano el TO lo más fielmente posible y al tiempo conseguir una buena aceptabilidad mediante el uso de notas. También incluye un estudio sobre Twain, su época y la obra. Tiene una clara intencionalidad didáctica y la presentación es más la de una obra del canon que de una novela de aventuras. Se pone de manifiesto que la censura es ya un hecho histórico.

La obra de Twain tiene abundantes matices y el material recogido es extenso. Requiere pues un estudio minucioso que aporte nuevos hallazgos en la historia a la censura, pero este primer acercamiento al texto de Twain nos ha servido para mostrar cómo incidió la censura en el comportamiento de editores y traductores hasta manipular el texto de forma sofisticada y cómo el miedo a las sanciones persistió durante la agonía de la censura.

Fuentes primarias:

- TWAIN, Mark. 1899ed. *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*. New York: Harper & Brothers. Reproduce la primera edición americana de Charles L. Webster & Co.: New York, 1889 e incluye ilustraciones de Dan Beard.
- _____. 1943. *Un Yanqui en la Corte del Rey Artús*. Colección Al Monigote de Papel. Trd. Pedro Elias. Barcelona: Imprenta Moderna
- _____. 1947. *Un Yanqui en la Corte del Rey Arturo*. Trd. Manuel Barberá. ACME Agency: Buenos Aires.
- _____. 1951. *Un Yanqui en la Corte del Rey Artús*. Colección Cadete. Trd. Victor Scholz; Mateu: Barcelona
- _____. 1977. *Un Yanqui en la Corte del Rey Arturo*. Trd. Jorge Beltrán. Carroggio, S.A.: Barcelona

_____. 1989. *Un Yanqui en la Corte del Rey Arturo*. Trd. Juan Fernando Merino. Anaya: Madrid

Bibliografía

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. 2005. "Children's literature in Franco's Spain: the effects of censorship on translations ". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, 39-51.

HURTLEY, Jacqueline A. 1992. *José Janés: editor de literatura inglesa*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

MERINO ÁLVAREZ, Raquel (ed.). 2007. *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro*. Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV/EHU) / Universidad de León.

PAINE, Albert Bigelow. 1912. *Mark Twain: A Biography*. New York: Harper & Brothers, (BoondocksNet Edition, 2001) <http://www.boondocksnet.com/twaintexts/biography/001>

RABADÁN, Rosa (ed.). 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*. León: Universidad de León

SLOAN, Gary. 2001. "A Connecticut Yankee in God's Court. Mark Twain's Covert War with Religion". *Skeptic*, 8, 4, 86- 89.

TAHIR-GÜRÇAGLAR, Sehnaz. 2002. "What Texts Don't Tell. The Uses of Paratexts in Translation research". p. 44-60 en Theo Hermans ed., *Crosscultural Transgressions*, Manchester: St Jerome Publishing.

**“TO BE A GIRL”: PERSONAJES FEMENINOS EN LA NOVELA DOMÉSTICA
INGLESA DEL XIX**

**“SER UMA RAPARIGA”: PERSONAGENS FEMININAS NO ROMANCE COR-
DE-ROSA INGLÊS DO SÉCULO XIX**

**“TO BE A GIRL”: FEMININE CHARACTERS IN 19th CENTURY DOMESTIC
ENGLISH NOVEL**

Ana Fernández Mosquera
Universidad de Vigo
anafmosquera@yahoo.es

Resumen: En esta comunicación se presenta cómo ha contribuido la novela doméstica inglesa del XIX al concepto de *girlhood*. Para ello se comparan varios textos literarios ingleses del XIX en el que se pueden observar los distintos factores que contribuyen a la caracterización de los personajes femeninos dentro de la novela doméstica para jovencitas. Esos factores son los que determinan la identidad y posición de los personajes femeninos en relación a los restantes miembros de la familia. Es la novela doméstica inglesa del XIX donde mejor se observan los cambios sociales que al final de siglo se traducirían en un nuevo modelo femenino que se corresponde fielmente con los cambios que se producen en la sociedad respecto a la posición de la mujer. La lectora femenina del siglo XIX a menudo no encontraba demasiados elementos atractivos dentro de la novela doméstica inglesa y a menudo si triunfaban más aquellas novelas procedentes del otro lado del atlántico en las que las heroínas “domésticas” estaban llenas energía y vitalidad, luchaban contra su destino y tenían más libertad de movimientos que las jovencitas inglesas muy influenciadas por su posición en la familia y los principios religiosos evangélicos.

Palabras clave: novela doméstica inglesa del XIX, personajes femeninos, novela doméstica americana, familia.

Resumo: Nesta comunicação, apresenta-se uma reflexão acerca do contributo do romance cor-de-rosa inglês para o conceito de “feminilidade”/juventude feminina.

Para tal, comparam-se vários textos literários ingleses do século XIX nos quais se pode observar distintos factores que participam da caracterização das personagens femininas no romance cor-de-rosa para jovens. Estes factores são determinantes para a identidade e a posição das personagens femininas relativamente aos restantes membros da família. No romance cor-de-rosa inglês, podemos observar as mudanças sociais que, no final do século, se traduziram num novo modelo feminino. O receptor feminino do século XIX não encontrava notórios elementos atractivos no romance cor-de-rosa inglês e frequentemente possuíam mais sucesso os romances procedentes do outro lado do Atlântico nos quais as heroínas “domésticas” se apresentavam cheias de energia e de vitalidade, lutavam contra o seu destino e tinham mais liberdade de movimentos do que as jovens inglesas, muito influenciadas pelo seu lugar na família e pelos princípios evangélicos.

Palavras-chave: *romance cor-de-rosa inglês século XIX, personagens femininas, romance cor-de-rosa americana, família.*

Abstract: *In this paper we study the contribution of family novels to the concept of girlhood. We compare different texts in order to study the various factors that shape feminine characters in this kind of novels for girls. These factors determine both identity and position of feminine characters in relation to the whole family. In the domestic English novel we can easily perceive all the social changes that at the end of the century will bring a new feminine model. Feminine audience didn't find so many attractive elements in English family novels and tales from across the sea were full of domestic heroines characterized by vitality and energy, heroines that really did fight against their destiny. These girls had more freedom inside their families and were not so ruled by such solid religious principles as English girls.*

Key words: *19th domestic English novel, feminine characters, American domestic novels, families.*



La Inglaterra de la época victoriana (1837-1901) consideraba a la familia como la institución central sobre la que se apoyaba la sociedad. Muchas fuerzas diferentes conformaron la gestación de la moralidad victoriana, las creencias religiosas, las costumbres sociales, la responsabilidad moral y la creencia en la existencia del destino.

La fuerza de la moralidad victoriana residió en su convicción de estar haciendo lo correcto en su afán de mantener el orden en una sociedad que podemos llamar postrevolucionaria y que generó una gran sensación de poder.

En este periodo victoriano tan intenso respecto a cambios sociales, industrialización y un nuevo urbanismo, es la clase media la que busca una reafirmación de los valores diferentes a los de la clase aristocrática y la clase trabajadora. Para estas clases medias tan importantes que se consolidaron en esta época, su identidad se sustentaba en dos pilares, la domesticidad y la respetabilidad moral. Tendiendo en cuenta esto, la mujer se convierte en el centro del hogar. Es en el propio hogar donde la feminidad lo impregna todo y esta condición femenina se confunde con la propia misión de la mujer, ser un modelo de mujer, esposa, madre e hija, las guardianas de lo espiritual y la moralidad en su propia casa y por extensión en toda la sociedad. Cualquier desviación del modelo de mujer establecido se compara con el ideal femenino impregnado de respetabilidad.

La pureza se asocia a lo doméstico y el ideal de mujer se funde con el concepto del “ángel del hogar”. Lo doméstico y lo maternal se consideraban como dos factores que constituían todo lo que a una mujer le podía hacer sentir completamente realizada. La mujer está ausente de todas las esferas del poder, la política o los negocios. No es visible en el mundo al que pertenecen los hombres. A medida que transcurre el siglo XIX y nos acercamos a su final asistimos a cierta proliferación de otras profesiones que construyen en realidad una prolongación de su papel maternal y de protección, ama de llaves, enfermera, profesora, incluso escritora.

Las victorianas dominaban lo doméstico con tal perfección que se convirtió en una verdadera expresión de la cultura femenina y en un vehículo muy valioso y poderoso a su vez que servía de expresión a sus propios intereses como veremos mas adelante. Se fomentó también la imagen de la mujer ociosa porque era un signo de distinción (Cadogan, 1976: 10) y una alabanza al marido o padre "todoproveedor" que con su trabajo o sus rentas protegía y mantenía a la mujer, con lo que se incide en la presentación de una feminidad ligada a lo doméstico. La mujer desarrollaba una serie de actividades como era el ritual de las visitas, el trabajo para la parroquia y demás actividades filantrópicas que en realidad escondían la verdadera realidad, las mujeres no tenían nada que hacer, disponían de mucho tiempo y había que ocuparlo de muchas

maneras, con visitas, redacción de notas y mensajes o contestación de mensajes recibidos.

...in country cottages or the drawing-rooms of ancestral mansions, the tide of time has left high and dry the pathetic collections of crochet mats, anti-macassars, and the elaborate "bedsides" which represented the endless empty days of long-dead women (Cadogan, 1976: 15).

El papel de la mujer debía perpetuarse de una a otra por lo que las jovencitas de la casa están llamadas a continuar con la tarea de ser las guardianas de los valores domésticos para lo cual deben aprender, asimilar y aceptar este orden social impuesto en las que ellas ocupan uno de los escalafones más bajos. Las jovencitas victorianas son las menos poderosas dentro del orden social establecido y por supuesto de sus propios hogares.

La religión también juega aun papel importante en la propia concienciación de ser mujer. Las creencias evangélicas son también las que confieren a la mujer al ámbito de lo doméstico, lo pío, el deber de ocuparse de la familia. Seres caracterizados por su innata bondad que les hace ser depositarias de la moral de la familia al completo. La maternidad se convierte en la principal misión de la mujer en la vida.

Numerosas autobiografías de la época retratan a niñas caracterizadas por una serie de factores: se consideran menos que sus hermanos; la relación con estos es a menudo frustrante sobre todo cuando se dan cuenta de los privilegios que tienen y las oportunidades de educación que se les presentan a ellos; las niñas cuentan a menudo con la desaprobación paterna; están llenas de miedos, de sentimientos de soledad, culpa por pequeñas trasgresiones, algunas tienen ciertas obsesiones psicológicas; se describen numerosas exageraciones sobre las cosas que pasa; son muchas de ellas niñas soñadoras poseedoras de un verdadero mundo interior que les tortura en medio de ese realismo doméstico que impregna todas estas autobiografías

Y es que las niñas victorianas de clase media y alta pasan mucho tiempo en casa sin tener ninguna perspectiva en el horizonte más que la de casarse algún día. A diferencia de las niñas de clases trabajadoras en los que la infancia es un periodo muy corto y en cuanto eran capaces de realizar tareas útiles en seguida debían trabajar. Hasta la primera guerra mundial, las familias más acomodadas educaban a sus niñas en casa, esto era lo más correcto.

En ese mundo doméstico cualquier detalle adquiere mucha importancia, las idas y venidas de los diferentes miembros de la familia, lo que cuentan los padres y hermanos del mundo al que ellas no tienen acceso, los asuntos puramente domésticos, como las comidas, los paseos, las visitas, los pretendientes... Algunas acuden a algún colegio cercano pero aunque existiesen ausencias en algún acaso, todo terminaba con la vuelta a casa. No era posible escapar a esta vida prediseñada a no ser que se produjese algún suceso luctuoso o algún cambio de fortuna repentino de modo que afectase a la propia domesticidad.

La educación era una cuestión primordial para esta clase media emergente. Una vez que la infancia, incluso la adolescencia ocupa ya un lugar real dentro de la sociedad, la educación comienza a estar entre las prioridades de esta clase media. Esta preocupación se manifiesta en ciertos cambios que tendrían su traducción en una serie de leyes (en 1880 la educación elemental se hace obligatoria entre los siete y los diez años). Las niñas son cada vez animadas a cultivar su intelecto, por el placer de hacerlo no para ningún uso práctico sino que una mujer cultivada será una compañera mejor para su marido

Este mensaje, donde lo doméstico, como símbolo de lo pío por un lado y la creencia de que las chicas son las depositarias de la moral familiar, encuentra en la ficción doméstica un vehículo muy importante para su difusión. La propia evolución del mundo editorial que comienza a publicar atendiendo a los géneros, la evolución del marketing editorial, el gran número de novelas domésticas en las que ellas son las auténticas protagonistas hace que las jovencitas se encuentren con mayor diversidad de lectura, sin olvidar que también leían las novelas de aventuras dirigidas a sus hermanos pero no era considerado demasiado peligroso por parte de los progenitores.

La práctica inexistencia de mujeres que cultivasen géneros como la aventura o la novela escolar para chicos nos hace pensar que, incluso escribiendo para chicas, estas mujeres escritoras están cumpliendo el rol que les ha sido impuesto porque continúan ejerciendo su papel de madres y educadoras a través de estas obras para jóvenes en las que también hay mucho de instrucción. La ficción doméstica era un género considerado perfecto para una mujer porque al género femenino se le atribuían cualidades como el tacto, la observación, el refinamiento, el ser expertas en cuestiones domésticas y poseedoras de un tono moral muy elevado, cualidades que parecen ser las idóneas para el cultivo de este género y no para las novelas de aventuras para las que se suponía la

posesión del intelecto y la experiencia. Las mujeres de la época tenían pocas experiencias fuera del hogar, los que viajaban más y desarrollaban actividades diversas eran los hombres así que en un principio podemos pensar que muchas mujeres desde luego no tenían muchas vivencias en las que basar su producción literaria. Como he mencionado, la función de estas obras es hacer entonces más atractivo el papel de las chicas en el hogar, porque en el mundo de hombres en el que viven no se les permitían más opciones y no apreciaremos un cambio de estilo hasta finales de siglo.

Deborah Gorham en su artículo “The ideology of femininity and reading for girls, 1850-1914” distingue tres fases respecto de la literatura para chicas en la segunda mitad del XIX (en Hunt, F, 1987: 41). El período que abarca desde 1850 a 1880 lo denomina Gorham “*literature for the daughter at home*”. La mujer es vista como el ángel del hogar, es decir, la encargada de realizar las tareas del hogar, cuidar a los hombres tras el duro enfrentamiento diario con el mundo y vigilar y elevar la moral de los niños y de los hombres. Las niñas debían ejercer una influencia positiva sobre sus hermanos y se suponía que en general las mujeres refinaban a los hombres. Por esta razón el escenario más habitual de la literatura para chicas será el hogar y de ahí la novela doméstica.

Ahora bien, para la difusión de este mensaje, ya no es válido que esté directamente expuesto de manera poco atractiva, demasiado instructivo y directo sino que cada vez el mensaje se “envuelve” mejor y tanto los argumentos como los personajes se hacen más atractivos. Por ejemplo: se describen grandes sagas de familia con muchos miembros en los que se suceden las aventuras domésticas, los malentendidos, los amoríos, los cambios de fortuna... un gran número de situaciones atractivas a los ojos de estas niñas a las que entretener e instruir de manera más o menos visible.

Entre esta ficción doméstica destaca la autora Charlotte Yonge que retrató a la perfección a esta niña de la era victoriana temprana, una niña que pertenecía a una clase social alta, era de buena familia y cultivaba su inteligencia. Sus protagonistas aprenden alemán, francés, italiano, griego o latín, botánica o arquitectura religiosa. Estas niñas tampoco acudían al colegio y su deber primero era hacia su familia y a las cuestiones domésticas. Su tiempo se repartía entre el estudio, las visitas o los quehaceres cotidianos, si faltaba la madre en la familia de estas niñas, sus ocupaciones se multiplicaban atendiendo a sus hermanos, leyendo el periódico para ellos, jugando a las

cartas, tocando algo de música, educando a los chicos si no podían acudir al colegio y lo que era más importante, velando por sus hermanos en cuanto a su moralidad y comportamiento. La idea victoriana de que la mujer era moralmente superior al hombre se ve reflejada también en la literatura para chicas porque en ellas recaía la responsabilidad moral de la familia con lo cual su papel adquiriría una dimensión muy importante o al menos eso era lo que Charlotte Yonge quería transmitir a sus lectoras.

En *The Daisy Chain* (1856) se retrata la vida de la familia May en un tranquilo pueblo inglés donde una familia feliz de once hermanos sufre la desgracia de la muerte de la madre. Con esta obra Charlotte Yonge nos ofrece un retrato de la vida en familia de mediados del XIX y es una de las obras más representativas del género. Yonge describe a la perfección el papel que una mujer debía ocupar en la sociedad victoriana y esta obra, *The Daisy Chain* proporcionó un modelo de jovencita que refuerza los prototipos y “clichés” más victorianos. Yonge define de la manera más positiva, desde un punto de vista conservador y anti-feminista, el papel que una mujer tiene en esta sociedad patriarcal ordenada por Dios. Su ideal de mujer podría resumirse en lo que Avery denomina “the womanly woman” (1975, 200). Su pasión por la bondad queda reflejada en la búsqueda por parte de todos los miembros de la familia May de una mejora personal al confrontarse cada uno de ellos con sus propios fallos.

Las tres hermanas, Margaret, Flora y la propia Ethel, representan la interpretación de la autora del tema de la feminidad. Flora representa unas cualidades que la autora veladamente aprueba pero que los condicionamientos sociales no le permiten manifestar. Flora se ha casado siguiendo la estela del poder y no la del amor y los lectores deducen que su matrimonio fracasará, este personaje está dotado de un gran sentido común y una responsabilidad tal que su “camino” se nos puede presentar como el correcto.

Ethel May es una heroína con gran dedicación a la religión, poco agraciada y muy amable. Estudia latín y griego en los libros de su hermano Norman y sueña con escribir un romance histórico y poesía para poder ganar dinero y construir una Iglesia en un paraje cercano. Ethel pronto deberá abandonar su sueño de estudiar y seguir desde casa los pasos de su hermano Norman para dedicarse a sus deberes domésticos que deben ser la prioridad en una mujer,

I assure you Ethel, it is really time for you to stop, or you would get into a regular learned lady, and be good for nothing. I don't mean that knowing more than other people would make you so, but minding nothing else would" (DC, 254).

Ethel representa el papel de la mujer soltera en la sociedad victoriana, es una chica culta y brillante que abandona todos sus sueños a la menor indicación de que debe dedicarse a sus deberes para con la casa. Representa la cuestión de la mujer dotada intelectualmente que tiene que abandonar sus deseos para adecuarse a los dictados de una sociedad patriarcal donde los hombres marcan las pautas de actuación. Las palabras de Yonge en *Womankind* se podría decir que pertenecen a Ethel;

this is a woman's best portion, the primary object of her creation, and that which above all marks her a creature as nearly perfect as can be moulded on this earth- self-forgetting, self devoted, and viewing the utmost sacrifice of herself as simply natural (Yonge 1876: 190).

Margaret, la hermana mayor, ocupa la posición central desde que muere su madre, ella es la inválida, el ángel de la casa, y Meta Rivers, que va a casarse con uno de los May, está pronto dispuesta a recibir el "entrenamiento" adecuado de la familia May para casarse, su carácter sumiso se manifiesta en su decisión de casarse sólo cuando su padre y el doctor May consideren que va a convertirse en "helpmate and aid" (DC 566) para su marido.

Todas ellas representan los dilemas a los que se enfrentaban las mujeres victorianas; el idealismo de Ethel, el sentido práctico de Flora o la sabiduría de Margaret. Lo que sí se puede afirmar es que estas madres del mañana, las sucesoras del "angel in the house", se sentían inferiores a sus hermanos y estos mostraban una actitud de superioridad ante estas hermanas que siempre estaban en casa mientras que ellos asistían al colegio, practicaban deportes y tenían más vida social que sus hermanas.

Ethel May es víctima de un verdadero chantaje moral que la obliga a dejar sus estudios para dedicarse a lo que era considerado prioritario en una chica, las cuestiones domésticas. Esta imposición moral recae sobre este personaje femenino y no sobre alguno de sus hermanos que pueden seguir teniendo sus propios deseos a los que no se sienten obligados a renunciar. Las presiones a las que están sometidas las chicas, a las que se les supone una superioridad moral, una capacidad de autocontrol, más sentido

común y unos impulsos religiosos más elevados hacen, según afirma Lazaros, que en esta época sea más difícil ser una chica que un chico (DC 67).

En la obra de L.T. Meade “*A sweet girl graduate*” (1891), de Priscilla, su protagonista, cuando sucede un emergencia familiar, no se espera que abandone su educación, vuelva a casa y cuide de sus tres hermanas pequeñas. En la obra de manera explícita nos dice que no sería correcto elegir este sacrificio y desperdiciar su talento.

En la época que describimos, las jovencitas deben poseer una gran capacidad de autocontrol, en numerosas historias domésticas a las niñas se les permite ser “tomboys” (chica con características masculinas, un chico, o un marimacho) pero solo hasta la pubertad donde las cualidades típicamente femeninas tienen que caracterizar a la adolescente y abandonar para siempre otras actitudes ya no consideradas apropiadas para esta nueva edad.

Rachel Curtis, (*The clever woman of the family*, 1865) es un ejemplo de carácter indisciplinado cuyas consecuencias traen desgracias para su familia, su deseo de ser mejor y poseer más autocontrol choca con su carácter y su falta de autodisciplina, cualidad que toda mujer debe cultivar y alcanzar. La protagonista se redimirá de sus fallos al casarse y restaurarse su fe cristiana.

En la obra americana “*What Katy did*” (1872) de Susan Coolidge, la protagonista Katy Carr de 12 años está llena de sueños, cuando sea mayor le gustaría remar en un barco y salvar vidas como ha leído en una novela, o quizá ser una enfermera en un hospital como Mrs Nightingale o dirigir una cruzada a caballo con armadura y casco enarbolando una bandera, o incluso pintar, cantar, esculpir... En *What Katy did next* (1886) Katy se ha convertido en una agradable jovencita, dulce, sincera y tranquila que se ha enamorado de un alto y guapo oficial de la marina.

La renuncia a las propias ambiciones se convierte en una virtud y la educación que se le ofrece a las jovencitas y que parece abrirle nuevos caminos no es más que otro adorno en su propia esencia femenina. “A clever woman is a finer, abler being than a stupid good woman” (Tytler, *Papers for thoughtful girls*, 27). Frances Leslie, otra protagonista de una novela doméstica, afirma lo útil que es estudiar francés para las ocasiones en las que su padre trae a casa a personas procedentes de Francia, de modo que ella se pueda dirigir a ellos en su propia lengua y atenderlos mejor (Bickersteth, *Frances Leslie*, 89).

Todos los conocimientos que la educación proporcionaba eran útiles para cualquier cosa relacionada con los deberes domésticos. Como hemos visto, los idiomas para poder hablar con las visitas, las matemáticas para llevar los asuntos económicos domésticos de mejor modo, los conocimientos científicos para aplicarlos a la higiene del hogar y a la salud de los que están a su cargo o a la propia cocina.

Por supuesto la educación también tiene sus efectos en el carácter. Ina se queja ante su tía Jeannie de todo lo que debe estudiar a lo que su tía responde que no se trata de lo que estudia solamente sino del efecto que las horas de estudio imprimen a su carácter lo cual que será muy útil en su vida adulta

I can't see the good of lessons.....

It is not nearly so much the *things* you have learned....as the effect which your schoolroom hours have had on your character, which ill really prepare you for life's grown up duties (Bickersteth, *Frances Leslie*,89)

La educación es solamente “the polishing and sharpening, and the perfecting of theliving, living heart and soul” (Bickersteth, *Frances Leslie*, 95-96)

La novela doméstica americana también encuentra eco en los gustos femeninos de las chicas inglesas. Una de las historias preferidas es *Little Women* (Alcott, 1867). Las lectoras encuentran en esta novela doméstica americana unos elementos más atractivos, las escenas hogareñas son más cálidas, la relación entre las hermanas y su madre es más afectuosa. Las actividades que realizan les unen y forman un grupo familiar más compacto que realiza representaciones teatrales, visitan a los pobres, salen de paseo, les suceden más cosas. Este agrupamiento femenino es muy atractivo a los ojos de las niñas inglesas. No se puede obviar el trasfondo evangélico, el moralismo, sacrificio y la propia estructura de la obra, con referencias intertextuales claras con la obra de John Bunyan, *The Pilgrim's Progress*, pero para las lectoras lo femenino es la cuestión más visible y central de la historia. Las protagonistas son más cercanas y son mostradas con sus defectos de manera más natural. Las protagonistas inglesas son más serias, más intelectuales, con más conciencia de clase. Las protagonistas americanas demuestran más confianza en si mismas, más naturalidad, sinceridad y nuestras jóvenes lectoras disfrutaban de estas obras en las que pueden encontrar a personajes que encarnan versiones idealizadas de ellas mismas y sus circunstancias familiares. A pesar de ello la propia Jo March, una de las hermanas March (*Little Women*) termina

convirtiéndose muy a nuestro pesar en una joven que ya no silba, no habla en “slang”, y jamás se tira en la alfombra como solía hacer,

In spite of the curly crop, I don't see the 'son Jo' whom I left a year ago," said Mr. March. "I see a young lady who pins her collar straight, laces her boots neatly, and neither whistles, talks slang, nor lies on the rug as she used to do. Her face is rather thin and pale just now, with watching and anxiety, but I like to look at it, for it has grown gentler, and her voice is lower. She doesn't bounce, but moves quietly, and takes care of a certain little person in a motherly way which delights me. I rather miss my wild girl, but if I get a strong, helpful, tenderhearted woman in her place, I shall feel quite satisfied. (*Little Women*, 242)

La segunda fase propuesta por Deborah Gorham comprende los años 1880 a 1890 aproximadamente. Se denomina “*literature for the widening sphere*”. En esta época se empezó a cuestionar el ideal de feminidad doméstico basándose en que era muy restrictivo y difícil de cumplir para la clase media-baja e imposible de cumplir en el caso de las muchachas obreras que sí tenían que moverse en el ámbito público para trabajar. Se inician campañas en favor de la educación para que las mujeres pobres puedan formarse para después ganarse el sustento. Estos cambios en las percepciones y experiencias del sexo femenino se reflejaron en la literatura destinada a las jovencitas.

Surge con fuerza un tipo nuevo de publicación que es la revista de chicas. El primer periódico diseñado especialmente para chicas fue *Every Girl's Magazine* (1878-88), pero pronto fue superado en tirada por *The Girls' Own Paper* (1880-1965) publicado por la *Religious Tract Society* y se convirtió en el semanal más representativo. El tono es conservador y está destinado a instruir a las chicas de todas las clases sociales para sus responsabilidades de adultas aunque a la vez es entretenido y apropiado para el nuevo modelo de chica de finales del periodo victoriano. *The Girls' Own Paper* se preocupaba por las relaciones afectivas de las chicas y el ambiente doméstico que las rodeaba, consecuentemente ofrecía gran variedad de artículos con la intención de entretener e informar: artículos sobre cosmética o bordado, consejos sobre moda y hogar, así como sobre nuevas oportunidades en la educación y empleo de las mujeres, y ficción. La revista tenía diferentes secciones, unas más moderadas y otras más progresistas: “The magazine did open up the possibility of new opportunities, but it also suggested that its readers should conform to the principles of Victorian femininity, in a modified but still recognizable form.” (Hunt, 1987: 51)

Si hacia 1860 los títulos de libros sobre consejos e indicaciones para niñas eran del tipo *Hints on self help: A book for young women* (Jesse Boucherret, 1863), a partir de 1880 la palabra literal *girl* se hace muy visible y aunque dirigida al mismo grupo de lectoras ahora se usa el nuevo término. La gran cantidad de títulos de estas publicaciones nos da una idea de lo importantes que eran en la vida diaria de estas jovencitas victorianas; así tenemos *Atalanta*, *Empire Annual for Girls*, *Every Girl's Magazine*, *Girl's Best Friend*, *Girl's Favourite*, *Girl's Gossip*, *Girl's Home*, *Girl's Weekly*, *Monthly Packet*, *Our Girl's*, *Our Magazine*, *Our Sisters*, *School Girls* y *Young Ladies' Journal* entre otras muchas. Entre los libros destacamos: *English girls: Their place and power* (Isabel Reaney, 1879); *What girls can do* (Phillis Brown, 1880), *What to do with our girls* (Arthur Talbot Vanderbilt, 1884).

El término “girl” comenzó a proliferar en todos los ámbito. Incluso las leyes recogen este “nuevo status”. Se establecen los límites de edad para ciertas cosas de modo que cada vez la franja de edad se hace más visible y adquiere una nueva dimensión social, ahora ya sabemos quién es una niña porque las leyes así lo definen y los límites entre etapas de la niñez y la adolescencia se aclaran (edad para casarse son 21 años, para mantener relaciones con adultos 16). La educación elemental que se ofrece a todos los niños ingleses a partir de 1870 y que se hace obligatoria en 1880 también contribuye a aclarar los límites. La niñez termina a la vez que la etapa escolar y partir de ahí surge una etapa de adolescencia que durará hasta que la jovencita de clase media se case, algo que ocurría alrededor de los veintitantos.

La “girl's culture” adquiere una dimensión inimaginable gracias sobretodo al empuje de las chicas de clase media y clase trabajadora. La obra *Three girls in a flat* de Ethel F. Heddle, publicado en 1896 es uno de los libros mas populares sobre chicas trabajadoras que vivían juntas.

El centrarse en la “girl” de esta manera, elevar lo doméstico al centro, alejándolo de la periferia, de alguna manera se subvierte el orden social al convertir algo periférico en una cuestión central sustentada por la propia literatura y acompañada por los cambios sociales de la época (educación obligatoria, leyes sobre trabajo infantil, circunstancias económicas, las nuevas ocupaciones femeninas como enfermera o profesora.)

Consideramos que la propia literatura para jovencitas al reflejar ese orden social, extenderlo y perpetuarlo, al centrar tanta energía en lo doméstico y en las propias niñas

contribuyó al nacimiento de una verdadera cultura de la jovencita que quizá no era la intención de los adultos. La literatura comienza a plasmar signos de rebeldía en las propias protagonistas de sus historias domésticas, y es que cuando uno se ve reflejado de esa manera tan directa, perpetuando situaciones que los propios empujes sociales comienzan a minar, surge la rebeldía.

Este nuevo tipo de chica que montaba en bicicleta, viajaba en autobús, tenía otras opiniones y practicaba deporte comienza a ocupar un espacio más relevante en la literatura. Muchas chicas por supuesto, aún permanecían “recluidas” en la seguridad doméstica de sus familias, dispuestas a cumplir las expectativas que en ellas se depositaban pero poco a poco estas chicas de fin de siglo comienzan a ser conscientes de su propio espacio, muy evidente en estas revistas, libros, nuevos estilos en el vestir, práctica de deportes y por fin la llegada de una verdadera vida en el colegio.

En las nuevas historias, lo doméstico se difumina a favor de protagonistas tan dispares como detectives, acróbatas circenses (que resultan ser la hija perdida de cierta duquesa), enfermeras o mecanógrafas. Autoras como L.T. Meade sitúan a las chicas en los *high schools*, practicando deporte, actuando como enfermeras, mecanógrafas en una agencia de detectives o como en el caso de la autora E. Nesbit, protagonizando aventuras domésticas al mismo nivel que sus hermanos y alejadas ya cada vez más del control paterno.

La etapa que comprende desde la última década del siglo hasta la I Guerra Mundial es denominada por D. Gorham como “*the school girl*”. El colegio comienza a convertirse en parte importante de la vida de muchas chicas, más que sus propios hogares. En 1891 la educación elemental se hace gratuita, en 1899 la edad de finalización del colegio se extiende hasta los 12 y hasta los 14 en 1918.

Surge un nuevo tipo de chica, la colegiala, y con ella una literatura que reflejaba esta nueva imagen. Fue necesario que pasase algún tiempo hasta que se formase un sentimiento de comunidad que se pudiese plasmar en la ficción y creciese entre las jóvenes el deseo por conocer más sobre esos exclusivos colegios. Fue entonces cuando se pudo desarrollar la novela escolar femenina plenamente como reflejo de las experiencias que esas nuevas alumnas estaban viviendo. El propio colegio, se convierte en un lugar donde las jovencitas escapan del control paterno y materno y ese espacio comienza a ser idealizado y reflejado en numerosas novelas.

Las chicas de esta época toman cada vez más conciencia de que ellas ya no son iguales que sus madres, tienen otros sueños y son conscientes que hay otras salidas diferentes al matrimonio. Quizá no es más que un espacio imaginado por una gran mayoría de jovencitas y que nunca se materializaría en la práctica pero al menos esa libertad en su imaginación, el alejamiento físico del hogar que proporciona el colegio y su reflejo en la literatura les hace sentirse más libres, algo que no sucedía con anterioridad. En muchos casos, para las jóvenes de clase media, y media alta no se trata más que de un movimiento circular, todo vuelve al matrimonio y al ámbito doméstico cuando finaliza la educación superior, pero al menos ganan un espacio que antes no existía. Para muchas de ellas la mera posibilidad de un cambio, la posibilidad de no llevar la misma vida que sus propias madres es un motor que arranca lentamente con suavidad pero que ya no tendrá parada.

Referencias bibliográficas

- ALCOTT, Louise May. (1995). *Little Women*. [1868] Nueva York: Smithmarks Publishers Inc.
- EVERY, Gilian. (1975) *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction 1770-1950*. Londres: Hodder & Stoughton.
- BICKERSTETH, E. (1867). *Frances Leslie or the prayer divinely taught*. Londres: The Religious Tract Society.
- BUNYAN. J. (1865). *The pilgrim's progress*. Londres y Edinburgo: A. Fullerton & Co.
- CADOGAN, Mary, Patricia CRAIG. (1976). *You're a Brick Angela! A New look at Girl's Fiction from 1839 to 1975*. Londres: Victor Gollancz.
- COOLIDGE, Susan. 1995. *What Katy did*. [1872]. Londres: Penguin Books.
- COOLIDGE, Susan. 1995. *What Katy did next*. [1886]. Londres: Penguin Books.
- GORHAM, Deborah. (1987). "The Ideology of Femininity and Reading for Girls, 1850-1914", in Hunt, Felicity (ed.), *Lessons for Life: The schooling of girls and women 1850 – 1950*. Oxford: Basil Blackwell, 39-59.
- HEDDLE, Ethel. (1896). *Three girls in a flat*. Londres: Gardner, Darton & Co.
- HUNT, Felicity. (1987). *Lessons for Life: The schooling of girls and women 1850 – 1950*. Oxford: Basil Blackwell.

LAZAROS HONIG, Edith.(1988) *Breaking the Angelic Image. Woman Power in Victorian Children's Fantasy*. Connecticut: Greenwood Press.

MEADE, L.T. (1891). *A sweet girl graduate*. Nueva York: A.L. Burnt.

TYTLER, Sarah. (1862). *Papers for thoughtful girls*. Boston: Roberts Brothers.

YONGE, Charlotte.(1988) *The Daisy Chain*. [1856]. Londres: Virago Press.

YONGE, Charlotte. (1876). *Womankind*. Londres: Walter Smith.

YONGE, Charlotte. (1865). *The clever woman in the family*. Londres: MacMillan.

**IDENTIDAD PORTEÑA E IDENTIDAD ARGENTINA EN *BUENOS*
*AIRESITOS DE PIPO PESCADOR***

IDENTIDADE ARGENTINA EM BUENOS AIRESITOS, DE PIPO PESCADOR

ARGENTINIAN IDENTITY IN BUENOS AIRESITOS, BY PIPO PESCADOR

Carmela Fischer Díaz
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen: El libro *Buenos Airesitos* es un recorrido por Buenos Aires, en el que Pipó Pescador narra la ciudad con una mirada poética, asombrada y divertida. Esta lógica del paseo, del *flâneur* que camina y reflexiona sobre aquello que los demás solo se limitan a utilizar, es la misma que propone Pipó Pescador a los niños y a los padres. La escritura sobre Buenos Aires adquiere la forma de un palimpsesto, porque la ciudad cambia constantemente. Esta metamorfosis queda inscrita en el texto que, de la primera edición (1990) a la segunda (2007) incorpora nuevas semblanzas y despliega un tono más incisivo e irónico. “Este es un libro de amor dedicado a Buenos Airesitos. (...) No esperes encontrar todas las fuentes, los edificios, las plazas y las calles, porque son tantos, que sólo cabrían en un libro infinito; un libro-planta al que constantemente le crecieran hojas nuevas. Vos mismo podrías continuar escribiendo esta obra...” enuncia desde el prólogo el autor, sentando las bases de una obra colectiva.

Palabras clave: ciudad, porteño, identidad, costumbres, escritura, participación.

Resumo: A obra *Buenos Airesitos* é uma viagem por Buenos Aires, na qual Pipó Pescador descreve a cidade a partir de um olhar poético, surpreendido e divertido. Esta lógica do passeio, do “flâneur” que caminha e reflecte sobre aquilo que os outros apenas se limitam a utilizar, é a mesma que propõe Pipó Pescador às crianças e aos seus pais. A escrita sobre Buenos Aires adquire a forma de um palimpsesto, porque a cidade muda constantemente. Esta metamorfose permanece registada no texto que, da primeira edição (1990) até à segunda (2007), incorpora novos perfis e exhibe um tom mais incisivo e irónico. “Este é um livro de amor dedicado a Buenos Airesitos. (...) Não esperes encontrar todas as fontes, os edifícios, as praças e as ruas, porque são tantos

que apenas caberiam num livro infinito; um libro-planta na qual cresceriam constantemente novas folhas. Vós mesmos poderíeis continuar a escrever esta obra...” enuncia o prólogo do autor, lançando as bases de uma obra colectiva.

Palavras-chave: cidade, Buenos Aires, identidade, costumes, escritura, participação.

Abstract: *The book entitled Buenos Airesitos is a journey through Buenos Aires city, in which Pipo Pescador narrates the city such a poetical, astonished and enjoyable glance. This logic about the walk, about the flâneur that walks and reflects on what others simply use is the same logic which Pipo Pescador suggests to the children and their parents. The writing about Buenos Aires seems to be a palimpsest because of the constant changes the city suffers. This metamorphosis can be traced in a text which from its first edition (1990) to the second one (2007) includes some new profiles and displays a more incisive and ironic tone. “This is a love book dedicated to Buenos Airesitos. (...) Do not hope to find every fountain, not every building or every square or streets in it, because there are so many that they could only be put together in an infinite book; a plant-book which constantly grows new leaves. You could carry on the writing of this book yourself...” declares the author in the prologue, establishing the bases of a collective work.*

Key words: city, Buenos Aires, identity, customs, writing, participation.



Pipo Pescador es el nombre artístico de Enrique Fischer, nacido en Gualeguaychú, Argentina, en 1946. Escritor, músico y autor teatral, Pipo Pescador se dedica a los niños desde hace treinta y cinco años. Ha sido pionero en ofrecer al público infantil un hecho artístico (literario, televisivo o teatral) de calidad, en el cual el niño no se limita a contemplar, sino que participa activamente como protagonista. Esta forma de relación entre los niños y el arte, que ya había sido estudiada y difundida desde la pedagogía, fue revolucionaria en los medios de difusión públicos latinoamericanos, cuando Pipo Pescador comenzó a trabajar, a comienzos de los años setenta.

Su canción del *Auto de papá* es famosa en España a través de Los Payasos, que se apropiaron de ella, después de trabajar junto a Pipo Pescador en la televisión argentina.

Pipo Pescador es autor de veintitrés espectáculos teatrales, de los cuales seis están dedicados al mundo de la lectura. Ha protagonizado programas de televisión entre 1972 y 2003 en Argentina, ha grabado once discos y publicado veintiún libros infantiles. En España, colaboró en el programa *La Cometa blanca*. Ha sido distinguido con numerosos premios: el Konex, el María Guerrero y el Carlos Gardel, entre otros.

A pesar de su enorme éxito, de su originalidad y de ser el autor de una obra infantil grabada a fuego en el corazón de dos generaciones de argentinos, Pipo Pescador sigue siendo un gran desconocido en los ámbitos académicos. En esta comunicación, me referiré al libro *Buenos Airesitos*, del cual existe una edición de 1990, a cargo de Ediciones Paulinas, y otra a cargo de la Municipalidad de Buenos Aires¹, que se encuentra en imprenta.

1. La lectura del paisaje. De Buenos Aires a *Buenos Airesitos*

Un paisaje no se capta al primer vistazo. Hace falta tiempo, numerosas miradas y una educación esmerada de los sentidos, para distinguir lo efímero de lo permanente; para disfrutar cada detalle.

Buenos Airesitos es el nombre con el que Pipo Pescador bautiza un Buenos Aires literario, que él ha imaginado. *Buenos Airesitos* es una ciudad en pequeña escala, idealizada y hondamente poética, por la que se desplazan Pipo Pescador y los niños. Esta calidad escenográfica, de ensueño, de vacío, que confiere el autor a la ciudad, detiene la turbación cotidiana, para permitir una percepción plena de aquello que, habitualmente, es territorio vedado.

La obra está configurada por una serie de capítulos sueltos, en los que el autor propone a los niños, recorridos, metáforas y reflexiones sobre Buenos Aires. Las ventanas, los parques, los mercados, las guarderías, las estatuas... conforman el universo cotidiano, que comparten los habitantes de la gran ciudad.

Ninguna historia sirve de hilo conductor entre los capítulos, más allá de la que, implícitamente, hace referencia a la condición de la escritura: alguien que camina y que mira. Pipo Pescador transita Buenos Aires y acumula sensaciones que, más tarde,

¹ Todas las citas de *Buenos Airesitos* pertenecen a la edición de la Municipalidad de Buenos Aires. Para este trabajo, hemos consultado el ejemplar de imprenta.

convierte en texto. El libro se despliega, entonces, como descripción, celebración, crítica o nostalgia de la ciudad.

El poeta-narrador (Pipo Pescador) y los niños son los flâneurs de Buenos Airesitos, al igual que Baudelaire, lo fue de París. El flâneur es aquel que se desplaza por la ciudad y la observa desde la orilla. Forma parte de la cotidianeidad, pero permanece fuera de los circuitos que la configuran. Como no está inmerso en la rutina, posee el tiempo y la distancia necesaria para poder interpretar lo que ve. Se permite disfrutar los espacios que los demás sólo utilizan. Si para el trabajador, el metro supone calor, prisas, amontonamiento, para el poeta y para el niño, es “un hormiguero iluminado” o “el bolsillo de la ciudad, secreto y misterioso”.

La lectura simbólica de la ciudad es una tarea reservada a los poetas y a los niños, porque ambos comparten la percepción asombrada y lúdica de la realidad. Ellos son los que transforman Buenos Aires en *Buenos Airesitos*.

Desde el punto de vista narrativo, el texto tiene una estructura muy simple: un narrador adulto, identificado con el personaje Pipo Pescador (reconocido por los niños argentinos), que escribe en primera persona y se dirige a un público infantil, implícito en el texto: “Yo te escribiré algunas cosas sobre la ciudad que, estoy seguro, alguna vez pensaste.” El narrador actúa como guía y acompaña al niño en un paseo imaginario, iniciándolo en la flânerie y mostrándole el espíritu lúdico, mágico e histórico de la ciudad.

La voz adulta y la infantil se confunden por momentos. El autor habla de sí mismo como de un niño. Al hacerlo, recuerda su propia niñez y entreteje su experiencia infantil con la de los demás. Hace de la infancia un espacio compartido. En el capítulo “Saludo”, Pipo Pescador reflexiona sobre la relación entre el libro y la realidad:

“No esperés encontrar todas las fuentes, los edificios, las plazas y las calles, porque son tantos que solo cabrían en un libro infinito; en un libro abierto que se agrande cada día; un libro-planta al que constantemente le crezcan hojas nuevas.”

A lo largo de su obra, Pipo Pescador recurre una y otra vez a la planta/árbol como símbolo del crecimiento. Una de sus canciones más famosas, “Semilla chiquita”, narra la expansión vital de una semilla, hasta convertirse en árbol. Los niños representan la canción, partiendo de una posición fetal, moviendo sus brazos e incorporándose, hasta alcanzar su máxima altura. Crecer significa perdurar y fructificar. Implica abrirse a la

amplitud del cielo y al mismo tiempo, permanecer arraigado a la tierra. En *Buenos Airesitos*, la metáfora del árbol se extiende al libro, que multiplica sus hojas en una extensión física, que es, al mismo tiempo, extensión espiritual.

El autor invita a los niños a pasear, a conocer Buenos Aires y a narrarla. “Vos mismo podés continuar escribiendo esta obra” afirma Pipo Pescador desde la primera página. La ciudad se convierte así en pre-texto cambiante, que pide ser constantemente leído e interpretado. En este sentido, y siguiendo una célebre tradición borgiana, el autor es lector y el lector se convierte en escritor por medio de la lectura. Como señala Roland Barthes en *El susurro del lenguaje*: “Cada lectura vale por la escritura que engendra, y así hasta el infinito”.

Cuando Pipo Pescador afirma: “Vos mismo podés continuar escribiendo esta obra”, hace explícita una de las bases fundamentales de toda su producción: dejar siempre un espacio abierto para que el niño ingrese en la corriente artística propuesta y despliegue su propia creatividad. De esta manera, el niño no es sólo espectador del hecho estético, sino que se anima a prolongarlo.

“Yo sigo caminando por Buenos Airesitos. (...) No será difícil que un día nos encontremos vos y yo en algún parque o trajinando calles. Si esto ocurre, acércate a mí y marcharemos un rato juntos. Cambiaremos impresiones sobre este libro. Podrás mostrarme algo que descubriste y yo no conocía o, simplemente, contemplaremos en silencio la ciudad.”

El barrio es el lugar amado, el “lugar feliz” del que hablaba Gastón Bachelard en su *Poética del Espacio*. El barrio funciona como micromundo perteneciente a un sistema mayor. Es la ciudad en miniatura. En esa zona de relativa protección, el niño experimenta nuevos retos, atreviéndose poco a poco, a ampliar su recorrido. Andar por el barrio es similar a viajar en tiovivo: el reconocimiento constante de lo que nos rodea y la distancia corta, que nos permite divisar, al instante, la figura familiar.

2. Las dos ediciones de *Buenos Airesitos*

En 1980 la dictadura militar argentina suprimió el programa de televisión de Pipo Pescador, alegando que “no les gustaban las mariconadas”. Fue entonces cuando el escritor decidió exiliarse con su familia a España, donde vivió hasta 1984. En Madrid, comenzó a redactar las primeras páginas sobre Buenos Aires. Ya de regreso a la

Argentina, continuó escribiendo y en 1990, la editorial Paulinas publicó *Buenos Airesitos*. Esta primera edición, presenta un Buenos Aires altamente idealizado y estático, como una estampa. El tono emocionado y pleno de metáforas evoca un Buenos Aires sublimado, que el autor recuerda, pero no experimenta a diario. El texto posee, además, un humor sutil y lúdico, que conecta muy bien con el público infantil. Dice en el capítulo “Lluvia”:

“Los caminantes se comportan de manera distinta los días de lluvia. Corren de un portal a otro, saltan como acróbatas los ríos de mentira, que surgen de las esquinas, o pasan lentamente cobijados bajo sus paraguas, que son amapolas negras florecidas en las calles.”

De todas las imágenes posibles de Buenos Aires, elige aquellas que enriquezcan el mito. Aporta una mirada de la ciudad como pura energía estética y literaria, formada por miles de presencias que la han configurado. No se trata pues, de un recorrido superficial, sino de un mapa íntimo. El autor acompaña el camino con un plano de sus lecturas e inquietudes artísticas, que regala a los niños como legado cultural.

“Jorge Luis Borges, el escritor, inmortalizó una manzana de Palermo Viejo, nombrando las cuatro calles que la rodean en una bella poesía. Es la manzana comprendida entre Paraguay, Gurruchaga, Guatemala y Serrano. (...) Benito Quinquela Martín, el pintor, descubrió que el agua puede ser verde, azul, amarilla, roja y violeta y que los viejos barcos olvidados atesoran belleza y emoción.”

La edición de 2007, a cargo de la Municipalidad de Buenos Aires, es más extensa. Incorpora poesías y tiene un tono más irónico y chispeante. Sobre la calle Florida, por ejemplo, Pipo Pescador escribe:

“Hace mucho tiempo, las peatonales eran calles como las otras, de calzada y acera, pero los automóviles transitaban cada vez menos y los peatones, cada vez más. La calle empezó a estrecharse, porque la usaban poco, y las veredas a ensancharse, porque las usaban mucho, hasta que las dos veredas se juntaron y la calle desapareció.”

En la edición de 2007, la metáfora continúa siendo la figura fundamental que estructura toda la expresión, pero el lirismo desbordante de la versión de 1990, toma ahora un carácter más social y crítico.

“También se puede practicar inglés en los “shoppings” (centros comerciales). Los carteles ponen “for sale”, en lugar de “en venta”, out-let” en lugar de “liquidación” (...) Los panchos se llaman “hot dogs”, y “lo siento”, se dice “sorry”. Cuando entra un turista norteamericano y se dirige en inglés a la vendedora, ésta pone cara de terror, porque nació en Villa Crespo y no entiende ni una palabra.”

En esta última edición, el autor agrega capítulos dedicados a edificios públicos de reciente construcción o a nuevas profesiones, como el paseador de perros, que configuran el paisaje urbano. También quita partes que han quedado obsoletas, en el constante ir y venir de la ciudad. *Buenos Airesitos* mantiene el tono nostálgico de una edición a otra. Las antiguas costumbres, son narradas a los niños, con la esperanza de evitar su desaparición:

“Los restaurantes que tienen mantel de papel blanco son una preciosidad. Lamentablemente quedan poquitos, pero quedan. Los chicos pueden comer tallarines con pesto y dibujar bichos raros en la mesa.”

3. Identidad porteña e identidad argentina

Buenos Airesitos es una obra escrita y re-escrita en consonancia con los cambios de la ciudad y con la evolución personal del autor, pero siempre conserva ese espíritu de crónica costumbrista, a caballo entre la inmediatez y la permanencia, que identificó durante mucho tiempo a la literatura sobre Buenos Aires. Este estilo le imprime un carácter fuertemente localista. Es posible leer *Buenos Airesitos* sin conocer la ciudad, pero parte de la magia se diluye en la traducción de los vocablos o en la narración de hechos que los habitantes conocen y pueden recuperar rápidamente. En este sentido, es un libro con una fuerte impronta pragmática. Tanto en el ámbito lingüístico, como en el gráfico.

En *Buenos Airesitos* la identidad porteña y la argentina, se perfilan a través de un recorrido por los símbolos, físicos y lingüísticos, conceptuales y gráficos, que avalan la pertenencia a un grupo.

Hablar de Buenos Aires y de sus costumbres es hablar de la cultura e identidad rioplatense (tango, malevos, pizza, pastas italianas, asado), que difiere mucho de la

cultura andina, incaica o patagónica, pertenecientes a otras partes de Argentina y que, a menudo, quedan relegadas. Margarita Gutman y Jorge Hardoy (1992:14) explican:

“La ciudad (Buenos Aires) era desde 1776 la capital del más pobre y menos poblado de los cuatro virreynatos de España y América, pero muy pronto se convirtió en el centro de uno de los movimientos revolucionarios que lograron la independencia. Desde entonces, la historia de Buenos Aires y de Argentina quedaron interconectadas y lo que ocurría en ella atraía la atención de todo el país.”

En este sentido, *Buenos Airesitos* es un libro de cultura porteña, con telón de fondo argentino.

El sentimiento patriótico es tratado en el libro como uno más, dentro del universo infantil, pero mantiene el lugar privilegiado, que se le ha otorgado en la educación pública argentina, desde Sarmiento. Como señala Ignacio Irazuzta (2001: 163):

“el nacionalismo argentino edificado sobre la impronta de la inminente heterogeneidad cultural, encontró en los símbolos patrios un medio idóneo, pero fundamentalmente raudo, para la construcción de una identidad abarcadora, capaz de resolver aquella heterogeneidad”.

La presencia de El Cabildo (edificio emblemático argentino en donde se declaró la independencia de España) o La Plaza de Mayo, en el centro de la ciudad, refieren un Buenos Aires unido históricamente al nacimiento de la nación argentina. Ignacio Irazuzta (2001: 159) afirma:

“la ciudad proyecta sobre su terreno un tiempo (historia) y un espacio (territorio) significantes de una totalidad social (nacional). Buenos Aires se erige así como lugar del encuentro entre el orden inclusivo de lo nacional y la singularidad de lo local.”

Sobre El Cabildo, escribe Pipo Pescador,

“es el tatarabuelo de los otros edificios, pero no tiene ni una arruga, ni una mancha, ni un rayón en la pared. Las vísperas de los días de fiesta, iluminado, parece una fogata, una montaña nevada, o la Luna, posada como una paloma sobre la Plaza de Mayo.”

Aquí el autor juega con la mitología en torno a El Cabildo, que lo imagina siempre de un blanco immaculado. (La realidad es que un férreo mantenimiento, obliga a pintarlo continuamente para que no proliferen en él los graffiti).

3.1. La forma porteña de ilustrar

Ambas ediciones fueron ilustradas por el autor, a partir de fotografías decoradas por encima. Pipo Pescador ha comentado al respecto²:

“Tuve especial cuidado en quitar de las fotografías la gente, los coches y cualquier vestigio temporal. Después pinté los edificios del color que me gustaría que tuvieran, coloreé el cielo, dibujé más palomas, más árboles. Hice gráficamente, lo mismo que con el texto: transformé el Buenos Aires real en un Buenos Aires fantástico, liberado del desencanto”.

No es la primera vez que Pipo Pescador utiliza la ilustración como medio expresivo. En *Buenos Airesitos*, fusiona su propio estilo de dibujo y de fotografía, con la tradición de los pintores filetistas, que decoraron la Buenos Aires de principios de siglo veinte, tan cercana al tango. El fileteado porteño es un arte decorativo popular que nació espontáneamente, para alegrar los grises carros municipales, que circulaban por la ciudad. Horacio Ferrer definió el filete con estas palabras:

“Tradición plástica y elegancia humilde de la Buenos Aires popular, el filete es el ornamento cariñoso y altivo de carros y camiones, de carteles de almacén y de ventanitas floridas. Un arte que ha pasado de maestro en discípulo, dándole originalidad argentina a antiguos modelos decorativos europeos.”

De manera que Pipo Pescador incorpora a su trabajo sobre Buenos Aires, diferentes tradiciones de la cultura argentina y porteña, que están en el ambiente y que el autor pasa por su tamiz creativo.

3.2. La inmigración

Buenos Aires, la gran urbe, es de una diversidad tan apabullante que en sí misma parece contener, a la manera de un aleph, todo lo existente. *Buenos Airesitos* “es pura magia, un teatro vivo con millones de actores e infinitos telones que siempre cambian”. La heterogeneidad cultural, la multiplicidad, es la marca de Buenos Aires, de la identidad

² Entrevista realizada a Pipo Pescador en Madrid, el 3 de septiembre de 2007.

porteña y de la identidad Argentina. Así lo recuerda Pipo Pescador en su “Saludo” de presentación.

“Atravesando la puerta del Museo Larreta, (...) estarás en una casona de España. En Barracas, un edificio multicolor te recuerda un templo egipcio: es la Logia Masónica de la calle San Antonio. (...) Un león cazador de enorme porte, ruge en Plaza Holanda.”

La presencia simbólica de la inmigración se despliega por todo Buenos Aires. Edificios, comidas, acentos, lenguajes, que configuran una forma de ser típicamente porteña.

3.3. Lenguajes porteños

Los pocos personajes que aparecen en *Buenos Airesitos*, actúan como extras cinematográficos y se los identifica sólo por el trabajo que realizan. Son personajes arquetípicos y, sus diálogos, lugares comunes que ya forman parte de la cultura popular de la ciudad.

“Damas y caballeros, me sabrán perdonar si distraigo su caracterizada atención por unos instantes o interrumpo su pensamiento grato, su descanso mental o simplemente la lectura de su periódico preferido...”

Este es el discurso que pronuncian textualmente una y otra vez los vendedores de lapiceras, encendedores, calcetines o peines, que trabajan en los colectivos (autobuses).

Sobre su gusto por el tango Pipo Pescador comenta:

“Tengo una influencia de las letras de tangos que hablan sobre Buenos Aires; que la evalúan, que la adoran. El cantar o hablar sobre Buenos Aires es una tradición de trovadores. *Buenos Airesitos* es un tango para niños”.

Y efectivamente el libro incluye un tango, que habitualmente Pipo Pescador canta en sus espectáculos infantiles:

“Buenos Airesitos la ciudad/donde nací y estoy creciendo/quiero “chamuyarte” del amor/del “meteón” que con vos tengo./Cuando yo camino por tus calles/me parece que te beso con los pies...”

“Chamuyar” (Susurrar al oído, normalmente palabras amorosas) y “metejón” (enamoramiento) pertenecen al lunfardo, que es el lenguaje arrabalero del tango. El verso “Cuando camino por tus calles me parece que te beso con los pies”, retoma la tradición tanguera del caminante enamorado de su ciudad. Como en ese tango de Gardel que dice: “que el rodar en tu empedrao es un beso prolongao que te da mi corazón”.

La situación socioeconómica argentina está muy presente en el texto, como “bajo continuo”. La falta de dinero, el oficio improvisado, los ingenieros que trabajan de taxistas, los paseadores de perros... son realidades cotidianas propias de una sociedad en crisis, sobre las que Pipo Pescador propone una reflexión, acorde a la sensibilidad infantil.

En “Hoteles y pensiones” escribe:

“En las puertas siempre hay gente tomando mate. El encargado prefiere gastar litros y litros de agua, barriendo con la manguera, mientras charla con el portero de la casa vecina, que hace lo mismo. Muchas personas ya comprendieron que el agua es un tesoro que no podemos despilfarrar, pero otros continúan sordos a toda advertencia.”

4. Participación de los adultos

Buenos Airesitos es un libro que permite diferentes lecturas. Una eminentemente literaria, en la tranquilidad de una habitación. Otra curiosa, con un diccionario y un mapa en la mano. También vale la verificación y observación “in situ” de lo narrado. *Buenos Airesitos* es un libro para niños, pero no cae en tópicos que garanticen asépticamente esta pertenencia genérica. Los adultos también pueden disfrutarlo y constantemente se los incorpora como lectores posibles. A este respecto escribía Andersen (citado por Soriano 2005:77):

“...atrapo una idea para grandes que cuento después para los niños, recordando que a menudo mamá y papá están escuchando y que también hay que entregarles algo a ellos”.

Este libro y el libro en general, es entendido por Pipo Pescador como lazo de unión entre el niño y los adultos, como invitación a un tiempo compartido.

5. Últimas palabras

En este breve comentario, nos hemos propuesto mostrar de qué manera Pipo Pescador reflexiona sobre la identidad porteña y la identidad argentina, a través de la experiencia del paisaje y de los símbolos que configuran la ciudad. La narración poética de lo cotidiano, enriquece la mirada del niño y otorga positividad a su espacio de vida, al mismo tiempo que lo liga a su realidad y lo proyecta hacia el futuro.

Referencias bibliográficas

- BACHELARD, Gastón (1991). *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHES, Roland (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- FERRER, Horacio (1990). *Oratorio Carlos Gardel*. Cita disponible en web: www.muscia.com
- GUTMAN, Margarita y HARDOY, Jorge Enrique (1992). Buenos Aires. Madrid: Ed. Mapfre.
- IRAZUZTA, Ignacio (2001). *Argentina, una construcción ritual: nación identidad y clasificación simbólica en las sociedades contemporáneas*. Bilbao: Servicio Editorial, Universidad del País Vasco/Euskal Herriki Unibersitate.
- MAMEN, Max van y LEVERING, Bas (1999). *Los secretos de la infancia. Intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Paidós Educadora
- ORTEGA, Julio (1988). *Crítica de la identidad. La pregunta por el Perú*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROVIRA, José Carlos y NAVARRO, José Ramón (eds.) (1994). *Actas del I Coloquio: Literatura y espacio urbano (Alicante 1993)*. Alicante: Fundación Cultural CAM.
- SEBRELI, Juan José (2003). *Buenos Aires, vida cotidiana y alineación seguido de Buenos Aires ciudad en crisis*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SORIANO, Marc (2005). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue

SUÁREZ MUÑOZ y Ángel MARTOS NÚÑEZ, Eloy (coord.) (2000). *Identidad cultural del niño, tradiciones y literatura infantil*. Badajoz: Servicio de Publicaciones Diputación Provincial de Badajoz.

VÁZQUEZ-RIAL, Horacio (1996). *Buenos Aires 1880-1930. La capital de un imperio imaginario*. Madrid: Alianza Editorial.

CREACIÓN DE NARRACIONES VISUALES A PARTIR DE CUENTOS INFANTILES¹

CRIAÇÃO DE NARRATIVAS VISUAIS A PARTIR DE CONTOS INFANTIS

CREATING VISUAL NARRATIONS FROM CHILDHOOD TALES

Carmen Franco Vázquez

carmen.franco@usc.es

Marta Neira Rodríguez

Marta.neira1@gmail.com

Grupo de Investigación Liter21/ELOS
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen: Se presenta una experiencia didáctica realizada con el alumnado de Educación Infantil, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, con una doble finalidad: por un lado, se pretende acercar al alumnado las posibilidades que los libros ofrecen a la hora de construir la identidad del futuro adulto y sentar las bases de la formación lectora y, por otro, iniciarlos en la educación visual a través de las imágenes. La actividad consiste en las siguientes fases: A) Comentarios extra e intratextuales sobre las obras canonizadas de autores clásicos de la Literatura infantil gallega y universal elegidas por parte del alumnado. B) Selección, por parte del alumnado, de aquellos personajes o elementos más significativos de los cuentos. Elaboración de los mismos con materiales reciclados en la línea de las esculturas de los siguientes artistas: Joan Miró, Eugenio Fernández Granell y Jean Tinguely. C) Realización de las ilustraciones del cuento literario a partir de fotografías de los protagonistas sobre un escenario. D) Creación de una nueva narración visual que completa el texto literario elegido a partir de la sucesión de las distintas imágenes.

Palabras clave: autores clásicos, cuentos infantiles, narrativa visual, experiencia didáctica, materiales reciclados.

¹ Este es un trabajo que bebió del origen del proyecto de investigación “La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1975-2008) en las lenguas de España”/”A guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008) nas linguas de España”, financiado por la Xunta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR).

Resumo: Neste estudo, apresenta-se uma experiência didáctica realizada com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Infantil da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, com uma dupla finalidade: por um lado, pretende-se consciencializar os alunos das possibilidades que os livros oferecem no momento de construir a identidade do futuro adulto e lançar as bases da formação leitora; e, por outro lado, iniciá-los na educação visual através das imagens. A actividade consiste nas seguintes fases: A) Comentários extra e intratextuais acerca das obras canonizadas de autores clássicos da literatura infantil galega e universal eleitas pelos alunos; B) Selecção, por parte dos alunos, das personagens ou dos elementos mais significativos dos contos. Recriação dos mesmos com materiais reciclados na linha das esculturas dos seguintes artistas: Joan Miró, Eugenio Fernández Granell e Jean Tinguely. C) Realização das ilustrações do conto literário a partir de fotografias dos protagonistas colocadas num cenário. D) Criação de uma nova narrativa visual que completa o texto literário a partir de uma sequência de imagens distintas.

Palavras-chave: autores clássicos, conto infantil, narrativa visual, experiência didáctica, materiais reciclados.

Abstract: This paper is about a didactic experience carried out with students of the Faculty of Education (University of Santiago de Compostela). The experience intended to get a double aim: on the one hand it tries to approach the students the possibility offered by books at the time of building up their future adult identity and lay the foundation of the reading education, and on the other hand, to help them to take their first steps in the visual education through images. The activity consists of the following phases: A. Extra and intratextual comments on the main books of classic authors from the Galician and Universal Children Literature previously chosen by part of the students. B. Selection made by part of the students of the most significant characters or elements in the books. Making of them from recycled material along the lines of the following artists: Joan Miró, Eugenio Fernández Granell and Jean Tinguely. C. Realization of the literary story illustrations from photographs of the main characters on a stage. D. Creation of a new visual story to complete the literary text chosen from the succession of the different images.

Key words: classic authors, children stories, visual narration, didactic experience, recycled materials.



Introducción

Esta experiencia, que hoy queremos compartir, fue realizada con el alumnado de Magisterio (Especialidad Educación Infantil) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso académico 2006-2007, y se estructura en dos partes claramente definidas. La primera de ellas gira en torno al análisis de tipo literario y a las posibilidades de la utilización de la Literatura Infantil y Juvenil, en concreto de los cuentos infantiles, como vehículo para sentar las bases de una educación basada en ideas de respeto y tolerancia. La segunda se centra en el análisis de la ilustración y en la creación de una narración visual a través de imágenes obtenidas con la construcción, a partir de materiales reciclados, de personajes protagonistas de los cuentos analizados.

Análisis literario

Para la consecución de la primera parte de esta experiencia, el mediador y el alumnado realizaron en un primer momento la lectura en lengua gallega de diversas obras canonizadas tanto de autores clásicos de la Literatura infantil universal como de la Literatura Infantil y Juvenil gallega. Entre estas obras se encontraban *Hansel e Gretel*, de los hermanos Jacob Ludwing (Hesse, Alemania, 1785- Berlín, 1863) y Wilhelm Carl Grimm (Hesse, Alemania, 1786- Berlín, 1859), *O Mago de Oz*, de Lyman Frank Baum (Chittenango, Nueva York, 1856- Hollywood, California, 1919), y *A galiña azul*, de Carlos Casares (1941-2002).

Una vez realizada esa lectura inicial, el mediador, con la ayuda del alumnado, llevó a cabo el comentario y análisis literario de las obras, atendiendo en primer lugar a los elementos externos al texto (análisis extratextual) y, a continuación, a los elementos ofrecidos por el propio texto (análisis intratextual). En lo que se refiere al primer análisis, nos detuvimos en la situación socio-político-cultural en la que se desarrolló el autor y se publicó la obra que se comentaba, es decir, lo que denominamos contexto; hicimos un repaso a la bio-bibliografía del autor y, finalmente, nos detuvimos superficialmente en los epitextos (EQUIPO GLIFO, 2003: 152).

En lo concerniente al análisis intratextual, nos centramos en la tendencia y corriente formal y temática de cada obra; en su contenido, haciendo hincapié en el tema tratado y argumento de la misma; en su estructura y en los peritextos tanto verbales (título, autoría, dedicatoria, instancia prefacial, intertítulos, notas, colofón, información editorial, etc.), como no verbales (ilustraciones, formato, etc.). Comentamos la modalización, el espacio, el tiempo y el tipo y características de los personajes. También nos detuvimos en los recursos estilísticos presentes en el texto y analizamos la presencia de otras obras literarias o productos culturales, marcas de identidad nacional, etc.

Análisis visual

Una vez realizados los análisis extra e intratextuales de las diferentes obras se llevaron a cabo las siguientes fases de la experiencia relacionadas con la parte visual. Para elaborar esta parte de creación artística se optó por la utilización de materiales reciclados ya que fomentar el uso de este tipo de materiales de desecho entre el futuro maestro tiene connotaciones formativas. Además la sensibilidad hacia el medio ambiente es una de las líneas de trabajo que, desde la Comisión Europea, se trata de extender entre los ciudadanos europeos, sobre todo en el ámbito educativo.

Se explicó que existen diferentes razones por las que se debe trabajar con materiales de estas características. Así, se indicó que algunas de ellas son de tipo social, ya que se puede fomentar la sensibilización hacia el medioambiente, contribuir a la concienciación con el reciclaje de materiales y colaborar a una educación que prevenga contra el consumismo. Otras tienen carácter económico, pues son materiales fáciles de conseguir (tanto en los hogares como en distintas actividades profesionales se desecha mucho material con posibilidades de ser reutilizado) y, además, su coste suele ser inexistente o despreciable. También se hizo hincapié en las razones de tipo artístico, primordiales en esta experiencia, pues con estas iniciativas nos acercamos a un tipo de arte que utiliza materiales reciclados, que valora la forma de los objetos encontrados, y a unos artistas que componen sus obras, generalmente esculturas, con distintos tipos de elementos. Estas construcciones son lo que llamamos “collages”.

Como fase previa al trabajo de ilustración, se pretendía que el alumnado adquiriera mayor conocimiento sobre la obra escultórica de los siguientes artistas:

Eugenio Fernández Granell (A Coruña, 1912-Madrid, 2001)², Joan Miró (Barcelona, 1893- Palma de Mallorca, 1983)³ y Jean Tinguely (Friburgo, 1925-Berna, 1991)⁴. Para ello el alumnado buscó información en internet o en la propia biblioteca de la Facultad o de otras Facultades y, en el caso de Granell, visitó la Fundación-Museo homónima que se encuentra ubicada en Santiago de Compostela, concretamente en el Pazo de Bendaña, situado en la conocida Praza do Toural.

Como fuente de inspiración o motivación para que el alumnado empezase a trabajar, también se analizaron en el aula diferentes álbumes ilustrados. Se realizó una selección de distintos ilustradores que trabajan con materiales de desecho y así fueron elegidos los títulos *Ainda nada?* (1999), de la autoría de Cristian Voltz, *Aquel neno e aquel vello* (2001), de Avelino Hernández, *Soldadiño de chumbo* (2002), de Tareixa Alonso, *Rato de campo e rato de cidade* (2002), de Eva Mejuto, *O Sultán e os ratos* (2005), de Joan de Boher, y *27 historias para tomar a sopa* (2005), de Ürsula Wölfel, en los que los ilustradores Cristian Voltz, Federico Delicado, Antonio Caíña, Kiko Dasilva, Txell Darné y Bernasconi hacen uso de materiales tridimensionales y de desecho.

Después de esta fase de motivación y recopilación de imágenes, cada uno de los grupos en los que se distribuyó el alumnado, seleccionó uno de los cuentos, analizados previamente desde el punto de vista literario, para proceder a elaborar su ilustración.

Proceso seguido para la elaboración de la ilustración

² Músico, escritor político, novelista, periodista, escultor y, ante todo y sobre todo, pintor. Su nombre y su prestigio le sitúan en la cúspide del movimiento surrealista, muy cerca de André Breton, su profesor y su amigo en los primeros tiempos del exilio. Artista al que básicamente se le puede calificar como el último pintor surrealista español, su obra ha estado influida por los lugares donde vivió, sobre todo por la exuberancia de la naturaleza del Caribe y la fusión de las culturas española e indígena.

³ Pintor, escultor, grabador y ceramista catalán, en los años 20 es atraído hacia París donde vivió varias temporadas desarrollando un estilo de pintura personal influido por poetas y escritores surrealistas. En su obra reflejó su interés en el subconsciente y por lo "infantil". En la segunda mitad del siglo XX, Miró sigue ahondando y depurando su peculiar lenguaje surrealista y prosigue su búsqueda artística con nuevos soportes y técnicas. Se considera uno de los máximos representantes del surrealismo.

⁴ Escultor suizo vinculado a la vanguardia europea de posguerra. En 1960 se incorporó al nuevo realismo y acometió grandes máquinas en movimiento, construcciones lúdicas que invitan a los espectadores a participar. Sus monumentales esculturas máquinas están realizadas con todo tipo de materiales reciclados. Su obra esta depositada en los principales museos y ciudades como París, Nueva York, Milán o Basilea.

Para la elaboración de las ilustraciones se les indicaron al alumnado una serie de pautas. Así, se les señaló que en primer lugar se eligen los personajes principales, se establecen cuáles son los más representativos y los más importantes. ¿Qué escenas vamos a representar? ¿Qué escenarios necesitamos? ¿Cómo nos puede quedar mejor?

Para la construcción de los personajes se hizo hincapié en que hay que atenerse a las características de los protagonistas, aquello que los identifica y los individualiza, para contemplarlo en su aspecto formal: ¿son jóvenes?, ¿son viejos?, ¿tienen mal genio?, ¿son de carácter amable?, etc. Eso se traducirá en la elección de los diferentes objetos de reciclaje. Los materiales de estos pueden ser muy diversos (por ejemplo, de metal, de plástico, de madera) y se pueden recolectar de la clase, de las casas, de los trabajos de los padres, etc. Nos van a aportar diferentes formas (redondeadas, con aristas, alargadas, etc.) y colores (alegres, oscuros, apagados,...). La selección de los materiales es importante porque pueden servir para transmitir sensaciones diversas al construir al personaje.

A continuación se busca entre los materiales aquellos que mejor nos puedan servir para representar a los protagonistas de nuestro cuento, qué elementos u objetos necesitamos para caracterizarlos, qué materiales necesitamos para los fondos, etc. A partir de este momento, se construyen los personajes y se montan los escenarios. Finalmente, se cuenta nuestra historia escenificando el cuento y registrando las distintas escenas con cámara fotográfica digital. La sucesión de imágenes constituye la ilustración del cuento.

Una vez realizada la fase de selección de protagonistas, construcción de personajes y diseño de escenarios, el siguiente paso es recrear la narración del cuento a partir de las imágenes que se obtienen con la cámara. En esta última fase es interesante que los alumnos comprueben los cambios que suponen para las imágenes los distintos enfoques, encuadres y puntos de vista y como, con ellos, se pueden transmitir visualmente diferentes sensaciones. La sucesión de escenas con los momentos más importantes del texto dará lugar a una nueva narración; en ocasiones será tan expresiva que apenas necesite el apoyo del texto para ser comprendida.

El resultado final de este relato en imágenes puede imprimirse en papel y encuadernarse, mediante un cosido artesanal o la colocación de un espiral o canutillo, o dejarlo en formato digital, en una secuencia visual en un formato de álbum de fotos o diapositivas de *powerpoint*.

Ejemplo práctico de la experiencia llevada a cabo

Por motivos de espacio ejemplificamos en este apartado la experiencia que realizamos con la obra *A galiña azul* (1968), de Carlos Casares Mouriño⁵, por ser este uno de los escritores ya considerados clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, como bien se ha demostrado recientemente en *Grandes Autores para Pequenos Leitores* (Gomes & Roig Rechou, 2007), y por ser esta obra, que pronto fue usada en los colegios, una de las que ocupa una posición central en el canon literario gallego, además de por representar, principalmente en el cuento que le da título, una argumentación contra la uniformidad y una defensa del derecho a la diferencia y a la libertad.

Para ello repasaremos la génesis y el contenido (tanto textual como visual) de esta obra que inauguró la narrativa fantástica, sobre todo la fantástico realista, en la LIJ gallega, siguiendo el ejemplo de Lewis Carroll, para que el posible receptor de esta comunicación comprenda mejor la parte más práctica de esta experiencia, así como los resultados del alumnado participante. Así, conviene recordar que *A galiña azul* acoge cinco relatos, entre los que se incluye el que le da título al volumen y que mereció, en el año 1968, el primer premio del Concurso de Cuentos Infantiles que la Asociación Cultural «O Facho» había convocado. Dedicada a Ana Lasquetty González-Pardo, la obra, en la que está presente la crítica social, se inicia con una carta dirigida a Ana, “unha nena loira cuns ollos azuis cheos de luz” (p. 7)⁶, una niña gallega que emigró a Santander, lugar de origen de sus padres, y a quien el narrador escribe después de siete años sin verla para mandarle “estes contos, escritos na túa lingua” (p. 9). El narrador pretende que de esta manera no olvide la tierra que la vió nacer y “Que non se esqueza nunca de que é galega” (p. 9).

⁵ Autor que nació en Orense en el año 1941 y que realizó los primeros estudios en Xinzo de Limia, donde su familia vivía desde el año 1944. Estudió Filosofía y Letras en la especialidad de Filología Románica y ejerció la docencia en diversos centros educativos de Galicia y del resto de España, en un primer momento privados, hasta que ganó la oposición de profesor de secundaria de Lengua y Literatura Españolas. Su carrera docente estuvo marcada por expulsiones y expedientes debido a su participación activa en movimientos contra el régimen franquista. Este autor, que entró en contacto con los grupos y personalidades galleguistas de la época, como por ejemplo, con Ramón Piñeiro, tuvo una importante y activa participación política. Fue también miembro, en muchas ocasiones directivo, de diferentes instituciones tales como la Real Academia Galega, la Editorial Galaxia, la revista *Grial*, el Pen Clube de Galicia, el Padroado da Fundación Penzol, la Fundación Otero Pedrayo, el Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades, etc. Así mismo, antes de su fallecimiento en Vigo en el año 2002, fue galardoado con premios y distinciones tales como el Premio de la Crítica Española (1976), el Premio da Crítica Galega (1980), el Premio Xunta de Galicia a la Creación Literaria (1989), el Premio Periodístico Julio Camba (1995) y el Premio Casa dos Poetas (1995), entre otros.

⁶ Citamos por la tercera edición en la colección "Árbore", de la editorial Galaxia, correspondiente al año 1996.

A continuación se reproducen los cinco cuentos de título temático, “O peixe da fonte do xardín”, “A bomba da felicidade”, “A galiña azul”, “A formiga esquiadora” y “O final da historia da galiña azul”, que presentan unidad tanto por la voz que narra las historias como un espectador presente en su desarrollo, como por el lugar físico en el que tienen lugar o por los personajes que en ellas aparecen y que en ocasiones se reiteran.

En estos relatos un narrador omnisciente, que en diversas ocasiones se dirige a la destinataria de los mismos y por extensión a los posibles lectores de la obra para involucrarlos en las diferentes historias⁷, retrata aquellos personajes más característicos del lugar en que Ana nació y en el que se producen hechos fantásticos y maravillosos que, a pesar de lo dicho, no rompen la verosimilitud.

Se trata, como hemos dicho, de historias que se desarrollan en el mismo espacio físico, en la misma comunidad social y que incluso comparten personajes. Así, en el primer relato, “O peixe da fonte do xardín”, se narra cómo gracias al discurso de “un tolo con manías de electricista” (p. 16), Leoncio, se descubre cómo muere un pez de un estanque por ayudar a un pájaro que, fatigado, no alcanzó el agua en la que necesitaba saciar su sed. Aparece en este primer cuento un personaje peculiar, maniático, inventor, que es el personaje protagonista de la siguiente historia, “A bomba da felicidade”, relato en el que se cuenta en qué consiste y cómo funciona el último invento de Leoncio, el creador del “papapío”, idioma para hablar con pájaros y hormigas.

En “A galiña azul” y en el último cuento que acoge el volumen, “O final da historia da galiña azul”, el narrador informa de lo que le sucede a Lorenzo por causa de su gallina, “unha galiña moi bonita e moi rara” (p. 29), pues es una gallina azul con cinco plumas rojas en el ala derecha que “Pon ovos de cores. Xa puxo dous marelos, un rosa e tres verdemar. Ademais non di cacaracá como as outras galiñas, senón que di cocorocó”. Estos hechos tienen preocupados a las autoridades. Se trata de una gallina diferente por su color y por su comportamiento a la que “Segundo dixo o señor Casimiro, o porteiro do Concello” (p. 30) las autoridades quieren matar. Gracias a la solidaridad de la comunidad en la que viven Lorenzo y su gallina este animal se salva, pues

⁷ Algunos ejemplos son: “Pero, claro, ti non te acordas” (p. 16), “E agora que che falei de Leoncio, vouche contar algunhas cousas máis del” (p. 23), “¿Acordaste dun rapaz que se chama Lorenzo e que andaba sempre na compañía dun can pequeniño de rabo zurro?” (p.29), “¿Ocorréselle a ti algún? Se non nos mandas ti un, ó mellor pómoslle, “A formiga valente” (p.40) y “¿Sabes que se arranxou o asunto da galiña azul de Lorenzo?”(p.43).

alguén discorreu que a mellor maneira de arranxar as cousas sería tinguir de azul tódalas galiñas do pobo, pintándolles de vermello cinco plumas da á dereita e despois soltalas arredor da galiña azul de Lorenzo (p.44)

A través de esta historia se filtran agudas críticas contra la sociedad en general que juzga y censura lo diferente y que se ve representada en la figura del alcalde, ya ridiculizado por su nombre y apellido, Manolito Listón. Este personaje representa el poder opresor que no ve más allá de su estereotipada visión uniforme y miope y considera una amenaza todo lo que escapa a lo establecido por el poder. Lo dicho se manifiesta en fragmentos como el siguiente

O alcalde, Manolito Listón, dixo nunhas declaracións que fixo para a televisión e prós periódicos que non se podía tolerar a existencia dunha galiña azul porque... non é unha galiña como é debido (p.30).

Finalmente, en “A formiga esquiadora” el narrador le cuenta a Ana el caso de una hormiga coja (quizás por practicar esquí en la nieve) que su padre estuvo observando y que, a pesar de su incapacidad, intenta en reiteradas ocasiones trasladar granos de azúcar al hormiguero, igual que sus compañeras, hasta su desfallecimiento. Finaliza este relato y la obra con el narrador dejando abierta la posibilidad de una nueva entrega de cuentos: “Mañá voume de viaxe. Cando volva, seguireiche contando historias, que por aquí sempre hai algo que contar” (p. 48).

Como se puede observar, en estos relatos aparecen personajes, como la Gallina Azul o Leoncio, confinados al aislamiento por sus cualidades que los alejan de lo considerado como normal. No obstante, a pesar de lo dicho, estos personajes actúan a su vez como armas de protesta y expresión de autoafirmación frente a identidades monolíticas incapaces de percibir el potencial de la heterogeneidad. Contribuyen también a la ridiculización de un mundo uniforme y homogéneo a la vez que establecen con él una dicotomía que trae a un primer plano las implicaciones de diferencia a la que están sujetos todos aquellos personajes que no siguen los parámetros establecidos en un contexto social que parece negar la posibilidad de desenvolver una identidad satisfactoria.

Este volumen, que incorpora innovaciones técnicas abundantes y variados recursos formales para ahondar en la crítica social y subrayar el tema de la diversidad,

presenta un lenguaje sencillo, directo, rítmico y dinámico. Además en los diferentes relatos aparecen juegos intertextuales con la obra del propio Casares y con otros autores de la literatura universal, como Lewis Carroll. De esta manera, esta obra, así como otras del orensano dirigidas al lector infantil y juvenil⁸, entran en una dinámica red de relaciones con otros sistemas literarios.

Desde un punto de vista paratextual la primera edición del año 1968 recoge, siguiendo las características generales de la colección y las tendencias educativas del momento en España, los dibujos realizados por los niños Trichi, Ilda, Mima y Alberto García Alonso, que también se reproducirían en la edición del año 1988. A partir del año 1991 el encargado de ilustrar estos relatos sería Xan López Domínguez⁹ quien utiliza ilustraciones, de carácter fantástico y muy estilizadas, que caracterizan a los personajes de la obra con estrategias visuales como el juego con las desproporciones de los cuerpos o la fragmentación de personajes y escenas para conferirle mayor expresividad a los relatos. Son ilustraciones dibujadas con líneas y planos limpios y ondulados, proporcionando un tono amable a las mismas, e iluminadas con aguadas de colores degradados. El color se convierte en un lenguaje alusivo, en un código de representación para definir personajes. Así, la obra es un mosaico de azules y rojos entrelazados para complementar la esencia narrativa. En este año 2007 *A galiña azul* fue nuevamente reeditada con las mismas ilustraciones que la primera edición.

Teniendo en cuenta lo dicho y atendiendo ahora a la parte más atractiva de la experiencia, el grupo de alumnos y alumnas que realizaron la ilustración para este cuento escogió como personajes a realizar con objetos reciclados a la Gallina

⁸ Carlos Casares se dirigió al lector infantil y juvenil posteriormente en diferentes ocasiones. Así, en 1973 publicó *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas*, obra teatral con la que inició la tendencia denominada “mundos máxicos” en la LIJ gallega; diez años después *O can Rin e o lobo Crispín*; en la década de los noventa la serie protagonizada por el pequeño inventor Toribio y formada por los títulos *Este é Toribio* (1991), *Toribio contra o profesor Smith* (1991), *Toribio e o contador de contos* (1991), *Toribio tén unha idea* (1992) y *Toribio revoluciona o tráfico* (1994), *O galo de Antioquía* (1994) y *Lolo anda en bicicleta* (1996). Ya en el inicio del nuevo milenio publicaría *Un polbo xigante* (2000).

⁹ Autor e ilustrador de literatura infantil que nació en Lugo en 1957. Licenciado en Historia del Arte fundó con Francisco Jaraba y Miguelanxo Prado el grupo “Xofre” en el año 1979 con el que llegó a editar sus propios cómics e historietas. Fue el encargado de ilustrar obras como *O libro de Merlin* (1987), de Agustín Fernández Paz; *Fas e Nefas* (1993), de Eduardo Blanco Amor; *¡Puag, qué noxo!* (1997), de Fina Casalderrey, ou *Nena de flan* (2000), de Xoan Babarro, entre otras muchas. Por su trabajo como ilustrador ha recibido diversos premios (por ejemplo, El Premio UNICEF al “ilustrador del año” en 1993) y ha sido seleccionado para prestigiosas listas de honor, como la de la International Board on Books for Young People, e incluido en reconocidos catálogos, como el de ilustradores de la Feria Internacional del Libro Infantil de Bolonia.

protagonista de dos de los capítulos y que da título a la obra; a Lorenzo, el dueño del peculiar animal, y a las diferentes autoridades: el alcalde Manolito Listón y el Guardia.

Para la confección de la Gallina el alumnado recurrió a una caja de cartón recubierta de plumas naturales, pintadas todas de color azul a excepción de cinco, coloreadas de rojo. Para el cuello de este personaje se escogió un alambre que soporta la cabeza del ave, una pieza de espuma con una cresta, hecha de cartón, y unos ojos y un pico realizados con botones. Para las patas del personaje el alumnado recurrió a tubos de cartón.

El personaje de Lorenzo fue construido aprovechando un bote de yogurt que sirvió como cuerpo. Otros materiales empleados para la ejecución de este personaje son unos botones de colores, una pelota pintada para la cabeza, lana amarilla para los cabellos del personaje, un tapón para el sombrero con el que se representa y, finalmente, piezas de cartón para la confección de las manos y los pies.

Por su parte, las figuras de las autoridades (el alcalde Manolito Listón y el guardia) están realizadas de manera similar al personaje anterior. En esta ocasión, el cuerpo es una botella de agua, la cabeza un tapón y los brazos unos alambres con unas piezas de cartón para las manos. El aspecto amable que tienen las facciones de Lorenzo se cambia aquí por una expresión de autoridad simbolizada por unos grandes bigotes y un sombrero.

Resultan muy interesantes las diferentes escenas que componen la narración visual de este cuento. Los escenarios son muy sobrios en la decoración y las ilustraciones están centradas en el juego que se hace con la posición de los distintos personajes. Los fondos son lisos, de un color naranja fuerte y el suelo está cubierto de paja; estos colores contrastan visualmente con el azul de las gallinas creando un juego cromático muy alegre.



Valoración de la experiencia

Queremos señalar, en primer lugar, que esta experiencia, realizada como hemos dicho con estudiantes del tercer curso de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, resultó en general muy positiva por presentarles a estos alumnos y alumnas un proyecto que, como futuros docentes o mediadores, pueden llevar a cabo con sus futuros discentes. Los niños, aunque suelen tener dificultades de tipo técnico cuando trabajan con estos objetos de reciclado (dificultades siempre de fácil solución con la ayuda del docente, como puede ser el ensamblaje de cajas o el tener que pegar una superficie redonda sobre otra plana), presentan sin embargo alternativas creativas que el docente debe acoger y valorar dejando rienda suelta a la imaginación de los más pequeños y permitiendo la libertad para la creación de formas propias. Con esta experiencia se trató de mostrar como no se deben proponer esquemas rígidos de construcción que demuestran poca consideración hacia el trabajo del niño como si el diseño de los adultos, por el mero hecho de serlo, fuera más válido o mejor.

En cuanto a los análisis literario y visual, señalar que el primero, aunque provechoso, fue menos atractivo para nuestros estudiantes. Por su parte, la construcción

de las figuras resultó, en general, muy positiva. Los personajes que construyeron son muy creativos, variados y nada comunes. El aprovechamiento de las formas de los materiales de desecho para diseñar los protagonistas es muy interesante. La síntesis de las formas y el simbolismo empleado en muchas ocasiones por nuestro alumnado se acerca a soluciones muy artísticas. A pesar de lo dicho, la mayoría de los grupos cayó en la realización de unos escenarios estereotipados y llenos de tópicos, como por ejemplo el sol en la esquina, las nubes de algodón y flores en el campo. Es interesante tener este dato en cuenta porque las imágenes de las que partían eran mucho más austeras en cuanto a fondos y escenarios sobre los que disponer a los personajes (caso, por ejemplo, de las imágenes de los libros escritos e ilustrados por Cristian Voltz, donde el fondo es una base neutra y un trozo de tela simulando el suelo, o de las ilustraciones de Antonio Caiña para la adaptación realizada por Tareixa Alonso del cuento de Hans Christian Andersen *Soldadiño de chumbo*, que tienen un fondo único donde sólo se intuyen las sombras de las figuras). Esta sobriedad que formaba parte de la propuesta inicial contrasta con unas soluciones por parte del alumnado que rozan, cuando menos, el barroquismo.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, Tareixa (adapt.) (2002). *Soldadiño de chumbo*, ilust. Antonio Caiña, Pontevedra: Editorial Kalandraka.
- ARIZPE, Evelyn & STYLES, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOHER, Joan de (2005). *O sultán e os ratos*, ilust. Txell Darné, Pontevedra: OQO Editora.
- CASARES, Carlos (1996). *A galiña azul*. Vigo: Editorial Galaxia.
- EQUIPO GLIFO (2003). *Diccionario de termos literários*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- GÓMES, José António e ROIG RECHOU, Blanca-Ana (coord.) (2007). *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a infância e a juventude: Elementos para a construção de um cânone*. Porto: Deriva Editores.
- HERNÁNDEZ, Avelino (2001). *Aquel neno e aquel vello*, ilust. Federico Delicado, Pontevedra: Editorial Kalandraka.

Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2012 (ISBN: 978-972-8952-23-5).

MEJUTO, Eva (2002). *Rato de campo*, ilustr. Kiko da Silva. Pontevedra: Editorial Kalandraka.

READ, Herbert (1998). *La escultura moderna*. Barcelona: Editorial Destino.

ROIG RECHOU, Blanca-Ana (2004). “O Contexto. Carlos Casares e a configuración do teatro infantil e xuvenil galego”, en *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas. Versión e dirección de José Caldas*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/IGAEM, pp. 38-105.

— (2000-2006). *Informes de literatura 1999-2005*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

VOLTZ, Cristian (1999). *Ainda nada?*, ilustr. del autor, Pontevedra: Editorial Kalandraka.

WÖLFEL, Ursula (2005). *27 historias para tomar a sopa*, ilustr. Pablo Bernasconi, Pontevedra: Editorial Kalandraka.

EL TRAVESTISMO EN LA NARRACIÓN DE CULTURAS DIFERENTES

O TRAVESTISMO NA NARRAÇÃO DE CULTURAS DIFERENTES

TRANSVERTISM IN DIFFERENT CULTURAL NARRATIVES

Carmen García Surrallés
Universidad de Cádiz
cgsurralles@telefonica.net

Resumen: Después de definir el término travestismo el trabajo analiza ejemplos de mujer disfrazada de hombre y de hombre disfrazado de mujer destacando su finalidad erótica y humorística en la mayoría de los casos y estableciendo diferencias entre los ejemplos de obras publicadas en Europa, China y diferentes culturas africanas.

Palabras clave: travestismo, ejemplos, diferentes culturas.

Resumo: *A partir da definição do termo “travestismo”, a autora analisa exemplos de mulheres disfarçadas de homem e de homens disfarçados de mulher, destacando a sua finalidade erótica e humorística, na maioria dos casos, e estabelecendo diferenças entre os casos de obras publicadas na Europa, na China e em diferentes culturas africanas.*

Palavras-chave: *travestismo, exemplos, diferentes culturas.*

Abstract: *A definition of transvestism enables the author to analyse examples of women disguised as men and men disguised as women. Eroticism and humour are highlighted by commenting on examples from European, Chine and African books.*

Key words: *transvestism, examples, different cultures.*



Cirlot en su diccionario de símbolos define “disfraz” como la forma en que alguien quiere encubrir su personalidad, pero añade que “tiende a la reactivación de la supuesta androginia primordial, aludida en el Diálogo de Platón”, con lo que reduce la primera

parte de su definición al caso concreto de disfraz para encubrir el sexo. En el Diccionario de la RAE leemos sobre “travestismo”: “práctica que consiste en el uso de las prendas de vestir del sexo contrario”.

A la vista de estas definiciones utilizaremos el término “travestismo” para el caso concreto de prendas de vestir de un sexo por las del otro. Usaremos el término “disfraz”, por tanto, para los casos que no impliquen encubrimiento del sexo sino de oficio, edad, rango del personaje, etc. Por ejemplo “El rey Barbatorda” (T 900) (Camarena y Chevalier: 2003) que con el disfraz de pordiosero pretende escarmentar a la princesa caprichosa y exigente. O el del joven que oculta su cabello de oro con un gorro para parecer calvo (T 314 El joven convertido en caballo) (Camarena y Chevalier: 1995). O el del rey que quiere bromear con la joven que riega su matita de albahaca (T 879) disfrazado de vendedor (Espinosa, n.2). Y también el del viejo que intenta engañar a la Muerte con disfraz de niño (T 332 J) y comportándose juguetón y bullanguero como tal (Camarena y Chevalier: 1995).

Ocurre igual si es la mujer la que se disfraza sin perder su condición femenina. Por ejemplo: la andaluza que se hace pasar por negra para servir en el palacio de la reina en el cuento “La negra andaluza (García Surrallés: 1992); o “Mariquilla la Seguidilla”, que se viste de vendedora de flores para burlarse del seductor (T 883 B) (Camarena y Chevalier: 2003). Y es evidente que no pueden considerarse como disfraz los casos, tan extendidos entre los cuentos maravillosos de todas las tradiciones, producidos por encantamiento y no por decisión propia: es lo que les ocurre a príncipes, princesas o hadas que aparecen en su verdadera apariencia de noche o en lugares donde se sienten seguros y sólo se deshacen del encanto cuando les queman la piel de lagarto, rana o cabra.

Veamos, por tanto, el caso concreto de disfraz para aparentar el sexo contrario del real, para el que, como acabamos de decir, reservamos el nombre de “travestismo”. El travestismo puede darse en doble sentido: mujer disfrazada de hombre y hombre disfrazado de mujer. El primer supuesto es el más frecuente hasta el punto de que el Índice de Aarne-Thomson recoge varios tipos con este motivo:

T 425 K Búsqueda vestida de varón

T 514** La doncella disfrazada de varón y la reina calumniadora

T 884 B La doncella guerrera

T 884 B* La doncella vestida de hombre engaña al rey

T 514 Cambio de sexo (referido a mujer).

En cambio, en este mismo Índice no se recoge como tipo el caso de hombre travestido de mujer. Sí forma parte de algunos tipos de cuento como motivo y como tal lo encontraremos en el Índice de motivos de Thomson. Pero la prueba de que no es fundamental en el desarrollo del relato es que puede aparecer o no en versiones diferentes de un mismo cuento. Por ejemplo, en la versión española del T 883 B El seductor castigado, “Mariquilla la Seguidilla”, citado más arriba, el rey enamorado de Mariquilla se viste de peregrina para poder dormir con ella. En cambio, en la versión de Basile “Sapia Liccarda” (Jornada 3ª, pasatiempo 4º) el seductor no utiliza ningún disfraz porque lo que importa son las mañas que se dan seductor y muchacha para conseguir respectivamente sus fines y anular los del contrario. Pero sí que lo encontraremos en cuentos de una sola secuencia de carácter erótico, por ejemplo “Aku Tömpa de novia” en la tradición tibetana (Causeman: 1936, 123-124). Aku Tömpa es una especie de pícaro desvergonzado que protagoniza numerosos cuentecillos breves de modo semejante a como ocurre en otras tradiciones. Recordemos el Till Eulenspiegel alemán (citado por Vivas Bailo, p. 14); a Yehá en el mundo árabe turco mediterráneo (García Figueras: 1945); al mismo Quevedo protagonista de tantas chanzas en la tradición española. Son personajes muy diferentes entre sí pero siempre protagonizan relatos breves de humor.

A Aku Tömpa no le habían ido bien los negocios y oye hablar entre comadreo que hay un viejo muy rico que todavía no tiene esposa:

“Aku Tömpa tuvo una idea. Alquiló una casa próxima a la del rico y se vistió con ropa de mujer, se pintó la cara y se dedicó, desde aquel mismo momento, a pasar horas asomado a la ventana con la mirada absorta y añorante. Cuando el rico pasaba por delante, dejaba que a sus labios asomara una suave sonrisa, para después darse la vuelta vergonzosamente”.

Y sigue avanzando en su caracterización.

También encontraremos este motivo en la tradición española, en dos versiones de un mismo cuento recogidas por Lorenzo Vélez, “El soldado que se finge monja” y “Jaimito en el convento de monjas” Lorenzo Vélez: 1997, n. 71 y 72).

Ante estos ejemplos resumiremos diciendo que el hombre disfrazado de mujer - según parece- se utiliza con finalidad humorística y erótica tanto en el cuento complejo, del que forma parte como motivo, como en el cuentecillo o chanza.

El travestido mujer se encuentra, por el contrario, muy difundido en la tradición europea y con presencias muy interesantes en otras tradiciones. Debemos asimismo tener en cuenta la motivación que empuja a las mujeres a tomar el hábito de hombre: si es ella la que lo adopta por su propia voluntad, o lo hace empujada por causas externas - generalmente sociales- que impedirían a la mujer realizar lo que se propone porque se mueve en culturas donde los roles hombre/mujer están muy definidos. A veces, ambas motivaciones parece que van unidas y es difícil hacer una separación tajante. Concretaremos con ejemplos: Vasilisa Vasilievna o Vasilisa Popovna, hija del pope, se viste de hombre porque quiere, porque -podemos decir que haciendo honor a su nombre- le da la real gana (Afanasiev, III: 50-52):

“Solía vestir ropas masculinas, montaba a caballo, disparaba con escopeta y cuantas cosas hacía no eran propias de una doncella.

Por eso, pocas personas sabían que era muchacha y pensando que se trataba de un mozo, la llamaban Vasili Vasielevich. Más aún porque Vasilisa era amiga de tomarse unas copas de vodka, y eso, como es sabido, no les cuadra en absoluto a las jovencitas”

Un día el zar, que la ve cazando, es advertido por un sirviente de que se trata de una mujer; el zar, dudoso, la somete a varias pruebas, que ella salva, y a una última, ir al baño juntos. Vasilisa huye dejándole una esquela burlona: “Eres un papamoscas, zar Barjat, un papamoscas que no ve lo que tiene delante de las narices. Porque has de saber que yo no soy Vasili, sino Vasilisa” (Afanásiev, III: 52). Y dejó al zar como dice el texto “con tres cuartos de narices”. Vasilisa ha hecho uso de su libertad, ha perdido el respeto a lo establecido, al “qué dirán”, es la más libre de todas las otras mujeres que se visten de hombre por amor o por imperativo social. También se burla del rey de manera parecida la protagonista del cuento murciano “Marco León” (T 884 B* La muchacha vestida de hombre engaña al rey) (Camarena y Chevalier: 2003, 168-170). Se ha disfrazado de paje y tras huir le deja al rey una nota: “Marco León, / hembra y no varón / doncella entró / y doncella salió”. Pero esta acaba casándose con el rey y el cuento termina con un comentario reivindicativo de la narradora: “Y pudo demostrar a su tío

que las mujeres también valen pa argo”. También Elena la Bella (Afanásiev: III, 36-41) se vestirá de hombre por su propia voluntad. Su marido, el zarévich Vasili, la ha vendido a unos mercaderes haciendo oídos a una calumnia que le atribuye haberle sido infiel. Llegan los mercaderes a una ciudad donde ha muerto el zar:

“La elección se hacía de forma muy curiosa, pues era reconocido zar aquel que entrara en la iglesia con un cirio y ese cirio se encendiera solo. Todas las personas habían probado ya suerte sin que se encendiera ningún cirio. Enterada de esto Elena la Bella se dijo:

- ¿Y si probara yo?

Vestida de hombre, tomó un cirio y se dirigía a la iglesia. Lo hizo más que entrar en el templo, cuando su cirio se encendió solo”

Elena la Bella se ha vestido de hombre para esta ceremonia, ha pensado que es mujer pero puede gobernar como un hombre y, según el resultado, el cirio, engañado o no, también lo ha considerado así. Pero ella, aceptada por el pueblo, piensa sólo en encontrar a su marido, que la añora ahora, y termina entregando el cetro al zarévich Vasili para que sea él quien gobierne.

La italiana Marchetta (Basile, II: 13) recibe una bofetada de la “ogra” a la que sirve y, herida en su amor propio, decide marcharse “por el mundo, buscando su destino”. La ogresa le entrega un anillo y “un bonito traje de hombre, que Marchetta le había pedido”. Su marcha obedece a una decisión personal pero el hecho de pedir este vestido, aunque en el cuento no se comente nada al respecto, obedece evidentemente al deseo de la muchacha de moverse con libertad dentro de un mundo de hombres. Este cuento pertenece al tipo Una muchacha disfrazada de hombre es cortejada por la reina (Camarena y Chevalier: T 884 A; Aarne-Thompson: 514**) porque esto es lo que sucede después. Una muchacha con apariencia de hermoso varón puede provocar el amor de una reina que al verse rechazada, someterá a su “criado” a pruebas imposibles, que no tienen nada que ver con aquellas otras pruebas de comportamiento que aparecen en los cuentos donde el rey duda de la condición sexual de la muchacha.

En los casos que vienen a continuación, la decisión de vestir de hombre parte de motivaciones externas: es la sociedad con sus roles preestablecidos la que hará que la protagonista deba hacerlo para, generalmente, ir en busca del amado o para ganarse la vida. Uno de estos casos está representado en “La ahijada de San Pedro”. En la versión recogida por Espinosa (n. A 155), unos ancianos sin descendencia rogaban al santo

deseosos de tener una hija. Logrado el deseo proponen a San Pedro ser el padrino y en agradecimiento le ponen el nombre de Pedro a la recién nacida.

“Y cuando ya la chica estaba grande, murió el padre y tuvo que salir a servir. Y la madre no sabía cómo vestirla. So la vestían de mujer porque no pegaba con el nombre que tenía. De manera que la madre la vistió de hombre, y se marchó a servir”.

En esta ocasión la muchacha se ha vestido de hombre por una imposición social, “no pegaba” como dice la madre, y después, cuando va a servir, continúa con el engaño. En otros cuentos donde no existe esta justificación caprichosa de los padres, el cambio de nombre surge a la inversa como consecuencia obligada del disfraz, como en las versiones del T 983 Como la sal en la comida.

La mayor parte de las veces la causa del travestismo es la búsqueda del amado, bien por abandono de este, bien por una separación obligada o fortuita. Aquí nos encontramos ya con el más frecuente de los casos de travestismo: el disfraz de soldado. El relato más popular es el de la doncella guerrera, que en la tradición española aparece en forma de cuento, de romance y en la literatura de cordel (García Surrallés: 1989). La mujer soldado se ve sometida a las consabidas pruebas a que nos acabamos de referir, que revelan costumbres distintas para hombres y mujeres, y la prueba final, la de ir al baño, da lugar unas veces a la huida de la doncella, otras, como veremos algo más adelante, a la aparición de un animal que representa un nuevo motivo como es el “cambio de sexo”.

La mujer vestida de soldado está presente no sólo en las tradiciones europeas sino en otras tan alejadas como la china y las culturas africanas. Margouliès (1928) comparó dos textos del tema de la doncella que va a guerrear en lugar de su padre, de dos civilizaciones y tiempos muy distantes: uno portugués del siglo XV aproximadamente y otro chino perteneciente a la primera mitad del siglo VI o quizás antes. El texto chino es el “Poema de Mou-Lan”. Aunque Margouliès reconoce por diferentes motivos que no puede haber influencia directa de un texto sobre otro, los publicó porque entendía que serían de interés para los estudios de literatura comparada. Mou-Lan va a la guerra porque su padre no tiene hijos mayores que puedan ir en su lugar. Mou-Lan realiza hazañas extraordinarias y al cabo de diez años regresa a casa. El “Khan” le dice que pida lo que quiera pero “Mou-Lan n’a pas besoin d’être secretaire au

ministère”. A su regreso lo primero que hace es arreglar su pelo, mirarse en el espejo y ponerse sus vestidos de mujer. Sus compañeros van a visitarla y quedan asombrados por no haberse dado cuenta de que era una mujer. Este es el resumen del poema: no hay ahí decisión por amor al padre, ni dudas del “khan” sobre su condición de hombre o mujer, ni pruebas como en la tradición europea.

Margouliès afirma que el tema debía ser popular en China y que es recogida por un hombre culto para la versión que él maneja; ahora bien, si era tradicional en el siglo VI y antes, como declara, bien pudo seguir siéndolo con variantes en el siglo XII cuando Marco Polo y otros viajeros abrieron para Europa las puertas de China, y del mismo modo que de allí vino la pólvora y la brújula, pudo llegar también la historia. En África se recoge también el tema en las epopeyas literarias basadas en tradiciones. Frobenius (p. 11 y ss.) muestra una versión del centro de África, “Samba Kulung se hace caballero”, donde la mujer suplanta a su marido para librarlo del deshonor que en su tribu constituye no querer guerrear, lo que se interpreta como cobardía y no que el joven es lo que hoy llamaríamos un pacifista. Samba Kulung (Samba el cobarde) ha huido de su tribu y al cabo llega a la de la hermosa Fatumata. Suenan tambores de guerra y Fatumata le pide que vaya al combate:

“No iré. Porque yo no puedo soportar la guerra, me han echado de casa padre y madre. Porque yo no puedo soportar la guerra me llaman Samba Kulung (Samba el cobardón). Porque soy Samba Kulung me ha apartado de sí otra hermosa muchacha. Y aunque tu padre haga degollar bueyes para mí, no comenzaré yo la guerra. Si no me quieres así como soy, me iré”.

Pero Fatumata le dice:

“Aunque tú seas Samba Kulung no te dejaré. Pero quiero vestir tu traje y montar tu caballo para ir contra el enemigo. Como hace oscuro, nadie verá mi rostro; sólo verán el vestido”.

El diali canta el valor del desconocido guerrero. Fatumata emborracha a Samba y cuando de nuevo oye tambores de guerra, este le dice: “¿Piensas que vas a ir siempre a la guerra en mi lugar? No, Fatumata, tú oirás al diali cantar canciones de mí”. Y Fatumata lo emborracha cada vez que se presenta una acción guerrera. Así es como Samba Kulung llega a ser cantado como un gran héroe en los poemas africanos. Las diferencias son importantes: el hecho esencial del disfraz va unido en esta historia al

hombre cobarde, no al valiente cuya vejez le impide cumplir con lo que su honor le exige. El disfraz cumple aquí la función de provocar al marido que llega a ser un gran héroe, por lo que la mujer ya no necesita seguir con el engaño. Ahora bien, ¿el relato africano ha tomado este episodio de la tradición europea llegado a África de alguna manera? Algunos eruditos encuentran contactos del folclore europeo en el africano, que explican por la llegada de misioneros y exploradores al continente en el siglo XIX. Para otros es difícil sostenerlo al observar cómo, a pesar de los parecidos, son tales las diferencias que lo común puede darse como nacimiento espontáneo en lugares alejados. Isidore Okpewho (1992,11) no está de acuerdo con el concepto que los europeos, investigadores de culturas africanas, tienen de las mismas a las que conceden un rango inferior. Okpewho rechaza que la India sea “le berceau de la plus ancienne culture, et de la première mythologie humaine” (p.8) y concluye que la literatura oral africana presenta una gran originalidad y no tiene, por consiguiente, ninguna relación con la cultura indoeuropea. Para él el conocimiento del valor y la originalidad de la literatura africana en general, surge a partir de la contribución de los trabajos de investigadores autóctonos que, conocedores por eso mismo de las lenguas y costumbres de los pueblos africanos, toman en consideración el valor del contexto en que se producen estas narraciones (p. 13 y ss.).

Finalmente como una culminación de este travestismo de apariencia, se llega a la consumación del travestismo, es decir, a la mujer convertida en hombre. En algunas versiones de “La muchacha convertida en varón” (T 514) un toro negro es el hacedor del prodigio cambiando su sexo por el de la joven cuando esta lo torea de modo que al final de la faena serán ahora vaca y hombre. En “El oricuerno” (Espinosa, n. 155) es un animal fabuloso, el “oricuerno, un bicho con unas astas muy largas [...] y le hizo una cruz con el cuerno sobre el empeine y al momento la moza se hizo hombre”. En las versiones vulgares en forma de romance de ciego, el autor, hombre posiblemente semiculto, ha transformado al fabuloso animal en un más poético unicornio.

En la tribu africana “gurmantié” Equilbecq (1972), en su encuesta entre 1904 y 1912, recogió el relato etológico “El caballo negro” que explica por qué los miembros de esa tribu no comen carne de caballo. Una joven, Paniagú, que sólo se casará con un hombre sin ano, debe casarse con un león transformado en varón que cumple esta condición. Huye de su marido vestida con ropas y armas de hombre que le proporciona

su caballo negro. “Paniagú oculta su sexo por miedo a la cautividad” dice el texto (p.248). Llega a un poblado donde el hijo del rey, un joven paralítico, predice la llegada de una mujer montada en un caballo. Todos creen que el joven se ha equivocado, pero él propone a su padre que la someta a varias pruebas de costumbres de la tribu, que ella supera gracias a los consejos de su caballo. Vuelven a probarla de nuevo presentándole a dos vírgenes a las que deja embarazadas porque el caballo le presta su sexo. Aún así el paralítico insiste en que su padre organice una expedición en la que Paniagú, ayudada de nuevo por su caballo, se muestra como un guerrero extraordinario. El paralítico sufre el castigo de su padre y aún así persiste en su idea: “Me apartaré, pues temo que una amazona me hiera al pasar junto a mí”. Ante esas palabras el caballo ordena a Paniagú que mate al paralítico y vuelven a casa de su padre donde jura que ni ella ni sus descendientes comerán carne de caballo en consideración a los servicios prestados por el caballo negro.

Como se ve, a primera vista encontramos una relación entre este cuento con los de la tradición europea, pero la crudeza y la libertad sexual propias, por otra parte, de toda la cultura del África negra, suscitan interrogantes sobre las diferencias entre el cuento africano y el europeo. Y Levine (1972, 12) encuentra una fundamental: “El público no es el mismo. El cuento africano se dirige sobre todo a adolescentes y adultos, y la sexualidad ocupa entre ellos un lugar central”.

Todas estas mujeres, sea por su voluntad o por diversas circunstancias que las empujan a vestir de hombre, han de asumir otro rol si quieren obtener lo que persiguen: encontrar al amado, un trabajo, andar más libres por el mundo... Pero esa sociedad no es la nuestra. En principio, podríamos decir que en la narrativa infantil, que es nuestro campo de investigación, no encontraremos nada semejante; pero no es así, aunque con matizaciones encontraremos algunas obras para niños o adolescentes de los últimos cincuenta o sesenta años, cuando el relato se desarrolla en tiempos o espacios diferentes a los nuestros. Por ejemplo: *Igrain la Valiente* (Cornelia Funke, 1998) es hija de unos magos, pero no quiere obtener las cosas por medio de la magia como sus padres sino por su propio esfuerzo, por eso con el modelo de su bisabuelo Peleas de Bibernel aspira a convertirse en “una caballera andante”. Viste como un niño y, como regalo de su décimo cumpleaños, le entregan un yelmo y una armadura ligera y fina que se adapta a su cuerpo y crece con ella. Todos la reconocen como niña y tampoco ella renuncia a su

condición femenina, pero sí quiere hacer lo que los valientes caballeros con el esfuerzo de su brazo. Ya ve su futuro de caballero cuando le dice a su hermano: “Me apuesto diez de tus ratones adiestrados a que algún día ganaré un torneo del rey” (pp. 10 y 11). Aquí el travestismo se justifica por el desarrollo de la historia en un tiempo mágico medieval.

De la misma manera, en un tiempo próximo al comienzo del segundo milenio, transcurre un relato lleno de referencias históricas en el que una joven huye de un matrimonio concertado por su familia con un buen partido pero que ella, con espíritu independiente, rechaza simplemente porque no lo ama. Quiere ser juglaresa y le propone a un juglar aprender su oficio junto a él. El juglar se niega por los peligros que acechan a las juglaresas a las que la gente identifica con prostitutas y, efectivamente, muchas lo son. La muchacha: -“Dios se equivocó conmigo -musitó- debería haber nacido hombre”. Y esto es lo que hace: se corta el pelo, se viste de hombre y emprende el camino con el juglar y su joven acompañante el monje Michel. En una de sus andanzas son hechos prisioneros por los moros y ella hace todo lo posible para que no la descubran pues “en estas circunstancias, para una doncella cristiana era mejor morir que ser enviada al serrallo de algún noble granadino o cordobés” (L. Gallego, p. 131). Son, pues, las costumbres de otros tiempos y otras civilizaciones las que justifican el travestismo en esta historia, *Finis Mundi*, de Laura Gallego.

Pero vayamos a historias desarrolladas en nuestro tiempo. En *El pan de la guerra* (Ellis, 2000) el travestismo sucede en un espacio donde éste es posible, el mundo de los talibanes, que han ordenado que todos los hombres lleven barba, que las ventanas se pinten de negro para que desde fuera no sean vistas las mujeres, que ellas no puedan ir solas por la calle y sin el burka, que las niñas abandonen el colegio, etc., etc. Parvana, una niña de once años, acompaña a su padre, antes profesor de historia, al mercado a vender objetos de la casa incluso la pierna ortopédica que tuvo que usar al perder la suya en un bombardeo. También lee y escribe las cartas a los analfabetos porque “la mayoría de la gente de Afganistán no sabía leer ni escribir” (p. 9). Parvana acompaña como lazarillo a su padre cojo. Un encuentro con un talibán que le increpa que vaya sola y sin el burka, aunque lleva su cabecita envuelta totalmente con el chador, provoca que decida la familia vestirla de muchacho, cortarle el pelo y cambiarle el nombre. El engaño ha de llevarse incluso en el hogar para mayor precaución. Parvana, a

diferencia de las otras muchachas, se resiste al disfraz para ayudar a su familia, pero pronto comprobará su utilidad pues nadie la mira y se siente invisible. Su padre la compara a la heroína Malali que en 1880 arengó a las tropas en primera línea de fuego con el cabello al viento agitando su chador como un estandarte. Cuando finalmente huyen al Norte Pavana “-¿Seré tu hijo o tu hija? -preguntó a su padre. -Decide tú. De cualquier modo, serás mi pequeña Malali” (p. 140). En efecto, Parvana es una heroína en ese mundo creado por los talibanes que se va describiendo a lo largo de la novelita.

En los tres ejemplos anteriores la trama se desarrolla en otro tiempo o en otro lugar y esto justifica el travestismo de las protagonistas, que nunca renuncian a su condición de mujer. Pero en el caso de George, el personaje de la serie *Los Cinco* de Enid Blyton, vive en nuestro espacio y en nuestra época. George es en realidad una niña de once años, viste como un niño, se comporta como un niño, odia que la traten como a una niña, se muestra satisfecha si le dicen que parece un chico y se avergüenza cuando considera que se ha comportado como una niña miedosa. Cambia por George su nombre Georgina de modo que no contesta si la llaman así. Los demás la consideran “algo rara” pero aceptan tratarla como un chico, incluso su profesora. Blyton justifica al personaje por boca de uno de los Cinco: “No es culpa tuya ser hija única. Las chicas como tú, a la fuerza tienen que ser un poco raras si no se esmeran mucho en evitarlo” (*Otra aventura de los Cinco*, p. 99). Pero en una ocasión George le hace a su prima una pregunta que parece reveladora: “¿No te da asco ser una chica?”. En resumen: el personaje de George se ha travestido voluntariamente sin que haya más razón que su voluntad y, quizás, un sentimiento que ni ella ni los demás sepan explicar. Tampoco parece que Enid Blyton sepa explicarlo o, quién sabe, si lo sabía, pero trató de instar con su personaje a un tipo de tolerancia que tardaría todavía unos años en aparecer.

Referencias bibliográficas

AARNE-THOMSON (1928). *The Types of Folktale*. Helsinki: Academia Scientiarum. Fennica FF Communications, 1961.

AFANÁSIEV, A. N. (1855-1863). *Cuentos populares rusos*, 3 vols. Madrid: Anaya. (vol. I, 1985, 2ª ed; vol II, 1985, 2ª ed.; vol.III, 1986, 2ª ed.).

- BASILE, G. (1634-1636). *El cuento de los cuentos*, 2 vols. Madrid: Siruela 1994.
- BLYTON, E. (1943). *Otra aventura de los Cinco*. Barcelona: Ed. Juventud, 1990, 16ª ed.
- CAMARENA, J. y CHEVALIER, M. (1995): *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. Cuentos maravillosos*. Madrid.: Gredos.
- CAMARENA, J. y CHEVALIER, M. (2003). *Catálogo tipológico del cuento folklórico español. IV Cuentos novela*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- CAUSEMANN, Margret (1986). *Cuentos eróticos y mágicos de mujeres nómadas tibetanas*. Barcelona: Paidós, 1996.
- CIRLOT, J.E. (1958). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor, 1982, 5ª ed.
- ELLIS, D. (2000). *El pan de la guerra*. Zaragoza: Edelvives (Colección Alandar), 2002
- EQUILBECQ, F. V. (1972). *Los cuentos populares de África*. Barcelona: Crítica, 1988
- ESPINOSA, A. M. (1946-1947). *Cuentos populares españoles recogidos de la tradición oral de España*. Madrid: CSIC.
- FROBENIUS, L. (1925, 1950). *El Decamerón negro*. Madrid: Alianza Editorial, 1986
- FUNKE, C. (1998). *Igraín la Valiente*. Barcelona: Ediciones Destino, 2004, 11ª ed.
- GALLEGO, L. (1999). *Finis mundi*. Madrid: S.M. (Col. El barco de vapor), 2004, 11ª.
- Ed GARCÍA FIGUERAS, T. (1945). *Cuentos de Yehá*. Ed. Facsímil. Sevilla: Padilla Libros / Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 1989.
- GARCÍA SURRALLÉS, C. (1989). “La doncella que fue a la guerra: romance y cuento” *TAVIRA. Revista de la E.U. del Profesorado de E.G.B. “Josefina Pascual”* (Cádiz), 6, 5-23.
- GARCÍA SURRALLÉS, C. (1992). *Era posivé... Cuentos tradicionales gaditanos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- LAVINE, J. (1972). “Prefacio” en EQUILBECQ, F. V. (1972): *Cuentos populares de África*. Barcelona: Crítica, 1988.
- LORENZO VÉLEZ, A. (1997). *Cuentos anticlericales de tradición oral*. Valladolid: Ámbito.
- MARGOULIÉS, G. (1928). “Deux poèmes sur la jeune fille partie à la guerre pour remplacer son père”. *Revue de Littérature Comparée*, 8, 305-309.
- OKPENWHO, I. (1992). *La littérature orale en Afrique subsaharienne*. (Traduit de l’anglais par Micheline Pouteau). Éditions Mentha.

THOMPSON, S. (1955-1958). *Motif-Index of Folk Literature*, 6 vols. Copenhagen and Bloomington: Indiana University Press.

VIVAS BAILO, J. L. (1989). “Introducción” a la edición facsímil de GARCÍA FIGUERAS, T. *Cuentos de Yehá*. Sevilla: Padilla Libros / Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

**LOS VIAJES DE GULLIVER. ILUSTRACIONES PARA EL PÚBLICO
ESPAÑOL**

AS VIAGENS DE GULLIVER. ILUSTRAÇÕES PARA O PÚBLICO ESPAÑOL

GULLIVER'S TRAVELS. ILLUSTRATIONS FOR SPANISH AUDIENCE

Ana María Hornero Corisco
Universidad de Zaragoza
ahornero@unizar.es

Resumen: *Los Viajes de Gulliver*, junto con *Robinson Crusoe*, son, en la opinión de muchos, las lecturas que gozan de mayor aceptación para el público juvenil español. Desde *El Gulliver de los niños* (1841), primera versión destinada a un público juvenil en nuestro país, ha habido una sucesión de adaptaciones, versiones abreviadas y reinenciones de los *Viajes* que componen todo un mundo de visiones distintas que difieren sustancialmente de la obra original de Swift. Muchas de ellas se han visto apoyadas por ilustraciones de diversa factura, cuya forma y funciones se exponen en esta contribución. Este artículo trata de analizar la forma en que texto e imagen han interactuado y/o se han condicionado mutuamente en más de cuarenta publicaciones a lo largo del siglo XX. El corpus contiene versiones en castellano publicadas en España. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación concedido por la Diputación General de Aragón, cuyo objetivo fundamental es el estudio de la recepción de las obras de Swift en España.

Palabras clave: *Gulliver's Travels*, adaptaciones, ilustraciones.

Resumo: *As Viagens de Gulliver*, juntamente com *Robinson Crusoe*, são, na opinião de muitos, as leituras que gozam de maior aceitação junto do público juvenil español. Desde *El Gulliver de los Niños* (1841), primeira versão destinada a um público juvenil no nosso país, sucederam-se as adaptações, versões abreviadas e reinvenções das *Viagens* que compõem todo um mundo de visões distintas que diferem substancialmente da obra original de Swift. Muitas delas têm sido sustentadas por ilustrações de diferente produção, cuja forma e funções se explicitam neste trabalho. Neste artigo,

analisa-se a forma como o texto e a imagen interactuaram e/ou se condicionaram mutuamente em mais de quarenta publicações ao longo do século XX. O corpus integra versões em castelhano publicadas em Espanha. Este estudo é parte de um projecto de investigação financiado pela Diputación General de Aragón, cujo objectivo fundamental é o estudo da recepção em Espanha das obras de Swift.

Palavras-chave: *Gulliver's travels, adaptações, ilustrações.*

Abstract: *Gulliver's Travels has been claimed to be, together with Robinson Crusoe, the most popular reading for the Spanish young audience. From El Gulliver de los niños (1841), the first version aimed at a young audience in our country, there has been a succession of adaptations, abridged versions and reinventions of the Travels which form a whole world of different faces concerning the reading of Swift's original story. Many of those versions have been and still are, supported by illustrations of diverse facture, whose form, functions and use will be analysed in this paper. This paper intends, therefore, to provide an analysis of the way text and image have interacted and/or conditioned each other in more than forty volumes published along the 20th century. The corpus comprises works written in Spanish and published throughout the whole Spanish territory. The study forms part of a research project funded by the Aragonese government, whose main goal is the analysis of the reception of Swift's works in Spain.*

Key words: *Gulliver's Travels, adaptations, illustrations.*



1. Introducción

Las primeras versiones abreviadas (y no autorizadas) de *Los Viajes de Gulliver* se publicaban en Inglaterra en 1727 y contenían solamente Liliput y Brobdingnag. En lo que respecta a nuestro país, la primera edición ilustrada de *Los Viajes de Gulliver* y destinada a un público infantil, *El Gulliver de los niños* (Ed. Boix, 1841), demuestra la rapidez con la que la recepción de *Los Viajes de Gulliver* en España asocia a su lectura el carácter de obra destinada a los niños (Chamosa: 2006). En este volumen la narración

acababa con el viaje a Brobdignag, sin que nada se dijera de los demás viajes ni se advirtiera al lector, en ningún momento, de su carácter parcial. A partir de entonces se publican en España todo tipo de versiones de los viajes de Liliput y Brobdignag en un único volumen o por separado.

El presente trabajo tiene como finalidad ofrecer un análisis de la forma en que texto e imagen han interactuado, se han complementado y se han condicionado mutuamente en buen número de publicaciones (más de 40) que datan desde la década de los cuarenta hasta 2006.

Para nuestro corpus hemos seleccionado obras en castellano publicadas a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI y dirigidas al público español. Veremos hasta qué punto el público destinatario determina la forma de las ilustraciones. Nos encontramos ante lo que Shavit denomina un “ambivalent text” (en Lathey, ed. 2006: 17), que puede leer un niño a nivel literal y sencillo o bien un adulto a un nivel más complejo, percibiendo la sátira y crítica social que en este caso le impregna.

2. Corpus

El corpus en el que se basa el presente estudio está constituido por un fondo de 41 ediciones (traducciones y adaptaciones diversas) de *Los Viajes de Gulliver*, publicadas a lo largo del siglo XX y comienzos del presente siglo. Esta *Gullibrary* comenzó a tomar forma hace varios años, cuando un grupo de investigadores de la Universidad de Zaragoza se propuso iniciar un estudio de la recepción de la obra de Swift en España, que ha dado como fruto la publicación del libro *Swift en España* y un segundo que está en curso. De los 41, consideramos aquellos que presentan ilustraciones a lo largo de la edición: 33 (el 80,4%, una gran mayoría). De esos 33 distinguimos:

a) Los ilustrados por y para extranjeros (8 de 33)

Se observa que cuatro de los ocho de nuestro corpus (el 50%) presentan las ilustraciones originales del prestigioso ilustrador francés J. J. Grandville (1803-1847) (en publicaciones del año 1982 al 1992), que acompañaron el texto de la edición francesa de 1838. Se trata de ejemplares destinados a un público culto, lectores que buscan versiones españolas de clásicos extranjeros en ediciones íntegras. Los cuatro volúmenes contienen los cuatro viajes.

Las editoriales Anaya (1982) y Roger (1998) presentan los mismos grabados (si bien en número inferior). La editorial Legasa alguno menos, ya que tiene menos páginas. La editorial Cátedra (1992) combina algunas ilustraciones de J. J. Grandville con grabados pertenecientes a la primera edición ilustrada de *Los Viajes de Gulliver* y de otros ilustradores franceses, como Herbert Cole o Le Febure. Ofrece grabados de la primera edición ilustrada y los mapas originales.

La primera, de Anaya (1982), explicita:

La presente obra es traducción directa e íntegra del original inglés en su primera edición publicada en Londres, 1726. Las ilustraciones, originales de J. J. Grandville, que aparecen en esta edición, acompañaron el texto de la edición francesa publicada en 1838

Concluimos que es significativa la elección por parte de las editoriales de un ilustrador que dé un aire clásico y fidedigno a la versión que se ofrece, acorde con una traducción íntegra y directa del original. Son ediciones dirigidas a un público adulto, al igual que las tres que se presentan a continuación.

Tres presentan como ilustraciones únicamente los mapas no adaptados. P. Elena dice al respecto:

“(Los mapas) fueron incorporados al libro por el primer editor Motte y contribuían a darle apariencia de genuino libro de viajes. Las incorrecciones se deben no sólo al aún muy incompleto conocimiento de la *Terra Australis* (donde Swift sitúa los países descubiertos por Gulliver en el 1º y 4º viajes) sino también a la adaptación que los ilustradores de Motte hicieron de la errónea geografía de Swift al mapa que les sirvió de modelo (“Mapa nuevo y correcto de todo el mundo” (1719) de Herman Moll) (1992:190).

En sus palabras encontramos lo que puede muy bien ser la clave de la presencia de los mapas: constan en la primera edición inglesa y contribuían a darle apariencia de genuino libro de viajes

En cuanto a la publicación que nos resta comentar de este primer grupo de ocho, se trata de una adaptación de Disney, en la que las ilustraciones son protagonistas y el texto es secundario. Dirigido a un público infantil, conocedor de Mickey, quien representa el papel de Gulliver (caracterizado con camiseta marinera de rayas y gorrito de grumete). El lector sigue a lo largo de 40 páginas las aventuras del ratoncito en el “País de los enanos”. En algunos aspectos coincide con los dibujos del corto de

animación *Gulliver Mickey* de la factoría Disney (1934), si bien difieren en el argumento del final, así como en el hecho de que la película está grabada en blanco y negro, mientras que el libro (Ed. Cumbre, 1986) ofrece una profusión de color.

Como conclusión a esta breve sección podemos afirmar que se trata en siete de los ocho casos, de traducciones dirigidas a un público adulto, a excepción de la adaptación de Disney, dirigida a un público infantil. En su totalidad se trata de traducciones/adaptaciones de obras anteriores destinadas a lectores extranjeros.

b) Los ilustrados por y para españoles (25 de 33)

La primera publicación con la que contamos data de 1941 (Ed. Maucci) y la última de 2006 (Ed. Galaxia Gutenberg).

De este segundo grupo es interesante destacar que se trata en todos los casos de adaptaciones, con la excepción del volumen editado por Galaxia Gutenberg (2006).

De las 25 publicaciones ilustradas por españoles 3 muestran sólo el Viaje a Liliput: una de Ed. Bruguera, 1974; dos de Ed. Icharopena. Todas adaptan la primera de las historias presentando un argumento que sólo muy superficialmente guarda cierta relación con el original. Suelen dar el título “En el País de los enanos” (adaptándolo así desde el comienzo a los pequeños lectores, quienes desconocen el nombre de Liliput no significa nada). Dos de las tres tienen formato de cuadernillo con viñetas en el interior.

Tres de las publicaciones de nuestro corpus se centran en el segundo viaje, al que llaman “El País de los gigantes” (Ed. Icharopena, Ed. Rovira y Ed. Alonso, 1984). En los tres casos se trata de ediciones de cuadernillos que contienen esta aventura únicamente, como hemos visto en la sección anterior, y la presentan por medio de viñetas en blanco/negro.

Diez de los ejemplares del corpus contienen los dos primeros viajes en versiones abreviadas. Esta selección que omite los dos últimos viajes está ligada a la decisión de transferencia del texto de su forma original, con carga satírica, a una historia fantástica o de aventuras.

La presentación oscila entre:

- libros de pequeño formato con esporádicas y escasas ilustraciones
- desarrollo de las historias en viñetas a color, donde no se mencionan siquiera los países o formato de cómic, con episodios cortados en cada número, presentados también en viñetas a color

- libros de gran tamaño y grandes ilustraciones edulcoradas, que resultan muy familiares al público infantil; o de pequeño tamaño, con protagonismo de las ilustraciones. El valor de la ilustración a color es prioritario como medio de transmisión de relato y el texto escrito es sólo una ayuda para la comprensión de la anterior. Se trata, como en otros casos, de adaptaciones de *Los Viajes de Gulliver* en un volumen que contiene textos de diversos autores. Como afirma Gillian Lathey (2006: 11) “la literatura infantil ha sido un medio visual desde sus comienzos, ya que los pequeños no tienen la capacidad de leer el texto impreso” (mi traducción);

- formato de puzzle (de Ed. Libsa, 2003): contiene 6 puzzles en la parte derecha y a la izquierda se sitúa un breve texto, impreso sobre las imágenes.

Se observa en los tres grupos vistos hasta ahora ilustrados por españoles que los dos principios que Shavit estima fundamentales en la traducción para niños son igualmente visibles en las adaptaciones, en las que el texto, dirigido inicialmente a adultos, se manipula suprimiendo contenidos o alterando sobremanera algunos pasajes, con el fin de cumplir dos condiciones:

- 1) hacer el texto apropiado y útil al niño, de acuerdo con lo que el contexto social de momento entiende por bueno y aceptable;
- 2) ajustar el argumento y la lengua para posibilitar la comprensión por parte del pequeño lector.

Se trata de la *cultural context adaptation* de la que habla Göte Klingberg (en Lathey, ed. 2006).

Especialmente en estos tres primeros grupos -en los que se muestra uno de los dos primeros viajes o sólo los dos primeros- la distancia entre el original y el producto textual que se obtiene en la lengua meta puede ser tan considerable que resulta imposible establecer equivalencias uno a uno. Mientras el original ofrece una caracterización compleja de Gulliver y de los liliputienses, los adaptadores tienden a ofrecer una presentación más simplista, con una tendencia a reducir los personajes a buenos o malos. En estos casos son dominantes los principios que guían la labor de adaptación, que justifican la eliminación de pasajes que no se consideran apropiados para una audiencia juvenil.

Un total de nueve publicaciones de nuestro corpus contienen los cuatro viajes. Es interesante observar que en total un gran número -16- presentan los cuatro viajes, ilustrados por dibujantes españoles o extranjeros. En las demás versiones, abreviadas,

sólo hemos encontrado ilustradores españoles. Este apartado varía, así pues, lo que vamos viendo hasta ahora. El formato también es variado:

- . viñetas en blanco y negro;
- . ilustraciones con escaso color;
- . los mapas originales y escasos dibujos en blanco y negro;
- . grandes ilustraciones a color, y mapas adaptados al público español . Estos dos últimos destacan por la calidad de las ilustraciones y el cuidado en la presentación.

Así pues, en este grupo de publicaciones que contienen los cuatro viajes priman las ilustraciones en b/n; 4 presentan la historia en forma de viñetas y dos son estupendos ejemplares ilustrados por dos de los grandes. Uno de ellos es Francisco Meléndez - ilustrador y calígrafo autodidacta, Premio Nacional de Ilustración en 1987 y en 1992, quien desde los años ochenta ha colaborado en multitud de proyectos editoriales, incluso fuera de nuestras fronteras- . El segundo es Guillermo Pérez Villalta, uno de los pintores más representativos del posmodernismo en España, a cuya obra me referiré más adelante.

3. Tendencias en la ilustración

Tratando de encontrar una secuencia relativa a las modas en ilustración, observamos que en el corpus perteneciente a la década de los años setenta hay una preferencia por la adaptación en forma de viñetas (en b/n o a color). La década de los ochenta es la más prolífica (10 de los 33 ejemplares ilustrados del corpus). En estos años prima la presentación en ilustraciones sueltas, salvo en los años 84 y 85, en los que hay una vuelta a la viñeta. Los años noventa (4 ejemplares de los 33) muestran las ilustraciones extranjeras, quizás en un intento de volver a la obra original con las ilustraciones de la época. Éstas contienen los cuatro viajes. Los ejemplares del presente siglo se decantan mayoritariamente por un formato de cuento, a color, en los que las ilustraciones adquieren protagonismo sobre el texto. Son adaptaciones parciales que contienen el primero y/o el segundo viaje, claramente dirigidos a un público infantil. Una excepción notable es la edición de Galaxia Gutenberg, ilustrada por G. Pérez-Villalta.

4. Comentario de una muestra

Exponemos seguidamente los rasgos más significativos de una pequeña muestra con la pretensión de aproximar al lector a algunas de las presentaciones de la obra de Swift en nuestro país.

1) La adaptación de la editorial Bruguera (1974), contiene tan sólo el primer viaje, si bien lleva por título “Los Viajes de Gulliver” (figura 1). Bruguera es ya desde finales de los sesenta la empresa más importante de los tebeos españoles. Muchos de los artistas de los cuadernos son veteranos ya.



Figura 1.

La tapa dura, ilustrada a color, muestra un niño cuyo gigantesco tamaño se adivina en comparación con las casas que sorteas (casas contemporáneas, con antenas de televisión, el paso de un autobús... incluso de una avioneta que queda también por debajo de la altura del niño. Se anuncia la manera en que se nos va a relatar la aventura de Gulliver: en viñetas, “Más de 180 ilustraciones a todo color”.

Destacan en esta publicación los anacronismos y la adaptación de algunos de los nombres de los personajes. Se cuenta el Viaje a Liliput a base de viñetas a color, cada una con su pie, en las que Gulliver se presenta al lector como un niño más. Los

personajes de Liliput aparecen vestidos con atuendo medieval, en cambio Gulliver va vestido de marinero (pantalón rojo, camiseta a rayas y gorrito de grumete). Al enterarse de su llegada, el Rey Papiolo prepara una patrulla y se dirigen sorprendentemente en jeep militar, (evidente anacronismo) a la playa. En esta línea también leemos “un helicóptero sobrevolaba el lugar, atento a sus menores movimientos”. Sorprende la mezcla del vestuario medieval de los liliputienses con motivos contemporáneos, como antenas de TV, avionetas, jeeps y resulta curioso también el nombre del rey: Papiolo. La domesticación se hace patente en la narración de hechos como el siguiente: Cuando despierta de su sueño, el rey “echó una botella de somnífero dentro de la bota del tintorro”.

Dentro del volumen se incluyen otros dos cuentos: *La tortuga y la liebre* y *El Barón de la Castaña*. Es un producto concebido para un público infantil. Sustentan esta idea la presentación de un Gulliver niño y la interpelación en la primera de las viñetas, que dice: “En este barco, *amiguitos*, viaja Gulliver, un gran marino y un gran muchacho”.

2) En segundo lugar, mostramos una adaptación de la editorial Icharopena centrada en el segundo viaje, “El País de los gigantes” (figura 2). Es uno de los tres cuadernillos que contienen solamente ésta, que se presenta como aventura por medio de viñetas en blanco y negro. Es muy interesante en este caso destacar la caracterización española de los personajes y el registro coloquial e incluso vulgar que utilizan. También hay domesticación y toques de humor en la adaptación de los nombres de los personajes.

La caracterización española de los personajes forma parte del método de domesticación del texto extranjero para conferirle valores más acordes con al cultura meta. Destaca en este sentido el aspecto del gigante Gedeón, que se asemeja a cualquier labriego de un pequeño pueblo español de hace cuatro décadas.

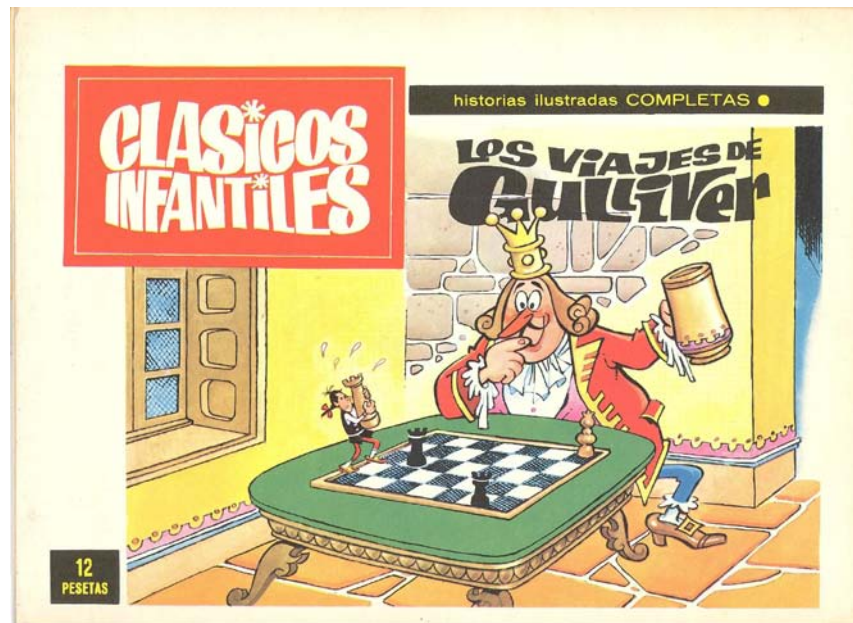


Figura 2.

Adaptación de los nombres de los personajes: La audiencia infantil no es tan proclive a aceptar nombres extraños como pueda serlo un público adulto. Se percibe cierta correspondencia entre los nuevos nombres elegidos y el aspecto físico conferido a los personajes, no desprovisto al tiempo de cierto toque de humor. Así, el gigante que coge a Gulliver, de nombre aquí Gedeón Gordinflón, decide: “Lo enseñaré a la Bastiana y a los chicos” (aquí la elección del nombre de su mujer, “Bastiana”, por “Sebastiana” evoca el carácter rural de la España en tiempos de Franco). El consejero de su Majestad se llama Nerón (lo que anticipa su carácter malvado) Verdugón; la persona con quien confabula para arrebatar el trono al rey Gastón IX es el Conde del Pistón; y el cocinero Morcillón.

Las notas de humor sin pretensiones, al alcance de un niño: Como cuando el buque Aventura echa el ancla y el capitán afirma: “¡Ya era hora! Por fin podré lavarme los pies”. Gulliver le responde: “¿Los pies? ¿Cómo es eso, capitán?”. Capitán: “¡Claro! ¿Es que vos no os los laváis nunca?” Gulliver.- “No he dejado de hacerlo durante la navegación” / Capitán.- “Sí, con agua de mar. Pero a mí el agua salada me hincha los callos. Quiero lavarme los pies con agua dulce y hace días que se acabó la que llevábamos a bordo...”

Lenguaje coloquial: este aspecto lingüístico es fundamental y es precisamente en esto donde las traducciones o adaptaciones difieren sobremanera de las traducciones para un público adulto.

Vemos algunos ejemplos cuando el gigante coloca a Gulliver sobre la mesa delante de su familia y dice: “Lo he encontrado en la playa. Para mí que es un marciano” y la mujer exclama: “¡Qué *majo!*!”. La mujer le da de comer “unas alubias, del tamaño de melones”. Se extraña de que sólo come dos: “Sólo ha comido un par. Debe estar desganado este marciano”. Al día siguiente el labriego Gedeón va a mostrárselo al alcalde. Muestra un registro bajo de nuevo, que refuerza la caracterización del labriego como persona sin estudios: “Verá, señor alcalde...un servidor ha venido a pedirle un consejo. Si guardo *al...*Gulliver en casa...los chicos me lo desencuadernan. No sé que hacer con él...”. El uso de la preposición *a* junto con el artículo denotan un registro bajo del hablante.

Por último, como acontece a menudo, el final de la historia dista mucho de la original (en realidad viene ocurriendo desde el comienzo). En este ejemplar el rey se entera del complot que traman Nerón y el cocinero Morcillón contra él y los pone a trabajar “en hacer nuevas carreteras”. Por su parte, Gulliver se despide haciéndose a la mar en un zapato al que le coloca un mástil, una vela y un timón, que por increíble, indica que la publicación está evidentemente dirigida a un público infantil.

3) En tercer lugar vemos un segundo ejemplar de la editorial Bruguera, de 1977.

En forma de comic a color contiene también *El Barón de la Castaña* y *Los músicos de Brema*. Es el nº 6 de la colección “Joyas Literarias infantiles”, de 30 páginas. En 8 páginas trata los dos primeros viajes en viñetas a color.

Como dice Puurtinen (en Lathey 2006: 17), “la literatura infantil pertenece simultáneamente al sistema literario y al sistema socio-educativo, es decir, no sólo se lee por entretenimiento, recreación y experiencia literaria, sino que es un instrumento en la labor educativa y social” (mi traducción). En mi opinión, ese carácter dual del que habla Puurtinen no sólo afecta a la escritura y a la traducción, sino también a la ilustración de la literatura infantil.

En este sentido es curioso comprobar cómo las adaptaciones huyen de ilustraciones “poco aptas” para el público infantil. Tomemos como ejemplo el momento en que Gulliver acude a apagar el incendio declarado en el palacio de Lilibut. Mientras el original (en su traducción de Póllux Hernández) explicita:

La noche anterior había bebido en abundancia de un vino sabrosísimo llamado *glimigrim*, que es muy diurético. Por la más afortunada casualidad del mundo no me había desprendido de nada de él. El calor que me entrara al acercarme tanto a las llamas y mi esfuerzos para apagarlas hicieron que el vino empezara a funcionar como orina, que vertí en tal cantidad y dirigí tan certeramente sobre los lugares necesarios, que en tres minutos el incendio estaba apagado y el resto de aquel noble conjunto (...) salvado de la destrucción

(Elena (ed.) 1992:245)

Así lo podemos constatar en la ilustración de *Le Febvre* (figura 3).

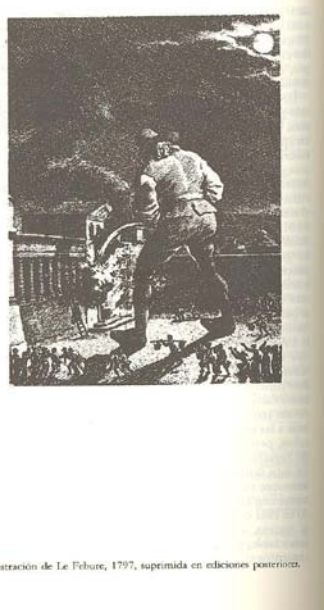


Figura 3.

Por el contrario, las versiones infantiles y juveniles nos presentan una escena más cotidiana y más “respetable”, en las que Gulliver lo apaga ayudado de un cántaro (figura 4, perteneciente a Ed. Bruguera, 1977), de un zapato o de su sombrero.

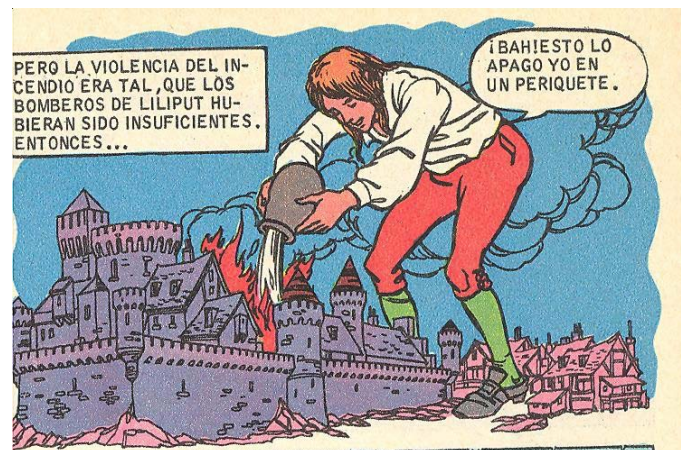


Figura 4.

Igualmente, en la línea de crear un héroe modelo digno de imitación por el joven lector, en este ejemplar, y en la tercera viñeta, Gulliver se define a sí mismo como “un buen muchacho”. Más adelante, cuando el Emperador le propone nombrarle intendente general de su imperio si accede a destruir por completo el país de Blefescu, Gulliver le responde: “No, Emperador... ¡jamás me convertiré en un instrumento de ambición!”, por lo que el Emperador lo expulsa de su territorio. Así, el protagonista se ofrece como modelo de integridad personal a imitar por el público lector.

Encontramos en esta publicación algún ejemplo claro de domesticación en valores culturales, el método que, de acuerdo con Venuti (1995:20), “is an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values, bringing the author back home”. Así, en la segunda página, cuando han transportado a Gulliver al interior de un gran templo abandonado, un liliputiense anima a los ciudadanos a entrar y ver al gigante: “Entren, damas y caballeros, a contemplar el fenómeno del siglo! ¡El hombre-gigante! ¡a dos *pesetas* la entrada...!” Recordamos que la peseta ha sido la moneda de uso en España hasta febrero del 2002.

Lenguaje infantil, familiar y/o exagerado, con el que el joven lector se identifica más fácilmente: En la tercera página, el rey irrumpe en el consejo de sus ministros y se dirige a ellos así: “¿Habláis de eliminar al gigantón cuando ha perdonado la vida a varios de mis súbditos, que deseaban matarle? Voy a ponerle en libertad, bajo su palabra de honor de que no procurará pisarnos ni *hacer pupa* en nuestras casas y palacios”. Observamos que *hacer pupa* es una expresión propia del lenguaje infantil.

Más tarde Gulliver apaga el fuego con un cántaro lleno de agua, exclamando: “¡Bah, esto lo apago yo *en un periquete!*” (otra expresión familiar).

Es interesante también observar cómo se dirige la niña a Gulliver; en la playa: “¿Lo ves? ¡Hasta he mandado construir pare ti esa caseta, para que te cambies de *ropita*, tonto..!” y al cabo de unos minutos, cuando sube la marea, Gulliver se monta en la caseta y se hace al mar. La niña le grita: “¡Eh, hombrecillo! ¡Vuelve! ¡*No seas malo, anda!* ¡Que te vas a ahogar, *tontín!*” (el uso de diminutivos y de imperativos como los que usa la niña pertenecen a un lenguaje familiar, próximo al interlocutor).

Cuando le recoge el barco, Gulliver exclama: “La verdad, no acabo de acostumbrarme a vuestras estaturas, amigos...¡os encuentro a todos tan *chicos!*...” A lo que el capitán responde: “¡*Zambomba!* Pero si aquí el que mide menos es un metro ochenta y cinco...” (Se observa aquí la elección de *chicos* por *pequeños*, lo que responde

a una preferencia geográfica por parte del guionista. El uso de la exclamación *¡Zambomba!* de nuevo es indicativo del lenguaje familiar).

La exageración como recurso lingüístico forma parte también de un producto editorial dirigido al público infantil. La reina y los príncipes de Brobdingnag (el nombre del país no figura en ningún momento) exclaman al verlo: “¡Ooooh, qué *rareza* tan *rarisimaa!*”

Los anacronismos son previsibles y aceptados: Cuando se declara el incendio en palacio la reina grita en un balcón: “¡Socorro...! ¡Bomberos! ¿A qué esperan los bomberos...?”.

4) Para finalizar, mostramos una orientación totalmente distinta, la que ofrece la editorial Galaxia Gutenberg, en una edición publicada en 2006. No se trata en este caso de una adaptación, sino de una de las pocas traducciones íntegras al español, la de Emilio Lorenzo. El volumen, de tapa dura, contiene los cuatro viajes, distribuidos a lo largo de 412 páginas. El texto se ve acompañado por las ilustraciones de un cotizado artista, Guillermo Pérez Villalta, quien ha afirmado identificarse con la obra de Swift. Le llevó seis meses realizar los dibujos para los VG, “un plazo relativamente corto porque conocía el libro muy bien”.

Para Pérez Villalta, un pintor muy influido por sus anteriores estudios de arquitectura, la portada “es una mezcla imposible de Ámsterdam, Estambul y la arquitectura del centro de Europa”. En cada Viaje hay una interpretación propia de los antiguos mapas de situación de los países donde se dirige Gulliver. Cada capítulo abre con una pequeña ilustración, testigo de ese gusto por una ornamentación abigarrada. A continuación la primera página del capítulo, abre con una letra mayúscula y una ilustración en color.

Pérez Villalta está presente en las mejores colecciones: Museo Reina Sofía, Museo de Bellas Artes de Bilbao, Fundación Juan March de Palma de Mallorca, Fundación Suñol de Barcelona... Recibió en 1985 el Premio Nacional de Artes Plásticas.

5. Conclusiones

Partimos de un dato significativo: la mitad de las ediciones españolas de *Los Viajes de Gulliver* son adaptaciones o versiones parciales del original que tienen como destinatarios a los más jóvenes (Chamosa, 2006). A juzgar por el gran número de versiones y adaptaciones de *Los Viajes de Gulliver* publicadas en España (y que continúan publicándose, véase el bello ejemplar de Galaxia Gutenberg) podemos afirmar que las aventuras y peripecias de Gulliver han resultado enormemente atractivas para el público español.

Las editoriales han elegido los ilustradores (en su mayoría españoles), así como el tipo de ilustración, en función del público al que han pensado dirigir el producto. El argumento y el lenguaje se han ajustado igualmente para facilitar la comprensión por parte del pequeño lector y acercarlo a la experiencia del protagonista, Gulliver. En las adaptaciones, al abandonar algunos elementos y modificar las funciones de otros, los adaptadores logran ajustar el texto a los modelos presentes en la cultura meta. El producto final se ve desprovisto de su carga original de crítica social.

Hemos tratado de identificar las tendencias en la ilustración de la obra en España desde los años setenta hasta el presente. E igualmente hemos descubierto que Gulliver ha estado siempre en las manos y en la paleta de prestigiosos ilustradores. Posiblemente la elección de los mismos ha venido determinada por el peso de este título como uno de los clásicos de la Literatura universal y su tradicional presencia en las bibliotecas y librerías españolas.

Obras citadas

- CHAMOSA, José Luis. 2006. “Traducciones y ediciones españolas de Swift: primer acercamiento”. En Hornero, Ana M^a y M^a Pilar Navarro (eds.). *Swift en España*. Zaragoza: Anubar.
- LATHEY, Gillian. 2006. *The Translation of Children’s Literature*. Clevedon: Multilingual Matters
- Los Viajes de Gulliver*. 1992. Ed. de Pilar Elena. Traducción de Pollux Hernández. Madrid: Cátedra.

Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades,
Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2012 (ISBN: 978-972-8952-23-5).

VENUTI, Lawrence. 1995. *The Translators's Invisibility. A History of Translation*.
London and New York: Routledge.

**THREE MUNICIPAL DISTRICTS AND ONE RESEARCH: CULTURAL
PROFILE OF READERS TEACHERS**

***TRES DISTRITOS MUNICIPALES Y UNA INVESTIGACIÓN: EL PERFIL
CULTURA DE LOS PROFESORES DE LECTURA***

***TRÊS DISTRITOS MUNICIPAIS E UMA INVESTIGAÇÃO: O PERFIL
CULTURAL DOS PROFESSORES DE LEITURA***

*Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Dagoberto Buim Arena*

Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
Universidade Estadual Paulista – UNESP
São Paulo State, Brazil (FAPESP/CNPq)

renata@fct.unesp.br

cyntia@marilia.unesp.br

arena@marilia.unesp.br

Resumen: En este artículo se muestra el trabajo realizado por dos grupos de investigación sobre las diferentes situaciones de la literatura y la lectura en el contexto escolar. Se analiza la relación entre el lenguaje y su apropiación por parte de los estudiantes para establecer el lugar que el libro ocupa en la escuela y las diferentes maneras de leer y producir textos en este mencionado contexto escolar.

Palabras clave: lectura, colegio, lenguaje, perfil cultural.

Resumo: Este artigo dá conta do trabalho realizado por dois grupos de investigação sobre diferentes situações de trabalho a partir da literatura e da leitura em contexto escolar. Analisa-se a relação entre a linguagem e a sua apropriação por parte dos estudantes para definir o lugar que o livro ocupa na escola, bem como as maneiras diversas de ler e de produzir textos no contexto mencionado.

Palavras-chave: leitura, colégio, linguagem, perfil cultural.

Abstract: Two study groups analyze the different situations of work with literature and reading in the school context, and the relationship between language instructions and

its appropriation by students in order to establish the place of the book in the school and the ways of reading and producing texts in schools.

Key words: *reading, school, language, cultural profile.*



Introduction

This project arose from the initiative of two study groups with similar objectives: the “Center of Reading and Children’s Literature Studies”, from Universidade Estadual Paulista, (Campus de Assis, Marília e Presidente Prudente - Brazil), and the group “Children’s Literature and Education for Literacy”, from LIBEC – Center of Investigation and Literacy Promotion and of Children’s Well-Being”, from Universidade do Minho e Universidade de Évora (Portugal). Eight professors from different departments and colleges form the Brazilian group. It analyses the different situations of work with literature and reading in the school context, and the relationship between language instructions and its appropriation by students. Through these analyses it is possible to establish the place of the book in the school and the ways of reading and producing texts in schools. In Portugal, the group runs the project “Literary Education and Literacy”, and it has examined critically the ways in which the school leads the relationship between the student and his/her mother language. To do so, it analyses the role of documents and official curriculum orientation about language and literature, in the Instruction context, identifying, according to the parameter of teachers’ formation for the Primary School, the contributions to a perception of language in its plurality of contexts and functions. Besides, it recognizes and analyses the professors’ conceptions about language and literature. It has also identified and characterized the ways in which school manuals of Portuguese Language to Primary School provide the language instruction, in all its semiotic aspects, suggesting ideas to guarantee the language learning, in its plurality of functions and contexts. To do so, the group act in two regions of Portugal and the West region of São Paulo State, in Brazil.

The objective of the first part of the research, which is not finished, was to produce quantitative data, registered in graphics, tables and other similar instruments. Forms were organized with questions that carried quantitative information registered on the

statistic software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), which collected and analyzed the data in a similar way. Thus, in the first part, we intended to collect the quantitative data relative to the teachers' profile. This choice was realized in schools of 1st and 2nd cycle of Primary School, in Brazil, 1st to 6th grades (7 to 12 years old), and that will be soon taken in Portugal. Our students/researchers were in 117 (one hundred seventeen) schools, 901 teachers answered the forms, 343 from Presidente Prudente, 94 from Assis and 464 from Marília. The data collected through these instruments will not be showed and analyzed in this study, as its objective is to present some data about cultural teachers' profile and their relationship with the books. The cultural profile, which is the aim of this report, was divided in two sub-categories: reading and culture.

1. Cultural Profile – Reading

In the category *Reading*, the research presents data that deserves attention. The teachers were asked about *What do you like reading?* Maybe because of their different functions in schools, they showed diverse preferences. The favorite is the *newspaper* (24.37%), specially the regional ones, followed by *children's literature* (19.57%) and weekly magazines (19.06%).

1.1 Reading Materials

TABLE 22 – Reading preferences (teachers)

Answers	Frequency	Percentage
Nothing	3	0.10
Weekly magazines	599	19.06
Newspapers	766	24.37
Novels	428	13.62
Detective stories	88	2.80
Children's and teen's literature	615	19.57
Self-help	314	9.99
Others	330	10.50
Total	3143	100.00

Base: 901 individuals – some pointed more than one answer to the question. Source: the author

1.2 Books Acquisition

TABLE 25 - Books acquisition between 2004-2006 (teachers)

Answers	Frequency	Percentage
Yes	551	61.2
No	330	36.6
Blank	20	2.2
Total	901	100.0

Source: the author

We observed that most of the teachers prefer the best sellers of self-help books and novels; classical literature books, children's and teen's literature books; the ones to professional support and academic books. The favorite themes of the books are professional succeeding, optimism to life, love and romance, school violence, indiscipline, among others.

1.3 Books Already Read

TABLE 27 – Amount of books read by teachers in 2006

Answers	Frequency	Percentage
None	26	2.9
1 a 3	334	37.1
4 a 7	229	25.4
8 a 10	58	6.4
More than ten	219	24.3
Blank	35	3.9
Total	901	100.0

Source: The author

We could observe that in 2006, about 37% of the teachers had read from 1 to 3 books a year; while one quarter of the interviewed read more than ten books. We should pay attention to the favorite themes of the books: at first place the best seller of self-help

books, then the romances, and the ones about religion, and so on. These data show us a disagreement between these results and the answers given to the next question, about the frequency of literary books reading in 2006

1.4 Frequency of reading

TABLE 28 – About the frequency of literary books reading (teachers)

Answers	Frequency	Percentage
Everyday	202	22.4
Once a week	262	29.1
Once a month	189	21.0
Each 6 months	115	12.8
Once a year	59	6.5
Blank	74	8.2
Total	901	100.0

Source: the author

It is important to consider that more than 50% of the answers are “everyday” and “once a week”, so: what do the teachers think literature is since it is not an evidence in the previous questions? How can teachers who do not read classical literature motivate the students to read this?

1.5. Library Visits

TABLE 30 –How often teachers go to the library

Answers	Frequency	Percentage
No	383	42.5
Seldom	130	14.4
Hardly ever	141	15.6
Usually	93	10.3
Frequently	129	14.3
Blank	25	2.8
Total	901	100.0

Source: the author

The majority of the teachers hardly ever go to the library in their community, maybe because of a lack of materials of their preference; or because they do not have this cultural habit. So, how could they motivate the children to be readers and to visit the library if they do not do that?

1.6 Children's and Teen's Literature Reading

TABLE 31 – About the number of teachers that have read children's and teen's literature books in the late two years (2005/2006)

Answers	Frequency	Percentage
Yes	835	92.7
No	55	6.1
Blank	11	1.2
Total	901	100.0

Source: The author

TABLE 32 – About the finality of reading children's and teen's literature books in the late two years (2005/2006) (teachers)

Answers	Frequency	Percentage
Pedagogic	504	55.9
Pleasure	75	8.3
Other	17	1.9
Both	257	28.5
Blank	48	5.3
Total	901	100.0

Source: The author

TABLE 38 – About the work with children’s and teen’s literature books in school

Answers	Frequency	Percentage
Yes	859	95.3
No	16	1.8
Blank	26	2.9
Total	901	100.0

Source: The author

Thus, it is not surprisingly that 95.3% of the teachers asserted that they work with children’s and teen’s literature books in school, 1.8% said they did not do so, and 2.9% did not answer this question. However, the way they work with these literary texts is more important than the reading itself.

1.7 Places of Reading

The contact with the literary text in school occurs in many different places: “literature corner” in the classroom, the library, the reading room, and home, where kids can share books with their family.

TABLE 39 – About the frequency of the work with children’s and teen’s literature books in school

Answers	Frequency	Percentage
Weekly	618	68.6
Fortnightly	79	8.8
Monthly	74	8.2
Two months' period	33	3.7
Semestral	4	0.4
Daily	24	2.7
Blank	69	7.7
Total	901	100.0

Source: the author

About the frequency of the work with children's and teen's literature books in school, most of the teachers (68.6 %) do it every week, 8.8% do this work every 15 days, and only 2.7 % are able to work with literature every day.

1.8. Evaluation

TABLE 40 – The ways teachers evaluate the reading of a literary text

Answers	Frequency	Percentage
Reading aloud	462	15.92
Written answers	363	12.51
Oral answers	559	19.26
Forms filling	240	8.27
Jester	139	4.79
Story telling	577	19.88
Reading the text at home	254	8.75
Questionnaire	170	5.86
Others	138	4.76
Total	2902	100.00

Base: 901 individuals – some chose more than one answer.

Source: the author

The teachers asserted that they evaluate the reading of a literary text through oral and written activities. Almost 40% of these activities are oral (retelling or oral answers) and there is a relevant occurrence of reading aloud (15.92%). These reading activities do not guarantee the reading, comprehension, and understand ability development. There are also the written works like forms filling, written answers, and questionnaire that sum up 26.64% of the answers given. About the opened question, teachers also mentioned activities such as: dramatization, re-writing, silently reading, drawings.

1.9 Favorite Texts and libraries

TABLE 41 – About student’s favorite literary texts

Answers	Frequency	Percentage
Poetry	428	20.09
Romance	115	5.40
Short story	632	29.67
Image book	359	16.85
Adventure	454	21.31
Theater	37	1.74
Narrative	105	4.93
Total	2130	100.00

Base: 901 individuals – some chose more than one answer.

Source: the author

According to teachers their students’ favorite texts are respectively short story (26.67%), adventure (21.31%) and poetry (20.09%). What is consistent with the students’ age (8 to 12 years old).

TABLE 44 – About the existence of library (reading corner, reading room) in the classroom

Answers	Frequency	Percentage
Yes	629	69.8
No	233	25.9
Blank	39	4.3
Total	901	100.00

Source: the author

According to most of the teachers (69.8%), in their classrooms there are places like “libraries” such as reading room or reading corner, which reveals that there are educative actions to guarantee the students’ access to books. And teachers and schools have done this.

TABLE 45 – How *libraries* and the classroom work

Answers	Frequency	Percentage
Students take the books home	325	36.1
They can take books only if they've finished the activities	77	8.5
Books are read only in the reading time	71	7.9
All the previous options	93	10.3
1 and 2	72	8.0
2 and 3	55	6.1
1 and 3	56	6.2
Blank	152	16.9
Total	901	100.00

Source: the author

Most of the teachers (60.60%) provide their students the opportunity to take books to home, which gives students the chance to interact with the books beyond the school. Some teachers (8.5%) allow students to take books only after they've finished the activities, while other teachers make it only in the reading time (7.9%).

TABLE 46 - Availability of books in the classrooms

Answers	Frequency	Percentage
Yes	532	59.0
No	268	29.7
Blank	101	11.2
Total	901	100.00

Source: The author

The majority of teachers interviewed (59%) put their own books in the library, due to the bad conditions of the scholar ones. This attitude shows their concern about providing conditions to a good pedagogic practice and the readers' development.

2. Teachers' Cultural Profile - Culture

We present the following tables and comments about the category: *culture*.

2.1 Cinema

TABLE 35 – How often teachers’ go to the cinema

Answers	Frequency	Percentage
No	95	10.5
Seldom	308	34.2
Hardly ever	269	29.9
Usually	139	15.4
Frequently	85	9.4
Blank	5	0.6
Total	901	100.00

Source: The author

It is not surprisingly the fact that 10.5% of the teachers do not frequent the cinema, that 35% do it seldom, and 30% of all teachers do it from time to time, although there are cinemas in Presidente Prudente, Marília and Assis. Only 9% of the teachers often go frequently to the cinema, 15.4% usually do it. More than 50% of the teachers prefer dubbing movies to the ones with subtitles; this shows us that teachers may have difficulties in reading the subtitles.

2.2 Theater

TABLE 36 – How often teachers go to the theater

Answers	Frequency	Percentage
No	261	29.0
Seldom	410	45.5
Hardly ever	168	18.6
Usually	42	4.7
Frequently	13	1.4
Blank	7	0.8
Total	901	100.00

Source: the author

29% of the teachers never go to the theater, 50.9% do it hardly ever. It demonstrates that half of the teachers never go to the theater. Only about 1% do it frequently. It is important to consider that in Presidente Prudente, Marília and Assis, every week there is a play in the theaters.

Conclusion

The tables and the data above indicates the necessity of investments in teachers' development programs, concerning specific contents of mother language instruction, and their own cultural formation, as frequent visits to cinemas, theaters, reading and discussion of good books of adults literature or children's and teen's literature. Although the teachers that work in the Center-west region in São Paulo State, in Brazil, live and work in the most economically developed state, they show a profile that is not consistent with their profession.

References

- BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/out/nov/dez. 1995, p.17-52.
- CHARTIER, A. M. Os futuros professores e a leitura. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-97.
- MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- NAFICY, H. Epistolary and textuality in accented films. In: EGOYAN, A.; BALFOUR, I. (Orgs.). *Subtitles on the foreignness of film*. The MIT Press: Cambridge, Massachussets, 2004.

RICH, R. B. To read or not to read: subtitles, trailers, and monolingualism. In:

EGOYAN, A.; BALFOUR, I. (Orgs.). *Subtitles on the foreignness of film*. The
MIT Press: Cambridge, Massachussets, 2004

SINGLY, F. *Lire à 12 ans: une enquête sur les lectures dès adolescents*. Paris: Nathan,
1989.

UNESCO. PESQUISA NACIONAL UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o
que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

**LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE : DE L'ENFANCE A
L'ADOLESCENCE**

***LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD: DE LA INFANCIA A LA
ADOLESCENCIA***

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: DA INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA

CONSTRUCTING AN IDENTITY: FROM CHILDHOOD TO ADOLESCENCE

Esther Laso y León
Universidad de Alcalá
Esther.laso@uah.es

Resumen: Generalmente, los novelistas saben que un buen argumento requiere de personajes interesantes para los lectores y que este interés depende del cuidado con que el autor construye la identidad de estos personajes. En la literatura infantil, la creación de personajes, especialmente de los principales, es muy importante porque los lectores deben poder identificarse con sus héroes. Sin embargo, como G. Ottevaere-van Praag manifestó: “El problema del narrador adulto es encontrar, sin excederse del punto de vista del héroe, las percepciones, sentimientos y las ideas características de una época que él ya ha perdido hace tiempo” (1996). La publicación de “La famille Briard”, trilogía de B. Smadja, nos ofrece una excelente oportunidad para observar el trabajo de un escritor adulto mientras crea la identidad de un niño de 8 años, de un preadolescente de 12 y un adolescente de 15. Como un ejercicio de estilo, esta trilogía nos ofrece miradas cruzadas sobre la misma realidad, la familia Briard. Nuestra intención es identificar las características de niños y niñas de 8, 12 o 15 años descritas por el autor.

Palabras clave: construcción de personajes, evolución de la identidad, niñez, adolescencia.

Resumo: *Geralmente, os romancistas sabem que um bom argumento exige personagens interessantes para os leitores e que este interesse depende do cuidado com que o autor constrói a identidade destas personagens. Na literatura infantil, a construção de personagens, especialmente das principais, é muito importante, porque os leitores*

devem poder identificar-se com os seus heróis. No entanto, como explicitou G. Ottevaere-van Praag: “O problema do narrador adulto é encontrar, sem ultrapassar o ponto de vista do herói, as percepções, os sentimentos e as ideias característicos de uma época que ele já perdeu há algum tempo” (1996). A edição de “La Famille Briard”, trilogia de B. Smadja, oferece-nos uma excelente oportunidade para observar o trabalho de um escritor adulto enquanto cria a identidade de um menino de 8 anos, de um pré-adolescente de 12 e de um adolescente de 15. Como um exercício de estilo, esta trilogia proporciona olhares cruzados acerca da mesma realidade, a família Briard. É nosso propósito identificar as características de meninos e meninas de 8, 12 e 15 descritas pelo autor.

Palavras-chave: *construção de personagens, evolução da identidade, infância, adolescência.*

Abstract: *Generally, novelists know that a good plot needs characters that are of interest to readers, and this interest depends on the care used to construct the characters' identity. In children's literature, the creation of characters, and especially of the main characters, is very important because readers must be able to identify themselves with their heroes. However, as G. Ottevaere-van Praag told us: “The problem of the adult narrator is to find, without exceeding the young hero's point of view, the perceptions, the feelings and the ideas characteristic of an age that he had lost a long time ago” (1996). The publication of “La famille Briard” trilogy by B. Smadja, offers an excellent opportunity to observe the work of an adult writer while he creates the identity of an 8 years old child, a 12 years old pre-adolescent, a 15 years old teenager. Like a style exercise, this trilogy shows us crossed looks of a same reality, the Briard family reality. Our intention is to identify the characteristics of an 8, 12 or 15 young boy or girls, depicted by the author.*

Key words: *construction of characters, evolution of the identity, childhood, adolescence.*

Résumé: *Généralement, les romanciers savent qu'une bonne histoire gagne à être servie par des personnages capables d'éveiller l'intérêt des lecteurs, et que cet intérêt dépend en grande partie du soin porté à la construction de l'identité de ces personnages. En littérature de jeunesse, la création des personnages, et notamment des protagonistes, exige une attention redoublée de la part des écrivains, car le jeune lecteur doit pouvoir s'identifier au héros. Cependant, comme le remarque fort bien G.*

Ottevaere-van Pragg : « Le problème du narrateur adulte est de retrouver, sans déborder le point de vue du jeune héros, les perceptions, les sentiments et les idées d'un âge qu'il a quitté depuis longtemps » (2000). La publication de la trilogie de « La famille Briard » de B. Smadja offre une excellente occasion d'observer le travail de l'écrivain adulte façonnant tour à tour l'identité d'un enfant de 8 ans, Joseph, celle d'une pré-adolescente de 12 ans, Margot, et celle d'une adolescente de 15 ans, Jenny. Véritable exercice de style, cette trilogie propose, en effet, un regard différencié (celui des trois enfants) sur une même réalité quotidienne, celle de la famille Briard. Nous essaierons donc, en analysant les différentes perspectives construites par l'auteur, de retrouver les traits qui, selon elle, définissent l'identité d'un jeune de 8, 12 ou 15 ans.

Mot clés : construction des personnages, identité en évolution, enfance, adolescence.



En réduisant l'identité des personnages littéraires, et notamment celle des héros, à l'expression d'un simple pronom personnel ou d'une initiale, le Nouveau Roman s'opposait, dans les années 1950, à la tradition du personnage réaliste qui s'était imposé au XIX^{ème} siècle. Cela a sans doute contribué à raviver le débat critique autour de la question du personnage littéraire¹ ; cela pourrait aussi, en partie, expliquer le désir qu'ont ressenti un certain nombre d'écrivains de faire découvrir aux lecteurs le processus de création d'une identité littéraire. C'est, par exemple, le cas de l'expérience menée par l'auteur français, Brigitte Smadja, pour mettre en lumière le jeu de construction d'un personnage en littérature de jeunesse, à travers une trilogie intitulée *Dans la famille Briard, je demande...* .

Ce n'est certes pas la première fois qu'un auteur de jeunesse fait de la construction identitaire de ses personnages un élément moteur de la narration. Dans *Les quatre filles du Dr. March* (1868), Louisa May Alcott faisait déjà des différences entre les quatre sœurs l'un des principaux centres d'intérêt du roman. Rappelons que face à une même situation, il s'agissait de montrer la réaction de l'aînée, Meg, la plus responsable du groupe ; de l'impulsive Jo ; de la sensible Beth et de la capricieuse et insouciant Amy, la plus jeune des quatre.

¹ Voir le livre de Chr. Montalbetti intitulé *Le personnage* qui rassemble les principales théories sur la question et propose une bibliographie de base la concernant.

Cependant, comme nous venons de le résumer à l'aide de quelques adjectifs, ces personnages étaient très stéréotypés et, malgré leur différence d'âge, il s'agissait avant tout de « petites femmes ». De plus, c'était le point de vue de Jo, « l'auteur de la famille », qui était privilégié dans ce roman.

Plus près de nous, dès 1997, J. K. Rowling s'est appliquée à grand renfort de publicité médiatique à construire sous les yeux de ses lecteurs l'identité d'Harry Potter dans son évolution de l'enfance à l'adolescence. Mais il s'agit là d'une expérience concernant surtout un seul personnage dont les compagnons, qui ont le même âge, ne font que partager l'évolution.

Pour sa part, sur le principe de l'exercice de style littéraire, et suivant un format à la mode, Brigitte Smadja a publié en 2006, à l'Ecole des Loisirs, une trilogie consacrée aux trois enfants d'une même famille : Joseph, Margot et Jenny Briard. Comme l'indique le titre de la trilogie qui reprend la célèbre formule du jeu de cartes des 7 familles bien connu des enfants, ces trois personnages se définissent d'abord en fonction de la place que chacun occupe dans la famille Briard, et en fonction des relations qu'ils tissent entre eux.

Les textes confirment cette première impression comme le montre cette citation qui concerne Margot, la cadette, et qui est extraite du volume consacré à Jenny : « Margot s'était battue dès le premier jour de son arrivée sur Terre pour prendre sa place, et la tenir, prête à tous les excès pour canaliser l'attention de sa famille rivée à sa sauvage détermination à exister. » (Smadja, 2006c : 17).

Mais l'auteur, et l'éditeur, signalent aussi très clairement au lecteur que ces trois personnages se définissent également en fonction de leur âge : Joseph a 8 ans, Margot 12 ans et Jenny 15 ; et ils agissent, parlent et pensent comme pourrait le faire un lecteur de 8, 12 ou 15 ans dans la même situation. De fait, les trois volumes sont publiés dans trois collections : Mouche, Neuf et Médium, adressées à des destinataires du même âge que les héros. En facilitant de la sorte l'identification du lecteur au héros, l'auteur et l'éditeur qui a accepté le défi, montrent combien ils sont sensibles à la question de la réception des romans ; sachant que la crédibilité du récit repose en grande partie sur celle du personnage protagoniste, et que d'elle dépend l'implication émotionnelle du lecteur par rapport au texte².

² Voir Alsina, 1984 : 119-126.

La trilogie devient ainsi le cadre de la construction de trois identités dont la perception varie selon qu'on lise l'un des trois volumes indépendamment des autres (c'est le principe des classes d'âge qui suggère ce type de lecture), ou l'ensemble des trois volumes à la suite. Dans le premier cas, le lecteur de *Joseph*³ et de *Margot* auront une vision très égocentrée du quotidien de ces personnages. En effet, l'auteur choisit une focalisation interne et adopte le point de vue des deux protagonistes respectifs, même s'il laisse apparaître l'opinion des autres personnages à travers quelques rares réflexions ou réactions.

Ce type de focalisation s'adapte parfaitement au degré de maturation psychologique des jeunes de 8 à 12 ans qui sont, à cet âge, très centrés sur eux-mêmes. Il apporte par ailleurs une vision plus subjective et affective de la réalité.

Le lecteur de *Jenny*, au contraire, découvre une multitude d'informations apportées par un narrateur omniscient qui généralement adopte le point de vue de Jenny. Ce narrateur utilise également son statut omniscient pour explorer, tel un psychanalyste, le passé de l'héroïne et de sa famille, pour mieux expliquer le présent de cette famille. La construction narrative qui entrecroise passé et présent, souligne de fait cette approche psychanalytique. Celle-ci va de pair avec l'intériorisation des traits marquants de l'identité qui se produit généralement vers l'âge de 15 ans (l'âge de Jenny dans le livre). A partir du moment où se produit cette intériorisation de la personnalité, le recours à un psychanalyste s'impose pour dénouer la nature et l'origine des conflits internes et permettre à l'individu de mieux aller vers les autres. C'est ce rôle qu'assume le narrateur omniscient dans le roman.

Le lecteur des trois volumes de la trilogie obtiendra pour sa part une vision beaucoup plus riche de cette famille et de l'identité des trois héros, puisqu'il croisera tous leurs regards et toutes leurs pensées. Il pourra ainsi les comparer et déterminer l'influence du degré de développement psychoaffectif des personnages dans leur analyse des relations interpersonnelles.

Pour comprendre le caractère complémentaire des regards que croisent les personnages d'un roman à l'autre, nous pouvons prendre l'exemple des volumes consacrés à Joseph et à Margot. Dans *Joseph*, le petit garçon se représente à lui-même. Il n'a aucune confiance en lui et le manifeste lorsqu'il est interrogé par sa maîtresse :

³ Nous abrègerons le titre des ouvrages, construit sur le modèle de *Dans la famille Briard, je demande... Joseph*, en ne retenant que le prénom des trois protagonistes éponymes.

« Je me sens devenir tout rouge, j'ai le cœur qui bat vite, je fais un effort pour me rappeler, mais je n'y arrive pas », dit-il (Smadja, 2006a : 12). Peut-être est-ce en partie parce qu'il a le sentiment d'être de trop dans sa famille :

« J'ai la chambre la plus minuscule du monde. Je ne peux inviter personne. Autrefois, c'était un dressing-room, une grande armoire où toute la famille rangeait ses affaires. Quand papa et maman ont acheté cette maison, ils n'avaient pas prévu que je naîtrais, et il a bien fallu me mettre quelque part.» (Ibidem, 21)

Joseph observe également les autres membres de sa famille. Par exemple, il porte un regard sur Margot et en même temps il imagine le regard que celle-ci porte sur lui. Pour lui c'est une sœur inaccessible car victime de la mode et des émissions de télé qui la font rêver. De fait il la décrit à son amie comme « une sœur qui danse comme une star à la télé » (Ibid., 37). Mais elle est surtout celle qui le déteste parce qu'il l'a reléguée au rang de cadette au moment il est né : « [Margot] me déteste. Elle est jalouse », affirme-t-il (Ibid., 22).

Dans *Margot*, on observe une situation similaire. L'adolescente porte un regard sur elle-même, mais aussi sur son petit-frère, tout en imaginant ce que celui-ci peut bien penser d'elle. Margot porte un regard plutôt complaisant sur son physique, même si pour ne pas vexer son amie elle se force à « passer en revue tout ce [qu'elle déteste chez elle]: [Elle a] plein de poils au-dessus des lèvres, des genoux affreux, des épis plein les cheveux et ils sont blonds nuance poussière.» (Smadja, 2006b : 10) Elle est consciente de la satisfaction que lui procure le fait de commander, surtout lorsque son autorité diminue : « Il est loin, le temps où mon équipe me regardait, exaltée, attendant les ordres de son capitaine » (Ibidem, 78). Elle a enfin, le sentiment de ne pas être comprise par les adultes, notamment par sa mère qui ne partage pas ses priorités.

Margot est, par ailleurs, effectivement jalouse de son petit frère parce qu'il est le préféré, « le chouchou de [sa] mère » (Ibid., 11). Mais il est surtout trop petit (8 ans) pour représenter un quelconque intérêt à ses yeux, d'où le ton méprisant qu'elle emploie pour lui reprocher de vouloir occuper la salle de bain, où elle-même vernit ses ongles pour aller à une fête : « Comment un même de huit ans pourrait avoir besoin d'une salle de bains ? Cette question ne mérite aucune réponse » (Ibid., 11).

La lecture des deux romans, en confrontant tous ces regards croisés, enrichit donc la connaissance des personnages, en apportant des compléments d'information ou des corrections.

Si l'on tient compte à présent de l'ensemble des personnages secondaires qui interagissent plus ou moins directement avec les protagonistes, on s'aperçoit que l'identité de ces derniers se définit aussi à travers les regards croisés qu'ils échangent avec leur réseau de relations respectif.

Dans le cas de Joseph, ce réseau se limite à ses parents, ses sœurs et l'école représentée par sa maîtresse et une camarade de classe. Cela correspond au quotidien des enfants de 8 ans : école, jeu, cantine, devoirs...

L'entourage de Margot est très proche de celui de son jeune frère, mais cette fois c'est le collègue qui sert de cadre à la construction d'un réseau d'amitiés élargi.

Enfin, Jenny a une perception plus globale des relations familiales, qui inclut ses grands-parents, son oncle et sa tante. A 15 ans elle n'est plus aussi dépendante de ses parents ; et elle cherche à se définir autrement que par rapport à sa scolarisation, en se faisant des amis en dehors du cadre scolaire.

On aura compris que la trilogie se construit à partir de la confrontation des points de vue. Si nous considérons, par exemple, l'opinion des protagonistes sur la situation familiale, nous observons que les points de vue exprimés varient non seulement parce qu'ils sont portés par trois individus différents, mais aussi parce que chacun de ces individus, de part la différence d'âge qui les sépare, en est à un stade de développement psychoaffectif différent.

Ainsi, Joseph, le plus jeune s'inquiète-t-il de l'absence de communication qui semble séparer chaque jour un peu plus ses parents. Il ne comprend pas la situation, mais elle l'angoisse, car il a besoin d'eux. Dans cette scène, par exemple, son inquiétude se matérialise sous la forme d'ombres menaçantes : « Dans la cuisine, on entendrait une mouche voler, sauf que cette fois il n'y a pas de mouche. Papa et maman ne se parlent pas, ou bien ils disent des choses comme ça, pour rien. Sur le mur de la cuisine, je regarde nos ombres. Papa et maman sont des géants immobiles » (Smadja, 2006a : 30).

Dans un premier temps, le petit garçon croit que c'est sa mère qui est responsable de la situation. Il sait pourtant bien que c'est elle qui s'occupe de lui, le borde, lui prépare à manger, veille à ce qu'il fasse ses devoirs, etc. Mais, nous laisse entendre l'auteur, peut-être qu'à huit ans le garçon commence à étouffer dans le giron maternel, et il prend plaisir à faire souffrir sa mère en échappant à ses marques d'affection, même si immédiatement après il est assailli de remords:

–Ça ne va pas, mon petit prince ?

–Pour que je sois un prince, il faudrait que tu sois une reine et papa un roi. Et ça, c'est raté. Ne m'appelle plus comme ça.

Je n'aurais pas dû lui dire ça. Je lui ai fait de la peine. Tant pis si je lui ai fait de la peine.
(Ibidem, 31)

Parallèlement, le petit garçon recherche la compagnie exclusive de son père. Celui-ci a un atout par rapport à sa femme pour séduire l'enfant : il le voit trop peu, à cause de son travail, pour lui refuser des plaisirs que la raison maternelle pourrait réproucher : « Avant d'entrer dans la grande salle du cinéma, papa achète du pop-corn. Je lui avoue que maman est contre. –On peut être contre la guerre, à la rigueur, mais contre le pop-corn, non » (Ibid., 27).

Dans le fond, Joseph sait bien que sa mère n'est pas entièrement responsable. Peut être que si son père s'occupait un peu plus d'elle... Mais c'est finalement son amitié avec Claire qui va lui permettre de relativiser la situation, de se réconcilier avec sa mère (qu'il trouve soudain très jolie) et de vivre cette scène qui marque le rapprochement de ses parents : « Papa et maman lèvent la tête. Leurs ombres sur le mur se mélangent. Ils disent ensemble : – C'est qui, Claire ? » (Ibid., 50).

De son côté, Margot, qui se débat dans la période trouble de l'adolescence, est entrée en rébellion contre l'autorité parentale. C'est surtout sa mère qui subit ses insolences. Là encore, l'absence du père, retenu par son travail, semble le protéger. Il est celui qui la comprend (Smadja, 2006b : 17).

Margot perçoit la tension qui monte entre ses parents, mais ne s'en inquiète pas outre mesure. Au départ, ce sont surtout les réactions de son frère et de sa sœur qui attirent son attention : « Je n'ai pas des parents très bavards. Ça inquiète Joseph. Il a peur que nos parents divorcent. Ça énerve Jenny. La conjugalité, selon elle, a été inventée pour tuer l'amour » (Ibidem, 45). Ce n'est que lorsque sa propre autorité est remise en question par ses camarades de classe et qu'elle même abandonne son attitude insolente, comprenant qu'elle ne la mène nulle part, que Margot s'aperçoit de la gravité de la crise que vivent ses parents : « Cette ambiance de guerre de tranchées se poursuit. Je savais mes parents peu bavards, mais je me rends compte soudain qu'ils ne se parlent plus du tout » (Ibid., 81). Elle prend alors le parti de sa mère, dont elle est finalement encore dépendante, en conseillant à son père « d'être un peu plus gentil avec maman, de faire un effort, de lui parler, de lui offrir des cadeaux, de l'emmener à Venise » (Ibid., 83).

Quant à Jenny, elle porte un regard plus détaché sur la situation, observant le comportement des uns et des autres : « Elle les regardait comme un scientifique aurait observé des espèces rares » dit le narrateur (Smadja, 2006c : 28). Elle se rend ainsi compte des différents facteurs qui ont contribué à diviser ses parents : Une grand-mère maternelle qui considère que son gendre n'est pas assez bien pour sa fille (Ibid., 21), une mère obsédée par l'ordre et la perfection (Ibid., 32), un père indifférent incapable de redresser la situation en se remettant en question (Ibid., 22). Mais elle est la seule à apprendre la vérité de son père à la fin du roman, sans doute parce qu'elle est la seule en âge de comprendre:

- [...] J'ai travaillé comme un fou au lieu de passer du temps avec vous. J'avais économisé [l'argent] pour ta mère, pour lui offrir cette maison à la campagne ou au bord de la mer, ou ici, une maison plus grande, pour que Joseph ait enfin une vraie chambre. Elle ne cessait d'y rêver. On ferait n'importe quoi pour les gens qu'on aime... [...]
- C'était long d'économiser, alors, j'ai joué à la Bourse, j'ai beaucoup gagné et j'ai tout perdu. Tout. » (Ibid., 144-145)

En apparence, Jenny est plus indépendante de ses parents du point de vue affectif. Néanmoins, à plusieurs reprises, elle reproche à sa mère un sevrage affectif prématuré au moment de la naissance de Margot (Ibid., 45) ; et à sa soeur d'avoir usurpé sa place auprès de ses parents (Ibid., 77). Cela explique son attitude hostile à leur égard, mais cela trahit aussi un manque affectif douloureux.

En lisant l'ensemble de la trilogie on s'aperçoit, par ailleurs, que l'action décrite par l'auteur se déroule sur un laps de temps beaucoup plus court dans *Joseph et Margot* que dans *Jenny*. Les événements du premier roman se déroulent en effet sur trois jours, le temps d'un week-end, que l'on retrouve avec quelques variations dans les deux autres romans. Cependant l'action de *Margot* dure près de deux semaines supplémentaires, et celle de *Jenny* s'étale sur un an et demi, avec de fréquentes incursions dans la petite enfance de l'héroïne, avant de finalement se resserrer sur les trois dernières semaines qui précèdent le dénouement de l'action.

La lecture de *Jenny* permet ainsi au lecteur de découvrir le caractère évolutif de l'identité sur le long terme, alors que la lecture de *Joseph* et de *Margot* montre l'évolution de ces personnages sur le court terme. De plus, la structure narrative complexe de *Jenny*, qui entrecroise le passé et le présent de la protagoniste, invite à la lecture psychanalytique du personnage que nous avons précédemment évoquée. Le

présent du début du livre ne cesse de progresser tout au long du roman pour être finalement rejoint dans les dernières pages par le passé du personnage qui vient éclairer son présent au yeux du lecteur. La protagoniste ayant rassemblé son passé et son présent, peut alors poursuivre sa route vers un futur que l'auteur souhaite résolument ouvert.

Brigitte Smadja présente donc dans cette trilogie des personnages en évolution comme peuvent l'être ses propres lecteurs. Une lecture attentive des textes révèle de plus que l'auteur associe systématiquement l'évolution de ses personnages à un événement où la présence d'un Autre les accompagne dans la construction de leur identité respective.

C'est ainsi grâce à la nouvelle amitié de Claire, sa camarade de classe, que Joseph sort de sa carapace pour s'ouvrir aux autres. De son côté, c'est en affrontant Victor, là-aussi un compagnon de classe, que Margot sort de l'enfance caractérisée ici par la séparation de l'univers des filles de celui des garçons décrite par l'auteur. Margot peut alors découvrir l'Autre masculin, et finalement changer d'attitude en devenant plus docile et moins insolente⁴.

Enfin, Jenny, qui tout au long du roman s'oppose au modèle social dominant qui impose une idée du bonheur basé sur la famille et le bien-être matériel, réintègre finalement le giron familial après avoir été trompée par Stan, un garçon qui semblait partager ses idéaux.

En résumé, le portrait de Joseph, tel qu'il se construit à travers les trois romans serait celui d'un enfant aux cheveux longs et doux, qui s'habille de manière à être à l'aise en toutes circonstances. Il est vrai qu'à son âge l'apparence physique n'a pas encore beaucoup d'importance. Plutôt introverti, discret, soumis, tantôt le chouchou de sa mère, tantôt le petit dernier accidentel de la famille, et surtout inquiet des relations de ses parents dont il a encore besoin.

Sa sœur Margot est une jeune adolescente inquiète de son aspect physique et vestimentaire. Sensible aux valeurs transmises par le petit écran. Autoritaire jusqu'au despotisme, capricieuse, manipulatrice, elle est en résumé, une pré-adolescente *à l'âge bête*.

⁴ A ce sujet, il nous a semblé un peu gênant de penser que la découverte de l'Autre masculin puisse agir sur le Moi-fille, en contribuant à diminuer sa confiance en elle, au point de pouvoir lui attribuer sa nouvelle docilité.

Enfin, Jenny, est une adolescente complexée, qui dissimule son corps sous un vêtement disgracieux, une parka vert militaire : « [...] Jenny marchait, protégée par la laideur de ce vêtement qui ne provoquait nul regard, nul sourire, nul salut. Un vêtement qui me rend invisible, songeait-elle » (Smadja, 2006c : 19-20). En achetant cette parka, la jeune fille s'oppose également à sa mère, qui désapprouve ce choix. Cette volonté de tenir tête à sa mère est une manière d'affirmer son identité, mais aussi de punir celle qui l'a *abandonnée*. On la retrouve dans le désordre qu'affectionne Jenny et qui exaspère Mme Briard. La jeune fille incarne l'aînée, enfermée dans ce rôle, et qui a le sentiment d'être mal aimée : « [...] elle] endossa le rôle qui lui était dévolu, celle de cette fille aînée, rêveuse, sérieuse et sage, fille de M. et Mme. Briard, « des gens très bien », avait dit un jour un de ses professeurs à un autre » (Ibidem, 42). Pleine d'amertume, elle éprouve un mal être qui la conduit à évoquer le suicide comme issue à une « mascarade » (Ibid., 25) : « Elle imagina à quel point il aurait été plus doux de se laisser glisser, comme cette boîte au fond du lac » (Ibid. 13, voir aussi p. 83). De manière plus positive, Jenny est aussi une adolescente qui essaie de se construire idéologiquement, dans l'espoir de changer le monde (Ibid., 68).

En conclusion, cette trilogie est originale pour bien des raisons. La première étant son approche du thème de l'identité, puisqu'elle permet au lecteur de percevoir le travail de l'écrivain construisant ses personnages. Nous avons pu ainsi remarquer les efforts de l'auteur pour prendre en compte les éléments psychologiques caractéristiques de l'âge de ses personnages. C'est là une véritable gageure, car comme le rappelait Ganna Ottevaere Van Praag : « Le problème du narrateur adulte est de retrouver, sans déborder le point de vue du jeune héros, les perceptions, les sentiments et les idées d'un âge qu'il a quitté depuis longtemps » (Ottevaere, 2000 : 37). Brigitte Smadja est d'ailleurs consciente de la difficulté de son entreprise comme le révèle cette déclaration faite pour un livret de la série « Mon écrivain préféré » créée par l'éditeur pour promouvoir ses principaux auteurs :

« Je dirai plutôt que j'écris à la place de l'enfant que j'invente. S'il a huit ans, j'essaie tout simplement d'avoir huit ans. Ce n'est pas toujours facile de prendre cet ascenseur, mais c'est impressionnant. Il faut aller chercher loin en soi l'émotion de celle que j'étais par exemple, à cet âge. » (Chérier, 2003 : 35)

Malgré tout, l'auteur n'échappe pas complètement aux stéréotypes, notamment concernant l'adolescence. En effet, tous les adolescents ne sont pas – fort heureusement

– ni tourmentés, ni capricieux et insolents, même si ce sont ceux-ci qui attirent le plus l'attention des adultes.

Cette expérience de Brigitte Smadja est aussi originale parce qu'elle permet au lecteur de visualiser le processus de maturation de l'enfance à l'adolescence, soit en le découvrant au fur et à mesure de sa propre croissance, et de la lecture par paliers des ouvrages ; soit en lisant simultanément l'ensemble de la trilogie, si le cloisonnement des classes d'âges ne le rebute pas.

Enfin, la publication des trois volumes, de manière quasi simultanée, dans trois collections adressées à des lecteurs du même âge que les héros, relève aussi d'une expérience éditoriale originale. Cependant si elle facilite l'identification des lecteurs, elle « institutionnalise » aussi, de la part même de l'écrivain qui a souhaité ce type de publication, la lecture par classe d'âge tant décriée au cours des années 90 parce qu'elle cloisonnait lecteurs et livres. Elle semble enfin remettre en question la deuxième partie de cette déclaration de l'auteur : « J'espère que jamais ne me quitteront ces deux conditions : écrire pour quelqu'un, pour lui faire plaisir, pour lui adresser un cadeau, et écrire sans penser à un résultat fini, un objet dans une bibliothèque ou une librairie » (Chérier, 2003 : 34).

Références bibliographiques

ALSINA, Jean (1984) « Personnage enfant et personnage pour enfant » in Collectif, *Le personnage en question*. Toulouse : UTM Service des publications. P. 119-126.

CHERER, Sophie (2003). *Mon écrivain préféré. Brigitte Smadja*. Paris : L'Ecole des Loisirs.

MONTALBETTI, Christine (2003). *Le personnage*. Paris : GF (Corpus).

OTTEVAERE VAN-PRAAG, Ganna (2000, 3^e éd.) *Le roman pour la jeunesse : approches, définitions, techniques narratives*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M, New York, Wien : Lang.

SMADJA, Brigitte (01/2006). *Dans la famille Briard, je demande...Joseph*. Paris : L'Ecole des Loisirs (Mouche).

SMADJA, Brigitte (03/2006). *Dans la famille Briard, je demande...Margot*. Paris : L'Ecole des Loisirs (Neuf).

Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades,
Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2012 (ISBN: 978-972-8952-23-5).

SMADJA, Brigitte (03/2006). *Dans la famille Briard, je demande...Jenny*. Paris :
L'Ecole des Loisirs (Médium).

**DON QUIXOTE IN SUNNY SPAIN: THE MEDIATION OF NATIONAL AND
CULTURAL IDENTITY IN CHILDREN'S LITERATURE**

***EL QUIJOTE EN LA “ESPAÑA SOLEADA”: LA TRADUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD NACIONAL Y CULTURAL EN LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL***

***DOM QUIXOTE NA “ESPANHA ENSOLARADA”: A TRADUÇÃO DA
IDENTIDADE NACIONAL E CULTURAL NA LITERATURA INFANTIL E
JUVENIL***

Gillian Lathey

G.Lathey@roehampton.ac.uk

National Centre for Research in Children's Literature
Roehampton University London

Resumo: El estereotipo de “la España soleada” da pie a analizar cómo se les presenta la figura de don Quijote a los niños británicos en las ediciones inglesas de la obra publicadas en el siglo XX, estudiando cómo se modifica la identidad del personaje y de España para convertirse en ficción dentro de la literatura infantil británica.

Palabras clave: don Quijote, identidad, literatura infantil.

Resumo: O estereótipo da “Espanha ensolarada” motiva a análise do modo como se apresenta a figura de Dom Quixote às crianças britânicas nas edições inglesas da obra publicadas no século XX, estudando-se a forma como se modifica a identidade da personagem e da Espanha para se adequar à ficção literária inglesa vocacionada para a infância.

Palavras-chave: Dom Quixote, identidade, literatura infantil.

Abstract: The sunny Spain stereotype leads to the analysis of how Don Quixote is introduced to the British children in 20th century editions, how both the character and the Spanish identity are modified so as to fit into the British children's literature.

Key words: Don Quixote, identity, children literature.



Everyone in England knows that the sun always shines in Spain. The phrase ‘sunny Spain’ trips easily off the tongue but is spoken with a wry expression: we know it for what it is, a joking generalisation. Yet it is exactly this kind of soundbite that reduces cultural difference and national identity to a shorthand or code gained a particularly tenacious foothold in British children’s literature in the course of the twentieth century. It’s as though some, but I want to stress by no means all, writers had little faith in children’s ability to respond to and assimilate the unfamiliar, or believed that images of other cultures had to be simplified for children. In the case of Spain, for example, the associations are with sun, castanets, flamenco and people shouting ‘olé’. Moreover, the half-Spanish girl Carlotta in Enid Blyton’s *Summer Term at St. Clare’s*, first published in 1943, conforms perfectly to contemporary British stereotypes of southern Europeans. She has a fiery temperament; she expresses her likes and dislikes openly; she disregards the rules and conventions of a sedate English boarding school and, to cap it all, is liable to ‘lapse into some foreign language, letting it flow out in an angry stream from her crimson lips’ (2005: 79-80). Note that the language is not identified as Spanish, and those crimson lips are decidedly suspect. After briefly exploring this kind of reductive approach to the representation of nationality in British children’s fiction, I want to look at the assimilation of a much earlier Spanish figure than Carlotta, namely Don Quixote, into British children’s culture by focussing on children’s editions of Cervantes’ novel published across the twentieth century. How does Cervantes’ novel change its identity, and in particular its Spanish identity, as it becomes British children’s fiction?

First a few words on the representation of nationality. Stereotyping in literature has generated an academic discipline of its own, that of imagology or image studies, which concerns itself, according to Joep Leerssen, with ‘the discursive and literary articulation of cultural difference and of national identity’ (Leerssen, 2000: 268). Images of other cultures and nationalities in literature or the media do not, as we know, necessarily match lived experience in the real world. As Leerssen puts it: ‘Nationality now counts, at least in human sciences, as a modality of perception and reputation [rather] than as a matter of essence or substance.’ (1997: 285). Paying close attention to these perceptions can, however, be enlightening. Imagologists trace shifts

in positive and negative stereotyping according to historical and social circumstances: an era of cheap foreign travel has made a marked difference to standard stereotypes. Yet some images remain stubbornly static. As Estrella Escrina (2003) has pointed out in an unpublished MA dissertation, representations of the Spanish language in *Sleep Over in Spain* by Narinder Dhama, published in 1998 and *Fiesta* by K. Cann published in 2001 conform entirely to English perceptions with incidences of Spanglish and several ‘olé’s. Images of other nationalities or ethnic groups in children’s literature result from an adult consensus as to the image of another nationality they consider children are capable of digesting in any given historical period, and despite a tendency towards a greater differentiation and caution in the representation of other nationalities in recent decades, certain stock national profiles do resurface even today in children’s books.

In translations and retellings that cross cultural and national borders, similar assumptions that children will be alienated by difference lead to the removal of cultural markers in the course of translation – names, coinage, foodstuffs and so on – a process that Göte Klingberg (1986) has called ‘cultural context adaptation’ and Lawrence Venuti (2000) refers to as ‘domestication’. As Martina Seifert has pointed out in her study of the translation of Canadian children’s literature into German, this kind of cultural adaptation constitutes ‘a geography of the mind... [that] conveys more about the importing culture than about the imported one’ (2005: 227). ‘Sunny Spain’, for example, is a meaningful description only to the sun-starved English. In addition to contextual adaptation within the text, translations into English are subject to a process of mediation in prefaces, introductions, blurbs and other paratextual material in an attempt to ease the passage of children’s texts into the British market and the hearts and minds of young British readers.

Two examples from the early twentieth century will illustrate the point. At a time when British children’s publishing was considerably more enterprising in international terms than it is now, the publishing firm J.M. Dent and Sons Ltd. issued a series entitled the King’s Treasuries of Literature that included world literature titles. Anna Barwell’s preface to her translation of *Little Sidsel Longskirt* from the Norwegian of Hans Aanrud, published in this series in 1923, adopts the position of a connoisseur presenting the Norwegian landscape, culture and people in a manner designed for easy assimilation by the young. This undertaking deteriorates, as it

inevitably must, into the stereotypical. Barwell tells her young English readers that: ‘many of the people of Norway – descendants of the Vikings though they are – spend very busy lives in fishing and in cutting down the pine trees that grow in the dark forests’ (Aanrud, 1923: 5). That little parenthesis on Viking ancestry is telling, since history lessons in British schools at the time and for decades thereafter portrayed the Vikings as invaders and ancient enemies. So a note of reservation colours this introduction of a nation of ‘peasants’ – Barwell’s word – who spend the long, light summer evenings dancing and singing ‘merry folk-dances and songs’, but are nevertheless so well educated that: ‘it is very rare to find anyone dull or stupid’ (1923: 8). A preface intended to mediate a text by introducing its culture of origin only succeeds in inducing in young readers a distorted understanding of Norwegian life as a result of its patronising tone and emphasis on quaint folklore.

My second example is a set of retellings rather than translations and demonstrates a different strategy, that of comparison. In *Old Peter’s Russian Tales*, published in 1916, just before Barwell’s translation, Arthur Ransome introduces his versions of Russian fairy tales by stressing distance and reminding readers of the qualities that to his mind represent England:

This is a book written far away in Russia, for English children who play in deep lanes with wild roses above them in the high hedges, or by the small singing becks that dance down the grey fells at home. Russian fairyland is quite different. (Ransome, 1916: 9)

Ransome’s view of England is the pastoral, indeed Lakeland, idyll of the Romantic poets and his own *Swallows and Amazons* series. Unrepresentative as this vision may be of the lives of English children at the time, it no doubt played a small role as a building block in the identity formation of the young English reader. Indeed, this kind of juxtaposition, like Barwell’s representation of Norway, runs the risk of becoming what Robyn McCallum (McCallum, 1997) has called ‘cultural solipsism’, in this case an emphasis is on the English way of life as the norm, and the Norwegian or Russian as a deviation from it.

And so, bearing these points on national image and mediation in mind, to *Don Quixote* and its early history as a British children’s book. The story of Don Quixote in England begins with the earliest English translation by Thomas Shelton, completed between 1612-20. Children’s publishers H. Turpin and Francis Newbery first issued

substantially abridged versions for children in 1776 and 1778¹ respectively. Both publishers were no doubt aware of the appropriation by literate children throughout the seventeenth and eighteenth centuries of the very same tales of knight-errantry that Cervantes treats ironically in *Don Quixote*. A wave of translations in the late sixteenth century, largely from Spanish, brought into the English language tales such as *Palladin of England* (1588), the books of the *Palmerin* series (1581 to 1594), *Don Bellianis of Greece* (1598) and *Amadis de Gaul* (1588). We know that children read such tales from a range of biographical evidence. Margaret Spufford's (1981) history of popular fiction in the seventeenth century draws attention to a book entitled *The Unlucky Citizen, experimentally described in the various misfortunes of an unlucky Londoner* (1673) by Francis Kirkman, purporting to be the autobiography of the son of a London merchant. This maudlin narrative offers a glimpse of the kind of reading matter most likely to excite the interest of a boy in the mid-seventeenth century. Kirkman's narrator describes how chivalric tales translated from Spanish quite turned his head:

But when I came to Knight Errantry, and reading *Montelion Knight of the Oracle*, and *Ornatus* and *Artesia*, and the Famous *Parisimus*; I was contented beyond measure, and (believing all I read to be true) wished myself Squire to one of these Knights; I proceeded on to *Palmerin of England*, and *Amadis de Gaul*; and borrowing one Book of one person when I read it myself, I lent it to another, who lent me one of their Books; and thus robbing Peter to pay Paul, borrowing and lending from one to another, I in time had read most of these Histories. All the time I had from School, as Thursdays in the afternoon, and Saturdays, I spent in reading these Books (10-11)

An account of schoolboys swapping stories over two hundred years ago leaves a vivid impression of the excitement at the precursors of the modern adventure story with their labyrinthine plots and episodic structure. Although it was Cervantes' intention to satirise such romances, the familiar themes and patterns of *Don Quixote* held the same allure for children as its models. Paul Hazard, author of that lively if frequently wrong-headed review of European children's literature *Les livres, les enfants et les hommes* in 1932, identified the appeal of the two central figures in *Don Quixote* and children's appropriation of them as follows:

....the children have put the Cervantes that they have discovered and liked in their own library. They like the one who is gay, who rolls up adventures the length of the highways, who

¹ A copy of each can be found in the collection of Iona and Peter Opie in the Bodleian Library in Oxford.

is not afraid of being lavish with cudgelings, always a joy to childish spectators; the one who depicted the yellow, thin, bony Don Quixote, perched on Rozinante, and the rubicund, plump, Sancho, seated on his ass and lifting his elbow to quench his thirst with plenty of heady wine. They took possession immediately. (70-71)

Hazard's implication that children have autonomously seized upon a book not written for them ignores the intermediaries, the publishers, editors, translators and rewriters who have guided its transition from one language to another, Spanish to English in the terms of this paper, and from adult to child audience, and have turned it into the kind of story they believe children want or ought to read.

I now want to look at a few examples taken from the sample of seventeen English retellings for children of *Don Quixote* from across c20th that are available in the British Library. How has this icon of Spanish literature been marketed as a children's story in English? How or where do English-language editions of *Don Quixote* locate the narrative, and what strategies are adopted to mediate the text for children? Rather than taking these children's editions in chronological order, I intend to use them to illustrate particular issues of mediation and identity.

First, two things about *Don Quixote* that will come as a surprise – that the story is an English classic, and that it is compact.

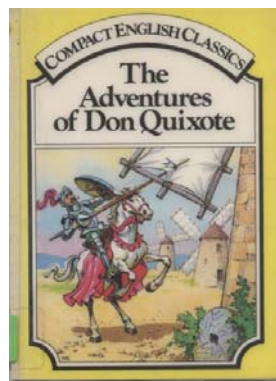


Figure 1: Image of cover of Hong Kong Edition

This edition certainly is compact by comparison with Cervantes' novel, since it runs to fifty-three pages in all in comparison to the 588 pages of the current English translation in the Penguin classics series. I'm starting with this example because it illustrates so clearly a number of points concerning the process of cultural transition. It's a rather unusual edition in that it was first published in Hong Kong by Ling Kee Publishing in 1979 while that territory was still a British colony, and it was, according to the blurb on the back cover, intended for pupils learning English: 'The Compact

English Classics are an ideal first encounter with many of the best stories ever written. Skilfully adapted, and simply and clearly written, they are both faithful to the original stories and a delight to read.’ The fact that the tale is Spanish doesn’t even get a mention on the cover; a text published in a former British colony is itself the subject of an act of appropriation. However, we are told in the introduction that Cervantes was a ‘great Spanish writer’ whose purpose was ‘a very serious one’, namely to portray in Don Quixote the idealist pursuing an impractical ideal, ‘the exact opposite of his squire, Sancho Panza, who represents common sense’. And common sense is, of course, the greatest English virtue.

Before looking at the first few lines of this Hong Kong edition I want to take the opening paragraph of *Don Quixote* in John Rutherford’s translation of the full text published in 2000 as a baseline for comparison:

In a village in La Mancha, the name of which I cannot quite recall, there lived not long ago one of those country gentlemen or hidalgos who keep a lance in a rack, an ancient leather shield, a scrawny hack and a greyhound for coursing. A midday stew with rather more shin of beef than leg of lamb, the leftovers for supper most nights, lardy eggs on Saturdays, lentil broth on Fridays and an occasional pigeon as a Sunday treat ate up three-quarters of his income. The rest went on a cape of black broadcloth, with breeches of velvet and slippers to match for holy days, and on weekdays he walked proudly in the finest homespun. He maintained a housekeeper the wrong side of forty, a niece the right side of twenty and a jack of all trades who was as good at saddling the nag as at plying the pruning shears. Our hidalgo himself was nearly fifty; he had a robust constitution, dried-up flesh and a withered face, and he was an early riser and a keen huntsman. His surname’s said to have been Quixada, or Quesada (as if he were a jawbone, or a cheesecake): concerning this detail there’s some discrepancy among the authors who have written on the subject, although a credible conjecture does suggest he might have been a plaintive Quexana. But that doesn’t matter much, as far as our little tale’s concerned, provided that the narrator doesn’t stray one inch from the truth.

We can already see in this opening the self-conscious, unreliable narrator who can’t remember the birthplace or the exact name of his hero and adds a playful admonition to stick to the truth in the closing line. So what happens to that paragraph in the Hong Kong edition? It reads as follows:

Don Quixote was a gentleman who lived long ago in the sunny land of Spain. He was rich enough to live in comfort in his village of *La Mancha*. He had a man to look after his farm and a housekeeper to look after him and his house. He was not married but he had a niece living with him to keep him company. He could live as he wished.

And that’s it as far as the retelling of that first paragraph goes; all irony, humour and detail are absent in this rather monotonous string of factual statements. Note also the additional information that Don Quixote was not married, but the niece is there to keep him company; S.E. Paces, the ‘author’ of this text, felt compelled to

explain to children this atypical family set-up. This niece, by the way, assumes considerable importance in a number of English-language children's editions, as we shall see. The mention of Spain is of course unnecessary in Cervantes' text, and the attachment of the epithet 'sunny' to 'Spain' is not new in English children's versions of *Don Quixote*: it first appears in the twentieth century in a retelling of 1906 by John Lang. As you can see, Spanish names are italicised here and throughout the Hong Kong edition, drawing children's attention to difference and foreignness.

Then there is the cavalier attitude to the geography of Spain on which I intend to dwell for a moment, both because the setting of Cervantes' novel is significant to his satirical intention and because descriptions of Spain will contribute to children's knowledge and image of the country. A mistaken reference to La Mancha as a village, rather than an area or province of Spain, creeps into the earlier 1910 edition adapted for children by Emily Underdown and reappears in a 1953 publication illustrated by W. Heath Robinson, indicating the tendency of some authors of children's editions to resort to previous abridged retellings rather than a reputable and complete translation into English or the Spanish source.

What matters here is the missing associations of the province of La Mancha that Cervantes deliberately chose to evoke. For contemporary Spanish readers in the seventeenth century the notion of a gallant knight errant riding through the empty dustbowl of La Mancha was a paradox that was evident in the title of the novel. It is of course a tall order to convey this layer of meaning in a translation without straying into unwieldy explanation, and especially so in a version for children. Most rewriters and translators do, however, at least separate village and province and offer a description of it. The Epworth Children's Classics edition, undated but issued in the 1940s or 50s, uses an introductory phrase and the zoom lens technique typical of folk tales and therefore familiar to children:

In olden times there was a district in Spain known as La Mancha. In this district stood a small village, and on the outskirts of this village stood a mansion.... (Ogle: 7).

Eric Allen in his retelling of 1958, on the other hand, decides to delay the story proper by a good three pages in order to deliver a geography lesson, offering children both poetic description and precise location:

In Central Spain, not far south of Madrid, the capital, there is a district called La Mancha. It is flat and hot and dry, with little growing except grapes for wine. Rarely is a tree seen. More

rarely still a flower or a blade of grass. Simply the long, low rows of grape-vines stretched like green ribbons across the stony red earth. (9)

Allen continues in this vein for several paragraphs before guiding his young readers to the town of Argamasilla de Alba, to the painting in the church there of Don Roderigo de Pacheco who *may* be the original Don Quixote, and then down into the cellar to a ‘rickety’ table at which Cervantes *may* have written the book. Allen’s opening pages are certainly informative, his descriptions packed with similes, and he makes an altogether engaging attempt to set the scene for the young reader. Yet, unforgivably, he keeps that reader waiting for the story in order to indulge his didactic impulse. Only Michael Harrison, in a radical retelling of 1995 to which I shall return, attempts to transmit the qualities that make La Mancha distinctive not as a delaying introduction as Allen does, but as an intrinsic part of the narrative. He refers to it twice as a ‘dusty corner of Spain’ (1995: 6 and 9), suggesting remoteness and neglect.

Cervantes’ opening paragraph locates his anti-hero not only geographically but also socially, but children’s versions in English are contradictory in their interpretation of Quixote’s financial position. To return to the Hong Kong edition, you will remember that: ‘*Don Quixote* was a gentleman who lived long ago in the sunny land of Spain. He was rich enough to live in comfort in his village of *La Mancha*.’ Thus, Don Quixote’s identity as a man of means is established. But what about the Epworth Children’s Classics edition, the one that zooms into Don Quixote’s mansion, where we learn that he is ‘a gentleman whose fortune had much declined. In short, he was very, very poor’. Note again the repetition and rhythm of the folk tale. For Emily Underdown in her 1910 edition, too, Quixote is a ‘gentleman of small means’ (1910: 7), and in the 1959 version retold by James Reeves, Quixote lived ‘very poorly’ (1959: 18). So is Don Quixote rich or poor? Cervantes, of course, conveys his position by means of innuendo. Quixote possesses a ‘scrawny hack’ and eats a stew that is more ‘shin of beef than leg of lamb’; horse and food consume most of his income, with the rest spent on breeches of velvet for holy days and the finest homespun in which he walks proudly (Rutherford, 2000). In other words this is a man who keeps up appearances at all costs and is neither rich nor absolutely poverty-stricken. British authors retelling the story for children have interpreted the irony of that opening passage very differently, doubtless considering it necessary to identify Don Quixote’s status as rich or poor in accordance with folk tale traditions familiar to

children in such tales where protagonists are placed on a social scale early in the story, for example: ‘the poor woodcutter’, ‘the rich merchant’ and so on.

I now want to move on from the social standing of Don Quixote and the identity of his particular corner of Spain, both of them key elements of that opening paragraph, to two editions at opposite ends of the twentieth century that address the question as to why the novel should be abridged for children at all. Judge Parry’s (Sir Edward Abbott Parry 1863-1943) edition of 1900, still available today in the Everyman Classics series and illustrated by Walter Crane, is the most open in justifying its existence in a preface addressed to adults.

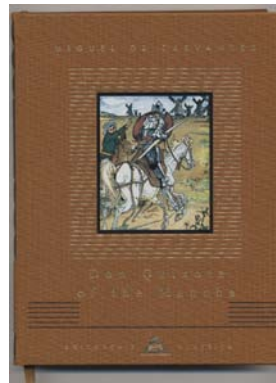


Figure 2: Image of cover of Everyman Classic Edition

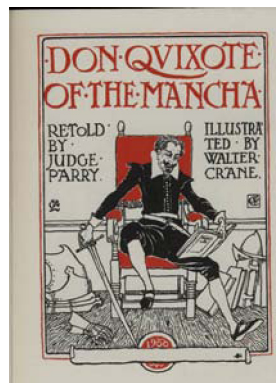


Figure 3: Image of little page



Figure 4: Image of Don Quixote

It is important to remember that this is an earlier publication than the editions just discussed when Parry asserts that:

No existing abridgment of *Don Quixote*, known to me, gives in simple narrative form the adventures of Knight and Squire, with as much of the wisdom and humour of their discourse as would be within the grasp of the younger generation of readers. (1900: 3)

Parry is also aware that ‘Many will consider such a task in the nature of sacrilege or, at the best, verging on the impertinent’ and he has some sympathy with these sentiments. Nonetheless, he has attempted the task as one who loves the book and seeks to retell it to youngsters at his fireside: ‘in the hope that some may gather from this story that there is a vast storehouse of humour and wisdom awaiting them in the book itself (3).’ Here, surely, is the incontestable reason for any retelling of this kind. Parry expresses a desire, for that is what he calls it, that children should get to know the original text by Cervantes. He begins his first chapter by introducing the child reader to the historical period and status of the book as a world classic: ‘This is the story that Miguel de Cervantes, Spaniard, published in 1605, which the world has been reading again and again ever since’ (1900: 11). After this opening line he plunges straight into the narrative in a manner familiar to children and once again reminiscent of the folk tale: ‘Once upon a time there lived in a certain village in a province of Spain called La Mancha...’ (11).

Eighty years after Parry, at the other end of the century, Olive Jones also commends her abridgment of J.M. Cohen’s translation to children as a first step towards reading the full text in a preface to her publication *The Adventures of Don Quixote*. She too promotes Cervantes’ novel, telling children what to expect in this

‘entertaining’ book with its ‘down-to-earth horseplay and lively buffoonery mixed with wit, wisdom and understanding of its characters’ (1980, unnumbered). Jones mediates the text in the manner of Eric Allen by providing information on the period of the Spanish Inquisition and the social hierarchy of Spain at the time, but unlike Allen she confines such contextualisation to a preface and does not insert it into the narrative. In a potted biography of Cervantes she includes the comforting note for English readers that he was employed in provisioning the Armada which: ‘suffered such ignominious defeat from Elizabeth I’s fleet’ (1980, unnumbered). Such a reference to school history lessons in England, where the Spanish armada loomed large, recalls Anna Barwell’s mention of the Vikings.

Mediation within the text of these translations also takes the form of cultural context adaptation. Most of this is unnecessary. A simple example from Judge Parry’s translation is the Anglicisation of the village barber Nicolás to become ‘Mr. Nicholas the worthy Barber’. In a more heavy-handed manner, Eric Allen in 1958 inserts a cumbersome explanation after his introductory geography of La Mancha. Where Rutherford, translator of the adult Penguin edition, has ‘leftovers’ as Don Quixote’s Saturday fare, Allen has ‘collops’ which he explicates as follows: ‘Collops, by the way, in case you have not come across the word, were simply slices of meat, much like the *biftek* that they serve in Spanish restaurants nowadays though a good deal smaller and thinner than the English or American idea of a beefsteak’ (12). Allen just cannot resist the teacherly tone or a comparative approach that definitely makes Spanish beefsteak seem inferior.

Rather more necessary is the adaptation in most twentieth century versions of the titles and content of the books of chivalry to which Quixote is addicted, that is where they are not omitted altogether. Cervantes lists incidents from *Amadis of Gaul*, *Palmerin of England* and *Belianis of Greece*, the very titles with which Francis Kirkman and many an English schoolboy of the seventeenth and eighteenth centuries would have been all too familiar, but which children in the twentieth century could not be expected to know. Such intertextual references are always a challenge for translators. Judge Parry in 1900 tackles the gap in children’s knowledge of sixteenth-century Spanish and Portuguese romances simply by mentioning ‘adventures of Knights of old’ and going no further. James Reeves in 1959 provides Quixote with the stuff of fairy tales as he reads of ‘giants and ogres, witches and fairies, battles, quests,

and all manner of marvels and wonders'. Reeves also adds English and French equivalents to Cervantes' Spanish romances: 'He had ten whole volumes about King Arthur, Queen Guinevere, Sir Lancelot and the Knights of the Round Table. He had at least as many dealing with King Charlemagne and his peers – of whom Roland was the most illustrious' (18). While sacrificing something of the original text's Spanish identity, the substitution of Arthurian legend does, I think, provide an appropriate equivalent for young English readers.

I'd like to finish with two recent retellings by Michael Harrison (1995) and Marcia Williams (1993) that are not in any sense faithful or close to Cervantes, but, rather, attempt by radical alteration of the text and visual representation to engage children in a polyphonic narrative of a different kind. As in all the children's editions I have looked at, Cervantes' witty, ironic, and wilfully unreliable narrator of the opening scenes is replaced by a straightforward, storytelling voice. However, Harrison and Williams both also give voice to Quixote's niece, the youngest character, and the one with whom young readers are therefore most likely to feel some affinity. Harrison's version opens with a passage that is allegedly a direct quotation from a book in which Don Quixote is at that moment utterly absorbed about a knight fighting a dragon. Quixote's reading is cut short by his niece's impatient call to supper. Quixote's response: 'Fairy tales! Fairy tales! These are the deeds of great heroes: Arthur, Lancelot, Roland...', owes much to James Reeves in the introduction of figures from Arthurian legend, and sets up a lively dialogue between uncle and niece. Their exchange leads in to the narrative proper, but with the niece, Maria, as the focal character: 'Maria's uncle lived in a small village in a dusty corner of Spain. He was a bony man of about fifty... (1995: 6) and so on.



Figure 5: Image of Ambrus illustration of Don Quixote from Harrison edition

Full-page drawings by Victor Ambrus in this large format edition invite close scrutiny, with Quixote's intense, transfixed and slightly melancholy expression an indication that he is more than just the buffoon depicted in many children's editions: he is a dreamer and idealist.



Figure 6: Image of cover of Marcia Williams Edition

Marcia Williams, in contrast, employs the comic strip to good effect in a version where colour, movement and layout match the pace of the action; varying from twelve frames per page to just one full page for the famous whirling windmills. Endpapers provide contextual information in a dated map, and in addition to the narrative that runs across each page in the decorative 'Klang' font, characters and animals have their own voices in speech bubbles. Don Quixote's niece, not named this time, speaks to him in the first frame and also interrupts his reading – a scene that is clearly borrowed from Harrison. Both the niece and the talking dog have child appeal.



Figure 7: Image of uncle and niece by Marcia Williams

This is a beautifully drawn retelling with the accent on humour and farce in the comic strip tradition. Illustrations do not, however, have the depth of those by Ambrus and the landscape is that of the northern European fairy tale or romance rather than La Mancha.



Figure 8: Image of Don Quixote and Sancho leaving village with forest from Marcia Williams edition

What is more, the sun does not always shine – in fact it rains on several pages.

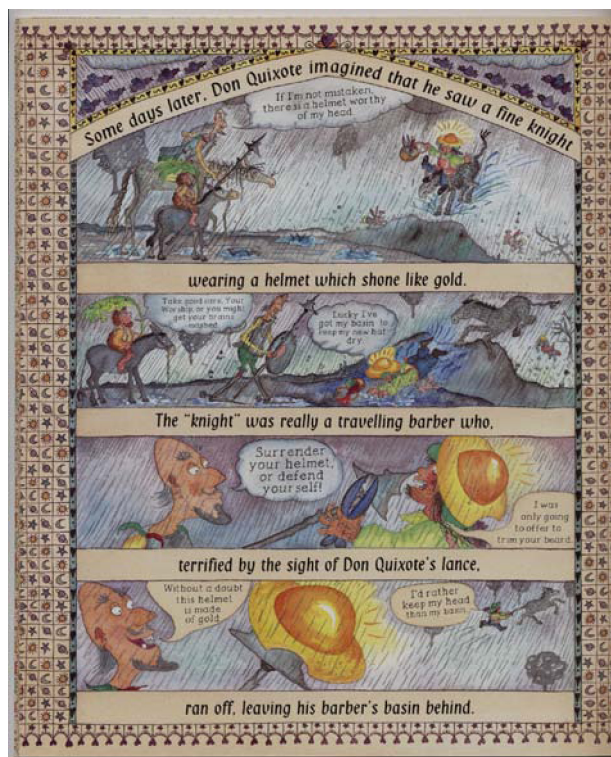


Figure 9: Image of rain from Marcia Williams

Williams' picture book is even more compact in its written text than the Hong Kong edition, but its impact and humour are visual, so that on its own terms the book serves as an entertaining introduction to key episodes and the basic relationship between Don Quixote and Sancho Panza that Paul Hazard emphasised.

To conclude

Firstly, twentieth-century translations and retellings of Don Quixote for children come in a number of guises, from the dull, simplified text originally designed for teaching English in Hong Kong to worthy attempts to provide a geographical and historical context to the narrative by Eric Allen, and to Marcia Williams' comic visual interpretation. Approaches to mediation are equally varied. There are instances of stereotyping of the 'sunny Spain' variety; misunderstandings such as 'the village of La Mancha' or superfluous contextual changes and explanations. More positively, prefaces such as those by Judge Parry and Olive Jones offer a rationale of providing a stepping-stone to Cervantes' unabridged text, and the Anglicisation of intertextual

references is a well-considered attempt to offer children a meaningful frame of reference.

The question of conveying the Spanish context that is addressed so differently in children's editions of *Don Quixote* also arises in Jorge Luis Borges' marvellously ironic story 'Pierre Menard, Author of the *Quixote*'. The narrator of the story tells of one Pierre Menard who sets out to compose Cervantes' novel afresh, word for word and line for line. Menard rejects the strategy of immersing himself in the Spanish culture of the early seventeenth century as too easy; preferring to eschew what he calls '*españolades*' and to 'eliminate' local colour (68). He wishes at all costs to avoid reductive localisation outlined at the beginning of this paper. Borges is playing artful games of course, suggesting that translation is all but impossible; Menard only completes a tiny fragment of the task. Yet his parable makes us think about what Borges elsewhere called 'the indefinable mysteries of literature' to which he believed translation holds the key. One of these mysteries is the nuances of cultural and national identity that colour any text. In relation to child readers the transmission of these nuances must be accomplished with sensitivity and without falling back on existing stereotypes or conveying the impression through comparison that the translator's and reader's cultural standpoint is the norm.

Secondly, in English-language children's editions of *Don Quixote* a classic text changes its identity, losing its satirical edge and gaining features of the folk tale where the narrator is distant and neutral, or where the position of characters on the social scale is clearly defined. Indeed, there is a shift in genre in many of these translations and retellings of the kind that Zohar Shavit (1986) identifies in her *Poetics of Children's Literature* when discussing the translation of classic texts. Shavit argues that *Gulliver's Travels*, for example, changes in the course of translation into Hebrew from satirical text to a combination of adventure story and fantasy, thereby affiliating to existing traditions in the children's literature of the target culture. A transition also takes place in English-language children's versions of *Don Quixote*. The nature of Cervantes' humour changes and the literary games with multiple narrators are missing from children's editions where either slapstick or a didactic impulse takes over, and the story is told in a straightforward manner with a focus on the most memorable narrative incidents.

Yet, despite the loss of Cervantes' ironic and satirical tone, what role do children's versions play in keeping his novel alive in Britain? When discussing the appropriation of adult novels such as *Gulliver's Travel* or *Robinson Crusoe* by children, Shavit argues that the publication of such classics follows two paths: the unabridged text that acquires canonical status, and the popular or children's versions that remain 'living' texts in the sense that a basic plot outline constantly assumes new identities. Judge Parry alludes to the 'sacrilege' of altering a classic text, but there are also dangers in canonisation. Borges' narrator takes an extreme view of the frozen classic: 'The *Quixote* – Menard told me – was, above all, an entertaining book; now it is the occasion for patriotic toasts, grammatical insolence and obscene deluxe editions. Fame is a form of incomprehension, perhaps the worst.' (1964: 70). That reference to 'obscene de luxe editions' suggests atrophy, the gilt-bound classic as untouched and unread house decoration. Some children's editions are seriously flawed or clumsily mediated, but other, well told versions such as the free interpretations by James Reeves and Michael Harrison or the visual treat offered by Marcia Williams do convey the bones of the story, its humour – albeit different in kind – and elements of Cervantes' style into the minds of young British readers. Writers and artists point young readers towards Cervantes' text so that it does live on, and one day those children just might enjoy to the full what is, even in a translation, one of the most original and unforgettable voices in world literature.

Bibliography

Children's editions of *Don Quixote* in English 1900-2000

1900 *Don Quixote of the Mancha* Miguel de Cervantes. Retold by Judge Parry and illustrated by Walter Crane. Everyman's Library Children's Classics 1998. London: David Campbell. First published 1900.

1906 Cervantes Saavedra, Miguel de (1906) *Stories from Don Quixote. Told to children by John Lang. With pictures by F. M. B. Blaikie* London: T.C. and E. C. Black. Dedicated to Cautley Shaw (child) with note reminding him of their trip to the coast of Spain.

1910 *The Adventures of Don Quixote*. Abridged and adapted for children by Emily Underdown. London: Thomas Nelson

1937 *The Children's Don Quixote* Adapted by F.H.Lee from Cervantes, illustrated by Honor C.Appleton London, Bombay, Sydney: George Harrap 1937

1950 *Miguel Cervantes de Saavedra The Adventures of Don Quixote* Translated by J.M.Cohen/Abridged by Olive Jones/Drawings by George Him. London: Methuen 1980. Translation first published by Penguin 1950

1940s/50s *Adventures of Don Quixote and Sancho Panza* Illustrated by R.B.Ogle London: The Epworth Press. No date. The Epworth Children's Classics priced at 1 shilling.

1947 Cervantes Saavedra, Miguel de *Don Quixote de la Mancha Retold for children by Marjorie Hill and Audrey Walton. With illustrations.* London: Peter Lunn.

1953 *The Adventures of Don Quixote de la Mancha* by Miguel de Cervantes. Illustrated with eight pages of colour plates and drawings in the text by W. Heath Robinson. London: J.M. Dent and Sons

1958 Allen, Eric *The Incredible Adventures of Don Quixote A Retelling of the Adventures of Don Quixote of La Mancha.* Illustrated by David Knight, London: Faber and Faber

1959 Cervantes Saavedra, Miguel de *Exploits of Don Quixote.* Retold by James Reeves. Illustrated Edward Ardizzone, London and Glasgow: Blackie

1979 Cervantes, Miguel. *The Adventures of Don Quixote.* Abridged and simplified by S. E. Paces Compact English Classics. Hong Kong: Ling Kee Publishing Ward Lock Educational 1982.

1980 *The Adventure of Don Quixote* Translated by J.M. Cohen/ Abridged by Olive Jones. London: Methuen.

1993 Cervantes, Miguel de, *Don Quixote* Retold and illustrated by Marcia Williams. London: Walker Books.

1993 *Don Quixote* Miguel de Cervantes. Children's Classics London: Bloomsbury. Copyright: 'This retold edition Geddes & Grosset Ltd., David Dale House, New Lanark, Scotland'.

1995 *Don Quixote.* Miguel de Cervantes. Retold by Michael Harrison. Illustrated by Victor G Ambrus Oxford University Press.

Additional references:

AANRUD, Hans (1923). *Little Sidsel Longskirt*, trans. Anna Barwell, Letchworth: The Temple Press.

- BLYTON, Enid (2005). *Summer Term at St. Clare's*, London: Egmont.
- BORGES, Jorge Luis (1964). *Labyrinths*, trans. various, USA: New Directions Publishing Corporation.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de (2000). *Don Quixote*, trans. John Rutherford, London: Penguin.
- ESCRINA, Estrella (2003). *Off to Sunny Spain! The Image of Spanish Language in English Children's Fiction*, unpublished MA dissertation, University of Surrey Roehampton.
- HAZARD, Paul (1932). *Les livres, les enfants et les homes*, Paris: Flammarion.
- KLINGBERG, Göte (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*, Stockholm: CWK Gleerup.
- LEERSEN, Joep (1997). 'The Allochronic Periphery: Towards a Grammar of Cross-Cultural Representation', in C.C. Barfoot, ed. *Beyond Pug's Tour: National and Ethnic Stereotyping in Theory and Literary Practice*, Amsterdam and Atlanta: Rodopi, 285-294.
- LEERSEN, Joep (2000). 'The Rhetoric of National Character: A Programmatic Survey', *Poetics Today*, 21:2, 267-291.
- MCCALLUM, Robyn (1997). 'Cultural Solipsism, National Identities and the Discourse of Multiculturalism in Australian Picture Books', *ARIEL: A Review of International English Literature*, 28:1, 101-15.
- O'SULLIVAN, Emer (1990). *Friend and Foe: The Image of Germany and the Germans in British Children's Fiction from 1870 to the Present*, Tübingen: Narr.
- O'SULLIVAN, Emer (2005) *Comparative Children's Literature*, trans. Anthea Bell, Abingdon and New York: Routledge.
- SEIFERT, Martina (2005) 'The Image Trap: The Translation of English-Canadian Children's Literature into German', in Emer O'Sullivan, Kimberley Reynolds and Rolf Romøren, eds. *Children's Literature Global and Local: Social and Aesthetic Perspectives*, Oslo: Novus Press, 227-239.
- SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of Children's Literature* (1986), Athens: University of Georgia Press.

SPUFFORD, Margaret (1981). *Small Books and Pleasant Histories: Popular Fiction and its Readership in Seventeenth-Century England*, Cambridge: Cambridge University.

VENUTI, Lawrence (2000). *The Translation Studies Reader*, New York and London: Routledge.

**INTERTEXTUALIDAD EN SUBTITULACIÓN DE PRODUCTOS DE DOBLE
RECEPTOR ADULTO-NIÑO PARA AUDIENCIAS SORDAS: ¿CRÓNICA DE
UN FRACASO ANUNCIADO?**

***INTERTEXTUALIDADE NA LEGENDAGEM DE PRODUTOS DE RECEPTOR
DUAL (ADULTO-CRIANÇA) PARA AUDIÊNCIAS SURDAS: CRÓNICA DE UM
FRACASSO ANUNCIADO?***

***INTERTEXTUALITY IN SUBTITLING PRODUCTS OF DOUBLE READER
(ADULT-CHILD) FOR DEAF AUDIENCES: AN ANNOUNCED FAILURE?***

***Lourdes Lorenzo
Ana Pereira***
Universidade de Vigo
llorenzo@uvigo.es
pereira@uvigo.es

Resumen: A pesar de que en España existe un clima propicio para que los discapacitados auditivos se integren en la “sociedad de la información” gracias al apoyo expresado en leyes e iniciativas como la creación del CESyA (Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción), todavía el camino que queda por recorrer es largo. Cuando además el sordo es un niño, el panorama resulta desolador y al escaso número de material subtitulado específicamente para ellos hay que sumar la anarquía en cuanto a la toma de decisiones para que los subtítulos expresen toda la riqueza de los textos. Con la llegada de la Televisión Digital Terrestre y teniendo como horizonte la previsible ampliación en número de horas de subtitulado en las diferentes cadenas, los subtituladores necesitarán más que nunca propuestas prácticas para transmitir en los subtítulos aquella parte del mensaje que llegue por el canal auditivo, como pueden ser la gran mayoría de referencias intertextuales. Nuestro objetivo en este trabajo es iniciar la reflexión sobre la presencia de intertextos en el género audiovisual infantil y juvenil, evaluar la pertinencia de retenerlos y, en aquellos casos en que sea oportuno conservarlos, proponer estrategias para su subtitulación. Para ello combinaremos los aspectos teóricos sobre intertextualidad en productos audiovisuales para niños sordos con el análisis de casos prácticos, concretamente a partir del estudio de 4

subtitulaciones: *Chicken Run: Evasión en la Granja, Buscando a Nemo, Monstruos S.A.* y la serie *Los Serrano*.

Palabras clave: Intertextualidad, género infantil y juvenil, trasvase intersemiótico, accesibilidad, sordos, doble receptor.

Resumo: *Apesar de, em Espanha, existir um clima propício a que os cidadãos com deficiência auditiva se integrem na “sociedade da informação” graças ao apoio manifestado em leis e iniciativas como a criação do CESyA (Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción), o caminho que falta percorrer é longo. No que se refere às crianças surdas, em particular, o panorama afigura-se desolador e ao escasso número de materiais legendados especificamente para elas junta-se a anarquia quanto à tomada de decisões para que as legendas expressem toda a riqueza dos textos. Com a chegada da Televisão Digital Terrestre e tendo como horizonte a previsível ampliação do número de horas com legendas nas diferentes cadeias televisivas, os legendadores necessitarão mais do que nunca de propostas práticas para a transmissão, nas legendas, daquela parte da mensagem que chega através do canal auditivo, como são, por exemplo, a grande maioria das referências intertextuais. Neste trabalho, o nosso objectivo é iniciar a reflexão sobre a presença dos intertextos no género audiovisual infantil e juvenil, avaliar a pertinência de os reter e, naqueles casos em que seja oportuno conservá-los, propor estratégias para a sua legendagem. Para tal, conjugaremos aspectos teóricos sobre a intertextualidade em produtos visuais para crianças surdas com a análise de casos práticos, concretamente a partir do estudo de quatro legendagens: *A Fuga das Galinhas, À Procura de Nemo, Monstros e C^a* e a série *Os Serrano*.*

Palavras-chave: *Intertextualidad, género infantil e juvenil, transferência intersemiótica, acessibilidade, surdos, doble receptor.*

Abstract: *Though nowadays Spanish authorities show an increasing interest on deafness and blindness and are trying to integrate deaf and blind people in the so-called “information society” with their support of legal initiatives (e.g. the recently funded CESyA, Spanish Centre for Subtitling and Audiodescription), there is a long way ahead to reach a state of full integration. Deaf children, specifically, are one of the most disfavoured collectivities, due to the scarce material with subtitles designed for them and the shortage of studies dealing with subtitling strategies which try to recover*

the richness of the audiovisual texts. With the arrival of TDT (Digital Television) and the prospect of increasing the number of subtitled programmes, subtitlers will imperiously need proposals to transmit oral information. In this paper we aim at analysing intertexts in the Spanish version of 3 double-addressee (children & adults) films (Chicken Run: Evasión en la Granja, Buscando a Nemo and Monstruos S.A.) and in the Spanish series Los Serrano; we will evaluate the need for keeping them and suggest strategies to subtitle them.

Key words: *Intertextuality, children gender, intersemiotic transfer, accessibility, deafness, double addressee.*



1. Receptores sordos y comunicación audiovisual en España

En la era de la comunicación audiovisual paradójicamente en España existen más de un millón de personas cuya pérdida auditiva les impone grandes limitaciones en su vida diaria. El texto audiovisual, definido por la interacción de dos canales, el auditivo y el visual debe ceñirse, para los sordos, únicamente al canal visual: a través de la imagen han de “hacerse con” el contenido. Para ello, al vídeo hay que añadirle subtítulos.

El subtitulado para sordos se considera una modalidad de trasvase audiovisual entre modos (de oral a escrito) y, en ocasiones, entre lenguas (Pereira, 2005: 162). Los subtítulos para sordos deben tener unas características propias que los diferencian claramente de aquellos preparados para que los oyentes entiendan proyecciones en versión original en lenguas extranjeras. En resumen, podríamos hablar de las siguientes diferencias:

- Menor sometimiento al concepto de “vulnerabilidad” en cuanto a productos rodados en otras lenguas: todos aquellos sordos profundos no perciben los diálogos de la banda sonora original y, por consiguiente, no van a ser tan críticos como los oyentes, que asisten simultáneamente a los diálogos originales en lengua extranjera y a los subtítulos. No ocurre así en textos audiovisuales de producción propia (esto es, rodados en la lengua de los receptores), ya que muchos sordos hacen lectura labial y entonces exigen subtítulos literales. Esta

exigencia se produce porque desconocen –al igual que les ocurre a la mayoría de los oyentes cuando asisten a versiones originales subtituladas– los condicionantes de este tipo de trasvase y su función (simple “recuento semántico” para poder entender la trama, como afirma Díaz Cintas (2003: 32) y no transcripción de los diálogos, ya que el espacio en pantalla y el tiempo disponible para insertar los subtítulos son limitados).

- Mayor necesidad de exposición en pantalla de los subtítulos: frente a lo que ocurre en países como en Reino Unido o en los Estados Unidos, en donde existe una larga tradición de subtitulado para sordos, en España se emitieron los primeros subtítulos para sordos en 1990. Este retraso, sumado a importantes deficiencias en el sistema educativo de las personas sordas, implica una menor velocidad lectora (en comparación con sordos americanos y del resto de Europa, y con oyentes) que hace aconsejable mantener en pantalla cada subtítulo más tiempo: si la relación para oyentes está en 6 segundos para 70 caracteres, nuestra propuesta (Pereira y Lorenzo, 2005) para sordos es de 9 segundos como mínimo para 70 caracteres, hasta que con el incremento en subtitulados específicos para ellos su velocidad lectora aumente¹.
- Mayor necesidad de síntesis del mensaje: si su velocidad lectora es lenta, es obvio que los contenidos han de ser mucho más sintéticos para permitir una mayor permanencia en pantalla de cada subtítulo.
- Mayor necesidad de léxico básico y estructuras sencillas: aunque las capacidades cognitivas e intelectuales del sordo están intactas, las barreras comunicativas diarias (sistema educativo con graves deficiencias, escasa atención a este colectivo por parte de las televisiones y nula por parte de las salas de cine) han hecho que su bagaje léxico en lenguas orales sea muy reducido y que la arquitectura oracional, con sus relaciones lógico-semánticas, constituya para el individuo sordo un escollo difícil de superar.
- Necesidad de marcar quién dice qué (mediante etiquetas con el nombre de los personajes o distintos colores para cada uno) y cómo lo dice (con enfado, con ironía, con acento extranjero...).

¹ Cfr. Pereira (2005: 166-171) si se quieren consultar datos sobre la cantidad de productos subtitulados para sordos en las principales cadenas de televisión que se ven en España.

- Necesidad de marcar otros elementos sonoros: ruidos ambientales (ej: apertura de una puerta que chirría para crear un ambiente de terror) y música (ej: canción de cuna para lograr una atmósfera tierna en una escena de guardería).

Ahora que acabamos de nombrar las características diferenciales entre el subtítulo específico para sordos y el de oyentes, nos parece oportuno retomar –y denunciar– un tema apuntado anteriormente: las graves carencias del sistema educativo en nuestro país. En un clima en donde lo que se lleva es lo políticamente correcto, se ha pasado de colegios especiales para sordos a colegios de integración, en donde el niño sordo convive e interactúa con oyentes. Los primeros eran vistos por muchos como ghettos y, en parte, no les faltaba razón si pensamos que allí entraban también alumnos que a la discapacidad auditiva sumaban otro tipo de deficiencias. Los segundos, sin embargo, están también lejos de constituir la panacea; es cierto que en ellos el niño sordo convive con niños oyentes y de este modo se integra en sociedad, pero lo que es innegable es que tiene necesidades especiales que no están adecuadamente atendidas: la integración no puede consistir en que el niño sordo esté en el aula (también los pupitres están “integrados”) y se dedique a pintar mientras dura la jornada escolar ante la impotencia bienintencionada de su profesora, que no sabe cómo comunicarse con él. El refuerzo al que asiste suele consistir en algunas horas semanales con un especialista que suele desconocer la lengua de signos –lengua natural del sordo– y que dedica todos sus esfuerzos a que el niño lea los labios y emita sonidos ante un espejo. Son muchos los sordos adultos que refieren el fracaso de este sistema, afirmando que en su infancia siempre se han limitado a repetir como los loros, sin entender los conceptos subyacentes a las palabras, a los que sólo podrían haber accedido mediante la lengua de signos, que nunca ha sido promocionada desde la escuela y con la que han entrado en contacto, afortunadamente, a través de las asociaciones de sordos.

La defensa que acabamos de hacer de la lengua de signos y de un cambio en la educación para sordos en España no invalida en absoluto las bondades del subtítulo. El sordo debe conocer las lenguas orales para integrarse con plenitud en el mundo y los textos audiovisuales constituyen, probablemente, el método de aprendizaje más atractivo.

2. Intertextualidad en el género audiovisual infantil y juvenil: dificultades para el receptor sordo

La intertextualidad, esto es, la presencia en un texto de otros textos que le han precedido (Bengoechea y Sola, 1997: 1), ha sido con frecuencia estudiada desde diferentes ángulos. Básicamente estudiosos de la literatura, la cultura y la traducción se han sentido atraídos por un fenómeno prácticamente omnipresente en todos los textos artísticos, incluidos aquellos que cuentan entre sus destinatarios con público infantil². Y es que para entender el texto en su totalidad, es necesario conocer las claves interpretativas proporcionadas por otros textos que se dan cita en él, en un segundo plano (Allen, 2000: 7).

El juego de intertextos resulta difícil para el receptor niño y su capacidad para entenderlo se va ampliando a la vez que crece su conocimiento lingüístico y “de mundo”. Sin embargo, no por ello y con razón dejan los creadores de hacer uso de esta herramienta de construcción textual: si queremos que los niños desarrollen todas sus capacidades cognitivas, necesariamente hemos de exponerlos, poco a poco, a todos los malabarismos de lenguas y culturas; al igual que un padre no valora si su vástago conoce o no cada palabra que le dice, sino que espera que contextualmente y por simple exposición se vaya haciendo con el significado, tampoco los “creadores” de textos (escritores y guionistas) para niños se preocupan en exceso por este particular.

Pero, ¿qué ocurre cuando el receptor es un niño sordo? La dificultad se incrementa exponencialmente. Mientras que el niño oyente va enriqueciendo su acervo cultural y su conocimiento de otros textos de forma programada en la escuela y por simple exposición fuera de ella (conversaciones en la calle, productos audiovisuales, etc.), el niño sordo está cercado por barreras comunicativas que limitan enormemente sus conocimientos “de mundo”. ¿Qué hacer, entonces, cuando se preparan subtítulos específicamente pensando en ellos? En los siguientes apartados describiremos algunas soluciones dadas para resolver referentes intertextuales en productos subtítulos para sordos, comparándolas cuando sea pertinente con los respectivos subtítulos para oyentes o las versiones con banda sonora en español (ya sean dobladas, ya con la banda original en esta lengua); su análisis y nuestro conocimiento

² De esta afirmación se deduce que en este trabajo hablaremos de “textos de doble receptor”, esto es, aquellos que fueron creados o resultan de interés tanto para adultos como para niños. Cfr. Ruzicka et al., 1995: 14 y Zabalbeascoa, 2000: 21 si se quiere profundizar en este concepto.

actual sobre el mundo de los sordos³ nos permitirán en el apartado conclusivo dar respuesta al interrogante anterior.

2.1. Tratamiento de las referencias intertextuales en el subtítulo para sordos: estudios de caso

Las cuatro fuentes de las que extraemos ejemplos de referencias intertextuales se pueden considerar de doble receptor, ya que ofrecen aventuras interesantes para los niños y contienen, además, momentos de mayor complejidad que abren una vía de comunicación directa con el público adulto. Tres de ellas –*Chicken Run*, *Buscando a Nemo* y *Monstruos S.A.*– son películas de animación dobladas al español desde el inglés y la cuarta se trata de un capítulo de *Los Serrano* (1º de la 1ª temporada, 2003), serie de producción propia (Globomedia) emitida por Telecinco.

Chicken Run: Evasión en la granja (dirección de Nick Park y Peter Lord) se estrenó en el año 2000; toda ella puede ser vista como un homenaje a la intertextualidad, pues su hilo conductor es un reflejo, en clave infantil, de *La gran evasión* (dirección de John Sturges, 1963), película protagonizada por Steve McQueen y Charles Bronson, entre otros, que narra las peripecias de un grupo de presos cuando intentan escapar de un campo de concentración alemán. El argumento de *Chicken Run* guarda un gran parecido con este guión: las gallinas de una granja viven bajo la tiranía de la implacable Sra. Tweedy, que les exige diariamente huevos. Cuando la puesta disminuye, las mata. Todas ellas, comandadas por Ginger, anhelan escapar pero esta necesidad se hace inminente cuando la mujer compra una máquina para fabricar pastel de pollo. La llegada del gallo Rocky al corral es providencial: les ayudará a diseñar un plan para escapar.

Monstruos S.A. (dirección de Pete Docter, 2001) es un ejemplo de historias que narran “un mundo al revés” en donde los monstruos temen a los niños. Cuenta la historia de dos monstruos, Mike y Sulley, que trabajan para una empresa procesadora de sustos, su principal fuente de energía. Las aventuras se suceden cuando Boo, una niña pequeña, logra entrar en su mundo a través de la puerta de su armario y sigue a Sulley,

³ El proyecto SUBSORDIG, en el que llevamos trabajando desde enero 2006 junto a otras universidades del estado, nos ha permitido profundizar en el mundo de las discapacidades auditivas y sus requerimientos en lo que a recepción de productos audiovisuales se refiere. Sus objetivos –elaboración de criterios para subtítular para sordos en la Televisión Digital– se recogerán en breve en una guía para subtituladores.

que teme la contaminación que ésta pueda introducir y es ayudado por Mike cuando intentar devolverla a la casa de sus padres. *Buscando a Nemo* (dirección de Andrew Stanton y Lee Unkrich) apareció en los cines dos años más tarde, en 2003. La gran calidad de la animación junto con la ternura de la historia hicieron de ella una película ya clásica: narra las aventuras de dos peces, Marlin y Dory, en la búsqueda del hijo del primero, que ha sido capturado por un dentista para llevarlo al acuario de su consulta.

Los Serrano es una serie española dirigida por Daniel Écija que tiene a Belén Rueda y a Antonio Resines como protagonistas. Cuenta las pequeñas anécdotas diarias de una familia formada por un matrimonio que se casa en segundas nupcias y de los 5 hijos que aportan en común. Su éxito fue tal que países como Finlandia, Servia, Italia, Francia y Portugal han comprado los derechos de emisión.

Una vez descrito el corpus analizado, hablaremos del tratamiento que se dio a las referencias intertextuales en la subtitulación específica para discapacitados auditivos. Concretamente, veremos qué se ha hecho en el caso de referencias directas e indirectas a personajes de la literatura y/o del cine y cómo se han recogido las citas textuales (pasajes bíblicos, frases célebres, etc.) y los clichés culturales; finalmente, teniendo en cuenta la naturaleza dinámica de la intertextualidad, esto es, el hecho de que sea buscada por el propio autor o activada sólo en la mente de algunos receptores, reflexionaremos sobre las posibilidades de activación de algunas referencias para un público sordo.

2.1.1. Referencias intertextuales directas

Denominamos aquí referencias intertextuales directas a aquellas que aluden a personajes de otros textos (obras literarias y cinematográficas, cómics, ensayos filosóficos, etc.). Su inclusión o exclusión de los subtítulos para sordos parece depender de las expectativas que tenga el subtitulador en cuanto al conocimiento que de dicho referente tengan los receptores. Examinemos los siguientes casos:

(a) [contexto: Ginger arenga al resto de las gallinas para que sean valientes e intenten escapar del yugo que supone la vida en la granja. La mayoría son escépticas, no creen que exista ninguna posibilidad de huir; una de ellas pretende influir en la concurrencia diciendo:]

SO 158 ¡Seamos sensatas, chicas!

SS 173 ...aquí hay mucho “Supermán”.

(b) [contexto: Ginger amenaza a Rocky con delatarle a los granjeros cuando empieza a intuir que es un farsante que no sabe cómo enseñarlas a volar para escapar:]

SO 437 No más escondite,

438 te encontrarán
y volverás al circo, pajarillo.

SS 484 ...no te esconderemos,
los granjeros te encontrarán...

485 ...y volverás al circo, “Batman”.

(c) [contexto: Marlin y Dory se quedan encerrados en el interior de una ballena; Marlin, desesperado, se dirige al animal en los siguientes términos:]

TO: How do I taste, Moby? Do I taste good? Tell him I’m not interested in being lunch.

SS (inglés): How do I taste, Moby? Do I taste good?

Tell him I’m not interested in being lunch.

TM (doblaje): ¿Estoy rico, Moby? ¿Eh? ¿Tengo buen sabor? Dile que no me interesa ser su almuerzo.

SO 996 ¿Estoy rico, Moby?

Dile que no quiero servir de almuerzo.

SS 1204 ¿Estoy rico?

Dile que no quiero ser su almuerzo.

(d) [contexto: Marlin y Dory asisten a una sesión de “rehabilitación” de tiburones, que intentan “dejar el vicio” de comer peces y para ello abren sus reuniones diciendo “los peces son amigos, no comida”. Uno de ellos matiza esto y habla mal de los delfines, a la vez que se burla de ellos:]

TO: Dolphins! Yeah, they think they’re so cute. Look, I’m a flipping little dolphin. Let me flip for you. Ain’t I something?

SS (inglés): Dolphins! Yeah, they think they’re so cute.

Look, I’m a flipping little dolphin.

Let me flip for you. Ain’t I something?

TM (doblaje): Delfines, sí. Se la dan de super guays. Uy, mira, flipo como Flipper. Mira lo que hago con mis aletitas. ¿A que mola? [voz de pijo]

SO 270 - Excepto los pavos de los delfines.

- ¡Sí! Se lo tienen muy creído.

271 Mirad, soy un delfin muy guay y flipo.

¿Quieres flipar conmigo? ¿A que molo?

(e) [contexto: los niños acaban de conocer a las que a partir de ahora serán sus hermanastras. A Guille no le han caído muy bien...:]

SS 341 Menos los pijos de los delfines.

-¡Sí! Se lo tienen muy creído.

342 “Uy, mira lo que hago con mis aletas. ¿A que molo?”

VD ¡Vaya hermanitas! No sé cuál me ha caído peor, si la cucaracha o la Barbie Picachu... Ahora que lo que es la madre... está buenorra que te cagas.

SS ¡Qué hermanitas!
No sé quién me cae peor.
Pero la madre...
está muy buena.

Los ejemplos (a) y (b) nos permiten deducir que el subtitulador parte claramente del doblaje español, puesto que mantiene la mención a Supermán y Batman, ambos personajes archiconocidos del cómic. La subtitulación para oyentes, en cambio, sigue con mayor fidelidad los diálogos originales ingleses (fly boy > pajarillo), en donde no existía ningún referente intertextual. La introducción de dichos personajes en el doblaje añade humor a las secuencias y prueba la capacidad creativa de los traductores para doblaje (que reafirman también así su papel creador, en tándem con el guionista); con toda probabilidad son también conocidos por la comunidad sorda, que cuenta con ávidos lectores de comics. En (c) y (d), sin embargo, tenemos el caso contrario: en (c) la referencia a Moby (Dick), el famoso cetáceo creado en 1851 por Herman Melville y llevado a la gran pantalla por John Huston en 1956 está presente ya en el diálogo original inglés y se conserva tanto en el doblaje como en la SS inglesa y en la SO española; en la SS preparada por Prada (2004) se decide eliminarlo para facilitar la comprensión de la secuencia al niño sordo español, que difícilmente entenderá la susodicha mención; al mismo tiempo, se consigue que pueda leer el subtítulo más despacio, al contar éste con una palabra menos. Igual comportamiento observamos en (d), en donde la SS elimina la alusión a Flipper de la versión doblada, delfín mular que protagonizó muchas aventuras televisadas y dio nombre, en 1996, a una película (nótese que dicho intertexto fue introducido exclusivamente por el traductor de doblaje, no existía en el TO)⁴. Para finalizar, también en (e) se ha eliminado la versión a la Barbie Pikachu; desconocemos si existió tal muñeca o si sólo se trata de una invención de Guille para dar cuenta de lo desagradable que le resulta su nueva hermanastra; lo que está claro es que para describirla menciona a la muñeca icono de la belleza americana (rubia, estilizada, elegante, un punto “pija”) a la par que a uno de los pokémon más famosos, criaturas basadas en animales y mitos orientales que dieron lugar a series

⁴ Aunque los analistas trazamos relaciones entre todos los textos (original, doblado y diversas subtitulaciones), los traductores no necesariamente tienen presente los diferentes modos cuando realizan su encargo, esto es, el profesional que prepara los subtítulos para oyentes al español puede desconocer la versión doblada o el original si los realiza desde el doblaje.

televisivas y videojuegos muy del gusto de los niños (fig. 1). Especialistas en sordos⁵ han aconsejado su eliminación de los subtítulos, anticipando las previsibles dificultades que los discapacitados auditivos pudieran tener.



Fig. 1: Pikachu (Pokémon)

2.1.2. Referencias intertextuales indirectas

Pero en ocasiones la identificación de las referencias intertextuales se complica, como hemos comentado ya en trabajos previos (Lorenzo, 2005: 146-147), cuando éstas sufren determinadas modificaciones (a) o cuando son activadas tangencialmente, es decir, con menciones indirectas (b, c). Veamos lo que ocurre en las correspondientes SS:

(a) [contexto: Ginger amenaza a Rocky con que lo delatará a los granjeros si no les enseña a volar. Rocky pone excusas (porque, en realidad, no sabe) pero insiste en que nunca más volverá a ser esclavo de ningún amo:]

⁵ Agradecemos a Irene Pazó sus comentarios para la elaboración de los subtítulos para sordos de Los Serrano (1º capítulo, 1ª temporada) y a Almudena Pérez su trabajo en la preparación técnica y lingüística de los mismos. Ambas forman parte del equipo que realiza el proyecto SUBSORDIG, liderado por la Universidad de Vigo bajo la dirección de la Dra. Ana Mª Pereira.

SO 273 Ser Ga-llanero Solitario
significa ser libre.

SS 296 No volveré a esa vida,
soy “El Llanero libertario”.

(b) [contexto: Sulley y Mike se lanzan a una frenética búsqueda de ideas para devolver a la pequeña Boo con sus padres y alejar así el peligro de contaminación que, según se cree, traen los niños al mundo de los monstruos:]

VD: Mike: [...] creo que tengo un plan... sí... con cucharas soperas haremos un túnel bajo la ciudad para soltarla lejos del mundo.

Sulley: Cucharas...

Mike: Se acabó. No hay más ideas. Cierro el negocio. ¿Un globo? Demasiado caro. ¿Un tirachinas gigante? Demasiado llamativo. ¿Un caballo de madera enorme? Demasiado griego.

SO: That's it. I'm out of ideas.

We're closed.

Hot air balloon? Too expensive.

Giant slingshot? Too conspicuous.

Enormous wooden horse? Too Greek.

En (a) la distorsión que experimenta el referente intertextual se produce tanto en la SO (el Ga-llanero solitario) como en la SS (el Llanero libertario), ya que se trata de adaptarlo al mundo de las gallinas que retrata la película y a la escena en concreto. El referente original es el llanero solitario, personaje televisivo de gran popularidad en las décadas de los 50 y 60, llevado al cine en dos ocasiones y protagonista también de una serie de dibujos animados emitida entre 1966 y 1969 (fig. 2); Rocky, el gallo de *Chicken Run*, se ve a sí mismo como este vaquero del oeste que luchaba por la justicia y cabalgaba libre y solo a lomos de su fiel caballo, Silver. Los subtituladores de las dos versiones confían en que la modificación del referente no acabe con la esencia del personaje en cuestión y en que los receptores puedan trazar los paralelismos entre los dos personajes que se solapan. Por lo que respecta a (b), tanto el doblaje español como la versión subtitulada para oyentes inglesa retienen el intertexto del guión original: la leyenda del caballo de Troya contenida en *La Iliada*; sin embargo, no aparece aludido directamente sino mediante un procedimiento descriptivo que conjuga su aspecto (caballo de madera enorme) y su procedencia (griego). Se trata de una apelación clara al receptor adulto, que disfrutará con el “juego de espejos”. Nos quedan, no obstante, serias dudas en cuanto a la eficacia del procedimiento retentivo en una hipotética SS pensando en el adulto sordo.



Fig. 2: El llanero solitario

(c) En otra escena el dentista decide regalarle el pececillo a su sobrina Darla y muestra la foto de ésta a los peces del acuario; la niña tiene cara de ser terrible, sensación que se incrementa al ver el aparato que lleva en los dientes. En ese mismo momento suena la música que acompañó a la famosa escena de la ducha de *Psicosis* (1960); el recordatorio de esta escena tan macabra anticipa el drama que le espera a Nemo si cae en sus manos. ¿Qué se puede hacer en estos casos para conseguir que los sordos no pierdan un elemento tan interesante? ¿Qué estrategia seguir, cuando, además, estamos ante un doble receptor? Si la película fuese exclusivamente para niños, un descriptor como el que recomienda la norma UNE 153010 (Música amenazadora) sería a lo máximo que podríamos llegar, puesto que con toda probabilidad no van a reconocer el intertexto; si la película fuese para sordos adultos, al descriptor podría añadirse la mención concreta al intertexto (Música amenazadora / *Psicosis*) para que tengan la posibilidad de disfrutar de la escena al completo. En cualquier caso, todavía no existen estudios sobre estrategias para hacer llegar las referencias intertextuales al público sordo ni estudios de recepción que confirmen si éstas, en el caso de ser incluidas, llegan a entenderse.

2.1.3. Citas textuales

La dificultad a la hora de decodificar una referencia intertextual se incrementa también en el caso de que adopte la forma de una cita textual. Sin embargo, es muy habitual que en nuestra comunicación diaria echemos mano de fragmentos de pasajes bíblicos, frases célebres, etc. para construir creativamente o dar más énfasis a nuestro discurso. Esto es lo que se ha hecho en los siguientes pasajes de *Chicken Run*:

(a) [contexto: los ratones suministran a Ginger piezas para construir un artilugio que les ayude a escapar volando; entre ellas está una radio:]

SO 528 ¿Qué es todo esto?

529 Aquí está. Pedid y se os dará.

530 Eso es bíblico.

531 Esto es artesanía.

Sólido como una roca.

SS 586 ¿Qué es todo esto?

587 El encargo. “Pedid y se os dará.”

588 -Eso es de la Biblia.

-No, es de Marconi.

589 Tecnología punta. ¡Aaaay!

(b) [contexto: el gallo-abuelo del corral se enfada porque ve que las gallinas están discutiendo e insultándose en lugar de aunar esfuerzos para conseguir escapar. Eso hace también que recuerde sus “batallitas” de cuando había participado en la Guerra Mundial:]

SO 724 Disensión en la tropa,
que los alemanes buscan.

725 ¡El viejo “divide y vencerás”!

SS 797 El enemigo quiere esto,
desorden en nuestras filas.

798 “Divide y vencerás”. ¡Pero de eso
nada! Debemos estar unidos,...

En (a) se cita una parte del evangelio de San Mateo (7, 7-12): “En aquel tiempo, Jesús dijo a sus discípulos: «Pedid y se os dará; buscad y hallaréis; llamad y se os abrirá. [...]”. Dichas reminiscencias bíblicas se activan sin duda tanto en la mente de los hablantes como en la de muchas personas sordas, pero además su retención tanto en SO como en SS se justifica plenamente por la inclusión de una explicación inmediata (SO: Eso es bíblico / SS: Eso es de la Biblia). De nuevo, este ejemplo demuestra también claramente que el SO se realizó desde la versión original inglesa (en donde no se mencionaba a Marconi) y el SS desde el doblaje (en donde el traductor había actuado de forma independiente y creativa, introduciendo el guiño al inventor de la radio); lo que no parece, desde luego, recomendable es que la SS siga con tanta fidelidad la traducción para doblaje, puesto que la mención a Marconi será con toda probabilidad muy difícil de comprender para gran parte de los receptores sordos.

En el segundo ejemplo se alude a la célebre frase atribuida a Julio César (“divide et vincas” o “divide et impera”, según las fuentes manejadas) que significa ‘divide y vencerás’. Aunque somos conscientes de que ni todos los receptores sordos ni todos los oyentes conocen la génesis de la misma, estamos de acuerdo con que sea retenida en SO y en SS porque su significado es transparente y la propia alerta que suponen las comillas puede llevar al receptor a investigar la causa de las mismas. Obviamente, pensamos en

el receptor adulto; lo más probable es que el niño se contente con entender el significado global de la secuencia.

2.1.4. Clichés culturales

Al igual que ocurría con las citas textuales, los clichés culturales que dan lugar a convenciones lingüísticas fosilizadas para una situación concreta pueden ser difíciles de reconocer. Sólo se comprenderán cuando el individuo se haya expuesto lo suficiente a ellos para comprender su significado metafórico. Ni que decir tiene que la exposición a los mismos de los sordos será mucho menor por todas las razones apuntadas en el primer apartado de este trabajo (sistema educativo precario y parcial / “cortes” en la comunicación al habitar un “mundo de oyentes”). Todos los que encontramos en el corpus analizado proceden de *Chicken Run* y, curiosamente, se encuentran en la SS, haciéndola sin duda mucho más humorística; sin embargo, creemos que el subtitulador de esta versión, preocupado por conseguir un producto con “chispa” carecía completamente de datos sobre las posibilidades reales de interpretación que tienen los sordos españoles; de hecho, si nos guiamos por criterios de simplificación, se podría pensar que en realidad la SO es la creada específicamente para la comunidad sorda, ya que presenta el mensaje de una forma mucho más directa, descriptiva y clara, mientras que la SS tendría éxito en realidad entre los oyentes por su lenguaje figurado y por las piruetas asociativas que exige:

(a) [contexto: las gallinas están ensayando su plan de fuga con un nabo que, accionado por un muelle, debería salir por encima de los muros del corral. Sin embargo, éste no logra la altura suficiente y choca contra la pared. Todas piensan que ése sería su destino si en lugar de una simulación estuviesen ellas en el disparadero:]

SO 124 ¡Santo cielo!
¡El nabo se ha estampado!

SS138 ¡AAAAAH!
139 Huston, tenemos un problema.

(b) [contexto: Rocky está enseñando a bailar a las gallinas, convencido de que es necesario subirles la moral:]

SO 541 Eso es ritmo,
¿no lo sentís en vuestro cuerpo?
542 ¡Sí! Un pulso. Me gusta.
543 ¡Síguelo, pequeña!

SS 600 ¡Eso se llama ritmo, hermana!
¿Notas cómo te invade el cuerpo?
601 ¡Sí, lo noto! ¡Azúcar!
602 ¡Déjate llevar!

(c) [contexto: los ratones Nick y Fetcher se quedan estupefactos cuando ven salir disparadas a muchas gallinas después de probar una especie de balancín-palanca y observan cómo se estampan contra la alambrada:]

SO 344 Huevos estampados.

345 ¡Ahora escalfados!

346 Definitivamente, revueltos.

SS 384 ¡Marchando una de tortilla!

385 ¡Oído cocina!

386 ¡Están los huevos revueltos!

Como anunciábamos antes, la SO del primer ejemplo (a) es de tipo descriptivo mientras que la SS utiliza para dar cuenta de la situación la célebre frase que empleamos cuando las cosas van mal y que fue pronunciada, al parecer, por el astronauta John Swigert el 13 de abril de 1970 después de escuchar un estallido en el interior de su nave espacial durante la misión del Apolo XIII⁶. En la SS de (b) se recurre a la exclamación que acompaña habitualmente a las canciones y danzas caribeñas (¡azúcar!) para animar una forma artística de por sí “animada”; si la comparamos con la propuesta de la SO (Me gusta), está claro cuál de las dos resultará más fácil de entender por una audiencia sorda⁷. Finalmente, en (c) mientras que la SO resuelve jocosamente el temor de los ratones gracias a la mención de diversas formas de cocinar los huevos (huevos estampados, escalfados, revueltos), la SS recurre a expresiones fosilizadas para un contexto de “petición de menú en un restaurante” (¡marchando una de tortilla! / ¡oído cocina!). Para valorar en este caso qué estrategia sería más eficaz comunicativamente hablando, serían necesarias pruebas de recepción entre los sordos; de antemano, podríamos pensar que es más fácil que conozcan las diversas maneras de preparar huevos, pero también podría apoyar el éxito comunicativo de las expresiones típicas del restaurante el hecho de que siempre se repitan de igual manera y de que muchos sordos hacen lectura labial. Nuevamente, la reproducción casi exacta de las palabras utilizadas en el doblaje español para preparar el SS parece la peor de las estrategias posibles, en términos de eficacia comunicativa y apunta, lamentablemente, a que el subtitulador y la empresa encargada de su realización se han limitado a introducir los rasgos más evidentes de este tipo de subtitulado (etiquetas de color, tipos de música y alguna didascalía) pero no se han preocupado en absoluto de lo más importante: las adaptaciones de contenido aconsejables (en este caso, de los intertextos) dependientes

⁶ http://es.wikipedia.org/wiki/Apolo_13.

⁷ En pruebas puntuales de recepción con individuos sordos entendían que la gallina que bailaba pedía, a la vez, azúcar.

de los conocimientos de las lenguas orales y de la cultura en general de la comunidad sorda en España.

2.1.5. Naturaleza dinámica de los intertextos y activación por parte del receptor sordo

La intertextualidad es un fenómeno que se escapa al control del autor; lo que podríamos denominar su naturaleza dinámica radica en que depende, en última instancia, del propio receptor, que puede activar nuevos intertextos no necesariamente programados ni por el autor ni por los mediadores (en este caso, subtituladores de SO y de SS). Lo que imaginamos es que el receptor sordo tiene menos posibilidades de activar otros textos (B, C, etc.) al enfrentarse a un texto A simplemente porque su “acervo textual” es más reducido que el de un oyente (de nuevo planea la sombra de una educación con graves deficiencias y de un mundo oyente hostil en términos de comunicación). Detengámonos en el siguiente ejemplo de *Chicken Run*:

[contexto: los ratones se quejan de que Rocky se haya llevado todo el mérito del plan de huida:]

SO 949 Se lo llevan todo,
Es una injusticia.
950 -Tú lo has dicho, socio.
-No hay derecho.

SS 1049 -¡Claro, ha cobrado una
“pasta”!
-¡Qué injusticia!
1050 ¡Manda huevos!

De nuevo la SS es mucho más rica porque sigue fielmente la traducción para doblaje; en ésta se había conseguido actualizar una metáfora, activando en paralelo el significado figurado (con prioridad cognitiva) de la expresión “¡manda huevos” (‘¡qué injusto!’ , ‘¡qué poca vergüenza!’) con el significado literal que se deriva naturalmente de una película de gallinas, en la que sin duda habrá huevos. Además, con su elección, el traductor para doblaje abrió la puerta a otro intertexto, de actualidad en el momento en que se estrena la película en España (año 2000): no somos las únicas⁸ que hemos visto en esta escena el eco de la misma expresión cuando fue pronunciada un año antes, en 1999, por Federico Trillo cuando era presidente del Congreso y, creyendo que los micrófonos estaban apagados, dio rienda suelta a su enfado por los “desvaríos” de los

⁸ Cfr. Hernández y Mendiluce, <http://translationjournal.net/journal/29audio.htm#1#1>

diputados. Este intertexto que puede ser activado por algunos causa un efecto domesticador⁹ habitual en muchos productos del género infantil-juvenil y aceptable siempre y cuando se trate de textos no anclados en una geografía real sino en lugares de fantasía. Lo que continuamos es albergando muchas dudas de que los adultos sordos (no olvidemos que *Chicken Run* es una obra de doble receptor) posean las claves interpretativas de la expresión para disfrutar al cien por cien del producto. Es imperiosa la necesidad de que se realicen estudios de recepción tanto en oyentes como en individuos con discapacidad auditiva para comprobar si hay diferencias en cuanto a posibles intertextos derivados como el que aquí comentamos.

3. Conclusiones

La intertextualidad es un fenómeno de dificultad inherente, cuya problemática se incrementa si pensamos en su manejo por parte de un público sordo como el español, integrado en un sistema educativo con claras deficiencias. Pero muchos de los ejemplos aquí analizados ponen de manifiesto una realidad bochornosa en el tratamiento de esta discapacidad por parte de algunos subtituladores y empresas de subtitulación, que se limitan a realizar una SS específica (por la que cobran) que se queda en algo tan superficial como el uso del color para distinguir personajes y la inclusión errática de algún tipo de música y didascalías, pero que no parecen prestar la más mínima atención a los contenidos, presuponiendo que la población sorda se puede equipar a la oyente en cuanto a la eficacia en el manejo de estructuras lingüísticas complejas, juegos de palabras y conocimientos de cultura y de textos. Estamos convencidas de que la capacidad cognitiva de un sordo es totalmente equiparable a la de un oyente, pero no lo es su conocimiento de mundo, al que se accede mayoritariamente a través de lenguas orales, un terreno más árido para ellos debido a su discapacidad auditiva y a un sistema educativo con fallos evidentes.

⁹ Recordemos que la domesticación o naturalización de las historias en las traducciones de LIJ ha sido un tema que ha interesado a muchos en el siglo XX (Klingberg (1986), Toury (1995) o Venuti (1995)) pero su atracción se remonta ya a Wollstonecraft, que reflexionaba sobre este concepto en el siglo XVIII (Lathey, 2006).

Nuestra propuesta en cuanto al tratamiento de intertextos en SS, a raíz de los análisis precedentes y teniendo en cuenta que se necesitarán todavía muchas pruebas de recepción para valorar con mayor solidez su eficacia, es la siguiente:

- En textos audiovisuales orientados a niños muy pequeños hacer uso de descriptores como los recomendados por la norma UNE 153010 (ej: Música de miedo), evitando la inclusión de intertextos, aunque los hubiere en la versión original o en el doblaje.
- En textos orientados a adultos o de doble receptor añadir el intertexto al descriptor (Música romántica / *Lo que el viento se llevó*), para que puedan disfrutar de la escena en su totalidad.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- BENGOECHEA, M. y SOLA, R. (eds.) (1997). *Intertextuality/Intertextualidad*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- DÍAZ CINTAS, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ, A.I. y MENDILUCE, G. (2004). “Este traductor no es un gallina: trasvase del humor audiovisual en *Chicken Run*”, *Translation Journal and the Author* (<http://translationjournal.net/journal/29audio.htm#1#1>).
- KLINGBERG, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Sweden: CWK G.
- LATHEY, Gillian (2006). “The Translator Revealed: Didacticism, Cultural Mediation and Visions of the Child Reader in Translator's Prefaces”, en COILLIE, J.V. y VERSCHUEREN, W. P. (eds.). *Children's Literature in Translation*. Manchester: St. Jerome, 1-18.
- LORENZO, L. (2005). “Funcións básicas das referencias intertextuais e o seu tratamento na tradución audiovisual”, *Quaderns*, 12, 133-150.
- PEREIRA, A. (2005). “El subtulado para sordos: estado de la cuestión en España”, *Quaderns*, 12, 161-172.

- _____ y LORENZO, L. (2005). “Evaluamos la norma UNE 153010: Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través de teletexto”, *Puentes* 6 21-26.
- PRADA GONZÁLEZ, M. (2004). *Buscando a Nemo: propuesta de subtitulado para sordos a partir del análisis crítico de cuatro casos reales*. Vigo: Universidade de Vigo (FFT).
- RUZICKA, V. et al. (1995). *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Cardeñoso.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ams./Philad.: John Benjamins.
- VENUTI, Lawrence (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.
- ZABALBEASCOA, P. (2000). “Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney”, en RUZICKA, V. et al. (eds.). *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo.

**IDENTIDAD E INTERTEXTUALIDAD:
DEL RELATO FANTÁSTICO CHINO AL CUENTO ESPAÑOL**

***IDENTIDADE E INTERTEXTUALIDADE: DO RELATO FANTÁSTICO CHINÊS
AO CONTO ESPANHOL***

***IDENTITY AND INTERCULTURALISM: FROM THE CHINESE FANTASTIC
TALE TO THE SPANISH TALE***

Elvira Luengo Gascón
Universidad de Zaragoza
eluengo1@unizar.es

Resumen: *Estrella errante* es una adaptación, que Benjamín Jarnés nos ofrece en los años 30 del pasado siglo, del cuento chino *El bibliómano*, su autor, Pu Songling, lo incluyó en sus *Cuentos de Liao Zhai* escritos a finales del siglo XVII. Estos cuentos representan la culminación del relato fantástico chino siguiendo la tradición de la literatura fantástica en lengua culta. Pu Songling introduce una nueva dimensión al cuento clásico al impregnar sus relatos de un marcado espíritu crítico. En el planteamiento metaliterario de los relatos jarnesianos, el mito funciona como sustrato o hipotexto. De unos siglos a otros se repiten situaciones y conductas, pero los individuos cambian. Este cuento no deja de ser un homenaje a la tradición literaria y a los cuentos de hadas. El relato se nutre del reino de la maravilla para interactuar con los personajes reales. Las leyes mitopoéticas conviven, finalmente, con rasgos de identidad que descubren la(s) autobiografía(s) encubierta(s) de su(s) autor(es), que se sumerge(n) en la ficción literaria y que converge(n) en ambas vidas negando la sabiduría erudita frente a la sabiduría vital.

Palabras clave: identidad, mitopoesía, autobiografía, relato fantástico chino.

Resumo: *Estrella errante* é uma adaptação do conto chinês *El Bibliómano*, da autoria de Pu Songling e incluída em *Cuentos de Liao Zhai*, escrita por Benjamín Jarnés nos anos 30 do século passado. Estes contos representam o auge do relato fantástico chinês, seguindo a tradição da literatura fantástica em língua culta. Pu Songling introduz uma nova dimensão no conto clássico, ao imprimir-lhes um espírito crítico. Assumindo uma perspectiva metaliterária dos relatos jarnesianos, o mito funciona

como substrato ou hipotexto. Ao longo dos séculos, repetem-se situações e condutas, mas os individuos transformam-se. Este conto não deixa de ser uma homenagem à tradição literária e aos contos de fadas. O relato nutre-se do reino maravilhoso que interage com as personagens reais. As leis mitopoéticas convivem, finalmente, com traços de identidade que desvendam a(s) autobiografia(s) encoberta(s) do(s) seu(s) autor(es), que se submerge(m) na ficção literária e que converge(m) em ambas as vidas, negando a sabedoria erudita em face da sabedoria vital.

Palavras-chave: *identidade, mitopoesía, autobiografía, relato fantástico chinês.*

Abstract: *Estrella errante is an adaptation that Benjamín Jarnes offered us in the thirties of the last century, of the Chinese tale, The Bookworm. Its author, Pu Songling, included it in his Tales of Liaozhai written at the end of the 17th century. These stories represent the crowning achievement of the Chinese fantastic tales, following the tradition of fantastic literature in learned language. Pu Songling introduces a new dimension into the classical story on impregnating his stories with a pronounced critical spirit. In the meta-literary approach of Jarnes' stories, the myth works as a substratum or hypotext. From one century to another, even though situations and behaviour are the same, individuals change. This story is a homage to literary tradition and to fairy tales. The mythopoetic laws co-exist, finally, with features of identity that discover the hidden autobiography or autobiographies of their author or authors, which become immersed in literary fiction and converge in both lives, rejecting scholarly wisdom vis-à-vis vital wisdom.*

Key words: *identity, mythopoeia, autobiography, Chinese fantastic tales.*



Introducción

Benjamín Jarnés (1888- 1949) publicó el cuento *Estrella errante* hacia 1930 como adaptación del cuento chino *El bibliómano* que Pu Songling (1640-1715) incluyó en sus *Cuentos de Liao Zhai*. Reflexionamos, en estas páginas, sobre la red hipertextual que se extiende desde la China del siglo XVII hasta Occidente en el siglo XX, en confluencia con las biografías de ambos autores. Analizamos la adaptación del cuento

chino, *El bibliómano*, como texto origen, hasta llegar a *Estrella errante*, como texto meta. En el estudio comparativo, estudiaremos algunos de los *Cuentos de Liao Zhai*, antologados en *Cuentos fantásticos chinos*, con sus características y contextualización particulares así como las de su autor y la época en que vivió. Igualmente, se enmarca *Estrella errante*, del autor aragonés, en su obra y corriente estética para demostrar el encuentro de identidades en la metaficción y la mitopoesía, que desde el relato fantástico, desde el cuento chino, confluyen en una cierta ficción autobiográfica.

Partiendo de los tres cuentos chinos que Jarnés intercala en su *Libro de Esther* llegamos al autor chino Pu Songling, “oscuro profesor de provincias, eterno aspirante a cualquier oficialía y *alter ego* chino de Borges” (Yao Ning y Gabriel García Noblejas, 2000). También hay influencia de Borges en la obra jarnesiana, ambos mantuvieron correspondencia y relaciones literarias, al igual que con la pintora Norah Borges, hermana del escritor argentino, que le dedicó algunos dibujos a Jarnés y él publicó algún artículo de su obra pictórica en *Literatura*, revista vanguardista de los años veinte.

Estrella errante es una versión actualizada y modificada de *El bibliómano*. Benjamín Jarnés leyó al autor chino y seleccionó tres cuentos de este autor que incluyó y publicó en su *Libro de Esther* (1935). Existe una traducción de los *Cuentos de Liao Zhai* al italiano, - que pudo ser leída por el escritor aragonés -: *Fiabe cinesi*, publicada en Milán (1926), en la que aparecen noventa y nueve cuentos. En la segunda mitad del siglo XX se cuenta con un buen número de ediciones en español, y en otras lenguas, de los *Cuentos de Liao Zhai*. Jarnés muere en 1949 y las adaptaciones las publicó ya en la década de los años treinta por lo que la edición italiana pudo ser la que manejara el autor aragonés.

¿Por qué Jarnés adapta precisamente, *El bibliómano*?¹ ¿Qué coincidencias aparecen entre las biografías de ambos escritores y sus textos, y consecuentemente entre ambos escritores? Rastreadremos, en estas páginas, para dar respuesta a estas preguntas, algunos trazos de identidad que se diluyen en el hipertexto que enlaza al lector modelo de la antigua China con el receptor de la época en la que vivió Pu Songling, hasta llegar al lector ideal del siglo XX. Se trata de un lector modelo que Benjamín Jarnés busca con la certeza de que aquello, el texto que nos presenta, podrá ser comprendido, en los años treinta del siglo XX, por un receptor diferente; por eso, tiene sentido la adaptación, de

¹ Jarnés adaptó e incluyó, además, en el *Libro de Esther*, otro cuento de Pu Songling: *La niña en venta*. Puede verse el texto completo de este cuento y el estudio en la introducción a mi edición de: *Benjamín Jarnés. Cuentos de agua* en 2007.

manera que, comentaremos el texto origen y el texto meta. Y junto a cada texto, un autor, con sus señas de identidad, sin olvidar que, el origen del cuento está inmerso y es producto de una cultura popular, por tanto, de alcance universal. Así, pues, existe una confrontación entre lo individual y personal, la obra del autor y su vida ficcionalizada bajo la pluma, que trasciende a cuestiones de alcance global en el espacio y en el tiempo: Oriente y Occidente, la China milenaria, el Occidente medieval, o la Europa actual como demostrara Vladimir Propp ya en 1917 en su obra *La Morfología del cuento folklórico*. Contemplamos, en este estudio, unos textos inmersos en la dialéctica de la “muerte del autor”, que, por definición, es la esencia de la cuentística popular, y junto a este anonimato, mostraremos los rasgos de creación literaria como arte individual -es decir, del cuento literario- que se nutren de una escritura culta impregnada de motivos altamente autobiográficos. Jean Gaulmier coordinaba un coloquio sobre la autobiografía organizado en la Sorbona por la Société d’Histoire Littéraire de la France y confesaba allí que:

Su ánimo oscilaba entre dos posiciones rigurosamente opuestas: tan pronto se inclinaba a pensar que la autobiografía no existía más que en las formas ambiguas y diversas que adoptan, en función de los autores y de las épocas, como, por el contrario, se decidía a considerar que en cualquier gran obra todo es autobiografía (en Anna Caballé, 1987:104).

En suma, podría decirse que no son argumentos excluyentes, coexisten en el texto; así, analizaremos el hipertexto final que constituyen los textos jarnesianos. Y, en lo que compete al lector, se entiende que reconoce todos los códigos, como señala Umberto Eco, por lo que no le es ajeno todo el despliegue semiótico de estos dos grandes autores clásicos, cada uno en contextos muy diferentes.

La novela de formación, o *bildungsroman*, ha sido estudiada por diferentes críticos como modelo de la novela jarnesiana. El *Libro de Esther*, en el que Jarnés intercala alguno de estos cuentos, es ejemplo de *bildungsroman*; en esta novela, Jarnés, fusiona la reflexión teórica sobre el género con amplias confesiones acerca del propio discurso literario, “es un diario a dos voces”, afirma. Esther y Benjamín responden, respectivamente, al tema y autor de este libro, señala su autor. Jarnés reitera, como un guiño al lector, que lo que se narra es su propia biografía. Toda la narración discurre animada por el diálogo entre el narrador y su interlocutora, Esther, que son el profesor y su alumna –como autor y tema- emulando una estructura novelesca, una metanovela,

propia de la escritura jarnesiana, que es característica de la prosa vanguardista del autor aragonés.

En la antología de *Cuentos fantásticos chinos* se presenta a Pu Songling como “oscuro profesor de provincias”. Asimismo, el aragonés fue profesor en España - Zaragoza, su ciudad natal- y en México. Publicó, en 1926, *El profesor inútil*, novela lírica, de metaficción, en la que, al igual que en el *Libro de Esther*, encontramos insertados algunos cuentos que ya anteriormente aparecieron publicados independientes en revistas de la época. *El profesor inútil* se publicó con indiscutible éxito, aplaudido por la crítica más autorizada (Ortega, Salinas, Lorca,..).

Pu Songling nació en Zibo, en la provincia china de Shandong, en el seno de una familia de funcionarios y letrados. Es uno de los escritores más conocidos de la dinastía Qin. Trabajó durante un tiempo en la administración, en Jiangsu, pero nunca logró aprobar los exámenes imperiales que le habrían proporcionado la estabilidad del funcionariado. Los *Cuentos de Liao Zhai*, que comenzó a escribir cuando tenía veinte años, podrían traducirse como “Cuentos extraordinarios de tertulia”. En los *Cuentos de Liao Zhai*, el sistema de exámenes imperiales, el funcionariado, o las prácticas feudales, son ingeniosamente denunciadas en estos relatos que combinan la narración y el comentario y que inducen al lector a tomar lo fantástico por verdadero y el hecho real por inventado, como se aprecia en *El bibliómano* que comentaremos más adelante. Pero antes de comentar éste, mostraremos algunos de los cuentos de Pu Songling que ejemplifican estas características que se analizan.

En *Cuentos fantásticos chinos* se presentan cuatro cuentos de Pu Songling en los que aparece la crítica contra la nobleza, así como el tema -recurrente en su obra- de la insatisfacción del funcionariado que emerge constantemente a lo largo de sus páginas. Esta traducción del chino reúne una selección de setenta cuentos que corresponden a catorce autores. “Cronistas, enciclopedistas, sabios [...], eran principalmente eruditos, extravagantes, algún que otro emperador, aristócratas, viajeros...” (Ning y García-Noblejas, 2000: 2). Los cuentos que se han seleccionado de Pu Songling para que aparezcan en esta antología son los siguientes: *El hombrecillo* (nº1), *El sabueso diminuto* (nº19), *El hombre en una oreja* (nº 45) y *El melocotón robado* (nº 70). Todos ellos los analizamos a continuación.

El hombrecillo

“El principio de los cuentos delimita personajes, espacio, tiempo y trasfondo, elementos necesarios para preparar el desarrollo ulterior de la historia, Pu Songling efectúa continuas modificaciones para aligerar lo pesado de la repetición” (Pu Songling, 2004: 23).

En este cuento, un mago convierte a un niño perteneciente a una familia de la alta nobleza china, mediante un bebedizo, en un hombrecillo de unos pocos centímetros de alto; lo metió en una vasija y lo hacía salir para que cantara una canción por muy poco dinero. Es decir, desde su transformación, afirma el protagonista, “no soy más que una mera atracción de feria” (*Cuentos fantásticos chinos*, 2000: 18). El alcalde de un pueblo, en el que el desgraciado hombrecillo tuvo que cantar, intenta salvarlo de esta situación, para eso, “ordenó ejecutar al mago y le pidió al hombrecillo que no partiera de allí hasta que sus médicos hallaran remedio a su mal; pero hasta hoy ninguno ha descubierto la receta” (*Ibidem*, 2000: 18).

En este cuento fantástico de Pu Songling, el héroe, el niño protagonista, no recupera su forma original, el encantamiento no desaparece y el agresor es castigado pero no hay final feliz. El desgraciado hijo de la nobleza china no se libra del hechizo y permanece con su forma de diminuto hombrecillo.

El sabueso diminuto

El héroe de este cuento se llama Wei y podría entenderse, recurrentemente, como una proyección a modo de *alter ego* del autor: “Harto ya de tantas interrupciones y de no poder preparar en paz los exámenes imperiales Wei se fue a vivir a un monasterio en busca de la tranquilidad que sus estudios requerían” (*Ibid.*: 55). Sin embargo, el héroe no puede conseguir sus propósitos porque “estaba la habitación a la que se mudó tan llena siempre de mosquitos, de pulgas y de chinches que tampoco allí podía descansar” (*Ibid.*: 55). Los numerosos problemas y obstáculos que se le presentaron a Pu Songling para superar los exámenes imperiales, quizá pudieran verse reflejados en este asedio de insectos y de miseria que le impiden a su protagonista hasta conciliar el sueño. Su imaginación le hace ver un ejército de hombres diminutos que vienen a resolver su problema. Los guerreros están a las órdenes de “un hombre con túnica amarilla y corona

plana” (*Ibid.*: 55), se trata de los símbolos que se le atribuyen y que representan en la realidad al emperador. En la ficción, los enemigos – pulgas, chinches, piojos, moscas – acaban aniquilados. Quedará su fiel y diminuto sabueso que le acompaña y le resuelve el conflicto, el sabueso es su ayudante o auxiliar mágico que le ofrece seguridad y le libera de la pesadilla, así puede descansar y dormir por la noche.

Pero, en este cuento, que responde a las características del cuento maravilloso, el discurso se apropia de un fatal destino, el diminuto sabueso muere aplastado por la espalda del amo, involuntariamente, y extremando su fidelidad a su dueño, al querer acercarse al hombre para dormir junto a él.

El desarrollo de los cuentos revela una gran capacidad artística para recortar, seleccionar y organizar los elementos que integran la trama. La maestría de Pu Songling, en este sentido, se demuestra y se aprecia mejor en los cuentos cortos. En ellos desecha los elementos que le parecen improcedentes y se atiene a decir exactamente lo que pretende, sin que por ello la estructura se vea afectada (Rovetta, 2004: 20).

Hombre en una oreja

“Era Tan un estudioso que creía ciegamente en el poder de las prácticas físicas taoístas y se ejercitaba en ellas todos los días, tanto en invierno como en verano. Daba la impresión de que sus logros iban siendo notables” (*Cuentos fantásticos chinos*, 2000: 45).

De nuevo, en este cuento, Pu Songling introduce un héroe que se dedica “ciegamente” -apunta- a ejercitarse en las prácticas taoístas. Tan, era estudioso, relata el narrador, así, pues, aparece el hombre frente al mundo de lo libresco, de la sabiduría, y experimenta la soledad del sabio en sus meditaciones que le hace oír voces: “creyó oír una voz hablando desde dentro de su oído”. La voz le hace creer que su arte se acercaba a la perfección. En esa búsqueda artística de superación y perfección de la mente humana, en la ficción del cuento, Tan quiso ver a esa voz, y de repente, en su anhelo de ver, no sólo de oír, “sintió que algo salía volando de su oído” (*Ibidem*, 2000: 80). La representación de esta imagen, una vez más, es recurrente. Pu Songling vuelve sobre lo mínimo, la pequeñez, los duendecillos que pueblan la mente humana, y señala: “vio que un hombrecillo de unos diez centímetros de alto, girando como un tifón, bajaba al suelo.

Su aspecto era el de un monstruo infernal, horripilante y terrible” (*Ibidem*, 2000: 80). La architextualidad de esta imagen del escritor chino nos remite, y es comparable, con las imágenes del *Capricho cuarenta y tres* de Goya, aragonés también, -y paisano de Benjamín Jarnés- aunque con un siglo de diferencia entre el nacimiento de ambos, el primero pintor y el segundo escritor. La locura del erudito, del genio, y del artista, se manifiesta en sus diferentes cronotopos con asombrosas coincidencias, como un hipertexto común. El capricho goyesco nos pinta brujas y horrores de la mente en sus pinturas negras, pero no se queda ahí, nos lo narra fantásticamente con la palabra en esta sentencia famosa: “El sueño de la razón produce monstruos”. En el fondo de esta filosofía subyace el sufrimiento de unas vidas que se traslada a su obra de arte y en la libertad artística cobran vida los duendes y los fantasmas que pueblan la mente del pintor, del pensador o del crítico, manifestándose como el delirio del sabio o del genio.

El cuento chino nos conduce también por el camino de la locura en esa lucidez extrema, en la meditación del sabio solitario, del Merlín en su torre, o del Fausto goethiano en su gabinete; en las pinturas negras goyescas, o como ocurrirá también en *El bibliómano* refundido por Jarnés en *Estrella errante*, para mostrar la sabiduría árida del libro frente al saber de la vida en su vertiente dionisiaca. Al héroe de este cuento, *Hombre en una oreja*, a Tan, le interrumpen en su aislamiento unos golpes en la puerta, alguien llama, la vida vuelve al mundo del sabio, y el hombrecillo “echó a correr atropelladamente por la habitación, enloquecido como ratón que no encuentra su ratonera, y desapareció” (*Ibidem*, 2000: 80). La imagen metafórica del hombrecillo en analogía con el ratón, que representa al pensamiento, a la razón, facilita al lector en el cuento, la identificación con ese estado del sabio, del meditador aislado o del artista que busca la perfección; pero también lo aproxima a un cierto grado de enajenamiento, de locura. Así, el final de este cuento nos avisa de estos peligros de la razón, como acertó a pintar con la palabra y con la imagen igualmente en el *capricho cuarenta y tres* la genialidad goyesca. Pu Songling, en esta fabulación universal, acababa la corta historia de Tan de una manera incomprensible, a priori, pero reveladora en su estructura profunda como suele suceder en los cuentos populares: “Tan sintió entonces que perdía la vida, y aquel mismo día contrajo la epilepsia, enfermedad de la que, tras medio año ensayando remedios y profiriendo aullidos, comenzó a mejorar” (*Ibidem*, 2000: 80).

La enfermedad del protagonista del autor chino, provocada por el exceso libresco, encuentra famosos ecos en otros héroes de novelas de caballerías, ya se sabe que los libros también acabaron con la cordura de Don Quijote.

El melocotón robado

Se trata de otro cuento fantástico de Pu Songling, en él se introducen elementos sobrenaturales y de magia que responden en buena parte a la estructura del cuento maravilloso con los actantes fundamentales. El cuento se estructura planteando las funciones más importantes del cuento clásico y, de nuevo, ambientado en la China, con sus fiestas, tradiciones y leyes que rigen dicha sociedad.

Lo que queremos destacar en este relato es el motivo recurrente del tema de los exámenes imperiales: “En cierta ocasión siendo yo joven, fui a la capital regional para hacer los exámenes imperiales” (*Ibidem*, 2000: 183). El narrador testigo describe en primera persona un espectáculo al que asiste, el Espectáculo de Primavera:

Coincidiendo que era la fiesta de la Primavera y los comerciantes en víspera de Año Nuevo, solían montar un escenario y ofrecer al ministro de finanzas, y a sus altos oficiales una representación fastuosa (*Ibidem*, 2000: 183).

El grado de contextualización y de localización espacio-temporal es muy preciso y también infrecuente en este tipo de relatos. En los *Cuentos de Liao-Zhai*, su autor insiste siempre en esta concreción y precisión proyectando, en la narración breve, elementos de índole de su experiencia personal como ocurre con los exámenes, el mundo del estudio, de la realidad y la competitividad, asociadas al sistema feudal y a las diferentes etapas en el ascenso del opositor. Por otro lado, Pu Songling se esfuerza en la búsqueda de nuevas fórmulas que hagan más amena la lectura. En *Unas pupilas que hablan* el comentario refiere inmediatamente después del cuento una historia real. En otros, introduce un nuevo cuento como en *La joven Mei* o en *El señor Shen*, así ocurre también en *El melocotón robado*. Unas veces, el cuento secundario hace las veces de presentación y otras, de epílogo; en algunas ocasiones aparecen juntas dos o más historias principales. En este caso la segunda historia consiste en una breve obra de teatro. Como señala Laura Rovetta, en la introducción a los *Cuentos de Liao Zhai*:

El teatro tradicional chino se esmera en dotar a cada pieza de “cabeza de fénix, panza de cerdo y cola de leopardo”. Por cabeza de fénix se entiende un principio policromo y vistoso; por panza de cerdo, un desarrollo sustancioso y surtido, y por cola de leopardo, un final bello y robusto. El cuento clásico, y con él el *Liao Zhai*, intenta también conformarse a este esquema, si bien Pu Songling nunca deja de introducir en la estructura los cambios que estima necesarios (2004: 20).

En *El melocotón robado*, en la situación inicial del cuento, y antes de comenzar el espectáculo, en un segundo nivel narrativo, el narrador principal se sitúa en un segundo plano como espectador de la historia que se va a representar: el teatro dentro del relato. Esta segunda representación es lo que constituye, en *El melocotón robado*, el cuento fantástico con las características propias del género, con su héroe, su víctima, la trasgresión, el castigo y un final feliz, porque aquí, si que lo hay, al contrario que en los cuentos anteriores que hemos presentado. En la situación inicial, diríamos, en el primer nivel narrativo, afirma el narrador: “allí estaba yo, con un amigo, viéndolo todo [...] Los espectadores éramos multitud” (*Ibidem*, 2000: 183). Se muestran simultáneamente los dos niveles metaficcionales de la representación dentro del cuento y se describe con exactitud el espacio teatral:

A derecha e izquierda en el gran palco, sentados de dos en dos, y cara a cara, había cuatro oficiales... pero yo era tan joven. En medio de aquel estruendo de voces y tambores, de improviso y acompañado por un chico de cabello largo y desgreñado, salió al escenario un viejo (*Ibidem*, 2000: 184).

En el relato aparecen las descripciones metateatrales de los personajes, de los espacios y de los códigos teatrales integrados en el texto y funcionando a modo de acotaciones del director hacia los actores, sonidos, voces, mímica, vestuario... La especificidad y el interés de este cuento se basan en que la historia que desarrolla el cuento fantástico, se presenta como texto y como espectáculo dramático representado y enmarcado dentro de otro relato, la *mise en abîme* encaja y funciona coherentemente. Los protagonistas del cuento fantástico representado son un mago y su hijo. El mago, “experto en desafiar el orden de la naturaleza” (*Ibidem*, 2000: 184), consigue robar un melocotón, en pleno invierno, en el jardín de Xiwangmu, para ofrecérselo a los oficiales tal como se lo habían pedido. El hijo del mago, asciende al cielo por una cuerda y le roba a la diosa el fruto maduro, a la manera del héroe griego Prometeo que se apodera del fuego de los dioses. El mago chino es castigado con la muerte de su hijo por la transgresión de la

prohibición, pero, finalmente, la astucia del mago vence y el hijo se libera de esa muerte y del castigo divino. En este cuento, hay final feliz. El espectáculo teatral, de magia, es aplaudido por los espectadores dentro del relato: “fue una maravilla tal que aún la recuerdo con detalle” (*Ibidem*, 2000: 186), afirma el protagonista opositor a los exámenes imperiales. En el cierre se apuesta por la ambigüedad y el enigma, entre la magia y la maravilla, entre lo humano, lo religioso y lo divino: “Tiempo después, me he enterado de que los sectarios del Loto Blanco también obran este tipo de prodigios ¿No sería el mago uno de ellos?” (*Ibidem*, 2000: 186).

El final de los cuentos recurre en muchos casos a la sugerencia, esto es, deja abierta la imaginación del lector. No son finales cerrados, donde la figuración acaba con la última palabra; antes bien, exigen reflexión o evocación y ponen en juego la sorpresa (Pu Songling, 2004: 23).

Quizá, en este punto, se hace necesario alguna aclaración acerca de la vida del escritor chino que justifica esta constante en su obra, asignatura pendiente que no logró dar por superada a lo largo de su vida. La vida de Pu Songling fue una vida vulgar y corriente, nace en el seno de una familia entre cuyos antepasados abundan los funcionarios y los letrados. Estudia bajo la guía de su padre hasta los doce años de edad. A los dieciocho años aprueba con el número uno los exámenes prefecturales. A los diecinueve años forma una asociación de poesía, y a los veinticinco, comienza a dar clases en la casa de Li Ximei, hombre rico de la región. A los treinta años trabaja como secretario de un funcionario. Prepara los exámenes para los provinciales, se presenta tres veces, todas sin éxito. Durante los ocho años siguientes su única fuente de ingresos es la que le proporciona las obras (ensayo o poesía) por encargo, o las clases particulares en las casas de los vecinos ricos. Las penurias y el pesimismo de esta época se aprecian en el prólogo del *Liao Zhai*, escrito en esta época por Pu Songling. A los cuarenta años vuelve a trabajar como secretario y se estabiliza económicamente. Se presenta por última vez a los exámenes imperiales a los cuarenta y ocho y a los cincuenta y un años de edad y, después de fracasar, decide olvidarse del puesto oficial que ambiciona. En esta época tiene ya completado casi en su totalidad el manuscrito del *Liao Zhai*. Sus últimos años son tristes, a pesar de tener ya holgura económica, por la ayuda que le proporcionan sus cuatro hijos, pero la muerte de su mujer supone la pérdida de su mejor ayudante en el estudio y el trabajo tras un matrimonio por amor, desafiando la moral feudal de su época.

El bibliómano

En *El bibliómano*, el autor chino presenta al héroe, de este cuento, bajo la obsesión que aparece en tantos relatos y sabemos que también fue la suya, aprobar los exámenes provinciales: “Siguió estudiando dos o tres años más sin obtener éxito en los exámenes provinciales” (Pu Songling, 2004: 392). Color de Jade, la mujer /hada que se le aparece a Lang Yuzhu – el estudioso de este cuento que no se aparta de los libros – quiere que éste sepa lo que es la vida de verdad, la que existe fuera de los libros y le dice a Lang: “- Lo único que sabes es estudiar – le decía -, y eso te impide tener la mente clara para avanzar en tus conocimientos. Mira, sino, a los que han aprobado los exámenes provinciales: si hubieran hecho como tú, a estas horas no serían licenciados” (Pu Songling, 2004: 393).

Color de Jade le avisa ya de los peligros de no vivir sino en el mundo de lo libresco. Lang Yuzhu, en este relato, es hijo de un antiguo prefecto admirado en vida por su rectitud; había dedicado la totalidad de sus honorarios a la adquisición de libros. Y el hijo “más que heredar la afición del padre por la literatura, la había convertido en una verdadera manía” (p. 390). Recordaba que su padre le ordenaba recitar todos los días unas frases tomadas del libro de Xunzi, la *Persuasión al estudio*. Alguna de ellas decía así: “¿De qué sirve anhelar una buena esposa, si en los libros hay bellas mujeres color de jade?” (Pu Songling, 2004: 391). El héroe de este cuento desconocía las normas básicas del trato social, no lo preocupaba el tema del matrimonio y seguía ensimismado en la lectura. Cada día estudiaba con más ahínco porque en los libros encontraba todas las respuestas y soluciones a sus deseos.

Un día, entre las páginas de un libro, encontró una figurilla de papel recortado que representaba a una mujer, llegó un día en que esa figurilla se convirtió en una bellísima muchacha. En la espalda llevaba grabadas dos palabras: La Tejedora. “Por aquel entonces corría el rumor de que la Tejedora había vuelto a escaparse del cielo” (Pu Songling, 2004: 392), señala el narrador del cuento. Las gentes se burlaban de Lang Yuhzu porque no tenía esposa y bromeaban: “Parece que la Tejedora anda por ahí buscándote” (Pu Songling, 2004: 392). Lo cierto es que Lang Yuhzu acaba viendo saltar del octavo capítulo de la *Crónica de la dinastía Han* a la bella Tejedora que en origen era de papel y se convierte en una mujer: Color de Jade, ella será la compañera de

nuestro héroe. La Tejedora es el nombre de la protagonista de la leyenda *El Boyero y la Tejedora*, muy conocida en China.

Color de Jade consigue que Lang Yuhzu aprenda a jugar al ajedrez, a tocar el laúd, a hacer amigos y a tratar con la gente y, además, tuvieron un niño durante los dos años que permanecieron juntos. Un magistrado avaricioso quiso apropiarse de Color de Jade, pero ella, para evitarlo, huye porque, además, en venganza por la negativa, es acusada de bruja, y Lang Yuhzu encarcelado y torturado. Sin embargo, finalmente, la corrupción del magistrado es castigada y Lang Yuhzu recupera los títulos perdidos, el cargo, e incluso, la mujer del antiguo magistrado que irá a vivir con Lang Yuhzu, ya que la suerte le había deparado acabar como criada en el juzgado y es el juez el que ahora se la ofrece como concubina a Lang Yuzhu².

Uno de los rasgos originales del *Liao Zhai* es la combinación de narración y comentario. La forma, tomada de los antiguos libros de historia, está concebida para hacer que el lector tome lo imaginario como verdadero, lo fantástico como real. El autor recurre al comentario para resaltar la sensación de realidad o para aclarar algún punto oscuro de la narración (Pu Songling, 2004: 19).

Al final del cuento, Pu Songling añade un comentario que llama “Comenta el cronista”, en general en estos comentarios juzga lo narrado a través de una disquisición más o menos abstracta:

El que acumula cosas atrae la envidia, y el que se crea adiciones fabrica monstruos y brujas. Pero estas manías tienen cura. Lo lamentable es que subsisten todavía seguidores del Dragón Primigenio que sólo quieren quemar libros y enterrar vivos a los letrados. ¡Esa gentuza sí que merece un buen castigo! (Pu Songling, 2004: 397).

Este comentario final³, además resume lo esencial de este cuento pero también las claves de los *Cuentos de Liao Zhai* que coinciden con la proyección entre vida y obra

² Las desventuras del héroe acarrearán también consecuencias para la mujer de éste. Color de Jade tiene que huir porque quiere ser quemada por bruja. La mujer del magistrado, enemigo del héroe, acaba de criada en el juzgado y como desenlace su suerte le depara ser ofrecida por el juez, como regalo, a Lang Yuhzu, en calidad de concubina. La mujer de Lázaro de Tormes, también es concubina del Arcipreste de Toledo como función de ayuda en el ascenso social del héroe. Ambas, son tratadas como mercancías y objetos de intercambios, sus dueños disponen de su vida y se la ofrecen como regalo y objeto sexual a otro hombre.

³ En la literatura española medieval, esta estructura, nos recuerda a los cuentos de Don Juan Manuel en *El Conde Lucanor*. En esta obra finalizan todos los cuentos con una recomendación, un consejo moralizante dentro de una ética caballeresca. Un par de versos resume el *exemplo* que se narra en cada historia.

del autor que venimos desarrollando. Se destaca en *El bibliómano*, en la dialéctica del cuento como motor discursivo, un encadenamiento de causas y consecuencias, la acumulación de riquezas como causa y la envidia como consecuencia; la creación de adiciones (causa), fabrica monstruos y brujas (consecuencia). Estas manías tienen cura, afirma el autor, es decir, el texto como espejo y modelo de reflexión en la vida. Ejercicio de introspección psicológica en el que el receptor, el niño, puede comprender ciertos problemas con los que la identificación pueda resolver temores, miedos, enigmas indefinidos. Se presentan soluciones a lo que el cuento plantea. Cuestión fundamental como señala Bruno Bettelheim:

Uno de los grandes méritos del cuento de hadas estriba en que no hace más que insinuar una cantidad de cosas que dan pie para que la imaginación del narrador y el oyente se explaye con toda libertad. Eso les permite adaptar su ánimo de manera que la historia sea un reflejo de las necesidades y aspiraciones de cada momento; y, además, así, las interpretaciones, a medida que las necesidades y deseos van variando con el tiempo, son también susceptibles de cambio. Lo que da un valor perdurable a los cuentos de hadas es el hecho de que cada uno de ellos pueda ser revivido de manera diferente, a tenor de la edad. A medida que el niño crece, madura y profundiza su experiencia, el cuento va ganando en significación (1980: 23).

En la segunda parte del “Comenta el Cronista”, en el cuento chino, se alude al “Dragón Primigenio”, era el término con el que referirse al emperador puesto que en la época de la dinastía Qin (221-207 a.c.) y primer emperador chino, era tabú pronunciar el nombre del emperador⁴. Se recuerda la orden de quemar los libros y matar a los letrados. Bien, pues de esta forma, vuelve a destacar esta crítica hacia el poder imperial y su amor por los libros, como ocurre en *El bibliómano*, entendiendo ese afán por el estudio en su justa proporción.

Se hace necesario comparar algunos aspectos de las vidas de ambos autores: Pu Songling y Benjamín Jarnés, porque llaman la atención ciertas coincidencias presentes en las dos escrituras y en los contextos vitales tanto del autor chino como del autor aragonés.

Al comienzo del cuento *El bibliómano*, se presenta al joven protagonista, recordando la figura del padre; era un hombre que vivía con afición desmedida hacia los libros, todo el dinero lo dedicaba a la adquisición de ellos. Jarnés recuerda en *El Libro*

⁴ Quin Shi Huang, para reforzar su poder, mandó quemar todos los libros escritos con anterioridad a su dinastía y enterrar vivos a los letrados que discrepaban de su gobierno (Pu Songling, 2004: 397).

de *Esther*, y en sus diarios, a su padre que fue sacristán y poeta. Señala Jarnés, en sus escritos autobiográficos, que venía a su casa, cuando él era aún muy pequeño, un hombre misterioso que le vendía libros a su padre; para él, acceder a estos libros y poder tenerlos en sus manos, resultaba una gran tentación porque no podía acceder a ellos y estos encuentros se desarrollaban rodeados del secreto y de la prohibición en un contexto de censura política. La dificultad de acceder a esos libros, por la escasez de medios y la pobreza familiar, enciende ya, en el Jarnés niño, un ardiente deseo de aprender a leer y acceder a los misterios de la cultura. Más tarde, a lo largo de su vida, no exenta de dificultades, escribe en sus diarios cómo, él mismo, vendía los libros ya leídos -y también los regalaba- para poder comprarse otros; en sus escritos y prólogos de sus obras, reclama más bibliotecas para los niños de los pueblos que no tenían la posibilidad de acceder a esa cultura. Resulta muy evidente el gran interés que Jarnés siempre tuvo por los libros y por poseer una buena biblioteca, intereses que se proyectan en las vidas de sus personajes.

Al igual que Lang Yuhzu, Jarnés confiesa que él salvó su vida narrando, leyendo o narrando, como Sherezhade. Fue educado en la disciplina del seminario y su mente ideaba personajes de papel, su imaginación construía sus fantasmas femeninos convertidos en mujeres de papel, en barquitos de papel; un magnífico ejemplo -en el que aparecen motivos y escenas que comparten una filosofía común con la de *El bibliómano* o con *Estrella errante*- lo constituye su novela autobiográfica *El convidado de papel* (1928).

Estrella errante

Estrella errante, es el cuento que constituye la versión jarnesiana de *El bibliómano* y que se inserta en el *Libro de Esther*, como hemos señalado anteriormente. Comienza enmarcada en una escena típicamente de tertulia o de confidencia, de confesión, como señala y parece preferir el narrador que dialoga con Esther. Esther, está enferma y junto a la chimenea las llamas “le pintan en la cara sombras chinescas” (*Libro de Esther*: 82). Las llamas símbolo de la vida y de la muerte preludian la ambientación del cuento. Estrella es el nombre del primer amor del autor histórico, amor que murió prematuramente. El narrador protagonista se proyecta en los personajes

del cuento. En el primer nivel narrativo antepone a la historia que va a contar, otro ejemplo: el de Wilhem y el de Goethe.

Maestro y discípulo al mismo tiempo. He aquí la vida entera de Wilhelm y de Goethe. Porque este amor a las cosas exteriores, esta infatigable curiosidad por llegar a las entrañas del mundo es lo que caracterizaba al héroe de los años de aprendizaje y a su autor. (*Libro de Esther*: 82).

Benjamín Jarnés, en un guiño al lector, nos presenta este modelo -recurrente en su obra- de fusión entre escritura y vida, el ejemplo de Goethe que hace referencia a la novela de aprendizaje, novela de formación, en la siempre constante relación de maestro-discípulo. Es la opción elegida también por el autor aragonés. Describiendo al otro, se describe a sí mismo, (Bajtín, 1984) es su modo de proceder, ese proceder a sabiendas (Ródenas de Moya, 2002)⁵ que habitualmente desarrolla en sus obras (Rodríguez Fontela, 1996). Es Esther, pues, en esta obra, el *Libro de Esther*, la que escucha al maestro junto al fuego, y junto a este marco de tertulia, de *Cuentos al amor de la lumbre* -como el título de la obra de Antonio Rodríguez Almodóvar-, el maestro Jarnés va narrando su vida y sus cuentos, que no olvidemos, son tomados del viejo Pu Songling. Así le nombra el autor aragonés:

Sung-Lin, el desterrado inmortal, que tan puntualmente conocía la historia de Lang, joven magistrado a quien su desaforada pasión hacia los libros arrastró al mismo borde de la locura.

Como Don Quijote, Lang había gastado toda su fortuna en amontonar volúmenes; y, sin la maravillosa intervención de una mujer, hubiera acabado por perder su propio espíritu, apasionado ya, hecho una pura oblea, bajo la pirámide de su amajamada erudición. Sin la presencia de aquella providencial mujer (*Libro de Esther*: 82).

En el cuento original, la mujer ideal que se describe al comienzo es “color de jade”, en el de Jarnés pasa a ser de “ámbar y marfil”. La estrella que se ha fugado del cielo, en la versión jarnesiana, es Ópalo Ardiente; en cambio, Pu Songling mantiene como origen de la bella mujer color de jade –puesto que tiene marcado su nombre en la espalda- a la Tejedora en relación directa con la leyenda de *El Boyero y la Tejedora*. Jarnés actualiza el texto, modifica el estilo, algunos contenidos, y, sobre todo, el cierre y la crítica final,

⁵ Ródenas de Moya, D. (2002). (ed.) *Salón de Estío y otras narraciones*. Zaragoza: Prensas Universitarias. Ródenas de Moya publica en esta edición algunos de los cuentos chinos que Jarnés adaptó del autor chino.

aunque mantenga el arquetipo del cuento. Color de Jade aparece en el libro de la *Crónica de la dinastía Han*. Ópalo ardiente (en la versión jarnesiana) aparece en los *Comentarios al libro de las mutaciones de Confucio*. Jarnés focaliza el discurso desde referentes metaliterarios: “aquel césped doctrinal salpicado de tropos”, “se sentó sobre una desteñida sinécdoque”, o “Una imagen poética vale tanto como una estrella” (*Libro de Esther*: 87). Cuando Ópalo ardiente se le aparece como mujer a Lang Yuzhu le dice: “Hay que arreglar tu vida” (*Ibid.*: 88), y, más adelante, el narrador señala: “Ópalo Ardiente estaba a punto de conseguir la total resurrección de Lang” (*Ibid.*: 89). Jarnés es mucho más explícito y tajante en los juicios sobre la sabiduría, exclusivamente libresco y así la condena: “golfo de fórmulas de petrificación humana”, o “los libros estaban allí, con sus innumerables recetas contra el dolor, es decir, contra la vida” (*Ibid.*: 90). “Así perdió Lang mucha parte de su desventurada juventud. Pero llegó una noche en que por una rendija de su alma penetró el tedio en él” (*Ibid.*: 90) y el narrador, de nuevo, recurre a la tradición intertextual: “Es lo que ocurre a cualquier Fausto chino, sueco o portugués”, resume el encerramiento del sabio, retoma su pareja preferida, Viviana y Merlín⁶, convertidos en Ópalo Ardiente ya que esta mujer/hada es la que salva e intenta vivificar, a Lang Yuzhu. Le enseña a jugar al ajedrez y el arte de amar. Llega el niño, fruto de la unión de la pareja, y, por tanto, sabemos que a este ser fantástico Jarnés, lo humaniza, y, más tarde, el hada desaparece. La trama se mantiene pero los motivos se actualizan. A Lang, en la versión de 1930, quieren encerrarlo en un manicomio y, la cuestión del elemento fantástico, Jarnés la resuelve en términos metaliterarios: “De seguro Ópalo Ardiente es una metáfora hecha carne que hoy ha vuelto a su primitivo ser retórico” (p. 94). Se repite, en el cuento del aragonés, la quema de todos los libros de la biblioteca, igual que en el cuento chino, tratando de encontrar a la mujer de Lang, se materializa la destrucción como símbolo para un nuevo renacer. Recupera Lang el cargo y llegó a ser magistrado. En cambio, el final cambia. Lang antes de quemar los libros guardó en un cofre, bien enrollados, los tapices donde se había refugiado el espíritu de toda aquella biblioteca. Y una noche al contemplar una estrella fugaz en el cielo, el padre le dice al hijo: “Mira es tu madre”, es tu estrella. Y abriendo el cofre, prosiguió:

⁶ Jarnés, en esta novela, *Viviana y Merlín*, subtitulada leyenda medieval, describe a su hada favorita como ideal de mujer y muestra a través de ella sus planteamientos éticos y estéticos. Viviana arranca del mundo libresco, aislado de la vida, a Merlín; lo traslada al mundo de la naturaleza y el amor induciendo a la fusión entre inteligencia, gracia y amor en una actitud vital y sensual.

Serás artista. Aquí tienes tu fortuna. La destiló Ópalo Ardiente de toda una abrumadora biblioteca. Lo que a mí me enloqueció, a ti te engrandecerá. Yo nací para ser funcionario; tú, hijo mío, para ser poeta (*Libro de Esther*: 95).

Estas palabras de cierre vienen a ser la alternativa jarnesiana a las de “comenta el cronista” del viejo poeta chino. En ellas, reaparece el tema del funcionario, Jarnés, lo fue durante un tiempo hasta que pudo prescindir del sueldo y vivir con su mujer -no tuvo hijos- de su actividad literaria. Sin embargo, las palabras que queremos destacar son las últimas: “Tú hijo mío, (naciste) para ser poeta” (p. 95). No pueden pasar desapercibidas, o sólo considerarlas, como final del cuento, si las contrastamos con estas otras que Jarnés en una nota autobiográfica -que llamó “años de aprendizaje y alegría”-, incluía en la edición de *Viviana y Merlín* de 1930. En este texto el autor aragonés se compara con Goya:

Él nació a distancia de unos pocos Kilómetros y de algo más de un siglo. Él en Fuentetodos, y yo, en Codo. Como Goya fui a Zaragoza, y como Goya, caí después en Madrid. Uno a pintar muy bien, y otro, a escribir como se puede. Me gustaría desterrarme también por algo y morir, como él, en Burdeos o en China. [...] no me decido a emplear mi propia vida como tema de estilo triste. Yo soy algo más, quiero ser algo más que un hombre; quiero ser un artista. [...] Seré el Frégoli de mi biografía. Prefiero decir lo que no he sido, lo que no voy a ser, en vez de decir lo que fui y seré. [...] (Jarnés, 1994: 249-252)

Por último, anotamos unas palabras autobiográficas que Jarnés recuerda en su madurez, al regresar de vacaciones estivales a su pueblo natal, Codo (Zaragoza), desde el internado donde estudiaba -el seminario de Zaragoza-; al llegar a casa, amargamente, su memoria retiene la fría acogida del padre al ilusionado adolescente:

[...] aventuré la noticia de que en aquel año había yo sufrido una gran transformación: me había hecho poeta...

Aún estoy viendo el brusco ademán de mi padre, de mi padre que hacía coplas y romances de ciego -algún día escribiré su biografía. No quiso oír mis décimas. Dijo taxativamente, estas palabras:

-En mi casa nadie escribe versos más que yo.

Y yo, con mis décimas al Ebro o al Moncayo, bajé mi cabecita a pájaros y escondí desde entonces, en mi casa y fuera de ella, mi presumida calidad de escritor. Y esto, durante muchos años, durante muchos años, durante muchos años (*Ibid.*: 253).

El ejemplo de *El bibliómano* en el que subyace la antigua leyenda china de *El Boyero y la Tejedora* se retoma en la versión jarnesiana *Estrella errante* y la estrella convertida en mujer/hada constituye la guía de la trama y de la historia de amor. Señalábamos la cuestión semiótica, el despliegue de mitos y símbolos, reconocidos por el lector competente que conforman estos textos. En *El Boyero y la Tejedora* aparece una escena que queremos enfatizar: el baño de las seis ninfas en el río; esta misma escena Jarnés la rescata y la inserta en su novela *Viviana y Merlín*, la leyenda medieval que venimos comentando y que novela Benjamín Jarnés⁷.

En el relato de Pu Songling es esa pequeña mujer, Color de Jade, la que evoca como una estrella venida del cielo, a la Tejedora de la leyenda milenaria china. Color de Jade, salió de las páginas de un libro, *La Crónica...*, y se le aparece a Lang Yuzhu, héroe de *El bibliómano*⁸. Y en *Estrella errante*, nuestro escritor, Benjamín Jarnés, convierte a su heroína en Ópalo ardiente, mujer que guía al erudito encerrado entre libros hacia una vida más completa, no limitada a la sabiduría y la experiencia libresca.

Conclusión

La vía Láctea aparece en *El Boyero y la Tejedora* y también Jarnés la incluye en el episodio narrado de *Viviana y Merlín*. No responde a la casualidad, parece que el hipertexto es complejo y los puntos en común se descodifican. No hay fronteras que

⁷ En su leyenda medieval, en la que narra las peripecias de Viviana y Merlín, Jarnés despliega todos los seres míticos y maravillosos que circulan por nuestra literatura, desde los caballeros artúricos, los dioses griegos -Cronos o Venus-, las ninfas del aire y del agua, Ariel..., las hechiceras -Morgana-, la idealizada Viviana, protagonista por excelencia que seduce al sabio Merlín y le obliga a salir de su torre del castillo y penetrar en los bosques, en el mundo de la naturaleza, de los instintos y los impulsos más humanos, hasta el caballero de la Mancha, Don Quijote que se mezcla con Lanzarote y Ginebra. Asimismo, en esta obra de género híbrido, aparece el poeta latino Marcial -aragonés también como Jarnés, Goya, Gracián y Buñuel- que lanza sus epigramas y se escuchan junto a las aguas, del Jalón. Allí en el río Jalón, en estas aguas aragonesas, van a bañarse tres pastoras: Marcela, Lucinda y Blanca, que reproducen un *locus amoenus* en el que son testigos los gnomos sobre un escenario con tintes becquerianos, y que nos recuerda, exactamente -yendo muchos siglos atrás y en escenarios que nos transportan-, otra vez, a la China antigua, nos referimos a la leyenda de *El Boyero y la Tejedora*. Las hijas del rey /dios.... bajan a bañarse a la tierra y son víctimas, la más pequeña, -siempre la predilección de la menor de las hermanas, fiel a la tradición popular- del robo de sus vestidos, lo que la obligará, para recuperar esas prendas, a casarse con *El Boyero*, el cual la contempla desnuda en el agua, en su baño de ninfa sorprendida en los bosques.

⁸ En *Viviana y Merlín*, leyenda jarnesiana, es una pastora, en el episodio del baño, enmarcada en las historias del poeta Marcial, poeta que habitó esas tierras junto a una dama llamada Marcela la cual le regaló una quinta donde vivió en la zona de Bilibilis -el actual Calatayud próximo a las aguas Termales de Alhama de Aragón y también antiguas termas romanas.

impidan el tránsito de personajes en la ficción literaria. Es la pasión por los libros, la locura de Don Quijote, pero también la de Cervantes, o la de Pu Songling, reflejada en Lang Yuzhu, la de Benjamín Jarnés y el Merlín amante de Viviana, o la del Fausto goethiano, o la de Esther, que escucha los cuentos chinos que le cuenta el narrador; Esther y Benjamín: “tema y autor”, nos dice el narrador, en confesión autobiográfica. Todos ellos participan de un arte que se confunde con la vida, con trazos de identidad, que se bifurcan, pero que confluyen. Cuentos que se contaron, se escribieron y se recrean para múltiples receptores, configurando una escritura desde la oralidad y que en Jarnés, por ceñirnos al autor más próximo a nuestro tiempo, se hallan integrados en libros denominados de géneros mixtos, pero también en novelas o integrados en otros libros de ensayo; en definitiva, textos meta-auto-bio-gráficos que se resisten a la clasificación o al encerramiento en un único género⁹.

Escritura breve, fragmentaria, que absorbe la tradición, pero la transgrede y la transforma. Una literatura mutante, producto de la fusión en la que el intertexto funciona englobando a la forma y al significado y ¿cómo no? en esta polifonía de sentidos si hablamos de literatura universal, de buena literatura, estamos nombrando a la escritura artística. La mutación de géneros, lo mutante, atañe también al receptor, a la pluralidad. Si es arte, si estas historias encantadoras que cuentan encantamientos, hechizos, y se cumplen maravillosos deseos, a veces, que hablan de lo humano, también le interesan al receptor infantil; la buena literatura, el arte, no distingue entre literatura infantil o juvenil y la de adultos, (aunque siempre manteniendo algunos parámetros básicos, específicos, y adecuados a la edad del lector, que todos conocemos).

Se presenta en el cuento el valor cultural frente al valor vital. El protagonista personifica la sabiduría erudita, seca, negadora de la vida y de los instintos frente a la sabiduría vital que viene a ofrecerle una “estrella errante”, ópalo ardiente o color de jade. La lectura simbólica que se ofrece al lector de este relato muestra la huella del Quijote, de Fausto, o la del sabio Merlín, en su torre, transitando como precursor de la amenaza de la erudición. Muchos libros y poca experiencia vital, en oposición a la propuesta de que la vida debe ser vivida; no sólo razón, sino también pasión.

⁹ Textos que rozan el lirismo, cuentos líricos por la belleza de las descripciones y que permitirían el nombrarlos como poemas en prosa, ajustándose a la tradición que Baudelaire adoptó en su momento en *Petis poèmes en prose* y continuó siguiendo a Aloysius Bertrand y otros.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- CABALLÉ, A. (1987). “Figuras de la autobiografía”. *Revista de Occidente* 74-75 pp. 103-119.
- JARNÉS, B. (1935). *Libro de Esther*. Madrid. Espasa-Calpe.
- _____ (1994). *Viviana y Merlín*, edición de Rafael Conte. Madrid: Cátedra.
- _____ (1999). *El profesor inútil*, edición de D. Ródenas de Moya. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1928). *El Convidado de papel*, Madrid, Espasa-Calpe.
- KAYOKO, T. (2004). *El cuento del cortador de bambú* / edición y traducción Takagi; prólogo de Mario Vargas Llosa. Madrid, Cátedra.
- KRAPPE, A. H. (1952). *La genèse des mythes*, París, Payot.
- LUENGO, E. (2007). Edición, introducción y glosario a *Benjamín Jarnés. Cuentos de agua*, ilustraciones de Ana G. Lartitegui. Zaragoza: Prensas universitarias.
- NING, Y. y GARCÍA-NOBLEJAS, G. (2000). *Cuentos fantásticos chinos*, selección y traducción de Yao Ning y Gabriel García-Noblejas. Barcelona, Seix Barral.
- _____ (2000). “Unas pupilas que hablan” en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “La joven Mei”, en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “El señor Shen”, en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “El hombrecillo” (nº1), en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “El sabueso diminuto” (nº19), en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “El hombre en una oreja” (nº 45), en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (2000). “El melocotón robado” (nº 70), en *Cuentos fantásticos chinos*. Barcelona: Seix Barral.

- PALACIOS, J. (2005) (ed.). *Cuentos maravillosos de la antigua China*. Presentación de J. Palacios. Madrid: Oberon.
- PROPP, V. (1992). *Morfología del cuento*, Madrid: Editorial Fundamentos. Primera edición en 1917.
- RÓDENAS DE MOYA, D. (2002). *Salón de Estío y otras narraciones*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (1995). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- RODRÍGUEZ FONTELA, M. Á. (1996): *Poética da Novela de autoformació*. Santiago de Compostela, Centro de Investigación Lingüísticas e Literarias “Ramón Piñeiro”: Xunta de Galicia.
- SONGLING, P. (2004). *Cuentos de Liao Zhai*, Traducción del chino, introducción y notas de Laura A. Rovetta y Laureano Ramírez. Ilustraciones originales de la edición de Guang Bai Song Zhai (1866). Madrid: Alianza Editorial.
- XUN L. (1976). *Brief History of Chinese fiction*. Pekín: Ediciones en lenguas extranjeras.

**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES A TRAVÉS DE LA LECTURA
ADOLESCENTE: UNA PAUTA PARA LA ACTUACIÓN ESCOLAR**

***A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DAS LEITURAS DOS
ADOLESCENTES: UM MODELO PARA A ACTUAÇÃO ESCOLAR***

***CONSTRUCTING IDENTITIES THROUGH TEENAGERS' READING:
GUIDELINES FOR ACTING AT SCHOOL***

Mireia Manresa Potrony

Universitat Autònoma de Barcelona

mireia.manresa@uab.cat

Resumen: Los estudios sobre los hábitos lectores de los adolescentes reflejan la aglutinación de los jóvenes en torno a referentes literarios determinados que vienen propiciados por diferentes instancias sociales. Esta aglutinación permite hablar, por un lado, de la configuración de identidades colectivas alrededor de determinados textos y, por otro lado, de la posibilidad de compartir estos referentes por medio de las nuevas tecnologías, los medios audiovisuales o el espacio de lectura reservado en la programación escolar. Estos estudios también permiten observar que, en la búsqueda de la socialización propia de la etapa adolescente, los jóvenes, cuando pretenden compartir las lecturas, buscan dominar la actividad lectora recurriendo a textos que les permitan hacerlo, como las series o los textos relacionados con productos audiovisuales. Establecer relaciones entre la dinámica de los hábitos lectores personales de los jóvenes y la programación de las lecturas en Secundaria permite diseñar algunas líneas de actuación escolar que tengan en cuenta el funcionamiento de la lectura adolescente y que a la vez permitan el progreso en la competencia literaria de los alumnos. En definitiva, pretendemos mostrar un recorrido que va desde la interpretación de los datos que ofrece la investigación sobre los hábitos lectores hasta la programación escolar, ejemplificándolo a partir de una de las posibles líneas.

Palabras clave: hábitos lectores; programación de las lecturas escolares; didáctica de la lectura literaria.

Resumo: *Os estudos sobre os hábitos de leitura dos adolescentes reflectem a concentração dos jovens em torno de determinados referentes literários que são proporcionados por diferentes instituições sociais. Esta aglutinação permite falar, por um lado, da configuração de identidades colectivas em torno de determinados textos e, por outro lado, da possibilidade de partilhar estes referentes através das novas tecnologias, dos meios audiovisuais ou do espaço reservado à leitura na programação escolar. Estes estudos também permitem observar que, na procura da socialização própria da etapa adolescente, os jovens, quando pretendem partilhar leituras, tentam dominar a actividade leitora recorrendo a textos que lhes permitam fazê-lo, como as séries ou os textos relacionados com produtos audiovisuais. Estabelecer relações entre a dinâmica dos hábitos leitores pessoais dos jovens e a programação das leituras no Ensino Secundário permite desenhar algumas linhas de actuação escolar que tenham em conta o funcionamento da leitura adolescente e que permitam o desenvolvimento da competência literária dos alunos. Em suma, pretendemos explicitar um percurso desde a interpretação de dados que oferece a investigação sobre hábitos de leitura até à programação escolar, exemplificando-o a partir de uma das linhas possíveis.*

Palavras-chave: *hábitos de leitura, programação das leituras da escola, didáctica da leitura literária.*

Abstract: *Research on teenagers shows that young readers gather around certain literary referents, facilitated by a variety of social instances. This gathering allows reflection on, a) collective identity configuration, and b) the possibility of sharing these referents through ICTs, audiovisual media or the time allowed for reading in school curriculum. Research also shows that, in the search for socialization characteristic of adolescence, when willing to share their reading, young people try to control the reading activity by using texts that allow them so, such as series or text related to audiovisual products. Establishing the links between personal reading habits of the teenagers and the compulsory reading made at secondary education allows to design certain guidelines for acting at school that will have into account both how reading works for teenagers and the progression of the students' reading skills. To sum up, we want to show a path going from interpretation of the data offered by reading habits research to school programming, using the example of one of the possible guidelines.*

Key words: *reading habits, literary reading teaching, school reading programming.*

1. La dimensión colectiva de la lectura

Durante la adolescencia, los jóvenes necesitan construir su identidad personal para lo cual o bien buscan productos que les sirvan de referentes o bien persiguen formar parte de colectivos que les ofrezcan marcos de actuación; uno de los productos que pueden serles útiles tanto para la búsqueda de referentes como para sentirse parte de una colectividad son los libros. Así, la lectura, como actividad individual, les ofrece poder identificarse con historias y personajes de los libros o ampliar su vida cotidiana mirando por la ventana de los otros mundos que les ofrecen las historias, como muestra Michele Pétit en sus *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* con adolescentes inmigrantes de barrios marginales; por otro lado, como actividad colectiva, la lectura puede contribuir a construir su identidad personal formando parte de un grupo de lectores que les permita encontrar modelos de comportamiento y sentirse seguros reflejándose en las acciones y opiniones de los demás.

La dimensión colectiva de la lectura es especialmente productiva y relevante en la adolescencia porque, como hemos dicho, la identidad individual también se forja a través de la colectividad y porque la necesidad de socialización que se tiene durante la adolescencia no existe en ninguna etapa de la vida con tanta fuerza; esta socialización sirve para autodefinirse a través de los otros, entendiendo este “otros” como el entorno no familiar, porque justamente se encuentran en la etapa en la que se desprenden, y necesitan desprenderse, de la influencia de los padres. En este sentido, la lectura puede jugar, y de hecho juega cada vez con más fuerza, un papel importante en la búsqueda del yo y en la necesidad de socialización de los adolescentes.

Pero nunca como ahora, exceptuando las épocas en que los textos eran compartidos oralmente en las calles y plazas cuando todavía no habían accedido a ella las grandes masas, la lectura ha sido una actividad que pudiera ser compartida por la mayoría de lectores; actualmente, gracias a la colaboración de determinados mecanismos sociales es posible esta dimensión social y colectiva de la lectura, unos mecanismos que llegan con relativa facilidad a los lectores jóvenes:

- a) Las estrategias publicitarias masivas que difunden determinada producción editorial, facilitando no sólo que los jóvenes puedan tener unos referentes comunes más allá de sus fronteras geográficas sino que quieran tenerlos.
- b) Las nuevas tecnologías (blogs, fórums en internet...) que permiten compartir comentarios sobre las lecturas e incluso intervenir activamente en las historias.
- c) Las características de determinados productos editoriales de moda en la actualidad, como las *sagas* de libros o las historias que se relacionan con productos audiovisuales, que posibilitan que la lectura sea accesible para la gran mayoría de los adolescentes porque son productos *fáciles* de leer para perfiles lectores diferentes.

En la actividad lectora, aunque no sea la más practicada en estas edades, los adolescentes reproducen los mismos patrones que rigen otras de sus actividades más habituales; es decir, aunque la lectura sea una actividad solitaria por definición, los jóvenes, y especialmente los que leen menos libros, buscan que esta actividad pueda ser compartida y se convierta en una actividad social. Y, gracias a la influencia de determinados canales sociales que facilitan la satisfacción de estas necesidades, algunos adolescentes acceden a la práctica lectora, porque se aproxima al patrón de otras actividades con las cuales se sienten cómodos. De hecho, esta dimensión colectiva de la lectura podría ser uno de los motivos que justificara -junto con la presencia de lecturas escolares que aseguran unos mínimos de lectura que se reflejan en las encuestas- el hecho de que sean las franjas de edades adolescentes las que encabezan el ranking de lectura frente a las edades adultas, que van abandonando esta actividad (Federación de Gremios de Editores de España, 2006)¹.

Esta dimensión colectiva de la lectura puede tener implicaciones para la programación de las lecturas escolares si se establecen puentes entre ambos ámbitos; mostraremos un posible recorrido desde los hábitos lectores de los jóvenes hasta la planificación de las lecturas en Secundaria, ejemplificándolo a través de la fuerte carga social que toma la lectura en estas edades.

2. Identidades colectivas y hábitos lectores

¹ El estudio sobre “Hábitos de lectura y compra de libros en el año 2006” muestra como la franja de edad comprendida entre los 14 y los 24 años es la que lee más libros, en comparación con edades superiores.

En el funcionamiento de los hábitos lectores de los adolescentes se producen dos fenómenos que definen los libros que incorporan en su maleta personal de lecturas; si por un lado los estudios sociológicos muestran una gran dispersión en los títulos leídos por los jóvenes², por otro lado, si se analizan los datos con profundidad se puede constatar que muchos jóvenes leen los mismos textos; a veces se agrupan según contextos geográficos próximos, pero parece que los hábitos lectores de los jóvenes están cada vez más globalizados, como constata Reynolds (2005), que establece una comparación entre estudios sobre los hábitos lectores de jóvenes de diferentes países (Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda):

Los cuatro estudios revelan muchas más similitudes que diferencias en los hábitos lectores de los jóvenes, a lo largo de los distintos grupos de edad. Año tras año, el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación.

Los adolescentes, pues, se agrupan en torno a determinados textos lo cual permite que se forjen identidades colectivas, no siempre de manera consciente; así, los hábitos lectores de los jóvenes se ven influenciados por tres necesidades que los determinan: necesidad de pertenecer a un grupo, de tener los mismos referentes (el solo hecho de comprobar que los libros de los que se habla son leídos por ellos ya les satisface); necesidad de socialización (compartir las lecturas) y necesidad de dominar la actividad lectora para poder pertenecer al grupo.

2.1. Leer los mismos textos: formar parte del grupo

La configuración de estas identidades colectivas se ve claramente reflejada en los resultados que ofrecen algunas investigaciones sociológicas sobre los hábitos lectores, aquellas que se basan en los hechos, es decir en los títulos realmente

² Estudios de diferentes países que recogen datos sobre los títulos leídos muestran esta dispersión; por ejemplo, en el estudio realizado en Inglaterra por Hall y Coles (1999), de una muestra de 8.000 alumnos surgen 252 títulos citados por más de diez lectores; en Francia, en el estudio longitudinal de Baudelot, Cartier y Detrez (1999), una muestra de 1.200 alumnos leyeron libros de 734 autores diferentes; en el estudio realizado por el Grupo Lazarillo (2004) con estudiantes de ESO de Cantabria, 1400 alumnos citan 66 títulos diferentes leídos por más de 15 lectores.

leídos, y no solo en la autopercepción del encuestado³. Estos estudios reflejan el agrupamiento de los lectores en torno a referentes comunes, que pueden ser compartidos realmente o no dependiendo de las oportunidades que se les ofrezcan para ello.

Son dos los canales que permiten que los jóvenes se puedan encontrar en grupos que leen los mismos libros: por un lado, las políticas publicitarias y comerciales y, por otro lado, la institución escolar (es decir, que los textos que posibilitan estas agrupaciones vienen facilitados por caminos construidos socialmente). Estos dos mecanismos, no obstante, se diferencian en un aspecto sustancial y es que los textos que llegan a los alumnos desde la programación escolar no son, en general, elegidos por sus lectores sino programados con criterios didácticos por el profesorado. De todas maneras, la lectura escolar, aunque no sea elegida por ellos y no se sientan identificados como grupo, tiene su importancia por dos motivos: por un lado, porque los libros escolares no dejan de ser referentes literarios que están en el universo lector de los adolescentes y, por otro lado, porque para los perfiles lectores más débiles es la única dieta lectora que forma parte de su cajón de lecturas literarias.

Aunque los resultados de los estudios sobre los hábitos lectores reflejen la agrupación alrededor de lecturas escolares y también de lecturas personales, como veremos en los datos de los estudios sociológicos, vamos a resaltar aquí el hecho de que puedan encontrarse en sus lecturas personales, las que ellos eligen, porque, como hemos anunciado, los jóvenes están predispuestos a leer textos que son leídos por otros adolescentes. Así, el solo hecho de saber que tienen referentes que son comunes con otros compañeros, próximos o lejanos, les ofrece seguridad en su elección, permite crear lazos entre grupos y, en definitiva, configurar estas identidades colectivas de las que hemos venido hablando.

Así, en cuanto a sus lecturas personales, una gran parte de los adolescentes leen textos que podemos llamar *best-sellers internacionales*, que traspasan fronteras (estamos hablando de *Harry Potter*, de los textos de Paolini como *Eragon*, de *El*

³ Los estudios más habituales en nuestro entorno han seguido la metodología de recoger la autopercepción de los encuestados; en otros países, en cambio, han seguido la tradición de recoger los títulos leídos en un tiempo determinado; en este segundo caso se basan muchos de los estudios de Gran Bretaña, iniciados con el estudio Whitehead en 1977 y continuados por Benton en 1995 y Hall y Coles, en 1999. En nuestro contexto, disponemos de algún estudio (Grupo Lazarillo, 2003; Manresa, 2004) basado en los libros leídos que permite comprobar el fenómeno de la aglutinación y comparar con los resultados de otros países.

señor de los anillos, etc.), por un lado, y *best-sellers* próximos a su contexto más inmediato (como podría ser *Manolito gafotas* en su momento, o las trilogías de Maite Carranza o Laura Gallego en la actualidad); el primer fenómeno, el de la internacionalización o globalización de la lectura es más activo, como veremos posteriormente.

Veamos, a partir de los resultados de diferentes estudios sociológicos, el reflejo de estos agrupamientos de lectores, los títulos comerciales, *best-sellers* o más populares (ya sean internacionales o del contexto próximo), por un lado, y los textos escolares por otro:

Entre los libros más citados por los jóvenes de cinco capitales europeas (París, Luxemburgo, Roma, Milán y Lisboa) se constata la presencia de textos escolares muy contextualizados, canónicos, y de textos mediáticos globalizados que traspasan fronteras; los textos y autores citados reflejan esta clasificación: *Romeo y Julieta*, de Shakespeare, (1,2%); *El señor de los anillos*, de Tolkien, (1,1%); *Os Lusíadas*, de Camões, (0,9%); *El Alquimista*, de Coelho, (0,8%), y *Los miserables*, de Hugo, (0,7%). En relación con los autores, Stephen King (2,1%), Shakespeare (1,9%), Tolkien (1,2%), Coelho (1,1%), A. Christie y Jostein Gaarder (0,8%)⁴.

Los datos de un estudio desarrollado en Cantabria (Grupo Lazarillo, 2004) muestran claramente los tres tipos de lecturas que agrupan a los lectores: *El señor de los anillos* ocupa el segundo lugar de los más citados (3,8%); *El Lazarillo de Tormes* representa el 2,9% y ocupa el cuarto lugar en el ranking; y *Manolito gafotas* ocupa el quinto lugar (1,8%). El primero, coincidente con la mayoría de jóvenes de otros países; el segundo, un libro claramente escolar del contexto español; el tercero, uno de los *best-sellers* juveniles del contexto próximo.

Otro estudio internacional, comparativo entre países, muestra la globalización de la lectura y la influencia de los textos más comerciales de cada lugar; Rowling y

⁴ Encuesta realizada por iniciativa del Premio Grinzane Cavour (Italia), en colaboración con la Stiftung Lesen (Alemania), la Universidad de Salamanca (España), el Centro Nacional del Libro de Grecia, el Centro Nacional de Literatura del Ministerio de Cultura (Luxemburgo), el Institut del Libro y de las Bibliotecas (Portugal) y la Dirección del Libro y de la Lectura del Ministerio de Cultura y de la Comunicación (Francia). GRINZANE EUROPA 97 (1998). *Les lycéens d'Europe et la lecture. Comportements de lecture de lycéens de cinq capitales d'Europe: Lisbonne, Luxembourg, Madrid, Paris, Rome*. Premio Grinzane Cavour. Commission des Communautés Européennes. Los datos citados aquí han sido extraídos de la síntesis que ofrece Hersent (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*.

Dahl coinciden en la elección de los autores favoritos de los alumnos de Primaria y Secundaria de cuatro contextos distintos (Reynolds, 2005):

- Australia: Paul Jennigs, **R. Dahl, J.K. Rowling**
- Dinamarca: **J.K. Rowling**, Svend Age Madsen, Hirsten Holst
- Inglaterra: **R. Dahl, J. K. Rowling**, Jacqueline Wilson
- Irlanda: **R. Dahl, J. K. Rowling**, R. L. Stine

Fijémonos cómo se produce una coincidencia que traspasa fronteras, de un lado, y una repartición según los autores propios de cada contexto, por otro lado, que, en el caso de Irlanda se sustituye por un autor internacional, el americano Stine, que ha llegado a jóvenes de muchos países y que en este caso pasa por delante de los autores propios.

Finalmente, otro estudio situado en el contexto español refuerza la clasificación presentada: el barómetro de hábitos de lectura y compra de libros de la Federación de Gremios de Editores de España⁵ sitúa *El Señor de los anillos* (J.R.R. Tolkien) en el segundo lugar de los libros más leídos en la categoría infantil y juvenil, después de *Harry Potter* (J.K. Rowling) y seguido de *Crónicas de Narnia* (C. S. Lewis), *Memorias de Idhun* (Laura Gallego) y de *La isla del tesoro* (R. L. Stevenson).

Una vez constatadas estas agrupaciones y mostrados algunos datos que las refuerzan, convendría saber qué proporción de jóvenes forman parte de cada grupo para que lo mostrado hasta aquí pueda ser más útil en la planificación de las lecturas escolares, que es el punto donde pretendemos llegar en este texto.

En nuestra investigación⁶, que relaciona los hábitos lectores de los jóvenes con las actuaciones escolares en relación con las lecturas literarias, seguimos a tres grupos de alumnos durante los tres primeros cursos de ESO⁷; por ello, disponemos del corpus leído por unos 75 adolescentes durante tres años. Utilizaremos los datos

⁵ Datos de 2006.

⁶ Manresa, M. *L'univers lector dels joves: entre la tria personal i la selecció escolar. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral en curso, dirigida por Teresa Colomer. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. La muestra de alumnos pertenece al IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú (Barcelona); los datos se recogieron durante los cursos 2004/05, 2005/06 y 2006/07. Los resultados que se utilizan aquí se refieren al curso escolar 2005/06, cuando los alumnos cursaban segundo de ESO.

⁷ Las características generales del instituto donde se enmarca la investigación son las de un centro que acoge alumnado de clase media sin ninguna particularidad a resaltar.

de uno de estos tres grupos durante el segundo curso de la ESO para cuantificar la proporción de jóvenes que se adhieren a cada grupo de los mencionados hasta aquí en cuanto a sus lecturas personales: a los best-seller internacionales y a los éxitos literarios más próximos (dejamos de lado, aquí, la lectura escolar).

De todos los lectores de este grupo de alumnos que leen textos de elección personal (que son un 61,6%), la mitad se adhieren a los *best-sellers* internacionales y a las modas más próximas. Pero aproximando más el foco, vemos que sobre todo leen los *best-sellers* más internacionales y que, por tanto, el efecto de la globalización de la lectura a partir del fenómeno Harry Potter está en auge⁸. Las proporciones son las siguientes: un 40% son *best-sellers* internacionales (en este caso, King, Paolini, Rowling, Tolkien, Stine, Allende) y un 10% textos ligados al contexto más próximo (Obiols, Lindo, Lienas). A parte de estos autores, los datos muestran también un consumo considerable de cómics manga, hecho que refuerza la idea del aumento de la globalización lectora.

Según nuestros datos, los lectores que se adhieren de manera segura a los *best-sellers*, sobre todo a los internacionales, son los lectores fuertes y medianos, mientras que a los lectores débiles pueden llegarles o no este tipo de textos (la mitad los lee y la otra mitad elige textos muy personalizados), porque la lectura, en este caso, es excluyente; es decir, los lectores fuertes y medianos leen tanto textos mediáticos internacionales como otros textos exclusivos, no coincidentes con otros jóvenes; mientras que los lectores débiles, al contar con menos espacio para las lecturas, o bien leen textos globalizados o bien eligen textos muy personales porque ambos no caben en su disponibilidad lectora.

El resto de alumnos del grupo que hemos tomado como ejemplo, un 39%, no lee ningún texto personal durante todo el curso; por tanto, son jóvenes que dependen al completo de la programación escolar, que puede ayudar a que los jóvenes compartan referentes o no dependiendo de la tradición de cada contexto: en algunos países se prioriza que los alumnos tengan unos referentes comunes pertenecientes a la tradición literaria propia y canónica, en otros, en cambio, el objetivo de crear hábitos

⁸ En un estudio anterior de la autora (Manresa, 2004) realizado con corpus recogidos del año 2000 se constata que los lectores leían masivamente libros menos internacionales, cuando estaba empezando el fenómeno Harry Potter, que abrió la puerta a la lectura de obras extensas, con continuaciones y productos varios relacionados con los libros (merchandising); en ese momento, el libro más leído era *Manolito gafotas* y ya se intuía el fenómeno de la lectura masiva de las sagas de libros con las series de Brezina o Stine.

lectores prima por encima de los otros y programan las lecturas de manera que el alumnado pueda elegir. En este sentido, para los lectores más débiles el hecho de compartir un mismo referente puede serles de utilidad; he aquí un motivo para mantener las lecturas obligatorias comunes para todo un grupo, aunque sea compaginándolas con otros recursos didácticos.

El hecho de leer las mismas obras, como hemos dicho, adquiere una dimensión motivadora porque posibilita la sensación de pertenecer a un grupo, y porque facilita la posibilidad de compartir comentarios sobre los libros, si es que se encuentran o se dan los medios necesarios para ello.

2.2. Poder compartir experiencias sobre los textos

En los estudios sociológicos que preguntan a los jóvenes sobre las actividades que prefieren, mientras la lectura queda siempre al final de la lista, salir con los amigos, ir a la discoteca, practicar deporte o ir al cine encabezan el ranking de sus preferencias (CIDE, 2003), actividades con una fuerte carga socializadora. Si los jóvenes necesitan socializarse con otros jóvenes, tener la oportunidad de compartir experiencias sobre sus lecturas satisface esa necesidad socializadora porque hace que la lectura adquiera algunas características que rigen la mayoría de sus actividades preferidas.

El hecho de que una buena parte de los lectores jóvenes coincidan en la elección de algunos de los textos que leen, como hemos mostrado en el punto anterior, hace posible que puedan existir intercambios sobre los libros y que la actividad lectora pueda ser una actividad compartida. Pero no sería posible compartir experiencias sobre la lectura si no existieran espacios para ello; como ya dijimos, nunca como ahora había sido posible de una manera tan clara este encuentro, que se produce gracias a las nuevas tecnologías y a la nueva moda de los productos paralelos a los libros (*merchandising*). Blogs, foros en internet, juegos de rol, entre otros, hacen que el lector pueda relacionarse con los otros a través de las historias contenidas en

los libros; es más, incluso puede convertirse en un lector activo participando en las narraciones, como explica Martos (2006) definiendo la moda del *fanfiction*⁹:

[...] el lector, en numerosos casos, interactúa con el texto y se vuelve a su vez autor, asumiendo el universo de ficción originario que se convierte, pues, en un universo compartido y que impulsa definitivamente una escritura alógrafa. Es, pues, un juego dialógico, como la reproducción de una conversación donde el receptor no se limita a un papel pasivo sino que quiere aportar. (Martos, 2006: 65).

Los foros y los *blogs* propician que el lector pueda hablar sobre sus textos preferidos con lectores que leen lo mismo que ellos. Esto propicia que los jóvenes desarrollen determinadas competencias y habilidades comunicativas (por ejemplo que estén acostumbrados a la lectura no lineal, la del hipertexto), que adquieran determinado metalenguaje y que estén acostumbrados a hablar de determinados aspectos relacionados con los textos y dejen otros elementos importantes sin comentar: tenerlo en cuenta puede contribuir a programar las lecturas escolares de formas determinadas.

No podemos cuantificar el porcentaje de jóvenes que practican la interacción sobre los libros que leen por falta de estudios pero sí que queremos constatar que el fenómeno existe, porque existe la posibilidad del medio, y que un paseo por la red deja claro el uso de este nuevo medio como una de las actividades que quizás pueda encabezar las listas de las actividades preferidas por los adolescentes en un futuro; este paseo por Internet nos muestra foros dedicados a los seguidores del manga (por ejemplo uno dedicado a las historias creadas por Wataru Yoshizumi (<http://www.geocities.com/tokyo/towers/3840/>); foros dedicados a autores determinados (el foro de Laura Gallego, <http://www.lauragallego.com>; el foro de Sierra i Fabra, <http://elforo.de/foroficialjsif>), foros dedicados a una serie de libros como Harry Potter (<http://harrylatino.com>) o foros dedicados a un género determinado (como por ejemplo a las novelas románticas, la página del rincón romántico donde los lectores pueden introducir comentarios: <http://www.elrinconromantico.com/>) o al género fantástico (<http://www.librarything.es>); otra muestra del uso de las nuevas tecnologías para

⁹ El *fanfiction* ha aparecido originariamente “entre los aficionados a la ciencia ficción para referirse a escritos elaborados por los fans y publicados en *fanzines*, a diferencia de los escritos publicados profesionalmente” (Martos, 2006: 65).

compartir las lecturas son las propuestas que hacen diversas instituciones para ofrecer espacios en la red que conecten con los lectores jóvenes, como por ejemplo el blog creado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Contenedor de océanos*, “una comunidad donde los jóvenes pueden compartir opiniones sobre los libros, películas y música”, como ellos mismos definen (<http://www.fundaciongsr.es/salamanca/blog>).

2.3. Asegurarse el dominio de la actividad

Todo lo que hemos expuesto hasta aquí comporta que los adolescentes se adhieran a los referentes más asequibles según su competencia lectora para poder sentir que dominan la actividad. En la producción editorial actual existen diversas estrategias para enganchar a los lectores que facilitan la lectura pero que también incurren en el peligro de hacer que los lectores queden estancados en su competencia lectora: series de libros que reproducen unos mismos esquemas, personajes y tonos con los cuales los lectores se sienten familiarizados desde el inicio de la lectura, o productos audiovisuales relacionados con los libros que hacen que aportan referentes y representan un refuerzo para la lectura del libro (Reynolds, 2005).

Hall y Coles (1999) constatan que uno de cada siete libros leídos por jóvenes de entre 10 y 14 años durante el mes anterior a la investigación que realizaron tienen una obvia relación con los productos audiovisuales, entre los cuales se encuentran muchos clásicos juveniles (*El Hobbit*, *El Señor de los Anillos*, *Mujercitas*, *Oliver Twist*, *Heidi*, *La isla del tesoro*, *Peter Pan*). Como afirma Lluch (2007): pueden volver a repetir el placer experimentado durante la lectura de un libro viendo la película que lo adapta o los dibujos animados que lo continúan hasta el infinito del consumo, es decir, hasta que sea rentable para el productor” (Lluch, 2007).

El enganche a determinadas sagas literarias, que en muchos casos se convierte en el seguimiento de un género determinado¹⁰, no sólo se refleja en los índices de ventas (Federación de Gremios de Editores de España, 2006) sino que queda reforzado con los estudios sobre los hábitos lectores donde los adolescentes citan los libros que han leído; en un estudio que recogía las lecturas realizadas por jóvenes de

¹⁰ Hopper (2005) constata en su investigación sobre los libros más leídos por los jóvenes ingleses que muy a menudo eligen más rigiéndose por el género que por autores determinados: en los últimos tiempos la fantasía sería uno de los más elegidos, aunque el realismo tampoco se queda atrás en la lista.

entre 12 y 16 años se refleja claramente la predilección por las series: Stine, Brezina, Yoshizumi o Tolkien encabezaban en ese momento las listas de los libros más leídos, dejando al margen el éxito que tenía Manolito gafotas entonces, que sobrepasa, en número de lectores, a cualquiera de estas series¹¹.

Cabe resaltar, en este punto, que, en los criterios de selección que prevalecen detrás de la lectura de estos textos, se esconden textos de niveles de complejidad muy variados y que, por tanto, los lectores, siguiendo un género determinado pueden avanzar y enriquecer su competencia lectora (Hopper, 2005); tomando como ejemplo algunos de los *best-sellers* actuales, Rowling sería el menos complejo, pero Tolkien y Pullman requieren habilidades de comprensión literaria más elevadas, como por ejemplo el dominio de la intertextualidad y una interacción más compleja con la narrativa (Hopper, 2005).

Hasta aquí hemos intentado dibujar tres aspectos que definen una parte del comportamiento lector adolescente y que pueden contribuir a aumentar los hábitos lectores de los jóvenes, a al menos a motivar la aproximación a los libros, eso sí, siempre a través de unos referentes que coincidan con los libros de culto del momento, como pasa actualmente con la ficción fantástica. Estos patrones de actuación de los jóvenes pueden ayudar a programar las lecturas escolares, no desde la mimetización sino construyendo dispositivos didácticos y elaborando estrategias que consideren que los lectores jóvenes leen en su tiempo libre determinados textos y que se socializan a través de ellos.

3. El papel de la escuela

Conocer las experiencias previas de los alumnos que están en las aulas de Secundaria es productivo, como hemos anunciado, para elaborar líneas de actuación didáctica. En cambio, ignorar estas prácticas lectoras puede conducir a una fractura entre la lectura que propone la institución escolar y el alumnado adolescente; pero limitarse a utilizar los patrones de estas prácticas para imitarlos sería también contraproducente porque en este caso la escuela no respondería a los objetivos formativos que le son propios y contribuiría a un estancamiento de las competencias

¹¹ Manresa, M. (2004; 2007).

lectoras; por tanto, lo que proponemos es un recorrido, que en este caso ejemplificamos a través de una de las múltiples líneas que permitirían hacerlo, que se base en la interpretación (no solo el conocimiento) de los datos sobre los hábitos lectores de los jóvenes para la construcción de concreciones programáticas que se basen en estas experiencias lectoras que estén presididas por los objetivos educativos necesarios.

Este recorrido puede establecerse en dos niveles: uno, más general, que tenga en cuenta lo que los lectores leen y cuanto leen para conocer la configuración de los perfiles lectores que existen en una aula o centro educativo; otro nivel, más concreto, que focalice en los detalles analizados y construya líneas de actuación a partir de ellos.

3.1. Para empezar...

Una primera constatación de lo que hemos expuesto hasta aquí es que una buena proporción de jóvenes no lee nunca textos personales (40%); y que cuando lo hacen, los lectores más fuertes siguen las modas del momento y se enganchan a las series pero también eligen otras lecturas que podríamos llamar “personalizadas”, mientras que la mitad de los lectores medianos y débiles siguen las modas.

A modo de ejemplo, el profesorado podría partir de una especie de investigación sociológica en su aula para describir los perfiles lectores que la configuran; a partir de aquí, podría diseñar estrategias que se fundamenten en estos datos. Por ejemplo:

PERFILES	Descripción	Proporciones	Necesidades prioritarias
Lector débil y muy débil	Leen entre 1 y 3 libros en un curso. Su universo lector se nutre de la lectura escolar, básicamente. Acostumbran a ser lectores de revistas y de cómics.	Representan aprox. un 40%	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidad de acceso a textos próximos a su experiencia y necesidad de progreso. - Espacio de lectura autónoma. - Necesidad de referentes comunes y de compartir las experiencias lectoras.
Lector mediano	Leen entre 3 y 5 libros en un curso. Su universo lector se nutre de los textos más	Representan un 46% (aprox.)	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto con textos más complejos partiendo de sus experiencias previas.

	comerciales del momento, que les facilitan la lectura porque les resultan familiares. Leen revistas, cómics y otros tipos de textos breves.		<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación de los textos. - Progreso en su competencia para seleccionar los textos.
Lector fuerte y muy fuerte	Leen entre 5 y 10 libros en un curso o más de 10. Leen todo tipo de lecturas: escolar, best-sellers internacionales, best-sellers locales y un número considerable de textos personalizados. Estos últimos hacen que los lectores fuertes puedan seguir dos tendencias: que sus lecturas personales sean monotípicas (seguimiento de una serie, autor o género determinados), o que elijan textos muy diversos.	14%	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación de los textos. - Progreso en la contextualización y conceptualización de sus lecturas personales. - Progreso en la valoración de las obras.

3.2. Algunas líneas programáticas

Serían muchos los hilos que podríamos seguir a partir de lo que hemos resaltado sobre las prácticas lectoras adolescentes y podríamos llegar a niveles de concreción mucho más detallados de lo que nos permite este espacio, pero nos limitaremos a ejemplificar la idea del recorrido que proponemos a partir de algunas de las posibles líneas programáticas que sugieren los resultados mencionados¹² (falta de referentes comunes por parte de los lectores débiles; necesidad de socialización; necesidad de poder contextualizar y de ampliar su discurso sobre los libros, etc.):

- a) Combinación de diferentes modalidades de lectura: optimizar la lectura escolar
Programar lecturas escolares comunes para todos los alumnos de un aula y complementariamente proponer textos diversificados según perfiles lectores de manera que los lectores puedan elegir satisfice diversos objetivos (citaremos los

¹² Los interesados en este punto pueden ampliar la información consultando el trabajo resultante de una licencia de estudios concedida a la autora por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, "Les obres literaries completes a Secundaria: del lector a la programació", publicado en: <http://www.xtec.cat/formacio/llicencies/index.htm>.

más relacionados con lo que hemos expuesto hasta aquí): aumenta la cantidad de libros que los jóvenes tienen a su alcance (especialmente para los lectores débiles); compensa diferencias sociales, de género y de perfiles lectores; asegura referentes comunes; posibilita que los jóvenes que no leen lecturas personales tengan un espacio común para compartir pero que a la vez puedan ejercer el acto de elegir libros; diversifica los tipos de lectura para los lectores fuertes. Como afirma Colomer (2005):

Es importante distinguir un espacio de lecturas guiadas de otro espacio de lectura libre, porque ello permite proponer lecturas que no sirvan únicamente “para que al menos lean algo”, un objetivo propio del espacio de fomento de la lectura. También evita que esa lectura transcurra en paralelo (es decir, sin tocarse) con la enseñanza de la literatura seguida en las aulas.

- b) Creación de espacios de conversación sobre los textos: compartir el mismo texto y recomendar textos diversos

La necesidad de socialización que tienen los jóvenes puede contribuir a aumentar el interés por la lectura, si ésta puede ser una actividad social compartida. La escuela juega un papel importante en esta socialización porque ofrece referentes comunes a los jóvenes que comparten contexto escolar. Si en la escuela se establecen ámbitos para compartir experiencias sobre los libros a partir de la respuesta del lector se contribuye a que los jóvenes se sientan integrados en comunidades que permiten la identificación y por tanto la configuración de identidades colectivas.

La creación de estos espacios, guiados por el profesorado, respondería, entre otros, a los objetivos siguientes: reproducir, en la escuela, una actividad socializadora vinculada a la adolescencia; fomentar y enriquecer el discurso social sobre los textos; formar criterios valorativos sobre las obras; aprender a hablar de los gustos propios y adquirir un metalenguaje literario adecuado; aumentar la seguridad de los lectores débiles cuando se enfrentan a la lectura; crear espacios para atender la respuesta del lector; desarrollar las competencias interpretativas de los alumnos; aumentar el protagonismo del alumnado para valorar, interpretar y recomendar libros.

Existe la posibilidad de organizar la interpretación compartida de los textos comunes, a través, por ejemplo, de metodologías como los “círculos de lectura”, puestos en práctica e investigados por Terwagne, Vanhulle y Lafontaine (2003) o bien organizar la recomendación de libros argumentada de las lecturas complementarias o

personalizadas, como por ejemplo la propuesta que hace una profesora de Secundaria a través de un blog educativo (<http://recomiendameunlibro.blogspot.com>)¹³.

c) Atención a las habilidades lectoras previas del alumnado: impedir el abandono

En este punto nos referimos a tener presentes las habilidades que adquieren los jóvenes según los textos que leen; por ejemplo, están acostumbrados a leer libros extensos, situados en otros mundos, pero también a leer hipertextos que rompen con la linealidad de los libros convencionales.

No se trata de introducir directamente los textos leídos por los jóvenes sino de utilizar las habilidades que éstos potencian de manera estratégica, con una intencionalidad escolar determinada. Por ejemplo, programar estos textos para establecer comparaciones; programarlos de manera que se vinculen con itinerarios de progreso o programar textos más complejos que los que ellos leen pero que presenten características similares a sus experiencias previas.

Los objetivos principales que se cubrirían con esta línea programática serían: frenar la pérdida de lectores que se produce durante la ESO, y establecer puentes entre los conocimientos previos y los objetivos educativos.

Una de las estrategias más productivas para llevar este objetivo a la práctica sería programar álbumes complejos (incluyendo los metaficticiales) porque es un material idóneo para conectar con sus habilidades lectoras previas (no linealidad, por ejemplo). *La Isla, Los misterios del señor Burdick, Voces en el parque, El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente*¹⁴ *estúpidos* podrían ser algunos de los ejemplos¹⁵.

d) Escolarización de los textos populares entre los jóvenes: construir puentes.

Ya hemos comentado en el punto anterior que la mera inclusión de los textos leídos por los jóvenes no parece la vía más productiva para los objetivos de progreso escolar; Cuando hablamos de “escolarizar” no nos referimos a la

¹³ Propuesta de Carme Durán, profesora del IES Can Puig, de Sant Pere de Ribes (Barcelona).

¹⁴ Greder, A. (2003). *La isla. Una historia cotidiana*. Salamanca: Lóguez. / Van allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica. / Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. / Scieszka, J.; Smith, L. (il.). (2004) *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.

¹⁵ Silva-Díaz (2005) propone instrumentos de análisis de estos tipos de textos que son de mucha utilidad para profundizar en el estudio de los álbumes. La misma autora explora las habilidades de interpretación que presentan alumnos de primero de ESO con álbumes metaficticiales.

presencia de estos textos en la programación sino a su inclusión en itinerarios de aprendizaje literario que permitan ampliar la competencia interpretativa de los jóvenes a través de la comparación con otros textos o de su contextualización. Ayudar a los alumnos a conceptualizar sobre los textos que leen permite establecer puentes entre el mundo lector adolescente y los objetivos de aprendizaje escolar. Un ejemplo concreto, elaborado por una alumna del Master en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes¹⁶ es el diseño de un proyecto educativo donde los alumnos realizan una exposición sobre el tópico de “el doble”, partiendo de los daimonios de la obra de Pullman y guiando la lectura de la obra completa de Stevenson, *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*.

Con este recorrido hemos pretendido ejemplificar un camino que va desde el lector hasta la programación escolar, para profundizar en la idea de que “leer libros [en la escuela] debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas” (Colomer, 2005).

Referencias bibliográficas

- BENTON, P. (1995). "Conflicting cultures: reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils." *Oxford Review of Education* núm. (21): 457-69.
- CIDE. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- COLOMER, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALL, C; COLES, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- HERSENT, Jean-François. "Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)." Paris: Direction du livre et de la lecture, 2000.

¹⁶ Trabajo realizado por V. Simó para la asignatura “Elaboración de proyectos escolares de aprendizaje literario con libros infantiles” durante el curso 2006/07 para el Master en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes, dirigido por Teresa Colomer. El proyecto completo puede consultarse en: <http://www.pangea.org/gretel-uab> (en “Made in gretel”).

- HOPPER, Rosemary. (2005). "What are teenagers reading? Adolescents fiction reading habits and reading choices." *Literacy, revista de UKLA (the United Kingdom Literacy Association)* núm. 39: 113-20.
- Federación de Gremios de Editores de España. (2006) "Informe sobre el sector editorial español".
- LLUCH, Gemma. (2007). "Jóvenes adictos a la lectura." *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 200: 26-36.
- MANRESA, Mireia. (2004.) *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*. Universitat Autònoma de Barcelona. Trabajo de investigación dirigido por Teresa Colomer.
- MANRESA, Mireia (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 41: 71-86.
- MARTOS, Eloy. (2006). "'Tunear los libros': series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura." *OCNOS* núm. 2: 63-77.
- PÉTIT, Michèle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Espacios para la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REYNOLDS, Kimberly. (2005). "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland." *OCNOS* núm. 1: 87-107.
- SILVA-DÍAZ, María Cecilia. (2005) "Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario." Universitat Autònoma de Barcelona.
- WHITEHEAD, F.; CAPEY, A. C.; MADDREN, W. (1977). *Children and their books*. Basingstoke: Macmillan Education.

**LAS LECTURAS EN LOS PROYECTOS DE TRABAJO: CÓMO
CONTRIBUYEN A CONSOLIDAR LA COMPETENCIA LITERARIA**

***AS LEITURAS NOS PROJECTOS DE TRABALHO E O SEU CONTRIBUTO
PARA A CONSOLIDAÇÃO DA COMPETÊNCIA LITERARIA***

***READINGS IN LITERARY PROJECTS TO CONSOLIDATE LITERARY
COMPETENCE***

Ana María Margallo González
Universitat Autònoma de Barcelona
Anamaria.Margallo@uab.es

Resumen: Este artículo explica algunos resultados de la tesis doctoral *La enseñanza literaria a través de proyectos*, en la que se aplica la metodología de la investigación-acción a la experimentación de un proyecto literario en secundaria a fin de describir los tipos de intervención que hacen progresar en la competencia literaria y sus efectos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Las líneas de investigación que aquí se resumen explican el sentido de las intervenciones didácticas que se diseñaron para reforzar las relaciones entre las lecturas y la tarea de escritura. Los dispositivos que facilitaron el traspaso de los rasgos de las lecturas a la escritura crearon espacios de reflexión que permitieron a los alumnos hacer explícitas las características de las lecturas. Los proyectos literarios, al dar la posibilidad de que la experiencia lectora se proyecte en la escritura, hacen significativo el proceso de aprendizaje de contenidos literarios y permiten que el alumno se implique en la búsqueda de un lenguaje metaliterario que le permita describir los rasgos de género de las lecturas.

Palabras clave: proyectos literarios, relaciones entre lectura y escritura, aprendizaje de contenidos literarios, investigación-acción, didáctica de la literatura.

Resumo: *Este artigo explicita alguns dos resultados da Tese de Doutoramento O ensino da literatura a partir de projectos, na qual se aplica a metodologia da investigação-acção à implementação de um projecto literário no Ensino Secundário, com o objectivo de descrever os tipos de intervenção que promovem a competência*

literária e os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos. As linhas de investigação que aqui são resumidas dão conta do sentido das intervenções didácticas que se desenharam para reforçar as relações entre as leituras e a tarefa da escrita. Os dispositivos que facilitaram a transferência das características da leitura para a escrita criaram espaços de reflexão que permitiram aos alunos tornar explícitas essas características. Os projectos literários, possibilitando que a experiência leitora se projecte na escrita, tornam significativo os processo de aprendizagem de conteúdos literários e permitem os o aluno se envolva na busca de uma linguagem metaliterária que lhe permita descrever as características de género das leituras.

Palavras-chave: *projectos literários, relações entre leitura e escrita, aprendizagem de conteúdos literários, investigação-ação, didáctica da literatura.*

Abstract: *This article explains some results obtained from the doctorate thesis: “Teaching literature using literary projects”. In it, the method action/research is applied to test a literary project in secondary school with the objective to describe the type of interventions resulting in an improvement of the literary competence and how they affect the students learning process. The lines of investigation summarized herewith explain the object of the didactic interventions designed to strengthen the relationships between reading and the task to write. The devices that provided the transfer of the characteristics taken from the readings to the act of writing, opened opportunities for the students to meditate and make evident the characteristics learned from the readings. With the literary projects giving the opportunity for the reading experience to get projected in the writing, the learning process of the literary content became apparent and permitted the student to be involved in the search of a metaliterary language that allowed him to describe the elements of genre of the readings.*

Key words: *literary projects, reading and writing relationships, learning of the literary contents, action research, teaching of Literature.*



El trabajo por proyectos constituye una de las apuestas de renovación de la enseñanza literaria que mejor responde al marco de referencia en el que hoy día se sitúa la

Didáctica de la Literatura. Las secuencias didácticas en forma de proyecto se articulan en torno a una tarea - un recital poético, la escritura de una novela, la elaboración de una crítica teatral¹...- cuyo efecto motivador es innegable. Numerosos autores² han señalado las ventajas que este tipo de enfoque para implicar al alumno quien, al tener que llevar a término una acción, despliega una actividad que da sentido a la secuencia. En cambio, en la clase tradicional centrada en el traspaso de información, su papel es el de receptor pasivo de unos contenidos cuya necesidad difícilmente percibe. Por otra parte, la orientación de la secuencia hacia la producción de un producto discursivo da sentido a los aprendizajes literarios que los alumnos necesitan para enfrentarse con éxito a la elaboración del producto en cuestión.

Entre las contribuciones de los proyectos a la progresión de la competencia literaria de los alumnos se han señalado las ventajas de su organización en itinerarios de lectura³ que:

- Posibilitan el acceso directo a textos de dificultad creciente, lo cual permite prever una ampliación progresiva de su capacidad de lectura.
- Sitúan la obra literaria en un contexto de relaciones con otras obras y, al poner en primer plano las recurrencias de forma o tema, facilitan el acercamiento del alumno a obras alejadas en el tiempo.
- Permiten el uso de textos muy variados respecto a su valor canónico, el género, su uso fragmentado o completo, etc. Esta variedad amplía la capacidad de fruición de textos literarios al tiempo que permite mantener el interés de los alumnos con actividades variadas.

El consenso en torno a las bondades de insertar la lectura literaria en el contexto significativo de un proyecto apunta la conveniencia de profundizar en líneas de investigación que describan cómo se produce el aprendizaje literario en este tipo de secuencia. Faltan estudios, por ejemplo, sobre cómo se concreta la interrelación entre las actividades de lectura y escritura en los proyectos señalando, tanto los tipos de

¹ En A. CAMPS (comp.) (2003) se ofrecen muestras de este tipo de secuencias.

² COLOMER, T. (1996:139); LERNER, D. (2001:34-5); ESCRIVÀ, R. y M. FERRER (1994: 82).

³ ESCRIVÀ, R. y M. FERRER (1994).

intervención más adecuados para hacer más fructífera dicha interrelación como sus efectos en la educación literaria.

El objetivo de la investigación acción sobre el proyecto literario *El héroe medieval*⁴ fue precisamente descubrir qué aporta la aplicación de los proyectos a la educación literaria. La presente comunicación resume algunos de los resultados de dicha investigación sobre los siguientes aspectos:

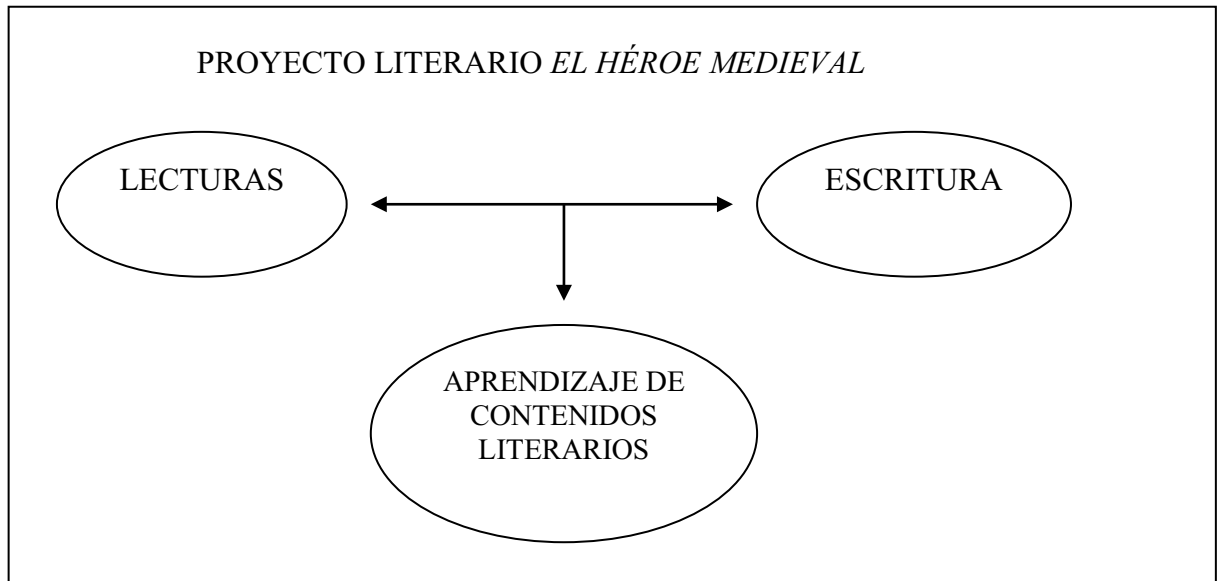
- ¿Qué instrumentos didácticos potencian en un proyecto la interrelación entre la lectura y la escritura?
- ¿Qué efectos tiene sobre el aprendizaje literario la relación entre lectura y escritura que caracteriza los proyectos?

*El héroe medieval*⁵ es un proyecto en el que la tarea de escritura colectiva de una novela de caballerías justifica un recorrido por fragmentos de obras épicas de la literatura europea que comparten tópicos y motivos literarios. Así, los alumnos entran en contacto con una gran variedad de lecturas en las que se refleja, por ejemplo, el origen noble y ocultación de la identidad del héroe (fragmentos de la historia de Tristán e Iseo, Fresno, Arturo y Sigurd el Matadragones) o la ayuda femenina al héroe (historias de Medea, Ariadna y Blancaflor). En estas lecturas los alumnos no sólo encuentran modelos para la propia escritura en las concreciones argumentales de cada uno de los motivos, sino también en los rasgos de estilo y en los elementos compositivos. Además de los textos relacionados con cada capítulo de la novela, los estudiantes leen una novela completa a fin de contar con un marco de referencia más amplio en el que recontextualizar los rasgos que en las lecturas ven de forma fragmentaria. Se ofrecen tres novelas para que escojan una: *El Caballero del León*, a la que su estructura episódica convierte en un buen ejemplo del género, *Sir Gawain y el Caballero Verde*, que al centrarse en una sola aventura constituye una muestra más elaborada en cuanto al estilo, y *El Bello Desconocido* que tiene el atractivo de incluir elementos maravillosos. Tal y como se muestra en el cuadro 1, la relación significativa que se establece entre estas lecturas y la escritura de la novela de caballerías facilita el aprendizaje de contenidos literarios entre los que destaca el de los rasgos de género de las lecturas.

⁴ MARGALLO, A. M. (2005).

⁵ El proyecto de COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O. y A. CAMPS, (1998) sobre el Héroe se adaptó como crédito variable de 4º de ESO.

Cuadro 1



La metodología de la investigación acción que se aplicó a dos experimentaciones de *El Héroe medieval* permitió obtener información muy contextualizada sobre los instrumentos didácticos que facilitaban la interrelación entre las lecturas y la escritura y sobre los efectos que dichos instrumentos tuvieron en el aprendizaje de contenidos literarios. Entre los problemas de aprendizaje que se detectaron en la investigación, los que tuvieron su origen en la manera de enfocar las relaciones entre lectura y escritura mostraron la necesidad de reforzar las siguientes líneas de actuación:

1. *Leer como escritores.* Enfrentarse a las numerosas lecturas que los alumnos realizan desde la perspectiva de escritores atentos a lo que estos textos pueden ofrecerles se mostró como una estrategia muy rentable que generó dispositivos didácticos con efectos en el aprendizaje literario.
2. *Escribir para los lectores.* En el momento en que los alumnos se ponían a escribir se creó un espacio para que, a partir de su experiencia lectora, pudieran escoger los recursos que el género ponía a su disposición para atrapar a los futuros lectores de su novela. Este tipo de intervención fue muy eficaz para hacer visible el aprendizaje de los contenidos literarios.

1. Leer como escritores

El proyecto de *El héroe medieval* está claramente dividido en dos partes. En la primera los alumnos leen textos agrupados en torno a un motivo que da nombre a cada unidad ("Origen noble y educación", "Naufragio y llegada a Bretaña"...), lo cual les capacita para decidir el guión del capítulo correspondiente de la novela de la clase. La segunda parte empieza con el reparto de los capítulos entre los grupos de alumnos y consiste en la textualización de la novela.

La distancia entre el tiempo de la lectura y el de la escritura tuvo dos consecuencias observables en la primera experimentación: durante la primera parte los alumnos se mostraron impacientes por ponerse a escribir mientras que, cuando llegó el momento de hacerlo, no volvieron sobre el dossier para tomar las lecturas como modelo. Las dos actitudes son síntomas del mismo problema: no basta exponer a los alumnos a un cierto número de textos modelos para que asimilen los rasgos de las lecturas que luego podrán o no utilizar en su escritura. Para que el aprendizaje de los rasgos comunes de las lecturas tenga lugar se deben definir los objetivos de enseñanza de la escritura sobre los que se va a trabajar. La impregnación de las lecturas no se produce de manera natural y espontánea sino que debe dirigirse y hacerse explícita. Las siguientes palabras de Anna Camps inciden en la necesidad de determinar las vías por las que los textos leídos inciden en el progreso de composición escrita:

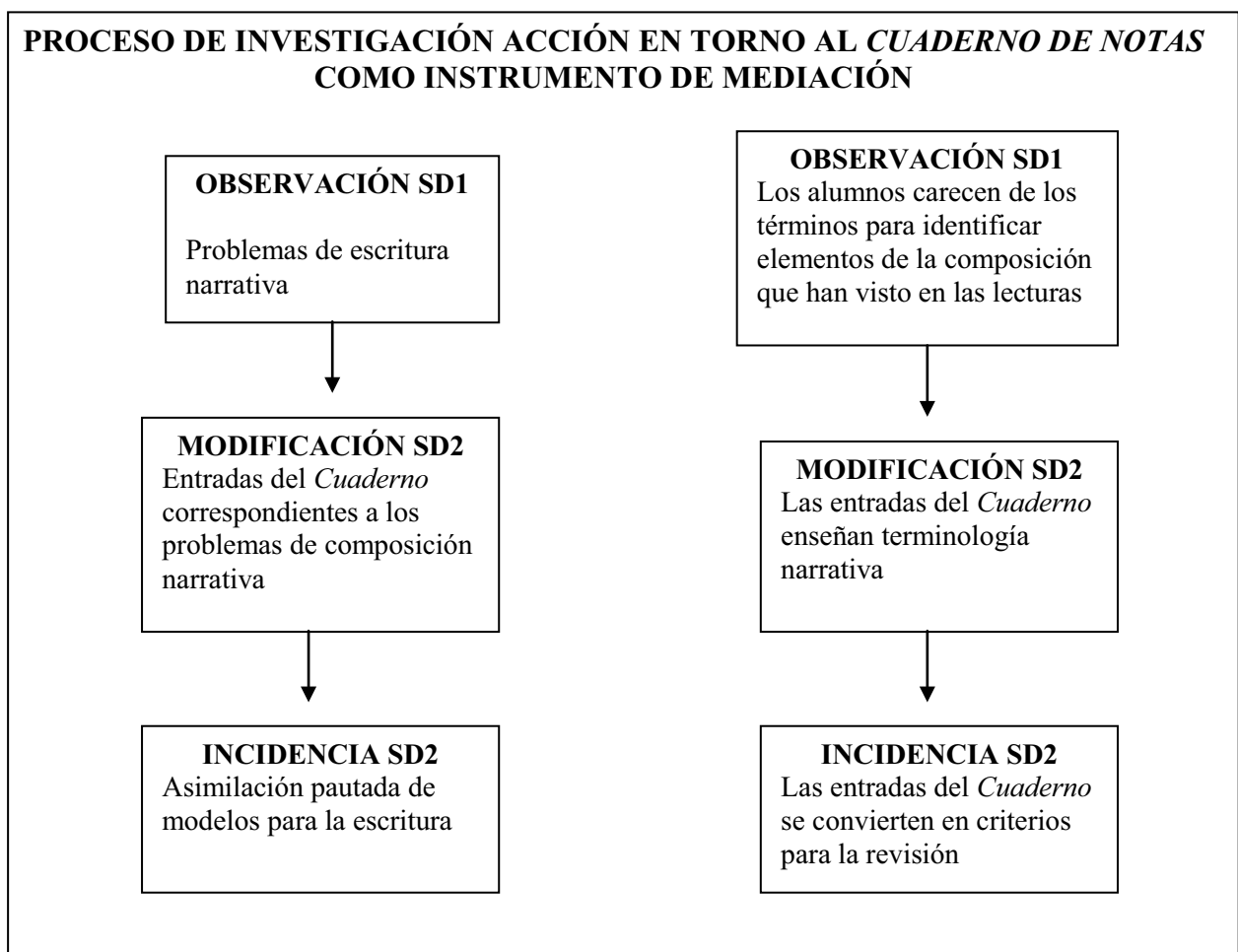
Nuestra hipótesis es que no es la imitación de los textos, sino los conceptos que los alumnos construyen durante la lectura y el comentario en relación con los objetivos y necesidades de la producción posterior lo que permite una relación fructífera entre leer y escribir⁶.

Esta reflexión confirma que, para que las relaciones entre las lecturas y la escritura se produzcan, los alumnos deben leer como escritores, atentos a los elementos de las lecturas que podrán utilizar cuando llegue el momento de escribir. En la secuencia de *El héroe medieval* no había previsto ningún momento que permitiera que los alumnos durante la lectura formaran conceptos sobre la aplicación que tendrían estas lecturas en la tarea de escritura. Era necesario, por tanto, programar a qué características de la narración prestaría atención en la lectura para facilitar que el alumno, una vez hubiera

⁶ CAMPS, A. (1994: 243-44). Traducción de la autora.

sido capaz de reconocerlas en los textos, pudiera intentar trasladarlas a su escritura. Para incorporar esta mejora a la secuencia, diseñé un instrumento de mediación que entrenara a los alumnos en el reconocimiento de determinados rasgos de la composición narrativa de las lecturas modelo con la intención de que los utilizaran después en su escritura.

El *Cuaderno de notas* se creó como instrumento de mediación que hiciera de puente entre lectura y escritura. Consistió en que los alumnos elaboraran un *Cuaderno* en el que debían recoger fragmentos de las lecturas correspondientes a unas "entradas" que consideré significativas para el aprendizaje de los rasgos de las lecturas y necesarias para solucionar errores de redacción detectados durante la primera experimentación. De esta forma les entrenaba, primero, en reconocer determinados rasgos narrativos de las lecturas para facilitar que, luego, los aplicaran a la propia escritura. El cuadro 2 resume la evolución a la que lleva el proceso de investigación acción en torno al *Cuaderno* desde las observaciones realizadas en la primera experimentación de la secuencia didáctica (SD1) a las modificaciones introducidas en la segunda (SD2) y los efectos o incidencias que tuvieron.



1.1. Las entradas del *Cuaderno* contribuyen a resolver los problemas de escritura

Las entradas del *Cuaderno* correspondían sobre todo a los elementos de la composición narrativa que los alumnos de la primera experimentación tuvieron problemas para trasladar a su escritura. Al focalizar su atención sobre estos rasgos, se les estaban ofreciendo modelos que incidían directamente en sus necesidades expresivas.

La cohesión narrativa fue una de las habilidades sobre la que se centró el trabajo del *Cuaderno*. Por ejemplo, en la primera novela los alumnos tuvieron problemas para utilizar la voz narrativa que gestionaba las elipsis por lo que me pareció adecuado hacerles recoger ejemplos de las fórmulas con las que el narrador se refiere al paso del tiempo. Pretendía que focalizaran su atención sobre las elipsis lo cual, además de un modelo para solucionar los saltos temporales, les permitía tomar conciencia de la diferente manera de medir el tiempo en las novelas de caballería. Advirtieron que el narrador debe usar medidas de tiempo "medievales" como "después de siete días y siete noches" o "al llegar Pentecostés" y no "al mes siguiente" o "pasados unos instantes" como sucedía en su novela.

Los diálogos a los que con frecuencia debían recurrir los alumnos se presentaban como una lista de intervenciones introducidas con guiones. Para enseñarles las maneras de introducir las palabras de un personaje introduce una entrada en la que debían anotar los verbos introductorios del estilo directo o indirecto (*verbus dicendi*). Por otra parte, la primera novela también mostraba las dificultades para dar colorido de época a los diálogos de su novela en los que tendían a utilizar un lenguaje actual. La entrada sobre las imprecaciones les ofrece modelos de expresividad acordes con el estilo caballeresco. Se trataba, en este caso, de que aprendieran a través de los insultos, tan frecuentes en los momentos previos a la lucha, que debían hacer hablar a sus caballeros con un vocabulario determinado. A los alumnos de la segunda experimentación les fue fácil recurrir a imprecaciones como "perro sarnoso" en vez de las del tipo "tío asqueroso". Los resultados del *Cuaderno* como puente entre las dos partes de la secuencia fueron notorios:

- El grosor de los *Cuadernos de notas* demostró su repercusión en la construcción de conceptos durante la lectura; es decir, realmente sirvió para fortalecer la idea de un objetivo final de escritura modificando la actitud con la que los alumnos se enfrentaban a los textos al hacerla más atenta.
- Una lectura rápida de la segunda novela revela su voluntad de estilo fundamentada en el uso de los recursos que corresponden a entradas del *Cuaderno*. Parece lógico, en efecto, que los alumnos que han estado construyendo su "inventario de citas" hayan interiorizado los recursos tomados como ejemplo. Además, su efecto es muy democrático porque afecta por igual a todos los alumnos, sea cual sea su madurez como escritores. La influencia del *Cuaderno* en el enriquecimiento del estilo avala la eficacia de un instrumento que se desarrolló en el tiempo y que los mismos alumnos elaboraron.

1.2. Las entradas del *Cuaderno* enseñan contenidos literarios

El *Cuaderno de notas*, al hacer adoptar al alumno el rol de escritor durante las lecturas, no sólo sirvió para resolver los problemas de escritura, sino que contribuyó también a hacer explícito el aprendizaje de la terminología narrativa.

En mi primera experimentación del proyecto, al llegar a la fase de planificación y revisión de la escritura de cada capítulo, me di cuenta de que los alumnos carecían de términos de etiquetado formal para referirse a elementos narrativos que habían leído, pero que no les había hecho identificar en los modelos.

A pesar de que los alumnos habían entrado en contacto con una gran variedad de elementos compositivos propios del género caballeresco, no los habíamos formalizado y, por lo tanto, los alumnos se enfrentaban por primera vez en la SD⁷ a estos términos en el momento de la revisión.

Fue, por tanto, la dificultad para establecer las pautas de valoración lo que confirmó la debilidad de la SD en lo que a explicitación de rasgos narrativos se refiere. El *Cuaderno de notas* vino a dar respuesta a esta necesidad puesto que suponía una planificación de

⁷ SD equivale a secuencia didáctica.

los objetivos de aprendizaje referidos a la lectura-escritura lo cual se traducían en entrenar al alumno en el reconocimiento de términos de etiquetado formal en las lecturas que luego podría utilizar en la escritura. Así, por ejemplo, la entrada del *Cuaderno* que trabajaba el reconocimiento de las hipérbolos como recurso utilizado por el narrador, estaba poniendo las bases que permitirían que, a la hora de planificar o revisar su propia escritura, el alumno fuera consciente de si había utilizado o no dicho recurso. Explicitar los rasgos de escritura narrativa que se trabajaban a partir de las lecturas para traducirse luego en procedimientos de escritura fue un paso imprescindible para dotar al alumno de la capacidad de analizar su propio proceso de aprendizaje y aplicar, por tanto, la evaluación formativa.

En la segunda experimentación, el *Cuaderno de notas* me dio una gran seguridad a la hora de plantearme las actividades de revisión de los capítulos. Así, en la plantilla de corrección del propio capítulo pude formular preguntas sobre la traslación de las entradas del *Cuaderno* – caracterización de personajes, plasticidad, verbos para introducir diálogos, descripciones, introducción de los diálogos, recursos estilísticos – a la propia escritura.

Al contestar al ejercicio, los alumnos demostraron haber interiorizado los recursos narrativos que se habían ido trabajando durante la SD. Seleccione a continuación algunas de las respuestas a la cuestión de si habían intentado dar tensión narrativa a algunos episodios y subrayo los recursos que reconocen haber utilizado que corresponden a entradas del *Cuaderno de notas*:

“En el momento en que Dajolei lucha contra caballeros en defensa de la justicia.

Hemos utilizado, entre otros, apelaciones al lector.”

“Sí, cuando Dajolei va en busca de la espada. Símiles, hipérbolos y plasticidad.”

“Sí. En el capítulo 2 hemos dado tensión en la parte de la persecución y del naufragio. Hemos utilizado hipérbolos y símiles.”

Al leer como escritores los alumnos aprenden los términos narrativos y son capaces de identificarlos en su propia escritura. Las entradas del *Cuaderno*, en primer lugar, al acompañar el recorrido que el alumno hace desde la lectura de modelos hasta su imitación en la escritura, favorecen la apropiación de los rasgos literarios característicos

del género en el que se enmarcan los textos. El otro efecto de la explicitación de los rasgos de las lecturas es permitir que los alumnos piensen en su propia escritura aplicando estos términos lo cual aumenta su control sobre el proceso de composición escrita. En este sentido, el *Cuaderno* se mostró un instrumento eficaz de evaluación formativa que marcó desde el principio los objetivos literarios de lectura y permitió que los alumnos se apropiasen de estos objetivos que luego podrían utilizar para planificar y revisar su propio proceso de escritura.

2. Escribir para los lectores

La intervención del *Cuaderno* opera en el momento de la lectura por lo que es útil para dirigir la atención del alumno hacia recursos estilísticos o tipos de secuencias – descripciones, diálogos– que pueda copiar en la entrada correspondiente del *Cuaderno*. Concebido como un “banco de recursos” sirve únicamente para identificar los que se manifiestan en el nivel de la frase o el párrafo, pero no permite, por ejemplo, la reflexión sobre rasgos estructurales o características de género que afectan a toda la novela.

Parece conveniente, por tanto, un instrumento que opere en el mismo sentido que el *Cuaderno*, haciendo que el alumno forme conceptos sobre las características de las lecturas, pero dirigiendo su atención hacia rasgos del género como la estructura o la relación con la tradición. Este tipo de conceptualización tiene sentido cuando la escritura es inminente, en el momento de la planificación y, además, debe hacerse cuando los alumnos han leído la novela completa y tienen ya una visión panorámica imprescindible para plantearse este tipo de cuestiones estructurales a las que no podrían responder basándose sólo en las lecturas fragmentarias.

En la segunda experimentación, decidí unir los dos momentos: el de adquisición de los términos literarios sobre la estructura y el de reflexión sobre cómo se proyectarían en la escritura. Lo que más me atraía de unir el momento de formalización de conceptos con el de la planificación del propio capítulo fue aprovechar las interacciones entre el plano de los conocimientos literarios y el de la composición escrita. Estaba convencida de que

la perspectiva de escritores que en este punto adoptaban los alumnos haría más fructífera su reflexión sobre la composición novelística. Contestar a preguntas sobre composición exige un alto nivel de abstracción; en cambio, la dificultad es menor si estas preguntas se dirigen a los alumnos-escritores que han de explorar los cauces que determinarán el crecimiento de su historia, o, utilizando otra imagen, conocer las reglas del juego marcadas por el género y que han de obedecer, pero que también abren caminos o dan sugerencias para el desarrollo de su narración. Indagar sobre las reglas de composición del género a cuya sombra redactarán la novela equivale a conocer el funcionamiento interno del artefacto expresivo del que ellos mismos se han de valer. En resumen, la perspectiva de escritores les situaría en un nivel de observación más profundo y motivador que haría más efectiva su reflexión en torno a la estructura novelística.

Una vez decidido el potencial didáctico de utilizar la tarea de escritura para consolidar el concepto de género, necesitaba justificar ante el alumno la necesidad de una actividad que le obligaba a reflexionar sobre las lecturas en un momento en que estaba impaciente por ponerse a escribir. Me pareció que situarse en la postura del escritor que piensa en sus lectores daba sentido a la reflexión: la revisión de los rasgos de la novela de caballerías tiene sentido si se focaliza hacia los recursos del género para atrapar al lector.

La actividad *El lector implícito en las novelas de caballerías* apela a la experiencia lectora del alumno para que éste responda a preguntas sobre los rasgos de la novela de caballerías que afectan a la construcción de la novela desde la perspectiva del escritor que piensa en sus posibles lectores. Introducir la representación del destinatario supone un estímulo inmediato para despertar la interrogación sobre cómo seducirlo, pregunta que centra y da sentido a la cuestión: ¿qué medios me ofrece este género para lograrlo? Para ver la conexión que establecí entre estos elementos nada mejor que reproducir la introducción del ejercicio:

Antes de empezar a escribir vuestro capítulo es importante que reflexionéis sobre los rasgos de la novela de caballerías que conocéis de una forma intuitiva a partir de las diferentes lecturas que habéis ido realizando.

El género al que pertenece vuestra novela, como todos los narrativos, tiene un objetivo fundamental: atrapar al lector, cautivar al destinatario con la historia que se cuenta para que éste sienta interés por acabar la lectura.

Ahora bien, los recursos que utiliza la novela de caballerías son diferentes de los que utilizaría, por ejemplo, una novela policíaca actual. Por eso, vais a hacer un ejercicio en el que, a partir de lo que sabéis, decidáis cuáles son los “trucos” o procedimientos que utilizaréis en vuestra novela de caballerías para conquistar a vuestros lectores.

A continuación tenéis que distinguir entre afirmaciones verdaderas y falsas sobre cómo el autor de novela de caballerías tiene en cuenta al destinatario. Están agrupadas en pares; después de decidir cuál es la verdadera, anotad de qué manera incidirá esa característica en vuestra novela: ¿os sugiere recurrir a algún motivo en especial, tratar de algún modo a los personajes...?

Los rasgos literarios de composición que introduje fueron elementos que podían definirse a partir de los efectos que podían provocar en el lector como la estructura, la relación con la tradición o los elementos de tensión narrativa. Junto al término literario de cada rasgo, presentaba un par de afirmaciones entre las que al alumno tenía que distinguir la verdadera y decidir si la reflejaría en su capítulo. El cuadro 2 reproduce algunos enunciados del ejercicio *El lector implícito en las novelas de caballerías*:

Cuadro 2

RELACIÓN CON LA TRADICIÓN

- A. *Al lector de las novelas de caballerías le gustaba identificarse con un género cuyas claves conocía de antemano: por eso en estas novelas los autores utilizaban motivos y personajes de la tradición, introduciendo algunas variantes.*
- B. *Para el lector de estas novelas la originalidad era un aspecto fundamental; por ello en cada novela los autores inventan tipos de personajes y motivos completamente nuevos.*

La verdadera es ___ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

ESTRUCTURA

- A. *Lo que más hace disfrutar al lector de novelas de caballerías es la sucesión de acciones y hechos valerosos. Por eso la narración introduce constantemente aventuras sorprendentes, personajes portadores de problemas no previstos...*
- B. *El lector de este tipo de novelas prefiere una estructura lineal en la que se desarrolle un solo tema o motivo, sin intercalar personajes o motivos secundarios.*

La verdadera es ___ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

ELEMENTOS DE TENSION NARRATIVA

- A. *Para crear tensión y suspense el novelista recurre al enfrentamiento constante entre las fuerzas del bien, representadas por el héroe, y las del mal, sus enemigos. La victoria del Bien reconforta al lector que busca en estas novelas lo que no siempre sucede en la realidad.*
- B. *La manera de crear tensión o suspense consiste en no desvelar hasta el final quiénes son los buenos y quiénes los malos.*

La verdadera es ___ y creemos que se puede plasmar en nuestro capítulo de la siguiente forma:

Los alumnos reconocieron fácilmente la respuesta correcta –la A en todos los casos– lo cual confirma la rentabilidad de enfrentar a los alumnos al reconocimiento de los rasgos estructurales de las novelas de caballerías desde la perspectiva de los efectos que estos rasgos tienen para atrapar a los lectores. En efecto, la representación de la situación de comunicación, y en concreto de los rasgos del destinatario, es un instrumento eficaz para la formación del concepto de género.

Más problemática, en cambio, resultó la proyección de las características explicitadas a la propia escritura. En la novela de los alumnos el reflejo de los rasgos trabajados en *El lector implícito en las novelas de caballerías* fue desigual:

- La adopción de rasgos estructurales propios del género se produjo en dos capítulos en forma de aventura que surge en el camino: en un caso se trata de dos caballeros deslenguados que reciben su escarmiento, en otro de socorrer a una dama.
- El compromiso de utilizar los recursos estilísticos trabajados en el Cuaderno para dotar de tensión a determinadas escenas se diluyó un tanto a la hora de redactar. En la escenificación de los enfrentamientos no se aprecia un trabajo de estilo diferenciado del resto del capítulo, aunque sí recurrieron a los diálogos con imprecaciones. Parece que los alumnos no recuerden la función de dar tensión y que utilicen los recursos en la misma medida en la que lo hicieron en el resto del capítulo.

La actividad que escenifica el rol de escritor que piensa en los lectores mostró su efectividad para que los alumnos elevaran a categoría los rasgos con los que las lecturas les habían familiarizado. Parece lógico, en cambio, que no siempre se produjera la proyección de estos aprendizajes en la redacción del capítulo. La complejidad de la escritura, en la que intervienen numerosos factores, y las diferencias en los procesos de composición de cada alumno explican que los efectos de esta actividad sobre la escritura fueran diversos.

3. Algunas conclusiones sobre las relaciones entre lectura y escritura en un proyecto literario

Como ha mostrado esta comunicación, la conexión entre las lecturas y la tarea de escritura característica de los proyectos permite crear espacios de reflexión para que los alumnos, a partir de su experiencia lectora, hagan explícitos los rasgos comunes de las lecturas para luego aplicarlos a la propia escritura. La operación de elevar a categoría, de nombrar con términos especializados los elementos observados en los textos puede adoptar distintas formas según el momento. Así, el *Cuaderno de notas* coloca a los

alumnos en la tesitura de leer como escritores y ha demostrado su eficacia para el aprendizaje de los recursos formales de las lecturas que se manifiestan a nivel de frase o párrafo. Las actividades que se sitúan en el momento de planificar la escritura permiten, en cambio, el aprendizaje de rasgos de género que se manifiestan en la estructura de la novela. En concreto, dispositivos como *El lector implícito en las novelas de caballerías* han demostrado el potencial de situar al alumno en la postura del escritor que se dirige a un lector para consolidar el aprendizaje de los rasgos estructurales del género

En todo caso, la investigación acción en torno a la secuencia de *El héroe medieval* ha mostrado los efectos que en el aprendizaje de contenidos literarios tienen las relaciones que en un proyecto se establecen entre lectura y escritura. La consolidación del concepto de género literario adquirido a través de la explicitación de los rasgos de las lecturas se ve reforzada cuando se orienta hacia una finalidad como la escritura.

Un proyecto literario debe crear espacios de construcción del discurso metaliterario sobre las lecturas: el contacto que los alumnos mantienen con las lecturas se convierte en aprendizaje literario cuando se explicitan los rasgos comunes de estas lecturas. Para que el alumno sea consciente del bagaje conceptual que adquiere a lo largo del proyecto, debe ser capaz de enmarcar los saberes prácticos en el contexto literario al que pertenecen. La mejor vía para conseguirlo parece la de situarlo en la tesitura de construir un discurso sobre el género partiendo de su experiencia lectora. Como el proceso de investigación acción ha mostrado, las actividades de explicitación permiten que el alumno se apropie de los términos literarios con los que identificar los rasgos de las lecturas.

Ya Colomer (1996) ha apuntado como una de las ventajas del trabajo por proyectos que la inserción de las lecturas en un contexto con intencionalidad comunicativa favorece la asimilación de los aprendizajes. Incluir la lectura de textos en un proyecto facilita que los alumnos deduzcan por sí mismos el funcionamiento de dichos textos lo cual es más efectivo para la asimilación de los conceptos que el método tradicional de transmisión de información. La investigación acción en el proyecto de *El héroe medieval* concretaría un poco más esta afirmación: para que se produzca el aprendizaje literario no basta con incluir las lecturas en un proyecto; es necesario ayudar al alumno en el proceso de

formación del concepto de género a partir de las lecturas mediante ejercicios de explicitación. Es, por tanto, la actividad desarrollada por el alumno en el contexto del proyecto literario la que ha demostrado su potencial como instrumento de aprendizaje.

En cuanto a la manera de desplegar los contenidos implícitos en las prácticas, es interesante recoger la advertencia de Lerner sobre los riesgos de caer en la tentación de transmitir verbalmente a los alumnos esos contenidos que han sido explicitados. Esta autora distingue “entre contenidos en acción y contenidos objeto de reflexión. Un contenido está en acción cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir, y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal; ese mismo contenido puede constituirse en otro momento en objeto de reflexión, cuando los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.”⁸

El proceso de investigación acción sobre el aprendizaje de contenidos literarios ha mostrado que el contexto del proyecto asegura la preservación del sentido de las actividades de explicitación. Adquirir conocimientos sobre la novela de caballerías no es aquí un fin en sí mismo, sino en el paso necesario para tomar conciencia de las reglas del género que los alumnos necesitan dominar para escribir la novela. Se cumple así la condición de que sean los problemas planteados desde la práctica los que justifiquen que determinados contenidos en acción sean objeto de reflexión. Las conclusiones de nuestra investigación validan por tanto la afirmación de Lerner: “ejercer las prácticas de lectura y escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ellas.”⁹

Referencias bibliográficas

CAMPS, A. (comp.)(2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

⁸ LERNER, D. (2001), p.100.

⁹ Opus cit. p.101.

- COLOMER, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en Lomas, C. (coord). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori, pp.123-142.
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; CAMPS, A. (2003). “El héroe medieval: un proyecto de literatura europea”. En Camps, A. (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Original (1998)
- ESCRIVÀ, R. y M. FERRER (1994). “Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l’ESO”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm.1, pp.75-83
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARGALLO, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).

**INMERSIÓN EN LA POESÍA PARA NIÑOS EN LENGUA INGLESA. UNA
PROPUESTA INTERDISCIPLINAR DESDE EL ÁREA DE INGLÉS**

***IMERSÃO DA POESÍA PARA CRIANÇAS EM LÍNGUA INGLESA. UMA
PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DO INGLÊS***

***POETRY INMERSION FOR CHILDREN IN ENGLISH. AN INTERDISCIPLINAR
APPROACH***

Patricia Martín Ortiz
patriciamartin@usal.es
Universidad de Salamanca

Resumen: En este artículo se pone de manifiesto la ausencia de autores extranjeros tanto clásicos como actuales en el ámbito de infantil y primaria. Así autores como Tolkien, Lewis, Carrol, Ende o Rowling no figuran entre las lecturas escolares. Este mismo criterio se puede aplicar a la poesía. Se presenta una propuesta de elaboración de material que pueda ser utilizado en los colegios, que pueda tener aprovechamiento en diferentes áreas de conocimiento, y cuyo objetivo primordial es dar a conocer a los niños la poesía en lengua inglesa, y, que sirva como punto de partida para realizar su propia creación artística.

Palabras clave: poesía europea, elaboración de material, Roald Dahl.

Resumo: Neste artigo, questiona-se a ausência de autores estrangeiros, tanto clássicos como actuais, no âmbito da educação para a infância/pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Assim, autores como Tolkien, Lewis Carroll, Ende ou Rowling não figuram entre as leituras escolares. Este mesmo critério pode aplicar-se à poesia. Apresenta-se uma proposta de elaboração de material que pode ser utilizado nas escolas, que pode ter aproveitamento em diferentes áreas do conhecimento, e cujo objectivo primordial é dar a conhecer às crianças a poesia em língua inglesa, procurando que esta sirva como ponto de partida para a sua própria criação artística.

Palavras-chave: poesia Europeia, elaboração de material, Roald Dahl.

Abstract: *This article deals with the lack of foreign authors in primary education. Authors like Tolkien, Lewis Carroll, Ende or Rowling are not part of school reading lists. The same criterion can be applied to poetry. Several English teaching materials are provided to be applied to schools so that children can approach poetry and create their own art.*

Key words: *European poetry, material creation, Roald Dahl.*



*There was a moment of silence and Matilda, who had never before heard great romantic poetry spoken aloud, was profoundly moved.
"It's like music," she whispered.*

Roald Dahl. *Matilda*.

Introducción

En el ámbito de primaria y de secundaria, por tradición, siempre se ha tendido a leer obras clásicas de la literatura española. A veces se trataba de una elección desafortunada y la idea de dar a conocer a los niños el Quijote a los nueve años no conseguía el objetivo perseguido de acercar la literatura a los niños sino más bien todo lo contrario. Es una obra magnífica que en la etapa universitaria, o quizás antes para estudiantes más precoces se puede disfrutar sobremanera pero que no resulta adecuada para la edad infantil, aunque se trate de adaptaciones; en los últimos años se han empezado a introducir autores del panorama literario actual, tales como Joan Manuel Gisbert o Elvira Lindo - con su *Manolito Gafotas* -, que quizás resulten más asequibles para el lector en edad escolar.

Sin embargo siguen manteniéndose al margen los autores extranjeros, ya sean clásicos o actuales. Autores que "hipnotizan" a todos aquellos que los han conocido tales como Tolkien, C.S. Lewis o la más reciente J.K. Rowling, son excluidos de las listas de lectura en los colegios. Si un niño es capaz de leerse quinientas, seiscientas o novecientas páginas por decisión propia, si atendemos al fenómeno Rowling en el Reino Unido donde los chicos hacen colas de horas a la puerta de las librerías para conseguir

antes que nadie la última entrega de Harry Potter y ser los primeros en devorarla, ¡cómo no aprovechar esta gran oportunidad que se nos ofrece para atraer a los niños a la literatura!

La literatura infantil europea es extraordinariamente valiosa, rica, fructífera, a veces sólo podemos conocerla a través de las adaptaciones al cine, de series de televisión; en parte, todo depende de la suerte que tengan los niños, si se encuentran en un ambiente familiar medianamente culto, donde existan unos padres que se interesen por la formación lectora de sus hijos, les proporcionan libros y/o les descubren el tesoro de las bibliotecas.

El mismo criterio se aplica a la poesía. En nuestro país se analizan los clásicos y en contadas ocasiones se aborda la poesía para niños. Quizás sean leídos algunos poemas de García Lorca; las disparatadas historias en verso de Gloria Fuertes, tales como *Las tres reinas magas* o *El hada acaramelada* o sus divertidos y conmovedores relatos de animales.

Fuera del ámbito escolar podemos descubrir a Michael Ende o a Christine Nöstlinger, a Collody o a Rodari y, por supuesto, a decenas de clásicos de la literatura inglesa de la talla de Lewis Carroll que narra las peripecias de Alicia festejando el no-cumpleaños con el Conejo Blanco y la Liebre de Marzo o de Barrie, que de la mano de Peter Pan sobrevuela la ciudad de Londres con destino al País de Nunca Jamás. Travis que hace flotar a los protagonistas de *Mary Poppins*, tras haber inhalado el gas de la risa o Beatriz Potter, con sus dibujos de ratones de campo disfrutando de la campiña inglesa.... Pero ésta es una lista incompleta. Existen muchos más autores, muchos más personajes atractivos concebidos más allá de nuestras fronteras.

Podemos encontrar multitud de objetos mágicos escondidos en las páginas de estos libros, tales como el armario que comunica las dos realidades de *Crónicas de Narnia*, o el manto que posee la cualidad de hacer invisible a aquel que lo porta, en *Harry Potter*.

También los acertijos y los juegos de palabras están presentes en estas obras. Encontramos las adivinanzas de *Alicia*, el “supercalifragilisticoespialidoso” de *Mary Poppins* o las rimas y las canciones que son un elemento característico de la literatura infantil anglosajona. Desde las nursery rimes destinados a los más pequeños, los niños ingleses viven con la música desde la etapa preescolar. La música está plenamente

integrada en la programación. Se concede una gran importancia al desarrollo del ritmo, a la entonación, a la expresión corporal, etc.

1. Elaboración de material

Con este pequeño preámbulo paso a introducir mi propuesta. Se trata de la elaboración de un material que pueda ser utilizado en los colegios, que pueda tener aprovechamiento en diferentes áreas de conocimiento, y cuyo objetivo primordial es dar a conocer a los niños la poesía en lengua inglesa, y, que sirva como punto de partida para realizar su propia creación artística.

Tras haber leído todos los libros en prosa escritos por el escritor galés Roald Dahl, he seleccionado aquellas rimas más divertidas o más sugerentes para crear este cuerpo de versos.

En primer lugar, tomando como base la rima se propone que el niño lea los versos y conozca el ritmo, la entonación y la sonoridad de la lengua inglesa. Puede aprenderla de memoria, traducirla, buscar sinónimos para las palabras que desconozca, puede incluso ponerle música; realizar variaciones, ampliar la estrofa. Éste sería el primer nivel de la actividad, que se podría desarrollar tanto desde el área de la lengua y la literatura, como desde el área del idioma extranjero y el área de música.

En un segundo nivel, se le propone al alumno que escriba la historia que le sugiera la rima. Por ejemplo, tras haber leído “Has anyone seen a stale sardine?” quizás el niño sueñe cómo una sardina australiana deseaba recorrer mundo, entra de noche en una fábrica de conservas que estaba situada a la orilla del mar, se esconde en una lata, aparece en el comedor de una familia londinense y que es feliz porque cumple su sueño antes de ser engullida junto con una hoja de lechuga verde.

Se trata de que la rima estimule su imaginación. Después de haber comprendido la palabra, haber asimilado e interiorizado su ritmo, el niño será capaz de crear su propia historia, su propia aventura, su viaje. Podrá transformar la realidad que le rodea, podrá infringir la norma, porque es SU historia, es SU decisión, es únicamente SU imaginación la que va a dirigir esta tarea. Es una forma de libertad, de canalizar su expresión artística.

Esta actividad puede ser abordada igualmente desde el área de la lengua y la literatura, desde el área de la lengua extranjera y quizás también desde el área de las

Ciencias Sociales (hemos conocido un poco más de geografía...) o las Ciencias Naturales (hemos aprendido algo sobre las sardinas...).

También se pueden escribir canciones que ya conozcan y que se puedan relacionar con esta rima, como podría ser en este caso “Una sardina, un sardina, dos sardinas, dos sardinas, tres sardinas, tres sardinas y uuuuuuuun gato, y uuuuuuuun gato...” o incluso inventar un chiste, una adivinanza o un trabalenguas inspirado en los versos.

Se trata de una propuesta abierta, donde hay cabida para todo, para todas las ideas que se le ocurren tanto a profesores como a alumnos, siempre que estén dentro del campo de la expresión escrita, de la redacción, de la creación literaria.

Me gustaría presentar las historias que han escrito dos alumnos inspirados en unos versos extraídos del libro infantil de Roald Dahl *The Giraffe, the Pelly and Me*:

Has anyone seen a stale sardine
Or a bucket of rotten cod?
I'd eat the lot upon the spot,
I'm such a hungry God!

La primera, titulada “El pobrecito”, ha sido escrita por Sergio, de ocho años, que estudia 2º de Primaria y la segunda ha sido ideada por María, de seis años, que cursa 2º de Infantil.

Creo que estos textos pueden servir como punto de partida para un estudio donde se podrían analizar las diferencias entre la creación literaria de los niños y de las niñas, o entre los alumnos de Primaria y de Infantil. Fijémonos, por ejemplo, en la utilización del recurso de la fórmula de comienzo y de final de cuento que utiliza María - Erase una vez en un lejano...y colorín, colorado, este cuento se ha acabado...- y su ausencia en el escrito de Sergio. También sería interesante destacar el elemento humorístico del cuento de María, o la importancia que tiene para Sergio la familia, y así podríamos realizar multitud de análisis y comparaciones que creo que podrían ser de gran interés para el conocimiento de la mente infantil.

Veamos que escribió Sergio:

“El pobrecito” (Sergio)

Había una vez un niño que era pobre. También era huérfano. Cuando murieron sus padres, él tenía 9 años tan sólo. Estaba pidiendo en la calle y en vez de limosna pedía algún orfanato. Hasta que un día se fue a la playa, caminando y caminando. Estaba muerto de hambre, más delgado que un espárrago.

Entonces había una sardina, que la cazaron y se les cayó del cubo a una persona. El pobre niño esos nueve años le habían educado y entonces en vez de comerse la sardina, le dijo al señor que se la diera. El señor se la regaló. Era tan bueno como él. Pero el pobrecito niño como no tenía sartén se comió la sardina pocha. Entonces se metió en un bar y no le dejaron entrar porque no estaba acompañado por sus padres. Entonces era su día de suerte. Se encontró al lado de la pared, a la esquina, un bacalao podrido y alrededor meado, entonces lo cogió y se lo comió sin más. El pensó que ya tenía la tripa llena porque eso era bastante para lo poco que comía diariamente. ¡Y tanto que era su día de suerte!, pues un viejecito le llevó a un orfanato. Y allí todos los días le daban de comer muy bien hasta que entonces dos buenas personas vinieron a adoptarle y a partir de ese momento se sintió feliz para siempre.

FIN

Leamos el relato de María:

La sardina Estapocha (María)

Erase una vez en un lejano océano había una sardinita que era reina y se llamaba Estapocha. Y entonces un día pues Estapocha a un cangrejo que era muy chistoso y a un tiburón, le iban a cazar los marineros y entonces el cangrejo chistoso lo que quería era casarse con Estapocha para ser rey, y entonces pues un día al tiburón que era el hermano de Estapocha. Un día vinieron los marineros a cazarle y cazaron a Estapocha y cuando estaba en el barco dijo: “No me comais, no me comais, tirarme otra vez al océano” y entonces le dijo el marinero: “¿Y cómo te llamas tú, sardinita?” “Me llamo Estapocha”. Y entonces dice. Así te llamas, Estapocha, pues te tiro otra vez al océano, porque si estás pocha...y entonces Estapocha se casó con Estapocho y entonces se casó y vivieron felices y colorín colorado este cuento se ha acabado.

En un tercer nivel y a partir del material que ha sido elaborado previamente, el alumno deberá idear una pequeña obra de teatro, o simplemente un sketch. Con la ayuda del profesor o del diccionario escribirá un guión sencillo, con pocas palabras; creará unos personajes para representar esta historia basada en su propio relato; decidirá acerca del decorado y de otros elementos escenográficos como son la iluminación, puesta en escena, caracterización; siempre teniendo en cuenta la capacidad del aula, los recursos de que se dispone, la posibilidad de que los niños puedan traer a clase los materiales, etc.

En esta tercera fase digamos que tenemos veinticinco obras de teatro diferentes. Ahora se leen todas y se seleccionan cinco, las más divertidas, las más atrevidas, las más sugerentes. Los alumnos entonces formarán grupos de trabajo y asistiremos a cinco actuaciones diferentes. El profesor o un alumno realizarán una foto durante la representación, que se pegará en el álbum/libro individual que cada niño ha creado.

El libro llevará el título de *Rhyme, Write and Play. Creative Writing* y el subtítulo: *By.....* donde el niño escribirá su nombre.

¿Por qué he elegido la literatura de Roald Dahl como material de trabajo? Mi intención era dar a conocer la literatura en inglés, y consideré más adecuada la literatura dirigida a los niños. Dahl es un artista de fama y gran prestigio, reconocido por la crítica (sobre todo por la más dura, la infantil). Desde hace más de cuatro décadas, sus libros son los preferidos entre el público infantil. Su escritura contiene todas aquellas claves que convierten a un autor en favorito entre los pequeños, como son: el humor, la magia, el disparate, la rebeldía y la transgresión.

Roald Dahl escribe para adultos y para niños, novela y relato corto, prosa y poesía; utiliza el humor negro y rosa, los hechos ordinarios y extraordinarios.

Ha creado personajes memorables como Willy Wonka o Matilda, que ya son un clásico en la literatura infantil. Éstas son algunas de las razones de mi elección.

En cuanto a la propuesta planteada, se trata de una actividad que se puede desarrollar en tres fases, que van de menor a mayor complejidad. Es interdisciplinar, afecta a diferentes áreas de conocimiento. Se trata de una actividad que en un principio será individual pero en el último nivel colectiva.

Recapitulando, con la creación de este libro personalizado/individualizado buscamos que el alumno logre diferentes objetivos:

- . Conocer la lengua inglesa (gramática y vocabulario)
- . Sentir el ritmo de la poesía en inglés
- . Aprender a escribir de una forma creativa
- . Aprender a sintetizar
- . Desarrollar la imaginación y capacidad artística
- . Aprender a trabajar en grupo
- . Aprender a actuar en público
- . Aprender a aceptar tanto el éxito como el fracaso

Deseamos acompañar al niño en este viaje desde el corazón del verso hasta la emoción de la palabra.

Deseamos apoyarle en su primera experiencia de escritura creativa.

Deseamos escucharle mientras declama en la lengua de Shakespeare.

Deseamos sentir el calor de sus aplausos, oír su risa y responder a sus guiños.

¡Que el inglés no consista sólo en *How are you* y *I am fine*!

¡Que el ritmo que suene en sus oídos tenga algo que ver con Keats, Wordsworth o Yeats!

¡Que el humor les alivie de la aspereza de sus pupitres!

¡Y por último, que las alas de la imaginación les lleven más allá de los cristales del aula!

**LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE DU JEUNE LECTEUR A PARTIR DE
LA FIGURE EMBLEMATIQUE DE L'INDIEN D'AMERIQUE DU NORD**

***LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE UN LECTOR JOVEN A PARTIR
DE LA FIGURA EMBLEMÁTICA DEL INDIO DE AMÉRICA DEL NORTE***

***A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM JOVEM LEITOR A PARTIR DA
FIGURA EMBLEMÁTICA DO ÍNDIO DA AMÉRICA DO NORTE***

***CONSTRUCTING THE YOUNG READER'S IDENTITY THROUGH THE
EMBLEMATIC FIGURE OF INDIANS IN NORTH AMERICA***

Martine Marzloff

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), France
m.marzloff@free.fr

Resumen: Este artículo hace referencia a la construcción de la identidad en la era de la globalización. Para ello analiza la figura literaria de los Indios de América del Norte en la literatura infantil y juvenil francesa. El estudio de ejemplos concretos permite concluir que la identidad es plural, cambiante y dinámica y que es responsabilidad del profesor explicar cómo se crean los estereotipos culturales.

Palabras clave: construcción de la identidad, indios América del Norte.

Resumo: *Este artigo refere-se à construção da identidade na era da globalização. Analisa-se, para tal, a figura literária dos Índios da América do Norte na literatura infantil e juvenil francesa. O estudo de exemplos concretos permite concluir que a identidade é plural, mutante e dinâmica e que é responsabilidade do professor explicar como se criam estereótipos sociais.*

Palavras-chave: *construção da identidade, Índios da América do Norte.*

Abstract: *This article deals with constructing identity in this globalised time. The literary figure of Indians in North America is analysed in French children's literature. The analysed examples enable the author to conclude that identity is plural, changing*

and dynamic, and that the teacher is in charge of explaining how cultural stereotypes are created.

Key words: *constructing identity, Indians in North America.*



Introduction

« *Dis-moi si tu es une chose bonne ou non. Il me répond qu'il est un homme.* »

(Chrétien de Troyes, Yvain Le Chevalier au lion, v. 327-328)

A l'ère de la mondialisation¹, le **phénomène identitaire** apparaît, paradoxalement, comme une préoccupation majeure de notre temps. Parmi les discours, force est de constater la résurgence de la référence à **l'identité ethnique** comme nouveau pôle de repères².

Dans le domaine de l'enseignement, l'établissement du **socle commun des connaissances et des compétences** met en évidence l'articulation entre la **littérature et la culture humaniste** dont l'une des finalités est « l'acquisition, par l'élève, du **sens de l'identité et de l'altérité** ». Dans cette perspective, l'expérience littéraire est un lieu, parmi d'autres, de **dialogisme culturel**.

Se fondant sur le postulat selon lequel l'identité du jeune lecteur se construit, entre autres, à partir des textes qui lui sont donnés à lire, il nous a semblé intéressant de porter un regard critique sur la manière dont **l'altérité** est présentée dans la littérature contemporaine destinée à la jeunesse. A l'évidence, celle-ci est pensée à partir d'un **imaginaire**, transmis par les productions culturelles diverses qui peuvent modéliser la représentation de l'autre.

Nous nous proposons de montrer comment la **figure littéraire de l'altérité**, telle qu'elle est **construite dans la littérature** destinée à la jeunesse et telle qu'elle est **instituée dans la classe** par le professeur, modélise l'identité du jeune lecteur.

¹ Marshall Mac Luhan parlait de « village planétaire », contestant les limites d'Etats-Nations.

² Dans un monde marqué par l'impact de déstabilisations, individuelles et collectives, de dilutions dans l'universel, l'individu trouverait, au sein d'une communauté ethnique, une identité qu'une nation ne lui permet pas de construire.

En particulier, nous nous intéresserons à la **figure littéraire de l'Indien d'Amérique du Nord, emblématique de l'altérité dans la littérature française**³. Il nous semble que la façon dont on en parle permet de mener une réflexion sur l'idée que l'on se fait du rapport entre les hommes.

Dans une première partie, nous montrerons que la littérature contemporaine française destinée à la jeunesse transmet une vision ethnocentrique stéréotypée : la personne est masquée par son identité ethnique et ce qui tend à s'imposer au regard de l'autre, c'est son exotisme.

Dans une deuxième partie, nous montrerons que des changements de points de vue obligeant le jeune lecteur à se décentrer entraînent des déplacements sur les notions d'appartenance et d'identité.

Dans une troisième partie, nous montrerons alors les effets de ces déplacements sur les questions d'identité et d'altérité, d'une part chez les jeunes lecteurs, d'autre part chez les futurs professeurs des écoles qui institueront la lecture en classe.

Nous concluons en disant que la démocratie qui se fonde sur une éthique de la discussion ne peut s'exercer que si la personne n'est pas réduite à un monolithe identitaire stéréotypé.

L'image des Indiens d'Amérique du Nord dans la littérature destinée à la jeunesse

Dans la littérature contemporaine destinée à la jeunesse, **l'Indien d'Amérique du Nord** est une **figure emblématique de l'altérité**. Un nombre considérable d'ouvrages, aussi bien documentaires que fictionnels, convoquent cette figure, visant parfois un lectorat très jeune⁴.

D'une manière générale, alors que les textes de fiction s'appuient très largement sur des stéréotypes, les documentaires destinés à la jeunesse témoignent, dans leur majorité, d'une approche plus précise des cultures amérindiennes, sans toutefois éviter les

³Montaigne inaugure la voie avec *Essais*, I, 31, et III, 6

⁴ Martine Perrin, *Méli-mélo chez les indiens*, Milan jeunesse, 2005. Dans le titre, le mot « indiens » ne porte pas de majuscule alors que c'est un nom propre et non un nom commun. Cette négligence est d'autant plus regrettable qu'elle est fréquente ; les normes langagières posent aussi des questions d'éthique.

Ute Fuhr et Raoul Sautai, *Les Indiens*, Gallimard Mes premières découvertes, 1994 (dès 3 ans).

discours convenus. Ainsi, dans *Méli-mélo chez les indiens*, se succèdent des images stéréotypées des Indiens de façon à les rendre immédiatement reconnaissables, de même, dans *Les cow-boys et les Indiens*⁵ les différents peuples indiens, la guerre du Far-West et, face à Buffalo Bill, Sitting Bull sont présentés selon les stéréotypes en vigueur.

Une vision ethnocentrique stéréotypée

On peut penser que, depuis la Seconde Guerre Mondiale, une vision humaniste permettant la reconnaissance de chaque personne dans sa singularité s'impose. Néanmoins, on remarque, dans le même temps, que ce qui, chez l'autre, tend à s'imposer, c'est son exotisme : image figée, mythique, réductrice. Autant dire que la personne est masquée par son identité ethnique. Cette approche de l'autre peut être négative ou positive. L'approche de l'autre est négative dans *Tintin en Amérique* : l'Indien est belliqueux, stupide et cruel. Passons !

Dans *Les Indiens*, texte documentaire, le conflit entre les Blancs et les Indiens est présenté comme étant le fait des Indiens : ce sont eux les agresseurs. Ce document, destiné à de très jeunes enfants, ne dit rien sur la nature des conflits et sur la raison pour laquelle les Indiens attaquent :

« Les Blancs s'installent partout dans l'Ouest. Des forts, grandes bâtisses en bois, servent d'entrepôts où les Indiens échangent des fourrures contre des armes et de l'alcool.

Il arrive que des conflits éclatent entre Indiens et Blancs. Des chevaux indiens se rapprochent du fort...

...Les Indiens attaquent, cachés derrière le flanc de leurs chevaux : ce sont de prodigieux cavaliers ! »

Ce document laisse à penser que les Indiens sont à l'origine des attaques lancées contre les forts, présentés comme des entrepôts pour les Blancs. La seule qualité qui est reconnue aux Indiens, c'est leur maîtrise du cheval.

Dans *Si j'étais un cow-boy*, l'histoire des cow-boys et des indiens est présentée sur une double page de l'album : l'une des pages montre les Blancs, l'autre les Indiens.

⁵ Jean-Michel Billioud, Gaëtan Dorémus et Olivier Nadel, *Les cow-boys et les Indiens*, Nathan, Kididoc, 2003.

Sur la page représentant les Blancs, on voit un cavalier souriant arborant un drapeau blanc et convoyant plusieurs diligences. Sur la page représentant les Indiens, on voit, au premier plan, deux Indiens dont l'un fait un geste de refus. Le texte de présentation relatif aux cow-boys ne dit rien sur la manière dont s'est faite la colonisation. Le texte de présentation relatif aux Indiens affirme que les différents peuples « se battaient » avant l'arrivée des colons, laquelle ne fit qu'aggraver leur sort. S'il est dit que « plusieurs tribus furent anéanties » et que « des familles de colons furent tuées », rien n'est dit sur les causes et les modalités des conflits. Les tournures passives permettent de ne pas nommer l'agent, responsable des massacres. Ce document n'explique pas pourquoi « les Indiens moururent de faim ou furent obligés de changer leur mode de vie. » Pour de jeunes lecteurs, ce document est incompréhensible.

L'approche de l'autre est positive dans *L'étoile et le nénuphar*⁶. Ce conte indien est un conte étiologique : il raconte l'origine des nénuphars. Le cadre géographique est paradisiaque : l'univers dans lequel vivent les Indiens est présenté comme un monde harmonieux, plein. L'apparition des nénuphars est un accroissement de cette harmonie initiale. Tout se passe sans heurts, sans violence. Ce conte donne l'image d'un monde mystérieux où tout communique avec tout.⁷ Il renvoie au monde indien tel qu'il a été perçu dans l'imaginaire occidental : **le Nouveau Monde était le Paradis**. Ce que Christophe Colomb était parti chercher en Inde, et qu'il a cru trouver en Amérique, c'était le Paradis⁸. Dans la culture occidentale, survit cette croyance selon laquelle les Indiens d'Amérique vivaient dans un monde merveilleux, paradisiaque, sans travail ni souffrance. Certes, ce discours est revendiqué aujourd'hui par les Indiens⁹, mais il correspond, aussi, aux utopies occidentales.

En effet, la description de l'univers indien permet de faire allusion à l'actualité contemporaine. Après l'effondrement des utopies socialistes, **l'univers indien** apparaît, dans le monde occidental contemporain, comme une **utopie de référence** en résonance avec les inquiétudes actuelles : vision humaniste pour l'égalité de tous les peuples, pour

⁶ Ré et Philippe Soupault, *L'Etoile et le Nénuphar*, Seghers jeunesse, 2005

⁷ Il renvoie à des références culturelles partagées, que l'on retrouve par exemple dans Ovide, *Les Métamorphoses*. Un lien est donc établi entre deux cultures distinctes, qui ont quelque chose en partage.

⁸ Marco Polo était, lui aussi, parti en quête de merveilles en Inde : *Le devisement du monde Le livre des merveilles*

⁹ C'est ce qui ressort des textes recueillis, entre autres, par T.C. Mac Luhan ou James Wilson.

le respect de l'environnement, pour l'émergence de médecines parallèles, pour une société moins individualiste... L'Indien est alors l'occasion, pour le monde occidental, de questionner son propre système de valeurs.

Autant dire qu'en parlant de l'autre, on parle toujours de soi ; en parlant de l'Indien vivant dans un temps immémorial, on parle aussi du Blanc du temps présent.

Fonctionnements des stéréotypes : Transformer l'Autre en un signe

Dans les textes de littérature destinée à la jeunesse, l'Indien n'échappe pas à l'exotisme ; il est réduit à un « **type** », à l'instar d'un personnage de comédie : l'accent est mis sur le « paraître », non sur « l'être ».

Le portrait de l'Indien se réduit à une **liste d'éléments** faisant **signe**, celui de la **différence** : l'Indien devient une **essence**, il est l'autre, celui dont les actes sont des épiphénomènes. L'iconographie est tronquée : une **panoplie d'accessoires** puisés dans un bric-à-brac définit l'Indien dans son être, immuable, hors de l'Histoire. Les textes de littérature destinée à la jeunesse fonctionnent comme des **catalogues d'images, de clichés, de stéréotypes** permettant de composer des portraits d'Indiens.

Pour faire le portrait d'un Indien, prendre des plumes, du pemmican, le langage par signaux, le calumet de la paix, les chevaux, le tipi, le scalp, les réserves, la chasse, la pêche, les tentes de sudation, les guerres tribales, les peintures de guerre, un nom propre imagé, des repères temporels pittoresques ...

La désignation est un procédé de fabrication du stéréotype : derrière la nomination de l'autre, se profile une conception. Ainsi, nommer l'Indien en le rattachant à une terre, l'Inde, témoigne du fait que l'on considère que le lieu exprime la personne, en l'occurrence, rattacher l'Indien d'Amérique du Nord à l'Inde orientale, c'est voir en lui un spécimen des « merveilles » découvertes, en son temps, par Marco Polo. Que le malentendu relatif à la désignation des Indiens d'Amérique du Nord persiste dans la langue française¹⁰ témoigne d'une certaine désinvolture à l'égard des peuples concernés.

¹⁰ Dans la langue française, il faut toujours spécifier « Indien d'Amérique » ou « Indien d'Inde » ; d'autre part, le terme « américain » désigne à la fois l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud : il faut donc préciser « Indien d'Amérique du Nord » ou « Indien d'Amérique du Sud ».

Parfois, le terme « Indien » est supplanté par la désignation d'un groupe ethnique plus restreint, « Crow, Pawnee, Iroquois, Cheyennes... », mais les différents peuples indiens n'en sont pas pour autant appréhendés dans leurs différences : ces termes fonctionnent comme des **variations exotiques** du même, comme si toutes les ethnies étaient culturellement uniformes¹¹. De même, le **nom** propre de l'individu fonctionne comme un **marqueur d'altérité** : il est exotique.

La caractérisation fonctionne également comme un procédé de fabrication du stéréotype : derrière la caractérisation de l'autre, se profile l'étiquetage définitif de l'autre¹². Le code descriptif fonctionne selon des valeurs reconnues par le groupe de référence auquel est destiné le texte.

Ainsi, dans Cheval Vêtu¹³, le cheval indien est présenté comme un traître puisqu'il attaque Cheval Vêtu par derrière ; de ce fait, il est rejeté par le lecteur, fût-il jeune, dans la série des traîtres : le comportement de Cheval Sacré ne correspond pas aux valeurs sociales qui lui sont transmises. Ainsi, l'opposition manichéenne entre le cheval espagnol, qui est valeureux, et le cheval indien, qui est traître et cruel, justifie et légitime le massacre du cheval indien.

De telles **représentations stéréotypées** modélisent les jeunes lecteurs en **fondant ou en validant des préjugés** ; cela est d'autant plus vrai que les mêmes éléments réapparaissent d'une œuvre à l'autre¹⁴.

Concevoir l'autre, malgré tout

Ces images, toutes belles qu'elles soient¹⁵, ne sont pas innocentes. L'**exotisme**, cette façon de « colorier » le monde¹⁶, c'est faire de l'autre, ici l'Indien, un **mythe**. C'est un escamotage, un trucage de la réalité : sont gommées, en particulier, les conditions socio-

¹¹ Tzvetan Todorov, Nous et les autres : « ... pour les voyageurs français, tous les « sauvages » se ressemblent : peu importe qu'ils habitent l'Amérique ou l'Asie, qu'ils viennent de l'Océan Indien ou du Pacifique, : ce qui compte, en effet, c'est qu'ils s'opposent à la France. » (p.363)

¹² Tzvetan Todorov, op.cit. p. 134 sqq.

¹³ Fred Bernard et François Roca, Cheval vêtu, Albin Michel jeunesse, 2005

¹⁴ Fred Bernard et François Roca, L'Indien de la Tour Eiffel : « Les noms d'Indiens sonnent comme des noms de pirates... » La frontière entre « comme un pirate » et « c'est un pirate » facilement franchie.

¹⁵ Les stéréotypes peuvent donner une représentation idéalisée de l'Autre. Dans Ré et Philippe Soupault, L'Etoile et le Nénuphar, l'univers indien est paradisiaque.

¹⁶ Roland Barthes, Mythologies.

historiques de la référence identitaire. Donner en spectacle l'Indien comme une **essence** permet de le masquer en tant que **personne** : celui-ci est réduit à son **identité ethnique**¹⁷. Quel qu'il soit, il est intégré dans une collection : les mêmes termes, les mêmes stéréotypes utilisés pour faire le « portrait d'un Indien » témoignent des préjugés du groupe de référence.

Dans ces conditions, aucun espace d'invention n'est laissé au jeune lecteur pour accueillir un personnage d'Indien sans le filtre réducteur de l'exotisme ou de l'universelle humaine condition. Cette imposture est dangereuse dans la mesure où elle ne permet pas au jeune lecteur de découvrir l'Histoire et l'amène à considérer l'autre uniquement par référence à son appartenance ethnique.

Déplacement par changement de points de vue

D'un point de vue pédagogique et didactique, nous pensons qu'il est possible de partir des stéréotypes pour **mettre à la question les représentations de l'altérité**.

Quelques ouvrages destinés à la jeunesse intègrent les stéréotypes relatifs aux Indiens, mais permettent de les dépasser et d'aborder des questions plus délicates, permettant ainsi aux enfants de mettre en doute leurs représentations, leurs valeurs et leurs croyances.

La littérature destinée à la jeunesse favorise la transmission de valeurs en jouant sur l'émotion qu'elle suscite chez le jeune lecteur : le modèle de la **compassion**, largement diffusé, permet de véhiculer des valeurs par le biais de personnages emblématiques. Elle invite le jeune lecteur à un décentrement, par **identification à un personnage qui n'appartient pas à sa sphère culturelle**, et l'invite à réfléchir sur la **notion d'appartenance**. Le lecteur est déplacé du côté de l'Indien, qu'il ne connaît pas : cette stratégie va lui permettre de faire l'expérience de l'altérité. Trois exemples étayeront mes propos : Cheval vêtu, L'Indien de la Tour Eiffel et Thomas Aigle Bleu.

¹⁷ Fred Bernard et François Roca, Cheval vêtu.

Cheval vêtu¹⁸

L'histoire raconte l'arrivée d'un étalon espagnol sur le territoire indien ; attiré par une Trois-Myrtilles, jument indienne, le cheval essaie de s'en approcher, mais les Indiens veillent sur leur troupeau et le chassent. Cheval Vêtu finit néanmoins par être accepté dans le troupeau, mais il paraît tellement menaçant que seul le chef peut l'approcher. Ce dernier l'adopte, abandonnant ainsi sa monture habituelle, Cheval Sacré. Ce dernier se venge en attaquant sournoisement Cheval Vêtu, qui le tue. Devant ce drame, les Indiens le laissent partir avec Trois-Myrtilles.

Le texte se termine sur la perspective d'un métissage, c'est-à-dire qu'il y aura brassage et nivellement des différences ethniques. Le métis, « sang-mêlé » de deux ethnies, est à venir dans un espace ouvert, illimité, vide : tout se passe comme s'il n'y avait pas de possibilité de vie à l'intérieur du groupe, comme s'il était nécessaire de disloquer le groupe pour en créer un autre, ailleurs.

L'amour entre le cheval étranger et la jument indienne permet de rapprocher **deux cultures** par le métissage qu'elle entraîne ; néanmoins, cette relation ne supprime pas la **violence de la confrontation** puisque l'étalon indien meurt : tout se passe comme s'il ne pouvait y avoir deux étalons au sein du groupe. Curieusement, on note que la confrontation entre deux ethnies passe par les relations sexuelles : le cheval étranger désire la jument indienne et rien ne peut arrêter la satisfaction de ce désir puisqu'il s'accouple avec elle et tue l'étalon rival.

Du point de vue de la communauté indienne, **la venue de l'étranger se solde par la perte d'une jument et d'un étalon.**

L'Indien de la Tour Eiffel¹⁹

L'histoire relatée dans cet album renvoie à un fait divers paru dans *Le Petit Parisien* du 5 avril 1889 dont le titre met l'accent sur l'origine ethnique du criminel : « Un indien assassine sauvagement trois Parisiens et blesse neuf policiers. » Cet article est reproduit dans l'album.

Alors que *Le Petit Parisien* de 1889 considère que l'Indien est responsable de trois meurtres, l'album défend la thèse selon laquelle l'Indien n'a tué qu'un homme, le

¹⁸ Fred Bernard et François Roca, *Cheval Vêtu*, Albin Michel jeunesse, 2005.

¹⁹ Fred Bernard et François Roca, *L'Indien de la Tour Eiffel*, Seuil jeunesse, 2004.

meurtrier de sa compagne et de son frère, puis s'est enfui et a blessé les policiers qui le pourchassaient. Il y a donc, de la part des auteurs de l'album, la volonté apparente d'atténuer la violence criminelle du héros, qui a le même nom que l'assassin de 1889, Billy Powona. Néanmoins, l'album, comme le fait divers autrefois, souligne l'identité ethnique, non pour dénoncer le caractère « sauvage » de l'Indien, mais pour montrer qu'il ne peut échapper à son identité ethnique, quitte à la retrouver au musée de L'Homme : Billy vole un arc et des flèches, se marque le visage du sang de son amie et pousse des hurlements. Sous la personne, l'Indien stéréotypé. Les derniers instants de Billy sont présentés comme une régression au temps de son enfance, et la scène qu'il est en train de vivre comme étant celle du massacre des Indiens par les Blancs : « *Une septième balle. Ils tuent ton père. Une huitième balle. Ils tuent ta mère. Une neuvième. Ta sœur. Une dixième. Un coup de sabre sur ta joue.* »

Il est pour le moins curieux de donner à de jeunes lecteurs un texte affirmant avec une telle force que l'on ne peut échapper à son identité ethnique et que celle-ci entraîne des comportements prévisibles (c'est dans sa nature d'Indien de se venger). Le personnage est figé, encore une fois, dans une image exotique, folklorique. On ne voit en lui que l'Indien, victime du méchant Blanc, et non un individu responsable de son destin : tout le monde ne vit pas avec l'ex-compagne d'un souteneur, monsieur Nic²⁰ ! Position épineuse qui a le mérite de provoquer le questionnement du lecteur : réécrire le fait divers permet de mesurer l'écart entre les représentations d'hier et celles d'aujourd'hui.

La question qui se pose est de savoir si l'on peut transformer le regard posé sur l'autre : à partir de quel moment la personne cesse-t-elle d'être perçue uniquement selon son identité ethnique ?

Thomas Aigle Bleu²¹

L'histoire relate la vie de Thomas Aigle Bleu, jeune Indien qui voit arriver les Blancs sur le territoire indien. Il raconte la confrontation des Peaux-Rouges et des Visages-Pâles, la partition des terres en Etats dans lesquels on construit des réserves pour enfermer les Indiens. Puis Thomas raconte le départ des enfants indiens pour l'école de

²⁰ Monsieur Nic est le surnom donné à Nicéphore Palamas, « connu des services de police pour crime crapuleux, proxénétisme, cambriolage et recel ».

²¹ H.Grutman et Gay Matthaëi, *Thomas Aigle Bleu*, Castor Flammarion, 1995.

Carlisle où ils doivent être éduqués à l'américaine²². Thomas Aigle Bleu voyage de la réserve à l'école, d'un lieu clos à un autre, d'un système de repères à un autre, d'une identité à une autre. Pour être intégré dans le monde des Blancs, il est mis à l'écart de son groupe ethnique ; le déplacement dans l'espace –du lieu d'origine, où s'effectue l'apprentissage par le père, au lieu d'intégration, où s'effectue l'apprentissage par l'école- symbolise le parcours initiatique de Thomas Aigle Bleu. Le passage est ritualisé : il reçoit un nouveau nom, qui n'est pas la traduction de son nom indien, mais un nom totalement autre²³ ; il reçoit de nouveaux vêtements, pratique de nouvelles activités. Ce protocole d'intronisation est public pour bien signifier à tous qu'il devient autre : il passe d'un groupe ethnique à un autre ; d'une certaine manière, on peut dire que ces rites invitent les membres de la communauté d'accueil à jeter un regard nouveau sur l'individu qui renaît, socialement.

Dans le deuxième album relatant le voyage de Thomas Aigle Bleu en Europe, on a le point de vue d'un Indien dénonçant la mise en spectacle²⁴ de la vie des peuples indiens, condamnés à se déguiser, à se caricaturer, pour le plaisir de ceux qui les ont détruits.

De plus, Thomas Aigle Bleu, malgré tous ses efforts d'intégration, ne peut vivre sereinement : il va en prison²⁵. A la fin, il retourne chez lui et se marie avec une Indienne, qu'il connaît depuis son enfance et qui a vécu les mêmes tourments que lui ; l'histoire se clôt sur cette image de bonheur résigné d'où est évacuée la question politique du peuple.

L'album se présente comme l'autobiographie d'un Indien, doté de deux cultures²⁶ : l'une, familiale et indienne, l'autre, sociale et américaine, comme si une identité était la somme de deux cultures. Tout semble se passer comme si l'on avait le point de vue d'un sujet et non plus celui d'un objet ethnologique : la parole est donnée à

²² Cette anecdote renvoie à des faits historiques. (cf K.Tsianina Lomawaima and Teresa L. Mc Carty, To remain an Indian,)

²³ Son nom indien –Aigle Bleu- lui est refusé ; on lui donne un nom chrétien, -Thomas- qui est celui d'un apôtre.

²⁴ Show de Buffalo Bill.

²⁵ Dans L'Indien de la Tour Eiffel, l'Indien, malgré tous ses efforts d'intégration, reste « étrange » ; à la moindre alerte, resurgissent les préjugés sur l'Indien.

²⁶ En tant qu'Aigle Bleu, il raconte son histoire à l'aide de pictogrammes ; en tant que Thomas, il la raconte avec des mots calligraphiés à l'anglaise.

un Indien, dont la parole a longtemps été occultée. Cependant, il s'agit d'une fausse autobiographie : le texte est établi par des Blancs, à partir de fragments authentiques de cahiers d'écoliers indiens : il s'agit donc d'une imposture, d'un truquage, puisqu'ils fabriquent une unité (l'histoire de Thomas Aigle Bleu) là où, dans les faits, il n'y a que fragments, épars, anonymes.

Néanmoins, pour le jeune lecteur, cette imposture (construction d'un énonciateur auquel on donne une langue, « le parler indien », gommage ou mise en relief d'événements relatifs à l'histoire indienne de sorte que celle-ci soit lisible et acceptable selon les normes des discours convenus) permet d'entrer dans l'intimité d'un Autre, difficilement imaginable. Pour le jeune lecteur, cette stratégie d'écriture renforce les processus d'**identification** et incite à un **décentrement** ; la cause indienne est, apparemment, défendue par un Indien et cette pseudo-authenticité peut permettre au jeune lecteur d'écouter ce discours militant et d'enrichir ses connaissances pour construire son propre engagement.

Dans ces textes de littérature destinée à la jeunesse, il y a un décalage par rapport à la réalité dans la mesure où l'on garde les stéréotypes ; néanmoins, l'acuité des questions posées soulève la question de la réception et de la capacité des jeunes lecteurs à récupérer la cause indienne, dans une perspective humaniste, pour comprendre le monde dans lequel ils vivent.

Réception des textes : Thomas Aigle Bleu

Par des élèves de cycle 3

Au **programme d'histoire du cycle trois**,²⁷ figure « le temps des découvertes » avec deux rubriques : « **massacre des Indiens d'Amérique** » et « **traite des Noirs** ».

Par ailleurs, dans la perspective du **socle commun** des connaissances et des compétences, les Instructions Officielles stipulent que la littérature contribue à l'acquisition des compétences de la culture humaniste, parmi lesquelles : « **le sens de l'identité et de l'altérité** ».

Du point de vue de l'enseignant, le problème qui se pose est celui de savoir comment faire comprendre « le massacre des Indiens » : il nous semble que la littérature destinée à la jeunesse permet de faire comprendre les faits historiques, en les adaptant

²⁷ Instructions Officielles Bulletin Officiel Hors série n°5 avril 2007.

aux circonstances : la vulgarisation des documents, l'utilisation de **stéréotypes**, la mise en récit sont autant d'**outils** pour mettre les faits à la portée des enfants.

Nous avons demandé à une enseignante de primaire de proposer à ses élèves de CM2 une séquence de travail à partir de l'album Thomas Aigle Bleu. Barbara Everat, professeur des écoles, exerçant en CM2, propose d'intégrer l'étude de ce texte dans sa programmation. Elle connaissait déjà le texte puisqu'elle l'avait choisi pour le présenter à l'épreuve orale du concours de recrutement de professeurs des écoles. De plus, dans le cadre de sa formation professionnelle, elle était allée faire un stage aux Etats-Unis (Saint-Louis), ce qui lui avait permis d'entrer en contact avec la culture indienne (rencontre, musées, littérature ...). Elle connaît donc très bien le texte et le sujet.

Dans un premier temps, nous cherchons à repérer les savoirs et les représentations des élèves avant la lecture de l'album, puis nous essaierons d'en mesurer les effets sur eux.

Avant l'étude du texte, nous leur demandons de nous **dessiner un Indien**. Pour certains, l'Indien représenté renvoie aux stéréotypes en vigueur (plumes, tipi...), pour d'autres, deux représentations s'opposent (Inde / Amérique), pour d'autres, l'Indien représenté ne peut être reconnu en tant que tel (seul le nom –Yakari- sert à l'identification ethnique).

Apparaît d'emblée, pour les élèves, le **problème du nom**²⁸.

Nous leur demandons également de nous donner **le mot** qui leur vient immédiatement à l'esprit quand on dit « Indien » : pour 3 élèves, le mot « Indien » n'évoque rien ; pour 3 autres, il évoque l'Inde, (« Amérique » n'apparaît qu'une fois) ; pour 5 autres, il est lié au mot « tipi » (plus une fois le mot « tente ») ; tous les autres mots n'apparaissent qu'une fois.

Nous leur demandons ensuite de dresser la liste de **tous les mots** auxquels ils relient le mot « Indien » : on retrouve les éléments stéréotypés ; deux réponses atypiques apparaissent (Ruben, Sarah).

Dans une autre séance, l'enseignante commence la lecture de Thomas Aigle Bleu. Selon Barbara, l'entrée dans l'album est un peu difficile, certains élèves ne

²⁸ En Français, le terme « Indien » désigne, à la fois, les Indiens d'Amérique du Nord et les Indiens d'Inde ; ainsi, le malentendu historique de Christophe Colomb perdure. Il n'y a pas, en français, d'équivalent pour « Native American ».

comprenant pas, par exemple, la façon de se repérer dans le temps : « Je suis né à la lune où les chevaux perdent leur poil rude. »

En fait, le texte est « lancé » à partir de l'épisode relatant l'entrée des enfants indiens à l'école américaine de Carlisle, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant est enlevé et déplacé, contre son gré, dans un univers qu'il ne connaît pas ; dès lors, les élèves de CM2, même en dehors des cours, n'arrêtent pas de poser des questions sur Thomas Aigle Bleu et sur l'univers indien. Il semble donc que cet épisode de l'histoire fasse événement : pour les élèves de CM2, il va servir de repère pour parler de Thomas Aigle Bleu, et plus généralement, des Indiens d'Amérique du Nord.

Cela nous amène à nous interroger sur la façon dont le lecteur se construit lorsque surgit la différence et lorsqu'il est invité à **s'identifier à un Autre**.

Lorsqu'on a demandé aux élèves de relever les éléments qui ont surpris Thomas Aigle Bleu à l'école de Carlisle, tous les élèves (sauf un) ont dit que c'était le fait de lui couper les cheveux. Tous les élèves ont compris le choc de deux cultures à travers cet acte : pour les Indiens, c'est un signe de deuil, pour les Américains, c'est un signe de partage des sexes (les hommes doivent se couper les cheveux, les femmes se laissent pousser les cheveux). Les élèves ont bien compris que les deux systèmes culturels mis en contact entraînent des **problèmes de traduction**. Ils ont immédiatement réagi en disant que c'était « à nous d'expliquer aux **étrangers** le sens de nos coutumes ». Apparaît alors un « nous » renvoyant à une identité de groupe et qui s'oppose à un autre groupe, « les étrangers » ; apparaît également le sens d'un devoir, celui d'expliquer aux étrangers le sens des coutumes du groupe. Identité et altérité surgissent donc au moment où les élèves s'identifient à l'autre et adoptent son point de vue ; l'émotion joue un rôle important dans ce déclenchement.

On a ensuite demandé aux élèves si le personnage se sentait finalement **plus Thomas ou plus Aigle Bleu**. Tous les élèves (sauf 2 : l'un répond qu'il se sent Thomas et Aigle Bleu, un autre qu'il se sent Thomas à Carlisle et Aigle Bleu dans sa réserve²⁹) répondent qu'il se sent davantage Aigle Bleu. Les arguments qu'ils apportent sont les suivants : son nom d'Aigle Bleu, il l'a gagné, il le tient de sa vision, de son origine, il est Indien ; alors que le nom de Thomas, il ne l'a pas gagné, il l'a choisi juste pour le son, il n'est pas Américain. Pour les élèves, il va de soi que **le passage par l'école ne**

²⁹ Cela renvoie au problème que rencontrent les personnes qui sont, en quelque sorte, obligées de se dédoubler devant le constat de l'impossibilité de concilier des cultures différentes. Cf Sélim Abou, L'identité culturelle Cultures et Droits de l'homme.

peut oblitérer l'appartenance ethnique : pourtant, le projet éducatif de Carlisle consistait à transmettre une culture américaine, censée dominer les héritages culturels des différents groupes indiens afin de construire un sentiment d'**appartenance** à une communauté plus vaste que le groupe ethnique, la **nation** américaine. Dans cette perspective, la construction d'une **identité nationale** par l'école est contrecarrée par le fait que Thomas et les autres enfants indiens ne comprennent pas ce qu'ils vivent et subissent le projet éducatif qu'on a construit pour eux. Pour les élèves de CM2, ce projet est un échec : « On n'oublie pas ses origines comme ça. » écrit l'un d'eux ; pour lui, l'origine est une marque indélébile.

On a ensuite demandé aux élèves d'écrire une suite à l'histoire de Thomas Aigle Bleu. Ce qui apparaît surtout, c'est la « guerre » : autant dire que, du point de vue des élèves, le passage par l'école a permis à Thomas Aigle Bleu de connaître son identité ethnique, mais ne lui a pas permis d'envisager des relations pacifiées avec les Blancs.

Par de futurs professeurs

Nous avons soumis le même texte³⁰ à des étudiants de 3^{ème} année suivant l'option « Métiers de l'enseignement : Didactique du Français »³¹ et à des stagiaires Professeurs des écoles de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Dans un premier temps, la plupart affirment que ce texte les a touchés, mais certains se méfient de cet effet en disant que le sujet est peut-être trop sensible pour de jeunes lecteurs : presque tous pensent que la lecture doit être accompagnée et complétée par des apports historiques. Certains dénoncent la partialité du point de vue en disant que l'histoire n'est abordée que du point de vue indien et qu'il faudrait relativiser les faits en présentant le point de vue des Américains. D'autres dénoncent le manichéisme du texte (les Peaux-Rouges sont gentils et les Visages Pâles sont méchants) tout en convenant qu'il y a renversement du manichéisme habituel, encore présent dans leur esprit.

Lorsqu'on leur demande de justifier les raisons pour lesquelles ils donneraient ce texte à lire, ils disent que ce texte est « une mine de **connaissances** » sur le mode de vie des Indiens, sur l'histoire américaine. Ils proposent d'enrichir la lecture en présentant

³⁰ Gay Matthaei et Jewel Grutman, Thomas Aigle Bleu.

³¹ Presque tous veulent être Professeurs des Ecoles ; l'échantillon porte sur 160 étudiants. Dans un autre groupe équivalent, nous avons présenté Cheval Vêtu de Fred Bernard et François Roca.

toutes les activités qui pourraient compléter le texte : arts plastiques (motifs, pictogrammes...), géographie (découverte du continent américain, des animaux...), histoire (Christophe Colomb)³², sciences (boussole...), maîtrise de la langue (autobiographie, récit...)

D'une certaine manière, il semble que cette approche par les connaissances leur permet de croire qu'ils restent **neutres, objectifs** par rapport à ce sujet, perçu comme porteur d'un conflit latent dans lequel ils ne peuvent, ou ne veulent, pas s'impliquer ; tout se passe comme s'ils craignaient de prendre partie pour les Indiens contre les Blancs. Certains me font remarquer que les enfants auxquels ils ont lu le texte ont du mal à reconnaître que ce sont eux, les Blancs de l'Histoire.

Le deuxième argument qu'il présente pour justifier le choix de ce texte est qu'il est porteur de **valeurs** : respect de l'autre, respect de l'environnement, solidarité du groupe.... Néanmoins, ils font remarquer que certaines valeurs reconnues dans le monde indien ne le sont pas dans notre culture : ainsi, le vol des mules. Ils pensent que cela peut perturber les élèves et leur faire penser que finalement que le vol peut être une valeur.

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent de **l'éducation** à Carlisle de Thomas Aigle Bleu, ils disent que cela a permis à Thomas d'apprendre à lire, à écrire : l'éducation est donc un bienfait à ne pas remettre en cause ; même s'ils reconnaissent que **le passage par l'école est douloureux** pour Thomas, la plupart disent qu'il en est de même pour tout enfant qui doit faire l'expérience de la séparation avec ses parents : le problème est abordé du **point de vue philosophique et non historique**.

En même temps, ils disent que le texte est « **utopique** » dans la mesure où il ne parle pas de la **violence de la colonisation** du continent américain et ils disent qu'ils proposeront une recherche documentaire à leurs élèves. Ils portent globalement un jugement positif sur l'album qui pose une question cruciale sur la reconnaissance des cultures. Dans cette perspective, **donner la parole aux Indiens d'Amérique du Nord** permet de les reconnaître en tant que peuples et permet de relire notre propre « **roman national** » **français** avec plus de distanciation.

³² Curieusement, les étudiants envisagent de parler de Christophe Colomb et passent sous silence l'histoire de XIXème siècle alors que le texte de Thomas Aigle Bleu parle des guerres du XIXème.

Quelques-uns font remarquer que l’histoire de Thomas peut particulièrement intéresser les élèves issus de l’immigration et que cette histoire peut amorcer une réflexion plus générale sur les **différences culturelles**.

Du point de vue des futurs enseignants, si la littérature semble être un détour efficace pour aborder des sujets sensibles tels que l’**identité et l’altérité**, il semble nécessaire de la faire parler, de lui faire dire ce qu’elle tait, de la soumettre à la question. Chaque texte littéraire est une pierre d’achoppement permettant au lecteur de trébucher³³, ou une anamorphose permettant de découvrir les scandales historiques étouffés par les discours fallacieux.

Conclusion

Arthur Rimbaud le dit en son temps, « **je** » **est un autre** ; c’est dire que réduire la personne à un monolithe identitaire revient à nier la pluralité des héritages qu’il reçoit en partage et qu’il modifie par le choix de ses amis, de ses activités, de son métier... Le dialogue avec autrui ne peut avoir lieu que si l’on admet que l’**identité -à commencer par la sienne propre- est plurielle, fluctuante et dynamique**.

L’exercice de la démocratie se fonde sur « une éthique de la discussion »³⁴, selon laquelle les valeurs fondamentales sont soumises à la confrontation de regards divergents, régulés par l’esprit critique.

En conséquence, il est de notre responsabilité de professeur de démonter, avec les élèves et avec les futurs professeurs, les stéréotypes culturels afin de comprendre comment se fabriquent, dès le plus jeune âge, les préjugés qui parasitent la confrontation saine, égalitaire entre les cultures³⁵.

³³ Cf Derrida, Schibboleth.

³⁴ Jürgen Habermas, Morale et communication.

³⁵ Dans Les origines de totalitarisme, Hanna Arendt, pensant aux guerres et aux totalitarismes, évoquait les « déplacés », transformés en « sans-droits privés de citoyenneté » ; aujourd’hui encore, à l’ère de la mondialisation, les « déplacés », « sans-droits privés de citoyenneté » pèlerins malgré eux, cherchent, par dessus tout, d’un bout à l’autre de la Terre, des **droits de citoyenneté**, garantis par l’article 2 de la Déclaration Universelle des Droits de l’Homme.

Références bibliographiques

Ouvrages théoriques

ABOU, Sélim, *L'identité culturelle Cultures et Droits de l'homme*, Presses de l'Université de Sint-Joseph, 1986.

BARTHES, Roland, *Mythologies*, Seuil, 1957.

LÉVI-STRAUSS, Claude, *Race et histoire*, Folio essais, 1952.

LOMAWAIMA, Tsianina, L. McCarty, Teresa, *To remain an indian*, Teachers College Columbia University, 2006.

TODOROV, Tzvetan, *La conquête de l'Amérique, la question de l'autre*, Seuil, 1982.

TODOROV, Tzvetan, *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, 1989.

Textes littéraires et documentaires

BARRETT, S.M., *Mémoires de Geronimo*.

Luther Ours Debout, *Souvenirs d'un chef sioux*, titre original : *My People the Sioux*, traduit de l'anglais par R. Gauillard, Petite Bibliothèque Payot, 1991.

DELAY, Florence et Jacques ROUBAND, *Partition rouge Poèmes et chants des Indiens d'Amérique du Nord*, Seuil, 1988.

T.C. Mac Luhan, photos de Edward C. Curtis, *Pieds nus sur la terre sacrée*, Denoël, 1971.

SAYA, Héhaka, *Les rites secrets des Indiens sioux*, Poche.

WILSON, James, *La terre pleurera Une histoire de l'Amérique indienne*, titre original : *The earth shall weep*, Albin Michel, 1998

Œuvres destinées à la jeunesse

Fred Bernard et François Roca, *L'Indien de la Tour Eiffel*, Seuil jeunesse, 2004.

Fred Bernard et François Roca, *Cheval vêtu*, Albin Michel jeunesse, 2005.

Jean-Michel Billioud, Gaëtan Dorémus et Olivier Nadel, *Les cow-boys et les Indiens*, Nathan, Kididoc, 2003.

Ute Fuhr et Raoul Sautai, *Les Indiens, Mes premières découvertes* Gallimard jeunesse, 1991.

H. Grutman et Gay Matthaëi, *Thomas Aigle Bleu, Père Castor Flammarion*, 1995.

Job et Derib, *Yakari*, Casterman.

John Mardsen et Shaun Tan, *The rabbits*, Simply Read Books, 2003.

Martine Perrin, *Méli-mélo chez les indiens*, Milan jeunesse, 2005.

Michel Piquemal, *Paroles indiennes*, Albin Michel, 2005.

Ré et Philippe Soupault, *L'Etoile et le Némuphar*, Seghers jeunesse, 2005.

**SI LOS AUTORES JUEGAN CON EL LENGUAJE, ¿CUÁL ES EL PAPEL DE
LOS TRADUCTORES?**

***SE OS AUTORES JOGAM COM A LINGUAGEM, QUAL SERÁ O PAPEL DOS
TRADUTORES?***

***IF THE AUTHOR PLAYS WITH THE LANGUAGE, WHICH IS THE
TRANSLATOR'S ROLE?***

Mercè Masnou i Ferrer
merce.masnou@gmail.com

Resumen: Los escritores y escritoras del mundo entero tenemos una manía muy particular, tenemos tendencia a jugar con el lenguaje. Con mayor o menor fortuna, como sucede en muchas ocasiones, traspasamos la propia frontera lingüística, lo que puede dar algún quebradero de cabeza a aquellos lectores o lectoras de nuestra lengua vernácula, si es que mostramos especial debilidad por utilizar juegos de palabras, expresiones populares y localistas, etc. Ahora bien, si nuestra obra llega a trascender al público de otros países, lenguas o culturas aparece un personaje inesperado en nuestra vida: el traductor o la traductora de oficio, un personaje fundamental, para que nuestra producción llegue a los lectores y a las lectoras en las mejores condiciones.

Palabras clave: traducciones, escritores, Tolkien, Rowling.

Resumo: *Nós, escritores e escritoras do mundo inteiro, temos um hábito muito particular: o de brincar com a linguagem. Com maior ou menor sucesso, como acontece em muitas ocasiões, transpomos a própria fronteira linguística, o que pode provocar algumas dores de cabeça àqueles leitores ou leitoras da nossa língua vernácula, caso incluamos o jogo de palavras, com expressões populares e locais, etc.. Se o nosso trabalho chega a públicos de outros países, aparece uma personagem inesperada na nossa vida: o tradutor ou a tradutora, uma figura fundamental, para que a nossa produção chegue nas melhores condições aos leitores e às leitoras.*

Palavras-chave: *traduções, escritores, Tolkien, Rowling.*

Abstract: *We, writers all over the world, tend to play with language. Sometimes we go beyond linguistic frontiers, which can result in a drawback for our readers if we specially include puns, and popular and local sayings. If our work reaches audiences from other countries, languages and cultures, a new character appears in our lives: the translator, essential figure for our production to reach readers in the best conditions.*

Key words: *translators, writers, Tolkien, Rowling.*



Voy a utilizar para dar un paso adelante el socorrido recurso de remitirme al Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición de 2001 y así dar inicio, claro y conciso, a mi comunicación.

Traducir: *1. Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra. 2. Convertir, mudar, trocar. 3. Explicar, interpretar.*

Traducción: *1. Acción y efecto del traducir. 2. Obra del traductor. 3. Interpretación que se da a un texto. (...) Traducción literal – la que sigue, palabra por palabra, el texto original. Traducción libre – la que, siguiendo el sentido del texto, se aparta del original en la elección de la expresión. Traducción literaria = Traducción libre.*

A que nos lleva este agradable acercamiento a este utilísimo libro de consulta obligada en tantas ocasiones...

A discernir que, en realidad, los traductores, en muchas ocasiones, se otorgan el privilegio de traspasar a los lectores y a las lectoras de su entorno cultural el material literario que hemos creado los demás, a su manera. Si aceptamos, como nos sugiere amablemente el diccionario, que la traducción literaria se asimila a la traducción libre, vemos que la potestad de los traductores es hacer llegar nuestras ideas, con fidelidad, a nuestros lectores de allende las tierras o de allende los mares, pero utilizando las expresiones que les sean más familiares o próximas, si así lo consideran necesario o adecuado.

Hablando ahora desde el punto de vista de los escritores, esta idea recientemente expresada, aunque aceptada y asumida, no deja de producirnos una especie de

hormiguelo interno, una cierta inquietud ante lo que pueda llegar a ser una interpretación que no se ajuste en su totalidad a nuestro material original, a nuestra creación. No por desconfianza, pues en contadas ocasiones tendremos posibilidad de ponernos en contacto directo con quien vaya a traducirnos o de entender siquiera el texto traducido, sino por desconocimiento. Aunque podemos llegar a tener un conocimiento más o menos exhaustivo de algunas otras lenguas, es bastante difícil que podamos en muchos casos discernir si la traducción es correcta o expresa con propiedad nuestra idea.

Habrán textos más o menos fáciles y sencillos de traspasar de una lengua a otra. Cuando el problema aparece es cuando los autores son extremadamente juguetones y/o ilustrados o su mundo es tan rico, variado y complejo que requiere un diccionario propio e indicaciones para ser interpretados sin riesgo a cometer una traición de lesa majestad.

Vamos a dar algunos ejemplos que nos den pie a una conclusión que pueda ser motivo de discusión en la sala o de reflexión para quien lea este texto *a posteriori*.

Basaré mi exposición en la superconocida obra de tres autores ingleses: J.R. Tolkien, J.K. Rowling y Terry Pratchett, por un lado, y, para terminar, remataré la faena con alguna disquisición relativa a mi propia experiencia como autora y traductora –de catalán a castellano– de mis últimos libros, escritas en colaboración con Joan Llongueras, los tres primeros de la saga de fantasía Kadingir (*El cetro de Zink*, *El señor de Zapp* y *El caso Shapla*, actualmente en proceso de escritura). Empecemos con los casos de estos tres autores de fama mundial, sobretodo el primero y la segunda, aunque Pratchett no sea moco de pavo, precisamente.

John Roland Reuel Tolkien está justamente considerado el padre de la literatura fantástica moderna. Era filólogo y fue profesor de anglosajón en la Universidad de Oxford durante veinte años, hasta 1945 y desde este año hasta 1959 de literatura inglesa. De estos últimos años data la escritura de su obra magna *El señor de los anillos*. Nacido en Sudáfrica algunos de los hechos de su infancia, como ser mordido por una tarántula, serían aprovechados en sus futuros escritos pues se ha dicho que el doctor que le atendió en esta peligrosa coyuntura sería más tarde el modelo de su Gandalf el Gris.

Aprendió a leer perfectamente a los 4 años y tuvo desde su más temprana niñez una gran afición por los idiomas, inventándose algunos incluso ya entonces. También era un enamorado de la naturaleza y disfrutaba muchísimo conociendo a fondo su entorno de la campiña inglesa, primero y otros países más tarde. Se graduó a los 24 años

con honores en Idioma inglés y durante la primera Guerra mundial estuvo trabajando en temas derivados de sistemas de comunicación y lenguajes de signos. Después de la guerra, convaleciente, empezó a escribir relatos que acabarían formando parte de su obra magna,

El primer trabajo civil de Tolkien tras la guerra fue como lexicógrafo asistente en la redacción del insigne *Oxford English Dictionary*, donde trabajó durante dos años principalmente en la historia y etimología de las palabras de origen germánico que comenzaban por la letra W, rastreando su origen en el alto alemán, alemán medio e incluso nórdico antiguo. En Oxford trabó amistad con C.S. Lewis, el futuro autor de las Crónicas de Narnia, que se convirtió en su principal corrector.

Su carrera académica y su producción literaria son inseparables de su amor hacia el lenguaje y la filología. Se especializó en la filología del griego durante la universidad y en 1915 se graduó con nórdico antiguo como materia especial. Como ya hemos comentado, trabajó para el *Oxford English Dictionary* desde 1918. En 1920, fue a Leeds como profesor de Inglés, donde reclamó crédito por aumentar el número de estudiantes en lingüística de cinco a veinte. Dio cursos sobre el verso heroico en inglés antiguo, historia del inglés, varios textos en inglés antiguo y medio, filología del inglés antiguo y medio, filología introductoria a germano, gótico, nórdico antiguo y galés medieval. Cuando en 1925, con treinta y tres años, Tolkien solicitó el profesorado en anglosajón de Rawlinson y Bosworth, presumió de que sus estudiantes de filología germana de Leeds habían formado un "Club Vikingo".

Con todo este bagaje no es de extrañar que el bueno de J.R.R., en gloria esté, fuera una especie de pesadilla para sus futuros traductores... Una pesadilla o una ayuda inmensa pues una vez terminado el tercer tomo de *El señor de los anillos* (El retorno del rey), se esmeró en dar forma a una colección de apéndices del cual nos puede interesar el Apéndice F, que daba pistas sobre la teoría que Tolkien había utilizado para sus escauceos con las lenguas élficas y la lengua común que se utiliza de forma recurrente en su magna obra.

Viendo que eso no era suficiente, una vez traducido *El señor de los anillos* al sueco y al holandés –traducciones que no debían satisfacerle del todo– Tolkien escribió *Guide to the Names in The Lord of the Rings*, o sea, Guía de los nombres de El Señor de los Anillos, un completísimo, entretenido y exhaustivo tratado destinado a dar instrucciones claras y precisas a los traductores de su obra, en lo que se refiere a los

nombres propios, tanto de personajes como de lugares, organizaciones, etc. Existe una magnífica traducción de esta Guía en español, realizada por Diego Seguí (alias Hláfurd) a mediados de 2001 y disponible en la página web del “Departamento de Traducción Irreverente de la Universidad Autónoma de Númeror”, creado y mantenido por cuatro fans irredentos del bardo Tolkien (<http://www.uan.nu/dti/traduc.html>).

Tolkien, gracias a su formación exquisita en todos estos temas, trató de atar bien atada la cuestión referente a que nombres propios podían ser objeto de traducción a otras lenguas y que nombres debían permanecer en su versión original. La solución estribaba en el origen mismo del nombre, en cómo había aparecido éste en el mundo de la Tierra media. Si era un nombre de lengua común –la inglesa en este caso– era susceptible de poder ser traducido. Si, por el contrario, era un nombre propio de las otras lenguas antiguas, debía permanecer tal y como estaba.

Si los diversos traductores de Tolkien hicieron caso o no de sus buenos consejos sería otra historia...

Pasemos al segundo de los casos tratados. La recién finalizada saga de Harry Potter que ha lanzado al estrellato mediático a su autora, J.K. Rowling, a la que debemos sin duda el milagro de que se den con un canto en los dientes aquellos que decían que las obras para niños y jóvenes debían ser breves para poder ser leídas por los mismos... Otro de los mitos que ha desterrado la archiconocida autora inglesa es el de que la literatura fantástica, solo va a interesar, como mucho, a este grupo de edad... Los lectores y lectoras de Harry Potter cubren un espectro de edades francamente amplio. Finalmente vale la pena destacar que esta saga ha sido, de largo, la traducida a más lenguas del mundo, más de sesenta y tres, incluyendo el latín –que ya son ganas.

Aunque licenciada en Francés y en Filología clásica por la Universidad de Exeter, su formación y sus inquietudes lingüísticas no tienen parangón con las de Tolkien. Sin embargo la saga Potter ha dado de sí una gran cantidad de nombres propios, ya sea de personajes, de lugares, encantamientos, objetos, etc. Pues no debemos olvidar que el mundo de los magos ha nacido de su imaginación.

Ahora bien, el interés que parece haber tenido la exitosa autora sobre la ingente tarea a la que se han enfrentado sus traductores de todo el mundo parece escaso. No hay noticias de ningún libro que pueda asimilarse a la Guía de Nombres... de Tolkien. Y ha pasado lo que estaba escrito que pasara... Cada lengua ha hecho lo que ha querido con estos nombres propios o incluso comunes...

Analizando para esta comunicación lo que sería la traducción de nombres de personajes en siete idiomas distintos al inglés (francés, holandés, portugués, italiano, alemán, catalán y español) salen cosas tan curiosas como que el mismísimo nombre de la escuela de magos y brujas (Howarts) ha sobrevivido excepto en dos casos (el francés y el holandés), que cuatro de estos idiomas (francés, italiano, portugués y alemán) han dado un nombre alternativo al común *muggle* con el que la autora se refiere a la comunidad no maga, que el nombre de las cuatro residencias incluidas en Howarts (y, por tanto, el nombre de sus fundadores respectivos) no ha sido respetado ni en italiano ni en francés ni en holandés, que algún personaje principal como el director de la escuela (Albus Dumbledore) o el ambiguo profesor Snape, enemigo declarado del protagonista han llegado a cambiar su nombre en holandés e italiano el primero y en holandés, italiano y francés el segundo. Por su proximidad a mi realidad inmediata finalizo con una anécdota referente a la traducción catalana de los cuatro primeros libros de Harry Potter. Algunos nombres propios de lugares geográficos fueron traducidos pero no la gran mayoría, lo cual no dejaba de ser chocante pues los lectores y las lectoras tenían asumido que el escenario de las aventuras de Harry se desarrollaba en su totalidad en Inglaterra...

Para terminar con esta estupenda tríada de autores anglosajones de fantasía doy paso al gran Terry Pratchett, autor prolífico donde los haya pues a sus casi sesenta años lleva escritos la friolera de treinta y cuatro libros propios de Mundodisco, además de once relacionados directamente con la saga y once libros, y algunos más, todavía, dirigidos al público infantil, uno de ellos en colaboración con Neil Gaiman.

Pratchett es el autor inglés vivo que sigue teniendo el récord de ventas de su producción. Su formación no daba a entender en ningún momento que se pudiera dedicar a esto, pero a partir de la publicación del cuarto libro de Mundodisco, *Mort*, ha podido dedicarse completamente a la literatura. Precisamente este personaje, Mort, ilustra una anécdota interesante relativa a los denodados esfuerzos que deben hacer los traductores de este hilarante autor. Mort es la Muerte, pero Pratchett ha hecho que el personaje sea masculino, con lo cual hubiera debido traducirse, en español, como el señor Muerte, pero no fue así hasta que ya estaban bastante avanzadas las traducciones. Además las intervenciones de Mort destacan en los libros por estar en mayúsculas, pero esto escapó también al traductor de los primeros libros al español, con lo que se perdía esta característica curiosa.

Pratchett es un autor cáustico, que utiliza el humor en sus libros de fantasía para criticar con acierto muchas realidades de nuestra propia sociedad... Como J.K. Rowling no ha dado instrucciones específicas sobre si es mejor traducir o no los nombres propios... aunque la tendencia, al menos en la traducción al español ha sido traducirlos en buena parte... Utiliza muchísimos juegos de palabras y dobles sentidos en la forma de expresarse los personajes y eso da lugar a errores, en ocasiones de bulto, que se hacen patentes en libros posteriores. Los fans del autor suelen estar al quite y comentar estos deslices. Como muestra un botón:

Debe hacerse mención a la calidad de la **traducción**, aceptable, sólo eso, porque en las anteriores novelas había sido penosa. Si se ha traducido durante toda la novela el nombre de un personaje como Lord Óxido, resulta chocante encontrarse un Lord Rust hacia el final, lo mismo con apellidos de personajes que se traducen y otros no. Drumknot, el asistente de Vetinari no es Nudo de Tambor, Zanahoria resulta ser Fundidordehierroson, Ironfounderson en el original y similares diferencias de criterio entre traducir y no traducir que no se entienden a estas alturas del partido. Traducir a Pratchett no es fácil, eso lo concedo, cada uno de los personajes de diferentes razas habla en un dialecto del inglés, cosa que se pierde en la traducción, además de los juegos de palabras, chistes y arcaísmos (como el propio título de esta novela) con los que Pratchett puebla sus escritos.

Comentario de Alex el autor de uno de los muchos blogs de crítica literaria <http://laviejaraza.blogspot.com> al reseñar uno de los últimos libros de Pratchett traducidos al español (*¡Voto a bríos!*, del original *Jingo!*)

Los verdaderos fans prefieren leer Discworld para tratar de no perderse todo lo que les ofrece este maestro de la fantasía humorística, pero es tarea ardua para quién no domine perfectamente la lengua inglesa –en sus múltiples variantes además– y muchos deben limitarse a esperar que se vayan traduciendo, con mayor o menor fortuna, los muchísimos libros pendientes.

En el caso que nos ocupa una anécdota final implica al ilustrador original de las portadas de los libros de *Discworld*. Uno de los personajes principales de los dos primeros libros, Dosflores en español, *Twoflower* en inglés, consiguió que se equivocara incluso Josh Kirby, el ilustrador original de la serie. Lo dibujó con dos pares de ojos, debido a que por su vestimenta típica de turista lleva gafas de sol, pero al estar en un contexto medieval, es descrito por otros personajes como un ser con otro par de ojos y ropas extrañas y de colores fuertes. La mala interpretación de esta frase (aquí podríamos

iniciar otra interesante discusión sobre la conveniencia de los ilustradores de leer los libros que van a ilustrar), es lo que llevó al ilustrador a darle la apariencia de un enano con cuatro ojos de vestimentas muy similares a las de un arlequín.

Dejamos a Pratchett para adentrarnos brevemente en un nuevo mundo, el planeta Ki, existente en una dimensión paralela a la Tierra y escenario dónde se desarrolla la nueva saga de fantasía y humor Kadingir.

Los dos libros aparecidos por el momento, *El cetro de Zink* y *El señor de Zapp*, han estado traducidos –por una servidora– sólo al español, aunque está pendiente de realización la edición coreana de los mismos. Buena parte de los nombres propios que aparecen en la saga son palabras propias del idioma que se habla en Ki, una especie de neo-sumerio pues Ki y la Tierra están conectados desde hace unos 4500 años, cuando los kiitas aparecieron, a través de un portal interdimensional, en tierra sumeria y fueron considerados dioses... Pero esta es una historia que se va a ir desarrollando en libros sucesivos y ahora no es momento de hablar de ello.

Lo que sí que es procedente es dar a conocer mi posición en este intrincado tema, posición que comparte al cien por cien el co-autor de la saga, Joan Llongueras, en lo que respecta a las posibles traducciones que se vayan a hacer de la misma en un futuro.

Aunque a la hora de adjudicarlos a un personaje o a un accidente geográfico, buscamos un resultado (nombre propio) que de pistas sobre el carácter del mismo o sobre lo que se encuentra en el lugar de autos, creemos que se deben mantener los nombres propios en su forma original, sin buscar traducciones que traten de trasladar esta cualidad a la lengua en la que vaya a traducirse el texto. Siempre habrá ocasión para dar cuenta de todas estas cosas, si el interés del público lo demanda. La misma página web que se ha creado de Kadingir puede ser un buen lugar para dar cabida a estos anexos posibles a las historias. De hecho, de momento, dispone de un completo diccionario y más adelante, si hay tiempo para ello, se pretende incluir un diccionario de traducción del kiita al catalán y al castellano que permita que los lectores y las lectoras puedan ellos mismos jugar a interpretar los nombres.

Otro punto que consideramos interesante es dar pistas a los futuros traductores sobre como pueden adaptar algunas frases o situaciones que no dejan de ser guiños a los lectores y a las lectoras de la cultura madre. Por ejemplo la frase que pronuncia la nueva reina Ishtar al darse a conocer al pueblo de Kigal... pierde totalmente su sentido si se

traduce de forma literal a otra lengua u otra cultura, y debería substituirse –para seguir haciendo el efecto buscado en los nuevos lectores- por alguna frase que esta otra cultura tenga como emblemática, en un sentido parecido a la original.

Conclusiones

En todo caso y como conclusión... Dejar constancia de lo difícil que puede llegar a ser traducir en general y en particular a autores y autoras que hayan creado, gracias a su imaginación, mundos nuevos, llenos de conceptos y palabras que pueden no tener un claro significado a menos que se disponga de alguna especie de guía, que haría bien en proporcionar el mismo autor o autora a sus futuros editores, confiando que éstos lo traspasarían al traductor o traductora de turno.

Abrir una vía de contacto entre los traductores y los autores es otra opción muy recomendable y que debería ser mucho más sencilla hoy en día gracias al desarrollo de internet y el correo electrónico.

**LA MULTICULTURALIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL
COSTARRICENSE: LA PRESENCIA NÁHUATL**

***A MULTICULTURALIDADE NA LITERATURA INFANTIL DA COSTA RICA: A
PRESENÇA NÁHUATL***

***MULTICULTURALITY IN COSTA RICAN CHILDREN'S LITERATURE: THE
NÁHUATL'S PRESENCE***

Nuria Isabel Méndez Garita
Universidad Nacional de Costa Rica
nuriaisabel@gmail.com

Resumen: La llegada de los españoles a tierras americanas, introdujo no sólo un nuevo idioma, sino también otra religión y, además, una nueva literatura. El encuentro de las culturas indígenas y de la extranjeras (la española, principalmente), en un inicio, provocó un choque que dio como resultado que las primeras se vieran subordinadas a la foránea y que se diera una negación -exclusión, marginación, ocultamiento- cultural indígena. No obstante, el resultado fue el nacimiento de un hibridismo o heterogeneidad cultural. A lo largo de la evolución de la literatura latinoamericana, se ha inscrito esa heterogeneidad cultural; sobre todo, desde las últimas décadas del siglo anterior, se ha acentuado la actitud contra-hegemónica y, por consiguiente, la subversión del discurso oficial, en tres dimensiones fundamentales: el lenguaje, la historia y la religión. En consecuencia, se puede reconocer en la literatura costarricense, y del resto de Mesoamérica, la influencia náhuatl que se presenta con la aparición de diferentes elementos que remiten a ella, unidos a elementos cristianos. En este trabajo, se hace un análisis de la presencia de la religión azteca, náhuatl, principalmente, y la cristiana. Con ellos, la presencia de textos culturales que identifican a América Latina como híbrida y heterogénea. De ahí su riqueza. Más específicamente, la literatura costarricense recoge este bagaje cultural y en los textos que leen los niños, las niñas y jóvenes, y se inscribe una actitud contestataria que descentraliza el discurso religioso católico a través del diálogo con el discurso religioso indígena y con los evangelios apócrifos. Esta heterogeneidad cultural se manifiesta por medio de diversas voces dialógicas.

Palabras clave: multiculturalidad, cultura náhuatl, literatura costarricense.

Resumo: *A chegada dos espanhóis a terras americanas introduz não apenas um novo idioma, mas também outra religião e, além disso, uma nova literatura. Inicialmente, o encontro de culturas indígenas e estrangeiras (a espanhola, principalmente) provocou um choque que resultou numa subjugação das primeiras à segunda, ocorrendo uma negação – exclusão, marginalização, ocultamento – cultural indígena. Não obstante, o resultado foi o nascimento de um hibridismo ou heterogeneidade cultural; sobretudo, a partir das últimas décadas do século passado, acentuou-se a atitude contra-hegemónica e, por conseguinte, a subversão do discurso oficial, em três dimensões fundamentais: a linguagem, a história e a religião. Consequentemente, pode reconhecer-se na literatura costa-riquenha, e da restante Mesoamérica, a influência náhuatl, testemunhada na presença de diferentes elementos que remetem para ela aliados a elementos cristãos. Neste trabalho, procede-se a uma análise da presença da religião asteca, náhuatl e, principalmente, cristã. Com eles, a existência de textos culturais que identificam a América Latina como híbrida e heterogênea. Daí a sua riqueza. Mais especificamente, a literatura costa-riquenha reúne esta bagagem cultural e, nos textos lidos por crianças e jovens, regista-se uma atitude contestatária que descentraliza o discurso religioso católico através do diálogo com o discurso religioso indígena e com os evangelhos apócrifos. Esta heterogeneidade cultural manifesta-se a partir de diversas vozes dialógicas.*

Palavras-chave: *multiculturalidade, cultura náhuatl, literatura da Costa Rica.*

Abstract: *The following article aims to highlight some of the facts that speak to us about the Mesoamerican indigenous culture, in particular the Nahuatl, and are presented in Costa Rican children's literature. We believe that the arrival of the Spanish to American soil not only introduced a new language, but also another religion, which led to a clash that resulted in indigenous culture that would be subordinate to the European; as a result, it caused a disclaimer - exclusion, marginalization, concealment- indigenous cultural. However, hybridism or cultural heterogeneity had arisen. That phenomenon was even greater in the last decades of the 20th century. In the Costa Rican literature, and the rest of Mesoamerica, it is possible to visualize the Nahuatl influence, which occurs with the emergence of different elements that refer to it. In this work, we give a look to the presence of the Aztec religion, Nahuatl, mainly, and the Christian. Moreover, we study the presence of cultural texts that identify Latin America as hybrid and heterogeneous and make it wealthy. More specifically, the Costa Rican literature*

collects this cultural background in the texts that children and young people read; it fits an argumentative attitude that decentralized Catholic religious discourse through a dialogue with indigenous religious discourse.

Key words: *multiculture, Nahuatl culture, Costa Rican literature.*



La multiculturalidad latinoamericana

Hablar de lo multicultural es sacar a la luz muchos de los conflictos que subyacen en nuestras sociedades. Es reconocer explícitamente que no vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario; supone subrayar que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder. Aceptar que se lucha por lograr una mayor justicia social; el reconocimiento de la diversidad obliga a elaborar estrategias que contribuyan a contrarrestar y a eliminar las situaciones estructurales y las condiciones que crean la dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros etiquetados como diferentes e inferiores.

Esta convivencia intercultural, si bien es cierto trasciende los enfoques usuales de respeto a las distintas culturas, pasando a la valoración de “lo otro” y al desarrollo de la capacidad de admirarse ante lo distinto y admirar al otro por lo que es, no niega el respeto, sino que lo asume en una dimensión afectiva y holista.

Se presenta en la narrativa costarricense, una actitud contestataria que cuestiona, además, el modo de vida contemporáneo y sus diversas proyecciones, las cuales se pueden considerar como efectos de una nueva colonización: la pérdida de identidad, el mercantilismo, la exclusión, la deshumanización tecnológica y otras.

La cultura es una abstracción y una construcción teórica a partir del comportamiento de los individuos de un grupo. Se le considera como un sistema simbólico de valores, creencias y actitudes que es aprendido y compartido; un sistema que forja e influye a su vez en las percepciones y el comportamiento de los seres humanos que viven en ella. Es también el producto de tal actividad, de tal formación, o sea, el conjunto de maneras de pensar y de vivir, que se comparten.

Un sujeto asimila o interioriza, en mayor o menor grado su propia cultura, mas no ejerce sobre ella, a nivel individual, algún tipo de acción. Es un espacio ideológico, como dice Cros, “*y su función es enraizar una colectividad en la conciencia de su*

propia identidad” (1997: 9). Su característica fundamental es ser específica: la cultura sólo existe en la medida en que se diferencia de las otras y sus límites vienen señalados por un sistema de indicios de diferenciación.

La cultura funciona como una memoria colectiva, su existencia se nota a través de manifestaciones concretas, como aquellas que se dan en las diversas prácticas discursivas. De ahí que Cros la defina como un bien simbólico colectivo (1997: 10); y lo que cada persona debe hacer, pensar o sentir no tiene existencia si se hace fuera del ámbito de la cultura.

El teórico francés propone la noción de sujeto cultural y muestra, a partir del análisis de algunos textos y cómo este opera en la producción lingüística. Lo define como una instancia mediadora entre el lenguaje y el discurso, que integra a todos los individuos de la misma colectividad y los remite a sus respectivas posiciones de clase, porque cada una de las clases se apropia ese bien colectivo en diversas formas.

En este sentido, es importante considerar que en el sujeto cultural se puede hablar de los niveles del inconsciente y del no-consciente. Esto significa que el sujeto está regido por el lenguaje, y que el lenguaje designa el objeto primordial del deseo, en la medida que es hablado, es decir, el sujeto está escindido. Asimismo, diferentes sujetos transindividuales producen concreciones sociodiscursivas en forma no-consciente. Para Cros, el sujeto transcribe en las expresiones lingüísticas *“las particularidades de su inserción socioeconómica y sociocultural así como la evolución de los valores que marcan su horizonte cultural”* (1997:14); por eso, el sujeto dice más de lo que quiere y cree decir.

El sujeto cultural implica un proceso de identificación, dado que se fundamenta en las relaciones entre el sujeto y los otros. Se constituye en cada individuo, sin dejar de lado los fenómenos colectivos, que tratan de unificar a cada participante. Para Cros: *“la noción de sujeto cultural forma parte ante todo de la problemática de la apropiación del lenguaje en sus relaciones con la formación de la subjetividad, por una parte, y con procesos de socialización por otra”* (1997:18). No se da una identificación con un modelo de cultura particular, sino que emerge como sujeto en ese modelo.

Por otro lado, Cros visualiza las formas por las que se constituye un "sujeto colonial", múltiple y complejo, en el que subsiste la crisis inicial de identidad. La definición del sujeto y su representación implican las percepciones interculturales del individuo y la condición colonial consiste, en consecuencia, en negarle al colonizado su identidad como sujeto, en cortar los vínculos que le daban su propia identidad e

imponerle otros que lo cambian, o bien, lo fuerzan para que cambie; fenómeno que se da con especial crudeza en Latinoamérica, durante la conquista española. Al respecto, este teórico refiere:

“... contradicciones fundamentales [...] caracterizan al sujeto cultural colonial. Despojado de sus derechos, exiliado para siempre de la que creía su patria [...] este sujeto descubre al mismo tiempo la vacuidad y la soledad que se venía ocultando a sí mismo detrás de los señuelos de un supuesto proceso de sincretismo.” (1997: 63)

La noción del sujeto colonial también permite plantear sus diferentes posiciones, que emplean las categorías de *yo* y *otro*. Estas categorías se presentan como lugares jerarquizados de enunciación que se siguen reproduciendo en la actualidad. A su vez, las categorías de *yo* y *otro* revelan los conceptos de identidad y alteridad en tanto lugares a partir de los cuales se ejerce como sujeto. Esta última se define por una serie de signos que remiten a lo que está fuera del límite. En el caso del aborigen de América Latina, este interioriza imágenes que le son extrañas, categorías diferentes y contradictorias. Esto hace que esa “alteridad” que ha interiorizado, de la cual no puede extraerse, sumada a sus propias categorías, se traduzca en figuras híbridas.

En ese proceso de hibridación, y con esa mezcla de categorías extrañas, en la imaginación colectiva se presenta un proceso irreversible: el nacimiento de una nueva instancia discursiva: el sujeto cultural colonial. Cros lo califica como un sujeto indisoluble, pues en él convergen alternativamente el colonizado y el colonizador, y al mismo tiempo, es sujeto de la enunciación y sujeto del enunciado. Las imágenes anteriores se deconstruyen y surgen otras, es decir, el sujeto está “*profundamente y para siempre difractado*” (1997:61). En otras palabras, en el discurso se da una presencia de dos o más voces, producto del hibridismo, que desembocan en una polifonía.

Por su lado, este sujeto interioriza en su diferencia dos campos de representaciones: el de la historia y el de lo sagrado. Cros refuerza sus reflexiones y se adhiere a lo expresado por Rolena Adorno, cuando cita:

El sujeto colonizado americano borra los retratos ajenos que lo identifican con la naturaleza, la pasión, lo femenino, lo rústico y lo pagano, para identificarse con valores contrarios: la cultura, la razón, lo varonil, lo público, lo cortesano o caballeresco, lo cristiano... (Cros,1997: 57)

En el transcurso de su estudio, Adorno especifica que cambiar este comportamiento, es prueba de que, en respuesta al discurso del colonizador, el sujeto cultural americano justifica su lealtad a lo español y a la doctrina de la verdadera religión, con la demostración de que había asimilado estas nuevas normas.

En ellas, la noción de “polivocalidad” debe ser entendida como “*la existencia de discursos variados y contradictorios*” (1988:14). En su estudio, y gracias al comentario que realiza sobre la obra de Ángel Rama (**La ciudad letrada**), estipula la variedad de posiciones del sujeto que ponen de manifiesto el carácter, continuamente subversivo, de los ciudadanos.

Para Adorno, los anteriores estudios, al tratar el discurso hegemónico de la conquista, prestan atención al discurso europeo, en tanto colonizador, y no consideraron lo contra-hegemónico. Tal situación, por lo tanto, permitió la invisibilización del nativo americano. Desde su posición, los estudios literarios contemporáneos han empezado a descolonizarse. (1988:24)

Así las cosas, en las últimas décadas del siglo XX, el escritor, como sujeto productor de discursos, ha acentuado la actitud contra-hegemónica, tanto en la literatura latinoamericana como en los estudios literarios contemporáneos.

Para Cros, la polifonía es un concepto complejo, que involucra, entre otros elementos, discursos específicos que construyen la historia y la sociedad respectivamente, concebidas en textos en sí, y que ha sido reducida a una simple noción de intertextualidad; esta no debe ser concebida como un mosaico de citas, sino más bien, como un juego de referencia entre un texto en curso de elaboración y uno o varios textos anteriores. Para Cros, “*la historia y la sociedad son textos que el escritor lee y en los que se inserta al re-escribirlos.*” (1997:155)

Vistas la historia y la sociedad como textos que participan de la elaboración de un corpus, su análisis pone de manifiesto las articulaciones que las estructuran, lo cual permite descubrir la multiplicidad de voces que entrecruzan el texto. Historia y sociedad tienen un papel fundador, por lo que las representaciones que de ellas emanen, proviene de horizontes no literarios.

En cuanto a Costa Rica, podemos hablar de textos que rescatan esa multiculturalidad, esa historia y esa construcción social. Si hablamos de un texto que presenta voces que se resisten al olvido, a dejar aquellos que lo representa, podemos considerar la obra de la escritora Cary Sagot *El enojo de los dioses*. En su primer relato, recoge no el enojo del dios, sino el de la cultura indígena al ser arrancada de su tierra.

Y al igual que autores posteriores, introduce en el relato, la presencia de la religión cristiana, que se convierte en el otro elemento que ayuda al hibridismo latinoamericano; importante en este cuento, es la resistencia indígena:

...para que no se sintiera solo, como orquídea arrancada de la selva, le dieron por compañero al joven indio Xomi: ...ella era Yalil...Antes de irse, el padre Francisco había tenido buen cuidado de bautizarlos: a ella con el nombre de María Asunción; a él, con el de Juan Gabriel. Los jóvenes indígenas, venían protegidos por pieles de jaguares¹. (p.12)

La multiplicidad de voces, que se entrecruzan en las obras de escritores como Carlos Luis Sáenz, Alfonso Chase, Cary Sagot o Carlos Rubio, por ejemplo, hace que el discurso ahí presente, sea contestatario. Convergen distintos enunciados que revelan la presencia de grupos marginales que se resisten al silencio. Las voces indígenas se escuchan y se unen a otras, como las cristianas (incluidas las que provienen de los evangelios apócrifos), para crear y recrear pasajes híbridos.

Consideración histórica

Los primeros misioneros españoles transformaron las fiestas indígenas que consideraban paganas, en fiestas cristianas. Aprovecharon la coincidencia de las fechas e introdujeron la celebración del nacimiento de Jesús, como parte de la tarea de evangelización, con lo cual eliminaron el festejo a Huitzilopochtli. Promovieron su sustitución y, en lugar de las banderas y estandartes de ese dios, pusieron algunos estandartes de la fe cristiana que empezaban a tomar conciencia en los indígenas y mantuvieron la celebración en la misma época.

En sustitución de la preparación a aquella fiesta, introdujeron el novenario de José y María, utilizando para esto la representación de su peregrinar de Nazaret a Belén, para tal efecto, se escogieron los últimos 9 días anteriores a la Navidad; a esta celebración se le conoce como las posadas. Así en el cuento *Adónde vas*, Gabriel, se le llama a Jesús “nuevo sol de Navidad”, lo que bien podría ser la presencia de dos signos que se mezclan en el discurso: “sol”, en relación con el dios azteca, y “Navidad”, marca

¹ Se le asocia con el poder político, los poderes de los magos, con la fertilidad de la tierra, el valor y la fuerza (Consúltese González, 1995).

cristiana. Como se sabe, Huitzilopochtli² era el dios del sol y de la guerra y diversas cualidades y características dadas a él, aparecen en el relato como elementos que también representan a la figura de Jesús³. Por lo tanto, el reemplazar el nacimiento del dios sol por el de Cristo, el cual tenía atributos del sol, resultó menos problemático de lo que pudo haber sido.

Entre los aztecas, el solsticio de verano parece tener menor relevancia que el de invierno, que era muy celebrado en el mundo prehispánico, con festejos y danzas religiosas que duraban varios días. A la llegada de los religiosos europeos estas celebraciones se sustituyeron por las festividades de las posadas, el nacimiento de Cristo y las apariciones de la Virgen de Guadalupe⁴.

En esta fiesta, el dios Sol, que parecía sería vencido por la oscuridad, en el solsticio vencía a las tinieblas y comenzaba de nuevo a extender su poder sobre ellas. De esta manera, se propuso como "sol invictus" a Cristo, "el Sol que nace de lo alto" y que con su nacimiento venció a las Tinieblas". Esta fiesta, que dominaba todo el Imperio Romano, rápidamente se vio sustituida por una fiesta cristiana. Los dioses fueron sustituidos por Cristo.

² Las fiestas que celebraban los aztecas en la época invernal, por el advenimiento de Huitzilopochtli, se efectuaban en el mes llamado Panquetzaliztli, durante el periodo que va del 7 al 26 de diciembre. Estas fiestas en honor del dios guerrero consistían en ayunos para prepararse para la coronación de este. Adornaban con banderas los árboles, prendían fogatas con maderas perfumadas, para terminar los días 24 al 26 con convites en donde se obsequiaban suculentas comidas y estatuas pequeñas del dios, hechas con pasta comestible de maíz y miel. Sahagún expone:

"...Desbarataban el cuerpo de Huitzilopochtli el cuerpo de este dios, que era hecho de una masa de semilla de bledos y el corazón de Huitzilopochtli, tomaban para el señor o rey, y todo el cuerpo y pedazos que eran los huesos del dios,, lo repartían entre los naturales de México y Tlatilulco...tomaban cuatro pedazos del cuerpo de dicho Huitzilopochtli y así de esta manera lo repartían a los indios de los barrios y a los ministros del ídolo, los cuales comían el cuerpo de Huitzilopochtli...Cada uno comía un pedacito del cuerpo de Huitzilopochtli y los que comían eran mancebos y decían que era cuerpo de dios..." (1944:85)

³ Bien es cierto que el "sol", también se asociaba a la figura de Dios. Así aparece no sólo en el Antiguo Testamento, sino también en el Nuevo; se enuncia, por ejemplo, en las siguientes citas: "Pero para vosotros, los que teméis mi Nombre, brillará el sol de la justicia con la salud en sus rayos, y saldréis brincando como becerros bien cebados fuera del establo" (Malaquías, capítulo 3, versículo 20). Del mismo modo, a Jesús, en el Nuevo Testamento, se lo asimila con "Luz", por ejemplo, cuando se dice: "Yo soy la luz del mundo, el que me sigue tendrá la luz que da la vida y nunca andará en la oscuridad" (Juan, 8:12). Como metonimia, se puede decir que se asocia al sol.

⁴ Según Zumbrón: "*Por todos estos hechos podemos decir que esta fiesta patronal se hace en una fecha indígena que pudo subsistir a lo largo de los años y que por la gran devoción de los indígenas a su diosa, permitió que el 12 de diciembre llegara a tener gran influencia dentro del calendario católico, sumándose a los festejos de la Virgen María a nivel mundial. Es esta, pues, una fecha mesoamericana que trascendió en el calendario europeo.*" (2005:3).

Por eso, la referencia a “nuevo sol” se vuelve significativa, porque no sólo celebraba el nacimiento de Jesús, sino que, como ya se dijo, sustituyó al dios azteca, pero la serie de elementos que se asociaban con este último -como colibrí y mariposa- se incorporaron a los ritos cristianos, formando en conjunto un hibridismo.

Entre los aztecas, la mariposa Monarca aparecía en diferentes manifestaciones artísticas, en los tejidos o en los pectorales que usaban los guerreros; también fue representada en sellos, trabajos de pluma, pequeñas mantas, algunos códices y grabados. En tiempos antiguos, la mariposa fue transformada en una diosa, la cual a su vez era símbolo del amor, diosa de las flores, de la vegetación, del fuego, entre muchas otras atribuciones. Como representaba el fuego, entra en el símbolo hecho por los antiguos mexicanos para referirse a la guerra (he ahí su relación con Huitzilopochtli) y por su movilidad, los aztecas la tomaron como símbolo del movimiento del Sol (Nahui Hollín), además, era el símbolo de los dioses del camino. Esta representación guerrera de la mariposa, la vemos presente en el cuento *esta es la historia que trata de la guerra de las mariposas*, del consagrado escritor Alfonso Chase. En el relato se presenta esa batalla constante: *Y las doradas una vez que ganaron la guerra contra las mariposas rojo, azul Prusia y verde claro, se reunieron y se lanzaron, de un solo movimiento hacia el sol... (p.42).*

Los aztecas reconocieron la Monarca como la Mariposa Sagrada (Quetzalpapalotl). El insecto causó tal impacto que fue objeto de culto, pues veían en sus alas caras humanas. Representaba a los héroes y a las personas importantes que habían muerto, así como a las almas que tienen su casa en el cielo, a los guerreros fallecidos durante la batalla o sacrificados y a las mujeres muertas durante el parto, es decir, aquellas que murieron mientras luchaban por la vida. De igual manera, estaban ligadas a la libertad, a las niñas, a los niños y a las mujeres. A la libertad buscada por los guerreros, porque volar produce libertad y las mariposas son capaces de derrumbar fronteras dada la migración de más de cuatro mil kilómetros que realizan anualmente.

En el cuento *¿Adónde vas, Gabriel?*, además del colibrí, indicio de lo indígena, la figura de Jesús está en asocio con otras, como es el caso de la mariposa (Papalotl):

“-Llevo la prisa del tornado,
Debo llegar pronto a Nazaret
A decirle a la niña hermosa:
Muy dichosa será en Belén.

*Esta niña ha de ser mamá
Y ha de acunar en su piel
a un chiquitín risueño
con mariposas en los pies...*

*La muchacha lo miró con sorpresa, rodeada de pájaros estaba María” (Libro de la Navidad,
p.69)*

Otro ejemplo se nota en los enunciados “Jesús/colibrí” y “Jesús/mariposa” evocan dos religiones y dos culturas diferentes. Esta relación de hecho es más evidente en el relato *Cuando Jesús nació*, por cuanto, desde el título se enuncia lo cristiano, pero también inscribe la lengua náhuatl, dentro de la narración, con los términos “comal” y “Guaitil”, además, la palabra “cobriza” hace referencia a una etnia diferente, aquella cuya piel no es blanca y se asemeja al cobre; es de resaltar que estos elementos se presentan en el discurso lírico:

*“Una muchacha cobriza enseñó sus presentes con cuidado.
Pa’ que guarde leche fresca
Mire lo que traigo aquí
Un comal y tres vasijas
horneadas en Guaitil.” (LN, p.224)*

El comal, en lengua azteca se llama *comalli*, es un disco de barro usado por las culturas indígenas de México, principalmente, y de Centroamérica, que servía, y sirve, para cocinar ciertos alimentos como tortillas, o bien, para tostar granos de maíz o cacao. Por su parte, Guaitil⁵, nombre que aparece dos veces en el corpus, es un vocablo náhuatl que se refiere a un árbol.

Presencia de la multiculturalidad

Esta multiculturalidad en la literatura latinoamericana, se presenta de diversas formas. Por ejemplo, la introducción del discurso culinario es esencial en este análisis, porque este tipo de referencia sirve para inscribir la cultura indígena; así en el cuento *Estimado señor, Don Quijote*, aparecen la “papa”, un tubérculo originario de América del Sur

⁵ Guaitil: ‘cuahuitl’, significa árbol; ‘Tlilli’, significa negro, hollín.

(principalmente, de Perú y Bolivia) y fue un cultivo predominante en la dieta de los incas; y la “cebolla” procede de la zona del Medio Oriente, en particular de Mesopotamia. La cultivaron los sumerios en el siglo VI a.C. y se diversificó desde Afganistán hasta la península Ibérica. Es decir, este producto apareció en tierras americanas como consecuencia de la llegada de Colón en 1492. Avanzada la conquista, la “papa”, al igual que otros productos, se dio a conocer en España y en el resto de Europa.

No sorprende que en las comidas se de una combinación de elementos, prueba de ese intercambio cultural. En Latinoamérica, muchos alimentos de uso cotidiano son productos autóctonos, como el maíz y sus derivados (como el pozol, la tortilla, el tamal), el cacao, los frijoles, el cas y la papa.

La asociación Jesús y personajes bíblicos/ el colibrí o la mariposa

Como se dijo anteriormente, Jesús se ha asociado con “colibrí”, este es una evocación del dios Huitzilopochtli; de igual forma, se le une con la mariposa. Cuando se hace referencia al Dios cristiano, se cuentan relatos de él como niño, que están complementados con las historias que provienen de los apócrifos. En el relato *Los leones del Jordán* se da al Jesús niño una cualidad especial: la de tener voz de colibrí. Esta pequeña ave, es una de las advocaciones del dios guerrero Huitzilopochtli, característica que, como se ha visto, también la tiene Jesús.

En la cosmovisión indígena, la mariposa se refiere a los niños y a las mujeres. Asociada a la guerra, era concebida como representaciones de algunos dioses (por referirse al fuego, entraban en asociación con la guerra y por su movilidad, los aztecas la tomaron como símbolo del movimiento del Sol y símbolo de los dioses del camino, Tlacon Tontli y Zacatontli; de forma especial, reconocieron la Monarca como la Mariposa Sagrada y la llamaron Quetzalpapalotl); pero sobre todo, era una advocación de Huitzilopochtli y acompañante de Cintéotl.

En este sentido, algunos de los relatos como los relatos *¿Adónde vas, Gabriel?*, del **Libro de la Navidad**, destacan el carácter guerrero de las mujeres. Este cuento le habla al lector de dos *mujeres muy respetadas en el cielo*, pues lucharon por su pueblo. Este hecho permite identificarlas: ambas presentes en el Antiguo Testamento: Judit y Esther.

En el acercamiento a lo cristiano (texto canónico) presente en obras como **El Libro de la Navidad, Fábula de Fábulas o Queremos jugar**, las mariposas se destacan por ser luchadoras, guerreras; a Judit se le conoce como la bienaventurada - su nombre significa mujer judía- y a Esther se le llama La estrella del este, y aparecen en los libros Deuterocanónicos, Libro de Judit, 13: 16-19, 15:10 y 16:7. Por otro lado, el relato las asocia con las mariposas (la monarca), indicio que evoca la cultura indígena.

Si bien Judit y Esther pertenecen al Antiguo Testamento, el corpus en su reconstrucción permite ubicarlas en un relato que habla del nacimiento de Jesús. Además, se presentan cuando el Ángel Gabriel lleva el mensaje a María de que va a ser madre. Es decir, en el relato literario se unen Jesús, María, como elementos cristianos, Judit y Esther como referencia al Antiguo Testamento, y la mariposa, como indicio indígena. Además, aparecen como personajes Elías y Moisés, quienes unidos a Judith y a Esther, son testigos del mensaje que el Ángel Gabriel lleva. Es un texto cruzado tanto por los libros del Antiguo Testamento como los del Nuevo Testamento y en él se dice que María va a ser mamá de “*un chiquitín risueño/con mariposas en los pies...*”, es decir, Jesús ataviado con los insectos que evocan al dios guerrero y también al dios del maíz tierno.

En el cuento *La Navidad del hermano Francisco*, las mariposas festejan el nacimiento del nuevo rey. Cuando san Francisco decide representar el nacimiento de Jesús, estas aparecen sobre el pequeño niño: *Y tras él llegaron, puntualmente, el burro y el buey barcino, quienes calentaron las manos desnudas del diminuto rey. Y como un cortejo de maravillosos seres, se fueron adentrando las hermanas mariposas dispuestas a bailar encima de la cuna*” (LN, p.132).

El relato canónico es más general en la descripción de esta figura; los apócrifos⁶ tuvieron una fuerte influencia en las celebraciones populares. María, en los relatos del autor Rubio, se representa como vida; es peregrina, es forjadora de un nuevo pueblo, un pueblo híbrido. En *Cuento de la rama retorcida*, la figura de María se relaciona dos veces con las mariposas: primero, siendo niña, le gusta “*perseguir mariposas y escuchar los cuentos y las historias que narraban las profetisas y los sacerdotes*”; pero también, ya de joven, las manos de María *eran tan largas y hábiles, semejaban alas de mariposas*” (p.27). Coincidente es también el relato de Chase, en **Fábula de Fábulas**.

⁶ Es importante considerar, que en las diversas culturas los evangelios apócrifos ayudan a construir las historias, porque son más extensos en sus especificaciones; así por ejemplo, la infancia de Jesús, la vida de María y su familia, llega a la mente popular por medio de estas narraciones.

La asociación María/ águila/serpiente

En el cuento *María viaja por selva y desierto*, el personaje María es una joven mujer, que decide hacer su recorrido por el desierto, encuentra una serpiente primero y luego un águila; como se explicita más adelante, ambas son indicios que evocan la cultura azteca. En los evangelios apócrifos (Pseudo Mateo I parte, X) y canónicos (San Marcos 1:39 al 45), aparece la Virgen María y se relata la visita a su prima Isabel. En los primeros, quizá con un poco más de detalle. Estos tres elementos (María, unido a serpiente y águila) pueden leerse en la siguiente cita:

“En ese instante un águila se lanzó, con alas abiertas sobre ellos. El ave había visto con su poderoso ojo a la serpiente...Apenas un graznido sirvió de alerta y en el momento menos pensado, la culebra se retorció en el pico de la gigantesca rapaz.

María le gritó:

Vení, buena águila,

No devorés la serpiente.

Ella me dio agua fresca

para cuidar mi simiente.”(LN, p.83)

La imagen que se presenta del águila con la serpiente en el pico, se plasma en el escudo actual de la República Mexicana y esta evoca la historia de la fundación de Tenochtitlan. Para los aztecas, su dios les iba a mostrar una señal para que establecieran su ciudad y esa señal surgió cuando en un nopal había un águila con una serpiente en el pico. Según González: “...donde arrojaron el corazón de Copil creció un nopal sobre el que se posó el águila que devoraba una serpiente; esta era la señal que les había prometido el dios Huitzilopochtli a los mexicas” (1995: 166). Anteriormente, se presentó la asociación entre Jesús y el colibrí, ahora se resalta la de María con la serpiente y, con estos dos animales, se evoca también la presencia de Huitzilopochtli.

En el mundo azteca, tanto el águila como la serpiente sobresalen; ya que la primera es la rectora del mundo intermediario y la segunda se asemeja con los cometas, el arma con la que el dios de la guerra venció a su hermana Coyolxauhqui. Asimismo, el nombre de la madre de este dios es Coatlicue, que significa “la de las naguas de serpientes”, diosa de la tierra -la xiuhcóatl, conocida también como la serpiente de

fuego- en las leyendas mexicas y representa la madre tierra. En este cuento también aparece la siguiente cita, en la que se evoca otra divinidad significativa:

“La reina de las aves le respondió:

Seguime, gran señora,

Por la ruta del viento.

Con gusto te llevaré,

Conozco bien el cielo.

Y así fue como el águila planeó delante de María, seguida por la serpiente Llegaron hasta los bordes del desierto, donde empieza la montaña. Desde la altura, se podía escuchar el latido del corazón emplumado y el ojo avizor de quien mira el mundo desde lo alto.”(LN, p.86)

El sintagma “el latido del corazón emplumado” se puede leer como una deconstrucción de uno de los apelativos que se le dan a Quetzalcóatl. En el texto citado, lo cristiano aparece representado en la figura de María y lo náhuatl en ese “latido del corazón emplumado”, que es capaz de ver todo el mundo.

Este indicio evoca al dios del aire y de la vida; venerado por los toltecas, pueblo anterior al azteca, y cuyo nombre significa “serpiente de plumas preciosas”, “Gemelo precioso” o “serpiente emplumada.” Se le consideraba como el dios del viento, de la escritura y de la cultura en general. Según Caso, Quetzalcóatl “*aparece como el benefactor constante de la humanidad y así vemos que después de haber creado al hombre con su propia Sangre, busca la manera de alimentarlo y descubre el maíz*” (1978:39).

Por último, como se dijo, Coatlicue era la madre del dios azteca Huitzilopochtli; María fue madre de Jesús y ambas concibieron sin intermediación de varón. El templo donde hoy se rinde homenaje a la Virgen de Guadalupe en México fue construido sobre los cimientos del templo a Coatlicue. Se perfila aquí la idea de que las imágenes cristianas, una vez integradas en la colectividad indígena, adoptaron nuevos contornos.

La serpiente, en la cultura azteca, se le relaciona con las deidades femeninas y con Quetzalcóatl, y en la reconstrucción que se hace en el texto, María peregrina junto con una de ellas por el desierto. Es el primer animal que le aparece y la ayuda a encontrar agua y alimento:

“Ven, Buena serpiente,

guía de los caminos,

llevame a un oasis,

Por Jesús, mi niño.

Y el reptil al reconocer a María, se guardó su ponzoña y contestó:

Seguime, gran señora,

Por la ruta de las piedras,

Hallarás bajo la palma,

Dátiles y agua fresca...” (LN,p. 85)

La serpiente en la cosmovisión indígena no representaba la maldad, a diferencia de los evangelios cristianos donde simboliza, al Demonio, el mal, como en Génesis, 3: 1-24. En el relato, la serpiente cuenta con poderes benévolos como el conocimiento de las fuentes de agua y del alimento; además, es guía de los caminos. Al contrario, del discurso cristiano, la idea de malignidad desaparece.

La deconstrucción de la serpiente permite eliminarle el calificativo de maldad impuesto por la cultura occidental; en su lugar, y desde la cultura náhuatl, esta da vida, protección y lucha; quizá sea la razón por la que se use como símbolo de los guerreros. La mujer es vista como guerrera, con sabiduría (la serpiente), y capaz de utilizar el lenguaje como una forma de enfrentar el sistema patriarcal.

A manera de síntesis

Se ha hecho evidente que Jesús, fundamento del cristianismo y del catolicismo, religión impuesta por los españoles a su llegada al continente americano, se asocia con el colibrí y con las mariposas, los cuales evocan la cultura azteca; la última, como se dijo, a su vez, se relacionaba con Huitzilopochtli y con Cintéotl. Por otro lado, María, madre de Jesús, también es muy importante para el catolicismo y se asocia con el maíz y con las mariposas.

A partir de aquí, se puede establecer una serie de asociaciones que posibilitan la confluencia de dos discursos religiosos: el cristiano y el indígena. Debe aclararse que el discurso apócrifo forma parte del primero de ellos, y su fin es descentralizar el discurso religioso oficial y desde las voces de las niñas, los niños y las mujeres, hacerlo centrífugo. Confluyen en el relato, diferentes voces que provocan una tensión particular: cristianas (apócrifas y canónicas) e indígenas, las cuales acentúan más la descentralización del discurso religioso oficial.

En suma, como señala R. Adorno, el sujeto se reconoce a sí mismo, reconociendo al otro. Esta exigencia de definir el carácter del otro permite al sujeto el

auto-reconocimiento y fijar sus propios límites. La creación de la alteridad parece ser una exigencia y algo inevitable para el sujeto, ya sea colonizador o colonizado (1988:67).

En sus reflexiones, Adorno se refiere a una crisis en el estudio de la Literatura Hispanoamericana, la cual pone de relieve la manera en que se ha afectado el proyecto de la historia literaria tradicional y que permite comprender la cultura literaria colonial, no como la imitación pálida de la metrópolis (España/Europa), sino más bien, como construcciones híbridas, diferentes, nuevas.

Por consiguiente, no solo en los escritos literarios, sino en los análisis actuales, se da un proceso de descolonización y, para Adorno, se establecen y fijan las fronteras de la alteridad y se instituyen las fronteras de la identidad.

Referencias

- ARIAS, Vilma. (1998). *Narraciones de tradición oral: mito, folclor y programación social*. Tesis para optar por el grado de Maestría. Universidad de Costa Rica.
- AMORETTI, María. (1992). *Diccionario de términos asociados en teoría literaria*. Ed. Universidad de Costa Rica. San José.
- BAGATTI, Belarmino. (1978). *La natividad en los Apócrifos del Nuevo Testamento*. Escuela Bíblica, Madrid, España.
- BIERHORST, John. (2000). *Mitos y leyendas de los Aztecas*. Nuevos temas. España.
- CASO, Alfonso. (1978) *El pueblo del Sol*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CHASE, Alfonso. (1992). *Fábula de Fábulas*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica.
- CROS, Edmond. (1986). *literatura, ideología y sociedad*. Editorial Gredos, Madrid, España.
- CROS, Edmond. 1997. *El sujeto cultural, sociocrítica y psicoanálisis*. Ediciones Corregidor, Buenos Aires, Argentina.
- DE Santos Otero. (2002). *Los Evangelios Apócrifos*. Biblioteca de autores cristianos. Madrid.
- DOBLES, Margarita. (2001). *Literatura Infantil*. EUNED. Tercera Edición. San José Costa Rica.
- GONZÁLEZ, Yolotl. (1995). *Diccionario de mitología y religión Mesoamericana*. Ediciones Larousse, México.

- HERNÁNDEZ, Mireya, Flora Marín. (1975). *Guaitil: una reserva autóctona en peligro*. Editorial Fernández Arce. San José, Costa Rica.
- LEÓN-Portilla, Miguel. (1972). *De Teotihuacan a los Aztecas. Antología*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas. México.
- MÉNDEZ Garita, Nuria (2006). *De la literatura infantil costarricense: Los cuentos de Carlos Rubio*". Tesis presentada para optar por el grado de Maestría en Literatura Latinoamericana, Universidad de Costa Rica.
- PÉREZ Y., María et. al. (1977). *Rasgos comunes de tres categorías de análisis en el relato literario (análisis estructuralista de los cuentos de Mi tía Panchita, Cuentos Viejos, Cocorí y el Abuelo cuentacuentos)*. Tesis. Universidad de Costa Rica.
- QUIRÓS Rodríguez Juan Santiago. (2002). *Diccionario Español- Chorotega, Chorotega-Español*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José. Costa Rica
- REAL Academia Española. (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Editorial Espasa Calpe, S.A. España.
- ROJAS, Margarita. (1995). *100 años de literatura costarricense*. Editorial Norma. San José, Costa Rica.
- RUBIO, Carlos. Et.al. (1995). *Niños y niñas de maíz*. Proyecto UNESCO San José, Costa Rica.
- RUBIO, Carlos. (1996). *Escuela de Hechicería*. Editorial Norma. San José. Costa Rica.
- RUBIO, Carlos. (2001). *El libro de la Navidad*. Editorial Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- SAGOT, Cary. (2006). *El enojo de los dioses*. Editorial Costa Rica.
- SAHAGÚN, Bernardino. (1944). *Ritos y costumbres aztecas*. Ediciones Atlas. Madrid, España.
- SAHAGÚN, Bernardino. (1981). *El México Antiguo. Selección y reordenamiento de la historia general de las cosas de Nueva España y de los informantes indígenas*. Biblioteca Ayacucho. Caracas, Venezuela.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. (1979). *La Biblia*. Consejo Episcopal Latinoamericano. México.
- TREJO, Blanca. (1950). *La literatura infantil en México desde los aztecas hasta nuestros días*. México.

TENORIO Alfaro, Luis. (1988). *Reservas indígenas de Costa Rica*. Imprenta Nacional, San José, Costa Rica.

ZAVALA, Magda y Seidy Araya. (2002). *Literaturas indígenas de Centroamérica*. Editorial Universidad Nnacional, Heredia, Costa Rica.

En Revistas y periódicos:

ADORNO, Rolena. *Nuevas perspectivas en los estudios literarios coloniales hispanoamericanos*. En: Revista de crítica literaria latinoamericana. Año XIV, No. 28, segundo semestre, 1988. Lima. Pp.11-27.

ADORNO, Rolena. *El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad*. En: Revista de crítica literaria latinoamericana. Año XIV, No. 28, segundo semestre, 1988. Lima. Pp 55-68.

CÉSPEDES, Edgar. 2001. "El libro de la Navidad". En: *La Nación*. Página 14 A. 25 de diciembre.

DÍAZ, Dorian. 2001. "La Navidad regala su libro" En: *La Nación* página 10, sección Viva 28 de noviembre.

ÉGÜEZ, Iván. 2003. "Literatura infantil, un fenómeno nuevo". En: *Capítulo aparte, revista sobre el tema de la lectura*. Ecuador. No. dos, abril de, pág. 31-42.

MORERA, Marta. 1991. "Conociendo la literatura infantil en los textos de Carlos Rubio". En: *Temas de nuestra tierra. Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) Facultad de Filosofía y Letra de la Universidad Nacional*. No. 16 Pág. 13-17.

PÉREZ, María. 1985. "Literatura infantil en Costa Rica 1900-1984 y el mundo mágico de Adela Ferreto". En *Revista Kañina*, Vol. 9. #1, enero/junio.

Bibliografía en Internet:

BRENES, Any. 2003. *Escritores costarricenses* En: Revista digital Club de libros
<http://www.clubdelibros.com/esanibrenes.htm>

CERILLO, Pedro. 1998. *La literatura infantil de tradición oral en el fin de siglo*.

DIARIO YUCATÁN. 2001. *El nacimiento de las posadas navideñas* En:
www.yucatan.com.mx/especiales/navidad/p_origen.asp

HOOKER, Richard 2002. *El pueblo del Sol*. En: Civilizaciones de América.

http://www.mexicas.net/texto.html#tema5_2

REVISTA DIGITAL CLUB DE LIBROS. *Escritores costarricenses* En:

<http://www.clubdelibros.com/esanibrenes.htm>

ZUMBRÓN, Rafael. 2005. *El solsticio de invierno. El valle de México*. En: Revista virtual México desconocido. Instituto de antropología. No. 25

http://www.mexicodesconocido.com.mx/espanol/naturaleza/otras_caracteristicas

LITERATURA y ARTE: LA ANIMACIÓN CON PLASTILINA COMO ESTRATEGIA DE ILUSTRACIÓN¹

LITERATURA E ARTE: A ANIMAÇÃO COM PLASTILINA COMO ESTRATÉGIA ILUSTRATIVA

LITERATURE AND ART: PLASTICINE ANIMATION AS AN ILLUSTRATION STRATEGY



José María Mesías Lema

jmesias@usc.es

Blanca-Ana Roig Rechou

blanca.roig@usc.es

Grupo de Investigación LITER21
Universidade de Santiago de Compostela

Resumen: Este texto es una experiencia didáctica en torno a la búsqueda de estrategias contemporáneas de animación a la lectura, desde el análisis visual y textual. Con esta intención nace un taller de ilustración basado en la animación con plastilina, para potenciar situaciones creativas y motivadoras para y con la literatura infantil y juvenil. El proceso de aprendizaje que presentamos consta de tres fases. Una *primera* de análisis literaria y artística del libro *Manu*², de Irene Pérez Pintos, realizada por parte de los mediadores; una *segunda*, en la que se realizó la lectura de la obra con los alumnos de 5º de Educación Primaria y, una *tercera*, en la que el alumnado -con el apoyo del

¹ Este es un trabajo que bebió del origen del proyecto de investigación “La guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1975-2008) en las lenguas de España”/”A guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008) nas linguas de España”, financiado por la Xunta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR).

² Ilust. Ramón Trigo, Pontevedra: Editorial Kalandraka, col. Demademora, outubro 2001, [36 pp]. ISBN: 84-8464-110-4.

mediador- desarrolló un taller de ilustración con plastilina animada por medio de la fotografía digital.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil, narrativa visual y textual, animación a la lectura, taller de ilustración, fotografía digital, educación artística.

Resumo: *Este texto é uma experiência didáctica em torno da busca de estratégias contemporâneas de animação de leitura, a partir da análise visual e textual. Com este propósito, nasce uma oficina de ilustração baseada na animação com plasticina, para potenciar situações criativas e motivadoras no domínio da literatura infantil e juvenil. O processo de aprendizagem que relatamos integra três fases: em primeiro lugar, a análise literária e artística da obra *Manu*, de Irene Pérez Pintos, realizada por parte dos mediadores; em segundo lugar, a leitura da obra com alunos do 5º ano do Ensino Básico; e, em terceiro lugar, os alunos – com o apoio do mediador – realizaram uma oficina de ilustração com plasticina animada através da fotografia digital.*

Palavras-chave: *literatura infantil e juvenil, narrativa visual e textual, animação á leitura, oficina de ilustração, fotografia digital.*

Abstract: *This text is a didactic experience concerning contemporary strategies to encourage children to read, from a visual and textual approach. This fact resulted in an illustration workshop based on plasticine animation so as to encourage creative and motivating situations on children's literature. Learning process covers three steps: first, the instructors' literary and artistic analysis of the book *Manu* by Irene Pérez Pintos; second, reading of the book with students of Fifth year of Primary, and third, a students' illustration workshop with animated plasticine by means of digital photography.*

Key words: *children's literature, visual and textual narrative, encouraging reading, illustration workshop, digital photography.*



La ilustración como detonante de la animación a la lectura

De múltiples formas la literatura y el arte, a lo largo de la historia editorial, siempre han mantenido un vínculo colaborativo muy estrecho y hoy, más que nunca, con la aparición

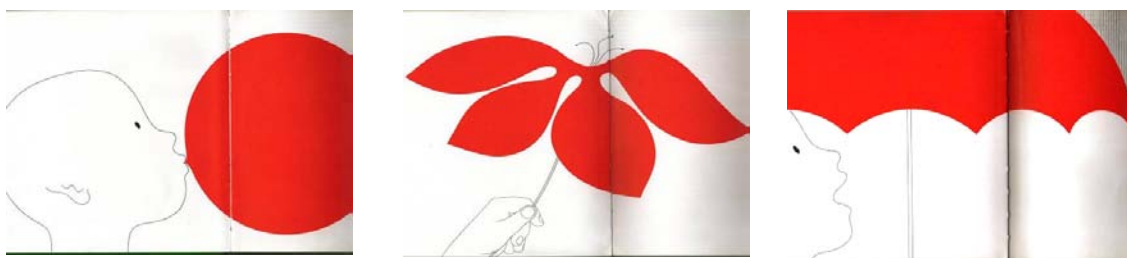
de los álbumes ilustrados se han convertido en objetos artísticos en sí mismos, que han hecho posible una realidad para el mundo infantil y juvenil.

En el trasfondo de esta relación entre texto e imagen, una de las pretensiones ha sido unir recursos para fomentar la animación a la lectura porque, aunque sea una obviedad recordarlo, leer supone una actividad metacognitiva enormemente compleja, y no sólo eso, el verdadero significado de leer -una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten decodificar las letras- reside en la iniciativa personal de leer, es decir, una actividad íntima y agradable escogida entre otras muchas opciones personales.

La expresión “animación a la lectura” muy utilizada por profesionales de distintos ámbitos, como por ejemplo: bibliotecas, colegios, ayuntamientos o fundaciones, está especificando un enfoque metodológico muy particular que es la importancia del juego, de la motivación, de la curiosidad, del dinamismo, de la indagación personal y de la diversión. La esencia de toda animación a la lectura es el desarrollo de estrategias y técnicas que requieran la **participación activa** de las personas con los mediadores a través de los libros escogidos.

La gran mayoría de las ocasiones en las que se habla o escribe sobre animación a la lectura, en general, se hace desde un único punto de vista: el lingüístico. Las actividades a las cuales nos referimos, se desarrollan mediante la creación de talleres literarios, libro-forum, de escritura creativa, narraciones colectivas, etc, en donde los participantes, aprecian las particularidades del texto pero, resulta difícil y esporádico encontrarnos con talleres que promocionen la lectura desde el terreno plástico, desde el campo de la ilustración o las imágenes que aparecen en un libro. Si bien es cierto, hemos de precisar que existen infinidad de talleres realizados por ilustradores para niños, pero en la mayoría de ellos, están diseñados de forma expositiva pero no didáctica, en donde los participantes son espectadores de las acciones del artista y, muy pocas veces, se les brinda la oportunidad de crear sus propias imágenes a partir de una historia.

La importancia paratextual y didáctica de la ilustración en los álbumes infantiles, hoy en día, es indiscutible. Muchos niños prelectores o en vías de serlo, conocen los cuentos a partir de la narrativa visual, sirva como ejemplo las obras de la ilustradora Iela Mari (2006) *Un globo vermello* y *A mazá e a bolboreta* de la editorial Kalandraka.



Un globo vermello, Iela Mari (2006), Editorial Kalandraka.

Por esta razón, los talleres de ilustración como animación a la lectura son interesantes por varios motivos: en primer lugar cumplen, con grandes garantías de éxito, el dinamismo que ofrece un proceso artístico para captar la atención de los más pequeños hacia la ilustración y, consecuentemente, hacia el texto; y en segundo lugar, porque existe un amplio abanico de técnicas plásticas las cuales favorecen la elección personal de los participantes según sus capacidades, para crear nuevas narrativas visuales y textuales.

Esto no quiere decir que se elimine la reflexión y análisis literario de la obra. Resulta necesario leerla para reflexionar sobre ella y poder trabajar así con la ilustración. Se puede observar cómo esta narración visual también forma parte de la obra en su conjunto, pues ya es un apriorismo reconocer que en este tipo de obras no existe un solo creador sino que es realizada por un escritor y un ilustrador que se complementan para la lectura total.

Lectura y análisis artístico-literario de la obra realizada por los mediadores

Desde el punto de vista literario Irene Pérez Pintos es la autora de este texto que se presenta en prosa rimada, un álbum infantil que además ofrece una narrativa visual por medio de las ilustraciones de Ramón Trigo (Vigo, 1965). Para la lectura completa de este artefacto literario, que podemos denominar Artextos (Agra y Roig: 2006), es necesario que texto e ilustración, aunque por separado ofrezcan sus propias características, se complementen. Es este el caso de *Manu*, un álbum infantil en el que un narrador omnisciente, ayudado por las reflexiones del yo protagonista y de los diálogos, narra lo que le acontece a *Manu* desde que, por no hacerle caso a su madre, se sumerge demasiado en el baño y se le llenan los oídos de agua. Por esto cuando la madre le comenta que tiene muchas cosas que hacer el entiende que esas son las cosas

que tiene que comprar. Entiende en lugar de “lentellas” (“dez tellas”), por “bo prato” (“nove patos”), por “biscoito con uvas” (“oito luvas”), por “farta tanto que te mata” (“sete ratas”), por “porei os manteis novos” (“seis ovos”), por “só lle arrinco as etiquetas” (“cinco castañetas”), por “logo imos ao teatro” (“fala de remos, ¿que catro?”), por “e ti tamén ves con nós” (“tres de arroz”), por “Marga deume as súas entradas” (“dúas de empanada”), por “máis ningunha é de butaca” (“traer unha caca”). Compra que realiza con imaginación y mete todo en un carro para llevar a casa, cuando su madre ve todo el contenido cae de la impresión. La exageración y el humor provocados por los equívocos con que se construye la historia son buscados no sólo con las originales rimas que dan dinamismo y musicalidad, sino también con el tipo de lenguaje empleado, muy próximo a los más pequeños pues se exagera sobre objetos o animales muy conocidos por el lectorado esperando produciendo en él risa.

Se parte en esta narración de una situación real, la madre habla con su hijo advirtiéndole, dándole consejos pero el niño entiende que tiene que hacer un trabajo y para realizarlo pone en funcionamiento su imaginación infantil que convierte en realidad hechos inverosímiles, como se verá al hacer la experiencia artística.

Debe destacarse que en la narración se juega con los números en orden decreciente, del diez al uno, en el momento que el niño hace la lista de la compra pero cuando se la entrega a su madre se hace de forma creciente, aspecto didáctico que juega con una historia cíclica y de fácil dramatización oral, que acae muy bien al lectorado al que se dirige el texto.

La función de este texto, además de la intención didáctica formativa a nivel educacional en relación a materias transversales como el aprendizaje de los números, es la de inculcar valores como la obediencia, de gran utilidad para no perder el tiempo y no provocar sustos que puedan ser irreparables. El didactismo no viene cargado de moralina sino que viene adornado por el humor, la sencillez lingüística y el acercamiento de personajes y temas, de ahí que la obra sea bien aceptada por el lectorado. A este planteamiento temático hay que unir la narración artística que lo complementa.

Una vez que el mediador reflexionó sobre la obra literaria, se pasó a la lectura con el grupo de alumnos y alumnas de 5º curso de E. Primaria, inclinando su visión hacia la lectura visual y textual, para pasar al análisis de la ilustración como detonante de la lectura. Aprovechando técnicas de animación lectora, se echó mano de un

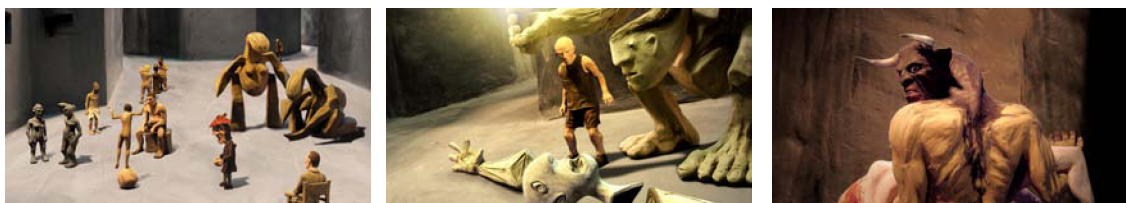
cuentacuentos para ayudar a la atracción de los niños y niñas hacia el texto y hacia las características plásticas y estéticas de las ilustraciones. La historia de *Manu*, se presta a ser narrada de una forma divertida y expresiva, cuya comprensión lectora será indispensable para la realización de las ilustraciones con plastilina por parte del alumnado.

La animación con plastilina como estrategia de ilustración

Nos centramos ahora en reflexionar acerca de la utilización de la animación con plastilina en sus múltiples vertientes visuales y audiovisuales, para entrar de lleno en el análisis de la última fase de este proyecto artístico.

Durante los últimos años, el cine de animación 3D generado por ordenador así como el cine de animación con plastilina creado a partir de fotogramas digitales en movimiento, están adquiriendo una relevancia muy importante en el mundo infantil y juvenil. Películas tan famosas como la saga *Shrek* o *Toy Story*, están muy presentes en la cultura visual infantil, adolescente y adulta, con distinto nivel de interpretación, por supuesto.

En el ámbito español, cabe destacar la figura de un *freelance* del cine de animación con plastilina, Juan Pablo Etcheverry, que con apoyos institucionales de diversa índole lleva a cabo sus cortometrajes. Uno de sus trabajos más reciente, *Minotauromaquia*, es un cortometraje con una duración aproximada de diez minutos, en donde parte de la obra de Picasso con el mismo título, que le sirve a Etcheverry como pretexto para relacionar la vida del pintor con el mito del laberinto del Minotauro.



Fotogramas de *Minotauromaquia*, Juan Pablo Etcheverry (2004)

En el caso de Galicia, también existen productoras como *Dygra Films*, con una estética muy similar a *Pixar*, que desarrolló largometrajes como *Sueño de una noche de San Juan*, galardonada con varios premios de la crítica cinematográfica, y en la ciudad de la Coruña existe un pequeño estudio, *Algarabía Animación*, con una trayectoria de

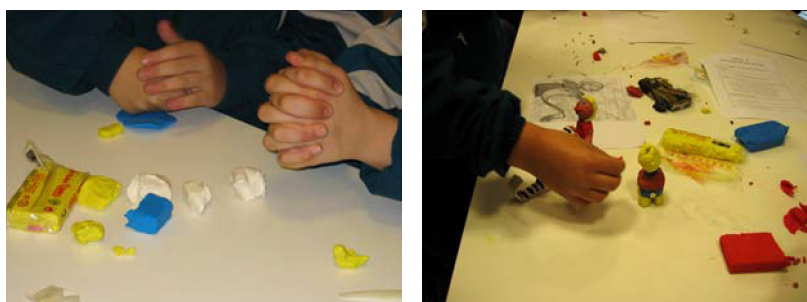
más de una década, que cuenta con el apoyo de la Consellería de Educación para alguno de sus proyectos, para crear diversas producciones audiovisuales de animación con plastilina con intenciones educativas y didácticas.

Esta filmografía, cuando menos, fomenta a que algunos ilustradores utilicen técnicas propias de la animación con plastilina para la producción de sus imágenes, con características muy similares al lenguaje cinematográfico pero con el estatismo propio de la fotografía, como por ejemplo es el caso de la adaptación *Os sete cabritos* (1998), Pontevedra: Kalandraka hecha por Xosé Ballesteros e ilustraciones de Sofía Rodríguez y Ana Míguez, en donde recrean un escenario hecho con cartulinas, cartones, madera y telas, con la presencia de personajes modelados en plastilina, que posteriormente fotografían desde distintos ángulos y planos, para realizar las ilustraciones que aparecen en el libro.

Este contexto cultural que invade al público más joven, hace que los mediadores observemos un potencial muy interesante en lo audiovisual y, concretamente, en la animación con plastilina como una técnica novedosa de ilustración, de la cual nos apropiamos para el diseño de proyectos artísticos como la experiencia didáctica que a continuación ejemplificamos.

La tercera fase, con ayuda del mediador, consistió en el desarrollo de un taller de ilustración con plastilina animada por medio de la fotografía digital. Para una mejor explicación del proceso artístico llevado a cabo, dividiremos el transcurso de esta fase en varias etapas:

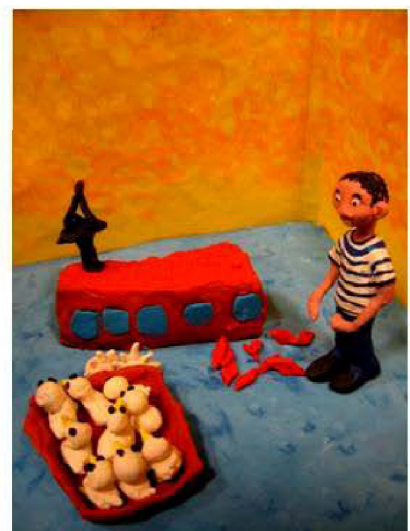
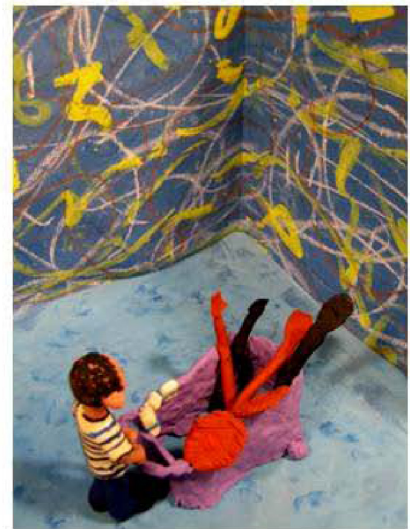
1. *Etapas de modelado:* se dividió el aula en diez grupos de tres personas y se les entregó a cada uno de ellos una ficha técnica, en donde se les explicaba los objetos, mobiliario, decorados y personajes a modelar con plastilina. El sentido de entregarles una ficha tiene la finalidad de organizar los tiempos y los espacios, así como habituarlos a que sigan las ordenes prefijadas en un *storyboard*, elemento clave de un guión audiovisual.



2. *Etapa de fotografiado de las escenas:* una vez que los grupos finalizaban las tareas asignadas, iban pasando por orden a un pequeño estudio improvisado con un escenario cúbico provisto de unos bastidores de madera de 1x1 metro de ancho y largo, sobre los cuales se adherían los decorados específicos, así como iluminación proporcionada por un foco y la utilización de una cámara digital para realizar las ilustraciones. Ellos mismos decidían que planos o ángulos utilizar, y componían la escena a partir de la colocación de los personajes y de los objetos.



3. *Etapa de maquetación:* una vez realizadas las imágenes, se llevaron a un laboratorio fotográfico para montar las ilustraciones sobre unas cartulinas con su correspondiente texto y los nombres de cada participante.



Realización de las ilustraciones mediante la animación con plastilina

Bibliografía

- AGRA PARDIÑAS, M^a J. y Blanca-Ana ROIG RECHOU (2006). “Artextos” en los álbumes infantiles, en Fernando Fraga Azevedo (coord.), *Actas do II Congreso Internacional “Criança, lingua, Imaginario e Texto literario. Centro e margens na literatura para crianças e jovens”*, Braga: Instituto de Estudos da Criança (IEC)-Universidade do Minho. CD-ROM.
- CERILLO, P. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca. Centro de Estudios y promoción de la Lectura y Literatura Infantil.
- ETCHEVERRY, J. P. (2005). *Cine de animación con plastilina*. Actas del Congreso EDUCARTE'05. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.

**ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL “OTRO” EN LA OBRA DE
BERNARDO ATXAGA**

***ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO “AUTHOR” NA OBRA DE BERNARDO
ATXAGA***

***ANALYSIS OF THE “OTHER” REPRESENTATIONS IN BERNARDO
ATXAGA’S WORK***

Mari Jose Olaziregi
Universidad del País Vasco
mj.olaziregi@ehu.es

Resumen: El presente artículo realiza un análisis de las representaciones del “otro” en tres obras conocidas del escritor vasco Bernardo Atxaga. Haciendo nuestras las aportaciones de la Crítica Postcolonial, partimos de la asunción de que la creación artística conlleva unos modos de representación y aprehensión que pueden perpetuar las relaciones de poder y sumisión que se establecen entre diferentes grupos culturales y étnicos. Los textos literarios, en cuanto discursos narrativos, reflejan las contradicciones, debates y fobias de las voces que las sustentan. En este sentido, los textos de Atxaga analizados representan discursos que pretenden quebrar actitudes fóbicas y excluyentes de la sociedad occidental actual. Sea proponiendo una fábula en torno al sacrificio del inocente (*Dos Hermanos*), sea mostrando la alienación que el emigrante sufre en el exilio (*Dos letters*), sea deconstruyendo viejos textos marineros vascos (*Bambulo. Amigos que cuentan*), la literatura de Atxaga hace un claro alegato a favor de los débiles, de ese “otro” tan a menudo marginado y ridiculizado en la literatura contemporánea.

Palabras clave: “Otro”, Bernardo Atxaga, crítica postcolonial.

Resumo: O presente estudo analisa as representações do “outro” em três obras conhecidas do escritor basco Bernardo Atxaga. Recorrendo à crítica pós-colonial, partimos da perspectiva de que a criação artística acarreta formas de representação e de apreensão que podem perpetuar as relações de poder e de submissão que se

estabelecem entre diferentes grupos culturais e étnicos. Os textos literários, enquanto discursos narrativos, reflectem as contradições, os debates, as fobias das vozes que os sustentam. Neste sentido, os textos de Atxaga analisados são discursos que pretendem quebrar atitude fóbicas e exclusivistas da sociedade ocidental actual. Seja propondo uma fábula em torno do sacrifício do inocente (Dos Hermanos), seja mostrando a alienação que o emigrante sofre no exílio (Dos letters), seja desconstruindo velhos textos bascos de marinheiros (Bambulo. Amigos que cuentan), a escrita de Atxaga efectua um claro elogio dos mais fracos, de esse “outro” tão frequentemente marginalizado e ridicularizado na literatura contemporânea.

Palavras-chave: “outro”, Bernardo Atxaga, crítica pós-colonial.

Abstract: *The current article analyses representations of the “other” in three well-known works by the Basque writer Bernardo Atxaga. Using postcolonial criticism, I start from the premise that artistic creation involves certain ways of representation and understanding that might prolong existing relations of power and submission among different cultural and ethnic groups. Literary texts, as regards narrative discourses, reflect the contradictions, debates and phobias of the voices that sustain them. In this sense, the texts by Ataxaga analysed represent discourses that attempt to break down the phobic and excluding attitudes of contemporary western society. Whether offering a fable on the sacrifice of an innocent (Two Basque Stories) or deconstructing old Basque maritime texts (Bambulo. Amigos que cuentan), Atxaga’s literature makes a clear case for the weak, for that “other” so often marginalised and ridiculed in contemporary literature.*

Key words: “other”, Bernardo Atxaga, postcolonial criticism.



Seguramente ha sido la *Crítica Postcolonial* la que en las últimas décadas mejor ha sabido “leer” los códigos culturales y morales que subyacen a las representaciones literarias. Aunque uno de sus objetivos primordiales fue el de analizar las consecuencias culturales que la colonización europea tuvo a raíz de su expansión y consecuente explotación cultural durante 400 años, lo cierto es que ha resultado un marco teórico muy atractivo para ahondar en debates críticos que ya en ámbitos como los de la

Literatura Comparada, la Crítica Feminista o los Estudios Culturales, se han ido planteando a en las últimas décadas del pasado siglo. El eurocentrismo del llamado Canon Occidental, el análisis y la reivindicación de los diferentes tipos de hibridación literaria como forma para expresar identidades culturales, la sensibilización contra los estereotipos (racistas, sexistas)... son algunos hitos de los teóricos de la crítica poscolonial. La actividad que los diferentes críticos han desarrollado dentro de ella incluye, por tanto, aquella que aborda el análisis del aspecto representacional de los textos literarios y la lectura de los valores (políticos, literarios, morales) que éstos denotan. La sospecha de que la creación artística conlleva unos modos de percepción y representación que pueden perpetuar el poder que el colonizador ejerce sobre el colonizado ha resultado un revulsivo interesante para el surgimiento de este tipo de aproximación crítica.

Partiendo de los escritos de Michel Foucault, estudios como el clásico *Orientalism* (1978) de Edward Said han demostrado que los discursos que Occidente ha utilizado para definir Oriente incorporan toda una serie de concepciones y estereotipos negativos (el Oriente es definido como lo opuesto a Occidente, es decir, como no racional, femenino, sexualmente promiscuo, imaginativo, degenerado, con peculiaridades raciales llamativas (árabes=violentos, indios=vagos; chinos=extraños)). Y es que el *discurso*, entendido en sentido foucaultiano, se refiere al marco conceptual con el que abordamos la realidad, marco que como demostró Said a propósito de Oriente, reflejaba las fantasías y carencias de los intelectuales occidentales que las sustentaban.

Sirvan estas breves líneas introductorias para situar, muy brevemente, el marco teórico que nos guiará para analizar algunos textos de Atxaga. Aunque en algunas de las obras que analicemos tales como, por ejemplo, la novela *Dos Hermanos*, no hablaremos *stricto sensu* de un “otro” colonizado, sí que comentaremos la representación que de algunos personajes que podrían ser incluidos en el grupo de “relegados” o marginados realizan los narradores de la obra. En este sentido, ¿a qué nos referimos con el término de “Otro”? En un sentido general, diríamos que el “otro” es aquel/aquella distinto de nosotros a partir del cual tomamos conciencia de nuestro propio ser como sujetos independientes. La existencia del “otro” es crucial para definir qué es lo normal y para delimitar nuestro lugar en el mundo. Es por ello que el término ha sido ampliamente utilizado por la filosofía existencialista, en especial, por el conocido *El Ser y la Nada* de J.P. Sartre. El sujeto colonizado ha sido definido la mayoría de las veces a partir de un

discurso imperialista que incidía en el aspecto “primitivo” o incluso “caníbal” de ese sujeto. La cultura y concepción del mundo del colonizado es descrita como diametralmente opuesta a la del colonizador, y éste no duda en manifestar su centralidad y hegemonía con respecto a aquél.

Al hilo de lo afirmado, y para mencionar un ejemplo próximo del tipo de lectura que pretendemos acometer, podríamos mencionar el estudio de M.L. Peñalva Velez titulado “La imagen inmigrante: el “otro” en el discurso de la prensa” (2004). En él se analiza el lenguaje que la prensa española utiliza para referirse a los inmigrantes, a ese “otro” cada vez más abundante entre nosotros. Las conclusiones son llamativas en cuanto evidencian que los árabes son, sin duda, los más demonizados por nuestra prensa. Es por ello que la autora aboga por un nuevo discurso que quiebre ese lenguaje racista y ofensivo; un discurso, en definitiva, que sería reconstruido a partir de una profunda revisión del imaginario colectivo.

La literatura infantil y juvenil del Bernardo Atxaga (1951), nos ofrece algunos ejemplos interesantes para llevar a buen término nuestro análisis. Para ello, seleccionaremos tres de sus títulos más conocidos, en concreto, *Dos letters* (1984. Traducido por Arantxa Sabán y publicada en 1990 por Ediciones B en 1990), *Dos Hermanos* (1985. Traducido por el autor y publicada en 1995 por Ollero y Ramos) y *Bambulo: amigos que cuentan* (Alfaguara, 1999. Traducción de Asun Garikano y Bernardo Atxaga.)

El primero de ellos, *Dos letters*, muestra la alienación que su protagonista principal, el pastor Old Martin, sufre en tierras norteamericanas. Alienación que es fruto de su emigración a Idaho 50 años atrás, es decir, fruto de lo que en inglés se conoce como “dislocation” (cf. Ashcroft et al. 2007). Tal y como comentamos en una publicación anterior (cf. Olaziregi: 2006), la inclusión en el texto de expresiones en inglés (frases del tipo de: “Recibí dos letters” (7), o “esa mirada suya que es very nice”), es decir, la manifiesta hibridación que exhibe el relato, sirve a la perfección para denotar una identidad permeable y transnacional. Al hilo de lo defendido por autores relevantes como H. K. Bhabha en su conocido *The Location of Culture* (Routledge, 1994), podríamos afirmar que las culturas son esencialmente híbridas y permeables. En consecuencia, también lo son los lenguajes y, por descontado, las identidades. Bhabha afirma que hay un espacio intermedio (un “in between”) donde surgen las identidades, y éstas, al hilo de lo afirmado también por críticos influyentes como G. Spivak, son, sobre

todo, de naturaleza discursiva, es decir, de lenguaje. El protagonista de Atxaga, el pastor Old Martin, es consciente de que, al igual que los miles de vascos que emigraron a los Estados Unidos durante los siglos XIX y XX, vive en un país del que no conoce el idioma, y ello, tal como afirma al final del texto, no sólo le lleva a la incomunicación con su familia (77), sino a permanecer en una lengua, el vasco, en una patria que ya no habita. Utilizando palabras de G. Steiner, diríamos que este aislamiento lingüístico significa, en el fondo, una extraterritorialidad. Vemos, por tanto, que la imagen del “otro” que muestra el cuento *Dos letters* refleja el conflicto de identidad que viven los habitantes de la Diáspora.

La novela *Bi anai (Dos Hermanos)* no fue escrita originariamente para los más jóvenes pero se trata, sin duda, de uno de los textos de la literatura vasca que los lectores más jóvenes hicieron suyo desde su publicación. Las más de 18 ediciones que ha tenido en euskera, o los cinco idiomas a los que ha sido traducida muestran, claramente, que estamos ante una novela corta que ha resultado atractiva para muchos lectores. Podríamos precisar que forma parte, junto a textos como *Cuando una serpiente....* o *Dos letters* del denominado “Ciclo de Obaba”, ciclo que tuvo su expresión literaria más madura en el libro de cuentos *Obabakoak* (1988).

Dos hermanos cuenta la vida que los hermanos Paulo y Daniel llevan en el entorno despiadado de Obaba. Una voz primigenia, la voz de la naturaleza, pide a diferentes animales (un pájaro, unas ardillas y una serpiente) que narren la historia de estos hermanos. Ambos quedan huérfanos de padre y madre, y el relato se inicia cuando el padre, en su lecho de muerte, pide a Paulo que cuide de su hermano deficiente Daniel. Una carga demasiado pesada para el joven Paulo de 16 años que no puede impedir que Daniel, siguiendo a sus impulsos sexuales, se sienta atraído y obsesionado por Teresa, una joven chica de Obaba que está enamorada de Paulo. La actitud de Daniel comienza a ser considerada peligrosa por los habitantes de Obaba, y en especial, por el cura cuando ven que el joven Daniel de 20 años persiste en su intento de permanecer el mayor tiempo posible con Teresa. Las maquinaciones de la perversa Carmen, prima de los hermanos, se concretan en una trágica venganza cuando, tras el fracaso de Daniel en la carrera de cintas para seducir a Teresa, éste reacciona agresivamente y despierta las iras de los habitantes del pueblo. La novela concluye con la huida de los dos hermanos y la metamorfosis de éstos en dos ocas.

El “otro” que Atxaga nos muestra en esta novela es un deficiente mental, un ser que, al igual que otros colectivos marginados (mujeres, artistas, locos, criminales...) fueron oprimidos y excluidos por el mundo moderno. Nos encontramos aquí con lo que Michel Foucault llamaría la *oposición/exclusión* de razón y sinrazón (Foucault, M.: 1963, 1976). Mediante su análisis histórico el filósofo francés nos mostró que el mundo moderno, al menos desde Descartes, se organiza en torno a dicha oposición y que ésta derivó en una nueva forma de crueldad: la opresión de los que no se sometían a la nueva autoridad de la razón. Las formas de opresión y exclusión fueron variando con los siglos y, tuvieron su culminación en el siglo XIX cuando se dio el engranaje, la imbricación, de dos grandes tecnologías del poder: la que tejía la sexualidad y la que marginaba la locura. A partir de entonces, los deficientes, las mujeres que mostraban “excesiva” actividad sexual serían encerradas. Y ahí radica precisamente la novedad de la novela *Dos hermanos*: en que el autor ha tratado de dar un final más positivo a ese ser, Daniel, al que el pueblo de Obaba decide encerrar. La literatura fantástica permite al autor evitar un final dramático de exclusión o aniquilación, final que queda manifiesto en textos de literatura universal, tales como *Of Mice and Men* de J. Steinbeck, textos que bien pudieran funcionar como intertextos de la novela *Dos Hermanos*.

La última obra que vamos a comentar es *Bambulo. Amigos que cuentan*¹ (1999). Se trata de la tercera entrega de la Colección Bambulo. En los dos primeros números de la serie Atxaga nos proponía un viaje a través de las fuentes literarias más importantes del occidente literario: la Biblia y la mitología griega. El autor se sirvió de una fantasía de claro corte metafictición que trataba de demostrarnos que la “verdadera” historia, los “verdaderos” mitos, están todavía por contar, o que, al hilo de lo afirmado por críticos postcoloniales como H. White, la *Historia* no es más que otro discurso narrativo escrito por los vencedores. El protagonista de *AC* es, al igual que los protagonistas de famosos relatos de aventuras como *La isla del Tesoro* o *Moby Dick*, un joven huérfano llamado Urkizu que embarca rumbo a Terranova en un pesquero vasco. Decimos Terranova, o *Ternua* en euskara (*AC*: 78), pues es así como se llamaba a la isla que pertenece a la actual provincia canadiense de Newfoundland-Labrador. Y el nombre de este marinero adolescente en seguida nos pone sobre la pista del texto sobre el que Atxaga ha construido su narración: se trata de una de las canciones incluidas en el *Bertso zahar eta berri zenbaiten bilduma* (1798) [Compilación de algunos versos antiguos y nuevos],

¹ En adelante *AC*.

editada por el profesor de la UNED Patri Urkizu, en 1987. Algunos de los versos de dicha canción son citados varias veces en el texto: “*Ternuan dira salbaiak/ere iskimau etsaiak,/giza bestia krudelak,/hilik jaten marinela*” [En Terranova hay salvajes, enemigos esquimales, bestias humanas crueles que matan marineros y se los comen] (AC:54). En opinión de A. Arcocha-Scarcia (2002), esta canción data de finales del siglo XVIII, y está estructurada en tres partes, la última de las cuales se llama “*Ternuaco penac*” [Las penas de Terranova]. Se trata de uno de los pocos textos vascos del período comprendido entre los siglos XVI y XVIII que habla de tempestades marinas. Período que, por otra parte, fue más que fructífero para los pescadores y corsarios vascos que convirtieron la isla de Terranova en uno de sus destinos o puertos preferidos, o Port aux Basques (AC: 42). *Ternuaco penac* describe Terranova como un infierno para los marineros, un infierno que suponemos merecía la pena ser vivido sólo por las abundantes ganancias que proporcionaban la pesca de la ballena y del bacalao. De todo ello se habla en la narración de Atxaga, de todo ello y de un tema que resultaba terrorífico para los marineros vascos: la del canibalismo de los esquimales.

Y es precisamente la deconstrucción de esos prejuicios y miedos lo que la obra de Atxaga persigue. Se trata de un contra-relato (“counter discourse”) que busca desmontar representaciones basadas en el miedo y el desconocimiento. Si en textos vascos antiguos los habitantes de la isla de Terranova son descritos como “salvajes”, “bestias” y “Caníbales” (AC: 54), el joven Urkizu nos enseñará que el término esquimal es muy inapropiado para referirse a ellos (AC: 62) y que significa “El que come carne cruda” (AC: 63). Gracias a Urkizu sus compañeros marineros podrán saber que es más correcto llamarles *Inuitas*, y que la lengua que hablan se llama *inuk* (AC: 63). Pero además, los *inuitas* son descritos como muy hábiles confeccionando ropa y juguetes (AC: 63), imagen ésta muy alejada de la que los compañeros de Urkizu tenían gracias a las canciones. *Komatik* (trineo), *iglú*, *tupik* (tienda)...son sólo algunas de las palabras que el joven marino vasco va aprendiendo e impregnan su habla, palabras que hablan del cambio de punto de vista que en él se va operando. Aunque su paso por el duro invierno de Terranova será un auténtico descenso a los infiernos, Urkizu conseguirá salir victorioso y aprender la lección.

Para concluir diremos que las representaciones del “otro” en la obra de Atxaga hablan de ofertas textuales que buscan *subvertir*, *reescribir* diríamos, algunos de los estereotipos y prejuicios más extendidos en la tradición literaria de Occidente.

Bibliografía

- ARCOCHA-SCARCIA, A., 2002. “Thématique maritime et variations transtextuelles sur le motif de la tempête en mer dans les lettres basques del XVI-XVIIIe siècles”, *Zainak. Cuadernos de Anthopología-Etnografía*, 2002, 269-278.
- ASHCROFT, B. et al., 2007. *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*, London: Routledge.
- FOUCAULT, M., 1963. *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris: Gallimard.
- _____, 1976, *Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*, Paris:Gallimard.
- OLAZIREGI, M.J., 2006. “Dúas Letters” de Bernardo Atxaga, in Roig-Rechou, B., et al. (coord.), *Multiculturalismo e identidades permeáveis*, Vigo: Editorial Xerais, 84-93.
- PEÑALVA VELEZ M.L. 2004. “La imagen del inmigrante: el “otro” en el discurso de la prensa”, in Andrés Suárez, Irene: *Migración y literatura en el mundo hispánico*, Madrid: Verbum, 2004, 131-153.

**LITERATURA E IDENTIDAD. SOBRE IBERISMO, TRANSFRONTERISMO Y
MULTICULTURALIDAD EN LA GÉNESIS DE LA LITERATURA INFANTIL
GALLEGA**

***LITERATURA E IDENTIDADE. SOBRE IBERISMO TRANSFRONTEIRISMO E
MULTICULTURALIDAD NA GÉNESE DA LITERATURA INFANTIL GALEGA***

***LITERATURE AND IDENTITY. IBERISM, TRANSFRONTIERS AND
MULTICULTURALISM IN THE ORIGIN OF GALICIAN CHILDREN'S
LITERATURE***

Xulio Pardo de Neyra
Universidade da Coruña
xpardodeneira@udc.es

Resumen: Como ocurre en el resto de literaturas europeas, el nacimiento de la literatura infantil gallega se produce en un momento histórico caracterizado por una especial y ferviente recepción unánime de los ideogramas de un nacionalismo propio¹. Galiza, territorio fuertemente comprometido con los aires que el novecentismo peninsular soplaba desde frentes como el vasco o el portugués, pronto comenzó a ensayar con la edificación de una literatura fuerte y mayor de edad, con un sistema literario parangonable al resto de sistemas del planeta. Así, tras los primeros balbuceos del nacionalismo del siglo XX, los intelectuales gallegos procedieron a restaurar la conciencia propia y orientarla hacia todos los campos, retratando un movimiento de crucial importancia para la mentalidad galleguista de la Etapa Contemporánea. Y todo ello desvelado a la luz y gracias a un proyecto de entidad firmemente

¹ Es un período que, siguiendo las indicaciones del prof. Baliñas, denominamos *Época Nós* y que yo, particularmente, acoto temporalmente entre 1917 y 1943-1944 (cfr. Baliñas, 1977). Se trata del momento fundacional de un nacionalismo que, pese a fallidos anuncios (por parte de valores como Antonio Correa Calderón o Santiago Montero Díaz, alguno malogrado en aras de un falangismo o nacionalismo fascista *a la española*), no tardará en acoger sus actuales y característicos tintes independentistas democráticos (liberales, republicanos y liberadores).

multiculturalista y transfronterista en el que lo fundamental era un diálogo establecido entre los sistemas literarios de la Península Ibérica².

Palabras clave: nacionalismo, Galiza, sistema literario.

Resumo: Neste estudo, discute-se a difícil questão da identidade na literatura. Tendo em conta a génese da literatura infantil galega, analisando as primeiras manifestações literárias de um género que começa a dar os seus primeiros sinais na época do vanguardismo artístico, da gestação do nacionalismo e da conseqüente consciencialização por parte da intelligentsia galega do princípio do século XX, efectua-se uma aproximação reflectida ao objecto literário infantil a partir da perspectiva didáctica e sociológica, não descurando a dimensão filológica que deve imperar neste tipo de análises. Graças a um acordo com os pais da LIG, atestaremos como este tipo de literatura vem confirmar uma *Época Nós*, preenchida e vibrante, da qual nunca se pretendeu excluir – muito pelo contrário – as crianças da Galiza novecentista.

Palavras-chave: nacionalismo, Galiza, sistema literário.

Abstract: This study examines the thorny issue of literary identity. Taking advantage of the genesis of Galician children's literature, analyzing the first samples of a literary genre that is beginning to heat their initial babbling of companies like the avant-garde art, the birth of nationalism and the consequent awareness by the Galician intelligentsia early twentieth century, this work makes a thoughtful approach to literature and teaching children in key sociological, not forgetting the philological dimension must prevail in this type of analysis. Thanks to the commitment of the parents of the GCL, we can see how this type of literature confirms a full and vibrant *Época Nós*, which never sought to exclude - quite the contrary - the children of Galiza's 20th century.

Key words: nationalism, Galicia, literary system.

² Nada mejor, pues, que traer a colación las visionarias consideraciones del humanista de Rianxo Alfonso R. Castelao, para quien el transfronterismo y el iberismo republicano de carácter federal eran dos premisas inherentes a cualquier ideología democrática. De él son estas palabras:

¡qué importa que Inés de Castro reinase en Portugal, dispois de morta; que Xohana de Castro fose raíña de Castela, tan sóio n-unha noite de vrán; que Fernando de Castro merecera no desterro este epitafio: "Aquí yace toda la lealtad de España"! Na desventura dos tres irmáns galegos revélase o símbolo das nosas desventuras coleitivas. Trunfamos en Portugal, dispois de mortos, – pol-a língoa, o arte e o esprito – ; e sóio Portugal pudo cumprir a misión do Alén, creada nas lonxanías que descubrira o noso Fisterre (Castelao, 1974: 37).



La Literatura Infantil y Juvenil se constituye como una parcela de la Literatura intencionalmente dirigida por los adultos hacia niños y jóvenes. En este sentido, el caso de la Literatura Infantil Gallega es uno de los mejores exponentes peninsulares de dirigismo ideológico, ya que tras su nacimiento se ampara la extensión del pensamiento nacionalista de la Galiza de comienzos del siglo XX y, concretamente, su posible constitución e implantación en el ámbito de los más jóvenes, a quienes se pretendía involucrar con su liberador proyecto político y cultural³. Con todo, enarbolando la bandera de la interdisciplinariedad⁴, teniendo en cuenta aspectos sociológicos, político-ideológicos y pedagógicos, es necesario abordar el carácter de la respuesta que se esconde tras este tipo de literatura y, de este modo, considerar cómo en un sistema tal es el occidental, en el que nada escapa a los dictados exigidos por comunidades en torno a las que gira una estratificada ideología conducente al capitalismo más feroz y, por consiguiente, a prever que ninguna circunstancia desmorone o agrie sus cimientos, ampara y asegura el resultado: es el propio espacio de un imaginario apuntalado con firmeza el que permite que la dimensión del cociente se identifique con el magma del que ha salido. De esta forma, cuando un sistema editorial como cualquiera de los de Occidente decide apostar por alguna novedad, la respuesta comunitaria sigue, por lo general, todo lo previsto según unos rigurosos y detenidos análisis sociológicos y de mercado. En los primeros, desde luego, encontramos un intenso compromiso con lo *políticamente correcto* que, en muchas ocasiones, únicamente decide emprender la insistencia sobre determinado argumento. En este sentido, si durante el franquismo la atención de escritores y editores se centraba principalmente en la consolidación de un

³ Claro está que para que el proceso se complete es necesario que, además de la existencia de apoyo institucional, los y las pretendidos receptores lo sean *de facto*, esto es, atiendan, reciban y procesen el material entregado.

⁴ Quizás el interés que mejor explique la visión sociológica de la literatura sea el puramente antropológico, pues siguiendo un impulso estructuralista, la Antropología aplica a la vida humana en sociedad el método durkheimiano generalizador de las ciencias naturales con el fin de formular leyes fundamentales que, amén de lo nomotético, profundicen en los matices funcionales, sociológicos y generalizadores (cfr. Durkheim, 1895; Radcliffe-Brown, 1958: 84; Evans-Pritchard, 1965: 22 y 73-78). En la actualidad, teorías como la de Geertz nos apuntan una definición de *cultura* entendida como sistemas de signos interpretables en situación de interacción, esto es, un contexto dentro del cual se pueden describir de forma densa tanto acontecimientos y procesos sociales como modos de conducta e instituciones (cfr. Geertz, 1973 y 1995).

régimen autoritario y confesionalmente católico que trataba de educar a las nuevas generaciones en la fe de la Iglesia católica tradicional, en el respeto al principio de autoridad y en la admiración por figuras de fríos caracteres que, como se decía en la época, ‘habían construido la nación española (*sic*)’ – piénsese en las numerosas biografías de monarcas o soberanos castellanos que se escribieron para niños y niñas (los *reyes godos*, los *reyes católicos* o Fernán González, por ejemplo, a todos los que se consideraba responsables del basamento ideológico y de los dictados imperialistas de la ‘nación española’⁵) o en los variados textos sobre las vidas y las actuaciones de los conquistadores españoles (Balboa, Aguirre, Pizarro, Orellana, Ovando o Cortés, por caso)⁶. Por ello, en primer lugar, los imperativos que rigen tanto en la forma como en el fondo de las obras literarias dedicadas a los menores se presentan cohesionados e íntimamente ligados a lo que la sociedad y su discurso político ha de necesitar⁷. De ahí que sea esa red de necesidades lo que, en primera instancia, defina la orientación de la literatura infantil.

⁵ Por una parte, conviene señalar que el término *ideología* fue acuñado por Destutt de Tracy (1754-1836) para distinguir las antiguas metafísicas del estudio de los mecanismos mentales (cfr. Destutt de Tracy, 1819), siempre guiado por los esquemas de los sensualistas, Locke y Condillac en particular, para quienes el concepto se presentaba como exquisitamente positivo (posteriormente, exceptuando la ambigua visión de los románticos y la parcialización hegeliana, el término se asumirá como algo negativo). La polivalencia del concepto, pues, no se desarrollaría hasta el asentamiento de los teoremas marxistas, que contemplaban una *double face* en sus semas, después precisada como ‘ideología de consumo interno’ e ‘ideología de exportación’. Por tanto, la escisión semántica actual del término surge de una nueva positivización de la *ideología*, sujeta a la cientificidad del materialismo dialéctico leninista, donde se usaba bien para diferenciar lo marxista de lo no-marxista, bien para referirse únicamente a las ‘ideologías *tout-court*’, esto es, a las ‘falsas ideologías’, las no-marxistas. En éstas, por otra parte, es donde se localiza el capitalismo, en el que el imperialismo constituía su fase superior (cfr. Lenin, 1974). En este afán ideológico imperialista se inscribe la elaboración fantástica de la existencia de un antiguo ‘reino de España’ ya considerado como tal desde la regencia del “ostrogodo” Teodorico (511-526), y la no menos fantasiosa idea de una “España perdida” y una consecuente “reconquista” monárquica cristiana (cfr. Menéndez Pidal, 1957: 190-194 y 241-321). Ambas ideas, refrendadas por actuaciones contemporáneas nada éticas (Gómez Moreno, Castro y Sánchez-Albornoz), no hicieron más que justificar y desarrollar un nacionalismo reaccionario españolista carente de base histórica, real, e incluso de tradición peninsular. No es extraño que el franquismo, tan empeñado en inocular a las nuevas generaciones tal espíritu nacionalista españolista de raíz confesionalmente católica, se apoyase genéticamente en las fórmulas reaccionarias monarquistas, en realidad poco imbricadas en la ideología de los territorios que componían el ideal de España-nación.

⁶ En la actualidad, sin embargo y pese al poso reaccionario existente en el Estado Español, no tendrían mucha validez si consideramos las masacres que causaron en sus empresas conquistadoras (algo que actualmente atenta contra el principio de interculturalidad, respecto al diferencialismo racial e integración social que la sociedad proclama).

⁷ Por ello apuesto por la validez de un análisis literario basado en el materialismo dialéctico (basado en la puesta en marcha de la práctica teórica), la única teoría capaz de criticar la ideología enmascarada (cfr. Lenin, 1967: esp. 60-61; Althusser, 1974), ya que, para el filósofo, “no hay práctica sin ideología” y “cualquier práctica, incluso científica, se realiza a través de una ideología” (Althusser, 1980: 28).

Por otra parte, el epicentro de los argumentos que, en sí, mantiene vivo el campo de una literatura orientada a los miembros más jóvenes de toda comunidad, se origina en un pilar pedagógico donde la actividad define su carácter eminentemente formativo y/o educativo. En este caso, la literatura es un medio, un recurso y el resultado de un enfoque dirigista, un programa o método educativo; no en vano, partiendo del principio griego del πάντα ρει, el ‘mito del Progreso’ y la ‘~~má~~fora del Desarrollo’ constituyen dos de las imágenes con mayor repercusión en la ideología occidental, quien de identificar a las sociedades con organismos. Aún así, la literatura infantil es un modo en el que también se asienta un interés creativo, es un mundo estético dirigido a un público infantil. Según este cauce, la literatura para niños y niñas compendia una manifestación artística plenamente definida, nunca imitativa del mundo de los adultos pero sí adecuada a él en tanto en cuanto permite o intenta inferir en el proceso de desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas empleados. Es, en esta dirección, algo enormemente decisivo para el desenvolvimiento de su posterior devenir, tanto literario como propiamente humano. Desde los períodos preescolares, el contacto con las obras de la literatura infantil va a ser lo que provoque la posterior inclinación del individuo hacia este tipo de manifestaciones. Esto denota una orientación claramente intuitivo-afectiva que trata de proceder a que, desde sus primeros años, el alumno o la alumna se involucre con la literatura precisamente como lo que es: una de las diferentes manifestaciones del comportamiento artístico del ser humano. En este proceso, por lo tanto, el o la docente es uno de los principales hacedores al respecto de lo que constituye la orientación del alumnado hacia este tipo de manifestaciones⁸.

En efecto, la obra literaria para niños es predicación de un largo proceso que además de todos los elementos anteriormente mencionados insiste en su vocación como resultado de un sistema ideológico preciso y determinado. Aún así, dejando a un lado la calidad de la ideología como expresión global del pensamiento, su carácter estético es lo que mejor compromete su vertiente artística (cfr. Ruiz Campos, 2000: 17), lo cual no está exento de condicionantes pedagógicos que, como toda muestra dirigida a la formación del individuo, posee *per se* debido a su naturaleza. No en vano, recordando los criterios de Bettelheim y Cervera, la literatura infantil es un conjunto “de

⁸ Aunque bien cierto es que en su proceso intervienen variados factores, distintos y múltiples condicionantes que, como el editor o editora, el autor o autora, el librero o librera, el crítico o crítica, el ilustrador o ilustradora y el propio receptor o receptora (el niño o la niña), determinan la esencia de su predicado.

manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística que interesan al niño” (Cervera, 1984 a: 15), algo que, en realidad, se le propone a aquél mediante un plan dirigista. Sus intereses pedagógicos se esconden bajo un velo de fantasía que, sólo de esta forma, es capaz de ser digerido por la mente de los más jóvenes. En este sentido, la literatura infantil como material posibilitador de la construcción de la conciencia del niño nos remite a reconocer su influencia en el espacio de los procesos cognitivos y afectivos que originan un imperativo moral interior sobre la conducta del individuo. Aquí, de nuevo, volvemos a encontrarnos con la importancia de la perspectiva sociológica que debe presidir en todo análisis literario, sólo que ahora entremezclada con los argumentos psicoanalíticos, según los cuales detectamos la fuerza de la tradición cristiana, más bien judeocristiana, en el aparato moralista de las sociedades occidentales eminentemente judeocristianas, en las que el lema de la culpabilidad acoge la fórmula de ‘pecado’. Es por todo esto cómo lo que también en estas sociedades conocemos por ‘sistema de valores’ no se traduce por otra cosa que una simple red de adoctrinamiento y manipulación instrumentalizada⁹.

En este punto, por tanto, confluyen tanto intenciones pedagógicas como ideológicas unidas bajo el prisma de la atrayente vía de análisis sociológica, quizás una de las más útiles a la hora de enfrentarnos a la dimensión estética de la literatura para niños, debido a que éstos, los receptores, representan el conjunto más dúctil y débil de una sociedad que necesita inaugurar, asentar o insistir sobre cualquier aspecto que, con ánimo dirigista, crea conveniente desarrollar. De esta manera, la pedagogía que subyace en la literatura infantil se descubre como un ente incardinado en una cuerda floja, en un mundo entre la construcción de unas nuevas generaciones repletas de determinados valores (actitudinales, nocionales, incluso morales), libres y conscientes con su propia

⁹ En este sentido es altamente ilustrador un trabajo que, haciéndose eco del sistema ideológico moralista que subyace en sociedades como la española, insiste en la dimensión religiosa que aún posee la literatura para niños (cfr. Alaustre, y Sánchez Silva, 1986).

En este medio – y nuevamente apelando al principio griego del ‘todo cambia’, estrechamente vinculado a la mítica Demeter, rectora del destino humano – se nos presentan dos de los principales conceptos que sobrevuelan por nuestra sociedad actual, un sistema llevado por un aparato globalizador eminentemente pro-capitalista. Me refiero a la multiculturalidad y a lo transfronterizo. A pesar de que, por contrapartida, desde un punto de vista difusionista, en ambos subyace un deseo de respeto a la diversidad, hacia las distintas culturas individuales que pueden convivir en un espacio geográfico concreto y una disposición especial a la eliminación de las fronteras, destacando especialmente aquellas comunidades o ciertos territorios que se debaten entre dos espacios geográficos política o culturalmente colindantes mas pertenecientes a dos o más realidades humanas. En este sentido, aunque referido al espacio de la *raya* mexicano-estadounidense, es modélica la investigación y el tratamiento del fenómeno transfronterista realizados por la profesora Lomas (cfr. Lomas, 2002).

dimensión humana o, también, educadas según unos parámetros que únicamente traten de responder a sus necesidades como niños.

Es difícil que el autor o autora de literatura infantil no se deje llevar por el proceso ideológico que transmite su comunidad, bien para seguirlo, y de este modo mantenerlo (una opción tradicionalista); bien para criticarlo, y así asentar unos intereses nuevos (una opción transgresora); o bien para, sin ningún tipo de dirigismo ideológico, tratar de fomentar la educación en libertad. Aunque esta última vía haya sido tradicionalmente considerada como una faceta más en el proceso de transgresión¹⁰, lo cierto es que cualquier individuo únicamente podrá renunciar a una determinada moral o sistema de pensamiento si efectivamente lo conoce.

Así pues, aparte del carácter ideológico o de la voluntad pedagógica que en sí reconoce la literatura infantil, como toda manifestación artística y en concreto como prueba de arte literario, es su vena estética lo que mejor define el compromiso que efectúa con la sociedad. A la par de una dimensión consciente con la alienación y/o un adoctrinamiento en pos de la salvaguardia de cualquier imaginario colectivo, a la par de una dirección pedagógica que en parte puede conectarse con el pretendido dirigismo de sus manifestaciones, lo cierto es que la literatura infantil y juvenil es, también como cualquier obra de arte, un producto emanado y conducente a unos fines eminentemente estéticos; no en vano, según Bortolussi, la literatura infantil de nutre de los textos que podrían ser caracterizados como “obra estética destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1985: 16), y según Cervera, “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (Cervera, 1984 b: 157), lo que manifiesta su funcionalidad (cfr. Nobile, 1992: 45-49). Por esto, aunque también podamos localizar un interés estético definido en las manifestaciones populares del acervo tradicional, son los cuentos y las obras literarias escritas para los niños y niñas aquellos productos que mejor expresan la energía estética que domina en sus intenciones artísticas. Es algo que, según Volpicelli, no posee una razón de índole estética (cfr. Volpicelli, 1952: 38) y,

¹⁰ Según estos argumentos, las primeras manifestaciones de la literatura gallega para niños han sido consideradas por la esfera reaccionaria de Galiza como pruebas de un planfetarismo únicamente juzgado para convocar a las nuevas generaciones a compartir los teoremas nacionalistas del galleguismo de Pregarra, lo que, en un nivel de concreción más elevado y reaccionario, se ha identificado como una lucha dirigida a la renuncia de los planteamientos nacionalistas españoles. Lógicamente, si esto es lo único que se tiene en cuenta, nada, pues, le queda al respecto de haber edificado una parcela inédita para el idioma de Galiza, ni al de haber contribuido a la propia tradición de la literatura, de la literatura infantil peninsular, europea y mundial.

como ha tratado Mesquita, indica la entidad artística de una de las parcelas de la literatura:

nada, pois, de reducionismos infantilizantes, nem banais esquematismos falsificadores, uma vez que se trata de revalorizar o próprio discurso. Revalorizá-lo para que a literatura infantil, num processo de fusão estética, se identifique como literatura sem incidências semânticas restritivas. Só assim se poderá recorrer a um itinerário sem limitações nem fronteiras. Por um lado, parafraseando Gianni Rodari, a criança trepa à estante dos adultos e apodera-se, quando pode, das obras-primas da imaginação e, por outro lado, as obras dedicadas explicitamente às crianças, quando são arte, devem ser, mesmo assim, obras para os adultos. Gianni Rodari soube entender, com exemplar clarividência, esta ausência de limites qualitativos entre literatura infantil e literatura, o que explica o facto dos seus ‘exercícios de fantasia’ e de criatividade lingüística, os seus jogos e fruições artísticas com a palavra provenham, segundo ele, da leitura insaciável e sistemática dos clássicos e das vanguardas (Mesquita, 2003).

Siguiendo los argumentos – de carácter marxista – de Zipes (cfr. Zipes, 1986), para Cervera Borrás: “partiendo de Perrault, hay que fijar entre finales del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII” el momento en que “la burguesía francesa, para difundir las cualidades burguesas de honradez, de dedicación, de responsabilidad y de ascetismo, que constituyen un proceso civilizador, – el espíritu burgués intenta superar el espíritu cortés anterior – adopta como medio la socialización de la literatura” (Cervera, 1994: 24). Así fue cómo la infancia pasó a ser considerada por una etapa autónoma y decisiva para la formación y el desarrollo de cualquier individuo, lo cual provocó que parte de la atención de la sociedad se centrara en el niño y en su mundo¹¹.

Aunque Andersen, uno de los principales constructores del nuevo género literario, hubiese empezado a liberarlo de las capas burguesas en que se había originado – pese a sentir una especial atracción por el mundo de la aristocracia, Andersen tenía unos orígenes proletarios – , fueron realmente los escritores del ámbito anglosajón (el norteamericano Baum y los británicos Wilde y McDonald) los que de manera pionera utilizaron la literatura infantil como arma y espejo sobre el que proyectar todo lo que para ellos tenía de falso el discurso ideológico de una sociedad centrada en los manuales

¹¹ A partir de las contribuciones de Perrault, los cuentos de hadas pasaron a transmitirse de forma escrita, bajo la tipología de narraciones literarias publicadas que, por ese carácter de textos escritos, rápidamente constituyeron un género dinámico, claro y definido que se institucionalizó gracias a la nueva vía en que se presentaba. No es que antes de que se editase la primera contribución no existiese un cuerpo tradicional firme y asentado, nada está más alejado de la realidad que considerar la inexistencia de una trayectoria literaria fuera de los moldes escritos.

de ‘buenas maneras’ y obsesionada con el mantenimiento de un nivel formal que en nada se parecía a la realidad existente. Así pues, si por medio de los *corpus* de Perrault, Grimm y Andersen, los cuentos de hadas se presentaron como un nuevo material para que el niño se adaptase al proyecto globalizador de una sociedad que rápidamente debía fagocitar a todos sus miembros, con la introducción de las firmas anglófonas la visión cambió sustancialmente: a partir de este momento, una etapa de inflexión en la vida del género, las obras destinadas al público infantil comenzaron a articularse en virtud de las necesidades del menor y contra las prácticas antecedentes, incluyendo, además, motivos y protagonismo de las clases populares, lo cual significaba que los desfavorecidos de la sociedad capitalista estaban iniciando la intervención en el proceso de concienciación del niño.

En los albores del siglo XX, sin embargo, los moldes de este proceso se invirtieron. Las necesidades así lo exigían, y en este momento, adquirida ya la madurez del género, los escritores procedieron a derrumbar el sistema temático anteriormente funcional: la literatura, que comenzaba a definirse a través de imágenes iconoclastas, dio rienda suelta a un erotismo y una pornografía capaces de llenar las páginas de unas pruebas incardinadas en la estética posmodernista que, en el tránsito de siglo peninsular, se presentaba a la vez como reactivo y como continuador de la onda del Romanticismo anterior. En lo que se puede considerar como la gestación de un espíritu rupturista y renovador que al poco cuajaría en la constitución del vanguardismo, la desmitificación decidió orientarse hacia el mundo literario infantil, y principalmente impulsados por un sentimiento estético progresista, los autores se comprometieron con una realidad cambiante que en modo alguno quería dialogar con el patrimonio heredado si no era para destruirlo: fruto de esta interesante dimensión nació un programa en el que los cuentos de hadas tradicionales, ahora considerados como reflejo del patriarcalismo de sociedades anquilosadas, subdesarrolladas y novifeudales, se relejeron a la inversa, es decir, se reescribieron subvirtiendo todos sus elementos (pensemos en Ungerer o Grün y sus *caperucitas* particulares¹²).

¹² Pese a lo que ha comentado Cervera al dudar de la energía de las versiones renovadas (cfr. Cervera, 1994: 30), lo cierto es que estos nuevos planteamientos han conseguido, por lo menos, abrir la puerta a una realidad estético-literaria desprovista de los viejos moldes integristas, posibilitando la desmitificación de modelos plenamente imbricados en la comunidad. No creo, pues, que como apunta Cervera, “el hecho de que los ataques despiadados de que han sido objeto los cuentos de hadas han producido el efecto contrario” (Cervera, 1994: 31), sino que lo que han constituido es la superación de tales moldes, inveterados y casi incuestionables, y la proclamación de nuevas fórmulas.

Debido a factores sociales (la necesidad de educar y formar a los individuos más jóvenes), ideológicos (donde la transmisión de determinados argumentos cobra una especial relevancia), educativos (como la difusión de valores que les permitan afrontar situaciones venideras) o lúdicos (el entretenimiento de los niños), la mayor parte de las sociedades organizaron un sistema literario de transmisión oral por el que el niño pudiese divertirse y aprender, siempre atentamente vigilado por el sistema de valores imperante en la comunidad, lo que por otra parte le podía permitir crecer y desarrollarse con cierta seguridad en el medio en que había nacido¹³.

Aunque Francia, Alemania o los estados del N. europeo se presentan como los estados pioneros en el (re)surgimiento de la literatura para niños, en el establecimiento del género dentro de la Época Contemporánea o, si así lo queremos considerar, en la vanguardia del alumbramiento y posterior consolidación de la vía literaria infantil, es la Península Ibérica uno de los espacios donde se encuentran las muestras más tempranas de un tipo de literatura consciente deudora de su propia sociedad. Al margen de aquellas obras y textos que fueron objeto de un especial aprovechamiento por los menores (la

La sociedad no se puede apoyar en mitos caducados para tratar de explicar nuevas situaciones. Es cierto que, como dijo Cervera, “muchos de estos ataques y experiencias se han situado más en el ámbito del adulto que en el del niño”, pero como ocurrió con la propia instalación de la vieja mitología literaria infantil, también es conveniente no olvidar que toda ella nació de un deseo adulto por educar, formar, avisar o influir en las nuevas generaciones. No en vano, según Eco la mitificación debe entenderse “como simbolización inconsciente, como identificación del objeto con una suma de finalidades no siempre racionalizables, como proyección en la imagen de tendencias, aspiraciones y temores, emergidos particularmente en un individuo, en una comunidad, en todo un período histórico” (Eco, 1968: 249).

¹³ Así, como Rangel Loza ha apuntado para la literatura infantil mexicana, el nacimiento del género habrá que buscarlo en el folclore social, donde se sitúan las primeras muestras orales que acompañaban a los juegos infantiles y que los adultos se encargaban de transmitir mediante adivinanzas, acertijos o canciones (cfr. Rangel Loza, 2002: 2). Canciones de arrullo, coplas de nana, cánticos religiosos, después romances de guerra o juegos dramatizados son las primeras pruebas de este género que la mayor parte de los sistemas comunitarios dirigieron a los niños. A su lado se elaboraban discursos paternalistas o confesionales que, además de avisar sobre los ‘peligros’ que cualquier joven podían encontrar en su caminar vital, siguiendo generalmente un marcado interés genérico, lo preparaban para la futura responsabilidad de construir un nuevo núcleo familiar. Fue a partir de la hegemonía de la religión católica cuando el sistema tradicional de transmisión oral se fue llenando de matices doctrinales respecto a los valores de los *santos*, muchas veces contados por medio de fábulas o narraciones. Por esto, en principio, podría dudarse de ese ‘carácter de apropiación’ que ha servido para considerar que muchos de estos documentos orales fuesen objeto de adaptación o ‘robo’ únicamente por el estrato infantil, que en este tipo de sociedades, tradicionalmente, ha estado vigilado por sus mayores. Y todo con el fin de instruir y educar a través de una transferencia del saber que, fuera de la intercomunicación, en la mayor parte de los casos pretendía aleccionar y destacar un monologismo integrista que en nada se parecía a una negociación lingüística ni de significados ni de mitos. Teniendo en cuenta esta premisa y apostando por una realidad capaz de afrontar cada vez con mayor determinación la construcción de un texto literario liberado de cualquier tipo de compromiso moralizante, y por supuesto válido en sí mismo, García Padrino y Medina señalaron la necesidad de la ruptura del “desafortunado maridaje entre estos dos conceptos – Literatura Infantil y ‘educación’ – que se resisten a una subordinación empobrecedora de su propia realidad” (García Padrino y Medina, 1989: 537).

“literatura ganada” de que habló Cervera Borrás) y dejando a un lado trabajos doctrinales, moralizadores o pedagógico-didácticos, incluso aquellos que, a modo de silabarios y catones, querían iniciar a los niños en el aprendizaje de la lengua, lo cierto es que a partir del siglo XIX es cuando la mayor parte de los escritores, muchos embelesados por el folclorismo que inundaba la mentalidad intelectual del período, se dieron cuenta del interés que podía referir una literatura orientada exclusivamente a la infancia y, a la postre, desde aquel momento, pues, los niños también pasaron a ser destinatarios de cualquier documento literario¹⁴.

Tanto en el Estado Español como en la República Portuguesa se cultivó una literatura estrechamente deudora de las trayectorias europeas arriba mencionadas. Sin embargo, en el resto de naciones peninsulares donde se desarrollaron otros idiomas distintos al que desde el siglo XV acabaría imponiendo el centralismo estatalista, no se tardó en hacer suyas unas idénticas aspiraciones respecto al hecho literario en clave infantil. Catalunya es la nación más adelantada, quizás por la circunstancia de ser vecina de una Francia especialmente motivada por el mundo de los niños o porque, además, entre aquéllos era el territorio más desarrollado económicamente.

Amén de trabajos creados para la educación infantil (especialmente localizados en los ámbitos catalán y vasco), lo cierto es que la edificación de una literatura infantil propia comenzó al amparo y al calor de los movimientos nacionalistas, movimientos que pretendían dignificar todas las parcelas de las culturas en que se asentaban.

Aunque podamos hablar de ciertas obras pedagógico-didácticas anteriores, incluso apuntar algún trabajo literario pretendidamente dirigido a niños con anterioridad al siglo XIX, tanto en Catalunya como en Euskal Herria la historia de la literatura infantil comienza principalmente tras la euforia decimonónica de los aires del

¹⁴ Con todo, creo oportuno establecer una clara divisoria entre lo que puramente se puede catalogar como literatura infantil y aquello que únicamente es objeto de inclusión en otro tipo de literatura. Por tanto, esas obras ‘de apropiación’ vendrían a constituir un mundo subsidiario – menor o complementario – del propio campo literario infantil. Así pues, centrándonos en la literatura gallega, trabajos decimonónicos como los firmados por intelectuales de la talla del compostelano Amador Montenegro y Saavedra (1864-1932) – a quien debemos el primer discurso de ingreso en la *Real Academia Gallega* íntegramente redactado en idioma gallego, datado en 1909 – son únicamente incluibles en el espacio de la literatura folclorista de aquella centuria; sólo que tanto en aquel momento como en el del propio nacimiento de la literatura infantil se encuentran dos de las claves políticas de la Galiza contemporánea, la de voluntad regionalista y la de carácter nacionalista.

Del *atelier* folclorista de Montenegro Saavedra salieron trabajos como *Fábulas y epigramas* (1892) – editado cinco años después, aunque aumentado, con el título *Fábulas galaico-asturianas* –, *Trabajo folclórico gallego y Colección de cantares gallegos recogidos de la tradición oral* (ambos de 1912). Tanto éste último como el penúltimo fueron premiados en el mismo año de su elaboración en sendos certámenes literarios celebrados, respectivamente, en Pontevedra y en Compostela.

Romanticismo. En Galiza, sin embargo, pese a que también podamos identificar tentativas anteriores (aunque lo hagamos desde una perspectiva más que forzada), el *Rexurdimento* se orientó hacia otros cauces, olvidando cualquier preocupación dirigida a los menores, que aún siendo objeto de una educación principalmente castellana bien podían escuchar y/o leer poemas o romances como los visados por la tradición oral o como los que escritores como Rosalía de Castro incluyeron en colecciones como *Cantares gallegos* y *Follas Novas*. Habría que esperar a la constitución de una empresa política fuerte, plena y activa – además de activista – para que se crease una voluntad literaria propiamente encaminada hacia los más pequeños. Dejando a un lado, pues, pretensiones que puedan apuntar mínimamente que en siglo XIX es cuando se produce el nacimiento de la literatura infantil gallega, lo verdaderamente demostrable es que hasta que se alcanzó la mayoría de edad del sistema, con la llegada del novecentismo, Galiza no alumbró una literatura para niños propia. Y fue gracias al consciente compromiso cultural y político de Risco, Correa Calderón y Díaz Baliño, tres de los pilares del vanguardismo de las letras y la política gallegas de Prego, por los que la literatura de esta nación cuenta con unas letras infantiles desde, *grosso modo*, 1918 (cfr. Pardo de Neyra, 2004 a, 2004 b y 2005)¹⁵.

Sus primeros textos son *O Rei Avarento*, *A dona encantada* y *O labrego e máis o Rei* (de la autoría del ourensano Vicente Risco, de los cuales sólo se llegó a publicar el primero), *Margarida a da sonrisa d'aurora* (escrito por el neirés Evaristo Correa Calderón) y *Conto de guerra* (del herculino Camilo Díaz Baliño). Aunque Risco exhibiese a una línea ideológica más culturalista y conectada con argumentos más conservadores – en parte de raíz euskaldún – , todos ellos se incardinan en el proyecto

¹⁵ Aunque la edición del primer cuento infantil gallego se la debemos a Risco, quien lo publicó en 1921 bajo los intereses de la *Irmandade de Galiza*, está claro que en la mentalidad de Correa Calderón ya se encontraba un interés idéntico desde 1918, año en que compuso el cuento infantil castellano *El rey Pichichi y la princesa Li li* (cfr. Pardo de Neyra, 2006). Por ello, no juzgo ni operativo ni mucho menos justo resumir la actividad político-literaria del Correa prebélico como recientemente lo hizo el prof. Alonso Montero, que se refirió a ella como “xestos dun añorante e aspirante a aristócrata” (Alonso Montero, 2006: 418). Y eso que en 2002, año en que oficialmente es conocedor de este tema, formó parte del tribunal juzgador de una Tesis Doctoral en la que se estudiaba integralmente el periplo intelectual del escritor de Neira de Rei. De todas formas, el discurso actual del crítico vigués nada tiene que ver con el de 1967, año en que, desde Lugo – pues en esas calendas daba clase en la misma institución lucense de Enseñanza Media en que Correa Calderón lo había hecho tras la sublevación militar fascista – , denunciaba a quien era desertor y prófugo de su propia realidad lingüístico-literaria – por la que, sin embargo, tanto había luchado – aunque reconociéndole parte de sus meritorios valores anteriores: puesto que, olvidando su vena ensayística, su entidad política, incluso su actividad lírica, lo identificaba como poseedor de un “temple de buen narrador en vísperas de la República” (Alonso Montero, 1968: 155).

político-intelectual de la *Irmandade da Fala d'A Coruña*¹⁶ y especialmente en su vertiente más progresista y renovadora, en la cual se alinearon figuras de gran importancia, valor, relevancia y entereza cívica como Bernardino Varela do Campo, Elvira Bao Maceiras, Antón Villar Ponte o Vitor Casas Rei. Bajo tal proyecto se alentaron las *Escolas do Insiño Galego*, moldeadas según los criterios unificadores de Ánxel Casal Gosenxe y que constituyen la iniciativa pedagógica con mayor interés de la Galiza prerrepública, en las cuales se fraguó un pensamiento conscientemente nacionalista aunque a la vez multicultural, capaz, por tanto, de sobrevolar fronteras y aunar los interesantes parámetros ideológicos de la española *Institución Libre de Enseñanza* (al calor de la que se había formado Correa Calderón) y los nacionalismos independentistas de Catalunya, Euskal Herria y Galiza, para combinarlos con la estética novecentista del momento y aproximarlos hacia el folclorismo lusitano y vasco, amén de encauzarlos en la corriente positivista de los estudios antropológicos europeos. De ahí que el resultado, por consiguiente, no pudiese demostrar una intensidad cívica más comprometida, aún contando con los aires nacionalistas – ya independentistas – que por entonces se habían instalado en la mentalidad de los galleguistas más progresistas, en su mayor parte confesionalmente iberistas y federal-republicanos, opción que, tiempo después, fructificaría en emblemáticas empresas periodísticas como *La Gaceta Literaria* madrileña de Giménez Caballero o la *Vanguardia Gallega* lucense de los Correa Calderón, ambas denostadas en virtud de la posterior afiliación falangista de sus creadores¹⁷.

¹⁶ Con todo, como créditos autoriales de *O Rei Avaro* aparece el escueto sintagma “Irmandade de Galicia”. Desde hacía un año, en el momento de la edición de su *Teoría d'o Nazonalismo galego*, por problemas políticos (pues los dictados de la hermandad coruñesa le parecían muy radicales), el ourensano se había alejado de la *Irmandade da Fala d'A Coruña*, aunque su amistad con Varela do Campo siguiese permaneciendo intacta. Por ello, como se observa por tales créditos, en marzo de 1921, fecha de la publicación de lo que iba a ser el “conto primeiro” de la serie “Contos pra nenos”, Risco había procedido a fundar una hermandad nacionalista propia, aparte de la herculina y confesionalmente emparentada con el pensamiento de su coterráneo Losada Diéguez, que sin embargo acabará organizando un año después de la salida de *O Rei avarento* y que denominará *Irmandade Nazonalista Galega*.

¹⁷ Para un estudio pormenorizado del medio lucense republicano, cfr. Pardo de Neyra 2001. Sólo acercándose a *Vanguardia Gallega* se podrá comprender la entidad y el protagonismo que los Correa Calderón (tanto Evaristo como su hermano Antonio, poeta ultraísta en castellano) desplegaron durante el ferviente quinquenio republicano, haciendo de tal empresa periodística un espacio de enorme relevancia para la cultura gallega. Aún así, el desconocimiento sobre la época y el desinterés casi generalizado – insistente, obsesivo y por ello *rechamante*, como los gallegos decimos en nuestro idioma – que un sector poco relevante de la crítica actual gallega sigue empeñada en mantener – y que no hace más que proclamar su definitivo carácter siguiendo en parte los moldes franquistas – , hacen de estas figuras quizás los ‘olvidos’ más flagrantes y poco solidarios, por maniqueos y falsarios, del panorama literario gallego. Resulta curioso que tanto a Risco como a Cunqueiro se les perdonen sus poco elegantes

Pero problemas de justicia crítico-literaria aparte, tan sólo con centrarnos en el haz de cuentos risquianos o en los firmados por Correa y Díaz Baliño, comprobamos cómo los inicios de la literatura infantil gallega se caracterizan por una dimensión especialmente transgresora¹⁸ que, no contenta con bucear en la realidad propiamente gallega, exploró en la dimensión de una Galiza abierta, sin fronteras, portadora de una mentalidad europeísta, conscientemente iberista y orgullosa de su linaje multicultural: recorrido por pinceladas románicas, celtistas, germanistas e incluso de resonancias francas.

El momento era el idóneo, y la fundación de tan magna y decisiva empresa así lo exigía. Dándose la mano los aires del tradicionalismo más culturalista (Risco), el progresismo nacionalista más izquierdista (Varela do Campo, Bao Maceiras, Villar Ponte y Casas Rei), el vanguardismo más iconoclasta, colorista e impactante (Correa Calderón) y la estética del hidalguismo plástico-literario más requintado (Díaz Baliño), Galiza volvió a concitar tierra y mar, europeísmo y atlantismo, cristianismo y celtismo, al Zebedeo y al Brandán, para amasar los ingredientes que habrían de servir de alimento a las nuevas generaciones de gallegos y gallegas capaces de hacer posible el entonces todavía lejano sueño de una Galiza dueña y señora de sus destinos.

De modo semejante a lo que había ocurrido con la ideología política del nacionalismo, los encargados de dar forma al nuevo proyecto literario no escatimaron medios ni influencias exteriores, considerando inexistentes los muros – aunque éstos se rehiciesen diariamente por la vocación imperialista de sus vecinos españoles – que cercaban tanto política como culturalmente a la nación gallega. Las sombras, pues, se

coqueteos con el fascismo – ora español, ora alemán – y a los Correas no se les admitan sus deserciones del nacionalismo gallego, sus posteriores afiliaciones falangistas y, por sendos casamientos, sus ingresos en la nómina de la aristocracia titulada española. En este sentido, aunque ya la investigadora y prof.^a Herrero Figueroa denunció la importancia de Evaristo Correa Calderón, avisando sobre la necesaria consulta, vaciado y catalogación de sus contribuciones en el medio lugués *La Idea Moderna* (cfr. Herrero Figueroa, 1994: 67, nota 30), hasta la realización de mi Tesis Doctoral en Filología Gallega nada se abordó al respecto (cfr. Pardo de Neyra, 2002).

¹⁸ Aunque en ellos también se localicen la mayor parte de argumentos que estaban caracterizando al discurso literario androcéntrico, machista por lo tanto. En este sentido, en *Margarida a da sonrisa d'aurora* se proyecta un mensaje en el que la calidad intelectual de las mujeres es inferior a la del estrato masculino y en donde aquéllas siempre se deben someter a sus opuestos genéricos; en la colección risquiñana se insiste en un mundo calculado y dirigido por varones, un espacio caduco donde lo femenino despierta atracción física y se presenta como eje del mantenimiento familiar; y en *Conto de guerra* se sigue alabando el discurso masculinizador de lo aristocrático – lo palaciano – , resaltando virtudes como la fuerza y, aun desarrollando una loa del pacifismo, apostando por un mundo en el que los valores se transmitían seminalmente, por exclusiva agnación.

disipaban, y la intemporalidad de la empresa era algo a tener en cuenta de modo apremiante.

Monarcas de países como el de la “Felicidade” (*Margarida a da sonrisa d’aurora*), la Baja Nafarroa vasca y Francia (*O labrego e máis o Rei*), espacios caballerescos recorridos por jinetes, ricos mercaderes, trovadores y príncipes altaneros, el demonio y seres sobrenaturales, señores de mundos subterráneos y capaces de rehacer el tiempo en beneficio de la restitución de la justicia entre los hombres (*A dona encantada*) e hidalgos reciamente inclinados a la defensa de su patria ante la invasión napoleónica (*Conto de guerra*), no hacían más que informar de un estadio pre-edípico gallego en el que aún no se había producido la contaminación castellana – era, pues, la *época dos mouros* que sanciona la cultura popular¹⁹ –, traslado de una pureza racial que para sí reservaba la genética gallega pero que no estaba dispuesta a renunciar al intercambio cultural con los territorios vecinos, algo que Galiza, desde la Edad Media, venía manteniendo gracias al convencimiento europeo de que Compostela era uno de los centros de la cristiandad. De esta manera, por tanto, es cómo conectamos los discursos literarios correano y risquiano, gracias a un poeta caminante que, como si hubiese iniciado su recorrido en la Provenza, bien podía haber traído en sus versos el señorial y ejemplarizante comportamiento de aquel monarca Henri de Albret-Périgord (Enrique II, abuelo del primer *Bourbon* en sentarse en el trono capeto) representante por línea uterina de una silla regia hacía siglos detentada por el conde champañés Théobald de Blois *le troveur*, soberano que a comienzos del siglo XIII posibilitó la fijación escrita de los fueros propios de Euskal Herria, antes transmitidos oralmente.

Así pues, si atendemos a los decorados del precitado “País da Felicidade” que se retrata en *Margarida a da sonrisa d’aurora* podremos reconstruir la energía que emana de todos y cada uno de los espacios en que se situaron las historias de las primeras muestras literarias gallegas dedicadas a la infancia. A excepción de *O labrego e máis o Rei*, cuya acción se sitúa en tierras del país de Brie señoreado por los Champagne, la Galiza de *Conto de guerra*, un espacio palaciano del que emanaba un telurismo capaz de provocar el sentimiento guerrero de una raza de notoria antigüedad, parece ser el

¹⁹ No es gratuito, por ello, que el vehículo elegido para acometer la organización de las primeras muestras literarias dirigidas a los menores fuese el cuento, una de las manifestaciones más características de la fase larvaria de cualquier literatura. Siguiendo las siempre acertadas consideraciones del prof. Carvalho Calero podemos asegurar cómo los intelectuales que consiguieron dar forma a una literatura infantil de la que Galiza carecía, quisieron parangonar la creación de tal vía erudita con la del propio origen de todo sistema literario, esto es, reflejando una voluntad folclorista perfilada en la elección del relato corto como medio de organización y plasmación de sus manifestaciones artísticas iniciales (cfr. Carballo Calero, 1982: 237).

mismo territorio poblado por poetas tañedores de zanfoñas celtas, en donde los caballeros edificaban sólidos castillos alrededor de los cuales los labradores y pastores malvivían conformes con sus destinos de esclavos porque, si la Dicha así lo permitía, podían cambiar de vida siempre que la energía de aquel telurismo dominador posibilitase el encuentro de una *dona* capaz de convertirlos en *gente principal*, contagiándoles parte de la fuerza interna que llevaba y que, por tal motivo, la explicaba no sólo como habitante sino como *señora* de una Galiza subterránea, esto es, de la Galiza verdadera, la originaria, la incontaminada, un territorio que incluso se había blindado ante la Romanización.

La patria que se les mostraba a los menores era femenina, era la “Matria lonxana” que sostenía el aliento al generoso galés defensor de los gallegos en *Conto de guerra*; era una nación marítima rehecha diariamente en la consumación amorosa con los pueblos de donde procedía su linaje, era la fuerza que buscaba el impulso de un interior empapado en fidelidad y pureza, y era, finalmente, la música propia, la vitalidad de un idioma capaz de personificarse majestuosamente, según la atenta observación de unos parámetros transfronterizos y multiculturalistas, en una de las líricas más antiguas e importantes del planeta.

Con todo, poco después de su puesta en funcionamiento, el imperialismo hispánico más cruel consiguió, *manu militari*, no sin antes violarla, asesinar una ideología practicada por hombres buenos y mujeres buenas, por gente tranquila, que únicamente quería ser fiel a su patria y a su raza escuchando la voz de sus ancestros para educar a sus propios hijos e hijas, hijos e hijas que, en no pocos casos, verían morir a sus padres y que, también en no pocos casos, serían torturados como aquéllos, incluso asesinados.

Ya lo había confesado el propio Camilo Díaz Baliño en la dedicatoria de su *Conto de guerra*, cuando, en un impulso anunciador de la ferviente fe que regía en el programa pedagógico del nacionalismo gallego, quiso declarar que dirigía su relato:

PRA ELES.

Eu tiña feita unha promesa, un voto

Eu tiña que decir algo pra os rapaces

Pra os meus rapaces

Os meus rapaces, son todol-os nenos

Eu quixera ser sempre neno, porque así o meu corazón estaría san,

non tería delores, nin bulras nin xenreiras

Eu fago canto podoo por conservalo sán, e non podoo

Os outros, os que non son nenos, fan por ferirmoo, e firenmoo; moitas

veces ... moitas.

Mais eu arredome canto podoo, de eles, e vou sempre xunto ós nenos, ós nosos nenos.

Ontee fun en pelerinaxe á veloo, vou moitas veces, sempre que podoo.

Eu sinto a maior ledicia da miña vida en ouvir rezar *o noso* os nosos filliños.

Os nosos rapaces, son hermosos, son xurdios.

Serán homes co tempo, homes *sans*, de corazón limpo, iguaes ós meus irmáns de

loita

Eu tiña *unha debida* co iles

Unha debida de amor

Hoxee pago a *debida* (cfr. Pardo de Neyra, 2006: 183).

Por desgracia, 1936 se significaría como a venganza fascista máis cruenta de la historia reciente del Estado Español. Un genocidio sin precedentes en la Península Ibérica se encargó de organizar una orgía de sangre personificada bajo la fórmula del terrorismo institucional más abyecto. 1936 llevó a la tumba a miles de gallegos y gallegas buenos, a miles de padres y madres que únicamente apostaban por una vida en libertad, queriendo educar a sus hijos e hijas en el amor a su idioma y nación. 1936 ahogó la voluntad democrática de un Estado, ahogando con ello el inicial y tímido caminar de unos pueblos que tan sólo trataban de explicarse a sí mismos desde su propia realidad. Y 1936, además de traducirse por el asesinato de Díaz Baliño, lo que llevaría a su compañera a la locura, vino a significar el 28 de diciembre de la literatura gallega.

Referencias bibliográficas

ALAUSTRÉ, P. y S. SÁNCHEZ SILVA. 1986. *Literatura infantil y valores*, Madrid: Conferencia Episcopal Española.

ALONSO MONTERO, J. 1968. *Realismo y conciencia crítica en la literatura gallega*, Madrid: Editorial Ciencia Nueva.

- ALONSO MONTERO, X. 2006. “Álvaro Cunqueiro, militante e propagandista do iderario do Novo Estado”, en *Os escritores galegos ante a guerra civil española. 1936-1939. Textos e actitudes*, Vigo: Galaxia, 413-429.
- ALTHUSSER, L. 1974. *Éléments d'autocritique*, París: Hachette, 1974.
- ALTHUSSER, L. 1980. “La transformación de la Filosofía” (conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada el 26 de marzo de 1976), en L. Althusser, P. Macherey y E. Balibar, *Filosofía y lucha de clases*, Madrid: Akal, 7-41.
- BALIÑAS, C. 1977. “Limiar”, en A. Villar Ponte, X. V. Viqueira, A. Losada Diéguez, F. L. A. Cuevillas, A. R. Castelao, V. Risco y R. Otero Pedrayo, *Pensamento Galego I* (selección y prólogo de C. Baliñas), Vigo: Sociedade de Estudos, Publicacións e Traballos, S. A., 5-13.
- BORTOLUSSI, M. 1985. *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid: Alambra.
- CARBALLO CALERO, R. 1982. *Libros e autores galegos. Século XX*, A Coruña: “Fundación Pedro Barrié de la Maza, conde de Fenosa”.
- CASTELAO, A. R. 1974. *Sempre en Galiza*, Buenos Aires: Edicións Galiza do Centro Gallego de Buenos Aires – Instituto Argentino de Cultura Gallega (4ª ed).
- CERVERA, J. 1984. *La literatura infantil en la educación básica*, Madrid: Cincel (1984 a).
- CERVERA, J. 1984. “En torno a la literatura infantil”, *Cauce* 12, Sevilla, 157-168 (1984 b).
- CERVERA, J. 1994. “La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño”, *Monteolivete* 9-10, València, 21-36.
- DESTTUT DE TRACY, A. 1819. *Elementi di Ideologia del Conte Destutt de Tracy* (trad. de G. Compagnioni), Milán: Stampeia di Giambattista Sonzogno (1ª ed. italiana aumentada con respecto a la francesa).
- DURKHEIM, E. 1895. *Les Règles de la Méthode Sociologique*, París: Alcan.
- ECO, U. 1968. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona: Lumen.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. 1965. *Theories of Primitive Religion*, Londres: Faber & Fabe.
- GARCÍA MEDINA, J. y A. MEDINA (dirs.). 1989. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Editorial Anaya.

- GEERTZ, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*, Chicago: University of Chicago Press.
- GEERTZ, C. 1995. *Works and Lives: The Anthropologist as Author*, Stanford: Stanford University Press.
- HERRERO FIGUEROA, A. 1994. *Sobre Luís Pimentel, Álvaro Cunqueiro e Carballo Calero. Apontamentos de filoloxía e didáctica da literatura*, Sada, A Coruña: Edicións do Castro.
- LENIN, V. I. Uliánov. 1967. *Materialismo y empirocriticismo*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- LOMAS, C. 2002. “Discurso transfronterizo. La articulación del género en la frontera en los primeros años del siglo XX”, *Dimensión Antropológica*, revista digital del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México 25, <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx>.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. 1967. *España y su historia*, tomo I, Madrid: Ediciones Minotauro.
- MESQUITA, A. 2003. “A Estética da Recepção na Literatura Infantil”, *World Wide Web*, <http://www.ipn.pt/opsis/litera/infantil/armindo1.rtf>.
- NOBILE, A. 1992. *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones – Ediciones Morata, S. A.
- PARDO DE NEYRA, X. 2001. *Vanguardia Gallega ou o compromiso xornalístico lucense coa II República Española. A ‘xeración da República’ na literatura, na prensa e na política galegas*, Lugo: Ágora Cultural – Concello de Lugo, Concellaría de Educación e Cultura / Área de Benestar Social.
- PARDO DE NEYRA, X. 2002. *Evaristo Correa Calderón na literatura galega contemporánea. Vanguardismo e galeguismo*, Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- PARDO DE NEYRA, X. 2004. “Lectura socioliteraria del nacimiento de la literatura infantil gallega: un viaje en tres tiempos”, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 2, Vigo, 151-176 (2004 a).

- PARDO DE NEYRA, X. 2004. “Entre o vangardismo e a conciencia nacionalista. O nacemento da literatura infantil galega, un proxecto integrador”, *Grial* 161, Vigo, 114-125 (2004 b).
- PARDO DE NEYRA, X. 2005. “De Viqueira a Correa Calderón. La renovación del pensamiento pedagógico gallego y su implicación con la literatura gallega de Pregarra”, *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 3, Vigo, 157-188.
- PARDO DE NEYRA, X. 2006. *As orixes da literatura infantil galega (1918-1936). Unha nova forma de entender a literatura*, Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. 1958. *Method in Social Anthropology*, Chicago: University of Chicago Press.
- RANGEL LOZA, E. C. 2002. “Breve historia de la literatura infantil y juvenil mexicana”, *Glosas Didácticas. Revista Electrónica de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 2, *World Wide Web*, <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/rangel.html>.
- RUIZ CAMPOS, A. M. 2000. *Literatura Infantil. Introducción a su teoría y práctica. Literatura Infantil en Andalucía. La formación del lector*, Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Editorial Guadarrama.
- VOLPICELLI, L. 1952. *Dall’infanzia all’adolescenza*, Brescia: La Scuola.
- ZIPES, J. 1986. *Les contes de fées et l’art de la subversion*, París: Payot.

**MULTICULTURALIDAD Y TRADUCCIÓN DE LIJ: MINORÍAS CON VOCES
PROPIAS**

***MULTICULTURALIDADE E TRADUÇÃO DA LIJ: MINORIAS COM VOZES
PRÓPIAS***

***MULTICULTURALITY AND CHILDREN'S LITERATURE TRANSLATION:
MINORITIES WITH OWN VOICE***

Isabel Pascua Febles y Juan Rafael Morales López

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ipascua@dfm.ulpgc.es

juanrafael_morales@yahoo.es

Resumen: El etnocentrismo preponderante en la LIJ de la primera mitad del siglo XX dio paso a las nuevas corrientes internacionalistas y multiculturales, auspiciadas en gran medida por los movimientos antibelicistas que surgen a partir del final de la II Guerra Mundial. En la actualidad, la multiculturalidad es una realidad patente en las sociedades contemporáneas y la necesidad de alcanzar una integración natural constituye, sin lugar a dudas, uno de los problemas principales a los que se enfrentan las sociedades modernas. Creemos, ciertamente, en el papel integrador, conciliador y didáctico de la LIJ, así como en su valía literaria. Es por ello por lo que estimamos que las traducciones de libros de LIJ multiculturales, realizadas desde un análisis y una reflexión serios, pueden contribuir significativamente a la superación de prejuicios interétnicos. En nuestra propuesta tomaremos como punto de partida la realidad multicultural canadiense. Para ello, analizamos varias obras de LIJ de ese país que dan voz propia a distintas minorías étnicas locales y estudiamos algunas de las dificultades principales que plantea la traducción de este tipo de libros. Asimismo, trataremos la validez de la experiencia canadiense y su posible reflejo en nuestro país.

Palabras clave: multiculturalidad, traducción, literatura infantil, minorías étnicas, referencias culturales.

Resumo: *O etnocentrismo preponderante na LIJ da primeira metade do século XX deu lugar a novas correntes internacionalistas e multiculturais, em larga medida pelos movimentos antibelicistas que surgem a partir do final da Segunda Guerra Mundial.*

Actualmente, a multiculturalidade é uma realidade patente nas sociedades contemporâneas e a necessidade de alcançar uma integração natural constitui, sem dúvida, um dos problemas principais enfrentados nas sociedades modernas. cremos, certamente, no papel integrador, conciliador e didáctico da LIJ, assim como no seu valor literário. É por essa razão que consideramos que as traduções de livros de LIJ multiculturais, realizadas a partir de uma análise e de uma reflexão sérias, podem contribuir significativamente para a superação de preconceitos inter-étnicos. Na nossa proposta, teremos como ponto de partida a realidade multicultural canadiana. Para tal, analisamos várias obras de LIJ desse país que dão voz própria a distintas étnias locais e estudamos algumas das dificuldades principais que levanta a tradução deste tipo de livros. Abordaremos, igualmente, a validade da experiência canadiana e do seu possível reflexo no nosso país.

Palavras-chave: *multiculturalidade, tradução, literatura infantil, minorias étnicas, referências culturais.*

Abstract: *The predominant ethnocentrism in the Youth and Children's Literature at the first half of the 20th century gave way to the new internationalist and multicultural trends. These trends were favoured to a large extent by the pacifist movement of the end of the Second World War. Nowadays multiculturalism is a visible reality in contemporary societies. The need of a natural integration has undoubtedly become one of the main problems that modern societies have to face. We certainly believe in the integrative, conciliatory and didactic role of Children's Literature as well as in its literary worth. That is why we consider that translations of multicultural children's books, carried out from an accurate analysis and reflection, can contribute significantly to the overcoming of interethnic prejudices. The starting point of our proposal will be the multicultural Canadian reality. We will analyse several Canadian children's books that give voice to different ethnic minorities and we will study some of the main difficulties in translating this kind of books. Likewise, we will deal with the validity of the Canadian experience and its possible reflection in our country.*

Key words: *multiculturalism, translation, children's literature, ethnic minorities, cultural references.*

1. Introducción

En la actualidad, la perspectiva multicultural está en auge en nuestro país, al igual que ha sucedido en otros países en los que la inmigración ha transformado las sociedades tradicionales en multiculturales y multilingües. Ningún ámbito social escapa a esta vertiginosa transformación, especialmente aquellos más susceptibles de verse afectados dada su estrecha relación con el mundo de la educación y la cultura. Las historias y costumbres lejanas que relataban los libros de no hace muchos años ya no se reflejan únicamente sobre el papel, sino que también son visibles y palpables en el día a día de cualquier ciudad. El sistema educativo, como motor de integración y formación que es, debe responder a estas nuevas exigencias y, para ello, la disponibilidad de materiales multiculturales de calidad será una de las necesidades más acuciantes que habrá que cubrir en el menor plazo posible.

Esta nueva realidad multiétnica en la que se sumerge nuestro país está presente, desde hace ya varias décadas, en otras naciones de nuestro entorno cultural. Como punto de partida para nuestro estudio hemos tomado como ejemplo la experiencia canadiense (Pascua Febles, 2004; Pascua Febles *et al.*, 2007). Los estudiosos de este enorme país de naturaleza sobrecogedora han sido pioneros en el análisis y estudio de los movimientos multiculturales. Para ellos, el multiculturalismo está basado en la creencia de que la diversidad cultural es beneficiosa para una sociedad y, por lo tanto, su filosofía consiste en crear una atmósfera adecuada en la que las culturas se respeten, valoren y apoyen mutuamente. Para los canadienses, el multiculturalismo surgió del intento de resolver los problemas creados por la inmigración masiva de la que fue objeto el país durante el siglo XX. Incluso sostienen que el término “multiculturalidad” se originó en su país, debido a la importancia decisiva que ha tenido la inmigración en la historia de Canadá.

Efectivamente, ya por los años setenta se empezó a reflexionar sobre este tema, que acabó por convertirse en realidad legal en julio de 1988, fecha de la aprobación por parte del Parlamento de Ottawa de la llamada *Canadian Multiculturalism Act* (“Ley canadiense sobre el multiculturalismo”). Así, Canadá se convirtió en uno de los primeros países en reconocer y promover la diversidad cultural y racial a través de una ley que, aunque basada en un marco histórico bicultural (anglofrancés), abarcaría, posteriormente, otros grupos étnicos minoritarios.

Obviamente, Canadá no es un caso aislado: otros países geográficamente más próximos, como los Países Bajos, el Reino Unido, Bélgica, Alemania, Francia o Suiza, ya se han enfrentado, y se enfrentan, desde el punto de vista social, legal y educativo, a corrientes migratorias semejantes. Evidentemente, en nuestro país no se ha evolucionado al mismo ritmo, ya que por razones históricas conocidas por todos, en los años sesenta y setenta éramos precisamente los españoles y portugueses los protagonistas de la LIJ de esos países, como se puede observar, por ejemplo, en el libro *Und dann kommt Emilio* (1974) de la autora germana Gudrun Pausewang, que trata la amistad y la ayuda mutua entre un niño español emigrado y un niño alemán. Respecto a cómo se afrontó el tema de la inmigración en los libros de LIJ de la Europa central de los setenta, apreciamos que la actitud era, fundamentalmente, moralista y paternal: reflejaban a los inmigrantes como seres débiles, como víctimas que los países desarrollados debían proteger. Sin embargo, en la actualidad se intenta que los jóvenes protagonistas de estos libros tengan un papel más activo, dado que ya forman parte del grupo, son miembros de pleno derecho de la nueva sociedad.

Resultan muy interesantes las experiencias que se han llevado a cabo en el sistema educativo canadiense. La aproximación a la nueva realidad multicultural se afrontó mediante dos tipos de acciones: por un lado, para que el recién llegado no rompiera totalmente con su lengua y cultura tradicionales, se fomentó que en las bibliotecas municipales se seleccionaran y leyeran cuentos en las diversas lenguas habladas en una comunidad concreta; por otro lado, para que todos los niños del barrio, o de una misma clase, pudieran reconocer y sentir que tenían algo nuevo en común, como una lengua y un entorno comunes, se realizaba la lectura de esos mismos cuentos pero traducidos. A través de estas traducciones tendrían la oportunidad de aprender más sobre los otros.

Es, pues, en este campo donde se sitúa nuestro ámbito de actuación como traductores. Creemos, ciertamente, en el papel integrador, conciliador y didáctico de la LIJ, así como en su valía literaria. Es por ello por lo que estimamos que las traducciones de libros de LIJ multiculturales, realizadas desde un análisis y una reflexión profundos, pueden contribuir significativamente a la superación de prejuicios interétnicos.

2. La experiencia de las literaturas de minorías

Se puede considerar que Canadá ha sido multicultural y multiétnico desde que los primeros europeos llegaron a una tierra poblada por grupos aborígenes, los que conocíamos como indios y que, en el propio Canadá, se denominan actualmente *First Nations* (“Primeras Naciones”). Los primeros europeos en llegar fueron los ingleses y franceses, considerados como los fundadores de la nación. Luego arribaron a sus costas chinos, alemanes, ucranianos, etc.

No se puede afirmar que Canadá fuera siempre tolerante, pero sí es cierto que desde mediados del siglo XX las políticas de inmigración prohibían la exclusión por cuestiones de raza. Así, el concepto de “mosaico” canadiense comenzó a hacerse realidad. A partir de estos años comenzó la inmigración masiva de países del Tercer Mundo y hoy más de dos millones de canadienses hablan otras lenguas además del inglés y el francés. En 1969 entró en vigor la ley que daba a estas dos lenguas el estatus de lenguas oficiales en Canadá y solo dos años más tarde, en 1971, se estableció la política de multiculturalismo que tenía como meta “ayudar a los grupos minoritarios a preservar y compartir su lengua y su cultura, y derribar las barreras culturales a las que se tenían que enfrentar”. En 1988, se incluyó en la ley el que todos y cada uno, incluido el Gobierno, eran responsables de los cambios en la sociedad. La nueva constitución estableció una ley de “Derechos y Libertades” en la que garantizaba a todos los canadienses iguales derechos que respetaban la herencia multicultural del país.

El eurocentrismo preponderante en la vida política, social y cultural de Canadá de buena parte del siglo XX también se reflejaba, como no podía ser de otro modo, en la LIJ del país. Sin embargo, con el surgimiento de las corrientes multiculturales y gracias al impulso dado por la aprobación e implantación de nuevas leyes y políticas multiculturales, la LIJ se convirtió en todo un reflejo de esa búsqueda de la nueva identidad cultural canadiense que englobaba e integraba a todos los grupos étnicos por igual.

Los autores canadienses intentaron buscar esa identidad nacional a partir de una serie de conceptos o elementos comunes en las diversas expresiones artísticas. Esos conceptos son que Canadá es una nación de vida salvaje con fuertes identidades regionales; que persigue la lucha de igualdad junto a un gran sentido de bienestar social común; que cuenta con unas raíces muy arraigadas de los pueblos nativos, pero al mismo tiempo, es una nación de inmigrantes, fundada sobre dos lenguas y culturas; y que posee enormes riquezas naturales, una amplia vida cultural y un alto nivel de vida,

que no solo invierte en su propio territorio, sino que contribuye al desarrollo de otros. Como señala el autor canadiense de origen ucraniano Jerry Diakiw (1997), los canadienses han creado un fuerte sentimiento de lealtad a su lugar, a la vecindad, a su región (marítima o de las praderas), a su etnia y lengua de origen, a su grupo religioso y a su país.

No podemos olvidar que en la literatura es donde los pueblos comparten lo común, sus valores. Es precisamente en sus historias donde se aprecia cómo se conservan las raíces de los nativos y la hermosa herencia canadiense, junto a la nueva identidad multicultural.

3. La traducción de la literatura de minorías: análisis de ejemplos

A lo largo de la historia de la literatura y de la traducción se ha escrito y hablado mucho de que el traductor debía de ser bilingüe. Sin embargo, desde hace algunas décadas, se considera que el traductor debe ser, esencialmente, bicultural, ya que la traducción es una actividad comunicativa entre dos culturas y no meramente entre dos lenguas. Con la aparición de la nueva realidad social y cultural a la que hemos aludido anteriormente, se plantea el gran reto de traducir esta nueva literatura multicultural para niños, en el marco de una política educativa intercultural. ¿Bastará ahora con ser bicultural o estaremos ante un nuevo perfil de traductor multicultural?

Ya en trabajos anteriores (Pascua, 2003) comentamos que al estudiante de traducción se le enseñaba que tenía que conocer en profundidad la cultura de Alemania, Gran Bretaña, Francia, etc., dependiendo de su lengua de trabajo. Pero ¿qué debe hacer el traductor que se enfrenta al abanico de libros escritos en una lengua que conoce (inglés, por ejemplo), pero que refleja varias culturas con las que no está tan familiarizado? ¿Significa esa “biculturalidad” que solo puede traducir textos, por ejemplo, de cultura anglosajona, ya que es la cultura que le es más familiar, y no a cualquier autor que escriba en inglés, ya sea australiano, sudafricano, caribeño, chino, indio, inuit, etc.? ¿Qué hacer ante este “mosaico” real multiétnico de los cuentos escritos, por ejemplo, en Canadá a partir de los años noventa? ¿Qué nuevas estrategias serán necesarias, si realmente debe haberlas, para traducir al español estos cuentos escritos todos en inglés? ¿Cómo será la recepción de esta literatura multicultural en la nueva España multiétnica con receptores tan diferentes?

Naturalmente, dado que nuestro objetivo es dar a conocer el mundo del “otro”, nos inclinamos por la tendencia traductológica de la exotización, entendiendo por ella el hecho de hacer visible toda referencia cultural que encontremos en el original, pero todo ello sin obviar al nuevo lector hipotético de nuestros libros, los niños españoles, por lo que deberemos proceder de forma consciente y reflexiva a la hora de adoptar las decisiones traductológicas pertinentes a fin de no atentar contra la aceptabilidad en la fluidez y comprensión de la lectura, principio este que estimamos como el pilar fundamental de toda traducción de LIJ.

Aunque el concepto de visibilidad del traductor no es nuevo, tenemos que admitir que aún es una idea no aceptada del todo por parte de algunos académicos de la traducción y traductores profesionales. El sometimiento al texto original, la transparencia del discurso y la invisibilidad deben quedar atrás. Ya el traductor se siente más libre y cree que ha llegado la hora de aplicar estrategias y adaptaciones allí donde lo considere oportuno, necesario e inevitable. La traducción, esta recreación del texto original, debe llevar a la aceptabilidad, uno de los requisitos más relevantes a la hora de traducir para niños. Pero esa recreación debe tener un límite, es necesario encontrarlo y vendrá impuesto por el mismo traductor, por el diálogo que se establece entre el “yo” del traductor y el “tú” del autor y del niño lector. Está claro que los traductores no pueden ser invisibles, no pueden ignorarse ni autodestruirse. Los límites los establecerán el texto, el sentido especial y la experiencia del traductor. Ya hemos defendido en trabajos anteriores que somos conscientes de que no es tarea fácil, que constituye un nuevo reto al que traductor debe enfrentarse con cada historia nueva, con cada situación comunicativa diferente y determinada (Pascua Febles y Marcelo Wirnitzer, 2000). Tendrá que atravesar esas barreras culturales, tarea en la que el traductor debe ser más creador que transcriptor. Para el traductor, las referencias a otra cultura suelen encerrar mayores dificultades que las meramente lingüísticas (Marcelo Wirnitzer, 2007).

Para nuestro análisis práctico hemos escogido una muestra de cuentos multiculturales canadienses. El primero de ellos lleva por título *Hide and Sneak* y es de la autoría del escritor inuit Michael Arvaarluk Kusugak. El cuento está basado en la leyenda mitológica inuit del *Ijiraq*. El *Ijiraq*, que en la lengua inuktitut quiere decir “el que se esconde”, es una especie de monstruo mitológico que rapta a los niños y los esconde para siempre. Aquellos niños que logran persuadir a un *Ijiraq* para que los deje

regresar a casa, solo podrán encontrar el camino de regreso gracias a un *inuksugaq* o *inuks huk*, una construcción de piedras apiladas que recuerda la forma de un ser humano (de hecho, *inuksugaq* o *inuks huk* quiere decir en la lengua inuktitut “algo que actúa o hace las veces de una persona”). La protagonista de la historia es una niña inuit llamada Allashua que un día sale a jugar al escondite con sus amigos y se topa con un *Ijiraq* muy particular. Este *Ijiraq* era algo diferente a los demás porque siempre se perdía. Cada vez que salía a esconder a un niño, no era capaz de encontrar el camino de regreso a casa, así que sus amigos lo molestaban cantándole: *Funny little Ijiraq, getting lost among the rocks, naa-na-na-na-naa...*

Las referencias a la cultura inuit están presentes en el libro desde la propia portada. Las hermosas ilustraciones, obras de Vladyana Krykorka, muestran claramente los rasgos fisiológicos de los inuits. Debajo de cada una de las ilustraciones se ha incluido una palabra o frase escrita en inuktitut, utilizando para ello el silabario inuktitut canadiense. Este silabario fue adoptado como escritura oficial de la lengua inuktitut por el Instituto Cultural Inuit de Canadá (*Inuit Cultural Institute in Canada*) en los años 70. Las palabras o frases en cuestión están relacionadas con las escenas que se muestran en las ilustraciones. En el siguiente cuadro presentamos una muestra de las palabras y frases escritas en el silabario inuktitut, así como su correspondiente transliteración al alfabeto latino (también llamada romanización) y su significado¹:

Inuktitut	Romanización	Significado
ᐃᓄᓂᓄᓂᓄᓂ	Inuksugaq	<i>Construcción de piedra</i>
ᐅᓕᓂᓕᓂ	Ulikapaalik	<i>Pequeño carroñero moteado del color del barro y semejante a una tortuga que nada en los lagos y lagunas de las tierras áridas (normalmente mide entre una y dos pulgadas de</i>

¹ En el texto original aparecen más frases escritas en inuktitut cuyo significado desconocemos. Nos hemos puesto en contacto con diversas instituciones culturales inuits solicitando ayuda al respecto, pero aún no hemos recibido respuesta alguna.

por cualquier niño canadiense, resulta absolutamente ajena para la gran mayoría de niños españoles, que, recordemos, serán los hipotéticos receptores de nuestro cuento traducido. Como hemos argumentado en trabajos anteriores (Morales López, 2005, 2006), no somos partidarios de la introducción de notas a pie de página en traducciones de libros de LIJ, por lo que nos decantamos preferiblemente por introducir una aposición explicativa que aclare qué tipo de animal es un caribú:

TO: Inuksugaqs were built in a long line to corral caribou to a place where they could be hunted [...].

TM propuesto: Los *inuksugaqs* se construían en una gran fila para acorralar a los caribúes, que es como se llama a los renos salvajes del Canadá, y así poderlos cazar [...].

Es importante aclarar que el nombre de este animal cuenta con una adaptación ortográfica en español recogida por el DRAE: “caribú”.

Otra referencia cultural de este tipo es el término *loon* (para el análisis y estudio de las referencias culturales en las traducciones de libros de LIJ véase Marcelo Wirnitzer, 2007), el nombre inglés para el “somorgujo”. En esta ocasión, hemos optado por no introducir ningún tipo de aclaración por dos motivos fundamentales:

1. El somorgujo (también llamado “somormujo”) es una animal que también se encuentra en España, especialmente en torno a los lagos, ríos, pantanos y costas. Por tanto, no estamos ante una realidad cultural totalmente desconocida, a pesar de que es posible que muchos no hayamos oído hablar de este animal jamás. También es importante señalar que en Canadá sí que es un animal muy conocido a nivel general.
2. La ilustración aclara cualquier tipo de duda, ya que recoge precisamente la escena que narra el texto: el somorgujo nadando en forma de V en el lago.

Otras referencias culturales relativas a animales son los términos *ptarmigan* (en español, “perdizblanca”, “lagópodo” o “lagópedo”) y *old-squaw duck* (en español, “pato havelda”). En el primero de los casos, hemos optado por utilizar la denominación “perdiz blanca”, ya que consideramos que es la más transparente de las tres y que, por lo tanto, será la de mayor utilidad para el receptor a la hora de hacerse una imagen mental del animal:

TO: He was dressed in a fur coat that looked like ptarmigan feathers in summer.

TM propuesto: Llevaba puesto un abrigo de piel que recordaba a las plumas de una perdiz blanca en verano.

En el segundo de los casos, hemos decidido introducir una breve explicación integrada en el relato que aclare de forma sencilla a qué tipo de animales nos referimos:

TO: Allashua looked around, but there was no one there. There were rocks and flowers and Old-squaw ducks on a lake, but they weren't whistling or singing.

TM propuesto: Allashua miró a su alrededor, pero no había nadie. Había rocas y flores, y en el lago había unos patos típicos de la zonas frías llamados haveldas, pero no estaban ni silbando ni cantando.

Otra de las grandes dificultades de este texto reside en su propio título. *Hide and Sneak* constituye un juego de palabras con la expresión *hide and seek*, que, en inglés, denomina al popular juego infantil del “escondite”. Además, como dificultad añadida, cabe señalar que en el relato se introduce esta expresión como parte de una canción rimada que canta el *Ijiraq*, el hombrecillo mitológico coprotagonista de este cuento. Si acudimos a un diccionario monolingüe, veremos que la definición que se nos da del verbo *to sneak* es *to move furtively or to bring, take or put stealthily*, es decir, hacer algo de forma furtiva, o bien traer, llevar o poner algo a hurtadillas, sin que seamos vistos. En el contexto del cuento, este verbo hace referencia al hecho de que el *Ijiraq* ayuda, supuestamente, a los niños a esconderse, pero lo hace a hurtadillas, sin que nadie lo vea, para, de este modo, evitar que nadie pueda encontrar a los niños ocultos. Por todos estos motivos, nuestra propuesta de traducción para el título es *Escondite a escondidas*, un título, que a nuestro juicio, aúna la esencia del juego de palabras y el sentido del verbo *to sneak*. Asimismo, la propuesta de traducción para la canción rimada que se incluye en el texto es la siguiente:

TO:

Hide-and-sneak, hide-and-sneak

How I love to hide-and-sneak

I hide and you seek

You won't find me for a week.

TM propuesto:

Escondite a escondidas, escondite a escondidas

cómo me gusta el escondite a escondidas

yo me esconderé, tú me buscarás

y jamás me encontrarás.

El segundo de los relatos que hemos escogido para nuestro análisis práctico lleva por título *The Boy in the Attic* [“El niño del desván”] y es obra del premiado autor canadiense de origen chino, Paul Yee. El autor, de la mano del niño protagonista, Kai-ming Wong, nos narra las penurias y tristezas del desarraigo, de la soledad del niño que abandona su país con sus padres para llegar al Nuevo Mundo, donde todo es diferente y no entiende a otros niños que juegan en la calle. Solo el entablar amistad con un niño, aunque sea un fantasma del pasado, le ayuda y le da fuerzas para superar esos primeros momentos.

En el cuento de Paul Yee aparecen dos niños protagonistas con nombres bien diferentes que reflejan su procedencia: Kai-ming Wong y su amigo Benjamin. Es importante aclarar que ya el propio autor ha procedido a una adaptación cultural en el nombre del niño chino. De acuerdo con las normas tradicionales de la onomástica china, los nombres propios se presentan en orden inverso a los nombres occidentales, es decir, el apellido o nombre familiar antecede al nombre de pila. De este modo, la escritura correcta en chino del nombre del niño protagonista sería la siguiente:

王啟明

WONG KAI-MING

Es muy frecuente que las personas de origen chino emigradas a países occidentales cambien su nombre de pila por uno occidental o que inviertan el orden tradicional de escritura del nombre a fin de evitar que se confunda su nombre con su apellido. En el caso particular que nos ocupa, la inversión de la escritura del nombre evita que los lectores puedan pensar que el niño se llama “Wong” y que su apellido es “Kai-ming”. Además, cabe señalar que el nombre “Kai-ming” no es fruto de la casualidad ya que, como la gran mayoría de nombres chinos, posee un significado y, en este caso, es ideal

para la historia que se relata, ya que *kai-ming* quiere decir en chino “de mente abierta”, “sin prejuicios”.

Asimismo, en el cuento se utilizan otros dos vocablos chinos:

爸 妈
[bà] = papá [mā] = mamá

En el texto original aparecen transcritos en el sistema *pinyin*, sin incluir los signos diacríticos marcadores de los tonos, y escritos en mayúscula, como si de nombres propios se tratase, dado que en todo momento el niño se refiere a sus padres como “Ba” y “Ma”. En ningún momento del texto se especifica el significado de estas palabras, pero el contexto deja claro que se refiere a sus padres y la similitud de “Ma” con *mum*, en inglés, o “mamá”, en español, hará posible la identificación de forma sencilla de cada uno de los progenitores.

Por último, conviene señalar que en este cuento son muy interesantes los marcadores culturales de las costumbres del país, como, por ejemplo, ir a despedirse de sus antepasados antes de marchar a Canadá, llevarles comida y cumplir con una serie de rituales que incluso, como apunta el autor, han estado prohibidos en el país durante muchos años. Obviamente, somos partidarios de conservar todos estos marcadores culturales en nuestra traducción, ya que no podemos desaprovechar la oportunidad de ampliar el bagaje cultural de los niños y enseñarles a “viajar” a otros lugares del mundo.

4. Conclusiones

Los objetivos fundamentales que nos hemos planteado a la hora de realizar el presente estudio han sido:

1. Dar a conocer las políticas educativas interculturales que se han llevado a cabo en otros países con gran tradición y conocimiento del fenómeno de la inmigración y de los que podríamos tomar valiosas contribuciones.
2. Familiarizarnos con textos de literatura para niños que reflejen la realidad multicultural.

3. Ofrecer estrategias de traducción adecuadas para la literatura infantil multicultural escrita en otros idiomas, haciendo especial hincapié en las estrategias para la traducción de las referencias culturales.

En línea con las corrientes multiculturales mencionadas en este estudio, estamos convencidos de que los niños tienen derecho a verse reflejados y a ver reflejadas sus culturas en las historias que leen o que les cuentan. Pues, ¿cómo se va a identificar un niño senegalés, marroquí, sudamericano, chino o hindú, por citar algunos ejemplos, con una historia si todos los personajes y las ilustraciones de los cuentos muestran a niños europeos?

Al proponer el estudio y la lectura de estos cuentos multiculturales, creemos que se estimula la creación de un nuevo polisistema que no existe, o que es muy escaso, en la LIJ española. También creemos que estas traducciones animarán a autores españoles e incluso a futuros autores inmigrantes a escribir sus propios cuentos, al igual que ha sucedido en otros países como Canadá.

Con ellos, estamos colaborando en una educación intercultural, tendiendo puentes, derribando barreras entre distintos pueblos y culturas. Nuestro objetivo es que nuestros niños aprendan de los otros y los conozcan mejor, al igual que esos otros deben aprender de nosotros, siempre de manera recíproca, y lograr, de este modo, que las minorías tengan voz propia.

Referencias bibliográficas

- DIAKIW, J. (1997). "Children's Literature and Canadian National Identity: A Revisionist Perspectiva". *CCL*, nº 87, vol. 23: 3, pp. 36-49.
- KUSUGAK, M.A. (1992). *Hide and Sneak*. Toronto: Annick Press.
- MARCELO WIRNITZER, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- _____ (2004). "La literatura infantil como herramienta didáctica para la enseñanza cultural". *VII Congreso Internacional SEDLL*. Universidad de Santiago de Compostela. pp. 505-512. Tomo II.
- McGILLIS, R. (1988). "Where is here? Canadian children's literature", *CCL*, nº 52, pp. 6-13.

MORALES LÓPEZ, J. R. (2005). *Las notas a pie de página en la traducción de la LIJ*.

Suficiencia Investigadora dirigida por la Dra. Isabel Pascua Febles. Presentada en septiembre de 2005 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

_____ (2006). “El tratamiento de las referencias culturales en la traducción al español del clásico de la literatura juvenil brasileña *O meu pé de laranja lima*”. En: *Actas del Congreso Internacional “La Traducción y la Interpretación en la encrucijada de la comunicación intercultural”*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, octubre de 2006.

PASCUA FEBLES, I. (2003). “Translation and Intercultural Education”. *Meta*, nº 1-2, vol. 48, pp. 276-284.

_____ (2004). “La LIJ canadiense: espejo multicultural”. *CLIJ*, nº 168, febrero 2004, pp. 44-51.

PASCUA FEBLES, I. *et al.* (2007). *Literatura Infantil para una Educación Intercultural: Traducción y Didáctica*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de G.C.

PASCUA FEBLES, I. y MARCELO WIRNITZER, G. (2000). “La traducción de la LIJ”. *CLIJ*, nº 123, pp. 30-36.

YEE, P. (1998). *The Boy in the Attic*. Toronto: Groundwood Books.

**MACDONALD'S *THE PRINCESS AND THE GOBLIN*: LOOKING FOR THE
CHILD IN 19th CENTURY LITERATURE FOR CHILDREN**

***THE PRINCESS AND THE GOBLIN* DE MACDONALD: LA BÚSQUEDA DEL
NIÑO EN LA LITERATURA INFANTIL DEL SIGLO XIX**

***THE PRINCESS AND THE GOBLIN* DE MACDONALD: EM BUSCA DA
CRIANÇA LITERATURA INFANTIL DO SÉCULO XIX**

M^a del Carmen Pérez Díez

Universidad de León

mcperd@unileon.es

*“...there are only two kinds of people in the
end: those who say to God, ‘Thy will be done’,
and those to whom God says, in the end, ‘Thy
will be done’”.*

The great divorce: a dream (1946)

Resumen: En este estudio se pone de manifiesto el concepto de infancia en el siglo XIX a través de la obra de Macdonald. Este autor escribe hipotéticamente para los más pequeños a una edad en la que el propio concepto de infancia está en constante cambio, e incluso adquiere significados completamente opuestos. El autor escocés parece desarrollar una voz única entre la gran cantidad de libros para niños producidos en el período. La obra elegida para el análisis de este estudio es *The Princess and the Goblin* (1872), en la que se ilustra si es posible hablar de un discurso la literatura infantil, en el caso de MacDonald, diferente de la de los adultos, y también si los diferentes significados atribuidos a la infancia o chocan, por el contrario, estar unidos en el libro.

Palabras clave: concepto de infancia, siglo XIX, MacDonald.

Resumo: Na obra *Los Dones del Niño Jesús: Cuentos de hadas y relatos para los que siguen siendo niños* (1882), George MacDonald identifica o seu leitor ideal: a idade não é um factor determinante; o que realmente o motiva a escrever é que as pessoas que recebem a sua obra guardem no seu interior essa capacidade de admiração e de saudade aliado à inocência infantil. O escritor escocês consegue, em plena época

vitoriana, período difícil e tão indispensável para a construção do conceito de infância, desenvolver um estilo único que agrada, de forma igual, a crianças e a adultos. Com *La Princesa y los Duendes* (1872), procuraremos mostrar a inexistência de uma forma diferente de escrever para crianças, bem como o próprio termo infância pode encerrar significados aparentemente opostos.

Palavras-chave: conceito de infância,, século XX, MacDonald.

Abstract: *'For my part, I do not write for children, but for the childlike, whether of five, or fifty, or seventy-five' (The Gifts of the Child Christ: Fairy Tales and Stories for the Childlike). MacDonald's dictum embodies quite nicely his thoughts about what literature and its ideal reader should be: a mixture of innocence, awe, and yearning. Writing hypothetically for the young ones at an age in which the very concept of childhood was constantly changing and even facing completely opposite meanings, the Scottish author seems to develop a unique voice among the great amount of books for children produced in the period. The work chosen for analysis, The Princess and the Goblin (1872), will illustrate whether it is possible to talk about a children's literary discourse, in the case of MacDonald, different from that of the adults, and also if those different meanings attributed to childhood collide or, on the contrary, stand together in the book.*

Key words: concept of childhood, 20th century, MacDonald.



'For my part, I do not write for children, but for the childlike, whether of five, or fifty, or seventy-five' (The Gifts of the Child Christ: Fairy Tales and Stories for the Childlike). MacDonald's dictum embodies quite nicely his thoughts about what literature and its ideal reader should be: a mixture of innocence, awe, and yearning. Writing hypothetically for the young ones at an age in which the very concept of childhood was constantly changing and even facing completely opposite meanings, the Scottish author seems to develop a unique voice among the great amount of books for children produced in the period. The work chosen for analysis, The Princess and the Goblin (1872), will illustrate whether it is possible to talk about a children's literary discourse, in the case of MacDonald, different from that of the adults, and also if those

different meanings attributed to childhood collide or, on the contrary, stand together in the book.

To be a child in the 19th century

It could be said that with the passing of Forster's Elementary Education Act in 1870, a sound foundation both for education systems and the development of children's literature in England was established¹. Religion and worship were at the centre of this educational project, which demanded a greater amount of literary publications especially addressed to the little ones. Didacticism becomes, thus, the main characteristic of the literature for children produced in the period. But, at the same time, it can be seen a development of a genre quite appreciated by children and despised by the very same people who wrote to 'teach' them: fantasy. The last years of this prudish Victorian 19th century also witness a Golden Age in children's literature, with works such as *The Water Babies* (1862), or *Alice's adventures in Wonderland* (1864), or Curdie's series themselves (1872-1873).

Childhood was considered both a wonderful and nightmarish stage in the development of the human being. Romanticism and Calvinism had built and sealed this paradox. The Original Sin making all children wicked and so, in need of instruction and morals, had changed into a vision of the child as the 'noble savage', only corrupted by that same instruction and social doctrine of morality. Maybe that same fear of disintegration affecting the establishment made adults turn to the faraway lands of their childhood by means of the fantasy. They could have thought that, since childhood was then a stage worth enjoying they should do it with recollections.

George Macdonald: the chiselling of second-hand material

George MacDonald (1824-1905) was born and died in Scotland. He also studied in Scotland -Chemistry and Natural Philosophy-, becoming afterwards a Congregational Minister. However, his ideas clashed rapidly with those of his parishioners and he was forced to turn to teaching as a means of life: a hard, frustrating, and very poor life.

Among his lectures were not only topics related to his majors, but also those connected to religion, and especially Christianity. Apart from this facet, he also cultivated the art of writing, both for children and adults, professing a kind of worship towards the genre of the *fairy-tale*, “a chaos, without connection, ... governed by laws of self-consistency and moral responsibility” (Manlove 1978:64), an idea quite closed to Novalis’ way of thinking. MacDonald would not consider the fairy-tales an attempt to escape ‘from the region of law’, as he puts it in his writings about imagination. In “The Fantastic Imagination” he explains how:

[An author’s] world once invented, the highest law that comes next into play is, that there shall be harmony between the laws by which the new world has begun to exist; and in the process of his creation, the inventor must hold by those laws. The moment he forgets one of them, he makes the story, by its own postulates, incredible. To be able to live a moment in an imagined world, we must see the laws of its existence obeyed. Those broken, we fall out of it. The imagination in us, whose exercise is essential to the most temporary submission to the imagination of another, immediately, with the disappearance of Law, ceases to act.

The need for laws in the imaginative world, in the field of the image, would take us to Wordsworth’s ‘willing suspension of disbelief’, or Tolkien’s ‘secondary belief’. Imagination makes human beings achieve likenesses, give form to their thoughts. And yet, it seems for the Scottish author more complicated than that. In “The Imagination: Its Function and Culture”, he argues how “Man is but a thought of God ... Indeed, a man is rather *being thought* than *thinking*, when a new thought arises in his mind”. Turned thus into secondary creators or sub-creators, man’s works would be just a mere copy of the real ones, another review of Plato’s myth of the cave. At the same time, this fact would account for the different meanings found in a piece of work, since words are also live things employed to various ends.

... while God’s work cannot mean more than he meant, man’s must mean more than he meant. For in everything that God has made, there is a layer upon layer of ascending significance ... it is God’s things, his embodied thoughts, which alone a man has to use, modified and adapted to his own purposes, for the expression of his thoughts; therefore he cannot help his words and figures

¹ Primary education would not be compulsory until 1880. However, there were many cases of children, especially from the poorest classes, forced to work and leave their studies in order to help parents (cf. Cavallo & Chartier).

falling into such combinations in the mind of another as he had himself not foreseen, so many are the thoughts allied to every other thought, so many are the relations involved in every figure, so many the facts hinted in every symbol. A man may well himself discover truth in what he wrote, for he was dealing all the time things [sic] that came from thoughts beyond his own.

Supposed allegorical interpretations explained in that way, MacDonald would use the fairy-tale to voice God's images and thoughts, warning the reader about the impossibility to understand, to see, but for the child.

When Jesus uttered the words 'Let children come to me, for theirs is the kingdom of heaven', he was not just alluding to the childhood stage in the life of any human being. For a clergyman like MacDonald, he would refer to those qualities attached to infancy: innocence, awe or wonder, and longing or yearning for an indefinite something, unattainable, but not for that, less desirable. Some adults, not many to be frank, still possess reminiscences or traces of those childlike virtues. It is for them that MacDonald's fairy-tales are written², for those able to humble themselves and become again children, at least very deep inside; for those who still exert wonder, that capacity of the childlike imagination where the seed of knowledge lies; and for those who keep to the thread of faith without seeing where it will take them.

The Princess and the Goblin: to stare and not see

For a quick summary of *The Princess and the Goblin*, I will use Townsend's words, which describe the book as a religious allegory, but still, with an immense appeal (1995: 76). There is a princess, Irene, living in a castle on a mountain; the castle has an elusive staircase at the top of which Irene's fairy godmother lives. Under the castle there are evil little creatures, who will try to kidnap the princess and give her to their prince as wife. The only help for the girl would be a miner boy, Curdie, led by the mysterious old lady. All together will bring about the happy ending³.

Our princess Irene seems to live in a kind of Middle Earth, as it can be inferred from the first lines of the book: "There was once a little princess whose father was king over a great country full of mountains and valleys. His palace was built upon one of the

² For the lack of definite boundaries between adults and children's literature in the Victorian period, cf. Lurie 1998:89.

mountains, and was very grand and beautiful. The princess, whose name was Irene, was born there, but she was sent soon after her birth, because her mother was not very strong, to be brought up by country people in a large house, half castle, half farmhouse, on the side of another mountain, about half-way between its base and its peak” (7). Also there are legends about the existence of subterranean caves and its wicked inhabitants, who prevent the girl from going out at night. And thus, so bored a child has to find something to play with; maybe a fascinating flight of stairs⁴. As Manlove points out: “Heights put him [Macdonald] physically nearer God. He declared ‘a passion for stairs’, and saw life as a climb up a flight of them” (1975: 57).

The first encounter with her fairy godmother shows the old lady as one of the Moiras, Cloto ‘the spinner’, those Greek women in charge of man’s destiny. She behaves as a kind person with the child but warns her also not to lie about her discovery. And Irene does not lie, indeed, but the nurse cannot believe her, and considers the experience as a dream (85). This is the first clash between childlike and adult minds in the book: only the girl is able to grasp the vision of the old lady and understand her reality; for the adults it will remain forever a dream.

The first encounter with Curdie introduces another important idea in MacDonald’s thoughts: the power of music to free human beings from evil forces. As it happened with words, notes in a scale also suggest different meanings to different people, and in the case of the goblins, they develop immense fears, so they can be kept at bay. This relates to the last paragraphs in MacDonald’s “The Fantastic Imagination”. There, the author explains that we should let music to work upon us, without any intellectual greed. And he adds: “He who will be a man, and will not be a child, must – he cannot help himself- become a little man, that is, a dwarf. He will, however, need no consolation, for he is sure to think himself a very large creature indeed”. Again, only the two children seem to be able to feel the power of Curdie’s rhymes, for the nurse asks him ‘to hold his noise’ (37).

³ It was not very common for the books of the period to show people from different classes interacting as it is the case in the book (cf. Lurie 1998: 117).

⁴ The number three must be noticed here. Irene will go up three flights of stairs, and after that, she will open the third door to find the unexpected, and somehow, divine. The fact that she has to walk as a four-legged creature (14) to arrive to that mysterious room where someone is waiting for her reminds us of the need to humble to see the real truth. Also, further on in the book there is a definition of *the truest princess* as “just the one who loves all her brothers and sisters best, and who is most able to do them good by being humble towards them” (186).

Once Curdie knows about the goblins' plans and Irene's Papa comes back, the princess meets her godgranny again, and in this case the meeting is announced by a certain romantic yearning experienced by the girl: "As she went up slowly up the stair, not quite sure that she was not dreaming, suddenly a great longing woke up in her heart to try once more whether she could not find the old lady with the silvery hair" (83-84). In this sentence the essence of childhood is summed up: innocent awe and longing are mixed: Irene desires and, at the same time, has fears of the second meeting with that magical woman.

The real test to check whether Irene and Curdie are childlike or not is the magical thread. Fairy godmother gives Irene a thread to follow, just by the touch. The girl is the only one to keep to the thread; for Curdie, she seems just to be talking nonsense, as Lootie the nurse had thought before: "I never doubted you believed what you said, ... I only thought you had some fancy in your head that was not correct" (162). In view of the girl's grief, the fairy woman tells her how "Curdie is not yet able to believe some things. Seeing is not believing –it is only seeing" (166)⁵. To be able to see, Curdie will have to listen to his mother's story about a strange bird which took goblins away when she was pregnant –the Holy Ghost, maybe?-, and witness, in a kind of dream, his own healing by the old lady: "... looking up, he saw a lady with white hair, carrying a silver box in her hand, enter the room. She came to his bed, he thought, stroked his head and face with cool, soft hands, took the dressing from his leg, rubbed it with something that smelt like roses, and then waved her hands over him three times. At the last wave of her hands everything vanished, he felt himself sinking into the profoundest slumber, and remembered nothing more until he awoke in earnest" (195). Thus, touched by this kind of goddess, he will be able from now on to touch and, subsequently, 'to see'.

Conclusion

The child and the divine, the child within the adult, that is, to be meek and mild and become a little child, as Blake would put it; all those characters are MacDonald's ideal readers. There is no need to talk about a children's literary discourse, since we all are supposed to have a child inside us, and the childhood is presented as a nostalgic and

ideal state of the mind, although it could become something as wicked as those evil creatures of the underworld were the young ones forget their innocent instincts and follow adult perceptions (cf. King). My flight of stairs ends here and now, but I'm sure you will not have enough and will continue further in and further up, as little divine figures, or children, easy to please but hard to satisfy.

Bibliography

- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (dir.) (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. [Spanish translation by María Barberán, Fernando Borrajo, Mari Pepa Palomero & Cristina García Ohlrich]. Madrid: Taurus, 2001.
- KING, Don W. "The Childlike in George MacDonald and C.S. Lewis", in *Mythlore 12* (Summer 1986), pp. 17-22, 26.
- LEWIS, C.S. (1946). *The Great Divorce: A Dream*. Londres: Collins, 1972.
- LURIE, Alison (1989). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo* [Spanish translation by Elena Giménez Moreno]. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- MACDONALD, George (1872). *The Princess and the Goblin*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Classics, 1995.
- "The Fantastic Imagination", in (1893) *A Dish of Orts, Chiefly Papers on the Imagination, and on Shakespeare*. George MacDonald WWW Page: http://www.ev90481.dial.pipex.com/fantastic_imagination.htm.
- "The Imagination: Its Functions and its Culture", in *Orts* (1882). George MacDonald WWW Page: <http://www.ev90481.dial.pipex.com/imagination.htm>.
- MANLOVE, C.N. (1975). *Modern Fantasy. Five Studies*. Cambridge: CUP, 1978.
- TOWNSEND, John Rowe (1965). *Written for Children*. London: The Bodley Head, 1995.

⁵ Cf. St. Mathew's Gospel 13, 14-15.

**EL CENTRO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: UNA PRÁCTICA DE
TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA
LECTURA Y EL RESCATE DEL PATRIMONIO LOCAL**

***O CENTRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UMA PRÁTICA DE
TRABALHO COMUNITÁRIO PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA E A
RECUPERAÇÃO DO PATRIMONIO LOCAL***

***EL CENTRO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: AN EXAMPLE OF A
UNIVERSITY PROJECT TO PROMOTE READING AND RECOVER LOCAL
HERITAGE***

Patricia Quesada Villalobos
Universidad de Costa Rica
mpquesad@gmail.com

Resumen: En esta comunicación se pretende abordar la relación entre un proyecto de promoción de lectura denominado *Centro de Literatura Infantil y Juvenil*, perteneciente a la Sección de Trabajo Comunal Universitario de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, con el rescate y divulgación del patrimonio local de la zona occidental del país. El proyecto funciona con equipos interdisciplinarios de estudiantes pertenecientes a diferentes carreras universitarias, quienes con asesoría de un especialista en literatura estudian, seleccionan y recopilan las manifestaciones literarias de la zona, con el fin de rescatar y divulgar los valores culturales de la comunidad por medio de las diferentes actividades que organiza este Centro como la narración y representación de leyendas de la zona, talleres literarios y de expresión corporal, charlas a padres, madres y maestros (as), promoción y divulgación de libros de literatura infantil y juvenil, y visita de escritores y escritoras costarricenses.

Palabras clave: Universidad de Costa Rica, trabajo comunal universitario, promoción, literatura infantil, patrimonio cultural.

Resumo: Neste artigo, pretende-se abordar a relação entre um projecto de promoção da leitura denominado “*Centro de Literatura Infantil y Juvenil*”, pertencente à Sección

de Trabajo Comunal Universitario de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, com a recuperação e divulgação do património local da zona ocidental do país. O projecto funciona com equipas interdisciplinares de estudantes pertencentes a diferentes Cursos, que, com assessoria de um especialista em literatura, estudam, seleccionam e recompilam as manifestações literárias da zona, com o objectivo de regatar e divulgar os valores culturais da comunidade através das diferentes actividades que organiza este Centro como a narração e representação de lendas da zona, oficinas literárias e de expressão corporal, palestras para pais, mães e profesores(as), promoção e divulgação de libros de literatura infantil e juvenil, e visita de escritores e escritoras da Costa Rica.

Palavras-chave: *Universidad de Costa Rica, trabalho comunitário universitário promoção literatura infantil, patrimonio cultural.*

Abstract: *In this communication it is intended to approach the relationship between a project of reading promotion named Centro de Literatura Infantil y Juvenil, belonging to Sección de Trabajo Comunal Universitario, Vicerrectoria de Acción Social, Universidad de Costa Rica, and the broadcast and rescue of the local patrimony of the occidental zone of the country. The project works with interdisciplinary teams of students which belong to different university careers, and whom with the support of a professional in literature study, select and gather the cultural values of the community by means of different activities organized by this center, such as the narration and representation of area legends, literary and corporal expression workshops, talks with parents, and teachers, promotion and broadcast of children's literature books and the visits of Costa Rican writers.*

Key words: *University of Costa Rica, University communal work, promotion, children's literature, cultural heritage.*



Introducción

El Centro de Literatura Infantil y Juvenil contribuye a que un fenómeno sociocultural complejo como lo es el patrimonio local, debido a los múltiples procesos históricos que han formado la herencia cultural de la zona de occidente en Costa Rica,

sea concebido como una vivencia cotidiana, dinámica que se hace accesible a los niños y niñas, por medio de las diferentes actividades que se organizan.

Sin embargo, el funcionamiento de este proyecto como una propuesta didáctica literaria no representa un esfuerzo aislado, en él está tejida toda la organización de la Universidad de Costa Rica y su afán por mejorar la sociedad, sobre todo la vida de aquellas personas desprovistas de facilidades económicas, sociales o culturales, es decir, el Centro de Literatura Infantil y Juvenil encarna el espíritu humano y profesional de una casa de estudios que impulsa una proyección cada vez más cercana con la sociedad que la contextualiza.

1. La Universidad de Costa Rica

La Universidad de Costa Rica constituye una entidad que se origina en la Universidad de Santo Tomás en 1814, su creación se formalizó en 1840, pero no fue hasta 1843 que oficialmente inició su trabajo, con el fin de formar los profesionales que el país necesitaba para organizar el nuevo Estado costarricense, según Meoño y Pérez (2007) el carácter conservador no estaba relacionado con los lineamientos que los liberales querían imprimirle a la Nación, motivo por el cual este proyecto llegó a clausurarse el 20 de agosto de 1888. Posteriormente se hicieron varios esfuerzos por reabrir la Universidad, pero fracasaron, por consiguiente, el país llegó al siglo XX sin contar con una institución de enseñanza superior.

No obstante, en 1915 la presencia de la Escuela Normal cumplió un papel fundamental, ya que se encargó de educar a profesionales en pedagogía, situación que propició la apertura de espacios académicos para discutir aspectos relacionados con la nueva educación de la época, razón por la cual el 26 de agosto de 1940, cuando los fascistas invaden Europa, los republicanos españoles pierden la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial provoca uno de los genocidios más sofisticados de la historia, en nuestro pequeño país se firmó el decreto de creación de la Universidad de Costa Rica (UCR) y, con ello, se creó una etapa de la historia costarricense, en donde fue notoria su ausencia como centro de pensamiento” (Pérez y Meoño, 2007:16). Finalmente, el 7 de marzo de 1941 la Universidad de Costa Rica empezó sus labores, inmersa en una serie de hechos históricos que han dejado una importante estampa en la Nación:

“Así, por ejemplo, en Costa Rica, la Iglesia, el comunismo, y la social-democracia se unieron para apoyar la creación del Seguro Social, la aprobación del Código de Trabajo y la promulgación de garantías sociales de acceso a la mayorías, las cuales se constituyeron en conquistas históricas que permitieron a la población costarricense disfrutar de los derechos laborales y de servicios de salud que, con el pasar de los años, se tradujeron en índices de salud y calidad de vida muy altos en comparación con los otros países de la Latinoamérica” (Pérez y Meoño, 2007:17)

En la actualidad la imagen de la Universidad de Costa Rica se percibe gracias a su funcionamiento en diferentes sedes a lo largo de todo el país (Sede de Liberia, Sede de Golfito, Sede del Atlántico, Sede del Pacífico, Sede de Turrialba y Sede de Occidente), aspecto que posibilita el conocimiento de diversos escenarios de las comunidades y, además, el poder estar presente en los diferentes procesos históricos que el país atraviesa, de ahí que esta institución fundamente su accionar en tres principales proyecciones: la acción social, la docencia y la investigación.

2. La Acción Social en la Universidad de Costa Rica y su impacto en la comunidad

La acción social es una de las actividades pilares de la Universidad de Costa Rica, ya que “le corresponde facilitar nexos, fortalecer identidades, informar acerca del quehacer, evidenciar las experiencias útiles, servir de puente y camino de doble vía para el intercambio y el enriquecimiento de la academia, al tiempo que ésta contribuye en la construcción de ciudadanía con los distintos sectores de la sociedad” (Pérez y Meoño, 2007:14). Estos retos se logran mediante las diferentes secciones que contempla este departamento: Trabajo Comunal Universitario (TCU), Extensión Cultural, e Informática y Divulgación.

El Trabajo Comunal Universitario (TCU) fue creado hace treinta años y constituye una forma mediante la cual la universidad brinda un servicio a la comunidad, con el fin de retribuir parte de la aportación que la sociedad ha ofrecido directa o indirectamente en la formación de estudiantes de Educación Superior. Por otra parte, se trata de acercar al estudiante a la realidad nacional para que se sensibilice ante las carencias y problemas de su entorno, con el objetivo de que como futuros profesionales asuman un papel activo y trabajen en función de transformar el mundo en un espacio más justo y equitativo.

Es importante recalcar que el Trabajo Comunal Universitario tiene como fin principal contribuir con el propósito fundamental de la Universidad de Costa Rica, el cual enfatiza en la necesidad de formar individuos capaces de “afrentar la vida, con sus retos, limitaciones y oportunidades, como seres éticos y responsables, tanto en su ejercicio profesional, como en su vida personal; seres justos y generosos, capaces de evolucionar y hacer evolucionar a la sociedad en que viven, sin perder su esencia humana” (Pérez y Meoño, 2007:7). Estas autoras también aluden a los objetivos que se plantea el TCU, entre los que se encuentran: contribuir con el proceso de desarrollo de la sociedad costarricense, reintegrar el beneficio social de la educación universitaria pública con servicios que favorezcan el desarrollo de la comunidad, desarrollar la sensibilidad social de los estudiantes y docentes por medio de su interacción con los problemas de la realidad nacional, retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario para adecuarlo a las necesidades de la universidad.

Para tal efecto, la metodología de trabajo que se ha preferido en el TCU está orientada a ejecutar proyectos interdisciplinarios, desarrollados por estudiantes y académicos (as), con el objetivo de colaborar con la solución de diferentes problemas de la sociedad costarricense, especialmente aquellas zonas o grupos sociales que presenten mayores necesidades y no cuenten con las facilidades que las zonas urbanas poseen. Entre las características más relevantes que deben tener en cuenta estos trabajos se encuentran:

- **Obligatoriedad:** Todo estudiante matriculado en la Universidad de Costa Rica debe realizar el TCU como requisito académico para su posterior graduación, para tal efecto deberá cumplir con trescientas horas de Trabajo Comunal (Bachillerato y Licenciatura) y 150 horas para aquellos estudiantes que cursen nivel de Diplomado. Esta formalidad se puede implementar a partir de la aprobación del 50 por ciento de los créditos de la carrera.
- **Interdisciplinariedad:** Se requiere la participación conjunta de diferentes áreas académicas.
- **Excelencia académica:** Los proyectos de TCU deben ser supervisados por las unidades académicas, en coordinación con las disposiciones de la Vicerrectoría de Acción Social.
- **Pertinencia:** Se deben tomar en cuenta las necesidades prioritarias de la comunidad.

- **Solidaridad:** Los desafíos y problemas que estos procesos pueden presentar deben enfrentarse con una actitud de respeto, profesionalismo y solidaridad.
- **Responsabilidad:** El trabajo debe asumirse con un alto grado de compromiso social.
- **Continuidad:** Estos proyectos en su interacción con la comunidad deben responder a los esfuerzos de sostenibilidad que impulsa esta casa de estudios en todos los ámbitos.

Sin embargo, la interacción entre la sociedad y la universidad es un aspecto muy complejo, ya que el influjo de la Universidad a través de la Acción Social debe estar sujeto a un entorno cambiante; el sector productivo, la comunidad, instituciones y aquellos grupos sociales más sensibles, de ahí que el trabajo que se planifique llevar a cabo debe estar sujeto a constantes diagnósticos, evaluaciones y adecuaciones, con el fin de mejorar la calidad de vida de la zona de impacto y del país en general.

3. El Centro de Literatura Infantil y Juvenil: un proyecto de Trabajo Comunal Universitario para la promoción de la Literatura Infantil y Juvenil y el rescate del patrimonio local

El proyecto Centro de Literatura Infantil y Juvenil nace en 1985, como un ente difusor de la literatura infantil y juvenil costarricense en la zona occidental. Además, contribuye con el mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje de esta literatura mediante la implementación de conocimientos dinámicos, receptivos y productivos de textos literarios por parte de los niños y las niñas. Este proyecto emerge producto de la necesidad de contar con una sección adscrita a la Biblioteca de la Sede Regional de Occidente (hoy Biblioteca Arturo Agüero Chaves), que sirviera para la difusión de la literatura infantil y juvenil. Su misión principal ha sido la de fomentar hábitos de lectura en los niños y las niñas de la zona de Occidente, así como proporcionar a los educadores /as), madres y padres de familia, y público en general de un espacio donde puedan encontrar asesoramiento, materiales didácticos y lúdicos, textos y diversas actividades que apoyen su labor en las áreas

de literatura infantil costarricense y universal, promoción a la lectura y el rescate del patrimonio local.

El Centro funciona en la infraestructura que contempla el proyecto Museo de San Ramón, una pequeña oficina y dos salas de atención al público constituyen los espacios que durante este tiempo se le han asignado y que equipados con diferentes materiales lúdicos y didácticos permiten llevar a cabo actividades a lo largo del tiempo que lleva funcionando.

Con el fin de responder a los objetivos generales del Museo de San Ramón, el proyecto ha tenido que dedicar tiempo, recursos y trabajo al rescate de los valores literarios del cantón, relacionados con su patrimonio cultural, por ejemplo: la difusión de la poesía de autores ramonenses, la valoración de leyendas autóctonas, así como la elaboración de una antología de poesía ramonense para los niños y niñas de las escuelas.

Como resultado del trabajo que se ha realizado durante veinte años de vigencia del proyecto, se ha logrado atender una población considerable de niños y niñas, padres de familia y docentes del cantón de San Ramón y de otros sectores de la zona de influencia de la Sede de Occidente como Palmares, Naranjo, Alfaro Ruiz y Tacares; se ha tratado de inculcar en los participantes no sólo el hábito de la lectura y la afición por la Literatura Infantil, mediante la implementación de diferentes estrategias metodológicas con textos literarios propuestos por el Ministerio de Educación Pública en los diversos niveles escolares y de enseñanza media como *Cocorí, Mo, La sequía, Las carreras de San Juan, Uvieta*, y otras obras no contempladas por el plan de estudios escolar. Con respecto a la valoración por las costumbres y tradiciones, así como las diversas manifestaciones del patrimonio cultural de la zona se han llevado a cabo actividades muy motivadoras y atractivas para el público participante como el desarrollo de diferentes talleres y la puesta en escena de las leyendas *El árbol de corcho y Los duendes*.

La metodología de trabajo consiste en reuniones con las profesoras encargadas en las que se brinda asesoría sobre temas de Literatura Infantil y promoción de lectura, así como de patrimonio cultural literario. Posteriormente se organiza el trabajo anualmente, se planean las actividades y los talleres, se revisan las propuestas emitidas por los diferentes grupos interdisciplinarios, que constantemente rotan y se renuevan con las proposiciones de sus integrantes, se

monitorea la labor en forma permanente por medio de evaluaciones directas e indirectas y, finalmente, se emiten las recomendaciones y limitaciones del trabajo realizado.

3.1. El Centro de Literatura Infantil y Juvenil y el patrimonio local

El patrimonio cultural de San Ramón, al igual que el resto del patrimonio cultural nacional, no posee un marco legal que lo proteja, al contrario, se encuentra expuesto a su desaparición, razón por la cual a lo largo de los años se han implementado diversas acciones con el fin de reunir datos sobre personajes, tradiciones, leyendas, costumbres, profesiones y diferentes expresiones artísticas, esfuerzo que principalmente se ha llevado a cabo en el Museo de San Ramón, proyecto que inicia sus labores en 1987 como respuesta a una serie de procesos, consecuencia de la modernización, “entre ellos la desvaloración del mosaico de herencias culturales construidas a lo largo de centenares de años” (Castro, 2002:102).

Dado que “La promoción es un conjunto de acciones que involucra a diferentes instancias de un grupo social: administrativa, económica, política, educativa, cultural, etc., con un objetivo común: la inserción de la lectura en la vida cotidiana de toda la población” (Valerio, 2004:7), el Centro de Literatura Infantil y Juvenil como un proyecto de TCU asociado a los **esfuerzos** que se llevan a cabo en el Museo, ha coordinado actividades en esa misma línea al recolectar, dar a conocer y promover la cultura literaria del cantón, en una labor que reúne a varios actores como los y las estudiantes, padres y madres de familia, profesores y profesoras y público en general, para tal efecto se han llevado a cabo diferentes acciones y se ha puesto especial interés en la promoción de la lectura de valores locales, tal es el caso de los textos como *El madroño Gigante* (2005) de Hermida Zamora Carvajal, y *Las historias de Zancudillo* (2006) de Lenín Céspedes Arias, obras que han servido como punto de partida para estructurar talleres de promoción y actividades en donde el contacto directo de los niños y las niñas con los autores, las narraciones y las puestas en escena, entre otras, han despertado el interés por conocer formas lingüísticas locales, gastronomía popular, espacios geográficos del pueblo desconocidos para algunos infantes y formas de vida que pertenecen a la idiosincrasia de la zona occidental de Costa Rica de una forma creativa y dinámica, promoviendo la inclusión de la lectura en la cotidianidad.

3.2. ¿Qué se entiende por patrimonio?

La palabra patrimonio, según Josep Ballart y Jordi Juan i Tresseras (2005) viene del latín, significa todo aquello que procede de los padres y está constituido por los bienes que se poseen o los que se han heredado y que también se van traspasar en herencia a las generaciones venideras. Se trata principalmente de objetos materiales, pero también hace referencia a derechos y obligaciones, es decir, a objetos menos tangibles, abstractos o espirituales.

El patrimonio cultural conecta al pasado con el presente, aspecto que marca un diálogo generacional interesante, ya que permite a los seres humanos conocer su cultura al valorar determinados objetos producidos por la actividad humana de un pretérito que es importante conocer y dar a conocer.

En el contexto de un mundo cada día más globalizado y dominado por presiones económicas cada vez más poderosas, la tendencia a resguardar o valorar el pasado también varía, las nuevas generaciones muchas veces no conocen sus costumbres y tradiciones, o no les interesa conocerlas porque han adoptado muy fácilmente las formas de vida que provienen de otras culturas y que son aprendidas por la información mediática, en este sentido la globalización ha logrado internacionalizar aspectos como la moda, la cultura de masas y el consumismo, sin embargo, al mismo tiempo se han producido fenómenos como la revaloración, la afirmación y la recuperación de elementos culturales de las comunidades que las identifican ante el mundo “se reconoce en la riqueza cultural de cada pueblo no sólo una fuente de identidad tanto colectiva como individual, es decir, una dimensión constitutiva y esencial de grupos e individuos, sino también a una fuente de desarrollo integral en la que está incluido el plano económico. En este sentido la diversidad cultural de las naciones y el mundo representa un valor por preservar” (Joseph Ballart y Jordi Juan i Tresseras, 2005:167).

Por consiguiente, el patrimonio cultural de un pueblo, comunidad o grupo es un concepto que puede entenderse como una herencia que abarca tanto las manifestaciones tangibles como las intangibles y que las generaciones antiguas transmiten a otras más recientes; “se trata de modos de vida que fueron funcionales para esas generaciones anteriores y que rigieron su cotidianidad o sus ciclos de vida según ciertas normas, costumbres o tradiciones” (Castro, 2005:5).

El patrimonio intangible incluye, entonces, aquellas manifestaciones y productos culturales de la tradición oral como canciones, leyendas, cuentos, rezos, conocimientos, prácticas y costumbres de un pueblo, grupo o nación.

Por este motivo, en el proyecto Centro de Literatura Infantil y Juvenil nos hemos dado a la tarea de recuperar y valorar el patrimonio literario de la zona de occidente mediante la investigación y el trabajo de diferentes actividades como el Certamen de poesía infantil Emma Gamboa Alvarado, la recuperación de los juegos tradicionales de la zona, la compilación de una antología de poetas ramonenses y la recolección y promoción de las leyendas populares.

3.3. Actividades que el Centro de Literatura Infantil y Juvenil lleva a cabo para dar a conocer y promover el patrimonio cultural literario

3.3.1. Certamen literario Emma Gamboa Alvarado

Emma Gamboa fue una importante figura femenina que se destacó como educadora, escritora, ensayista y Ministra de Educación, por este motivo desde el año 2004 se ha organizado un certamen literario dedicado a esta distinguida educadora y escritora ramonense. Este evento ha permitido cultivar el hábito de escritura del pueblo de San Ramón, considerado por el imaginario colectivo como un pueblo amante de la literatura y con facilidad para la escritura literaria. Por este motivo existen personas que combinan esta inclinación con sus profesiones, entre los más conocidos en la actualidad están Edwin Orozco, Ulises Cordero, Nidia González, Eduardo García, Carlos Villalobos, Trino Barrantes, Carlos Agüero, entre otros.

Esta actividad nace como resultado de propiciar encuentros significativos de los niños y niñas con el bagaje cultural literario de la zona, ya que el folclor poético permite ese abordaje y, además, constituye una llamativa labor que ha motivado a muchos estudiantes durante los diferentes certámenes. En la escritura poética los pequeños y las pequeñas encuentran espacios alternativos donde la computadora, el Internet o la televisión ceden importancia a actividades enriquecedoras y formativas como la elaboración de poemas, donde la variedad léxica, el trabajo creativo y el arte hacen una buena combinación que da como resultado productos donde el patrimonio cultural no puede quedar relegado. El interés primordial de los y las infantes radica en la sencillez temática, la concisión, la melodía y el efecto rítmico que transmite la oralidad,

otorgando a los niños la posibilidad de entrar a un mundo mágico de juego y aprendizaje, razón por la cual en algunas ocasiones se han orientado las participaciones de los niños y las niñas a partir de diferentes talleres en donde se exponen las condiciones básicas del acto poético, porque, como afirma Cecilia Beuchat “Una infancia sin folclor poético es una infancia incompleta” (Beuchat,1997:17).

Para realizar esta actividad se ha contado con la colaboración de los y las estudiantes matriculados en el TCU y algunos profesores (as) de la Sección de Filología y otras instituciones educativas de la ciudad de San Ramón. Se han llegado a presentar más de 100 poemas que han sido premiados con un certificado de participación.

3.3.2. Antología de poetas ramonenses

En varias ocasiones se han realizado tentativas por estudiar la poesía ramonense en su conjunto, sin embargo, como el trabajo de escritura es constante e ininterrumpido, cualquier intento por sistematizarlo es muy difícil de lograr y completar.

No obstante, los profesores universitarios José ángel Vargas Vargas, Magdalena Vásquez Vargas y Carlos Villalobos manifestaron su preocupación por el estudio de la poesía ramonense, por tal motivo, se dieron a la tarea de recopilar los poetas más destacados de la lírica ramonense.

En la actualidad, y como fruto de un proyecto del Centro de Literatura Infantil y Juvenil, se ha preparado una antología de poetas ramonenses para los niños y niñas escolares. Se pretende que este material constituya un importante insumo que sirva a los y las educadores (as), padres y madres de familia, estudiantes y público en general, para conocer la poética de la zona. Este producto fue compilado por estudiantes de Filología y Educación Primaria e ilustrado por alumnos de las carreras de Diseño Gráfico e Informática. La metodología de trabajo consistió en primera instancia en la aplicación de entrevistas con sociólogos, antropólogos, literatos, historiadores y poetas de la zona, con el fin de justificar, desde múltiples disciplinas, la creación de una antología que sirviera como punto de referencia o material didáctico de apoyo para trabajar un objetivo escolar, el cual versa sobre el conocimiento de las comunidades a las cuales pertenecen los y las estudiantes. Una vez elaborada la propuesta escrita, los muchachos de la carrera de Diseño gráfico se encargaron de ilustrarla y diagramarla. Posteriormente los estudiantes de Informática elaboraron una versión digital para promocionar el texto escrito en diferentes instituciones educativas.

Los niños y las niñas del mundo contemporáneo poseen diferentes hábitos de lectura de aquellos que teníamos generaciones anteriores, Ignacio Gómez Soto afirma que “Los desfases en cuanto a la proporción de lectores, los hábitos o las competencias de lectura son indicadores, rastros, de que aún continúa influyendo dicha herencia” (Barvo y otros, 2007:40), según el analista urge, en la sociedad contemporánea acercarse a las formas en que los niños y las niñas se aproximan al acto de lectura, se hace evidente, entonces, averiguar qué, cómo y para qué se lee, ante una revolución lectora que ha puesto al libro como un elemento importante de consumo. Por otra parte el analista hace referencia a tres diferentes escalas de desigualdad lectora, en primera instancia se ubican las regiones continentales o subcontinentales semialfabetizadas que han quedado soslayadas entre la pérdida de sus culturas originales y el subdesarrollo económico y social, la segunda escala de desigualdad contempla la oposición campo-ciudad, originado por factores económicos, sociales, culturales y demográficos, factor que da como resultado el desvanecimiento de la dicotomía entre lo rural y lo urbano por la acción de un único modo de producción y aprovechamiento industrial urbanizado, el tercer aspecto se percibe, en forma difusa, en el interior de las áreas urbanas, aunque no se ajusta al modelo clásico centro – periferia o urbano – suburbano, sin embargo las prácticas lectoras se caracterizan por espacios o tiempos de entretenimiento, esquemas coercitivos y aquellos que realmente lo disfrutaban, aspecto que representa diferencias en cuanto a las expectativas, concepciones y modalidades de la lectura (Barvo y otros, 2007:44,45), ante esta realidad un texto que contemple diferentes producciones poéticas de la comunidad representa una puerta de entrada y una alternativa pedagógica al conocimiento y la valoración de las tradiciones y la historia local, además responde a la necesidad de brindar hábitos de lectura que combatan las desigualdades lectoras anteriormente anotadas por Barvo.

3.3.3. Taller de juegos tradicionales

Un patrimonio cultural se fortalece cuando la memoria colectiva y las tradiciones populares ocupan una especial importancia en la expresión de un pueblo, sin embargo, es necesario tomar en cuenta que este fenómeno es anónimo, popular, tradicional y por ende variable, pues cambia de región en región y de época en época, de ahí que las prácticas lúdicas referidas constituyen fuentes de identidad que le permiten a

un grupo diferenciarse de otros, por tal motivo, en el proyecto mencionado y respondiendo a uno de los objetivos planteados sobre el rescate del patrimonio local, se han organizado talleres para dar a conocer los juegos tradicionales de la zona occidental de Costa Rica, actividades que los vídeos juegos y la tecnología mediática han delegado. Se trata de, además de recobrar los juegos tradicionales de la zona, darlos a conocer a los niños y niñas de las distintas comunidades. Para tal efecto se ha trabajado con infantes entre los ocho y trece años de edad en el Centro de Literatura Infantil y Juvenil, así como en diferentes escuelas, durante el periodo de las vacaciones escolares y en el transcurso del curso lectivo.

Los juegos tradicionales implementados se han dividido en juegos tradicionales literarios y juegos tradicionales no literarios, entre los primeros se han incorporado: las canicas, el trompo, saltar la cuerda, carreras de sacos, pisé, elástico, bate, entre otros. Los juegos tradicionales literarios que se han practicado son: las rondas, la pájara pinta, arroz con leche, girón y ambo.

3.3.4 Taller de leyendas populares

El folclore infantil contempla varias manifestaciones, entre ellas las leyendas populares, creaciones de la tradición oral que se han caracterizado por ser producciones vivas y dinámicas que con la investida del tiempo se han modificado y han adquirido nuevas formas y atracciones, logrando así una apariencia interesante a los ojos de los nuevos lectores, a pesar de competir con los juguetes y las prácticas tecnológicas.

Las leyendas populares constituyen formas anónimas que transmiten diferentes valoraciones de una sociedad o grupo, así como lugares geográficos, personajes, prácticas que el niño y la niña deben conocer y traspasar, pues forman parte de su entorno, es ahí donde estas manifestaciones adquieren una función didáctica pertinente, pues acerca a los lectores niños y niñas a su mundo y su cultura, desde el aspecto lúdico, humorístico y mágico, “Dado que estos textos literarios pasan de un individuo a otro y de una generación a otra, con las consiguientes recreaciones, podemos considerarlos creaciones colectivas. La literatura oral está siempre haciéndose. Cada oyente es un potencial trasmisor (o retrasmisor) y, por lo tanto, un potencial coautor” (Silveyra, 2001:15).

Con el propósito de difundir el patrimonio cultural ramonense que proviene de la tradición oral, se han organizado talleres de leyendas en diferentes instituciones educativas.

La metodología de trabajo ha consistido en crear espacios para que las encargadas del proyecto se reúnan con los estudiantes, de tal forma que reciban una orientación sobre el concepto de patrimonio cultural y la vinculación de este tópico con el Centro de Literatura Infantil y Juvenil, también se les ha guiado en la forma de motivar a los niños y jóvenes para que participen de las actividades y, de esta forma, cumplir con los objetivos propuestos.

Con el fin de divulgar las leyendas ramonenses los estudiantes han estructurado breves obras de teatro sobre las leyendas, entre las que están “El árbol de corcho” y “Los duendes”. Estos grupos de teatro se han presentado en diferentes escuelas de la región y otras instituciones como asilos de ancianos, sin embargo, los niños también han puesto en escena pequeños actos de las presentaciones vistas y han hecho giras didácticas a los lugares mencionados en los montajes. En los últimos meses se ha venido coordinando un proyecto denominado “a los abuelos se los llevaron los duendes” en el distrito de Santiago de San Ramón, se trata de una investigación sobre las leyendas y creencias del distrito y su posterior trabajo de ese material en la escuelita, con la participación de los adultos mayores, quienes narran a los pequeños y pequeñas sus experiencias con los duendes, brujas, cadejos, la llorona y otros personajes de la tradición literaria popular.

Conclusión

Como se puede comprobar la vinculación entre la promoción a la lectura, el patrimonio cultural y el Centro de Literatura Infantil y Juvenil responde a una de las misiones más importantes de la Universidad de Costa Rica, la de proyectarse a la sociedad que ofrece el financiamiento para hacer posible su existencia.

En el caso que nos atiende, se pretende dar a conocer la propia historia a través de algunas manifestaciones culturales intangibles como las leyendas populares, los juegos tradicionales y la poesía, para tal efecto el proyecto Centro de Literatura Infantil y Juvenil ha trabajado coordinadamente con la Asesoría de Español del Ministerio de

Educación Pública en talleres dirigidos a docentes de la zona donde se han implementado diferentes técnicas de promoción a la lectura, así como dar a conocer los textos publicados, materiales didácticos creativos o los productos interactivos que han sido parte del resultado de los trabajos interdisciplinarios del Centro de Literatura Infantil y Juvenil y que han servido para ofrecer a los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas mayores una forma motivadora y viva de acercarse a su historia local.

Por otra parte, se han coordinado actividades con algunos grupos populares del cantón como la Asociación Cultural Ramonense y el grupo literario de la Sección de Filología de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, tal es el caso de la organización de una actividad anual que se denomina “Encuentro latinoamericano de poetas”, evento que tiene como sede el cantón de San Ramón, donde se participa en declamaciones y conversatorios con escritores latinoamericanos en diferentes centros educativos, sobre todo aquellos que atienden a una población marginal y se encuentran alejados de los centros urbanos.

Otro vínculo no menos importante lo constituye la Municipalidad, con este ente político se han coordinado las actividades de conmemoración de Lisímaco Chavaría (destacado poeta ramonense modernista de principios del siglo XX).

La Universidad de Costa Rica pretende mediante proyectos como este ofrecer a la comunidad una propuesta que permita el diálogo generacional, acción indispensable si queremos buscar aquellas raíces individuales, propias e intransferibles que nos identifican y que encontrándolas se podrá fortalecer la autoestima colectiva de un grupo, pueblo o nación.

Bibliografía

- ALFARO, Alicia y CASTRO, Silvia. (1997). La enseñanza – aprendizaje del patrimonio cultural en la escuela. *Educación*. 21 (2): 7-8.
- BALLART, Joseph y Jordi JUAN. (2005). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona, España: Ariel.
- BEUCHAT, Cecilia. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Chile:Editorial Andrés Bello.

- BRAVO, Carmen y otros (2007). *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XX*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CASTRO, Silvia. (2002). “*Museos comunitarios: estrategias educativas para enlazar lo local y lo global, el pasado y el presente*”. *Herencia* 2 (1):101-113.
- CASTRO, Silvia. (2005). “*Conservación del patrimonio cultural y generación de empleo: posibilidades y riesgos*”. *IV congreso costarricense de antropología: conferencia inaugural*. San José, Costa Rica: EUNED.
- CERRILLO, Pedro y GARCÍA, Jaime (coord.) (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla de la Mancha.
- CERRILLO, Pedro y GARCÍA, Jaime (coord.) (1993). *Literatura infantil de tradición popular*. Cuenca: Universidad de Castilla de la Mancha.
- MEOÑO MOLINA, María Eugenia y PÉREZ IGLESIAS, María. (2007). *Trabajo Comunal Universitario: la conquista de un derecho*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- QUESADA, Álvaro. (1990). “Sobre la identidad nacional”. *Revista herencia*. 2 (1): 102-110.
- SILVEYRA, Carlos (Compilador). (2001). *Folclore infantil: experiencias de aula en el jardín y en los primeros grados*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- VALERIO, María Eugenia. (2004). *129 estrategias de promoción y animación de lectura*. San José, Costa Rica: MEP.

**TRAIÇÃO DA TRADIÇÃO? - RELEITURAS E REESCRITAS
CONTEMPORÂNEAS DE NARRATIVAS TRADICIONAIS**

***¿TRAICIÓN DE LA TRADUCCIÓN?: RELECTURAS Y REESCRITURAS
CONTEMPORÁNEAS DE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES***

***TRANSLATION BETRAYAL? CONTEMPORARY REREADING AND
REWRITING OF TRADITIONAL NARRATIVES***

Ana Margarida Ramos

anamargarida@ua.pt

Universidade de Aveiro

José António Gomes

jam.gomes@netcabo.pt

ESE-IPP

Sara Reis da Silva

sara_silva@ie.minho.pt

Universidade do Minho

Érase una Vez

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez
cuando yo soñaba
un mundo al revés.

José Agustín Goytisolo

Resumen: Partiendo de la lectura de algunos textos de potencial recepción infantil editados en los últimos años en Portugal, el objetivo de este estudio es analizar los mecanismos de recreación de la materia tradicional (los cuentos), tanto a nivel temático e ideológico como formal, identificando diferentes niveles/formas de intertextualidad y reflexionando sobre sus principios y propósitos. En este sentido se revela particularmente productiva la reflexión (implícita o explícita) sobre el fenómeno metaliterario y sobre la producción literaria para la infancia, en particular la

contemporânea, en cuanto espacio privilegiado para su realización. La relación entre tradición y modernidad pasará, igualmente, por el análisis de las estrategias de reescritura utilizadas, desde la adaptación más fiel a la parodia más subversiva, dando cuenta de las diferentes competencias de lectura exigidas a los destinatarios preferenciales y, también, a los mediadores adultos. Como fenómeno que articula la aproximación y el distanciamiento simultáneos a un texto y/o imaginario, la parodia – o, desde un punto de vista mas general, o humor –, será objeto de una atención particular, permitiendo la identificación de los objetivos de su presencia y de los mecanismos a partir de los cuales se construyó. No nos olvidaremos de la contribución de la reflexión sobre el posmodernismo, promoviendo el cuestionamiento y la autoreflexión, aspectos manifestados textualmente en muchas obras. La lectura propuesta de centra en los textos de Luísa Ducla Soares, una de las autoras de referencia del panorama editorial portugués dedicado al público infanto-juvenil, permitiendo, además de caracterizar globalmente su obra, a partir de la identificación de algunos de sus principales ejes ideotemáticos, constatar la renovación que la escritora realiza del imaginario tradicional, marcado por elementos estereotipados / codificados, conduciendo a su reformulación y relectura creativa.

Palabras clave: intertextualidad, parodia, Luísa Ducla Soares, literatura para la infancia.

***Resumo:** Partindo da leitura de alguns textos de potencial recepção infantil editados nos últimos anos em Portugal, é objectivo deste estudo perceber / analisar os mecanismos de recriação da matéria tradicional (designadamente dos contos), tanto ao nível temático e ideológico como formal, identificando diferentes níveis/formas de intertextualidade e reflectindo sobre os seus princípios e propósitos. Neste sentido, revelar-se-á particularmente produtiva a reflexão (implícita ou explícita) sobre o fenómeno metaliterário e sobre a produção literária para a infância, em particular a contemporânea, enquanto espaço privilegiado para a sua realização. A relação entre tradição e modernidade passará, igualmente, pela análise das estratégias de reescrita utilizadas, desde a adaptação mais fiel à paródia mais subversiva, dando conta das diferentes competências de leitura exigidas aos destinatários preferenciais e, também, aos mediadores adultos. Enquanto fenómeno que articula a aproximação e o distanciamiento simultâneos a um texto e/ou imaginário, a paródia – ou, de um ponto de vista mais lato, o humor –, será alvo de uma atenção particular, permitindo a*

identificação dos objectivos da sua presença e dos mecanismos a partir dos quais se constrói. Não serão esquecidos os contributos da reflexão sobre o pós-modernismo, promovendo o questionamento e a auto-reflexão, aspectos manifestados textualmente em muitas obras. A leitura proposta centrar-se-á em textos de Luísa Ducla Soares, uma das autoras de referência do panorama editorial português dedicado ao público infanto-juvenil, permitindo, para além de caracterizar globalmente a sua escrita, a partir da identificação de alguns dos seus principais eixos ideotemáticos, constatar a renovação que a escritora realiza do imaginário tradicional, nomeadamente o mais marcado por elementos estereotipados / codificados, conduzindo à sua reformulação e releitura criativas.

Palavras-chave: *intertextualidade, paródia, Luísa Ducla Soares, Literatura para a Infância.*

Abstract: *This study aims to analyse some children's texts recently published in Portugal so as to examine the traditional material devices (tales) at thematic, ideological and formal levels and to identify the levels, notions and purposes of intertextuality. The work has focused on the metaliterary phenomenon and its relevance on children's literature. The relation between tradition and modernity will involve the analysis of rewriting strategies ranging from faithful adaptation to subversive parody and considering the reading competence of the audience (children and adults). Parody, or humour, generally speaking, should be given special prominence as it combines the approaching and the distancing to a fiction text. This fact results in the identification of certain objectives and sources. Postmodernism will be also considered as questioning and self-reflection exist in many texts. The proposed reading is based on texts by Luísa Ducla Soares, one of the most important Portuguese authors for children. Tasks will lead to an overview of this writer's work and main themes and to analyse how she modified the traditional fiction by means of stereotypes /codes so as to achieve a creative rewriting and rereading.*

Key words: *intertextuality, parody, Luisa Ducla Soares, children's literature.*



No centro da breve reflexão que nos propomos apresentar encontra-se a obra de Luísa Ducla Soares, uma das autoras mais reconhecidas do universo literário

português de preferencial recepção infanto-juvenil, um *corpus* textual variado e considerável do qual procuraremos salientar algumas ligações intertextuais (mais ou menos evidentes) à literatura tradicional/oral.

Luísa Ducla Soares nasceu em Lisboa, em 1939, licenciou-se em Letras e exerceu actividades de jornalista e tradutora, prestando actualmente serviços na Área da Informação Bibliográfica da Biblioteca Nacional. Em 1972, publicou o seu primeiro livro, *A História da Papoila*, e recusou o Grande Prémio de Literatura Infantil do Serviço Nacional de Informação (SNI). Em 1986, recebeu o Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças pelo livro *Seis Histórias de Encantar* e, em 1996, pela mesma instituição e pelo conjunto da sua obra, o Grande Prémio de Literatura para Crianças.

A extensão, a diversidade temática e genológica, a vivacidade discursiva, o *nonsense* e o humor, a reescrita da tradição, entre muitos outros aspectos, fazem da obra de Luísa Ducla Soares uma das mais marcantes e reconhecidas no actual panorama literário português para a infância, destacando-se pela qualidade e pela longevidade. Tópicos difíceis ou raramente versados na escrita para crianças, como a guerra/paz, a diferença, a subversão da “normalidade” e a crítica social, têm voz, uma voz muito apelativa, no elevado conjunto literário que assinado por esta autora. Neste, incluem-se mais de meia centena de títulos repartidos pela poesia, pela narrativa e pelas recolhas de textos da tradição oral portuguesa.

Recentemente, e retomando, uma vez mais, um dos caminhos mais recorrentes da sua escrita, Luísa Ducla Soares publicou a narrativa *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*¹ (Civilização, 2007). Neste conto, narra-se uma nova versão das aventuras da heroína da história de origem indefinida², mas fixada por Perrault que, desta vez, com a ajuda de João, o menino do anoraque azul, salta de um velho livro para a contemporaneidade e descobre, entre outras coisas, que, afinal, o lobo já não é o que parecia e que até é possível apadrinhar um exemplar deste seu velho inimigo na

¹ Um primeira versão deste conto de Luísa Ducla Soares foi escrita no quadro de um chat, promovido no âmbito de um projecto da Associação de Professores de Português, com alunos da EB1 n° 6 de Odivelas, Biblioteca Municipal de Arganil e Centro Alfredo Pinheiro, da Santa Casa da Misericórdia de Cascais, realizado em 7 de Janeiro de 2004, entre as 13h30 e as 14h30.

² Alguns investigadores apontam, como antecessores do texto perraultiano, narrativas gregas contadas por Pausanias (séc. II a.C.), Calímaco (séc. III a.C.) e por Antonio Liberal (séc. II a.C.), bem como um curto texto medieval escrito por Egberto de Lieja (*Fecunda Ratis*). Sobre este assunto *vide* González Marin, 2003.

«reserva do Lobo Ibérico, para os lados da Malveira». Materializando, assim, uma das tendências da actual literatura para a infância, a autora recria, como veremos, o célebre conto a partir de duas estratégias fundamentais: a recuperação de elementos codificados – como a visita à avó, a oferta de um bolo ou a referência à floresta e ao “lobo mau” – e a introdução de aspectos próprios da contemporaneidade – como a televisão, uma mãe que trabalha numa fábrica, uma floresta que ardera no Verão, um automóvel ou uma avó com telemóvel. A associação original dos elementos mencionados resulta numa renovada narrativa que permite simultaneamente regressar a uma “velha história” e contactar com realidades reconhecíveis pelos pequenos leitores.

Alvo de inúmeras revisitações, recriações e adaptações, a história do Capuchinho constitui-se já como um verdadeiro ciclo de textos de dimensão universal, ultrapassando fronteiras linguísticas e culturais. Trata-se, como o comprova a quantidade de textos que, de forma mais ou menos directa a ele alude ou o reescreve³, de uma narrativa incontornável da experiência literária colectiva, bem como do espaço da infância guardado na memória pessoal de muitos adultos, funcionando como elemento de uma enciclopédia intertextual comum e, por isso, facilmente reconhecível e identificado, pelo menos no âmbito da cultura ocidental. Na verdade, a variedade de versões e de interpretações ao longo da história permite considerar o texto em questão um paradigma para a produção de novas narrativas (Perera Santana, 2002). Objecto de tratamento pela literatura, artes plásticas, música, cinema, Banda-desenhada e publicidade, o conto clássico, tal como foi fixado por Perrault e, mais tarde, pelos irmãos Grimm, já foi absorvido pela cultura de massas e, nos últimos tempos, em função dos movimentos culturais contemporâneos, é sobretudo alvo de reescritas próximas da paródia, inscritas, muitas delas, no âmbito da estética pós-moderna, promovendo a perspetivação daquela narrativa de pontos de vista diferenciados, questionando os lugares-comuns e, alguns casos, subvertendo a ideologia determinante do conto, no sentido da valorização de ideias alternativas.

³ No caso português, basta reler, por exemplo, o texto de Guerra Junqueiro «O chapelinho encarnado» (*Contos para a Infância*, 1877), bem como as adaptações dramáticas de Maria Paula Azevedo *Theatro para Crianças* (1923) e Alice Gomes *A Nau Catrineta e a Outra História do Capuchinho Vermelho* (1967). Textos contemporâneos de preferencial recepção infanto-juvenil como *O Gorro Vermelho*, de Ana Saldanha (2002), *O Capuchinho Vermelho (na versão que as crianças mais gostam)*, de Richard Câmara (2003) ou *O Capuchinho Cinzento*, de Matilde Rosa Araújo (2005), denunciam também a pervivência dos efeitos intertextuais do conto clássico em questão na actividade de escritores da actualidade. De acrescentar são, ainda, e apenas a título exemplificativo, as edições estrangeiras *Confundindo historias*, de Gianni Rodari ou *A verdadeira história de Carapuchiña*, de Antonio Rodríguez Almodóvar.

A paródia e as implicações que o conceito conhece em resultado da reflexão produzida pelos estudiosos do pós-modernismo parecem poder aplicar-se com pertinência ao texto em análise, assim como a outras obras⁴ de Luísa Ducla Soares, enquanto fenómeno associado à intertextualidade. Linda Hutcheon (1985) define paródia enquanto «uma das formas mais importantes da moderna auto-reflexividade; é uma forma de discurso interartístico» (Hutcheon, 1985: 13), caracterizada como «repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança» (Hutcheon, 1985: 17), numa abordagem criativa e produtiva da tradição, na medida em que actua a partir dela, transformando-a. No entender desta autora, «a paródia é, pois, tanto um acto pessoal de suplantação, como uma inscrição de continuidade histórico-literária» (Hutcheon, 1985: 52), é «imitação com distância crítica» (Hutcheon, 1985: 54).

Paródia seria, por conseguinte, aqui entendida enquanto transformação, uma vez que a relação hipertextual que é estabelecida entre os textos ultrapassa a imitação que caracteriza, por exemplo, o pastiche, funcionando como um fenómeno dinâmico, muito mais abrangente e complexo do que a função burlesca a que é associado pelo senso comum.

Genette (1982), que inclui a paródia no domínio da hipertextualidade, relembra a etimologia da palavra cujo significado, por derivar de “ode” (para-ode) entendida enquanto canto ou canção, seria “contracanto” ou “canção transposta” ou “canção pervertida”. Assim, a paródia cria um desvio no sentido do texto original, uma espécie de deslocamento, produzindo um efeito de proximidade e distanciamento simultâneos. De acordo com este autor, a paródia consistiria na recuperação⁵ de um texto fora do seu sentido ou contexto originais, implicando uma releitura – em diálogo – de ambos (hipertexto e hipotexto). Linda Hutcheon, contudo, clarifica que o prefixo “para” pode também significar “ao longo de”, sugerindo, em alternativa ou em complemento à noção de contraste, os conceitos de “acordo” ou “intimidade”. Compreende-se, deste modo, como o papel do leitor é decisivo na descodificação da paródia e no estabelecimento de vínculos entre os textos em diálogo. A sua competência

⁴ Ver, por exemplo, *A Carochinha e o João Ratão* (2002) e os textos coligidos em *Gente Gira* (em particular, «O Senhor Pouca Sorte») (2002) e *Tudo ao contrário* (2002).

⁵ O autor defende mesmo a ideia de que a paródia modifica o assunto sem modificar o estilo, ou seja, mantendo o estilo elevado do hipotexto, mas aplicando-o, no hipertexto, a um assunto vulgar.

leitora é decisiva para a activação das relações entre os textos, numa actividade hermenêutica próxima da arqueológica pela pesquisa de informação a um nível mais profundo, de que o palimpsesto é uma metáfora clarificadora. Hutcheon refere que «muito embora a paródia ofereça uma versão muito mais limitada e controlada desta activação do passado, dando-lhe um contexto novo e, muitas vezes, irónico, faz exigências semelhantes ao leitor mas trata-se mais de exigências aos seus conhecimentos e à sua memória do que à sua abertura ao jogo» (Hutcheon, 1985: 16).

No caso da obra em análise, é evidente, desde o título, esse movimento combinado de aproximação ao hipotexto, presente na primeira parte, que o retoma com ligeiras modificações, e de afastamento, pela referência à coordenada cronológica – no século XXI –, realizando uma clara distanciação em relação ao original e de filiação na contemporaneidade. O título é, então, por si só, uma marca paratextual que indica com que texto precedente se vai estabelecer o diálogo, funcionando como meio revelador da construção parodística que estrutura o texto, articulando a co-presença de dimensões contraditórias e preparando o leitor para a diferença, por via de uma espécie de subversão ou de insubordinação que o caracteriza e que não apanha a criança desprevenida.

A leitura constrói-se dos sucessivos encontros e desencontros entre o texto e os seus pré-textos, num movimento contínuo de aproximação e de desvio.

Em *A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI*, observa-se, desde o início da narrativa, uma construção próxima da *mise en abîme*, uma vez que a personagem principal vive num livro que João, o outro protagonista, está a ler⁶. O salto realizado entre diferentes níveis diegéticos, além de configurar uma metalepse⁷, permitirá a recriação (e a modernização) da história tradicional através da experiência pessoal do menino leitor. De alguma forma, João, o menino do anoraque azul, corresponde à menina do capuchinho vermelho, uma vez que o texto aponta para a ideia de uma certa repetição de percursos, com as devidas distâncias temporais e culturais. As

⁶ É o que, de certa forma, se observa também, por exemplo, em *A Outra História do Capuchinho Vermelho*, de Alice Gomes (1967). Neste texto dramático, a narrativa «História do Capuchinho Vermelho e do Lobo Feroz» ocorre encaixada no núcleo actancial em que contracenam Paulo e a Mãe, funcionando como meio de transposição para o onírico. Neste espaço, a figura do Capuchinho desprende-se do livro, fala com o rapaz leitor da sua história, colocando-se em questão, em certa medida, os ensinamentos originais do texto tradicional no presente.

⁷ Em narratologia, este processo consiste num fenómeno de transposição de elementos de um nível narrativo para outro.

marcas de modernidade, como a presença da televisão, a ida ao supermercado, a referência à fábrica onde a mãe trabalha, o trânsito caótico, o vídeo-porteiro e o telemóvel, funcionando como símbolos do século XXI, transportam o universo narrativo para a contemporaneidade que o leitor conhece, permitindo a sua identificação. Trata-se, de facto, de uma construção baseada na contraposição implícita entre a imagem tradicional e uma imagem renovada ou actualizada que acaba por contribuir também para o cómico que pontua a narrativa. Além disso, as novas coordenadas espaço-temporais a que nos referimos influenciam não só a acção, mas, muito particularmente a concepção das próprias personagens. A própria opção por um protagonista masculino corresponderá a uma subversão do texto original, à qual é somada a mudança da cor dominante do vestuário. Os paralelismos entre hipertexto e hipotexto são notórios e a repetição de alguns esquemas do conto tradicional, bem como as intervenções da menina encaminham-se no sentido de os sublinhar. É neste sentido, por exemplo, que lemos o momento da visita à casa da avó e o desejo de lhe oferecer bolos ou os medos e as ansiedades sentidas pela personagem feminina em relação aos lobos, arquétipos do mal na versão tradicional, que aqui parecem ser libertados deste “negro destino”. Este é apenas um dos estereótipos desconstruídos pela nova versão de Ducla Soares que coloca todas as personagens a desenvolver acções concretas de protecção daquela espécie ameaçada, colocada numa reserva natural e apadrinhada por todos. A inclusão de uma mensagem pró-ambiental está ainda patente na referência à destruição das florestas por razões de ordem económica, permitindo, neste caso concreto, o afastamento voluntário, quase do sentido do politicamente correcto, em relação à ideologia original. Na verdade, as intervenções de Capuchinho vão também no sentido ecológico ou de protecção ambiental. Mas as figuras femininas, nomeadamente da mãe e da avó, também são alvo de uma reinterpretação. A primeira, como trabalha numa fábrica, não tem tempo ou disponibilidade para fazer bolos e preparar lanches. A segunda revela-se particularmente activa, afastando-se do seu arquétipo tradicional. Usa o telemóvel e toma a iniciativa de levar o neto a passear e a conhecer a nova realidade dos lobos.

Se o afastamento do texto matricial de Perrault se verifica, ainda, quanto ao desenlace, já que, no caso do texto em análise, a conclusão é positiva e em aberto, constata-se uma relativa proximidade pela presença em ambos de um fundo educativo – ainda que de feição distinta –, na medida em que, na narrativa de Luísa Ducla Soares, se

cruzam temáticas como a protecção da natureza ou a educação rodoviária. Esta substituição de uma moralidade por outra, ampliando-se, deste modo, as fronteiras da permissividade e da adopção de novos esquemas ficcionais, testemunha, assim, um dos traços que, por exemplo, Teresa Colomer inscreve no âmbito da tendência renovadora do conto tradicional (Colomer, 1996). Glória Bastos, por seu turno, refere-se à «reinvenção do maravilhoso» (Bastos, 1999: 123) como uma tendência da escrita narrativa contemporânea, caracterizando-a como «integração de motivos da tradição – ao nível das personagens, de certos motivos temáticos, de cenários e situações – em histórias onde por vezes o humor ganha novas dimensões e a reflexão sobre o mundo adquire novos matizes» (Bastos, 1999: 124).

As ilustrações de Helena Simas, apesar de coloridas (em nosso entender, talvez excessivamente presas à tonalidade vermelha) e esteticamente agradáveis, apresentam uma conotação futurista que não se coaduna com a realidade recriada pelo texto. De alguma forma, a ilustradora revela não ter lido de forma pertinente a referência ao século XXI, situando-o num futuro distante e não na actualidade que o texto refere. Veja-se, a comprovar esta ideia, por exemplo, no que às ilustrações diz respeito, a representação do vestuário e dos diferentes acessórios, os penteados das personagens, as habitações e a forma como elas estão decoradas.

Conforme destaca Isabel Vila Maior, a ligação aos textos da tradição é uma tendência constante na obra de Luísa Ducla Soares (Vila Maior, 2005). Esta investigadora sublinha, por exemplo, a estrutura de contos como «O Meio Galo» e «Os Nove Mandriões», o ritmo binário que resulta em breves narrativas de fundo contrastante e a presença de personagens temíveis que pontuam os contos da tradição (como as bruxas, os monstros ou os fantasmas) enquanto ecos do património literário popular na escrita desta autora.

Além disso, importa salientar o assíduo exercício de recolha e de selecção de alguns exemplares quer em forma poética, quer em forma narrativa que a autora tem levado a efeito. Releiam-se, a este título, as obras *Destrava Línguas* (1997), *Adivinha, Adivinha* (2001), *Lenga Lengas* (2001), *Lendas de Mouras* (2005) e, ainda, *Mais Lengalengas* (2007), colectânea recentemente publicada na qual a autora colige cerca de quatro dezenas de textos. Outro exemplo explícito da ligação a que nos referimos é *A Carochinha e o João Ratão* (2002). Sucintamente, verifica-se nesta obra a reescrita do conto popular com recurso à quadra rimada, à simplificação do registo verbal, à

introdução de alguns elementos de humor e, ainda, à alteração do desfecho da narrativa, que aqui fecha positivamente e num ambiente de euforia.

Mas a recriação da matéria tradicional ganha, pela mão de Luísa Ducla Soares, novos contornos e reveste-se, com frequência, de intuitos lúdicos, presentes tanto no texto lírico como narrativo. No primeiro caso, em *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca* (1990), são vários os textos onde a herança tradicional, tanto do ponto de vista estrutural como temático, vejam-se os casos das rimas infantis e dos trava-línguas, é alvo de uma atenção preferencial que incide, sobretudo, sobre a vertente linguística e sonora, jogando com a plasticidade da matéria verbal mais do que com o seu sentido. Ainda neste âmbito, refira-se a colectânea poética *Arca de Noé*, uma obra composta por cerca de duas dezenas de textos cuja figura central – como sugere o seu título – é sempre um animal. Nesta obra, a influência da poesia da tradição oral pressente-se, por exemplo, em textos como «Quem é ela?», que evidencia uma configuração estrófica, rimática (quadras em rima cruzada) e rítmica semelhante a uma cantiga infantil.

Também em *Todos no Sofá* (2001), a autora segue o esquema de algumas rimas infantis, baseado na sequencialização numérica – neste caso, em ordem decrescente, do 10 até ao 1 –, para fazer entrar em cena um conjunto de animais, que vão surgindo paulatinamente e por ordem crescente em termos físicos.

Em *A Princesa da Chuva* (2005), por seu turno, a autora recria o esquema tradicional dos contos de fadas, recorrendo, com distanciamento e humor, mas com fidelidade e rigor, aos seus estereótipos e lugares-comuns, reinventando – e de alguma forma questionando – o seu papel no imaginário infantil. Com afinidades com textos como *A Bela Adormecida*, pela imposição de um castigo à princesa pelas fadas, a heroína acabará por descobrir, sem a ajuda de qualquer príncipe, uma forma útil de aplicar os seus poderes e recuperar o equilíbrio perdido com a aplicação da maldição da chuva. O discurso, muitas vezes irónico e cheio de comentários e piscadelas de olho ao leitor, é um dos elementos que reforça a subversão que caracteriza o texto, questionando algumas das ideias feitas dos contos maravilhosos, nomeadamente no que diz respeito aos papéis femininos.

Também em *O Urso e a Formiga* (2002), a dimensão lúdica e humorística – que encerra a narrativa – se sobrepõe à intenção pedagógica e/ou moralizante que é, tradicionalmente dominante no género fabulístico ou mesmo nos contos de animais ou

de exemplo dos quais esta publicação se revela herdeira. Neste conto, nota-se, por exemplo, uma ligação ao texto tradicional «O Coelho Branco», designadamente pela presença em ambos de uma formiga, uma formiga rabiga, figura sagaz que, apesar da pequenez física, leva a melhor em relação a animais de estatura superior. A influência do hipotexto tradicional percebe-se, ainda, nas próprias intervenções verbais desta personagem.

Em *Seis Histórias às Avestas* (2003), como o título deixa desde logo perceber, o fenómeno paródico de desconstrução dos elementos codificados dos contos maravilhosos, como a tradicional oposição entre Bem e Mal e conotação simbólica de algumas personagens, é alvo de uma atenção particular, reforçando a ideia de que esta é, sem dúvida, uma das linhas de força da produção literária de Luísa Ducla Soares. Publicadas originalmente em 1985, com o título *Seis Histórias de Encantar* (Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças), as narrativas parecem assumir explicitamente, sob o novo título, a sua dimensão subversiva, revisitando o universo maravilhoso e procedendo à sua reinterpretação. Dialogando implicitamente com um vasto património de textos e uma rica galeria de personagens, as narrativas, dedicadas “às crianças de hoje”, contemplam uma perspectivação alternativa, dando a conhecer um vampiro que troca a sua preferência de sangue por groselha, uma menina que, literalmente, tem cabelo de ouro, um monstro ecológico e defensor do ambiente porque se alimenta de gasolina, limpando as águas poluídas, uma sereia cantora de fado, um príncipe do Reino dos Mandriões e uma Máquina do Tempo especial.

Exploram, sobretudo, temas e universos contemporâneos, cruzando-os com um certo imaginário dos contos maravilhosos cujo eco permanece nestes textos. As exigências que se colocam aos heróis são manifestamente outras, obrigados a integrarem-se em sociedades e meios hostis, como acontece com o pequeno vampiro, com a menina de cabelos de ouro, explorada até ao total esgotamento da sua singular riqueza, ou com a sereia, igualmente alvo de abusos. Temáticas como a diferença, a dificuldade de integração, a exploração da mulher e dos seus atributos, a denúncia de uma sociedade consumista e egoísta, a crítica ao poder e até ao desenvolvimento científico incontrolado são transportados para o universo mágico dos contos de fadas e transformam-se em matéria narrativa capaz de fazer sonhar, mas também de fazer reflectir e de interrogar o mundo que nos cerca.

É também o património literário oral, em particular a expressão «Mais vale esperar sentado» e os provérbios «Quem quer vai, quem não quer, manda» e «Quem não trabuca não manduca» que servem de mote para as narrativas *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão* (2007), textos que integram um dos últimos volumes publicados pela autora. O primeiro conto desenrola-se em torno de um motivo recorrente nas narrativas da tradição oral – o motivo da herança – e, neste, conta-se a história de um rei que tem de decidir a qual dos seus três filhos gémeos vai deixar o seu trono. No segundo texto, os protagonistas são João Pimpão e João Espertalhão. O enredo, linear e condimentado com uma boa dose de humor, baseia-se na tentativa da primeira personagem explorar o trabalho da segunda. No final, porém, a preguiça é derrotada, vencendo o esforço e a dedicação. Em ambos os textos, são evidentes o discurso coloquial, os diálogos vivos e animados, o registo familiar e próximo do destinatário infantil, bem como o cómico nos seus diversos tipos (carácter, linguagem e situação).

Assim, estes exemplos permitem constatar como, em graus diversos e com objectivos também diferenciados, que vão da criação de humor ao questionamento genológico, os textos de Luísa Ducla Soares, partindo de uma formulação (e até padronização) tradicional, a reinventam e subvertem, muitas vezes através da paródia e do *nonsense* que decorre das associações improváveis, proporcionando humor. Especificamente no que à narrativa diz respeito, constata-se a assiduidade da recuperação e reescrita da tradição e das heranças que dela nos chegam, como as breves análises realizadas permitem perceber.

Em conclusão, pode constatar-se como a recorrência destes textos promove uma leitura exigente, capaz de detectar as relações intertextuais estabelecidas, em graus diversos, entre os textos, iniciando o leitor, desde muito cedo, num jogo complexo que muitos julgam exclusivo da literatura canónica/erudita em geral e dos textos contemporâneos/pós-modernos em particular.

A presença de hipotextos mais ou menos explícitos acentua o carácter compósito das obras arquitectadas com recurso à paródia, destacando a auto-reflexividade inerente a este tipo de ficção que se alimenta de outros textos e de outras referências literárias, tornando-se híbrida e compósita e avançando mesmo para o domínio da reflexão metaliterária. Povoadas de jogos com o leitor – que não são as interpelações tradicionais ao caro leitor – as narrativas parecem, assim, romper com o estatuto tradicional da esfera de recepção dos textos realistas e exigem-lhe uma leitura,

em duplicado, de hipotexto e hipertexto. Trata-se, em alguma medida, de dar voz à convenção pós-modernista do livro dentro do livro, multiplicando as leituras realizadas, do original e das suas múltiplas recriações convocadas pelas edições subsequentes. É também para aquele paradigma que apontam outras estratégias narrativas como o auto-questionamento, a auto-reflexão, o recurso à intertextualidade e à reflexão de índole metatextual, que surgem assiduamente na obra de Luísa Ducla Soares. De acordo com Umberto Eco (1991), também se poderá falar, neste caso, de perda de inocência no sentido em que se sabe que a história não está a ser contada pela primeira vez, ideia para a qual títulos como *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI* ou *Seis Histórias às Avessas* parecem apontar.

Referências bibliográficas

- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.
- COLOMER, Teresa (1996). «Eterna Caperucita. La renovación del imaginario colectivo» in *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, Nº 87, Out. de 1996, pp. 7-19.
- ECO, Umberto (1991). *Apocalípticos e Integrados*. Lisboa: Difel.
- GENETTE, Gérard (1982): *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- GONZÁLEZ MARÍN, Susana (2003). «Existía *Caperucita Roja* antes de Perrault?» in *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, Nº 158, Março de 2003, pp. 17-22.
- HUTCHEON, Linda (1985). *Uma Teoria da Paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Lisboa: Edições 70.
- PERERA SANTANA, Ángeles (2002). «Caperucita Roja en la LIJ contemporánea» in *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, Nº 151, Julho-Agosto 2002, pp. 15-22.
- SOARES, Luísa Ducla (1990). *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Breca*. Lisboa: Teorema.
- SOARES, Luísa Ducla (2001). *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOARES, Luísa Ducla (2002). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização Editora.

- SOARES, Luísa Ducla (2002). *O Urso e a Formiga*. Porto: Civilização Editora.
- SOARES, Luísa Ducla (2003). *Seis Histórias às Avestas*. Porto: Civilização Editora.
- SOARES, Luísa Ducla (2005). *A Princesa da Chuva*. Porto: Civilização Editora.
- SOARES, Luísa Ducla (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*.
Porto: Civilização Editora.
- SOARES, Luísa Ducla (2007). *A Árvore das Patacas e Sementes de Macarrão*. Porto:
Civilização Editora.
- SOARES, Luísa Ducla (2007). *Mais Lengalengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VILA MAIOR, Isabel (2005). «A obra narrativa de Luísa Ducla Soares» in *No Branco do Sul as Cores dos Livros – Actas dos Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens, Beja, 2001 e 2002*. Lisboa: Caminho, pp. 205-220.

***THE WONDERFUL WIZARD OF OZ EN ESPAÑOL: DE NOVELA A LIBRO
ILUSTRADO***

FEITICEIRO DE OZ EM ESPANHOL: DE ROMANCE A LIVRO ILUSTRADO

***THE WONDERFUL WIZARD OF OZ IN SPANISH: HOW A NOVEL BECOMES
AN ILLUSTRATED BOOK***

Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez
Universidade de Vigo
brodriguez@uvigo.es

Resumen: Desde su publicación en 1900 *The Wonderful Wizard of Oz* se ha traducido a más de cuarenta lenguas, y se han publicado diferentes adaptaciones y versiones. Este trabajo analiza la adaptación al español como libro ilustrado de la obra de Frank Baum (*El mago de Oz*, 2006, Glénat). David Chauvel y Enrique Fernández son los responsables de esta adaptación publicada originalmente en francés en 2005, y nuevamente en inglés en 2006. El objetivo de este estudio se centra en realizar un análisis contrastivo evaluativo del texto meta español con la novela inglesa a partir de la cual se realizó la adaptación. Siguiendo un enfoque descriptivo y funcional el estudio permitirá demostrar que el texto narrativo de la adaptación refleja en gran medida la narración original inglesa. Se prestará también especial atención a los parámetros no verbales, principalmente al uso magistral de las ilustraciones y del color como elemento caracterizador de los personajes. La especial interrelación entre imagen y texto permitirá determinar la función e intención del texto meta, su recepción y el lector al que va dirigido, en comparación con los mismos parámetros aplicados al texto fuente.

Palabras clave: *Mago de Oz*, adaptación, análisis contrastivo, imágenes.

Resumo: Desde a sua publicação em 1900, *O Feiticeiro de Oz* foi traduzido em mais de quarenta línguas, sendo publicadas diferentes adaptações e versões. Neste trabalho, analisa-se a adaptação espanhola em formato de livro ilustrado da obra de Frank Baum (*O Feiticeiro de Oz*, 2006, Glénat). David Chauvel e Enrique Fernández são os responsáveis por esta adaptação publicada originalmente em francês em 2005 e, novamente em inglês, em 2006. O objectivo deste estudo consiste em realizar uma

análise contrastiva avaliativa do texto-meta espanhol e do romance inglês a partir do qual se realizou a adaptação. Adoptando uma perspectiva descritiva e funcional, o estudo permitirá demonstrar que o texto narrativo da adaptação reflecte, em larga medida, a narração original inglesa. Conceder-se-á também especial atenção aos parâmetros não verbais, principalmente ao uso magistral das ilustrações e da cor como elemento caracterizador das personagens. A especial interrelação entre imagen e texto permitirá determinar a função e a intenção do texto-meta, sua recepção e o leitor ao qual se dirige, comparando com os mesmos parâmetros aplicados ao texto-fonte.

Palavras-chave: *O Feiticeiro de Oz, adaptação, análise contrastiva, imagen.*

Abstract: *The Wonderful Wizard of Oz (1900) has been translated into more than forty languages; versions and adaptations have been published. This paper analyses the adaptation into Spanish as an illustrated book of F. Baum's novel (El Mago de Oz. 2006, Glenat). David Chauvel and Enrique Fernández are the authors of this adaptation, which was originally published in French in 2005 and in English in 2006. This study intends to carry out a contrastive analysis of the Spanish target text and the English novel. From a descriptive and functional approach it aims to prove that the adaptation narration does resemble the original English novel. Non verbal parameters, mainly illustrations, are given special prominence. The close relationship between images and text establishes the function, intention, reception, and reader of the target text, which results in a comparison with the same parameters of the source text.*

Key words: *Wonderful Wizard of Oz, adaptation, contrastive analysis, images.*



1. Introducción

Desde su publicación en 1900 *The Wonderful Wizard of Oz* (*El Maravilloso Mago de Oz*) se ha traducido a más de cuarenta lenguas, a la vez que se han publicado adaptaciones y versiones de todo tipo. Este trabajo analiza la adaptación al español como libro ilustrado de la obra de Frank Baum bajo el título *El mago de Oz* realizada por la editorial Glénat (Junio 2006). David Chauvel y Enrique Fernández son los responsables de esta adaptación publicada originalmente en francés en 2005 (*Le*

Magicien d'Oz. Paris: Delcourt¹) y que recibió el *Grand Prix de La Ville De Lyon Award for Illustration*. En diciembre de 2006 la editorial Image-Comics lo publica también en inglés².

Este estudio pretende poner de relieve las principales características de dicha adaptación al español, prestando especial atención a su relación con la novela original inglesa de Frank Baum. Evidentemente, el análisis incluirá referencias tanto a la previa adaptación a la lengua francesa como a la adaptación a la lengua inglesa. Siguiendo un enfoque descriptivo, comunicativo y funcional se ha realizado un análisis contrastivo de la novela inglesa (TO) y de la adaptación al español (TM), a pesar de que los dos textos están a diferente nivel, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en que se sitúa la traducción y que la traducción infantil está condicionada por una serie de normas específicas entre las que adquieren un valor especial las normas didácticas y pedagógicas³ (Desmidt, 2006: 86). Creemos, como afirma González, que:

“Numerous constraints enter into play during the translation process. Factors such as the status of the source text, its adjustment to ideological and/or didactic purposes, its degree of complexity, the needs of the target audience and the prevailing translational norms in the target culture all present specific areas of challenge” (2006: 97).

En primer lugar la función de los dos textos es diferente (Hatim y Mason, 1991: 15; Nord, 1997). El TM es una adaptación como libro ilustrado, lo que conlleva enfatizar la función lúdica del texto al tratarse de literatura de entretenimiento (Valero 1999: 122). El lector al que va dirigida la obra, parámetro central en la literatura infantil (Oittinien 2005: 34), también es diferente puesto que la adaptación se dirige a un público infantil, a partir de seis años como la propia editorial sugiere, mientras el lector al que se dirigía la novela inglesa es más amplio e incluso habría que recordar las connotaciones políticas que se le atribuyen a la obra. También el momento histórico en

¹ La adaptación en francés se publicó en tres tomos. El primero en enero de 2005, el segundo en junio del mismo año y el tercero en enero de 2006. Los tres tomos se publicaron conjuntamente en enero de 2006 bajo el título *Coffret. Le Magicien d'Oz*.

² Los traductores al español son Aliénor Benoist y Pedro Riera y el traductor al inglés es Kat Amano, siendo el responsable de la adaptación al inglés Joe Keatinge.

³ Desmidt clasifica las normas que afectan a la literatura infantil y juvenil en normas del texto fuente, normas literarias y estéticas, normas comerciales, didácticas, pedagógicas y técnicas (2006: 86).

que se publica la adaptación (Brunette, 2000) difiere del momento en que se publica el TO. La recepción en la cultura meta (Toury, 1995: 56) es muy amplia porque, como ya se ha comentado, existen diversas traducciones al español de la novela y el número y tipo de adaptaciones literarias es considerable.

2. Elementos extratextuales

Se ha realizado en primer lugar un análisis exhaustivo de los aspectos extratextuales del TM, del TO y un estudio contrastivo de ellos en los dos textos (Lambert y Hendrick van den Gorp, 1985: 52-53; Snell-Hornby, 1995; Pedersen 1997) enfatizando así la intertextualidad del TM y de TO (González, 2006: 98). La paratextualidad, es decir, “the relationship between the body of the text and its accompanying elements: titles, notes, epigraphs, illustrations” (González, 2006: 100), ha sido especialmente significativa en este caso debido a la especial relevancia de los parámetros no verbales, ya que al tratarse de un libro ilustrado existe una conexión especial entre texto e imagen (Taberner, 2005: 93). Esta acertada relación entre el texto y las ilustraciones, entre los elementos visuales y verbales (Valero, 1999; González, 2006: 101), resulta esencial para lograr la finalidad del texto y atraer al lector. El análisis revela que la narrativa de Chauvel y la plástica de Fernández están claramente interrelacionadas en toda la obra (Valero, 1999), sin que exista ningún elemento incoherente de ningún tipo porque los elementos de los dos planos se complementan entre sí. El estudio de la obra confirma totalmente la siguiente afirmación de Wensell:

“todo libro ilustrado es la obra conjunta de dos autores: el autor literario, que se expresa mediante la palabra escrita, y el autor de imágenes, que, aún basándose en el texto para crearlas, es libre de interpretar sus sugerencias, de ampliarlas, de enriquecerlas, de poner de relieve ciertos aspectos de su interés y de ofrecer, en fin, una aportación artística personal” (2000: 152).

Las imágenes son las mismas en el comic inglés que en el español y, como cabría esperar, en la adaptación francesa original de la que partieron ambos. Al tratarse de una adaptación como libro ilustrado las imágenes difieren completamente de las que aparecen en la edición original de la novela de 1900 y fueron realizadas por W. W. Denslow, imágenes que se recogen en la mayoría de las ediciones y traducciones de la

novela. Como se aprecia en la figura 1⁴, en la adaptación destaca el tipo de figuras, y formas estilizadas de las imágenes, muy especialmente en lo que se refiere a las caras de los personajes. Fernández había utilizado imágenes similares en su obra anterior *Libertadores* (2004. Barcelona: Glénat).

Además de la particularidad de las imágenes, merece la pena destacar el manejo del color, ya que el autor plástico utiliza colores vivos y varía las tonalidades de forma magistral, teniendo en cuenta los personajes que aparecen en cada momento. Así, por ejemplo, en las escenas que describen el fuerte ciclón con el que se inicia la obra los colores predominantes son grises y negros, cuando aparece el Espantapájaros los colores más importantes son el azul y el amarillo, mientras que en la Ciudad Esmeralda las imágenes son verdes.



Figura 1.

En cuanto al prólogo original escrito por F. Baum en 1900, decir que no se incluye en la adaptación al español, sólo se recoge en la adaptación al inglés que es la que más se acerca a la novela inglesa en cuanto al texto narrativo propiamente dicho. Resulta significativo también el título, puesto que sólo el texto inglés incluye la traducción completa del título de la novela original: *The Wonderful Wizard of Oz*.

⁴ Esta es la portada interior de la edición española, siendo a su vez la portada original de la edición francesa de 2006, edición que incluye por primera vez los tres volúmenes de la obra.

Como cabría esperar, la adaptación implica un cambio en la estructura de la obra. La adaptación española está estructurada en tres partes o volúmenes, frente a los veinticuatro capítulos de la novela inglesa puesto que se publicó originalmente de esta forma en Francia. El volumen uno abarca desde el capítulo 1 al comienzo del capítulo 8 (1995: 54). El segundo volumen continúa hasta el capítulo 13 (1995: 100), y el tercero recoge los capítulos del 14 al 24.

La imagen de portada es la misma en las dos adaptaciones, siendo dicha imagen la imagen del primer tomo de la adaptación francesa. Sin embargo, la imagen de portada de cada uno de los tres volúmenes o partes es diferente. En este caso las imágenes del texto inglés y del texto francés coinciden, pero difieren de las del texto español. En los dos primeros casos se incluyen imágenes que cubren la página completa y en las que se ve a los personajes entrar en la Ciudad Esmeralda o volar con la ayuda de los monos alados. Se trata de las portadas de los tomos 1 y 2 de la adaptación al francés. En el texto español existen dos bocetos diferentes de menor tamaño de la cara de Dorothy. La portada interior del texto es la portada de la edición francesa que recoge los tres tomos.

3. Elementos textuales

En cuanto al micronivel de análisis o análisis lingüístico contrastivo del TO y del TM es evidente que los dos textos no están al mismo nivel, ya que el primero es una novela y el segundo es un texto ilustrado, lo cual dificulta el análisis lingüístico contrastivo. Se puede destacar que, en líneas generales, el texto meta sigue el hilo argumentativo, pero se recurre a la simplificación eliminando detalles y matices, como cabría esperar en una adaptación. El texto narrativo en la traducción inglesa es más completo y más cercano al texto narrativo original que la traducción española. El análisis revela que, aunque las dos traducciones han seguido la primera adaptación al francés, la narración en la traducción española parece estar más cerca de dicho texto francés, mientras que la narración en la adaptación al inglés⁵ incluye un gran número de expansiones, más cercanas a la novela original de F. Baum.

3.1. Reducciones o simplificaciones

⁵ La adaptación española consta de 99 páginas frente a las 96 de la adaptación al inglés y de la adaptación al francés.

Como se acaba de comentar al tratarse de la adaptación de una novela a libro ilustrado el número de reducciones y concreciones es muy elevado. El texto meta se simplifica en gran medida. Aunque el objetivo del análisis es el TM español, merece la pena hacer referencia a la adaptación al inglés, ya que en general es más detallada y concreta, más cercana a la novela original inglesa que la adaptación al español. El inicio de la obra es un buen ejemplo. Estos son los primeros párrafos de la novela de Baum y los de las adaptaciones al inglés y al español:

TO: Dorothy lived in the mist of the great Kansas prairies, with Uncle Henry, who was a farmer, and Aunt Em, who was the farmer's wife. Their house was small, for the lumber to build it had to be carried by a wagon man miles. There were four walls, a floor, and a roof, which made one room; and this room contained a rusty-looking cooking stove, a cupboard for the dishes, a table, three or four chairs, and the beds. Uncle Henry and Aunt Em had a big bed in one corner and Dorothy a little bed in another corner. There was no garret at all, and no cellar-except a small hole, dug in the ground, called a cyclone cellar, where the family could go in case one of those great whirlwinds arose, mighty enough to crush any building in its path. It was reached by a trap door in the middle of the floor, from which a ladder led down into the small, dark hole (1995: 11)

TM: Dorothy lived in the midst of the Great Kansas prairies with uncle Henry, who was a farmer, and aunt Em, who was the farmer's wife (2006: 3)

TM: Dorothy vivía con su tío Henry y su tía Em en medio de los vastos valles de Kansas (2006: 5)

TO: When Dorothy stood in the doorway and looked around, she could see nothing but the great grey prairie on every side. Not a tree nor a house broke the broad sweep of flat country that reached to the edge of the sky in all directions. The sun had baked the ploughed hand into a grey mass, with little cracks running through it. Even the grass was not green, for the sun had burned the tops of the long blades until they were the same grey colour to be seen everywhere. Once the house had been painted, but the sun blistered the paint and the rains washed it away, and now the house was a dull and grey as everything else (1995: 11-12)

TM: Not a tree or a house broke the broad sweep of flat country that reached the edge of the sky in all directions. The sun had baked the plowed land into a gray mass, with little cracks running through it. Even the grass was not green, for the sun had burned away the beauty of the long blades (2006: 3)

TM: La gran pradera se extendía monótona hasta donde se perdía la vista y todo había acabado por adquirir ese color gris que dominaba el paisaje (2006: 5)

Como se puede observar, muchos elementos descriptivos del fragmento original desaparecen del texto narrativo en la adaptación, aunque los recogen las imágenes (véase figura 2). Otros aspectos, como la descripción del interior de la casa del primer ejemplo y las referencias al color que la casa tenía en el pasado en el segundo, se

obvian, posiblemente al tratarse de una adaptación. El texto inglés, como sucede a lo largo de toda la obra, recoge un mayor número de matices.

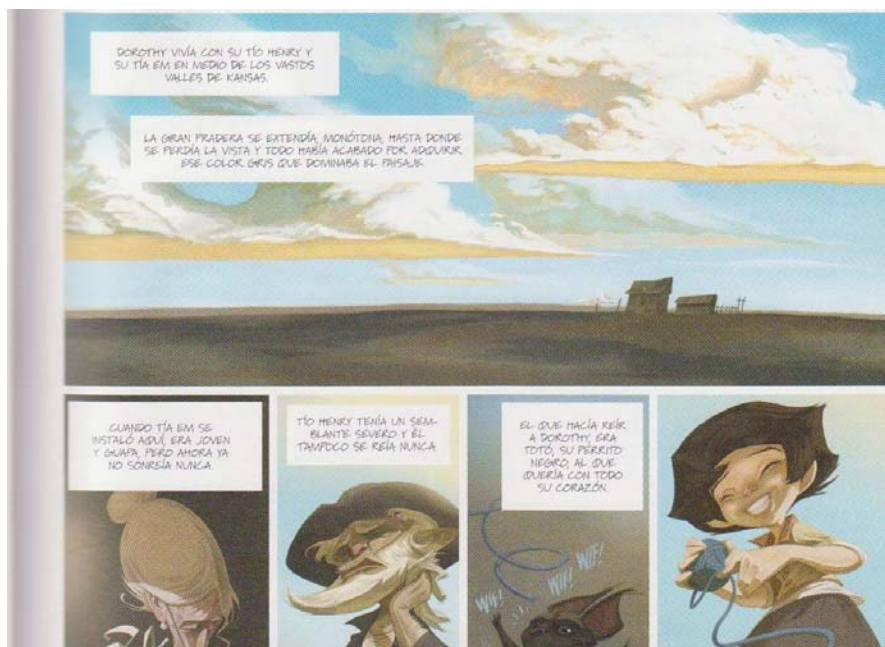


Figura 2.

A pesar de todo lo dicho hasta ahora, en la mayoría de los momentos centrales del relato se puede observar que el TO narrativo es prácticamente idéntico al TM. Se simplifican los detalles, algo que puede compensarse por las connotaciones que aportan las imágenes. Así, por ejemplo, los fragmentos que relatan el momento en que Dorothy se encuentra con el Espantapájaros (TO: 26; TM: 15), el Hombre de hojalata (TO: 34; TM: 22), y el León Cobarde (TO: 42; TM: 26). También el momento en que entran en la Ciudad Esmeralda (TO: 72; TM: 49) y conocen al Mago de Oz (TO: 110; TM: 75).

3.2. Expansiones

Después de lo expuesto en el apartado anterior, llama la atención que el traductor español incluya una expansión al final de cada tomo, frente a los escuetas sintagmas de la adaptación al inglés: “end of chapter...” (2006: 32; 64), “the end” (2006: 96). La expansión que el traductor incluye al final de la primera parte del texto español es la siguiente: “Así termina la primera parte de las aventuras de Dorothy, de Totó, del Espantapájaros, del Leñador de hojalata, y del León Cobarde en el país del... Mago de Oz” (2006: 34). La segunda parte finaliza: “¡¡y así termina la segunda parte de las

3.4. Tratamiento traductológico de los antropónimos

La traducción de los nombres de los personajes (Collie, 2006:123) coincide con las propuestas de traducciones que recogen la mayoría de las traducciones publicadas y con las normas de traducción a este respecto (Collie, 2006: 123; Nord, 2003; Fernández, 2006). Como afirma Aixelá (2000: 71), resulta imprescindible tener en cuenta el grado de semantización de los nombres propios puesto que los nombres convencionales no se deben transvasar, mientras que sí se debe hacer en el caso de los nombres expresivos. De todas formas, está claro que la decisión depende de todos los factores que intervienen en cada traducción.

En la adaptación se ha mantenido el préstamo en los nombres convencionales como el de la protagonista, Dorothy, y los nombres de sus tíos, Henry y Em y de su perro Toto (aunque este último se ha adaptado a las convenciones ortográficas de la lengua meta). Frente a este se ha recurrido a la transferencia en aquellos casos que encierran connotaciones semánticas, como “Scarecrow” (Espantapájaros), “Tin Woodman” (Leñador de hojalata), “Cowardly Lion” (León Cobarde).

Conclusiones

El estudio ha revelado que la adaptación como libro ilustrado de la novela *The Wonderful Wizard of Oz* analizada intenta respetar el hilo narrativo de la novela original inglesa, a pesar de las simplificaciones propias de cualquier adaptación. Se obvian muchos detalles, si bien es verdad que algunas pérdidas provocadas por las reducciones pueden verse compensadas por la información que proporcionan las imágenes. Las reducciones o simplificaciones son parte esencial de una adaptación de estas características, pero el diálogo y la narración reflejan muy apropiadamente la obra original de Baum, a pesar de la adaptación como libro ilustrado en español no recoge tantos detalles y matices como lo hace la adaptación al inglés. Aunque las dos adaptaciones parten de la adaptación original francesa, el texto español es más cercano a ella, mientras que el texto inglés añade matices tomados directamente de la novela original de Baum. A pesar de esto, éste último texto mantiene las imágenes de las portadas de los volúmenes franceses. La relación entre las ilustraciones y la narración es perfecta en toda la obra y se ha primado en todo momento la relevancia del lector infantil al que se dirige el libro ilustrado. El tipo de imagen y el manejo del color

proporcionan información clave para el lector, logrando una muy apropiada y atractiva adaptación de un relato literario ya clásico para los niños españoles.

Obras analizadas

BAUM, F. (1995). *The Wonderful Wizard of Oz*. London: Penguin. ISBN: 0-14-062167-9.

CHAUVEL, D. y Fernández, E. (2006). *The Wonderful Wizard of Oz*. California: Image Comics. ISBN- 10: 1-58240-715-0; ISBN-13: 978-1-58240-715-9.

CHAUVEL, D. y Fernández, E. (2006). *El mago de Oz*. Barcelona: Glénat. ISBN: 84-8449-896-4.

Referencias bibliográficas

AIXELÁ, J. F. (2000). *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español)*. Salamanca: Almar.

BRUNETTE, L. (2000). "A Comparison of TQA Practices". *The Translator*, 6.2, 169-182.

COILLIE, J. (2006). "Character Names in Translation: A Functional Approach" en Coillie, J. y Verschueren, W. P. (eds.) *Children's Literature in Translation*. Manchester: St. Jerome.

DESMIDT, I. (2006). "A Propotypical Approach within Descriptive Translation Studies. Colliding Norms in Translated Children's Literature" en Coillie, J. y Verschueren, W. P. (eds.) *Children's Literature in Translation*. Manchester: St. Jerome.

FERNANDES, L. (2006). "Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play", *New Voices in Translation Studies* 2, 44-57.

GONZÁLEZ, B. (2006). "Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature" en Coillie, J. y Verschueren, W. P. (eds.) *Children's Literature in Translation*. Manchester: St. Jerome.

HATIM, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as a Communicator*. London: Routledge.

- LAMBERT, J. y van GORP, H. (1985). "On Describing Translations" en Hermans, T. (ed.) *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London: Croom Helm, 42-52.
- NORD, C. (2003). "Proper Names in Translation for Children. *Alice in Wonderland* as a Case in Point". *Meta* 48, 1-2, 182-196.
- OITTINIEN, R. (2005). "Ideology, Ethics, and Translating for Children", Kenfel, V, C. Vázquez y L. Lorenzo (eds.) *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Vigo: Servicio Publicaciones Universidad de Vigo.
- PASCUA FEBLES, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- PEDERSEN, V. H. (1997). "Description and Criticism: Some Approaches to the English Translations of Hans Christian Andersen" en Trösborg, A. (ed.) *Text Typology and Translation*. 26. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 99-113.
- SNELL-HORNBY, M. (1995). "On Models and Structures and Target Text Cultures: Methods of Assessing Literary Translation" en Marco Borillo, J. (ed.) *La Traducció Literaria*. Col·leció: "Estudis sobre la traducció" 2. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 43-58.
- TABERNERO SALA, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- VALERO GARCÉS, C. (1999). "La traducción del comic: retos, estrategias y resultados". *Babel-Afial* 8, 117-137.
- WENSELL, V. (2000). "El papel de la ilustración en la difusión de los libros para niños" en Cerillo, P. y García Padrino, J. (eds.) *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 151-156.

LA IDENTIDAD DEL LECTOR JOVEN

A IDENTIDADE DO LEITOR JUVENIL

YOUNG READER'S PROFILE

Francisco Javier Ruiz Huici

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko
Unibertsitatea.

kiko.ruiz@ehu.es

Resumen: La presente comunicación es una reflexión en torno al perfil del lector joven. Pretendo ofrecer un esbozo de lo que pudiera ser esa identidad abstracta y compleja del lector joven, aportando datos de diferentes estudios sobre los jóvenes y sus hábitos lectores o sobre la “psicología” y la “conducta lectora” de los jóvenes. Continúo con algunas observaciones en torno al papel de las instituciones educativas en el terreno de la dinamización y la animación a la lectura, y termino con la enumeración de algunas tareas pendientes en el ámbito de la lectura literaria de jóvenes y adolescentes.

Palabras clave: literatura y lectura juvenil, lectura e instituciones educativas.

Resumo: *A presente comunicação é uma reflexão em torno do perfil do leitor juvenil. Pretendo apresentar um esboço do que poderia ser a identidade abstracta e complexa do leitor juvenil, fornecendo dados de diferentes estudos sobre jovens e sobre os seus hábitos de leitura ou sobre a psicologia e o “comportamento de leitura” dos jovens. Prossigo com algumas observações acerca do papel das instituições educativas, no âmbito da dinamização e da animação de leitura, e finalizo com a referência a algumas tarefas pendentes no domínio da leitura literária de jovens e adolescentes.*

Palavras-chave: *literatura e leitura juvenil, leitura e instituições educativas.*

Abstract: *This paper is a reflection on the young reader's profile. I aim to make an outline of what the abstract and complex identity of the young reader could be, providing data from different studies about the youth and their reading habits or about their "psychology" and "reading behaviour". Next, I make some reflections on the role that educational institutions should play in revitalizing and promoting reading. To conclude, I list some tasks in the area of youth and teenagers' literature reading which are still pending.*

Key words: *literature and the young reader, reading and educational institutions.*



1. Lector adolescente – lector joven

Conviene puntualizar que al hablar de *lector joven*, nos referimos a un lector “de paso”, un lector que ha rebasado la etapa infantil (6-12 años) y que todavía no se encuentra en la fase del lector adulto (18 años en adelante). Es decir que al hablar de “lector joven” aludimos simultáneamente a un lector adolescente y a un lector juvenil, suficientemente estudiados por la psicología, y cuya edad va desde los 13 a los 17-18 años. Esta es la pauta psicoevolutiva que, por otra parte, se sigue en los actuales ciclos educativos: 12-16 años o “primera adolescencia”; 16-18 años o “segunda adolescencia”; 18 años en adelante o “joven adulto”. Si trasladamos estos bloques de edad al ámbito de la lectura, percibiremos que al hablar de “lector joven” incurrimos en cierta ambigüedad, al incluir bajo la misma denominación al “lector joven-adolescente” y al lector “joven-adulto”.

Juan Cervera definía así la psicología adolescente y juvenil:

Rasgos característicos son la maduración sexual con implicaciones psicofisiológicas y psicoafectivas, la inestabilidad emocional e incluso la hipersensibilidad, la aparición del pensamiento abstracto y del razonamiento dialéctico, y el interés por la observación de sí mismo. Este período a menudo va acompañado de frustraciones y de esfuerzos por descubrir la propia identidad y hasta el sentido de la vida. La rebeldía suele ser consecuencia de la confusa situación y del deseo de autoafirmación. (Cervera, 1991: 252).

A partir de esta caracterización básica de la psicología adolescente y juvenil, y de las fases madurativas a las que me he referido más arriba, creo que procede delimitar con más precisión el perfil del lector joven y del lector adolescente. Para ello, deberían tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

1. No es igual un lector de 13 años, es decir, un lector cuya etapa psicoevolutiva se encuentra en la “primera adolescencia”, que un lector de 17-18 años que se encuentra en la segunda fase de la adolescencia y cuyo estadio de maduración, superada la pubertad, está más avanzado y se define por otras necesidades interiores y por otras maneras de entender la realidad.

2. La distancia entre lector adolescente y lector joven es más grande y significativa de lo que pudiera parecer a simple vista.

3. No podemos eludir tampoco las diferencias psicoevolutivas entre sexos (chicos / chicas): estas diferencias entre “ellos y “ellas” son, a efectos madurativos y emocionales, más que evidentes a estas edades, y desencadenan también diferencias remarcables en la conducta y las preferencias lectoras.

A partir de aquí, pienso que la propuesta de lecturas puede y debe adecuarse también con mayor precisión al perfil del lector joven y al del lector adolescente. Para éste último, para el *lector adolescente* (hasta los 13-14 años), parece justificado pensar en una *literatura adaptada*, orientada a las capacidades y a las necesidades psicológicas y hasta estéticas, que este estadio psicoevolutivo parece imponer con bastante evidencia. Esta literatura “adaptada”, la entendemos a partir de los géneros literarios más clásicamente juveniles (aventura, fantasía, misterio o terror, ciencia-ficción...), o de los últimos géneros literarios que muy recientemente se proponen como literatura para jóvenes (*psicoliteratura*, realismo idealizado...).

Para el *lector joven*, en cambio, soy partidario de una literatura “a secas”, sin más aditivo que la calidad literaria y que no renuncie a las cualidades de orden estético que esa calidad pueda exigir. Mejoremos la capacitación lectora, la competencia literaria de ese lector joven. No fabriquemos, a base de renunciaciones y de simplificaciones, una literatura a la medida del joven; capacitemos al joven para leer literatura.

Por otra parte, no debe olvidarse que las lecturas destinadas al lector adolescente tienen que ser distintas de las lecturas infantiles, aunque en algún caso sirvan todavía, pero, a su vez, deberán diferir de las lecturas del lector joven.

2. Jóvenes y hábitos de lectura

Son numerosas las investigaciones que recientemente se han centrado en el estudio de los hábitos lectores de los jóvenes. También es cierto que las conclusiones de dichos estudios coinciden en señalar el marcado descenso de la actividad lectora al finalizar la enseñanza obligatoria. No obstante, dichas conclusiones resultan muchas veces no poco divergentes y, a veces, abiertamente contradictorias. Las referencias y comentarios que introduzco a continuación, no hacen sino recoger parte de estas conclusiones y contradicciones.

Especialistas en el tema como Ignacio Gómez Soto, afirman que “llama la atención que es muy temprana la edad en que se detecta el punto de inflexión, es decir, el descenso en la afición y la práctica de la lectura. Los estudios realizados en varios países confirman que dicho descenso se verifica a los 8-9 años” (Gómez Soto, 2002: 108). Este mismo autor señala que el decrecimiento del interés por la lectura y la pérdida de actividad lectora comienzan muy poco tiempo después de aprender a leer y a escribir, es decir, en las primeras etapas de la formación cognitiva y de la maduración psicológica del niño (Gómez Soto, 2002: 108).

Del análisis de María Tena, hemos extraído las siguientes conclusiones sobre la conducta lectora de los adolescentes:

- ..., el 45% de los adolescentes encuestados dice que le gusta leer bastante o mucho, mientras que apenas un 19% afirma que le gusta leer muy poco o nada. (Tena, 2004: 5).

- En su tiempo libre, los jóvenes leen, simple y llanamente, por placer. El 53% de los encuestados afirma que ése es el principal motivo que le lleva a leer; otras opciones, como leer para aprender, no aburrirse o por que le obligan, se quedan manifiestamente atrás. (Tena, 2004: 5).

- ..., leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el “no hacer nada”. Parece claro que los jóvenes optan por utilizar su tiempo libre para salir con amigos, escuchar música, ir a las discotecas o practicar un deporte, antes que leer. (Tena, 2004: 6).

Por último, del riguroso estudio de M. J. Olaziregi, he seleccionado las siguientes observaciones:

- Hablar de lectura en España conlleva, la mayoría de las veces, subrayar el bajo índice de lectura que en la actualidad tenemos respecto a Europa; en segundo lugar, según afirmaciones que han sido reiteradamente contrastadas en todos los estudios sociológicos sobre la lectura, los jóvenes son los que con más frecuencia leen. El índice de lectura es muy alto entre los 16 y 24 años y decrece, de forma manifiesta, a partir de los 40. (Olaziregi, 1998: 7).
- ... la finalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria incide negativamente en el hábito lector de muchos adolescentes. (Olaziregi, 1998: 12).

Creo que las referencias y conclusiones hasta aquí presentadas nos permiten conocer mejor esa identidad del lector joven, como puede verse contradictoria y compleja, a la que nos referimos en el título de la comunicación. Sintetizando, y salvando alguna que otra contradicción, se puede concluir que, efectivamente, al joven le gusta leer y que a estas edades la lectura es una actividad con una presencia nada desdeñable.

3. ¿Qué lecturas eligen los jóvenes y cómo las eligen?

Las apetencias lectoras del joven dibujan en la actualidad, un circuito lector ajeno al de las instancias educativas. Este es un aspecto al que no se le presta la debida atención, especialmente desde la propia institución educativa, anquilosada en una oferta de lecturas de corte academicista, alejada casi siempre de las lecturas que “funcionan” en este circuito juvenil de lectura espontánea.

Por otra parte, el lector joven lee un libro determinado fundamentalmente porque alguien de su propio círculo social (que no escolar o familiar), normalmente un compañero o un amigo se lo ha recomendado, por la simple y llana razón de que a este último le gustó ese libro cuando lo leyó. He aquí la razón fundamental por la que un joven lee un libro: lo que cuenta, por encima de cualquier otro criterio, es la opinión del amigo.

Por el contrario, y siguiendo las conclusiones del estudio de M.J. Olaziregi al antes no hemos referido “El aspecto exterior y la opinión de los profesores era lo que menos se valoraba a la hora de elegir un libro” (Olaziregi, 1998: 10). Sin duda, es una conclusión que debiera preocupar a estamento profesoral y a la institución educativa en su conjunto.

A mi modo de ver, parece claro que si los profesores, si los educadores en general, no son capaces de penetrar en este circuito lector juvenil, configurado por la lectura espontánea y compartida de los jóvenes, y replantearse y renovar sus propuestas lectoras, poco o nada se podrá hacer para animar a la lectura o para crear lectores. El hecho claro es que la lectura juvenil espontánea dibuja un círculo, a veces ciertamente hermético, en el que lo que predomina es el intercambio de opiniones, de intereses y de preferencias lectoras entre amigos. Es así como en la actualidad, quizás fue así siempre, leen los jóvenes, y no aceptarlo sería incurrir en una equivocación manifiesta.

4. Lectura juvenil y sistema educativo

Recogemos a continuación parte de las conclusiones que establece Antonio García Garrido en un interesante estudio sobre el papel del sistema educativo en el ámbito de la lectura:

- ..., un porcentaje importante de los alumnos que ingresa en la ESO (alrededor del 35%, en el mejor de los casos) no domina las cuatro destrezas básicas aludidas, y son bastantes más los que no tienen ningún hábito de lectura que pudiera ser afianzado. (García Garrido, 2002: 156).
- Una de las quejas más habituales del profesorado es que el horario de lectura supone una reducción de hecho con respecto al existente antes de la implantación de la ESO, por lo menos en los últimos cursos de la EGB. Mirado en perspectiva internacional, el horario de los alumnos españoles resulta ser en principio, de los más bajos de la Unión Europea. (García Garrido, 2002: 157).
- Parece claro, a estas alturas, que los sistemas educativos y las instituciones escolares concretas no han sabido responder a esto que la sociedad sigue considerando, sin embargo, una necesidad. La escolarización ha evitado la existencia de los analfabetos, pero no necesariamente de los iletrados. (García Garrido, 2002: 160).

Esta opinión crítica del escaso papel de la institución educativa en relación con la formación lectora de niños y jóvenes es en la actualidad una opinión muy generalizada entre los especialistas, y se justifica sobradamente en los resultados, francamente preocupantes, que arrojan los últimos estudios sobre los hábitos y la competencia lectora de los jóvenes. Baste recordar aquí los datos sobre lectura que se desprenden del último informe PISA.

Autores como C. Lomas señalan, por ejemplo, que

la selección de textos literarios de lectura obligatoria establecidos por el currículo oficial de Lengua castellana y Literatura para el alumnado del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) constituye un perfecto ejemplo de cómo alejar a los adolescentes del placer de la lectura y de la experiencia de la comunicación literaria (Lomas, 2003: 89).

La mayor parte de las opiniones autorizadas redundan en señalar las equivocadas estrategias con que el sistema educativo afronta la lectura de jóvenes y adolescentes. No obstante, considero suficientes, en el marco de esta comunicación, las que acabo de mencionar.

Hechas estas consideraciones acerca de los jóvenes y la lectura, me parece oportuno sugerir, a modo de conclusión, algunas líneas de actuación que considero interesantes y útiles en el tratamiento de la lectura juvenil.

5. Principios básicos de actuación y otras sugerencias

Los dos pilares en los que se debe sustentar cualquier aproximación a la literatura y a la lectura juvenil, podrían ser los siguientes:

1. La atención explícita a las expectativas lectoras del lector joven, así como a la calidad literaria de los textos para jóvenes (urge una revisión a fondo de la actual literatura juvenil);
2. La elaboración de una didáctica de la literatura adecuada.

Estas dos líneas de actuación deberían orientarse, a su vez, hacia la consecución de un objetivo básico: crear lectores literariamente competentes, o lo que es lo mismo, procurar la educación literaria del joven.

Queda mucho camino por recorrer para conseguir el objetivo reseñado y, en mi opinión, hay cuestiones que necesitan una mayor reflexión y un replanteamiento a fondo. Entre las tareas pendientes, me atrevo a citar las siguientes:

1. Aunque se ha avanzado en este sentido, está todavía pendiente una definición algo mejor perfilada de la literatura juvenil como género diferenciado. La discriminación entre literatura para jóvenes y literatura para adolescentes, si no nos perdemos en disquisiciones demasiado engorrosas, puede ser útil y operativa.
2. La adecuación de las creaciones literarias es especialmente pertinente cuando pensamos en un lector adolescente, pero pierde algo de sentido en el caso del lector joven. Para éste último caso, proponemos capacitar, adecuar progresivamente la competencia literaria del joven a las exigencias de la literatura para adultos.
3. Parecen necesarios más análisis especializados sobre literatura juvenil, especialmente en el campo de la actual producción de libros para jóvenes. Las numerosas publicaciones del mercado literario juvenil actual no se acompañan del

necesario “aparato crítico” que sirva para orientar la elección del lector y para establecer unos mínimos criterios de calidad.

4. Sería conveniente continuar las investigaciones sobre los hábitos, las capacidades y las apetencias lectoras del joven. Especialmente interesantes resultarían los trabajos de síntesis, de comparación y contraste, de manera que se evitaran las redundancias y las contradicciones entre unos y otros estudios.

5. La institución educativa en general, pero especialmente los profesores implicados en la enseñanza de la literatura a alumnos jóvenes y adolescentes, deben iniciar una revisión a fondo de los procedimientos didácticos utilizados hasta hoy, incluidos los más novedosos. No estaría de más empezar por asignar una mayor presencia de la lectura literaria en los horarios lectivos y en las aulas.

6. Las propuestas de lecturas no pueden seguir alejándose de las preferencias lectoras espontáneas manifestadas por jóvenes y adolescentes. Si no acertamos a conectar con el gusto de los jóvenes cuando elegimos un texto determinado, si no acercamos a las aulas esa lectura juvenil espontánea, todo lo demás será perfectamente inútil.

7. Los profesores que enseñan literatura a los jóvenes deben comprometerse en el conocimiento de la literatura juvenil, de la clásica y de la actual, para renovar con criterio el mundo de las lecturas escolares al uso, que pecan de cierto exceso “clasicista” y “academicista”. No hablamos de sustituir la Literatura con mayúsculas, por literatura juvenil, sino de encontrar un punto de equilibrio entre ambas.

8. Por último, y como señalábamos más arriba, la creación de hábitos lectores y la competencia literaria del lector joven, son los dos pilares sobre los que debe asentarse el objetivo a lograr, que no es otro que el de la educación literaria del joven. En este objetivo final, el de la educación literaria, deben confluír al menos dos ámbitos de actuación: el escolar y el familiar.

Bibliografía

- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Mensajero.
- GARCÍA GARRIDO J.L. (2002). “El sistema educativo ante la lectura” en MILLÁN, J.A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2002*; pp. 145-163. Madrid, Gremio de Editores de España.

- GÓMEZ SOTO, I. (2002). “Los hábitos lectores” en MILLÁN, J.A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2002*; pp. 93-125. Madrid, Gremio de Editores de España.
- LOMAS, C. (2003). Leer y escribir para entender el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº331, 86-90.
- OLAZIREGI, M.J. (1998). Los jóvenes vascos y la lectura. *CLIJ*, nº 101, 7-12.
- TENA, M. (2004). *Placer y libertad: Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. 12ª Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

**CRISIS DE IDENTIDAD EN LAS FIGURAS INFANTILES Y JUVENILES DE
LA NARRATIVA ALEMANA DE FINALES DEL SIGLO XX**

***CRISE DE IDENTIDADE NAS FIGURAS INFANTIS E JUVENIS DA
NARRATIVA ALEMÃ DE FINAIS DO SÉCULO XX***

***IDENTITY CRISIS IN CHILDREN'S FIGURES OF GERMAN NARRATIVE AT
THE END OF 20TH CENTURY***

Veljka Ruzicka Kenfel

Universidade de Vigo

kenfel@uvigo.es

Resumen: Nuestro estudio se centra en las novelas para adolescentes (*Adoleszenzromane*) de las tres últimas décadas del siglo XX, que están orientadas a la problemática de la pubertad y que tratan en su mayoría los problemas de la adolescencia femenina. Los autores, como Christine Nöstlinger, Peter Härtling o Kirsten Boie, son los portavoces de aquellos escritores de los años 70 que promueven una nueva literatura para niñas que no trata la adolescencia como un conjunto de características evolutivas desde la inseguridad infantil hasta la integración en la sociedad de adultos, sino que aborda los problemas individuales durante esta evolución, los analiza y busca sus causas en el entorno familiar y social. A estas obras se las puede definir como novelas psicológicas, porque tratan los estados anímicos y la inestabilidad interior de los personajes, y retratan los efectos psicológicos que pueden tener los jóvenes que viven en ambientes conflictivos. En este tipo de novelas, los autores se muestran particularmente preocupados por los fracasos de las chicas. El tema común de estos libros es el sufrimiento y la resignación de las jóvenes ante la incompreensión de su entorno más próximo. La falta de atención y de apoyo emocional las lleva a la desesperación y, en consecuencia, a la toma de decisiones desacertadas e inmaduras. Los autores vierten la culpa en los adultos y les acusan de ser insensibles e incomprensivos ante los cambios que experimentan las adolescentes. Defienden las posturas de sus jóvenes protagonistas, mostrando a través de sus razonamientos ingenuos y sinceros la incompreensión de la actitud de los adultos.

Palabras clave: novela familiar alemana, adolescentes, novelas psicológicas, protagonistas femeninas.

Resumo: *O nosso estudo centra-se nos romances para adolescentes (Adoleszensromane) das três últimas décadas do século XX, que ficcionalizam a problemática da puberdade e que tratam, na sua maioria, os problemas da adolescência feminina. Autores como Christine Nöstlinger, Peter Härtling ou Kirsten Boie são os porta-vozes daqueles escritores dos anos 70 que promoveram uma nova literatura para meninas, que não trata a adolescência como um conjunto de características evolutivas desde a insegurança infantil até à integração na sociedade dos adultos, mas que aflora os problemas individuais durante esta evolução, os analisa e procura as suas causas no contexto familiar e social. Estas obras podem ser definidas como romances psicológicos, visto que tratam os estados anímicos e a instabilidade interior das personagens, retratando os efeitos psicológicos que uma vida em ambiente conflituoso poderá ter nos jovens. Neste tipo de romances, revelam-se particularmente preocupados com os insucessos das raparigas. O tema comum destas obras é o sofrimento e a resignação das jovens perante a incompreensão do contexto em que vivem. A falta de atenção e de apoio emocional leva-as ao desespero e, conseqüentemente, à tomada de decisões erradas ou imaturas. Os autores atribuem as culpas aos adultos, acusando-os de serem insensíveis e não compreensíveis perante as mudanças que as adolescentes vivenciam. Defendem as atitudes das jovens protagonistas, mostrando, através das suas reflexões ingénuas e sinceras, a atitude inexplicável dos adultos.*

Palavras-chave: *romance familiar alemão, adolescência, romances psicológicos, protagonistas femininas.*

Abstract: *Our study focuses on novels for teenagers (Adoleszensromane) which deal with problems of puberty and feminine adolescence and were published in the three last decades of the 20th century. Authors such as Christine Nöstlinger, Peter Härtling or Kirsten Boie are spokespersons of writers of the 70s who bring out a new literature for girls. This literature does not consider that adolescence involves evolutive features raging from childhood insecurity to the integration in an adult society; it tackles and analyses individual problems during that evolution in order to discover their reasons within a familiar and social environment. These novels can be defined as psychological as they deal with teenagers' state of mind and interior instability and portrait the psychological effects that young people living in difficult environments can suffer.*

Authors of these novels are especially worried about girls' failures. The common subject is girls' suffering and resignation to face the lack of understanding from their nearest environment. Lack of attention and emotional support lead them to desperation and, as a consequence, to wrong and immature decisions. Authors blame adults and accuse them of being insensitive and not sympathetic to the changes that teenagers suffer. Authors stand up their female main characters showing adults' lack of understanding by means of girls' naïve and sincere reasoning.

Key words: German family novel, adolescence, psychological novels, female characters.



Los temas líderes en la literatura infantil y juvenil (LIJ) alemana contemporánea son los que tratan problemas con y dentro de la familia, prestando especial atención a las nuevas y modernas estructuras familiares, como familias monoparentales, parejas de hecho, o parejas del mismo sexo. La familia, como lugar de evolución social y personal del individuo, ha sido tematizada en la LIJ ya desde el siglo XVIII, empezando por Joachim Campe (*Ratgeberschriften*) y pasando por la llamada “Backfischliteratur” (libros para niñas en la edad de pavo) hasta nuestros días, obviamente con diferentes planteamientos y perspectivas.

En los textos tradicionales, se proyecta una imagen de la familia convencional donde los roles están claramente definidos: el padre es el cabeza de familia que con su trabajo mantiene a los demás miembros y la madre se responsabiliza de la educación de los hijos y de su preparación para asumir el papel que les corresponderá en la sociedad. El modelo de la típica familia pequeño-burguesa alemana como argumento de libros infantiles y juveniles se extiende durante todo el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. La imagen de un “mundo ideal” (*heile Welt*) se rompe con los nuevos conceptos educativos, establecidos a partir de 1968 a consecuencia de la revolución estudiantil y de los movimientos feministas que introducen conceptos de emancipación y de educación antiautoritaria. Con el cambio del papel de la mujer en la sociedad, cambia también su relación con la pareja y, con ello, su estatus en la familia. La pluralidad de la forma de vida en nuestra sociedad empieza a reflejarse también en la LIJ. Se introducen temas tabúes, como violencia de género, violencia doméstica, familias monoparentales,

familias *patchwork*, que a la vez imprimen unos nuevos modelos narrativos, muy diferentes de las formas narrativas del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.

Los autores que entran en la escena literaria a partir de 1968 (Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Kirsten Boie, Gudrun Pausewang, Mirjam Pressler) basan sus narraciones en ambientes infantiles y juveniles que luchan por la emancipación, por la igualdad de derechos o por el liberalismo. La familia que esbozan sus libros es una institución llena de crisis y problemas, foco de violencia, abusos y maltratos. El interés de estos escritores se centra en retratar cómo maduran los niños en estos ambientes.

Mirjam Pressler describe en su novela *Novemberkatzen* (1982) (*Gatos de noviembre*) la vida de la niña Ilse que vive de ayuda social con sus dos hermanos mayores y con su madre. El padre ha abandonado la familia y ninguno de los parientes está dispuesto a echarles una mano. Su vida está marcada por la pobreza, el trabajo infantil y la violencia doméstica, como componentes naturales de la vida familiar:

Die Ohrfeige klatscht laut auf Ilses Backe. Sie lässt die Blumen fallen. “Habe ich dir nicht gesagt, du sollst den Hof kehren?”, schreit die Mutter. Ilse dreht sich wortlos um, steigt langsam die Stufen wieder hinunter und nimmt den Besen. Der kleine Philipp sitzt auf dem Boden und spielt mit einem verborgenen Blechauto. (Pressler, 1990: 37).
(La bofetada sonó fuerte en la mejilla de Ilse. Se le cayeron las flores de las manos. “¿No te he dicho que limpiaras el patio?” gritó la madre. Ilse dio la vuelta sin decir nada, bajó lentamente las escaleras y cogió la escoba. El pequeño Philipp seguía sentado en el suelo, jugando con un cochecito.) (Traducción de la autora, TdA).

Aunque Pressler narra la historia de Ilse, el personaje principal, no se centra ni en sus pensamientos ni en sus sentimientos, sino en la realidad exterior. El foco de interés de la autora está en una reivindicación sociopedagógica. Pressler critica la situación penosa en la que los niños se encuentran y tienen que crecer.

La presentación de la violencia y de los problemas familiares cambia a partir de los años 80 con el surgimiento de la “novela familiar psicológica”, en la que domina la perspectiva narrativa interior de los protagonistas infantiles. Aparecen técnicas narrativas que no eran habituales en la LIJ: Yo-narrador o narrador homodiegético y la narración personal y fuertemente subjetiva.

Also, was ich damit sagen will: Das Einzige, worauf es ankommt, ist die Familie. Die Familie eines Mannes ist seine Ehre. Sie bedeutet ihm viel mehr als sein Ruf in der Welt. Als das, was die Welt von ihm weiß. Familie, das bedeutet Würde,

Respekt. Wir lieben uns, wir Piersons, und wir halten zusammen, stimmt's? Wir sind ein Team, (Oates, 2005: 20).

(Veamos, con esto quiero decir lo siguiente: Lo único que importa es la familia. La familia de un hombre es su honor. Ella significa para él mucho más que su reputación en el mundo. Más que todo aquello que el mundo sabe de él. Familia significa dignidad, respeto. Nosotros, los Piersons, nos queremos, y nos mantenemos unidos, ¿no es cierto? Somos un equipo). (TdA).

Es una cita del segundo capítulo de la novela *Mit offenen Augen. Die Geschichte von Freaky Green Eyes (Monstruo de ojos verdes)* de Joyce Carol Oates. Detrás de esta imagen falsa de una familia acomodada, con el padre como periodista prestigioso y famoso ex – futbolista, la autora desarrolla temas de violencia, despotismo y asesinato dentro del ámbito familiar. La ruptura que vive la familia está narrada desde la perspectiva de la protagonista Francesca Pierson de 14 años, con apodo Franky. Al comienzo de la novela, la niña anticipa ya los cambios que afectan no sólo a la estructura externa de la familia sino también a ella misma, a sus sentimientos y comportamientos. La proyección externa que ofrece la familia es intachable. Pero cuando la narradora nos introduce dentro de sus cuatro paredes, la imagen cambia: la madre trata de reconstruir su vida al margen de la familia, la relación entre el padre y las dos hijas, aunque aparentemente amistosa y amable, obedece a medidas de disciplina y sumisión. Franky va descubriendo poco a poco las consecuencias de los abusos violentos del padre, primero a través de las heridas que la madre oculta hábilmente debajo de mangas largas de sus camisas o de sus bufandas que usa incluso en verano, pero después a través de sus actos agresivos cada vez más frecuentes y abiertos. A pesar de todo, Franky admira y quiere a su padre, quizás por ser una persona pública popular y amada. Por ello ni ella ni su hermana entienden la decisión de la madre de abandonar el hogar. El amor hacia ella se transforma en odio. Sólo cuando la madre desaparece, Franky sucesivamente va descubriendo que el padre la asesinó junto a su nuevo compañero sentimental. Franky reconoce finalmente que el culpable de toda la situación familiar era el padre y que ella, por ser pequeña e inmadura, no supo entenderlo. Al final lo denuncia y acaba viviendo con su hermana en casa de una tía.

La novela familiar psicológica refleja también las formas modernas y posmodernas de la convivencia. Una de las representantes más populares de estas novelas en Alemania es Kirsten Boie. En su libro *Mit Kindern redet ja keiner* (1990)

(*Con los niños no habla nadie*), se observa ya en las primeras frases una nueva técnica narrativa:

Als ich nach Hause gekommen bin, hat zuerst keiner aufgemacht.

Ich habe geklingelt und geklingelt, aber es hat sich nichts gerührt, und dann bin ich ums Haus rumgegangen und hab gegen die Terrassentür getrommelt. Es ist aber immer noch nichts passiert. (Boie, 2005: 7)

(Cuando llegué a casa, no me abrió nadie. Después me puse a tocar el timbre, pero nada se movía. Luego di la vuelta alrededor de la casa y empecé a golpear la puerta de la terraza. Pero tampoco pasó nada). (TdA).

No hay introducción, la acción se sitúa *in medias res*. Sólo más tarde nos enteramos por qué la yo-narradora se encontraba delante de una puerta cerrada. La narración anacrónica es una técnica que se introduce en la LIJ a partir de los años 90. Hacia la mitad del libro, la narradora empieza a hablar de su familia y sobre todo de los cambios que experimenta su madre: se matricula en la universidad pero poco después la familia se muda a una casa en el campo y ella se ve obligada a abandonar los estudios y dedicarse a las incómodas labores del hogar. Durante la narración se intuyen las depresiones de la madre, aunque no se mencionan. La protagonista Charlotte describe su aspecto descuidado, su falta de higiene y el abuso de alcohol. El comportamiento de la madre llega a repercutir en la vida familiar: se multiplican las discusiones, la casa está desatendida y, a veces, ni siquiera hay comida. Charlotte retrata también desde su perspectiva infantil la impotencia del padre que se muestra desorientado y pasivo. Ella percibe todos estos cambios pero ignora sus motivos. Es un libro que profundiza con mucha psicología en la evolución de los sentimientos de una hija hacia su madre, desde el miedo y la resignación hasta el rechazo, la distancia y, finalmente, el odio infantil. La primera parte del libro termina con el intento de suicidio de la madre. En la segunda parte, la protagonista busca las razones de este intento. Recapitula su vida y reflexiona sobre posibles errores de cada uno de los miembros de la familia, pero no encuentra justificación. Este es uno de los pocos libros donde no interviene un narrador omnisciente que podría ejercer como voz guía en esta situación confusa de la niña.

La novela *Wir alle für immer zusammen* (*Todos juntos para siempre*) de Guus Kuijer nos ofrece por la boca de su protagonista Polleke la situación de una familia *patchwork* o familia “a base de parches”:

Als mein Vater meine Mutter geheiratet hat, hatte er schon zwei Kinder, Dirk und Elke, meine größeren Geschwister also, aber als ich drei war, haben sich meine Eltern scheiden lassen. Jetzt wohnt mein Vater bei Sina. Mit Dirk und Elke. Und mit Fieke und Gijs, Sinas Kindern. Und zusammen haben sie Hilleetje, die ist jetzt dreieinhalb. (Kuijer, 2005: 19).

(Cuando mi padre se casó con mi madre, ya tenía dos hijos, Dirk y Elke, mis hermanos mayores. Pero cuando yo cumplí tres años, mis padres se divorciaron. Mi padre vive ahora junto a Sina, con Dirk y Elke. Y también con Fieke y Gijs, los hijos de Sina. Y también tienen una hija común, Hilleetje, que ahora tiene tres años y medio). (TdA).

Polleke, de 11 años, es muy consciente de la existencia de distintos nexos familiares. Con su amiga Caro se dedica a definir diferentes tipos de padres, con una refinada ironía:

Caro hat einen Sehr Unnormalen Vater (SUP). Aber das darf ich nicht weiter erzählen, darauf komme ich also später. [...] Caro hat einen SUP und ich einen UP. Ich glaube, alle niederländischen Kinder haben einen Unnormalen Papa. Meine Mutter sagt, dass es früher auch ein paar Normale Papas gab. Die kamen nach Hause, guckten Fernsehen und tranken Bier. Solche Väter gibt's, glaub ich, nicht mehr.

Du kannst zum Beispiel einen Vater haben, der nicht dein Vater ist. Oder einen Vater, der zwar dein Vater ist, der aber woanders wohnt. Oder einen Vater, den es zwar gibt, aber du hast keine Ahnung, wo. Oder einen Vater aus einem Reagenzglas, den du zwar kennst, zu dem du aber nicht Papa sagst, weil du zu dem Mann deiner Mutter Papa sagst. Oder einen Vater aus einem Reagenzglas, zu dem du Papa sagst, obwohl er nicht der Mann deiner Mutter ist. Oder einen Vater, von dem du weißt, wo er ist, zu dem du aber nicht hindarfst. Oder du hast zwei Väter, die auf Männer stehen. Oder zwei Väter, die beide Frauen sind, aber lesbisch. (Kuijer, 2005: 19).

(Caro tiene un Padre Muy Particular (PMP). Pero sobre eso no puedo seguir hablando, por ello volveré al tema más tarde (...)) Caro tiene un PMP y yo tengo un PP. Creo que todos los niños holandeses tienen un PP. Mi madre dice que antes había unos cuantos Papás Normales. Son los que llegaban a casa, veían la tele y se bebían su cerveza. Creo que ya no hay este tipo de padres.

Hoy puedes tener, por ejemplo, un padre que no es tu padre. O un padre que sí es tu padre pero vive en otro lugar. O un padre que sí existe pero tú no tienes ni idea dónde está. O un padre 'in vitro', al que por cierto conoces, pero al que no puedes llamar papá porque llamas papá al marido de tu madre. O un padre del que sabes dónde está pero no te permiten verlo. O también puedes tener dos padres que se quieren mutuamente. O dos padres que son dos mujeres pero lesbianas.) (TdA).

Tanto la madre como el padre parecen un tanto desilusionados y despistados en su propio entorno. La madre inicia una relación con el profesor de Polleke, sobre lo que la niña también tiene su opinión:

Mein Lehrer ist in meine Mutter verliebt! Kann man sich was Schrecklicheres vorstellen? NEIN! Na ja, mein Vater und meine Mutter sind schon lange geschieden. Verboten ist es also nicht direkt. Meine Mutter ist eine liebe Mama. Mein Lehrer ist ein sehr netter Lehrer. Aber die beiden zusammen? Das ist ja wohl abartig. (Kuijer, 2005: 7).

(¡Mi profe está enamorado de mi madre! ¿Se puede imaginar uno algo peor? ¡NO! Pero, en fin, mis padres ya se divorciaron hace tiempo. Así que, de una manera directa, tampoco está prohibido. Mi madre es una mamá cariñosa. Mi profe es un profe muy simpático. Pero ¿los dos juntos? Es que es un poco anormal.) (TdA).

El padre abandona su segunda familia y es arrestado poco después a causa del tráfico de drogas. Al salir de la cárcel, emprende un viaje alrededor del mundo. La niña encuentra mucho apoyo en los abuelos, una familia tradicional e intacta que sabe ofrecerle una vida más tranquila y ordenada.

Otro tipo de protagonistas los encontramos en las novelas familiares cómicas donde las nuevas estructuras familiares se dibujan con humor, alegría y con una perspectiva esperanzadora en cuanto a las formas educativas.

La novela *Der Neue* (1992) (*El nuevo*) de Anne Fine presenta la figura de una madre soltera con dos hijas. Sus relaciones son perfectas hasta que la madre, independiente y con un buen trabajo, se enamora de un señor llamado Gerald Faulkner y es cuando empiezan los conflictos. Kitty, narradora homodiegética, y su hermana Judith crean sus propias opiniones sobre la situación de la madre y provocan discusiones sobre las formas educativas. La autora tematiza conflictos entre Gerald y las niñas y entre la madre y su novio. La madre, por ejemplo, participa muy activamente en los movimientos pacifistas, a los que suele llevar también a sus dos hijas. Esta conducta difiere completamente de la de Gerald. Fine retoma aquí otro conflicto: el de un hombre con ideas y modelos tradicionales y de una mujer moderna, trabajadora, simpatizante de los movimientos pacifistas y defensora de la educación antiautoritaria. Desde la perspectiva de Kitty se describe la angustia de la madre y el intento de llegar a un compromiso entre ambas partes:

Ich glaube, Gerald gibt ihr den moralischen Rückhalt, den sie für diesen Kampf braucht. [...] Gerald kommentiert alles – wir können keine Straßensammlung oder Demonstration organisieren, ohne dass er uns andere, effektivere Wege und Möglichkeiten aufzeigt. Aber er hilft uns sehr. (Fine, 2003: 181)

(Creo que Gerald le ofrece el respaldo moral que ella necesita para esta lucha. (...) Gerald lo comenta todo – no podríamos organizar ninguna concentración callejera o

manifestación sin que él nos demostrara que haya otras vías y posibilidades más efectivas. Y sí que es cierto que nos ayuda mucho.) (TdA).

Gerald va aceptando poco a poco las actividades de su novia y las niñas también empiezan a familiarizarse con su carácter, algo peculiar desde su punto de vista.

Este tipo de novelas trazan una imagen positiva de la madre soltera que con sus convicciones emancipadoras no descuida en ningún momento la educación de sus hijos.

Una crítica al modelo de la familia tradicional se observa también en la novela *Aber ich werde alles anders machen (Haré todo lo contrario)* (1981) de Dagmar Chidolue. Ya el mismo título alude a los conflictos generacionales que se crean entre la protagonista Kiki de 16 años y sus padres. El tiempo de la narración comprende dos años durante los cuales Kiki tiene una confrontación directa con sus progenitores respecto al camino personal y profesional que debe proseguir. Al terminar la enseñanza obligatoria, los padres la obligan a hacer formación profesional. Así, estará preparada para después emprender el camino trazado por su madre, es decir, casarse, ser buena esposa y buena madre y, eventualmente, trabajar. Ella no está de acuerdo con este proyecto y, al no encontrar una solución pacífica, se marcha de casa e intenta emprender su propio rumbo. Para la descripción de la familia la autora emplea un tono bastante irónico:

Mein Vater verdient das Geld, fährt morgens mit dem Auto ins Büro, abends, zum Essen, ist er wieder da. Er klagt nicht. Nicht über zu viel Arbeit, nicht über zu wenig Geld. Er ist zufrieden. [...] Meine Mutter klagt über zu viel Arbeit. Sie sagt, sie sei kaputt von Rackern. Sie besorgt den Haushalt, das ist das Haus von innen und außen, und den Garten. Zum Haushalt gehört auch das Einkaufen, das sie mit dem Fahrrad erledigt, und das Kochen. (Chidolue, 1994: 5)

(Mi padre gana dinero, va por la mañana en coche a la oficina, por la noche, a la hora de cenar, está otra vez aquí. Él no se queja. Ni de mucho trabajo, ni de poco dinero. Está contento. (...). Mi madre sí se queja de demasiado trabajo. Dice que está hecha polvo de trabajar como una negra. Organiza la casa, la lleva por dentro y por fuera, y también el jardín. Y organizar la casa significa también hacer la compra -ella lo hace en bici- y cocinar.) (TdA).

Obviamente se trata de una familia clásica con roles muy definidos. Para la mujer, el matrimonio y las labores de casa son algo evidente y natural pero, en cierto modo, significan también una sensación de independencia y de ruptura con la vida anterior. Sin embargo, cuando la situación se convierte en angustia e insatisfacción, este tipo de mujeres ya no ofrecen a sus hijas un modelo a imitar:

“Ich will nicht nur so leben wie die Mama”, sage ich. “Was hast du gegen die Mama?”, fragt mein Vater. “Nichts”, sage ich. “Aber sie hat doch gar nichts vom Leben. Du auch nicht. Ihr hockt hier in eurem Haus und seht nicht über dessen Wände hinaus. Das will ich nicht.” “Uns genügt es allemal”, sagt mein Vater. “Allemal. Und was uns genügt, sollte dir doch wohl auch reichen”. (Chidolue, 1994: 208)

“Lo que no quiero es vivir como mamá”, le dije. “¿Qué tienes en contra de mamá?”, preguntó mi padre. “Nada”, contesté. “Pero, ella no tiene nada de la vida. Y tu tampoco. Estáis encerrados en esta vuestra casa y no veis más allá de estas cuatro paredes. Yo no quiero ser así”. “Pero para nosotros es suficiente”, dijo mi padre. “Y lo que llega a nosotros, debe llegar también a ti”) (TdA).

El padre se considera el cabeza de la familia y ni se le ocurre pensar que la madre podría tener otras proyecciones. Su satisfacción con la vida que lleva obedece a una norma general preestablecida contra la cual se rebela su hija. Ella exige la independencia y autonomía. Esta novela es representativa de una serie de libros llamados “novelas femeninas emancipadoras”, donde las figuras de chicas adolescentes se rebelan contra las estructuras autoritarias y el proteccionismo excesivo.

Como podemos observar, mientras que entre los años 80 y 90 dominan los temas de conflictos generacionales y de rebelión contra los modelos educativos autoritarios, a partir de los 90 y en la actualidad resaltan temas que tratan el divorcio, las formas familiares postmodernas y los conflictos con nuevos compañeros sentimentales. Estas situaciones no son reprochadas ni censuradas sino asimiladas como algo natural. La narración en primera persona posibilita conocer el mundo interior de los protagonistas. Además, estas condiciones cambiantes y radicales no siempre significan riesgos, sino que pueden ser entendidas como oportunidades para nuevas formas educativas. También se observa que estos libros evitan el tono moralizador y que prestan importancia a la presentación cómica con función liberadora para el pequeño receptor.

Una de las características de estas novelas familiares es la presencia predominante de protagonistas femeninas. Estas se pueden clasificar en figuras de carácter blando y de carácter emancipador. Prototipos de niñas blandas son por ejemplo Johanna (Regina Rusch *Johanna, wir sind stark /Johanna, somos fuertes/*), Moni (Federica de Cesco *Der Indianer in der 6b /El indio del 6^ob*), Laura (Dagmar Chidolue *Ponzl guckt schon wieder /Ponzl vuelve a mirar/*) y Marie (Dagmar Chidolue *Pischmarie /María Meona*, Alfaguara, 1993/). Las cuatro son miedosas y ven su entorno como hostil y amenazador. No tienen ideas claras y si las tienen, no saben imponerlas.

Así es la niña Johanna que está sometida a continuas agresiones del compañero Martin y no sabe defenderse. Pero, pronto se hace amiga de Elsie, una chica llena de autoconfianza, que le ayuda a superar las situaciones incómodas. La poca autoestima que tienen estas figuras viene acompañada además por una sensación negativa hacia su aspecto externo:

Laura steht im Korridor und sieht in den Spiegel. Sie mag ihr Gesicht nicht. Es sieht aus, als ob es immer weinen wollte. (Chidolue, 1988: 10)

(Laura está en el pasillo y se mira en el espejo. No le gusta su cara. Parece como si quisiera llorar siempre) (TdA).

Moni betrachtete sich trübsinnig. Ihr helles Haar war fein und strähnig, die Augen weder blau noch grün, die Haut fast durchscheinend blaß. Ihr Gesicht hatte etwas Unentschlossenes an sich; es schien im Halbschlaf zu liegen. Ich sehe scheußlich aus, total nichtssagend, dachte Moni. (Cesco, 1994: 13)

(Moni se contemplaba melancólica. Su cabello claro era fino y revuelto, los ojos ni azules ni grises, la piel traslúcida y pálida. Su cara tenía un aspecto indeciso, parecía medio dormida. Tengo un aspecto horrible, totalmente inexpresivo, pensó Moni). (TdA).

La insatisfacción consigo misma y el deseo de ser otra son las características de este tipo de figuras. Pero las verdaderas causas se encuentran en las comunicaciones perturbadas dentro del seno familiar. Por ejemplo, Moni vive con un padre autoritario y dominante, Laura y Johanna son desatendidas por sus padres. Sólo consiguen superar su imagen negativa con intervención de una tercera persona (Johanna con la amiga Elsie, Laura con la tía Philippi y Moni con el nuevo compañero de clase, Tom).

Prototipos de niñas emancipadoras son Elsie (Regina Rusch *Johanna, wir sind stark /Johanna, somos fuertes/*), Marion (Christine Nöstlinger *Wie ein Ei dem anderen /Como dos gotas de agua/*), Feli (Christine Nöstlinger *Einen Vater hab ich auch /Yo también tengo un padre/*), Susanne (Andreas Steinhöfel *Dirk und ich /Dirk y yo/*), Tina (Anne Steinwart *Tina ist eben so! /Pues Tina es así/*) y Melli (Maria Seidemann *Zwei starke Freunde /Dos amigos fuertes/*). Aunque en sus vidas tampoco todo se desarrolla según lo imaginado, ellas sí son capaces de intervenir activamente en los acontecimientos y no quedarse inmovilizadas. No se trata de una presentación irreal de niñas fuertes, sin miedos o desconfianzas. A pesar de su autoestima, tienen momentos de crisis, dudas de sí mismas y necesitan apoyos de otros. Pero, lo que más les caracteriza es su actitud abierta hacia su entorno, su elocuencia y su agudeza. En cada

momento tienen una respuesta adecuada, sobre todo cuando se trata de una agresión verbal o física de un chico:

„Toller Schneemann“, sagt er. „Gute Arbeit!“ „Das ist kein Schneemann“, sagt Tina. „Sie ist eine Schneefrau.“ „Aha“, sagt Sebastian. „Du machst ihr noch einen Busen.“ „Nee, mach ich nicht“, sagt Tina. „An Schneemännern ist auch nicht alles dran“ (Steinwart, 1995: 75).

(“¡Qué chulo el muñeco de nieve!”, dice él. “¡Un buen trabajo!”. “No es un muñeco de nieve”, dice Tina. “Es una muñeca”. “Ah, vale”, dice Sebastián. “Así que todavía le vas a hacer unas tetas”. “¿Y por qué?”, dice Tina, “A los muñecos de nieve tampoco se les pone todo”) (TdA).

Donde más reluce la capacidad de imponerse de estas chicas es justamente en las relaciones con los chavales de marcado carácter machista:

Die drei glauben glatt, daß Mütter zu nichts anderem da sind, als für Väter und Kinder zu sorgen und denen alles recht zu machen. [...] Vor allem der Lorenz verstand nie, daß ich die Mama verteidige. Der ist nämlich daheim der Super-Pascha.“ (Nöstlinger, 1994: 23)

(Los tres creen lisa y llanamente que la única tarea de las madres consiste en ocuparse del padre y de los hijos y contentarlos en todo (...) Lorenzo, sobre todo, nunca entendía que defendiera a mamá. Porque él vive en su casa como un super-pachá) (Nöstlinger, 1999: 21).

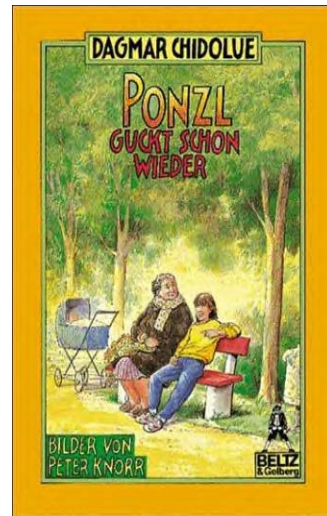
Otra característica de estas niñas es su tendencia a comportarse como un chico, mostrando un perfil más conforme a una figura masculina. Su fuerza, energía y valor son en ocasiones rasgos impropios de la mujer:

Tina weiß nicht, ob Mädchen überhaupt *irgendwie* sein sollen. Manchmal, denkt sie, ich bin wie Sebastian, und manchmal denkt sie, ich bin ganz anders. Beides findet Tina richtig. (Steinwart, 1995: 24).

(Tina no sabe *cómo* realmente tienen que ser las niñas. A veces soy, piensa ella, como Sebastián, y otras veces soy totalmente distinta. Pero los dos aspectos le parecen bien) (TdA).

La niña se pregunta sobre su papel femenino, no por su preferencia por jugar y estar con los niños, sino porque su madre le reprocha muchas veces su comportamiento impropio de una niña.

Esta tendencia está ilustrada incluso en las imágenes de los libros citados, de las que a veces no se desprende fácilmente el sexo:



La causa implícita de la existencia de niñas débiles y niñas fuertes que se puede extraer de los textos es el contexto social. El ambiente familiar de las niñas emancipadoras que se desprende de los libros es abierto, dialogante y comunicativo, con un clima liberal con respecto a las relaciones adulto-niño. Por contrario, las niñas de carácter blando suelen tener un entorno familiar tradicionalmente autoritario con clara división de roles entre sus miembros.

En estos pocos ejemplos hemos intentado demostrar que la novela familiar alemana actual tiende a presentar la adolescencia como un conjunto de características evolutivas desde la inseguridad infantil hasta la integración en la sociedad de adultos, y que aborda los problemas individuales durante esta evolución, los analiza y busca sus causas en el entorno familiar y social. Los autores profundizan en los estados anímicos

y en la inestabilidad interior de los personajes, y retratan las consecuencias psicológicas que pueden sufrir los jóvenes que viven en ambientes conflictivos. En este tipo de novelas, los escritores se muestran particularmente sensibles con las figuras femeninas que se sienten incomprendidas por su entorno más próximo y luchan por sus ideas que en la mayoría de los casos no coinciden con las de sus progenitores.

Bibliografía

- BBOIE, Kirsten (2005, 1ª ed. 1990). *Mit Kindern redet ja keiner*. Frankfurt: Fischer.
- CESCO, Federica de (1994). *Der Indianer in der 6b*. Würzburg: Arena.
- CHIDOLUE, Dagmar (1988). *Ponzl guckt schon wieder*. Weinheim: Beltz.
- CHIDOLUE, Dagmar (1994, 1ª ed. 1981). *Aber ich werde alles anders machen*. Weinheim: Belz & Gelberg.
- FINE, Anne (2003, 1ª ed. 1992). *Der Neue*. Hamburg: Oetinger.
- KUIJER, Guus (2005, 1ª ed. 2001). *Wir alle für immer zusammen*. München: Omnibus.
- NÖSTLINGER, Christine (1994). *Einen Vater hab ich auch*. Weinheim: Beltz.
- NÖSTLINGER, Christine (1999). *Yo también tengo un padre*. Madrid: Alfaguara.
- OATES, Joyce Carol (2005). *Mit offenen Augen. Die Geschichte von Freaky Green Eyes*. München: Carl Hanser.
- OATES, Joyce Carol (2005). *Monstruo de ojos verdes*. Madrid: Ediciones SM.
- PRESSLER, Mirjam (1990, 1ª ed. 1982). *Novemberkatzen*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- PRESSLER, Mirjam (1987). *Gatos de noviembre*. Madrid: Alfaguara.
- STEINWART, Anne (1995). *Tina ist eben so!*. Würzburg: Arena.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS COMPOSICIONES POPULARES INFANTILES

A FUNÇÃO EDUCATIVA DA POESIA POPULAR INFANTIL

EDUCATIVE FUNCTION OF CHILDREN POPULAR TEXTS

César Sánchez Ortiz

CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha

Cesar.sortiz@uclm.es

Resumen: Como cualquier tipo de creación de transmisión oral, la *Lírica Popular Española de tradición infantil* es un amplísimo campo de estudio que engloba miles de composiciones tradicionales, con sus consiguientes variantes, y cuyo estudio y propuestas de clasificación han estudiado y propuesto investigadores como Margit Frenk, Pedro C. Cerrillo o Ana Pelegrín, entre otros, coincidiendo además en señalar que por sus propias características, estas creaciones populares resultan ser textos muy provechosos para un primer acercamiento del escolar a los textos poéticos y, aprovechando el conocimiento previo que seguramente ya tendrán de ellos, a una primera lectura literaria de la mano de este tipo de poesía.

Palabras clave: poesía popular, infantil, poesía de autor, competencia literaria .

Resumo: Como qualquer tipo de criação de transmissão oral, a *Lírica Popular Espanhola da tradição infantil* constitui um amplo campo de investigação que engloba milhares de composições tradicionais, com as suas respectivas variantes, e cujo estudo e propostas de classificação foram avançados por investigadores como Margit Frenk, Pedro C. Cerrillo ou Ana Pelegrín, entre outros. Todos assinalaram o facto de estas criações populares, pelas suas próprias características, constituírem textos muito promissores para uma primeira aproximação à poesia em contexto escolar e, aproveitando o conhecimento prévio que seguramente terão deles, para um contacto inaugural com a leitura literária.

Palabras-chave: poesia popular, criança, poesia de autor, competencia literaria.

Abstract: As any other oral transmission, Spanish popular lyrical poetry for children is a wide research field that comprises thousands of traditional texts and their variants.

Researchers such as Margit Frenk, Pedro C. Cerillo or Ana Pelegrín assure that these texts are especially useful for a first school approach to poetic and literary texts.

Key words: *popular poetry, children's, author poetry, literary competence.*



Esta modalidad de poesía popular, al igual que otras manifestaciones literarias populares, permite un amplio abanico de posibilidades pedagógicas por su “fácil conexión del centro con el entorno, practica de transcripción y preparación de textos (de orales a escritos), conocimiento de modos de vida distintos y lejanos ya a estas generaciones; vocabulario, expresiones, instrumentos, costumbres, etc. Y todo ello servido “en su propia salsa”, es decir, sin elementos distanciadores” (Rodríguez Almodóvar 1985: 2). Pero además, en el caso de la lírica, recordaremos su especial relación con los niños, ya que este género es el primer contacto que tienen con la literatura, pues nacen prácticamente de su mano, ya que ha llegado a ellos, incluso por “ósmosis”, a través del ritmo del corazón materno y el balanceo de las primeras nanas que pueden haber conocido antes de ver la luz y de las que disfrutarán nada más nacer, sin importar que no entiendan el contenido de su significado: es suficiente el sonido, el ritmo, la rima que los tranquiliza y adormece. A ellas le siguen las canciones de distintos juegos, las retahílas, adivinanzas y trabalenguas... todos cargados de sonidos, juego, onomatopeyas...; poemas repletos de música y sentimientos, sensaciones, deseos...; poemas que se perciben casi con todos los sentidos, que expresan y comunican; en resumen, como afirma Liliana Cinetto (2001: s/p.), “esas primeras manifestaciones poéticas emparentadas con la música y la tradición oral, que las ha creado y transmitido por generaciones, son el origen de la literatura infantil”. Por tanto, puede ser una buena idea servirnos de esos textos populares infantiles de tradición oral, y su fijación por escrito, para trabajar con los jóvenes lectores su acercamiento “al conocimiento del hecho literario, en su peculiar manifestación como discurso estético” (Cerrillo 2007: 175).

Encontramos, es cierto, un problema que aparentemente se va agravando de manera paulatina según pasan los años: los niños están perdiendo su presencia en lugares que hasta hace unas décadas eran ámbitos casi exclusivamente infantiles. Plazas,

calles, parques, jardines... han perdido la voz y el juego de los niños, enclaustrados en sus casas, academias, polideportivos y centros de actividades extraescolares, y con ellos las retahílas, romances, canciones de corros, adivinanzas y otras manifestaciones del cancionero popular han quedado relegadas en el último rincón de la memoria o en el recuerdo de un hermano mayor, una madre o una abuela de donde no saldrán porque nadie las invita a ello. Podríamos conformarnos con la aparición de otras nuevas manifestaciones literarias anónimas orales de plena vigencia, como colmos, chistes, trabalenguas, cuentos mínimos, “qué le dijo”, etc. (Silveyra: 1999), abundantes también en algunos de los recursos literarios que se trabajan en la escuela, pero su reciente aparición si los comparamos con el resto del Cancionero Popular infantil por todos conocido, y su menor caracterización lírica son motivos suficientes para obviarlos por el momento e intentar seguir trabajando con las composiciones consideradas por todos como *lírica popular de tradición infantil* y que, según los resultados del trabajo de campo realizado en este año a escolares de las cinco provincias de Castilla-La Mancha, aún perviven en el imaginario de nuestros niños y jóvenes, especialmente en el mundo rural. En caso contrario, aún podremos utilizar su conocimiento por parte de adultos del entorno del centro escolar, motivando al alumno para su recogida en el medio familiar, logrando trabajar así, además de los distintos aspectos lingüísticos y literarios que más adelante veremos, el factor social y cultural que supone el conocimiento de antiguas costumbres, modos de vida, juegos o vocabulario propios de anteriores generaciones y que seguramente los adultos relatarán para poner en contexto la copla, retahíla o cantinela que vayan a enseñar al niño para su trabajo escolar. Y, en el último de los casos, siempre quedará el texto escrito recogido en alguna de las varias antologías que poco a poco van haciéndose un hueco en el mercado editorial de la literatura infantil.

1. Aspectos literarios del Cancionero Popular Infantil

La oralidad es la forma más inmediata de comunicación poética, y la que los niños entienden desde el primer momento, sin necesidad de ningún tipo de clases de literatura o de retórica. Por eso, a las clases de niños más pequeños, los maestros les han propuesto con naturalidad la poesía de tradición oral que en todo el mundo ha formado siempre parte de la vida de los niños. (Desclot 2002)

Oralidad, poesía, niño... estamos tratando términos que, haciendo uso del juego metafórico que nos permite la literatura, pertenecen al mismo campo semántico, el de la infancia y el juego. El reto radica en ir dosificando esta convivencia habitual del niño con la poesía de tradición oral hasta que entre en contacto con la poesía de autor, la poesía culta y escrita que, años más tarde esperará al niño, entonces ya joven, en el libro de texto, y por la que no se debiera de sentir el temor o rechazo que, por lo general, viene provocando. Quizá una posible solución pase por su alternancia con la poesía de autor a la hora de ir estudiando, en las distintas etapas educativas, los diferentes contenidos lingüístico-literarios que recoge la legislación y contienen los libros de texto. No es el momento de ejemplificar, ciclo a ciclo de la enseñanza Primaria (e incluso Secundaria), con fragmentos y composiciones del Cancionero Popular Infantil los distintos contenidos de estos cursos, pero a modo de reflexión sí nos puede ser provechoso plantear algunos ejemplos:

Enumeración

Una, dos y tres,
pluma, tintero y papel,
para escribir una carta
a mi querido Miguel.
Que se ha marchado esta tarde
en el correo de las tres,
que una, que dos y que tres.

(Alba Alarcón Molina, 2º Primaria)

Antítesis

Que llueva, que llueva,
la Virgen de las cuevas,
los pajarillos cantan,
las nubes se levantan.
Que sí, que no,
que caiga un chaparrón
con azúcar y turrón
que rompa los cristales
de la estación,
los tuyos sí, los tuyos no.

(Darius Gaudil Dan, 3º)

Metáforas sencillas

El café era una casa,
y la casa una pared,
la pared era una vía,
por la vía pasa el tren.

(Juan Ángel Martínez Garrido, 2º)

Figuras de repetición (paralelismos y anáforas)

Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada,
tengo tres ovejas
en una cabaña.
Una me da leche,
otra me da lana,
otra mantequilla
para la semana.

(Elena Ortiz López, 2º)

Y así, uno a uno, con casi todos los objetivos planteados. No defendemos que el libro de texto de Lengua esté repleto de ejemplos del Cancionero Popular Infantil, pero sí que se tenga más en cuenta pues, además de por su aspecto lúdico y su estrecha relación con el niño, es portador de unos valores lingüísticos-literarios

“cuya práctica es muy útil en el periodo escolar: las rimas, las aliteraciones, los juegos de palabras, el reiterado uso del diminutivo, las elementales repeticiones, incluso las dificultades ortológicas de géneros como trabalenguas... les producen una gran satisfacción, porque el sentido lúdico de que son portadores ejerce en ellos una especie de fascinación natural, aun cuando no entiendan nada de su significado, a veces porque no es un significado lógico, sino un sinsentido, incluso un puro disparate” (Cerrillo 2006: 16).

Aunque parezca difícil, así lo siguen reivindicando todavía los niños, no sólo demostrando que, aun sin estar vigente como hace años, conocen algunas de estas composiciones aunque no las usen, sino, como refiere Luis Ramírez (2003: 72) y hemos podido comprobar en nuestros trabajos de campo, “siguen siendo capaces de jugar y de tomar los lenguajes y personajes de los medios de comunicación, hacerlos suyos y mantener viva la brasa de la canción y el juego popular”.

Es la ilusión de todos los días,
lavarse el culo con agua y lejía,
y si ahora usted no queda satisfecho
le devolvemos el culo deshecho.

*En el día veinticuatro,
ha habido un asesinato,
Tamudo ha matado al Barça
con la punta del zapato,
ha engañado a Valdés
y al Madrid la liga ha dado.*

(Javier A. Magro, 4º Primaria).

2. Adquisición de la competencia literaria

Es admirable, aunque sea cotidiano, cómo los niños aprenden con toda facilidad y naturalidad la lengua materna, una habilidad lingüística que comprende un conjunto de reglas gramaticales complicadas y artificiales, pero que llegan a usar entre los dos y los tres años, tras haber hecho de la acción de hablar (parlotear, balbucear,...) su juego preferido y constante, acto que luego irán perfeccionando con el conocimiento de las distintas normas que “regulan” el lenguaje.

¿No debería ocurrir lo mismo con la adquisición de la competencia literaria? Desde que el niño comienza la adquisición del lenguaje, incluso antes, está en constante contacto con la poesía, con la musicalidad del lenguaje, con el ritmo, con el juego... Este hecho es el que se debe aprovechar a su llegada a la Educación Infantil y posteriores etapas para seguir trabajando con esa poesía oral con la que el niño se viene relacionando (canciones, retahílas, juegos) y servirse de ella como los primeros pasos de un largo proceso de adquisición de la competencia literaria que, más adelante, tomará contacto con la poesía más “formal”, composiciones que toman cuerpo en unos versos que se agrupan en estrofas, con una métrica o una composición determinada. La poesía que habrá de leer, escribir, memorizar, recitar...; la poesía que, aunque a veces sea de tradición oral, ya habrá que enmarcar en géneros, corrientes, autores. Es entonces cuando debe aparecer la labor del docente o mediador, que deberá elegir con acierto los poemas y hacer que el niño o joven siga disfrutando con el verso como lo ha venido

haciendo hasta ahora, lo que será clave para que la poesía se convierta verdaderamente en una herramienta para la adquisición de la competencia literaria.

No existe un canon establecido sobre los poemas que los niños deben conocer y trabajar en el colegio para seguir disfrutando de la poesía como lo vienen haciendo hasta ese momento. Por tanto, si queremos que esa buena relación continúe tenemos que seguir trabajando con el amplio repertorio que nos ofrece la lírica popular infantil de tradición oral, independientemente de que el contenido o tema de muchas de esas composiciones no nos permita realizar comentarios de texto o ejercicios de comprensión oral, ya que, como afirman Pedro Cerrillo y Juan Senís (2005:30):

“el soporte básico de muchos de estos primeros textos no es el significado, sino el aspecto lúdico que aportan el ritmo, las formas o la música del texto que son, por otro lado, los elementos por los que los niños pueden reconocer las palabras como un lenguaje especial, que identifican con el lenguaje del juego”.

La buena poesía no tiene mucho que ver, pues, con los textos que, a veces, se incluyen en los libros para completar unidades didácticas. Además de todas estas composiciones que venimos citando, la buena poesía para niños, como para adultos, está escrita también por grandes autores que, en muchos casos, han bebido de las fuentes de la tradición oral dejando huella de ello en su poemas: Lorca, Alberti, Celaya, Hernández, Guillén, por citar algunos ejemplos, tienen versos que acercarán la buena poesía a pequeños y jóvenes.

Nos sorprendería saber que muchos poetas importantes escribieron, en algún momento de sus vidas, poesía para niños, aunque no los conozcamos como poetas infantiles; en España, por ejemplo, Lope de Vega o Góngora lo hicieron en el siglo XVII. En el siglo XVIII, Iriarte y Samaniego, aunque ambos escribieron para niños “por encargo”. Más recientemente, en el siglo XX, lo han hecho, entre otros, Antonio Machado, García Lorca, Alberti, Miguel Hernández, Carmen Conde, Luis Rosales o José Agustín Goytisolo. Hay otros poetas españoles, en cambio, que son conocidos precisamente por su dedicación al mundo de la poesía para niños, aunque también han escrito poemas para adultos: Gloria Fuertes, Jaime Ferrán, González Estrada, Carlos Murciano, Celia Viñas o M^a Luz Uribe. Entre los más jóvenes, las obras de Miquel Desclot, Antonio García Teijeiro, Antonio Gómez Yebra, Juan Cruz, Carlos Lapeña o Ana María Romero han merecido ya un general reconocimiento.” (Cerrillo 2004)

La labor, más importante de lo que pueda parecer, del maestro o mediador es seleccionar los poemas adecuados, ya que los gustos literarios también cambian con la edad y, en palabras de Pedro Guerrero (1997:275) “si el primer libro que lee una persona no es de su gusto, podremos perderla para siempre [como lector]”.

Siguiendo esta argumentación, queda claro, por un lado, que no podemos dejar de lado la poesía en nuestra tarea de promoción de la lectura y la literatura infantil pues, como afirma Liliana Cinetto, “no podemos ni debemos privar a los niños de la poesía, porque en ella encontramos la literatura en carne viva, la palabra en estado puro y máxima tensión, jugando con la plurisignificación, con la connotación, con la sugerencia, apelando a los sentidos más que a la razón”. Por otro lado, en cuanto a la pregunta de qué leer, y aun reconociendo que no existe un canon fijo y preestablecido, sino que es necesario que la selección del material de lectura se realice en función de las necesidades de los lectores, hemos de subrayar, al igual que Rodríguez Polo (2003:299) que “por su proximidad al niño, el corpus de la literatura infantil de transmisión oral requiere los mínimos esfuerzos de selección” al igual que algunas composiciones de grandes autores, como los ya mencionados, que los niños, por su buena recepción, han hecho suyas. Ahora tan sólo (¿o quizá no sea tan sencillo?) hay que saber cómo conducir al joven lector y darle aquello que le sea propio y corresponda con su edad, el nivel de lenguaje que tenga, con su madurez y con sus intereses, todo ello introduciendo la poesía en cada momento de manera natural y cotidiana.

Referencias bibliográficas

CERRILLO, P. y SENÍS, J. (2005). “Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?”, en *Revista OCNOS*, nº 1, pp. 19-33.

CERRILLO, P. C. (2004). *¿Dónde está el niño que yo fui? Poemas para leer en la escuela*. Madrid: Akal.

_____ (2005). *La voz de la memoria. Estudios sobre el cancionero popular infantil*. Cuenca: UCLM.

_____ (2006). “El cancionero popular infantil. Su aprovechamiento didáctico”. En *CLIJ*, nº 195, pp. 15-24.

- CATALÁN, D. (1970). *Por campos del Romancero. Estudios sobre la tradición oral moderna*. Madrid: Gredos.
- CINETTO, L. (2001). *Actas de las 2as Jornadas de Promoción de la Lectura. Panorama actual de la Literatura Infantil y Juvenil desde la mirada de los escritores*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. (En preparación)
- DESCLOT, M. (2002). Texto de la conferencia pronunciada con motivo del VIII Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura: leer, contar y cantar. Poesía y narración. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GUERRERO, P. (1997). “Poesía en el aula. (Hacia una didáctica de la poesía)” en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional SEDLL*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 275-278.
- PELEGRÍN, A. (1969). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus.
- RAMOS DE LA TORRE, L. (2003). “De las musilabras: ¡Tararí, confite!” en *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, nº 198, pp. 65-74.
- RODRÍGUEZ POLO, J. (2003). “Literatura de tradición oral y desarrollo de habilidades lingüísticas y literarias en Educación Infantil. Aproximación a las aportaciones didácticas de las canciones de cuna” en: *"Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas"*. Actas del VII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ciudad Real, 5-8 de diciembre de 2001. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 297-298.

**DO CONTO À COMPREENSÃO DA LEITURA: UMA ESTRATÉGIA
MOTIVADORA**

***DEL CUENTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA ESTRATEGIA DE
MOTIVACIÓN***

***FROM THE SHORT STORY TO READING COMPREHENSION: A MOTIVATING
STRATEGY***

Maria da Graça Sardinha
mggds@ubi.pt

Susana Quesado Sousa
suzequesado@hotmail.com

Universidade da Beira Interior – Portugal
CIFPEC/LIBEC
Universidade do Minho – Portugal

Resumen: No parece fácil escribir sobre lectura para profesores y educadores teniendo en cuenta la gran complejidad que caracteriza los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia el texto escrito presentado en el aula no se corresponde con nuestra propia pretensión: desarrollar la comprensión lectora. Contar cuentos a los niños siempre ha sido una estrategia usada con objetivos variados aunque a veces de forma implícita. Este estudio establece una relación de causa-efecto entre el cuento y la motivación para la lectura, pero intenta demostrar, sobretodo, la importancia de esta forma narrativa en la organización del discurso, lo que o que obviamente puede accionar mecanismos de comprensión.

Palabras clave: cuento, narrativa, comprensión, lectura.

Resumo: Não nos parece fácil escrever sobre leitura para professores e educadores, tendo em conta a grande complexidade que caracteriza os vários contextos de ensino/aprendizagem. Frequentemente o texto escrito levado para a sala de aula não corresponde à nossa pretensão: desenvolver a compreensão em leitura. Contar contos às crianças foi, desde sempre, uma estratégia usada com objetivos variados, se bem que por vezes de forma implícita. O presente estudo estabelece uma relação de causa-efeito entre o conto e a motivação para a leitura, mas tenta demonstrar, sobretudo, a importância desta

forma narrativa na organização do discurso, o que obviamente pode accionar mecanismos de compreensão.

Palavras-chave: *conto, narrativa, compreensão, leitura.*

Abstract: *It does not seem easy to write about reading for teachers and educators, considering the great complexity of the varied teaching/learning contexts. Frequently, the text used in the classroom does not suit our goal: to develop reading comprehension. Telling stories to children has always been a strategy used for different purposes, if at times implicitly. The present study establishes a cause-effect relation between short story and motivation to read, but above all attempts to demonstrate the importance of this narrative form in the organisation of speech, which obviously may activate comprehension mechanisms.*

Key words: *short story, narrative, comprehension, reading.*



1. Introdução

O trabalho apresentado propõe pontes que podem ser estabelecidas entre o conto, a televisão, a motivação para a leitura e a compreensão. A televisão faz parte do quotidiano das famílias, é quase outro membro da família. Particularmente para as crianças, ver TV não é uma actividade isolada, ocorre habitualmente em casa, na companhia dos pais ou dos irmãos e é, muitas vezes acompanhada de outras actividades.

A família é, pois, o principal cenário em se realiza a experiência televisiva e em que se constrói o seu sentido. É também o contexto que mais influência exerce na experiência televisiva das crianças. Além disso, a família é o tema central de alguns programas televisivos e é apresentada periféricamente noutros, o que constitui também um agente de socialização em relação aos papéis diferenciados dos seus membros.

A investigação desenvolvida em torno da relação televisão - família e que abordou, durante os anos 80, aspectos como as regras dos pais em relação à televisão, os usos e funções da televisão na família, a forma como as famílias seleccionam os programas, tem apontado ultimamente para o contexto das práticas televisivas, prestando especial atenção à influência da televisão na interacção familiar e à relação

entre os media. A televisão é um factor, entre vários, que está presente, influencia e é influenciado pelo sistema familiar.

Muitos autores se debruçaram, entretanto, sobre a recepção mediática no contexto doméstico, proporcionando importantes contributos para o seu estudo. Vejamos então alguns aspectos que a investigação tem permitido evidenciar sobre “a televisão na família”.

Começemos, antes de mais, por explicitar o que entendemos por “ver televisão”, uma actividade que não é tão simples e linear como possa parecer. Como defende Morley (1986), ver televisão não pode ser assumida como uma actividade unidimensional com um significado e um sentido comum a todos que a realizam. E como sublinha Lull (1988: 17), “ver televisão é uma actividade construída pela família; não acontece apenas. Os telespectadores não só fazem as suas próprias interpretações dos programas, como também constroem as situações em que a actividade televisiva ocorre”.

Esta actividade, juntamente com as práticas sociais que precedem, acompanham e sucedem o seu desenvolvimento, constitui o que entendemos por “experiência televisiva”. As motivações e circunstâncias concretas das pessoas e dos grupos sociais, assim como as interacções sociais originadas pelo uso da televisão e os significados construídos a partir dos programas vistos, são as principais dimensões daquela experiência.

Os investigadores dedicaram também alguma atenção ao processo de selecção dos programas no contexto familiar. A tomada de decisão acerca do que se pretende ver é necessária, sobretudo quando várias pessoas querem ver TV ao mesmo tempo havendo apenas um aparelho receptor disponível. A questão de saber quem controla o aparelho e como são tomadas as decisões acerca do que ver, nem sempre foi muito consistente.

No entanto, Lull (1990), afirma a existência de padrões de visionamento e de regras em relação ao uso da TV. Numa investigação conduzida por aquele autor, este centrou a sua atenção sobre a forma como as famílias seleccionam os programas, observando que o pai era o membro da família que mais frequentemente tomava a decisão sobre o que ver na TV, seguido pelas crianças e em último lugar pela mãe. Porém, quando entrevistados sobre o mesmo assunto, os pais consideravam que eram as mulheres e os filhos que habitualmente decidiam sobre o que ver, enquanto as crianças se consideravam a si próprias ou a um irmão, como os que controlavam as escolhas.

Foram também mencionados casos em que havia consenso na selecção dos programas, mas a maior parte das vezes em que se registavam mudanças, estas aconteciam sem qualquer negociação. Ou seja, a maior parte das acções - escolher o programa, mudar de canal, desligar o televisor - eram executadas sem qualquer discussão e negociação.

Assumimos o facto de todas as crianças terem televisão em casa e poderem beneficiar do chamado setting familiar (Bruner, 1983) ou seja, poderem tirar partido deste canal de interacção entre pais e filhos.

A partir dos resultados do presente estudo tornou-se possível definir outras perspectivas onde a televisão pode servir de mediadora, originando novas modalidades como é o caso do visionamento de DVD's, actividade bem mais interessante do que apenas aquela onde se ouviu contar o contador.

Tal abordagem ao conto através da televisão ganha, assim, um cenário de partilha, com diálogos em casa que atingem outras dimensões.

Portanto, os objectivos deste estudo são os seguintes:

- Apresentar dados que nos mostram o lugar da televisão nas famílias;
- Sensibilizar para a importância do diálogo e partilha em casa;
- Estabelecer pontes entre a audição do conto e a sua visualização;
- Motivar para a leitura através do conto;
- Desenvolver mecanismos de compreensão.

2. O Estudo

Analisou-se uma população composta pelos pais de 40 alunos, respeitantes ao Pré-escolar (crianças dos três aos cinco anos), numa escola situada nos arredores do Porto (Rio Tinto), Portugal.

Inquérito:

1 – Como costumam ocupar o vosso tempo livre?

A esta questão a maioria respondeu que costumava passear, mas “ver televisão” foi a segunda opção, com uma diferença de 8%.

2 – Quais são as actividades preferidas dos vossos educandos?

Para esta questão, 31% respondeu que os seus filhos preferem brincar, e mais uma vez, ver televisão vem como segunda opção, com uma diferença de 3%.

3 - Com que frequência vêm televisão?

Em média um casal vê entre uma a duas horas de televisão por dia, e afirmam que ao fim-de-semana vêem mais.

4 – Os vossos filhos vêem televisão sozinhos?

Uma maioria esmagadora afirma que os seus educandos vêem televisão sozinhos, o que pode ser preocupante, pois durante este tempo as crianças não estão a ser controladas, respectivamente ao que estão a ver.

5 – Acham importante a televisão para a vida dos vossos filhos?

Maioritariamente a resposta a esta questão é afirmativa. A televisão começa aqui a apresentar-se como algo importante e até mesmo essencial, para a vida dos seus educandos.

6 – Quantas televisões têm em casa?

A esta resposta dizem ter entre duas a quatro televisões, sendo o número três o mais votado. Quase que podemos especular: uma televisão na sala, cozinha e outra no quarto do casal.

7 – Costumam ler?

Nesta questão apenas dez pais afirmaram não ler.

8 – Qual a vossa opinião sobre a prática da leitura, nos dias de hoje?

Uma grande percentagem (90%) dos pais concordaram que hoje em dia, já pouco se lê.

9 – Na vossa perspectiva enquanto pais, acham que, hoje em dia, as crianças preferem ler um bom livro ou ver televisão?

Nesta questão, uma esmagadora maioria (97%) afirma que as crianças de hoje trocaram os livros pela televisão. Esta questão é de grande importância pois vem corroborar a ideia de que o conto (leitura) foi substituído pelo poder da imagem.

10 – Costumam contar histórias aos vossos filhos?

Nesta questão, quase todos os pais afirmaram contar histórias aos seus filhos, porém, dos quarenta inquiridos, três afirmaram nunca contar.

11 – Os vossos filhos já viram algum dos contos que vocês lhes contam, em filme (DVD/ vídeo/ televisão ou cinema)?

12 – Na vossa opinião, qual foi a maneira que eles mais gostaram?

Nestas duas últimas questões colocadas nos inquiridos, quase todos os alunos (39) já viram alguns dos contos em DVD ou vídeo, e afirmam que vê-los foi bem mais agradável e interessante do que ouvi-los contar. Sem dúvida que estes inquiridos preferem a televisão e tudo aquilo que os rodeia à leitura, ou até mesmo à audição dos contos.

Recordemos que esta análise se baseou em crianças do ensino pré-escolar. Desde cedo, a preferência pela televisão já é marcante. A partir destes resultados, aprofundamos estudos no âmbito do desenvolvimento da compreensão que remetem para o papel que o conto aí pode desempenhar.

3. Fundamentos teóricos

3.1. A Compreensão

No âmbito da Psicologia Cognitiva vários foram os estudos que revelaram a existência de uma estrutura subjacente a qualquer tipo de texto formada por um conjunto de elementos que lhe dão forma.

Como o centro deste estudo recai no conto, o modelo de Kintsch e Van Dijk (1984) estabelece uma ponte fundamental para a compreensão daquela estrutura narrativa. O modelo enfatiza:

- As microestruturas – (base de texto abstracto);

- As macroestruturas – (macroproposições);
- As superestruturas – (conjunto de categorias típicas);

O referido modelo considera que a compreensão (oral ou escrita) obedece às seguintes etapas:

- Análise perceptiva do discurso (fonemas e grafemas);
- Identificação da palavra (léxico da língua usada e armazenada);
- Análise sintáctica do discurso (recurso à gramática na memória de longo prazo);
- Análise semântica do discurso (microestrutura-recurso à memória semântica e ao conhecimento do mundo);
- Determinação do tema do discurso (macroestrutura);
- Análise funcional do discurso.

Há ainda a referir que todas as etapas são realizadas de forma interactiva.

3.2. O Conto

O conto é uma narrativa breve, diz-se mesmo que é mais velho do que o mundo....

A palavra “conte”, na terminologia de Jolles (1972), possui um significado muito concreto, pois refere-se ao conto que se escreve à maneira dos irmãos Grimm, ou seja ao “fairy tale”.

Trata-se de um conto popular onde predomina a visão espontânea própria da “morale naïve” que não tem nada a ver com o conceito ético do bem ou do mal, como princípios absolutos.

A satisfação do conto popular reside não na “éthique de l’ agissement”, isto é, na conduta moral da personagem, mas na “éthique de l’ événement”, ou a recompensa da vítima.

O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance.

De facto, é sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem implicações estruturais: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo, acção simples e decorrendo de forma mais ou menos linear.

O conto faz parte do crescimento de todos nós, ajudando-nos a crescer, a sonhar, a formar a nossa identidade, a construir a nossa narrativa, em suma a aprender a viver.

Sem entrarmos em pormenores acerca do processo da estrutura da narrativa, uma vez que não é objectivo desta comunicação, passamos a apresentar os elementos que a compõem.

Nos estudos de Oliveira (2006), devidamente fundamentados em investigações de Propp (1978), Greimas (1979), entre outros, encontramos os seguintes elementos na composição da sua estrutura:

- Início – nele aparece o herói (ou heroína). Problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial;
- Ruptura – quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da protecção e mergulha no completo desconhecido;
- Confronto e superação de obstáculos e perigos - procura de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
- Restauração – início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas;
- Desfecho – volta à realidade. União dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência.

O autor caracteriza a narrativa ao nível da sua superestrutura, como sendo constituída pela exposição, complicação e resolução.

Fayol (1985), refere-se a um tipo de texto baseado na existência de um “schéma” que corresponde a uma representação formal de sua estrutura geral.

Estes “schemas” ou frames podem ser comparáveis a elementos da consciência cognitiva resultantes das experiências e das vivências de cada sujeito.

Aquela realidade ausente, ou seja a narrativa que é necessário criar e recriar de modo sequencial, através de acções e acontecimentos, liga-se por relações de causa, finalidade e proximidade que acabam por precipitar a transformação. (Beaugrande e Dressler, 1981).

3.3. A Leitura, o Conto e a Compreensão

Falar de leitura implica falar de compreensão, porque segundo Rebelo (1990: 72): “Ler é juntar à actividade de recomposição de cada elemento a representação de sentido”. Este

conceito de leitura estabelece, no momento actual, uma partilha constante com o vocábulo literacia, uma vez que não podem desligar-se. Não saber ler é não fazer parte da sociedade actual.

Saber ler implica ser dono de um processo habilidoso que permite passar da superfície do texto para lugares mais profundos e remotos, onde a memória assume um papel de relevo a par da visão do mundo que cada sujeito transporta. É nessa perspectiva que remetemos para Giasson (2000:195) que nos diz “Durante a leitura, o leitor hábil relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos, ”o que significa que durante o acto de ler nos socorremos de todas as aprendizagens feitas ao longo da vida. Deste modo, ler deverá ser assumido como um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e no entanto pessoal.

Em Manguel (1998), o papel individual do leitor remete para o cunho pessoal da leitura. Todavia, este autor realça que ler não é, de forma alguma, um processo anárquico, idiossincrático, monolítico e unitário. É, antes, um processo gerativo que reflecte uma tentativa organizado do leitor para construir um ou vários sentidos dentro das regras da língua. Em resumo, a leitura não pode ser um mosaico de habilidades isoladas. Giasson, já citada, compara o acto de ler a uma orquestra sinfónica, onde cada músico deverá dar o seu contributo, porque, efectivamente, uma orquestra não funciona com o trabalho individual. Pelo contrário, todas as partituras deverão ser tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto de músicos. Ensinar a leitura como um conjunto de sub-habilidades sucessivas e hierarquizadas é ensinar, apenas, a decodificar. Assim sendo, uma habilidade de leitura separada do seu contexto pode perder parte da sua significação. É a interacção de todas as habilidades que virá a constituir a capacidade de ler (Azevedo, 2006).

O acto de ler é condição prioritária do sucesso escolar, uma vez que a leitura atravessa todas as áreas do saber, é o meio de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, um instrumento de integração social. Não saber ler implica não conseguir ser interventivo, não ser autónomo e não poder participar no mundo em que se vive.

Assim, visto que ler significa compreender, ou seja, saber criar o significado do texto, entendemos que o conto se constitui como uma estratégia fundamental na organização do discurso dentro das regras da língua e impõe, em simultâneo, uma organização de sentidos.

Retomando o modelo de Kintsch e Van Dijk (1984), a compreensão alicerça-se na microestrutura, na macroestrutura e na superestrutura, com aplicação das macrorregras que poderão ser assim enunciadas:

- macrorregras de supressão
- macrorregras de generalização
- macrorregras de construção

Ora, sendo que actualmente ler é compreender, como temos vindo a afirmar, e como diz Mialaret (1974:18) “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do espírito crítico, e [...] a leitura é um saber interpretativo que envolve o leitor, o texto e o contexto”, podemos afirmar que através do conto se podem desenvolver mecanismos que permitem a extracção de significados e, em simultâneo, se desenvolve a competência do narrar.

A criança que ouviu contos organiza melhor o discurso e, conseqüentemente, aborda melhor qualquer tipo de texto. O conto permite que a criança desenvolva as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. As relações estabelecidas entre os conhecimentos do leitor e a informação que o texto transporta são fundamentais para a aprendizagem da leitura.

“Ler histórias para crianças, sempre, sempre...” (Abramovich, 1994: 17). As impressões e recordações da infância sempre nos acompanham: a história antes de deitar, as férias na casa da avó, a leitura agradável e descontraída à sombra de um árvore. Histórias sem texto escrito, para bebés; narrativas curtas para crianças pequenas, com bichinhos, objectos do quotidiano para adequar aos interesses, como diz Coelho (1989).

Histórias de repetição e de movimento para crianças na fase mágica (3 a 6 anos); de encantamento, de fadas, de aventuras para crianças na idade escolar; de acção e amor, para meninos e meninas na pré-adolescência e as relacionadas com o universo, com os problemas sociais, para adolescentes que sonham em mudar o mundo...

O mundo dos afectos, que remetem para as estruturas afectivas, promovem atitudes positivas face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor.

Concluindo...

Assim, se o conto envolve mecanismos de compreensão que pretendem ser desenvolvidos como mote para a motivação e compreensão leitora, podemos afirmar que visualizar contos permite:

- passar à leitura de livros;
- desenvolver mecanismos de identificação, de informação e de inferência;
- desenvolver a expressão escrita e oral;
- desenvolver a capacidade de reorganização da informação;
- organizar o discurso na mente;
- desenvolver as estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afectivas;
- desenvolver a capacidade de observação, de análise e de síntese;
- proporcionar momentos de interacção entre pais e filhos;
- educar para a cidadania;
- desenvolver o gosto pela leitura;
- formar leitores;
- ...

Aproveitar a televisão, nesta modalidade do DVD, para além de tudo o que mencionámos baseado em estudos de autores consagrados, é fomentar a partilha e, acima de tudo, envolver as famílias na educação dos seus filhos.

Visualizar contos em casa e na escola é proporcionar às crianças que aprendam a sonhar, a desenvolver as estruturas culturais que, por sua vez, irão permitir conhecer o que são, quem são e para onde vão.

Bibliografia

- ABRAMOVICH (1994). *Literatura Infantil: Gostosuras e Babises*. 4ª Ed. S. Paulo: Scipione.
- AZEVEDO, F., (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da teoria às praticas*. Braga: Universidade do Minho;
- BEAUGRANDE E DRESSLER (1981). *Introduction to Textlinguistics*, London, New York: Longman.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk Learning to Use Language*, Oxford: University Press.

- COELHO (1989). *Contar Histórias: Uma Arte sem Idade*, 2ª Ed. S. Paulo: Ática.
- FAYOL (1985). *Le Récit et sa Construction: Une Approche de la Psychologie*,
Newchatel : Niestelé Editeurs.
- GIASSON (2000). *A Compreensão na Leitura*, Lisboa: Edições Asa.
- GREIMAS (1979). *Sémiotique. Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage* :
Hachette.
- JOLLES, A., (1972). *Formas simples*, Paris : éditions du Seuil.
- KINTSCH E VAN DIJK (1994). *Vers un Modèle de la Compréhension*, Hillsdale (N.Y.):
Laurence Earlbaum.
- LULL, J. (ed.), (1988). “The Family and Television in World Cultures”, in James Lull
(ed.), *World Families Watch Television*, Sage: Newbury Park, p. 17.
- MIALARET (1974). *L’Apprentissage de la Lecture*, Paris: PUF.
- MORLEY, D., (1986). *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*,
London: Comedia.
- REBELO (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura*: Fundação
Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, C.M. (2006). *Estudo das Diversas Modalidades e Textos Infantis*: S. Paulo.
- PROPP, V., (1979). *A Morfologia do Conto*, Lisboa: Veja.

**DESCONSTRUIR A LINGUAGEM PARA CONSTRUIR O MUNDO:
A VANGUARDA NA POESIA DE POTENCIAL RECEPÇÃO INFANTIL**

***DECONSTRUIR LA LENGUA PARA CONSTRUIR EL MUNDO: LA
VANGUARDIA EN LA POESÍA DE POTENCIAL RECEPCIÓN INFANTIL***

***DISMANTLING THE LANGUAGE TO BUILD THE WORLD: THE
AVANTGARDE IN POETRY POTENTIALLY READ BY CHILDREN***

Isabel Souto e Melo
isabelsoutomelo@gmail.com

Fernando Fraga Azevedo

fraga@iec.uminho.pt

CIFPEC/LIBEC-

Universidade do Minho, Portugal

ISCE de Felgueiras, Portugal

Resumen: En la senda de la complicidad entre lo real y lo irreal, la experiencia estética infantil tiende a estimular cada vez más el relleno de espacios vacíos que prefiguran una lectura productiva. Significado y significante dejan de estar definidos para que puedan ser experimentados en un todo que se presenta como una “obra abierta” (Eco, 1989). El desarrollo de la competencia literaria (Cerrillo, 2003; Colomer, 1995; Mendoza Fillola, 1999), a la vez que la de la solidificación de la competencia lingüística, debe ser promovido en los primeros niveles de escolaridad con el objetivo de fomentar o “placer de leer” (Barthes, 1988), pasando la práctica docente a ser un trabajo pedagógico de configuración apelativa de la lectura y de la escritura. El *desautomatismo del lenguaje* presupone la idea de un lector-constructor, un lector que participa en la elaboración del sentido. La poesía de vanguardia se vuelve de este modo un desafío para los pequeños lectores, que son invitados a reinventar la realidad y a redescubrir las potencialidades de su idioma, ayudando a promover la formación de la identidad del futuro adulto. En la literatura de recepción infantil, la posibilidad de lecturas múltiples, de fruición estética con la palabra y de creatividad lingüística proviene de la literatura de vanguardia (Rodari, 1985). Por consiguiente, utilizando ejemplos de la poesía modernista, surrealista y experimental portuguesas, se pretende, con esta reflexión, promover la aproximación entre el niño y el poeta, tanto en la lectura como en la producción textual, o no fuesen los actores de la transfiguración de la realidad a través de la imaginación.

Palabras clave: Texto poético, lector-constructor, experimentación, motivación, competencia literaria.

Resumo: *Na senda da cumplicidade entre o real e o irreal, a experiência estética infantil tende a estimular cada vez mais o preenchimento de espaços vazios que prefiguram uma leitura produtiva. Significado e significante deixam de estar definidos para que possam ser experimentados num todo que se apresenta como uma “obra aberta” (Eco, 1989). O desenvolvimento da competência literária (Cerrillo, 2003; Colomer, 1995; Mendoza Fillola, 1999), a par da solidificação da competência linguística, deve ser promovido nos primeiros níveis de escolaridade com o objectivo de fomentar o “prazer de ler” (Barthes, 1988), passando a prática docente por um trabalho pedagógico de configuração apelativa da leitura e da escrita. O desautomatismo da linguagem pressupõe a ideia de um leitor-construtor, um leitor que participa na elaboração do sentido. A poesia de vanguarda torna-se, pois, um desafio para os pequenos leitores, que são convidados a reinventar a realidade e a redescobrir as potencialidades da sua língua, ajudando a promover a formação da identidade do futuro adulto. Na literatura de recepção infantil, a possibilidade de leituras múltiplas, de fruição estética com a palavra e de criatividade linguística provém da literatura de vanguarda (Rodari, 1985). Por conseguinte, utilizando exemplos da poesia modernista, surrealista e experimental portuguesas, pretende-se, com esta reflexão, promover a aproximação entre a criança e o poeta, tanto na leitura como na produção textual, ou não fossem ambos protagonistas na transfiguração do real através da imaginação.*

Palavras-chave: *Texto poético, leitor-construtor, experimentação, motivação, competência literária.*

Abstract: *Looking for complicity between reality and fantasy, the aesthetic experience tends to encourage children to fill empty spaces that prefigure a productive reading. Signifier and signified are no longer defined so that they can be experienced as a whole that presents itself as an "open text" (Eco, 1989). The development of literary competence (Cerrillo, 2003; Colomer, 1995; Fillola Mendoza, 1999), together with the consolidation of language skills, should be promoted at the earliest levels of schooling contributing to the "pleasure of the text" (Barthes, 1988). Therefore, the teaching practice must be outlined through appealing reading and writing activities. In poetry, with language “defamiliarization” (Chklovsky, 1999), comes the difficulty in the process of reading and comprehending. The avant-garde poetry becomes consequently*

a challenge for young readers, who are invited to reinvent reality and rediscover the language. In children's literature, multiple readings with aesthetic enjoyment and linguistic creativity come from the avant-garde literature (Rodari, 1985). Using examples of poetry by modernism, surrealism and experimental Portuguese poets, this article intends though to approach children to poets, as they are both players in the transformation of reality through the imagination.

Key words: poetic text, reader-constructor, experience, encourage, literary competence.



*“O homem só brinca quando é homem no pleno uso da palavra,
e só é plenamente homem quando brinca”*
Friedrich Schiller

A partir das investigações da psicologia cognitiva, e dos estudos piagetianos em particular, a experiência literária na infância passou a ser vista como um estímulo à criação das representações, estímulo esse indispensável na construção da personalidade do adulto. A promoção do desenvolvimento da competência literária (como a definiram Cerrillo, 2003, Colomer, 1995 e Mendoza Fillola, 1999) deve acompanhar a solidificação da competência linguística nos primeiros níveis de escolaridade com o intuito de fomentar o “prazer de ler” (Barthes, 1997). Desta forma, a prática docente transforma-se numa pedagogia de configuração apelativa da leitura e da escrita, cujo objectivo é “hacer posible la experiencia personal de la lectura” (Cerrillo, 2003: 74)¹. Além disso, no seio da comunidade escolar, a criança não é mais um consumidor, mas um “criador e produtor de valores e de cultura” (Rodari, 1993: 200).

O aparecimento da noção de competência literária ajudou, sem dúvida, a estabelecer os principais objectivos da educação literária no que diz respeito à formação de um leitor competente (Colomer, 1995: 8-22; Colomer, 1998: 107). Mas esta capacidade humana, que possibilita a produção e a recepção das estruturas poéticas, não é inata, sendo, portanto, o texto que selecciona o seu leitor através de factores tão

¹ “Tal significa permitir aos alunos um contacto com formas mais complexas e elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, numa palavra, dotá-los de uma saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados.” (Azevedo, 2002: 291).

variados como os históricos, os sociais e/ou os estéticos. A reflexão sobre o leitor tornou-se, pois, uma consequência necessária das ciências literárias: o significado do texto passou a ser entendido como uma construção negociada entre o autor e o leitor, pelo que se entende que a mensagem não se transmite mas constrói-se (Bajtin e Medvedev, *in* Colomer, 1998: 84).

O texto da Vanguarda, enquanto “fenómeno de linguagem” (Melo e Castro, 1987: 15), possibilita uma experiência estética infantil que estimula o preenchimento de espaços vazios e prefigura, por consequência, essa leitura construída e produtiva. As práticas literárias criativas tornam-se, pois, um desafio para os pequenos leitores, que são convidados a reinventar a realidade e a redescobrir as potencialidades da sua língua através de textos que permitem a negociação com o significado durante o processo interpretativo.

Ao recusar a mera designação dos objectos, ocultando-os ou distorcendo-os, a poesia da Modernidade questiona os limites do significado e as possibilidades da linguagem, que se “representa a si mesma num regime de ficção extensivo às matrizes do significante” (Melo, 2003: 6), situação-limite para a qual contribuíram, entre outros, os estudos da psicanálise. A partir daqui, a relação entre significante e significado tomou contornos diferentes daqueles que haviam sido propostos por Ferdinand de Saussure, na medida em que os fonemas adquirem um papel duplo na poesia: são elementos significantes que fazem corresponder o signo à realidade; por outro lado, estão eles próprios directamente ligados à experiência sensorial pelas correspondências sintomáticas e simbólicas entre os fenómenos fonéticos e os não linguísticos (Fónagy, *in idem*: 5). Ora, estas transformações textuais exploradoras do estranhamento e ostensivamente *desfamiliarizantes*, graças a processos múltiplos de intensificação estilística, surgiram teoricamente com os primeiros movimentos de vanguarda, nos inícios do séc. XX, embora se possa facilmente constatar que estas incursões ao nível da palavra só foram possíveis graças a um difuso caminho percorrido até se chegar ao Simbolismo, que marca o grande ponto de ruptura na libertação da linguagem poética.

Repare-se que não se pretende de todo usar as correntes literárias de vanguarda como um produto de adultos com o objectivo de controlar o processo de culturização infantil, nem tão pouco nos referimos aqui à vanguarda ideológica. Defendemos sim que os bons exemplos literários e/ou estéticos, embora reflectindo sempre modelos culturais de determinada sociedade, cujo mediador é o adulto, podem servir como itinerários de

leitura para as crianças. Desta forma, como explica Colomer (1995: 80), o texto deve ser visto não como mero depósito de modelos culturais, mas como mecanismo estruturador da forma de ver o mundo. E é neste sentido que o mais conhecido escritor italiano de literatura infantil e juvenil do Século XX, Gianni Rodari (1993: 13-17), encontra nos *Fragmentos* de Novalis, pai e profeta do Surrealismo, “iluminações extraordinárias [...] [para] descobrir a arte de inventar”, servindo-se o autor da *Gramática da Fantasia* de algumas das técnicas de Breton para reconciliar as crianças com a linguagem poética. De facto, os textos das literaturas de vanguarda, com alguma tendência para o visualismo, surgem na sua maioria do gosto pelo lúdico e da necessidade da criação original. Ora, nada mais próximo das preferências das crianças!

Por outro lado, o contacto da criança com formas aproximadas das poéticas estabelece-se praticamente desde que nasce. As primeiras experiências que formam o seu pequeno património literário são constituídas pelas canções, jogos mímicos, orações, trava-línguas ou adivinhas. É que há uma clara identificação da criança com a linguagem do jogo, com o ritmo, rima e musicalidade do texto, pelo que vários autores defendem mesmo que a criança possui um talento natural para a poesia (cf. Sloan, 2001: 45-46). No entanto, o seu afastamento relativamente a este género literário começa a surgir, infelizmente e na maior parte das vezes, quando a criança inicia o seu percurso escolar.

Ora, o texto poético, pela concentração sígnica e conseqüente expansão semântica, pela plurissignificação dos sons, formas e ritmos, pela possibilidade da expressão estética do *innerself*, apresenta-se como uma forma privilegiada de desenvolver na criança a competência literária. Neste género, os códigos técnicos, linguísticos, artísticos e literários constituem campos experimentais de acção estética, propondo, naturalmente, uma reinvenção da língua que a criança é convidada a descobrir através da partilha das vivências afectivas e emocionais da palavra.

O objectivo da reflexão que aqui apresentamos é então o de ajudar os educadores a converterem a criança num leitor criativo e reflexivo. Procuramos, pois, através de uma relação lúdica e afectiva com a poesia de vanguarda, promover competências no âmbito da leitura e da expressão escrita adequadas às várias situações a que as crianças estão permanentemente expostas. Ao experimentarem rasgos da literatura de adultos, neste caso utilizando algumas das técnicas literárias das correntes de vanguarda, as crianças são convidadas a jogar com a arbitrariedade das formas convencionais da

linguagem, tanto visuais como linguísticas, antes de as dominarem. Na verdade, os poemas da literatura de vanguarda, dadas as suas especificidades produtoras de leituras múltiplas, podem tornar-se excelentes laboratórios para a experimentação com as palavras e para a fruição dos processos de singularização do acto perceptivo. Estes textos literários caracterizam-se pelo “extrañamiento”, que, segundo Pedro Cerrillo (2003: 74), constitui o “procedimiento estilístico que permite al escritor usar las palabras más allá del significado com que sustituyen la realidad designada”.

Segundo Teresa Colomer (1995: 95), ao inventar uma nova linguagem, a criança vê-se a reinventar o mundo, cabendo ao professor, entendido como animador, o papel de proporcionar uma alternativa de leitura/escrita, tornando, deste modo, a literatura muito mais aprazível. Como os textos de vanguarda não conhecem limites referenciais e linguísticos, o desafio para a criança é o de, no processo interpretativo, conseguir preencher os espaços em branco (Azevedo, 2006: 48), estimulando reiteradamente a sua fantasia e imaginação e percebendo a interligação construtiva entre uma série de actividades que mais não são do que equivalentes (a produção pictórica, plástica, afectiva, cognitiva, lúdica, etc.).

Por outro lado, este tipo de leitura produtiva, ao fomentar a experiência estética, anuncia-se como modelo para uma escrita criativa. Como refere Fred Sedgwick (2000: xix), “Free verse – where children can write without any sense of structure – actually imprisons them [...] If, in contrast, we give them a prison, a structure, the writing has new intensity”. Ao ter como modelo uma determinada estrutura, neste caso as estruturas da poesia vanguardista, as crianças são compelidas a procurar palavras e sons, seleccionando uns e rejeitando outros, fazendo sempre novas descobertas rítmicas e rítmicas, tornando-se por conseguinte “poets in action” (Parr e Campell, 2006: 39).

Em contacto com modelos literários legítimos, as crianças ganham confiança e capacidades para escrever textos mais arrojados e interessantes (cf. Oczkus *et alli*, 2006: 475-476). Alguns poemas de Fernando Pessoa, como o “Poema Pial”, “Canções para acordar meninos” ou “Havia um menino”, podem tornar-se exemplos para a experimentação infantil: através da enumeração de elementos cruzada com a repetição, certas vezes caótica, ou do som e do ritmo das palavras que se atropelam nas rimas, o *nonsense* surge nos seus versos com uma exequível simplicidade:

Poema Pial

Pia número UM,
Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS,
Para quem bebe bifés de bois.

Pia número TRÊS,
Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO,
Para quem manda as ventas ao teatro.
Pia número CINCO,
Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS,
Para quem se penteia com bolos-reis.

Pia número SETE,
Para quem canta até que o telhado se
derrete.

Pia número OITO,
Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE,
Para quem se parece com uma couve.

Pia número DEZ,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias,
Tampas nas pias!

Canções para acordar meninos (I)

Levava eu um jarrinho
Pra ir buscar vinho;
Levava um tostão
Pra comprar pão;
E levava uma fita
Para ir bonita.

Correu atrás
De mim um rapaz.
Foi o jarro pra o chão,
Perdi o tostão,
Rasgou-se-me a fita...
Vejam que desdita!

Se eu não levasse um jarrinho
Pra ir buscar o vinho,
Nem levasse um tostão
Pra comprar um pão,
Nem levasse uma fita
Para ir bonita,
Nem corresse atrás
De mim um rapaz
Para ver o que eu fazia,
Nada disto acontecia.

Fernando Pessoa

José António Gomes, num dos mais importantes estudos portugueses sobre poesia na literatura para a infância, reflecte sobre a atracção das crianças pelo *absurdo* e conclui, juntamente com Manuel António Pina (Gomes, 1993: 44-45), que «no *nonsense* a criança pode provavelmente encontrar uma transgressiva cumplicidade com a sua natureza mais profunda de criança», na medida em que, através do jogo lúdico e transgressor com os sons das palavras, lhe é permitida a «libertação de tensões inconscientes».

A título de exemplo, apresentamos a “construção de um limerick”, que Gianni Rodari (1993: 60 e seg.) define como sendo um dos géneros organizados e codificados

de *nonsense*. Trata-se de uma composição poética com poucas variantes, em que se decalca a mesma estrutura, respeitando a combinação das rimas². Daí resultará a sobreposição do plano sonoro ao plano da significação, criando efeitos cómicos imprevisíveis e proporcionando, conseqüentemente, uma relação lúdica e afectiva da criança com a sua própria língua. Eis o modelo apresentado por Gianni Rodari (1993: 61):

**Havia um velho senhor de Alicante
que tinha umas pernas de tamanho gigante.
Quando dava um passo, decerto podia
ter um pé em França e um pé na Turquia.
Que surpreendente o senhor de Alicante!**

As propostas deste autor italiano na obra já aqui referenciada vêm no sentido de melhorar nas crianças a produção escrita através da escrita criativa, ou seja, através dos jogos com as palavras, que mais não são do que um dos tipos de ruptura com as normas convencionais da linguagem:

Um modo de tornar produtivas as palavras, no sentido fantástico, é deformá-las. Fazem--no as crianças, por brincadeira: uma brincadeira que tem um conteúdo muito sério, porque as ajuda a explorar as possibilidades das palavras, a dominá-las, forçando-as a declinações inéditas.

(Rodari, 1993: 45)

Outros exemplos, estes construídos através do “prefixo arbitrário” (1993: 45-47):

DEScanivete = objecto fantástico e pacífico para fazer crescer o lápis

MAXIcobertor = capaz de tapar no Inverno toda a gente que morre de frio

BIScaneta = que escreve a dobrar

Também Fernando Azevedo, no seu estudo intitulado *Texto Literário e Ensino da Língua*, reflecte sobre «o papel emancipador concedido aos usos estéticos da

² Eis a estrutura de um limerick: apresenta-se o protagonista no 1º verso; no 2º segue-se o predicado; nos 3º e 4º versos assiste-se à realização do predicado; por fim, no 5º verso, surge o epíteto final, que completará o humor do *absurdo*.

linguagem» (2002: 322) na promoção de actividades de motivação da leitura e da escrita para a aprendizagem da língua. Este «papel emancipador» é, segundo Azevedo, «ostensivamente visível» na escrita poética de Mário Cesariny, um dos maiores vultos surrealistas do panorama português. Na verdade, a escrita surrealista permite «a criação de situações capazes de assegurarem um eventual desbloqueio da capacidade de o aluno protagonizar uma palavra autónoma e criativa» (*idem*: 313), na medida em que a sua linguagem se traduziu numa escrita criadora e inovadora, capaz de «surpreender e de deslumbrar os seus utilizadores» (*idem*: 326).

Os anos felizes

eu tlim ciências
tu tlim matemáticas
ele tlim trabalhos manuais
nós tlim recreio
vós tlim senhora
eles tlim castigo

Mário Cesariny

A Estouvaca

deitada atravessada
na estrada
a malhada
vai ser atropelada
foi

Alexandre O'Neill

Os poemas de Alexandre O'Neill, outro surrealista português de reconhecido valor, ilustram várias formas de experimentação verbal um tanto próximas das da experiência infantil. Nos poemas “A Estouvaca”, “O Grilo” ou “Fala”, os jogos constantes de palavras, a atenção aos pormenores que parecem captados pelo olhar de uma criança, a interacção com o real e a sua reconstrução, o recurso às rimas que sugerem as infantis e a insistência no registo oral constituem, por si só, campos verdadeiramente motivadores de intervenção pedagógica.

O Grilo

Tem muito estilo o grilo
(pena dar-lhe práquilo...)
Quanto quilo de alface
(a alface é ao quilo?)
não comeu já o grilo
para ter tanto estilo!
Faz cri-cri no meu verso,
faz cri-cri no meu quilo.
Cri-cri faz no ouvido
e quase no mamilo.
Dá-se ao grilo a folhinha
mas não guarda sigilo.
Ao canário da alpista

Fala

Fala a sério e fala no gozo
Fá-la pela calada e fala claro
Fala deveras saboroso
Fala barato e fala caro
Fala ao ouvido fala ao coração
Falinhas mansas ou palavrão
Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe
Fala francês fala béu-béu
Fala fininho e fala grosso
Desentulha a garganta levanta o pescoço
Fala como se falar fosse andar
Fala com elegância - muito e devagar.

(também telegrafista)
que não anunciasse
logo o meu grilo: alface!
Assim te conto o grilo
se não fores repeti...
Se não fores repeti-lo.

Alexandre O'Neill

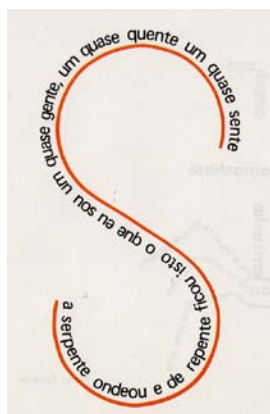
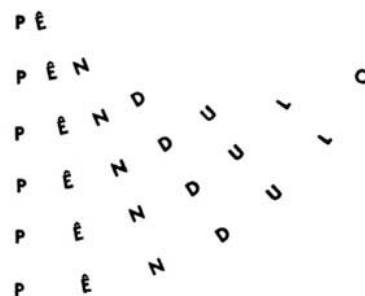
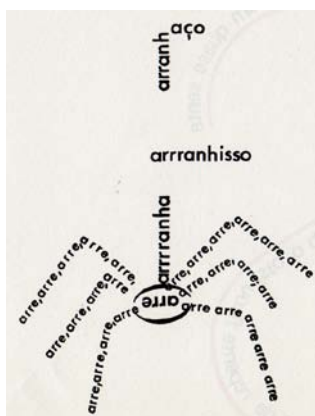
A propósito, em *Getting the Knack*, Dunning e Stafford (1992: 3-4) propõem vários exercícios que consistem em manter “os ouvidos e os olhos em alerta para as possibilidades da linguagem vulgar”. Os poemas surrealistas pretendem, pois, ser espaço de *revelação* ou *das transformações reveladoras* (de que os textos ocultistas de António Maria Lisboa ou de inovação textual de Mário Cesariny são exemplo), mostrando que a linguagem pode ser utilizada de um modo que a distancia do seu uso habitual. No processo de desautomatização das relações entre as palavras-objects, a emancipação linguístico-poética potencia os valores emocionais da palavra, revelando afinidades contraditórias, surpreendentes e insólitas.

E se falamos de escrita automática, lembramo-nos certamente da colagem de textos, dos provérbios surrealistas, dos inventários e das enumerações caóticas ou dos *cadavre exquis* e da sua técnica de fácil execução com frequente recurso ao humor. A produção destes textos é muito atractiva para as crianças, na medida em que, ao promover a subversão semântica dos vocábulos, liberta a sua espontaneidade e possibilita a criação de novas figurações linguísticas.

Além disso, a interpretação destes textos torna-se posteriormente um terreno muito fértil para desenvolver a criatividade e a imaginação, já que a linguagem reinventada deixa de ser percebida como puramente utilitária para se tornar instrumento de revelação ou de descoberta de uma nova realidade. Assim, a literatura na sala de aula deve ter a capacidade de proporcionar às crianças, desde os primeiros anos, o contacto com o carácter emancipador da linguagem, bem como a promoção da diversidade interpretativa. Através do método “Hypothesis – Experiment – Instruction”, desenvolvido por Knapp para colmatar as deficiências pedagógicas no ensino da poesia, os jovens leitores são convidados a exteriorizar as suas opiniões e, ao mesmo tempo, a aceitar a pluralidade de interpretações e de leituras, numa prática conversacional que se pretende circular (cf. Knapp, 2002: 718-729).

ritmo esse que pode ser visualmente transposto para o papel, utilizando as letras maiúsculas, o sublinhado ou os caracteres em diferentes tamanhos³.

A posição de vanguarda reivindicada pelo experimentalismo assenta na importância dada às coordenadas visuais e morfológicas do poema (E. M. de Melo e Castro, 1987: 79). Não admira, pois, que tenha sido objecto de incompreensões já que, enquanto poesia, propunha valores e recursos que não eram exclusivamente literários. Todavia, a disposição visual das palavras torna-se por si só um fenómeno comunicativo, pelo que a liberdade exercida sobre a linguagem, principalmente através de uma prática lúdica desconstrutiva, possibilita uma (re)construção permanente do discurso e do mundo.



Aranhinho, Salete Tavares
S, Mário Castrim

Ideograma, E. M. Melo e Castro

³ Uma das suas propostas, os "Headline Poems", consiste em recortar cerca de 50 palavras de um jornal local, algumas delas retiradas dos próprios títulos das notícias. O segundo passo é criar novas palavras cortando sílabas ou letras e juntando-as aleatoriamente. Esta junção deve ser feita construindo várias combinações até obter os melhores sons e ritmos (*idem*: 13).

Nos processos inventivos da escrita poética experimental, temos o exemplo dos anagramas e dos paragramas, dos acrósticos, dos labirintos ou das próprias onomatopeias, que, ao abrangerem uma série de fenómenos gráficos e fónicos, tornam o texto escrita e ao mesmo tempo leitura. Valorizando cada letra que constitui um anagrama, por exemplo, pela relação que existe entre o que a palavra expressa e o que se reflecte na própria expressão do texto, transforma-se a escrita num labirinto de chaves de leitura, na medida em que, ao actuarem como «objectos autónomos» (Marques & Melo e Castro, 1973: 14), as palavras adquirem «uma projecção no espaço da página abrindo-se num esforço que as esvazia de todos os prévios significados e significações» (Melo e Castro, 1981:128). Por conseguinte, no entender de Parr e Campell (2006: 41), esta é uma poesia para ser vista e sentida, já que o significado se estende além das palavras.

Nos exemplos apresentados, promovendo a cumplicidade entre o real e o irreal, significado e significante deixam de estar definidos para que possam ser experimentados num todo que se apresenta ao leitor como uma “obra aberta” (Eco, 1962). A atomização da linguagem, através das associações sonoras que se resolvem em novas ideias e imagens verbais, eleva a palavra a um plano de multivalência significativa que atrai os jovens leitores.

Os poemas da literatura de vanguarda, ao renovarem a linguagem poética, transmitem aquilo que Cerrillo (2003: 74) chamou “mensaje estético verbal”. A sua utilização nas salas de aula tem como objectivo promover nas crianças o gosto pela poesia, uma vez que proporciona o contacto com uma variedade de formas poéticas que satisfazem as suas necessidades imaginativas, através do reencontro com os tão apreciados jogos da linguagem, com os enigmas e as enumerações extravagantes, com a excentricidade das palavras que conduzem à reinvenção verbal, ou ainda através da surpreendente cumplicidade com o *nonsense*. Desta forma, “Crianças e poetas chegam, com frequência, às invenções lexicais, às rupturas gramaticais, à textura musical dos seus discursos” (Mesquita, 1999: 9), ou, em poucas palavras, arriscamos dizer que ambos *cedem a iniciativa às palavras* (Mallarmé, 1945: 366).

Utilizando exemplos da poesia modernista, surrealista e experimental portuguesas, pretendeu-se com esta comunicação promover a aproximação entre a criança e o poeta, tanto na leitura como na produção textual, ou não fossem ambos os

melhores protagonistas na transfiguração do real através da imaginação e da fantasia, infinitamente criadoras.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil, Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- AZEVEDO, Fernando Fraga de (2002). *Texto Literário e Ensino da Língua. A Escrita Surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- BARTHES, Roland (1997). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- CERRILLO, P. (2003). “Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)”, in Viana, F. L. et al (Coord.) *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 73-81.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (1995). “La adquisición de la competencia literaria”, in Lamas, C. (coord.) *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 4. Barcelona: Graó, 8-22.
- DUNNING, Stephen & STAFFORD, William (1992). *Getting the Knack: 20 Poetry Writing Exercises*, Urbana – Illinois: NCTE.
- ECO, Umberto (1962). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.
- GOMES, José António (1993). *A poesia na Literatura para a Infância*. Porto: Edições ASA.
- JÚDICE, Manuela (2006). *O meu primeiro Fernando Pessoa*. Lisboa: Dom Quixote.
- KNAPP, John V. (2002). “Teaching poetry via HEI (Hypothesis-Experiment-Instruction)”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Newark: International Reading Association, 718-729.
- MALLARMÉ, Stéphane (1945). “Crise de vers”, in *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.

- MARQUES, J. A. & MELO e CASTRO, E. M. de (1973). *Antologia da Poesia Concreta em Portugal*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- MELO, Isabel Souto e (2003). *O Anfigurismo na Poesia de Ângelo de Lima*,
Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- MELO e CASTRO, E. M. de (1987). *As Vanguardas na Poesia Portuguesa do Séc. XX*.
Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- MELO e CASTRO, E. M. de (1981). *Po-Ex / Textos Teóricos e Documentos da Poesia Experimental Portuguesa*. Lisboa: Moraes Editores.
- MESQUITA, Armindo (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*, Série
Ensaio, Vila Real: UTAD.
- OCZKUS, Lori, *et alli* (2006). “Using the love of «poitchry» to improve primary
student’s writing”. *The Reading Teacher*, Newark: International Reading
Association, Vol. 59, 5, 475-479.
- O’NEILL, Alexandre (2000). *Poesias Completas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- PARR, Michelain & CAMPBELL, Terry (2006). “Poets en practice”. *The Reading
Teacher*, Newark: International Reading Association, Vol. 60, 1, 36-46.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.
- SEDGWICK, Fred (2000). *Writing to Learn – Poetry and literacy across the primary
curriculum*. London: RoutledgeFalmer.

**IDENTIDADES “VISCUDES”: JOSEP M^a FOLCH I TORRES
Y LA SEÑORITA DE CASA JUST**

***IDENTIDADES “VISCUDES”: JOSEPH M^a FOLCH I TORRES E A SENHORITA
DE CASA JUST***

***“VISCUDES” IDENTITIES: JOSEP M^a FOLCH I TORRES AND THE LADY AT
CASA JUST***

Alejandro Tejedor Vergé

Servicio Municipal de Archivo y Biblioteca
Alcalá de Henares
altever2002@yahoo.es

Resumen: En este estudio se hace una semblanza del escritor Josep M^a Folch i Torres (1880-1950) quien al regresar de su exilio de tres años en Francia, sin un porvenir claro, aceptó trabajos literarios por encargo y así comenzó a escribir cuentos para niños en el semanario *En Patufet* que muy pronto se convertirían en las populares «Pàgines viscudes», y también novelas de aventuras, destinadas también a niños y jóvenes, que tuvieron un gran éxito. El teatro para niños y los Pomells de Joventud acabaron de definir la Identidad del “nuevo” Folch i Torres ya convertido en escritor admirado por niños, jóvenes, así como por padres y abuelos de toda Cataluña. Él mismo, que había comenzado a escribir para los pequeños como una forma de ganarse la vida, acabó descubriendo que era esa literatura la que más sentía como “suya”.

Palabras clave: Folch i Torres, identidad, pedagogía formativa.

Resumo: *Este estudo centra-se no escritor Josep M^a Folch i Torres (1880-1950) que, ao regressar do seu exílio de três anos em França, decidiu aceitar a proposta para escrever contos para a infância no semanário En Patufet, textos que rapidamente se transformaram nas populares “Pàgines Viscudes”, bem como romances de aventuras, destinadas também a crianças e jovens, e que tiveram também um grande éxito. O teatro para a infância e os “Pomells de Joventud” acabaram por definir a identidade do “novo” Folch i Torres já transformado num escritor apreciado por crianças, jovens e, mesmo, por pais e avós de toda a Catalunha. Ele próprio, que tinha começado a*

escrever para os os mais novos como forma de ganhar a vida, acabou por descobrir que era essa a literatura que mais sentia como “sua”.

Palavras-chave: *Folch i Torres, identidade, pedagogia de formação.*

Abstract: *This study focuses on the writer Josep M^a Folch i Torres (1880-1950) who after a three years exile in France decided to accept a job offer to write children’s tales in the weekly journal En Patufet, tales that would become the famous “Pàgines viscudes”. He also wrote successful adventure novels for children and young people. Children’s plays and the Pomells de Joventud also contributed to defining the identity of the ‘new’ Folch i Torres. He was admired by Catalan children, young people, parents and grandparents. The author himself discovered that this literature was “his”.*

Key words: *Folch i Torres, identity, learning pedagogy.*



1. Bases textuales para una Identidad

Joan Almenar, acaudalado comerciante algodonero, vive en Barcelona en compañía de su hija Maria Fe, de dieciocho años. Los negocios del señor Almenar sufren un duro revés, viéndose obligado a liquidar todo su patrimonio para hacer frente a sus deudas y trasladarse a Casa Just, una finca junto al pueblo de Montcaut, la única propiedad que ha podido salvar de la quiebra.

Leonci Tivisa, hijo de un importante fabricante, renuncia a la mano de la muchacha al enterarse de la nueva situación. Ya en Montcaut, Maria Fe conoce a Valeri Marcús, hijo del procurador, que se siente atraído por la personalidad de la muchacha, quien le corresponde con su amistad y confianza. El muchacho aprovecha cualquier ocasión para disfrutar de su compañía y ayudarla en lo que sea necesario. Un domingo en que acuden a visitarla los antiguos amigos de Barcelona, Maria Fe invita a Valeri a que les acompañe en la sobremesa y en la excursión de la tarde a una ermita próxima. Leonci aprovecha la ocasión para excusar su anterior comportamiento, pero la muchacha recela de sus palabras. La presencia de este supuesto “competidor” preocupa a Valeri.

Con la llegada de los primeros fríos, llega también la ocasión propicia para la añoranza de la vida cómoda y confortable de la ciudad. Un día se presenta Valeri en Casa Just diciendo que se marcha a Barcelona decidido a poner fin a las habladurías que sobre la honestidad de Maria Fe circulaban entre las gentes de Montcaut, y que han llevado a sus padres a prohibirle que se siguiera viendo con la muchacha. Valeri está convencido de que en la ciudad condal triunfará como escritor y autor teatral.

El señor Almenar se endeuda con comercios y proveedores, y malgasta sus escasos ahorros tentando a la suerte en optimistas especulaciones con el propósito de rehacer su fortuna. Pide un préstamo con la garantía de la hacienda, las tierras y edificios de Casa Just, dinero que no tarda en dilapidar en su mayor parte con sus “operaciones financieras”. Su optimismo le lleva hasta Montecarlo, donde acaba perdiendo el resto en la ruleta. La muerte le sorprende en los mismos jardines del Casino.

Con el poco dinero que obtuvo tras la liquidación con el prestamista, Maria Fe se traslada de nuevo a Barcelona, acompañada de su fiel criada Mónica, donde alquilan un modesto pisito en la calle de les Moles, en el que, para poder ganarse escasamente la vida, se dedica a direccionar envíos comerciales y a confeccionar peluches y objetos de fantasía en tela, que luego deja en depósito en una acreditada tienda a la espera de que alguien se interese por ellos, cosa que no sucede.

El destino hace que Valeri se cruce con Maria Fe cerca de la casa de ésta. El muchacho, que presenta un aspecto lamentable, confiesa a Maria Fe su más absoluto fracaso en sus aspiraciones literarias. Sin embargo, ahora que había vuelto a encontrarla estaba dispuesto a renunciar a aquella hipotética gloria y a aceptar el trabajo que le ofreciera en su almacén de cereales un tal Pere Pinyol, hijo de Montcaut como él. Se acabaron para él los días de penuria.

Curiosamente, las cosas también cambiaron para Maria Fe, pues desde que Valeri se ofreciera a pasar todas las semanas por Casa Imperi a recoger la liquidación, comenzaron a sucederse las ventas de peluches y demás creaciones de la muchacha. Ya no volvería a sentirse humillada al tener que empeñar los objetos familiares para poder sobrevivir ella y su criada.

Como dijo Mónica, «hay cosas que caen por su propio peso». Cada tarde, al terminar su jornada laboral, Valeri se dirigía a casa de Maria Fe, compartiendo con ella sus trabajos y la alegría de ver reconocido su esfuerzo y dedicación por parte del señor

Pinyol, que le concedió un importante aumento de sueldo y una pequeña participación en los beneficios. Así las cosas, llegó el día en que se confesaron sus sentimientos recíprocos, acordando su compromiso e iniciando sus planes de boda.

Un día cualquiera Valeri le comenta que el nuevo arrendatario de Casa Just ha ido a verle a su despacho de la Lonja para informarle que un tal Leonci Tivisa se había presentado en la finca creyendo que allí seguían residiendo el señor Almenar y su hija. Al no ser así, le preguntó por su nueva dirección, dato que él desconocía.

Valeri no dudaba de Maria Fe, creía en su sinceridad y estaba seguro que no había mentido cuando le dijo que le amaba; deseaba la felicidad de la muchacha, y sabía que él nunca sería completamente dichoso a su lado mientras no pudiera acabar con la duda de si por no faltar a la palabra de compromiso dada, Maria Fe renunciaba a una vida brillante que tan sólo Leonci podía proporcionarle. Todavía estaban a tiempo. Valeri, dando prueba una vez más de la nobleza de su alma, decidió eximir a María Fe de su compromiso para que de esa forma pudiera verse de nuevo con Leonci y así poder cerciorarse definitivamente si le era totalmente indiferente a su corazón.

Al día siguiente de tomada esta determinación, Maria Fe recibía carta de Valeri en la que le comunicaba que había recibido aviso de su casa para que fuera a Montcaut y que partía hacia allí sin pérdida de tiempo, pues temía que su padre pudiera estar enfermo. Maria Fe no sabe qué pensar, todo eran suposiciones y conjeturas. No obstante, aquel mismo día se aclaró el misterio. A media tarde se presentó de improviso Leonci en su casa. Su padre había fallecido de un ataque al corazón y ahora él se ocupaba de la dirección de la empresa. Leonci trató de convencerla de que no debía dejar pasar la oportunidad que él le ofrecía de vivir de nuevo aquella vida que a ella tanto le había complacido. Decidida a zanjar el asunto, Maria Fe le dijo resuelta: «No te ofendas, Leonci. Ahora estoy plenamente convencida de que a quien quiero es a él, a Valeri».

La carta urgente que la muchacha remitió a Montcaut comentando a Valeri la extrañeza que le había producido su marcha y el resultado de la entrevista mantenida con Leonci, le fue devuelta a los pocos días con la anotación «No dan razón». En vista de ello se dirigió al almacén del señor Pinyol, quien le confirmó que su prometido se ausentó de la ciudad; sin embargo, al llamar por teléfono a casa del muchacho, su padre se limita a decirle que no sabe nada de Valeri. Sólo quedaba preguntar en la casa de huéspedes en donde se aloja. Allí le informan que el muchacho está enfermo, encerrado

en su habitación desde hace cinco días. Valeri, al verla entrar, no puede disimular una inmensa alegría. Por su parte, Maria Fe no da crédito a lo que allí veía: por toda la habitación aparecían esparcidos una gran cantidad de aquellos peluches y labores que ella confeccionaba para Casa Imperi. Valeri había simulado unas ventas y unas liquidaciones con el propósito de que Maria Fe dispusiera de dinero suficiente para pagar el alquiler del pisito y pudiera comenzar a preparar su ajuar de novia.

Valeri le explicó que quería ir a Montcaut para pedir perdón a sus padres y ponerles al corriente de la nueva vida emprendida en Barcelona gracias a la ayuda del señor Pinyol. Pero la noche anterior a su proyectada marcha cayó enfermo con mucha fiebre. Ahora, gracias a Dios, ya estaba prácticamente recuperado. Admirada y enternecida por su conducta, Maria Fe le hizo saber la decisión que había tomado con respecto a Leonci, guiada por los sentimientos de su corazón.

Una vez restablecido, Valeri fue a ver a sus padres a Montcaut, hizo las paces con ellos y les comunicó, de contar con su consentimiento, su intención de casarse con Maria Fe, aquella “pobre muchacha” de Casa Just, cuyo comportamiento tanto les había escandalizado en otro tiempo. Llegado el día de la petición de mano, los señores Pinyol representaron su papel de padres adoptivos de Maria Fe de una manera perfecta. Los padres de Valeri se sintieron orgullosos de su hijo y de que su prometida entrara a formar parte de la familia Marcús.

La boda se celebró el día previsto. Casi no haría falta decir que la fiel Mónica siguió acompañándoles en su piso de la plaza de Urquinaona. Su vida estaría siempre unida a su querida Maria Fe. El señor Pinyol hizo a Valeri socio de su negocio de cereales. Algún tiempo después, se lo traspasó enteramente, deseoso de retirarse a vivir su viudedad en Montcaut. Dos años después, aquel generoso protector abandonaba este mundo. Por expreso deseo del difunto, que le nombraba heredero de todos sus bienes, Valeri pasó a ser el nuevo propietario de Casa Just, sólo el tiempo preciso para ir al despacho del notario y firmar una escritura de donación de la finca a favor de su esposa.

En su primera visita a la finca de Montcaut, Maria Fe pudo darse cuenta de que ciertos recuerdos hacen que las cosas ya no se vean como antes. Por mucho que quisieran los demás, ella no podría ser de nuevo la señorita de Casa Just; por eso Maria Fe propuso a Valeri transformar Casa Just en un “Hogar Infantil” en memoria de sus padres. Allí se acogerían a los niños míseros y raquíticos de los suburbios de la ciudad,

para que pudieran recuperarse respirando el aire puro de Montcaut, alimentados y cuidados con amor.

Aquel sueño no tardó en convertirse en una venturosa realidad. Maria Fe, Valeri y sus tres hijos pasaban unos días cada verano con ellos, comprobando los magníficos resultados de aquella extraordinaria obra, conviviendo con ellos. Para las gentes de Montcaut y de toda la comarca, Maria Fe ya no era la señorita Almenar. Ahora todos hablaban de la generosidad del ángel de Casa Just.

2. El apostolado de la Identidad

Y del texto al autor: Josep M^a Folch i Torres (1880-1950). Sobre él me escribía no hace mucho su hijo Ramón Folch i Camarasa lo siguiente: «Cuando mi padre escribió sus primeras novelas (las llamadas “para adultos”) era un hombre joven, soltero, dedicado completamente a los ideales del catalanismo político y obrerista y al periodismo. Un “revolucionario” idealista y pacifista. Cuando regresó del exilio de tres años en Francia, sin un porvenir claro, aceptó trabajos literarios por encargo, siempre que no fueran incompatibles con sus ideales, y de esta forma comenzó a escribir en el semanario *En Patufet* pequeños cuentos para niños que muy pronto se convertirían en las populares «Pàgines viscudes», y novelas de aventuras, también para niños y jóvenes, que tuvieron un gran éxito y que le permitieron contar con un numeroso público siempre fiel. El teatro para niños y los Pomells de Joventud acabaron de definir la Identidad del “nuevo” Folch i Torres, convertido en el ídolo querido y admirado apasionadamente por los niños y los jóvenes, así como por los padres y los abuelos de toda Cataluña. Él mismo, que había comenzado a escribir para los pequeños como una forma de ganarse la vida, acabó descubriendo que era esa literatura la que más sentía como “suya”. En Cataluña ya había entonces muchos escritores capaces de escribir novelas “fuertes” para los mayores, tan buenas como las que él había escrito, o quizá más. En cambio, aquello que él escribía ahora para sus innumerables admiradores, nadie era capaz de escribirlo. Los que lo habían intentado, seducidos por las grandes tiradas de las obras de Folch i Torres, habían fracasado siempre. Folch i Torres, por el contrario, se había ganado el corazón de sus lectores porque intuían que en aquello que escribía para ellos, él también había puesto su corazón y sus más profundas convicciones». [*Su carta, fechada en Palau solità i Plegamans, el 4 de septiembre de 2007*]

Folch i Torres era consciente del valor educativo de sus narraciones, pero no como un elemento adicional o añadido, sino como fuerza motriz que induce a escribirlas; era consciente de su función educativa, a través de la cual potenciar tanto el refuerzo de la autoestima y de la identidad colectivas, conseguidas a través del esfuerzo individual, como la dignificación de la lengua y la revitalización de la tradición catalanas. Folch i Torres concretaba la acción ideal a llevar a cabo mediante conceptos tan inequívocos como estos: «Hagamos individuos, hagamos hombres que sepan que junto a un derecho se encuentra un deber. Conquistar algo utilizando el argumento de los derechos a reclamar, es engañar al pueblo». Folch i Torres no hacía política, hacía Patria; porque sólo le interesaba el hombre. Y eso de hacer Patria al margen de la política era entonces —entonces y ahora— incomprensible; para algunos parecía imposible entender que un hombre se lanzara a una gran aventura como aquella movido únicamente por el romántico propósito de hacer posible en un futuro inmediato la existencia de ciudadanos conscientes y responsables, la de forjar a una y otra generación de catalanes no indiferentes a Cataluña, la de interesar a los pequeños —y también a los mayores— por el uso normal y biológico de la lengua materna.

La obra de Josep M^a Folch i Torres se hace especialmente valiosa por su carácter de apostolado, siempre con el objetivo de hacer realidad los postulados de la Renaixença, consiguiendo que el auténtico pueblo manifestara, de una manera natural y espontánea, su personalidad propia; ese sentimiento nacional que configura su particular Identidad. *En Patufet* fue el instrumento. De un periódico para niños se había convertido en una revista para la familia con una tirada que alcanzó los 65.000 ejemplares y 325.000 lectores semanales, aproximadamente. No en vano los lectores infantiles de 1905 se habían transformado en adolescentes. Por ello, en 1915 se anunciaban unos cambios que a buen seguro habían de agrandar a la juventud lectora de la revista. El cambio consistió en una nueva sección, aparecida con el número del 27 de marzo de ese mismo año, con el título de «Pàgines viscudes». Éste fue idea de Folch i Torres. En las páginas literarias de *La Renaixensa* ya había publicado sus trabajos con esta cabecera, solo que entonces no eran cuentos para niños y adolescentes, sino colaboraciones estrictamente literarias. Ahora, con el primer texto de las «Pàgines viscudes» de *En Patufet*, Folch i Torres intentaba dar a su realismo literario una finalidad pedagógica, formativa. Y acertó plenamente. Se trató, en definitiva, de lo que Josep Miracle califica de «fenómeno de coadaptación». Eran historias intemporales, pequeñas historias de

niños, de adolescentes y jóvenes, todas ellas impregnadas, como siempre, de la alegría de vivir y del bien obrar, del sentimiento de profundo gozo que suscita el triunfo personal sobre la poca o mucha mezquindad y el poco o mucho egoísmo que todo llevamos dentro. Eran historias con una Identidad vivida.

3. Secuencias conductuales que posibilitan la configuración de unas «Identitats viscudes»

La primera entrega de *La senyoreta de Casa Just* en fascículos [fulletons] se incluía como suplemento en el número de *En Patufet* correspondiente al 30 de noviembre de 1935, con ilustraciones de Joan Junceda. Fue el penúltimo título de la Biblioteca Patufet. El año 1954, ya fallecido su autor, la novela fue editada en formato libro por Bagunyà. En *La senyoreta de Casa Just* podemos constatar una vez más la portentosa facilidad de Folch i Torres en tomar “apuntes del natural” e incorporarlos a sus obras debidamente aderezados con unas oportunas pinceladas de sus propias vivencias personales. También aquí descubrimos esa ósmosis temática tan habitual entre sus novelas y las «Pàgines viscudes». En una ellas, *La senyoreta Frein*, publicada el 12 de enero de 1935 [*En Patufet*, núm.1606, pp.56-61], hallamos a Teresa Manovell, quien, movida por los mismos sentimientos que condujeron a Maria Fe Almenar a crear su “Hogar Infantil”, decide consagrar su vida a la educación de las pequeñas muchachitas chinas de Bangkok, tras su también fallido intento de entrar a trabajar como señorita de compañía.

Todas estas «Identitats viscudes» se estructuran a partir de unas secuencias conductuales características de cada texto folquitorriano. Aquí debemos limitarnos a seguir los pasos de Maria Fe Almenar, la senyoreta de Casa Just, en su mudanza desde Barcelona a Montcaut, y viceversa.

El primero de ellos nos llevará de la ciudad al campo. En él la muchacha vive inmersa en la que denominaremos *Experiencia de Identidad mediante la TRANSICIÓN*, actuando sobre unos *referentes de partida*. Maria Fe perdió a su madre a los seis años; sin embargo ha sido capaz de suplir esa ausencia gracias a su innata capacidad de adaptación. «Siempre me he sentido satisfecho y orgulloso de ser el padre de una muchacha como tu, por el sentido común que siempre has tenido y porque, en todo, eres siempre la primera», le dice su padre. Esa misma capacidad de adaptación, y

tal vez de sacrificio, le lleva a aceptar con agrado la nueva situación familiar y sus consecuencias: «Todo lo que ha constituido mi vida hasta ahora, sólo resulta útil para ilusionar a las pobres muchachas que no saben lo que es; pero, una vez se ha conocido, acaba por aburrir. En cambio, la perspectiva de una vida sencilla y austera, en constante contacto con la naturaleza, rodeados de buena gente que no saben de intrigas y artificios, me ilusiona más de lo que te puedas imaginar». Ella ya había intuido que los negocios no marchaban bien, pero no le había comentado nada a su padre «porque adivinaba, o al menos así lo creía, que habrían sido más dolorosas para él sus preguntas que su fingida ignorancia».

El segundo paso nos conducirá del campo a la ciudad. En él la muchacha vive inmersa en la que denominaremos *Experiencia de Identidad mediante la SUSTITUCIÓN*, gracias a la *adquisición de nuevos referentes*. En este nuevo estadio, Maria Fe descubre que la vida en el campo está regida por otras normas y valores sociales ante los cuales no podía permanecer indiferente. «Cada vez que Valeri le contestaba «sí, señora», la muchacha no salía de su asombro, acostumbrada como estaba a tutearse con los muchachos de su edad, desenvueltos, habladores, con desparpajo, y que frecuentemente confundían la familiaridad con la grosería y la franqueza con lo insustancial». Maria Fe se cuestiona el hecho de que mientras ella tutea a Valeri, él la trate de “usted”. El muchacho le comenta que una cosa es la costumbre que exista entre la juventud de Barcelona y otra bien distinta es la situación de ellos dos, ya que «usted es la señorita y yo sólo soy el hijo del procurador de la finca».

Es ese mismo contraste el que «le hace sentir una gran pena al contemplar a su padre, con su porte tan noble y distinguido, sentado en aquel rincón ennegrecido de la cocina, discutiendo jugadas con el masovero, el mozo y el guardabosques —buena gente, por descontado— pero tan diferentes de él en todos los aspectos; parecía imposible que su padre pudiera encontrarse a gusto». Maria Fe también tiene que aceptar que las gentes de Montcaut lleguen a decir de ella —según le comenta Valeri— «que te diviertes a costa mía, para darte el gusto de ver como me enamoro de ti. La gente dice que es una desvergüenza y un mal ejemplo para la juventud de la población eso de ir solos tu y yo en coche por las carreteras, y que lo que haces es traer hasta aquí las malas costumbres de Barcelona». Cuando Maria Fe Almenar abandona Casa Just y regresa a la ciudad tras la muerte de su padre, muchas cosas han cambiado y adquirido un nuevo sentido para ella.

El tercer paso nos conducirá de la ciudad al campo. En él la muchacha vive inmersa en la que denominaremos *Experiencia de Identidad mediante el INTERCAMBIO* a través de la *redefinición de referentes*. En la siguiente fase Maria Fe, ya instalada en Barcelona, conoce lo que supone ingeniárselas para ganarse la vida con su único esfuerzo diario. «Antes, en otro tiempo, cuando la vida de Maria Fe discurría entre el bienestar y la abundancia, siempre había mirado con absoluta indiferencia, por no decir con cierta hostilidad, a aquellas pobres muchachas, casi siempre hijas de familias venidas a menos, que cartera en mano visitan los domicilios particulares para vender a comisión (miserable comisión la mayoría de las veces) toda suerte de artículos, los más insospechados en más de una ocasión. En ese momento no sabía lo que era sufrir, y por este motivo se sentía poco indulgente con los defectos de los demás. En cambio, ahora, se daba cuenta de que ella no era una persona que estuviera totalmente libre de defectos; y comprendía que muchas veces había obrado con ligereza y poca consideración». Y a esa necesidad de redefinir su Identidad contribuye muy especialmente su relación con Valeri, «el hombre que la haría feliz, capaz de todas las abnegaciones, con aquel toque de sensibilidad y aquella dosis razonable de soñador sin la cual la vida no tiene ni la mitad de aliciente; que sabía dejar a un lado, modestamente, su propia personalidad, porque para él en el mundo no había nadie más que Maria Fe». La muchacha «se puso confiadamente en manos del destino que Dios le señalaba, como era de creer por poco que se tuviera en cuenta el cúmulo de circunstancias que habían guiado las cosas hasta culminar con su compromiso con Valeri. Ella no era de esas personas insatisfechas que viven siempre ambicionando aquello que no pueden tener. Maria Fe era una persona bastante equilibrada, que sabía comprender el motivo de las cosas», por eso, dado que “hay cosas que caen por su propio peso”, aceptó ese intercambio que la nueva vida le proponía tras el reencuentro con Valeri.

El cuarto y último paso, por el momento, nos llevará cada verano de la ciudad al campo. En él la muchacha vive inmersa en la que denominaremos *Experiencia de Identidad mediante el COMPARTIR* como resultado de la *consolidación de referentes*. Se trata de un período en el que Maria Fe, como madre y esposa, con su “Hogar Infantil”, no dudará en admitir que cualquier evento que nos propone la vida, tiene un significado, un valor y una razón de ser que no siempre coincidirán con los que nosotros le asignemos. Para Maria Fe Almenar y Valeri Marcús *la experiencia del compartir*

representaba «el redescubrimiento en el quehacer del día a día de la individualidad transformada en dualidad; la felicidad, clara como la luz de un día sereno, sin ofuscaciones ni inquietudes; la felicidad de sentir tu vida hermanada con otra vida; la alegría del renunciamiento al propio yo a cambio de la aceptación de otro yo, hecho también de renuncia y ternura».

Antes de concluir, permíteme recordar las últimas palabras de Maria Fe a Valeri antes de finalizar la novela *La senyoreta de Casa Just*:

«—Pensaba que cuando se puede disponer de una vida contando con el amor de quienes te rodean y gozar de la dicha inefable de poder enjuagar las lágrimas de los que sufren, el corazón se dirige a Dios para mostrarle su agradecimiento por los dolores y las amarguras que nosotros mismos hayamos podido sufrir».

Josep M^a Folch i Torres no creía en eso de los *buenos* y los *malos*. Estaba íntimamente convencido, quizá sin planteárselo él mismo, de que en el alma de todo ser humano se encuentra tanto una semilla de bondad que el mismo Dios ha depositado allí, como la posibilidad —que también Dios pone al alcance del hombre— de decantarse hacia el mal; estaba convencido de que todos —incluso los más perversos de nosotros—, podemos ser buenas personas, e incluso, en el fondo, sin saberlo, de que nos gustaría serlo. Y estaba igualmente convencido de que valía la pena ofrecerles un ejemplo entrañable en sus «Pàgines viscudes», ejemplo que les hiciera sentir la necesidad de ser generosos, de dejar hablar al corazón, quizá por primera vez en su vida.

Tal vez por eso, en el mal llamado barrio Chino de la ciudad condal, se producía un paro general todos los viernes, pendientes sus gentes de las «Pàgines viscudes» que se ponían a la venta aquel día. Los ladrones no robaban, las prostitutas no admitían clientes, los pillos no timaban a forasteros incautos... Todo el mundo, sin excepción, leía *En Patufet* sin interesarle nada más.

Referencias bibliográficas

ALBERTÍ I ORIOL, Jordi (2002). “Aproximació a la literatura infantil de Josep M^a Folch i Torres amb un esbós final de conclusions”, *Revista de Catalunya*, nº 171, 95-107.

FÁBREGAS, Xavier (1980). *Josep M^a Folch i Torres i el teatre fantàstic*. Barcelona: Millà.

FOLCH I CAMARASA, Ramón (1998). *Bon dia, pare*. Barcelona: Edicions 62.

FOLCH I TORRES, Josep M^a (1954). *La senyoreta de Casa Just*. Barcelona: Bagunyà.

FOLCH I TORRES, Josep M^a (1980). *Antologia de Pàgines Viscudes*. Barcelona: Selecta.

FOLCH I TORRES, Josep M^a (2000). *Pàgines viscudes del temps de la guerra*. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell.

MIRACLE, Josep (1971). *Josep M^a Folch i Torres*. Tàrraga: F. Camps Calmet.

VV.AA. (2004). *En Patufet (1904-1938). Antologia i Història*. Palau-solità i Plegamans (Barcelona): Fundació Folch i Torres.



**TRADITIONAL EASTERN CHILDREN'S PLAYS: THE CASE OF BABA
YAGA AND KARAGOZ**

**OBRAS DE TEATRO TRADICIONALES DE LA EUROPA DEL ESTE: EL
CASO BABA YAGA AND KARAGOZ**

***OBRAS DE TEATRO TRADICIONAL DA EUROPA DE LESTE: O CASO DE BABA
YAGA E DE KARAGOZ***

Juan José Varela Tembra

Instituto Teológico Compostelano

Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Salamanca

tembrajuan@hotmail.com

Resumen: Las obras de teatro tradicionales son muy útiles para usar en un contexto académico ya que poseen un gran contenido histórico y a menudo acarrear el construir diversos juguetes. Países como Rusia y Turquía poseen una gran tradición respecto a estas obras. Personajes como Baba Yaba o Karagoz poseen connotaciones místicas que son muy atractivas en el mundo occidental y especialmente para los niños que adquieren el sentido de un conocimiento intercultural de tradiciones lejanas que son muy demandadas en Europa.

Palabras clave: obras de teatro tradicionales, Baba Yaga, Karagoz, interculturalidad.

Resumo: *As obras de teatro tradicionais são um recurso muito útil em contexto académico, uma vez que possuem um significativo conteúdo histórico e, frequentemente, motivam a construção de brinquedos diversos. Países como a Rússia e a Turquia possuem uma grande tradição no que diz respeito a estas obras. Personagens como Baba Yaga e Karagoz encerram conotações místicas que são muito apelativas para o mundo ocidental e, especialmente, para as crianças que adquirem o sentido de um conhecimento intercultural de tradições antigas que muito interessam na Europa.*

Palavras-chave *obras de teatro tradicionais, Baba Yaga, Karagoz, interculturalidade.*

Abstract: *Traditional plays are helpful when teaching certain academic subjects as they tend to have rich historical content, and sometimes they involve actually building the*

toys. Russia and Turkey inherited great traditional plays from their ancestors. Characters like Baba Yaga and Karagoz share a common taste of mysticism for the westerners and specially kids who acquire a sense of intercultural knowledge of far away traditions which is highly demanded in an enlarging Europe.

Key words: *Traditional plays, Baba Yaga, Karagoz, interculturality,*



Introduction

Traditional play forms are those activities handed down from one generation to the next and continuously followed by most people. Traditional plays were the most popular plays of pre-television time. They are developmentally appropriate and helpful when teaching certain academic subjects. They have important distinctions from contemporary play such as they tend to have rich historical content, and sometimes they involve actually building the toys. Two great features that contemporary play types usually do not have.

Russia and Turkey have centuries of very rich stories. These countries inherited great traditional plays from their ancestors. Children of these countries have never stopped being attracted by their traditional play. Karagoz, literally Black-Eye, is the hero of the Turkish shadow play which was the most popular play of pre-television time in Turkey. It is still performed for mainly child audiences without the risqué jokes. Baba Yaga, in Slavic mythology, is the wild old woman; the dark lady; and mistress of magic. She is also seen as a forest spirit, leading hosts of spirits. Baba Yaga is a favorite subject of Russian films and cartoons.

Both characters, in their plays, share a common taste of mysticism for the westerners and specially kids who acquire a sense of intercultural knowledge of far away traditions which is highly demanded in an enlarging Europe.

Baba Yaga

Baba Yaga, is in the Slavic folklore, the wild old woman; the witch; and mistress of magic. She is also seen as a forest spirit, leading hosts of spirits. In Russian tales, Baba

Yaga is portrayed as a hag who flies through the air in a mortar, using the pestle as a rudder and sweeping away the tracks behind her with a broom made out of silver birch. She lives in a log cabin that moves around on a pair of dancing chicken legs, and/or surrounded by a palisade with a skull on each pole. The keyhole to her front door is a mouth filled with sharp teeth; the fence outside is made with human bones with skulls on top; often with one pole lacking its skull, so there is space for the hero or heroes.

In some tales, her house is connected with three riders: one in white, riding a white horse with white harness, who is Day; a red rider, who is the Sun; and one in black, who is Night. She is served by invisible servants inside the house. She will explain about the riders if asked, but may kill a visitor who inquires about the servants. Baba Yaga is sometimes shown as an antagonist, and sometimes as a source of guidance; there are stories where she helps people with their quests, and stories in which she kidnaps children and threatens to eat them. Seeking out her aid is usually portrayed as a dangerous act. An emphasis is placed on the need for proper preparation and purity of spirit, as well as basic politeness.

In the folk tale *Vasilissa the Beautiful*, recorded by Alexander Afanasyev, the young girl of the title is given three impossible tasks that she solves using a magic doll given to her by her mother.

In the Christianized version of the story, Vasilissa is sent to visit Baba Yaga on an errand and is enslaved by her, but the hag's servants; a cat, a dog, a gate and a tree help Vasilissa to escape because she has been kind to them.

Karagoz

Karagöz (meaning *black-eyed* in Turkish) and Hacivat are the lead characters of the traditional Turkish shadow play, popularized during the Ottoman period. The central theme of these plays is the contrasting interaction between the two main characters: Karagöz represents the illiterate but straightforward public, whereas Hacivat belongs to the educated class, speaking Ottoman Turkish and using a poetical and literary language. Karagöz's native wit always gets the better of the learning of Hacivat (but his money-making ventures always fail).

Karagöz-Hacivat plays are especially associated with a special period of the year, the Ramadan. Until the rise of radio and film, it was one of the most popular forms

of entertainment in Turkey. It survives today mainly in a toned-down form intended for audiences of children.

It is necessary to mention that the art of the Theatre of Shadows was originally oriental. Today scholars generally consider the technique of a single puppeteer creating voices for a dialogue, narrating a story and possibly even singing while manipulating puppets, an Indonesian invention.

There are several stories of how Shadow Theater was established in Asia Minor. Some believe the Turks were influenced by Hindu Gypsies while others claim that they were influenced by the Chinese while the Turks were still nomadic tribes. Whatever the case it is worthwhile to mention that regardless of religious restrictions Shadow Theater became more widespread around the 16th century among the Muslim Turks. Karagoz inspired during the Ottoman rule his Greek counterpart Karagiozis.

Karagiozis seems to have come to mainland Greece, probably from Asia Minor (Anatolia) in the 19th century, during Ottoman rule. Originally, his popular appeal was his scatological language and protruding phallus.

The genre became a fully integrated, though adapted, amongst the Greek population. But there are several legends as well as studies surrounding Karagiozis' arrival and subsequent popularity in Greece. Some stories say that Greek merchants brought the art from China and others say that it was a Greek who created the "legend" during Ottoman rule for the entertainment of the sultan. Yet others believe that it originated from real events involving two masonry workers named Karagoz and Hacivat working in the construction of a mosque in the city of Bursa in early 14th century.

Karagiozis is a poor hunchbacked Greek, his right hand is always depicted long, his clothes are botched, and his feet are always bare. He lives in a poor cottage with his wife Aglaia and his three boys, during the times of the Ottoman Empire. The scene is occupied by his cottage in the left, and the Sultan's Palace on the far right.

Because of his poverty, Karagiozis uses mischievous and crude ways to find money and feed his family.

Scholars of folklore divide Karagiozis' tales in two major categories: the Heroics and the Comedies. The Heroics are tales based on tradition or real stories involving the times under Ottoman rule, and Karagiozis is presented as a helper and assistance of an important hero.

Didactic approach

As we have seen, traditional play forms are those activities handed down from one generation to the next and continuously followed by most people. These plays are developmentally appropriate and they would be very advantageous when teaching academic subjects.

They provide a wide range of learning opportunities, a funny and pleasant environment and, they promote smiles and laughter. Some of these ideas could be seen in the following examples:

Example 1: Most traditional plays come with a rich historical content that would be very helpful when initiating a history class.

Example 2: Some traditional plays involve actually building the Toy, which enhances children's physical abilities.

Conclusion

Russia and Turkey has centuries of very rich stories. These countries inherited great traditional plays from their ancestors. Children of these countries have never stopped being attracted by their traditional play.

Traditional plays were the most popular plays of pre-television time. They are developmentally appropriate and helpful when teaching certain academic subjects. They have important distinctions from contemporary play such as they tend to have rich historical content, and sometimes they involve actually building the toys. Two great features that contemporary play types usually do not have.

There is obviously a need for research on traditional play itself and on the comparisons of traditional play with contemporary play.

References

- ALOK, E. (2003). "Karagoz-Hacivad." Turkey in articles
<http://www.armory.com/~ssahin/articles/article8.html>.

- COONEY, M. H. S., J. (1999). "Play in the Day of Qiaoqiao: a Chinese Perspective."
Child Study Journal 29 (2): 97.
- CURTIN, J. (1999). *Myths and Folk Tales of the Russians, Western Slavs, and
Magyars*. New York: Dover Publications.
- GOKTAS, U. (1986). "Karagoz-Hacivad." *Karagöz Terimleri Sözlüğü Anadolu Sanat
yayinlari*.
- HANEY, J.V. (1999). *An Introduction to the Russian Folktale*. Armonk, New York:
M.E. Sharpe.
- IVANITS, L.J. (1989). *Russian Folk Belief*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
Johns, A. *Baba Yaga: The Ambiguous Mother and Witch of the Russian
Folktale*. New York: Peter Lang.
- JOHNSON J. E., CHRISTIE, J. F., YAWKEY, T. D. (1999). *Play and Early Childhood
Development*, Addison Wesley Longman, Inc.
- KRAVCHENKO, M. (1947). *The World of the Russian Fairy Tale*. New York: Peter
Lang.
- ORAL, U. (1996). "Karagoz-Hacivad." *Karagöz Perde Gazelleri Kültür Bakanligi
Yayinlari*.
- PROPP, V. (1968). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- WALKER, W. S. U., A. E. (1996). "Tales Alive in Turkey."

**MULTICULTURALIDAD Y PLURALIDAD EN LA LITERATURA
COSTARRICENSE**

***MULTICULTURALIDADE E PLURALIDADE NA LITERATURA COSTA-
RIQUENHA***

MULTICULTURALISM AND PLURALISM IN COSTARICAN LITERATURE

Magdalena Vásquez Vargas
Universidad de Costa Rica
magdalenadvv@gmail.com

Resumen: En la literatura infantil costarricense ha predominado la imagen de una Costa Rica culturalmente homogénea; sin embargo, existe una serie de textos que se nutren del folclore costarricense y se encargan de incorporar y ficcionalizar la realidad geográfica, social, religiosa e ideológica de los diferentes grupos étnicos que conviven en Costa Rica. En esta literatura destacan tanto autores de la cultura “blanca” como de las otras culturas ya citadas. En este trabajo se aborda un conjunto de obras representativas de esta multiculturalidad, las cuales han sido publicadas desde 1920 hasta principios de este siglo, tales como: *Cuentos de mi Tía Panchita* (1920) de Carmen Lyra, *El delfín de Corubicí* (1923) de Anastasio Alfaro, *Mo* (1991) y *La música de Paul* (2001) de Marilyn Echeverría, *Cocorí* (1947) de Joaquín Gutiérrez Mangel (1947), *Los relatos del Hermano Araña* (1975) de Quince Duncan, *Detrás de donde nace el sol* (1989) y *El color de los sueños* (1984) de Floria Jiménez. Estos textos son analizados desde una perspectiva formal, ideológica y sociológica, hecho que permite entender la literatura infantil costarricense como un espacio dialógico, polifónico y heterogéneo que cuestiona el concepto de identidad costarricense que ha predominado desde la oficialidad.

Palabras clave: literatura costarricense, literatura infantil costarricense, pluriculturalidad, cultura negra, culturas aborígenes costarricenses.

Resumo: Na literatura infantil costa-riquenha, predominou a imagem de uma Costa Rica culturalmente homogénea. Contudo, existe uma série de textos que alimentam o folclore costa-riquenho que incorporam e que ficcionalizam a realidade geográfica, social, religiosa e ideológica dos diferentes grupos étnicos que convivem na Costa Rica.

Nesta literatura, destacam-se autores tanto da cultura “branca” como das outras culturas. Neste estudo, aborda-se um conjunto de obras representativas desta multiculturalidade, publicadas desde 1920 até ao início deste século, tais como: Cuentos de mi Tía Panchita (1920), de Carmen Lyra, El delfín de Corubici (1923), de Anastasio Alfaro, Mo (1991) y La música de Paul (2001), de Marilyn Echeverría, Cocorí (1947), de Joaquín Gutiérrez Mangel (1947), Los relatos del Hermano Araña (1975), de Quince Duncan, Detrás de donde nace el sol (1989) e El color de los sueños (1984), de Floria Jiménez. Estes textos são analisados sob uma perspectiva formal, ideológica e sociológica, permitindo entender a literatura infantil da Costa Rica como um espaço dialógico, polifónico e heterogéneo que questiona o conceito de identidade costa-riquenha prevalecente desde a natureza oficial.

Palavras-chave: *literatura costa-riquenha, literatura infantil da Costa Rica, pluriculturalidade, cultura negra, culturas aborígenes da Costa Rica.*

Abstract: *In Costa Rican children’s literature an image of a culturally homogeneous Costa Rica has prevailed; however, there are many texts that feed themselves from the Costa Rican folklore. These texts are in charge to include and make fiction the geographical, social, religious and ideological reality of the different Costa Rican ethnic groups. In this literature there are authors from the white culture as well as from other cultures mentioned before. In this analysis there is a bunch of representative texts of this multiculturalism. These texts have been published from 1920 to the beginning of this century, for example: Cuentos de mi Tia Panchita (1920) by Carmen Lyra, El delfin de Corubici (1923) by Anastasio Alfaro, Mo (1991) and La música de Paul (2001) by Marilyn Echeverría, Cocorí (1947) by Joaquín Gutiérrez Mangel, Los relatos del Hermano Araña (1975) by Quince Duncan, Detrás de donde nace el sol (1989) and El color de los sueños (1984) by Floria Jiménez. These texts are analyzed in a formal, ideological and sociological way. This enabled us to understand the Costa Rican children’s literature as a dialogistic, polyphonic and heterogeneous space that analyzes the Costa Rican identity concept that has existed since the official nature.*

Key words: *Costa Rican literature, Costa Rican children’s literature, pluriculturalism, black culture, Costa Rican aboriginal cultures.*

Ese contagio de unas culturas
por otras es precisamente lo que puede llamarse civilización
y esta civilización, no meramente la cultura, lo que la
educación
debe aspirar a transmitir.

Fernando Savater

Inicios de la literatura costarricense: predominio de la visión de la cultura hegemónica del Valle Central

Desde los estudios historiográficos se ha asumido la literatura costarricense como una práctica reciente. El crítico Álvaro Quesada determina los años de formación entre 1890 y 1910. Por el tema que nos ocupa de la multiculturalidad es importante destacar que los historiadores de esta literatura han considerado dos aspectos como base para determinar su fecha de nacimiento. El primero, que haya sido transmitida en forma escrita y el segundo, que el idioma utilizado sea el castellano. Ambos criterios legitiman principalmente la cultura transmitida por los españoles en el periodo posterior a la conquista y dejan fuera las culturas aborígenes y afrocaribeñas.

Se entiende esta confirmación de una forma de escritura perteneciente a una etnia de las que integran la pluralidad que habita Costa Rica, por la legitimación de una serie de mitos fundamentados en un proyecto de modernidad que los liberales costarricenses promovieron a partir de la segunda mitad del siglo XIX; proyecto excluyente y parcializado. Estos mitos son recogidos por Abelardo Bonilla en su *Historia de la literatura costarricense* y le sirven al autor para confirmar que el concepto de nacionalidad costarricense se construyó sobre la base de los conquistadores y colonizadores españoles y se formó casi exclusivamente en el espacio geográfico de la Meseta Central (Bonilla: 1981:22).

Bonilla también explica que estos mitos adquirieron validez y se reprodujeron en la memoria colectiva porque ya en esa época la población indígena costarricense estaba en declive, sin embargo, en líneas posteriores al referirse al estudio demográfico del Obispo Thiel confirma el predominio que existía en Costa Rica de

las culturas indígenas, ya fueran estas puras o parte constitutiva de la población mestiza¹.

Con estos antecedentes es comprensible que al preguntarse los escritores, muchos de ellos graduados en países europeos, sobre cómo debía ser la literatura costarricense, excluyeran de su respuesta aquello que estuviera fuera de los límites culturales marcados por la raza blanca y el idioma castellano, considerado como el único válido. De ahí que la interrogante de cómo debía ser la literatura costarricense discriminara el aporte de las otras culturas que habitaban y habitan el espacio costarricense.

Son los escritores Ricardo Fernández Guardia y Carlos Gagini, quienes iniciaron la polémica cuyo fin era dilucidar los caminos que debía asumir la literatura costarricense. El escritor Fernández Guardia, desde una posición excluyente de lo autóctono y europeizante afirmaba que el ambiente costarricense y sus mujeres no tenían nada que motivara la inspiración literaria. Esta posición quedó recogida en el periódico *El Heraldo*, el 24 de junio de 1894:

“Mi humilde opinión es que nuestro pueblo es sandio, sin gracia alguna, desprovisto de toda poesía y originalidad que puedan dar nacimiento siquiera de esa pobre sensación artística... Se comprende sin esfuerzo que con una griega de la antigüedad, dotada de la hermosura espléndida y severa que ya no existe, se pudiera hacer una Venus de Milo. De una parisiense graciosa y delicada pudo nacer la Diana de Houdon; pero, vive Dios que con una india de Pacacá solo se puede hacer otra india de Pacacá.” (Quesada, 1986:98)

La polémica ocupó los primeros años de la que se consideraba como la naciente literatura costarricense. Quienes se oponían a Fernández Guardia, principalmente el lingüista, académico y escritor Carlos Gagini, no lograron dar la respuesta, porque aunque se preocuparon por incluir temas y personajes inspirados en el contexto costarricense, el código que emplearon en sus trabajos literarios fue el habla culta castellana. Años después con el movimiento costumbrista es que se empieza a presentar un cambio, se pasa de la norma culta del habla castellana al empleo de registros que incluían las variantes dialectales que a este idioma habían aportado las

¹ Abelardo Bonilla expone la estadística del Obispo Thiel aparecida en el libro *Costa Rica en el siglo XIX (1902)*. En ella se menciona que al iniciarse el siglo XIX tenía Costa Rica 52.000 habitantes. De esa suma 5000 eran españoles, 8000 indios y el resto ladinos, mestizos y pardos, correspondiendo a la Meseta Central 43.000 y a las costas 9.000.

comunidades lingüísticas costarricenses; la visión predominante siguió siendo la aportada desde la Meseta Central.

En cuanto a la literatura infantil, los escritores costarricenses no se interesaron por elaborar libros especialmente para niños, la preocupación de los años posteriores a la independencia estuvo marcada por la educación. El proyecto del país estaba centrado en consolidar la República, y para ese fin los libros escogidos eran los traídos principalmente de España o Cuba. Con ellos se pretendía que los niños y niñas manejaran con precisión la lengua castellana.

Lo legitimado era lo proveniente de la herencia española, tanto la transmitida desde la vertiente escrita como de la oral: dichos, rondas, refranes, historias de santos, cuentos populares. María Pérez expresa que al lado de estas manifestaciones españolas se encontraban también las indígenas (Pérez, 1985:102). No obstante, en la Meseta Central se desconocía el patrimonio oral de las literaturas indígenas, el poco interés y marginación del aporte de estos grupos étnicos estaba relacionado con el orgullo que muchos costarricenses sentían de sus ancestros españoles.

En síntesis, la fuente que se ha reconocido y legitimado ha sido la herencia transmitida por los españoles en la época de la conquista y la colonia. Carlos Luis Sáenz en su libro *Mulita Mayor* (1949), recoge el folclore del Valle Central, principalmente de la provincia de Heredia, zona habitada por descendientes de los españoles y mestizos, y construye con un lenguaje poético un texto que incorpora los juegos de la infancia: ambo, ambo, matarileri-rileron, el hijo del Conde, la pájara pinta, Doña Ana, La viudita del Conde Laurel y San Selerín. En estos textos la palabra cumple con su vocación performativa y pide que se lleve a la práctica acompañada de gestos y movimientos. El libro, además de guardar la memoria colectiva, invita a la creatividad porque da opción al niño a que se recree con el lenguaje y produzca sus propias frases para renovar el juego.

Otra escritora que rescata muchos de los cuentos de la tradición cultural y que los adapta al lenguaje costarricense es Carmen Lyra. Ella reconoce en el prólogo de *Los cuentos de mi tía Panchita* (1920), que los cuentos recopilados en este texto son versiones costarricenses de los cuentos de hadas, traídos a América en el periodo de la Colonia por habitantes europeos, principalmente españoles. “¿Qué muerta

imaginación nacida en América los entretejió, cogiendo briznas de aquí y de allá, robando pajillas de añejos cuentos creados en el Viejo Mundo?” (Lyra, 1982: 11).

Algunos de los cuentos que ella adapta son “La Cenicienta” y “Hansel y Grettel”. La versión costarricense de los mismos sería “La negra y la rubia” y “La casita de las torrejas”. Llama la atención el primero de ellos en donde la autora articula mediante el texto colonial el discurso religioso y el racista diferenciándolo del texto modelo donde es, principalmente, un código moral el que marca el antagonismo entre los personajes.²

Además, el lenguaje empleado por la autora está cargado de expresiones lingüísticas costarricenses. Una característica interesante del libro es que en él se sustituye a las hadas y otros seres del mundo feérico por los dioses de la religión católica, así la Virgen y Tatica Dios son los que proporcionan los recursos mágicos que permiten a los personajes salir de su condición de pobreza y lograr estabilidad económica. La legitimación de la cultura blanca se da en muchos de estos cuentos no solo mediante el empleo del idioma castellano, sino también de la religión católica que fue traída por ellos.

Lo recogido hasta el momento confirma la preponderancia de una postura excluyente que ha predominado y predomina en la sociedad costarricense, en la que se ha dado preferencia a la cultura del hombre blanco, su idioma y folclor, excluyendo otras culturas representativas: la aborigen y negra. Esta posición transmitida desde la oficialidad, se reitera en las historiografías existentes sobre la literatura costarricense,

2. Desde el inicio del relato la caracterización que se hace al personaje que representa la raza blanca es positiva, ya que ésta se describe con expresiones como “niña muy linda”, “ojos como dos rodajitas de cielo”, “sangrita ligera y buena que daba gusto”. Todas estas cualidades se relacionan con el elemento religioso en la expresión en que se afirma que fue Nuestro Señor quien la hizo rubia y blanca. En el caso de “la negra” se antecede su caracterización con el empleo expresiones que degradan a la madre –ancestro inmediato- “birringa”, “de mal genio”. Después de mostrar en forma negativa a su progenitora, el narrador intensifica los adjetivos negativos para describir a la niña negra, “fea como toditica la trampa”, “negra”, “ñata”, “trompuda”, “con el pelo pasuso”, todos ellos rasgos propios de la raza negra. Se justifica la aparición de estos estereotipos por la reproducción que se ha hecho de ellos desde la época colonial.

en que no se menciona la tradición oral de los grupos aborígenes ni afrocaribeños. Obviar las otras culturas ha sido durante mucho tiempo el proyecto propuesto desde el estado más que homogenizar, con el fin de evitar la configuración en el imaginario colectivo de una Costa Rica múltiple desde lo racial y cultural.

2. El despertar a la valoración de las otras culturas costarricenses

El inicio de la valoración de las otras culturas costarricenses, principalmente la aborígen, estuvo mediada por la idealización hecha de las culturas indígenas por los escritores románticos. En la literatura costarricense de principios del siglo XX, es *El Delfín de Corubici* (1923), escrito por Anastasio Alfaro el que representa mejor esta tendencia literaria. En él se describe a los aborígenes con rasgos de perfección física, valientes, con destreza para el manejo de las armas y de buenos sentimientos. La historia que se narra en el texto ubica las poblaciones indígenas como parte del pasado.

Copey se presentó con Nina: eran los más jóvenes, de formas y redondeles esculturales, llenos ambos de vida, sencillez e ingenuidad, vestidos sin ostentación, con ese encanto de la pubertad hermosa, que se ha mantenido alejada de vicios prematuros y que no necesita de polvos ni coloretos para ocultar los años. (Alfaro, 1964:109)

En lo referente a la cultura negra es el escritor Joaquín Gutiérrez quien utiliza como protagonista a un personaje negro.³ En su libro *Cocorí* (1947) el personaje niño aparece valorado por el autor, la retórica empleada para caracterizarlo es original y sugerente: ojos de porcelana, encías rosadas como papayas. Además, este personaje es capaz de vivir la aventura del conocimiento en su recorrido por la selva; su inteligencia y la solidaridad del Negro cantor lo llevan a descubrir el sentido de la vida y a develar su interrogante: ¿Por qué una rosa siendo tan bella tiene una vida tan corta y el Caimán y la serpiente bocaracá duran tantos años? En el texto el autor no solo incorpora los personajes de la raza negra: Cocorí, Mamá Drusila y el Negro

³ Su libro *Cocorí* ha sido objeto de polémicas por ser considerado racista, esto ha llevado a que en varias ocasiones se haya cuestionado su aparición en el programa escolar como un libro de lectura obligatorio. Los opositores se han fundamentado, para emitir su criterio, en la frase que expresa la niña blanca en que le dice a Cocorí que el es un niño raro, y han ignorado el lenguaje empleado por el escritor para caracterizar el personaje y el papel de éste como protagonista.

Cantor, sino, también, el ambiente de la Zona Atlántica del país donde ellos habitan y sus costumbres. En el libro su autor utiliza las onomatopeyas y jitanjáforas para imprimir ritmo a las acciones narradas:

Cocorí se acerca a una culebra.
-La culebra lo quiere comer,
Talamanca la Bocaracá.
¿Sucurú, sucurú,
Sucurú, curutá!
¿Crótalo, que no lo comas,
Y la culebra se va! (Gutiérrez, 2002: 54-55)

En *El Delfín de Corubici* de Anastasio Alfaro y en *Cocorí* de Joaquín Gutiérrez hay una clara intencionalidad de hacer partícipes estas dos culturas en el mundo de la ficción. Sin embargo, a diferencia de Joaquín Gutiérrez cuya inspiración está basada en el contexto en que el cuento surge, en la producción de Anastasio Alfaro se realiza una idealización de las culturas indígenas que vivieron en Costa Rica en el tiempo precolombino o primeros años de la conquista y no hay mención a los grupos aborígenes existentes en la época en que se escribió el libro. La documentación adjuntada a la novela es de carácter histórico y lingüístico.

3. Rescate de las manifestaciones de las culturas subalternas: vertientes aborígenes y afrocaribeñas

La preocupación por la raza negra la inició el escritor Quince Duncan quien junto con Carlos Meléndez publicó el libro *El negro en Costa Rica* (1972), ensayo de carácter histórico que presenta de manera retrospectiva los antecedentes que llevaron a la presencia de la raza negra en Costa Rica. Además, escribió *El negro en la literatura costarricense* (1975) que es un estudio crítico con antología de la presencia del negro en esta literatura⁴. Como producto de estas investigaciones y de su vocación literaria el

⁴ Otros libros de este autor relacionados con la raza negra son: *Óbice of a limonense* (1985); *Racismo: apuntes para una teoría general* (1986); *Cultura negra y teología* (1986); *Dos estudios sobre el racismo* (1987); *Teoría y práctica del racismo* (1987), *Kimbo* (1989), *Historia crítica de la narrativa*

escritor aportó a la literatura infantil costarricense los libros: *Los cuentos del hermano Araña* (1975) y *Los cuentos de Jack Mantorra* (1988).

Algunas de las historias recogidas por Quince Duncan en *Los cuentos de Jack Mantorra* se basan en las tradiciones heredadas de la cultura africana, otros vienen del Caribe, principalmente de la isla de Jamaica. Jack Mantorra es el personaje que representa la tradición popular, a quien Duncan describe como un viejito cuentero dedicado a contar sus historias de pueblo en pueblo para entretener a los niños y jóvenes.

En el cuento “Vaicito” se narra la historia de un pueblo donde tenían animales para comer, pero no frutas ni verduras. La necesidad de variar su alimentación los lleva a realizar un viaje para traer de otra isla las semillas que les permitieran cultivar otros alimentos. Miss Vai les explica lo que tienen que hacer en el viaje para vencer las distintas pruebas:

...recordar cuatro cosas: primero, el miedo está dentro de uno mismo, y por eso, la única manera de dominar el miedo es dominarse a sí mismo. Segundo, antes de morir su padre se lo había dicho a ella y ahora ella se lo decía a él: si un ogro nos apunta con una arma, hay que hacerle caso, porque, si no, nos mata. Pero nunca hay que perder la fe, pues tarde o temprano el ogro tiene que dormir, y ese será el momento de quitarle el arma. Tercero, las cosas no siempre son lo que parecen ser. Y cuarto, la fuerza de cada uno de nosotros nos viene de la fuerza de todos, tanto de los que ya murieron y nos dejaron sus conocimientos, como de los que van remando con nosotros. (Duncan, 1988:36)

Los consejos de Miss Vai les sirvieron para que cumplieran con éxito su misión: vencer al enemigo que deseaba esclavizarlos, al barco fantasma y a la bestia que echaba fuego por la boca. Asimismo, esta historia no solo permite conocer la forma de vida de los afrocaribeños y sus creencias, sino que es una muestra de la astucia que caracteriza a los protagonistas de los cuentos de esta tradición oral, astucia que estaba basada en la experiencia que esta raza milenaria había desarrollado por la esclavitud a la que históricamente fue sometida; la tradición oral cumple no solo la misión de entretener, sino que también enseña a quién la escucha a defenderse de sus posibles enemigos.

costarricense (1995), *Contra el silencio: afrodescendientes y racismo en el Caribe continental hispánico* (2001).

En cuanto al folclor heredado de los grupos indígenas, este ha sido rescatado por antropólogos y lingüistas. María Eugenia Bozzolli es quien toma la iniciativa y recoge *Textos en lengua Bribri* (1967) y, en 1979, escribe un libro en que se recopilan los mitos sobre el nacimiento y la muerte originarios de esta cultura indígena. Los lingüistas Enrique Margery y Adolfo Constela, fueron quienes en las décadas de los ochenta y noventa crearon diccionarios, gramáticas y recogieron textos de la tradición oral de los grupos indígenas: bribri, cabécar y boruca. Las publicaciones de estos estudiosos transcriben mitos y leyendas que han sido aprovechados por escritores de la literatura infantil para la creación de novelas y cuentos. La motivación de los lingüistas lleva a que algunos indígenas estudien carreras en la Universidad de Costa Rica, como es el caso de Severiano Fernández Torres y que sean ellos los que narren los mitos y las historias de su cultura⁵:

“¡Sibö es tan alegre! Disfrutó con todos la creación del mundo. Por esto, quiso que los hombres compartieran y cuidaran lo que él había creado. Para que esto siga así, dejó dicho: “La tierra es para producirla, no para acapararla; el fruto del trabajo es para repartirlo y servir a nuestros hermanos” (Varas/Fernández, 1989:29).

En las historias de los aborígenes costarricenses se muestra la forma de vida de estos grupos, su dedicación a la caza moderada de especies y a la pesca, su vínculo con los animales y las plantas. El sol es personificado y venerado porque los ilumina y permite que la vida crezca, principalmente el maíz. En sus historias la llegada del hombre blanco ensombreció sus vidas.

“Esto, practicaron los cabécares por cientos de años, hasta que llegaron otros hombres y pusieron cercas a sus corazones. Llegaron gentes hablando de cultura, sin reconocer la que los cabécares tenían, les quitaron sus tierras, les pusieron alambres de púas a las fronteras, derribaron los bosques, secaron los ríos y mataron animales. Hoy Sibö está triste” (Varas/Fernández, 1989:32)

⁵ La Editorial de la Universidad de Costa Rica publicó *Historias cabécares 1* y *Historias cabécares 2*. En estos libros los relatos narrados en lengua castellana y cabécar. La lengua cabécar es una de las lenguas de la familia chibcha. En Costa Rica aproximadamente habitan nueve mil habitantes que la hablan.

4. Pluralidad cultural en la literatura costarricense: segunda mitad del siglo veinte

Los políticos e intelectuales liberales a fines del siglo XIX habían logrado mediante la legitimación de la cultura blanca dar inicio a lo que permitió fundar el mito de la excepcionalidad del ser costarricense. Expresa Iván Molina que a partir de 1980 se inicia desde la oficialidad, el reconocimiento a la pluralidad étnica que compone Costa Rica.

Para este autor su incorporación en las políticas culturales nacionales fue consecuencia de la preocupación que por su rescate habían tenido investigadores de las universidades estatales en las áreas de las letras y las ciencias sociales: lingüística, antropología, historia y sociología (Molina, 2003:112). Además, a este interés contribuyó el apoyo de organizaciones internacionales como Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

En los años ochentas la literatura costarricense, según Álvaro Quesada, se caracteriza por revisar la historia nacional. La conmemoración del V Centenario del “encuentro de culturas”, motiva la reinterpretación crítica de la historia oficial. Esto tiene como consecuencia la preocupación por utilizar distintos recursos narrativos que combinan lo histórico con lo fantástico para dar a conocer la visión de las culturas indígenas, afrocaribeñas o marginales.

Algunos de los escritores de literatura infantil que se han ocupado del rescate de las culturas aborígenes son: Floria Jiménez, Lara Ríos, Adela Ferreto. En cuanto a la cultura afrocaribeña, los escritores que más se han preocupado por su rescate son: Quince Duncan, Rodolfo Dada y Floria Jiménez.

Floria Jiménez en su poesía “Besitos de Coco” describe con un lenguaje de una gran riqueza expresiva la relación entre un niño de raza negra y su madre, en el poema se evidencia mediante el empleo del diminutivo la ternura que caracteriza el sentimiento materno:

Negrito en los brazos
de mamita negra,
parece un trocito de noche contenta.
Por la noche viene
bailando,

una estrella.
La cara te miro,
redonda y canela,
cabeza moteada,
trompita con fresa.
Por la noche viene
bailando
una estrella.
Negrito se duerme.
Se duerme la estrella.
Besitos de coco,
madrecita negra.
Por la noche viene
bailando
una estrella (Jiménez :1984: 10)

Otro de los escritores que describe en sus libros de literatura infantil la cultura negra es Rodolfo Dada. En su libro *El abecedario de Yaquí*. (Premio Carmen Lyra de 1981) expone los trabajos a los que se dedican los negros en la zona limonense, por ejemplo el cultivo de la malanga y la pesca de mojarras. En el poema “El negrito sembrador de ñampí”, una mediante el empleo del diálogo a los dos personajes, uno de raza negra y otro de raza blanca. El recurso poético del paralelismo sintáctico y semántico contribuye a presentar el equilibrio entre ambas culturas.

-Yo soy la blanquita
también del Yaquí,
yo no tengo nada,
ni un bote alhelí-
-Yo soy el negrito
que siembra ñampí
todas las mañanas
lo traigo hasta aquí-
Yo soy la blanquita
que sabe sembrar
y si vos querés
te puedo ayudar-
Yo soy el negrito
que te ofrece aquí

mi linda niñita

sembrar el ñampí!- (Dada, 1982: 41)

En el género narrativo el libro que nos muestra la integración de la cultura negra es la *La música de Paul* (2001) de Lara Ríos. En este texto se relata la historia de una amistad que surge del encuentro en la playa de un niño limonense con un anciano alemán, que se halla triste y solo. El cariño aumenta en ambos personajes y les permite crecer en valores y conocimientos culturales. La autora logra colocar a la misma altura los individuos de las distintas razas y mostrar un mundo solidario, sin prejuicios ideológicos.⁶

Esta misma escritora rescata en su libro *Mo* una de las culturas indígenas más representativas, la cabécar. En esta novela la autora narra la historia de Mo, representante del pueblo cabécar, ella quiere ser sukia, curandera con poderes mágicos. El Dios Sibö le regaló unas piedras maravillosas que le servían para develar la verdad de los acontecimientos y personas. Mo estudió en la Universidad odontología y se convirtió en la primera sukia-dentista (Ríos, 1991: 111).

Además de este libro hay otras producciones para niños que los introducen en los secretos de las culturas aborígenes costarricenses. Por ejemplo el libro *Escuela de hechicería* de Carlos Rubio (1996) y *Detrás de donde nace el sol* (1989) de Floria Jiménez. Ambos autores emplean el motivo del viaje para llevar a los personajes a adentrarse en el mundo mágico de sus antepasados, quienes les enseñan a cuidar y valorar la naturaleza.

5. La visión pluralista para la construcción de una educación solidaria

En Costa Rica se ha celebrado como una fecha de las efemérides nacionales “El día de la raza”. Durante mucho tiempo esa fecha sirvió para confirmar en las instituciones escolares la satisfacción del costarricense por la llegada de los españoles. En las

⁶ En el libro se expone como el niño llega a aprender alemán como resultado de esta amistad: “-Danke, danke, danke-le dije con voz suave. /-¿Qué tonteras estás diciendo?- quiso saber Chori./-Eso quiere decir gracias, en alemán” (Ríos, 2001: 69)

escuelas se cantaba el *Himno a Colón* y se dramatizaban escenas que representaban la llegada de las tres carabelas a América o el encuentro de Colón con los Reyes Católicos. La lectura que se hacía de los aborígenes era como seres que formaban parte del pasado precolombino. Esta lectura parcializada de la historia atentaba contra la visión pluralista que debía tener el escolar sobre los grupos étnicos que integraban su país, discriminando las distintas raíces culturales que se enmarcan en su geografía.

Después de la celebración del V Centenario del “encuentro de culturas” la revisión que se hizo de la historia costarricense y americana permitió promover una visión plural de la sociedad; esta mirada ha ayudado a eliminar las actitudes racistas y xenóforas, y por ende, ha contribuido a fomentar la tolerancia entre los diversos grupos étnicos que habitan el país. En las escuelas las celebraciones se han ido modificando y el “Día de la raza” ha pasado a ser el “Día de las razas”. De esta manera, los niños y niñas empiezan a construir en su memoria una idea del costarricense como multirracial, superando el modelo legitimado desde la colonia en que se caracterizaba como un individuo de raza blanca.

La escuela debe generar respuestas positivas desde la justicia, la cooperación y la solidaridad. La literatura infantil debe contribuir a ello, promover la cohesión cultural, la valoración del otro, la convivencia. De ahí que sea tan importante la selección de los textos que se hagan llegar a los niños y niñas. No todos promueven la igualdad; como se observó hay cuentos de autores legitimados, como es el caso de los *Cuentos de la tía Panchita* de Carmen Lyra, que reproducen en algunas de sus narraciones estereotipos dañinos para la mente infantil. El sistema educativo no puede ser un aparato ideológico reproductor de ideologías, sino un espacio para el desenmascaramiento de las mismas. La literatura costarricense que muestra la variedad cultural existente en Costa Rica y se preocupa por dar a conocer los aportes de los distintos grupos, es la que permitirá educar en la escuela multicultural, y servirá como recurso pedagógico en el aula proponiendo un diálogo crítico y transformador.

El poema “Indio/moro/ caribeño/ de Mainor Arias es ejemplo de la necesidad de reconocer y abrazar las otras culturas que nos integran, no solo desde la pluriculturalidad, sino del hibridismo que nos caracteriza como ciudadanos de una América mestiza: “Si acaso vuelvo a nacer,/que me bauticen en una pila gitana./quiero un padrino cantor,/un abuelo de canas guerreras que con dedos enfurecidos y/dulces

navegue los resortes de la mandolina.//Una abuela rumbera con collares de cuarzo/y sandalias de cáñamo y venado.” (Arias, 2003:42)

Bibliografía

- ALFARO, Anastasio. *El Delfín de Corubicí*. San José: Editorial Costa Rica, 1964.
- ARIAS UVA, Mainor. *Canción de lunas para un duende*. San José: Editorial Costa Rica, 2003.
- BONILLA BALDARES, Abelardo. *Historia de la literatura costarricense*. San José: Stvdivm, 1891.
- CONSTELA UMAÑA, Adolfo. *Leyendas y tradiciones borucas/narradas por Espíritu Santo Maroto*; intr. Gramatical, comentarios, notas, traducción y fijación del texto por Adolfo Constela. 2 ed. San José, Universidad de Costa Rica, 1986.
- DADA, Rodolfo. *El abecedario del Yaquí*. San José. Editorial Costa Rica, 1982.
- DUNCAN, Quince. *Los cuentos de Jack Mantorra*. San José. Editorial Nueva Década, 1988.
- DUNCAN, Quince. *Los cuentos del Hermano Araña*. 2 ed. San José: Editorial Nueva Década, 1991.
- ECHEVERRÍA, Marilyn (seudónimo Lara Ríos). *La música de Paul*. San José. Farben, 2001.
- ECHEVERRÍA, Marilyn (seudónimo Lara Ríos). *Mo*. San José. Farben, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso y Juan SÁEZ CARRERA. *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid. Nancea, 1998.
- GUTIÉRREZ MANTEL, Joaquín. *Cocorí*. Costa Rica: Legado, 2003.
- JIMÉNEZ, Floria. *Detrás de donde nace el sol*. San José: Litografía Morales, 2001.
- JIMÉNEZ, Floria. *El color de los sueños*. San José. Editorial Costa Rica, 1984.
- MOLINA, Iván. *Costarricense por dicha*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- QUESADA SOTO, Álvaro. *La formación de la narrativa nacional costarricense (1890-1910)*. San José. Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1986.

QUESADA SOTO, Álvaro. “Historia y narrativa en Costa Rica (1965-1999)”.

ISTMO. Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos.

<http://www.wooster.edu/istmo/articulos/alvaro>. Recuperado el 20 de noviembre de 2007.

TORRES, Jurgo. *El curriculum oculto*. 5ª reimpresión. Madrid. Ediciones Morata.1998

SÁENZ ELIZONDO, Carlos Luis. *Mulita Mayor*. 5ed. San José: Editorial Costa Rica, 2003.

SÁEZ ORTEGA, Pedro. *Educación en la escuela multiculturalidad*. Editorial CCS-ICCE. Madrid. 2002.

SANDOVAL GARCÍA, Carlos. *Otros amenazantes*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003.

VARAS, Valeria. *Historias cabécaresI* / Valeria Varas, Severiano Fernández. San José, C. R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1989.

VARAS, Valeria. *Historias cabécaresII* / Valeria Varas, Severiano Fernández. San José, C. R. : Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1989.

LITERATURA INFANTIL HISPANA: IDENTIDAD FRONTERIZA

A LITERATURA INFANTIL HISPÂNICA: IDENTIDADE FRONTEIRIÇA

HISPANIC CHILDREN'S LITERATURE: FRONTIER IDENTITY

Celia Vázquez García
Universidade de Vigo
celiavg@uvigo.es

Resumen: La identidad literaria se constituye a partir de la heterogeneidad de lenguas y culturas. Tratemos, pues, las identidades híbridas, las identidades fronterizas: hablemos de los niños hispanos que se crían en los EE.UU. En este artículo queremos hacer referencia a cuestiones relativas a su identidad social, cultural y lingüística. La literatura infantil hispana comienza como tal en los años 90, cuando surgen una serie de escritores que reivindican la hispanidad. El producto resultante son unos libros que narran la experiencia fronteriza. Resaltaremos en ellos el mestizaje lingüístico, la imaginación y el humor.

Palabras clave: identidad fronteriza, niños hispanos, EE.UU.

Resumo: *A identidade literária contrói-se a partir da heterogeneidade de línguas e de culturas. Tratemos, pois, as identidades híbridas, as identidades fronteiriças: falemos das crianças hispânicas que se criam nos Estados Unidos da América. Neste artigo, pretendemos referir-nos a questões relativas à sua identidade social, cultural e linguística. A literatura infantil hispânica principia nos anos 90, aquando do aparecimento de uma série de escritores que reivindicam a hispanidade. O produto resultante desta reivindicação são os livros que relatam a experiência fronteiriça. Ressaltaremos nestes a mestiçagem linguística, a imaginação e o humor.*

Palavras-chave: *identidad fronteiriça, crianças hispânicas, Estados Unidos da América.*

Abstract: *Literary identity is built from heterogeneous languages and cultures. This papers analyses hybrid identities, frontier identities, and Hispanic children that are brought up in United States, focusing on social, cultural and linguistic identity. Hispanic children literature begins in the 90s, when several writers claim their Hispanic identity, which results in books narrating frontier experiences highlighting crossbreeding linguistic, imagination and humour.*

Key words: *frontier identity, Hispanic children, United States.*



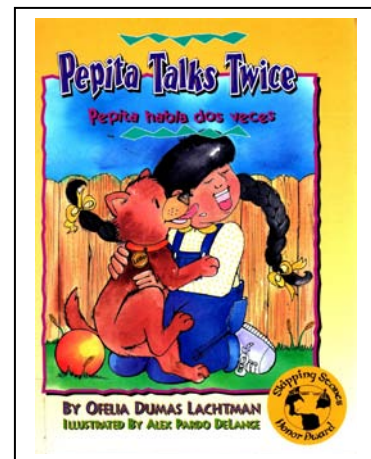
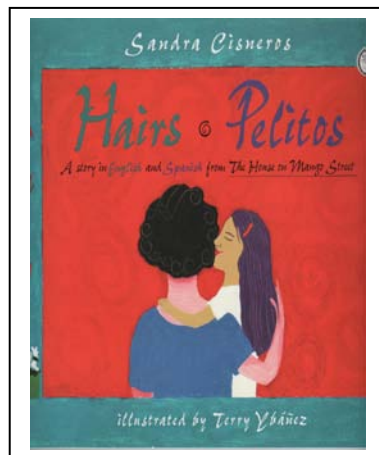
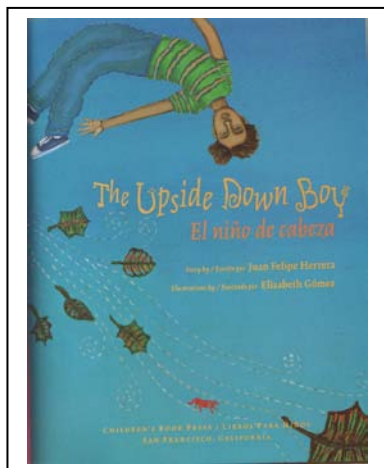
Hagamos antes de nada una breve radiografía de la hispanidad en los EE.UU.:

En Estados Unidos hay aproximadamente 35 millones de hispanohablantes, lo que supone el 12% de la población. Son el segundo grupo étnico del país, detrás de los blancos y superando a la población negra. Tienen el nivel educativo más bajo de todas las minorías, con un 22% de fracaso escolar. Sólo un 10% de hispanos han estudiado más de cuatro años en la universidad, frente al 28% de blancos o al 14% de negros. Por primera vez una minoría se abre hueco en la sociedad estadounidense sin renunciar a su idioma. El 87% de los hispanos se concentra en nueve estados (California, Texas, Florida, Nueva York, Arizona, Colorado, Nuevo México, Illinois y Nueva Jersey). Más del 60% de Miami es hispano.

Medios de comunicación en español:

En Estados Unidos hay 34 diarios en español, 265 semanarios y 352 revistas. El número de emisoras de radio en castellano supera las 600 y las dos principales cadenas de televisión en español (Univisión y Telemundo) han crecido en los inauguran una nueva forma de acercarse a la experiencia hispana. Los periódicos escritos en castellano tienen tiradas de 4.500.000 ejemplares y 10 millones de lectores. Prestigiosos periódicos como *Miami Herald*, *Chicago* y los *Ángeles Times* cuentan también con ediciones en castellano.

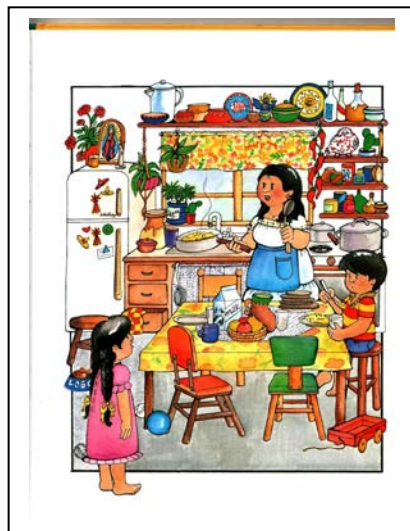
Entre los autores destacaremos a Ofelia Dumas Lachtman, y su *Pepita habla dos veces*; Sandra Cisneros y su cuento *Hairs (Pelitos)* y a Juan Felipe Herrera, con *El niño de la cabeza*.



Se trata de propuestas llenas de humor y sin moraleja que inauguran una nueva forma de acercarse a la experiencia hispana.

Escribirán según su afiliación polarizada en la representación simple que abunda en los circuitos comerciales con la postura clásica dirigista de pedagogía tradicional y otros que apuntan a un proceso ético-estético que incentiva la lectura por placer y no simplemente por reafirmar su sentido de pertenencia étnico-social, aunque ambos polos se mueven por nutrir la autoestima del lector hispano, ese ser de segunda generación en un país diferente al suyo de origen que tiene ya una identidad híbrida o mestiza.

El producto resultante son textos que ya no sólo se circunscriben a ser una muestra de costumbres y tradiciones, comidas y celebraciones, que con una visión folclórica limitada son instrumentos de información cultural, sino que también nos hablan de las preocupaciones, el cambio y proceso de aprendizaje del o de la protagonista y del mestizaje lingüístico y elección léxica que contribuyen a descubrir al personaje híbrido que se mueve entre dos culturas que reflejan sus sentimientos perfectamente. Incluso uno de los cuentos para niños elegido para mostrar ejemplos prácticos, *Pepita talks twice/ Pepita habla dos veces*, hace referencia directa al uso sentimental de la lengua, la protagonista asume el papel de traductora e intérprete para los miembros de su familia.



Pepita was a little girl who spoke Spanish and English. “Come Pepita, please, help us,” people would say. Everybody called on Pepita to talk for them in Spanish and English. And she did what they asked without a grumble. Until today. Today she didn’t want to

help anyone. She wanted to get home before her brother Juan. She wanted to teach their dog Lobo a new trick. She wanted to teach him to fetch a ball. But if she didn't hurry, Juan would teach Lobo first.

En la diáspora los códigos monolingües resultan inestables; las técnicas son bilingües, siendo el español la parte sentimental de esta dicotomía y el inglés la parte práctica o filosófica y el cambio de códigos continuo realizado por estas identidades híbridas es habitual.

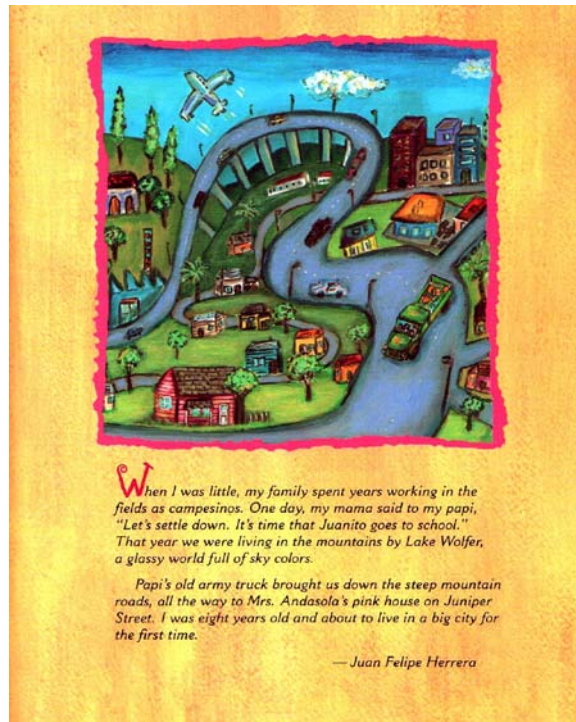
La presencia de nuestra lengua y cultura en los textos infantiles no se queda anclada, por tanto, en contar las experiencias negativas del inmigrante, ni en revalorizar e idealizar aquello que se quedó al otro lado de la frontera. Se apuesta por la riqueza de una identidad híbrida.

Aparte de este cuento de Ofelia Dumas Lachtman, ilustrado por Alex Pardo Delange, publicado por la Universidad de Houston en 1995, utilizaremos *The Upside Down Boy/El niño de cabeza*, de Juan Felipe Herrera, ilustrado por Elizabeth Gómez; publicado en San Francisco en el 2000; y *Hairs/Pelitos* de Sandra Cisneros, cuento incluido en su libro *The House on Mango Street (1984)*, ilustrado por Terry Ybañez y publicado por Dragonfly Books en Nueva York en 1997.

Es una nueva propuesta de literatura infantil que va afirmando su presencia con nuevas formas de narrar la experiencia fronteriza. Son aportaciones que retan el conservadurismo estilístico y temático y que empiezan a llegar en los 90 de autores de Texas, California o Nuevo México, zonas norteamericanas de un alto índice de hablantes hispanos. Desde California surge la propuesta de Ernesto Galarza con *Mother Goose en el Río Grande*, cuyos cuentos narran especialmente la realidad bilingüe y bicultural de la región; lo mismo que el de Juan Felipe Herrera, que en edición bilingüe, como los otros dos elegidos como ejemplo, recrea la experiencia inmigrante a través de la mirada de un niño de ocho años, especialmente la aventura de apropiarse de una lengua distinta. A través de estos libros conocemos niños inmigrantes que comparten con nosotros sus miedos, su asombro y sus descubrimientos en esta nueva tierra en la que les ha tocado vivir. De esta manera nos acercamos a la experiencia hispana.

Cuando era niño, mi familia pasó años trabajando en los campos como campesinos. Un día mi mamá le dijo a mi papi: "Ya es hora de asentarnos. Es hora que Juanito vaya a la escuela". Aquel año vivíamos en las montañas del Lago Wolfer, un mundo como vidrio color celeste.

La vieja troca del Army de Papi nos bajó por los caminos montañosos, hasta la casa de doña Andasola, color de rosa en la calle Juniper. Yo tenía ocho años y era la primera vez que iba a vivir en una gran ciudad.



En relación a este fenómeno, surge otro punto de reflexión. Mucha de la producción de literatura infantil que tiene lugar en la “frontera”, hace referencia a espacios narrativos que funcionan como tales casi de manera unilateral, ya que la mayor parte de lo que se escribe con la frontera en mente, tiene lugar al otro lado del Río Bravo, pero con la mirada puesta en la otra orilla, desde donde lo poco que se ha publicado, no cae en el cliché nostálgico ni en la necesidad de que haya que referirse siempre a una reivindicación lingüística o cultural explícita.

Pero para esto habría que preguntarse ¿cuáles son los alcances del concepto de frontera? ¿Tampico es frontera? ¿San Antonio es frontera? Indudablemente ambas ciudades pertenecen a estados fronterizos pero, ¿hasta dónde consideramos válido hablar de frontera?

Quizás, con respecto a la LIJ, la frontera, tal como la concebimos, desdibuje sus bordes para ser pensada y escrita en términos alternativos, toda vez que esta “cicatriz” como inteligentemente la define Carlos Fuentes, uno de los grandes escritores que ha dado la tierra mexicana, no se limita a ser bisagra sólo entre México y EE.UU. Si hablamos de la “otredad”, término traducido directamente del inglés “otherness” para hablar de los otros que no son anglosajones, quizá habría que abordarla como una “otredad” que, partiendo del Río Bravo se extiende hacia el sur y crece con las voces

caribeñas, y centroamericanas. E incluso podríamos hablar de Sudamérica y así, prestando fidelidad al bagaje cultural del mundo hispanohablante se logre una mirada más global que le confiera al panorama literario para niños y adolescentes una representatividad menos parcial.

En el primer ejemplo de *Pepita habla dos veces* vemos que el libro es bilingüe. La escritora de origen mexicano navega entre dos orillas, dos culturas y dos mentalidades. Pero sobre todo entre dos idiomas. Ambos se encuentran en una situación de diglosia, es decir, en una posición de inferioridad social de uno con respecto al otro: menor prestigio del español debido al inferior nivel económico y social de las minorías hispanas. Las consecuencias de esto pueden ser dos: un exagerado deseo de integración, que se manifiesta frecuentemente con un rechazo y hasta menosprecio por la lengua materna y por otro, el orgullo de la propia identidad cuando el inmigrante ha alcanzado buen nivel cultural y es aceptado socialmente, revalorizando así su cultura de origen y criticando la de adopción.

El ejemplo lo tenemos en este cuento en la página en la que Pepita toma una determinación: no hablar español. En la siguiente página su hermano le hace razonar sobre los inconvenientes de no hablarlo porque no tendrá palabras que traduzcan alimentos que pertenecen a la cultura mexicana, por ejemplo.

Juan mordió un pedazo de tortilla y se sonrió –¿Cómo vas a pedir enchiladas y tamales...y tacos con salsa?– preguntó. –Todas ésas son palabras españolas, ¿sabes?
–Buscaré la forma– Pepita dijo arrugando la frente. No había pensado en eso antes.
Después de desayunar, Pepita besó a su madre, recogió la lonchera con su almuerzo y salió para la escuela.

Si le echamos un vistazo a las ilustraciones se aprecia claramente los rasgos de hispanos, la indumentaria y costumbres en la alimentación.

A través de la obra de Cisneros vemos a Esperanza, la protagonista, utilizar unos modismos que sirven para abreviar sus ideas, metáforas brillantes de una niña que describe el pelo de su madre “como rueditas de caramelo todo rizado y bonito”. En esta traducción para hispanohablantes nos encontramos con la palabra “chinitas” que debería traducirse de nuevo para su edición en España. “China” es un guijarro o piedra pequeña y redondeada; incluso cuando se habla de mala suerte, decimos que “le tocó la china”, pero no lo entendemos como “rizado”. Lo mismo ocurre con la frase siguiente: gracias

al inglés entendemos lo que hizo con su pelo la madre de Esperanza, porque cuando leemos el texto español “se hizo anchoas con pasadores todo el día” no entendemos el significado y sólo podemos intuirlo por la ilustración. Podríamos hablar de sinestesia, figura por la cual se describe algo a través de sensaciones de gusto, de un sonido, con colores o con la comida.



El mestizaje lingüístico puede plasmarse en el texto de dos maneras: representando un idioma con palabras de otro (imágenes del lenguaje) o incorporando palabras y frases de la lengua materna del autor (variante lingüística) y la transcripción vernácula que también se emplea, que transcribe fonológicamente palabras del inglés o del español. El uso de la lengua sin traducir es la forma más radical de incluir cualquiera de los dos idiomas en conflicto y mantener al lector en una posición incómoda. La sensación de sentirse extraño y fuera del texto permanece aún cuando el contexto puede ayudarnos a interpretar el sentido de las palabras; como hemos visto antes.

El ejemplo de *Upside Down Boy* “la vieja troca del Army de papy” está claro para el que conoce la lengua inglesa y sabe que troca es un neologismo que parte de “truck” (camión). De nuevo recurrimos a la ayuda de la lengua inglesa para entender el texto hispano.



Cuando era niño, mi familia pasó años trabajando en los campos como campesinos. Un día, mi mamá le dijo a mi papi: "Ya es hora de asentarnos. Es hora que Juanito vaya a la escuela". Aquel año vivíamos en las montañas de Lago Wolfer, un mundo como vidrio color celeste.

La vieja troca del Army de Papi nos bajó por los caminos montañosos, hasta la casa de doña Andasola, color de rosa en la calle Juniper. Yo tenía ocho años y era la primera vez que iba a vivir en una gran ciudad.

— Juan Felipe Herrera

Es interesante comprobar la transcripción fonológica que se hace del nombre de la calle en inglés para que suene tal cual: who-nee-purr. En español cambia la transcripción a "juu-ni-purr".

Mama, who loves words, sings out the name on the street sign – Juniper. “Who-nee-purr! Who-nee-purr!”

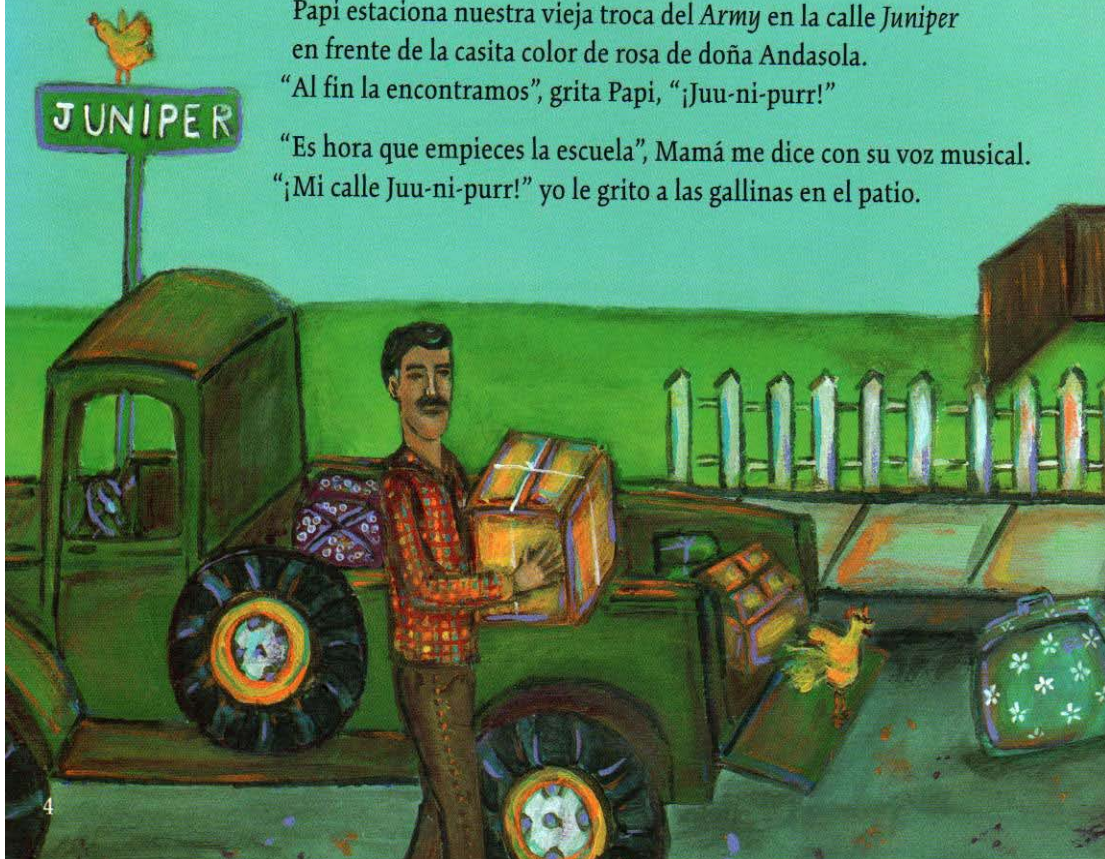
Papi parks our old army truck on Juniper Street in front of Mrs. Andasola’s tiny pink house. “We found it at last,” Papi shouts, “Who-nee-purr!”

“Time to start school,” Mama tells me with music in her voice. “My Who-nee-purr Street!” I yell to the chickens in the yard.

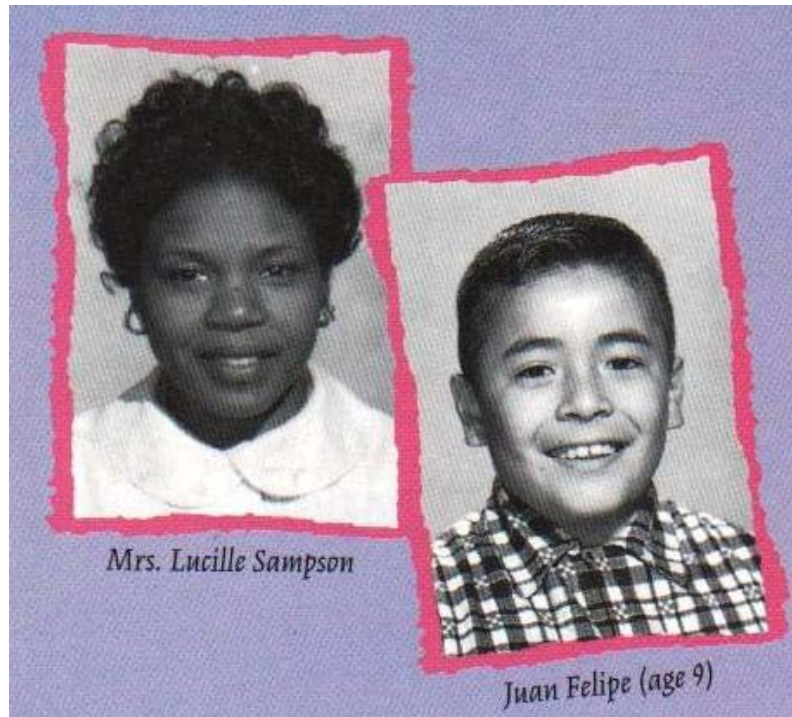
Mamá, a quien le encantan las palabras, canturrea el nombre del letrero de la calle – *Juniper*. “¡Juu-ni-purr! ¡Juu-ni-purr!”

Papi estaciona nuestra vieja troca del *Army* en la calle *Juniper* en frente de la casita color de rosa de doña Andasola. “Al fin la encontramos”, grita Papi, “¡Juu-ni-purr!”

“Es hora que empieces la escuela”, Mamá me dice con su voz musical. “¡Mi calle Juu-ni-purr!” yo le grito a las gallinas en el patio.



Una curiosidad de este libro es que se lo dedica a Mrs. Lucille Sampson, su maestra de tercer grado en San Diego cuando el autor tenía nueve años y aparecen sus fotos y una ilustración de ambos. Esta maestra es la que le dice que canta “beautiful” y Juanito le tiene que pedir a su amiga Amanda que se lo traduzca.



Y para finalizar diremos que es importante que existan estos escritores que reivindican la hispanidad y su identidad fronteriza y que no se quedan anclados en el pasado y su folclorismo y tradicionalismo cultural sino que escriben de una manera innovadora que integra las trayectorias históricas y culturales de sus pueblos con los caminos contemporáneos del progreso y la vida actual.

Bibliografía

HERRERA, Juan Felipe (2000). *The Upside Down Boy/El niño de cabeza*. San Francisco, Ca.: Children's Book Press.

DUMAS LACHTMAN (1995). *Pepita talks twice/Pepita habla dos veces*. University of Houston: Piñata Books.

CISNEROS, Sandra (2000). *Pelitos/Hairs*. New York: Alfred A. Knopf, Draganfly Books.

SCHON, Isabel (2005). "Libros bilingües en Estados Unidos. Aplausos o abucheos" en *Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*. Madrid, nº 182.

SCHON, Isabel (2003). “Libros bilingües, traducciones desparpajadas y traducciones pobres: libros en español publicados en los Estados Unidos” en *Bilingual Research Journal*, 27:1. California State University.

**OTROSO, CONSTRUCCIÓN DEL “PAISAJE AFECTIVO” DENTRO DE LA
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL UNIVERSAL, LA IMAGINACIÓN COMO
IDENTIDAD DEL SER HUMANO**

**OTROSO, CONSTRUÇÃO DA “PAISAGEM AFECTIVA” NA LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL UNIVERSAL, A IMAGINAÇÃO COMO IDENTIDADE
DO SER HUMANO**

**OTROSO, THE CONSTRUCTION OF THE “AFFECTIVE LANDSCAPE”
WITHIN CHILDREN’S LITERATURE: THE IMAGINATION AS HUMAN
BEING’S IDENTITY**

Sara Vicente Mendo
Universidad de Salamanca
saravicente@hotmail.com

Resumen: Se analiza en este estudio la obra *Otroso* de Graciela Montes publicada en 1991. La novela ofrece tres niveles de lectura diferentes. El primero es la historia con la que puede divertirse un lector niño-adolescente. Es la aventura de cinco chicos de quince años que durante las vacaciones de verano inician unas excavaciones para consolidar un espacio distinto al de su barrio, “La Florida”. El segundo nivel de lectura se corresponde con la realidad sociopolítica de la Argentina de la Dictadura Militar, mientras que el tercer nivel de lectura nos acerca a la creación de mundos propios, de universos imaginarios, como el lugar de íntima resistencia.

Palabras clave: *Otroso*, juego, mundos imaginarios.

Resumo: Neste estudo, analisa-se a obra *Otroso*, de Graciela Montes, publicada em 1991. O romance proporciona três níveis de leitura diferentes. O primeiro consiste na história com a qual o leitor infantil-adolescente pode divertir-se. É a aventura de cinco rapazes de quinze anos que, durante as férias do Verão, iniciam umas escavações para estabelecer um espaço distinto do do seu bairro, “La Florida”. O segundo nível de leitura corresponde à realidade sócio-política da Argentina da Ditadura Militar,

enquanto o terceiro nível aproxima o leitor da criação de mundos próprios, de universos imaginários, como o lugar da resistência íntima.

Palavras-chave: *Otroso, brinquedo, universos imaginários.*

Abstract: *This study analyses *Otroso* (1991) by Graciela Montes. The novel offers three reading levels. The first one covers a story which makes teenagers enjoy. It describes the adventures of five kids aged fifteen that begin the excavations to build a space for themselves: “La Florida”. The second level shows the sociopolitical reality of Argentine during the military dictatorship. The third level takes us to the creation of our own worlds, imaginative universes, as a place of intimate resistance.*

Key words: *Otroso, game, imaginative universes.*



Jacqueline Held describió el “paisaje afectivo” como un lugar de infancia, un jardín irremplazable, que el lector construye porque allí, encuentra los elementos primigenios que nutren lo imaginario del hombre, desempeñando un papel decisivo en su crecimiento, y que cautivan tanto al niño como al adulto¹.

Graciela Montes insiste en que todo empieza con el juego. Jugar es el gran comienzo del espacio poético. Para ella, esta dimensión se construye heroicamente hasta el último día. “Se cimenta usando como piso y herramienta lo ya construido y conquistado, de modo que la infancia pesa aquí extraordinariamente.”² De esta forma, según explicó la autora argentina, en el Congreso de Lectura del International Board on Books for Young People (I.B.B.Y.), en Montevideo (Uruguay), en junio de 1999, publicado posteriormente en *Educación y Biblioteca*, “el espacio poético, se va desarrollando desde quien yo soy, desde quien he llegado a ser. Es mi ciudad, mi fundación, de la que nadie sino yo, en última instancia, podrá hacerse cargo”.

¹ *Los niños y la literatura fantástica*, op. cit., p. 60.

² “De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio)”, en *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 112, en *Imaginaría*, n. 33, 6 de septiembre de 1999, <http://imaginaria.com.ar/03/3/edubib.htm>

Vigotskii, declaraba en 1930 que el niño necesitaba jugar. Esclarecía que lo principal no era la satisfacción que experimentaba el niño al jugar, sino el sentido inconsciente que éste reportaba al pequeño. Esta actividad estimula y despierta sus capacidades artísticas³. Fue Vigotskii quien introdujo nuevos elementos de expansión creadora como fueron el dominio del lenguaje, a través del juego lingüístico y el acercamiento del teatro a las primeras edades. El mismo Ortega y Gasset, en el capítulo IV de *La deshumanización del arte* habló de la necesidad del juego para que aflorase el arte. La inspiración en sánscrito se llama *pratibha* “resplandor que sale al encuentro” y la imaginación creadora, el *parama pratibha* “imaginación suprema”. Según el pensamiento de la India clásica ese talento es recompensa en esta vida de méritos kármicos acumulados en vidas anteriores.

Descubrir la libertad a través del juego o del sueño es algo que ya mostraron algunas obras de la literatura infantil universal. Así, Lewis Carroll en diciembre de 1871, seis años después de la publicación de *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*, sorprendió, nuevamente, a los lectores de la sociedad victoriana con *Alicia a través del Espejo y lo que allí se encontró*. De hecho, cada receptor advirtió que al otro lado del espejo existía otra realidad y nada es lo que parece. Alicia, esa niña de siete años que emana una inteligencia portentosa, es el reflejo de la necesidad del juego como algo que impulsa a vivir.

He aquí la frase favorita de Alicia: “Juguemos a que yo era...” El día anterior, sin ir más lejos, había tenido un altercado con su hermana por culpa de la dichosa frase. Alicia había dicho: “Juguemos a que éramos reyes y reinas...” Y su hermana, a la que gustaba hablar con propiedad, le había contestado que aquello era imposible porque sólo eran dos; hasta que Alicia, a punto de perder la paciencia, la había contestado: “Bueno, ¡tú eres uno y yo seré todos los demás!”

Y en cierta ocasión, le pegó un susto tremendo a su vieja nodriza al gritarle al oído: “¡Aya! ¡Juguemos a que yo era una hambrienta hiena y tú un hueso!”⁴

López Quintás define el juego como una actividad corpóreo-espiritual libre que crea, bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado, un ámbito de

³ Vigotskii, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*.

⁴ *Alicia en el País de las Maravillas / Alicia a través del Espejo*, p. 242.

posibilidades de acción e interacción, con el fin, no de obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona independientemente del éxito obtenido⁵. López Quintás al igual que otros estudiosos, insiste en que el juego es una actividad ejemplar porque constituye una actividad humana arriesgada y fecunda. Al mismo tiempo que es sencilla y dialógica porque está abierta a la colaboración.

Según Janer Manila el juego es el camino para transformar la vida cotidiana del humano. La imaginación es la base de cualquier actividad creadora. Es esta capacidad del hombre lo que hace de él un ser que se proyecte hacia el futuro. El juego supone emoción y creación. En la base de toda creación encontramos pensamientos y sentimientos. Las percepciones no se amontonan en la memoria frías e inamovibles, sino que se convierten en energía para la elaboración creadora⁶. Por ello, la actividad creadora de la imaginación está subordinada a la riqueza y a la variedad de la experiencia acumulada. Gianni Rodari, hizo especial hincapié en cómo los adultos debían alimentar la imaginación de los más pequeños.

Eso es precisamente, lo que hace Guido con Josué en *La vitta è bella*⁷. Como padre alienta a su hijo ante lo inexplicable. Guido, para mantener vivo a Josué le hace creer que la dureza del campo de concentración es un juego. Sólo en un juego podría ser cierto eso de quemar a las personas y llegar a hacer botones con ellas. Sin el sueño de conseguir el tanque Josué no hubiese sobrevivido al genocidio de la Europa del siglo que ya terminó. Benigni con su fantástica producción audiovisual nos muestra magistralmente cómo es necesario creer que existen otros espacios donde el individuo pueda huir de esos estados en los que la enajenación histórica se convierte en una realidad y la especie humana se rebela contra ella misma. Es necesaria la existencia de mundos como *Otoso* o películas como *La vitta è bella* para acercarnos más, a lo intrínseco del ser humano, sus sueños.

Uno de los juegos más liberadores es el de la creación del lenguaje. Nombrar y dar nuevos significados nos sitúa en la posición de creadores, de constructores, de artesanos de palabras, recordemos el *Génesis* o la necesidad de nombrar todo en Macondo en *Cien años de Soledad*, debido a la amnesia que provoca la enfermedad del sueño. Gianni Rodari en *La Gramática de la Fantasía*, decía que deformar las palabras es un modo de volverlas productivas, en sentido fantástico⁸. Es lo que hacen los niños cuando comienzan a hablar.

⁵ *Estética de la creatividad*, p. 29.

⁶ *Pedagogía de la imaginación poética*.

⁷ *La vitta è bella*, dirigida por Roberto Benigni en 1999.

⁸ *La gramática de la fantasía*, op. cit., p. 35.

Según Rodari deformar las palabras y combinarlas estimula la libertad de los hablantes al incentivar en ellos el anticonformismo.

José Luis Polanco, estudioso que ha realizado un profundo análisis de la obra del escritor italiano, explica maravillosamente en su artículo *Rodari: las provocaciones de la fantasía* como el pedagogo de Orvieto, libera a la palabra del uso habitual que la retiene maniatada. “Una vez desprendida de su obligación de responder a una relación única e inmutable entre significante y significado la palabra acaba venciendo e impone sus reglas en el juego de la escritura⁹.” Polanco insiste que para Rodari el niño no es un hombre en miniatura, sino un ser activo en el entorno social en el que vive; de él dependen las posibilidades de transformación de la sociedad. Por eso, es tan importante que conozca esa literatura-juego, para que desarrolle sus facultades creativas y controle los procedimientos de manipulación de la realidad. De esta forma, podrá mirar el mundo de otra manera, intentar reconstruirlo y hacerlo a medida del hombre.

Enrique Barcia Mendo en su artículo *La herencia surrealista de Gianni Rodari*¹⁰ ha revelado como las actividades sugeridas en *La gramática de la Fantasía* fueron formuladas en los trabajos de los escritores surrealistas franceses de comienzos del siglo XX. En el capítulo *Palabras, palabras para narrar* de *Ejercicios de Fantasía*¹¹, Rodari tras sus experiencias con los chicos de una escuela, nos dice:

Si queremos narrar, antes tenemos que juntar palabras. Para juntar palabras, lo primero que tenemos que hacer es esto: cada uno de vosotros escribe una palabra en un papel, que luego me da... O un nombre, o un verbo, pero no nombres propios, ni adverbios, ni adjetivos. Escribid la primera palabra que os venga a la cabeza, rápidamente, palabras, palabras...Démonos palabras.

Efectivamente, Rodari, está aplicando la escritura automática del *Manifeste du surréalisme* de 1924, donde Bretón¹² preconizó una “réalité supérieure de certaines formes d’associations negligés”. Gianni Rodari en el capítulo 44 de *La gramática de la fantasía*, “Imaginación, Creatividad, Escuela” dice:

⁹ “Rodari: las provocaciones de la fantasía” en *CLIJ*, n. 36, 1992, pp. 12-20.

¹⁰ “La herencia surrealista de Gianni Rodari”, en *CLIJ*, n. 31, Barcelona, 1992, pp. 13-19.

¹¹ Rodari, Gianni, *Ejercicios de fantasía*. Traducción de Clara García, Ediciones del Bronce, Barcelona, 2000, p 33.

¹² Bretón, André, *Manifestes du surréalisme*, Idées Gallimard, París, 1924.

La imaginación del niño estimulada a inventar palabras, aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa. Los cuentos sirven a las matemáticas, así como las matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, a la labor política: en definitiva, al hombre entero, y no sólo al que crea fantasías. Sirven precisamente porque, en apariencia, no sirven para nada: como la poesía y la música, como el teatro y el deporte (si no se convierten en un negocio).

Le sirven al hombre completo. Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad-, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación¹³.

Nos encontramos en un momento histórico de imaginación inducida. Nuestros paradigmas nacen en Hollywood. Desde las ingentes superficies comerciales se lanzan nuevos juegos, nuevos éxitos musicales, cinematográficos, etc. que poco a poco van fraguándose en las mentes no sólo de los más pequeños, sino de todos. Los directivos de las grandes multinacionales exigen a sus agentes publicitarios que configuren nuevos spots publicitarios que consigan adoctrinar sutilmente a los miembros de la sociedad postmoderna, convirtiéndoles en fieles ejecutores de una humanidad abigarrada donde los gritos de los condenados, las quejas de los oprimidos, hace tiempo que dejaron de escucharse. Somos víctimas de un mundo que cada vez pone más barreras a la imaginación. Pareciera que existiese un plan deliberado en el cual sólo a unos cuantos les está permitido desarrollar su creatividad, su imaginación, su identidad, y que el resto, lamentablemente, caminasen abocados hacia las antípodas de los planteamientos de Gianni Rodari y se encontrasen a millones de años luz de lo que formuló Vigotskii a comienzos del siglo XX:

El sentido y la importancia de la creación artística permitía al niño superar el complicado desarrollo de su imaginación creadora, al imprimir a su fantasía una nueva dirección, que mantendría a lo largo de su vida. A la vez profundizaba y depuraba la vida emocional del niño ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, una vez que dominaba el lenguaje, transmitiendo sus sentimientos, expresando el mundo interior del hombre¹⁴.

¹³ *La gramática de la fantasía*, op. cit. p. 156.

¹⁴ *La imaginación y el arte*, op. cit. p. 84

Ana Pelegrín insiste en la idea de que la palabra continúa siendo el poder intransferible de acceso a la imaginación. Por los caminos del lenguaje, el niño se convierte en explorador errante de la maravilla, porque la palabra fundamenta la construcción de la imaginación ya que, nombrar las cosas equivale con frecuencia a otorgarles la existencia. La palabra, vinculada al desarrollo de la inteligencia, constituye la base de la imaginación¹⁵.

Jacqueline Held ha dicho que la magia de la palabra, bajo la múltiple forma de las sonoridades, los ritmos, el encantamiento, enriquece y afirma las posibilidades de la imaginación. La escritora francesa en el apartado *El niño y la selva de palabras, importancia del baño del lenguaje*¹⁶ aludía a la importancia del lenguaje como material para formar y deformar, construir y reconstruir, incidía en el misterio de la palabra antes de que se produjese la intervención del adulto.

Como apuntó Gabriel Janer Manila en su interesante investigación sobre la imaginación:

La fuerza creadora de la palabra abre infinitas perspectivas al aprendizaje. El niño goza del juego con las palabras, las repite, las modifica creativamente, y descubre que es posible afrontar el trabajo de construir la imaginación a través del juego. De un juego iniciático que nos conduce a la cultura, a la vitalidad de su fuerza, al potencial de energía que se esconde en cada gesto, en cada estrato, en todas y cada una de sus posibles manifestaciones.¹⁷

En *Otroso*, novela publicada en 1991, se juega constantemente con las palabras. Así conocemos una nueva variedad de zumo, sabor a banarina (banana + mandarina), escuchamos música proveniente de un armórgano (armónica + órgano). El propio nombre de “Otroso” para nombrar al nuevo mundo es invención de uno de los personajes, Ariadna, quien siempre juega con el lenguaje. Graciela Montes utiliza los juegos lingüísticos, inaugura un lenguaje cargado de significaciones y juegos poéticos que redimensionan el lenguaje cotidiano. “A través de un sencillo juego de palabras se pone en funcionamiento un juego vital donde el inconsciente busca expresarse dando un rodeo a las reglas y a las normas admitidas, las expresadas por el lenguaje, el sistema de la lengua, conjunto de signos de

¹⁵ “Sobre cuentos tradicionales”, *Cuadernos de Pedagogía*, núms. 91-92, Barcelona, 1992, p. 18.

¹⁶ *Los niños y la literatura fantástica*, op. cit., vid., pp 155-171.

¹⁷ *Pedagogía de la imaginación poética*, op. cit. p., 105.

signos”.¹⁸ La autora argentina reiteraba en la conferencia de Montevideo, como tenemos que jugar con las palabras para apropiárnoslas. “Paladearlas, ritmarlas, escucharlas sonarlas, amasarlas, colocarlas en situaciones imaginarias”. Aclaraba que no se refería a "obedecer consignas de juego o a jugar artificialmente con las palabras". Para ella, eso es “un entretenimiento y hasta un entrenamiento, un aprendizaje”. Puede ser útil, funcional, pero no es a lo que se refiere aquí con "juego". La creadora se refiere “a algo de mayor riesgo, menos previsible, y también algo más personal, único e inalienable”. Graciela Montes, a lo largo de su obra, no sólo en *Otroso*, le ofrece al niño numerosos juegos lingüísticos, por ejemplo, en *Doña Queridita la achicadora*. A los prelectores, les ha regalado a los “odos”; “Irulana también jugó con el lenguaje; Casiperro, sufrió en numerosas ocasiones por la nominalización de los adultos, esa extraña manía con la que los humanos se sienten satisfechos. Y *Otroso*, señores, es una loa a la creación lingüística, comenzando por la invención del propio título. Maravillosa la traducción que la prestigiosa autora brasileña Ana María Machado realizó en Brasil “un outro mundo”. A través de Ariadna conocemos la pasión de la autora por las combinaciones fonéticas que configuran un nuevo significado. Tal vez, al español peninsular estos juegos lingüísticos le parezcan arriesgados, sin embargo, debemos recordar que el argentino juega con el lunfardo. Para ellos es habitual desmontar silábicamente la palabra y conferirla nueva estructura, dotándola de una nueva vida.

El juego contrapuesto a la Educación ha sido un planteamiento que se mantuvo tanto en la rígida sociedad victoriana del XIX, como en la Europa de comienzos de siglo. Pippi calzaslargas, la niña estafalaria que revolucionó la literatura infantil a partir de 1945, creadora de su propio nombre y de significantes como “plutificaciones” en vez de multiplicaciones, en su primer día de escuela, tras haber mantenido una divertida e inteligente discusión con su profesora en la que de forma sencilla consigue que el lector se cuestione el sentido de la Educación, acaba diciéndonos que lo más importante para el desarrollo humano es el juego.

- ¡ Eh, eh, buena mujer! ¡ Esto es ya demasiado! Usted misma ha dicho hace un momento que doce eran siete y cinco, y no ocho y cuatro. Hay que tener un poco de formalidad, y más aún en una escuela. Si sabes tanto de esas cosas, ¿ por

¹⁸ Soriano, M., *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, 1995, p. 364

*qué no te vas a un rincón y nos dejas tranquilos a nosotros, para que podamos jugar al escondite...?*¹⁹

Como ya hemos visto, Graciela Montes expresa el juego como una construcción, un espacio imaginario, una ficción, un artificio. Nos acerca a la infancia para recordarnos que no era lo mismo un juego que otro, por eso, cuando compartíamos con alguien más, el imaginario, éramos capaces de pelearnos a muerte por el desarrollo de la historia, dejando constancia de que cada peripecia era fundamental. “Este era el momento de apertura del espacio imaginario”²⁰. El instante en que ayudábamos a construir en palabras de Jacqueline Held, nuestro “paisaje afectivo de la infancia” nuestra ciudad invisible para Italo Calvino, por ende, a edificar nuestra imaginación y a consolidar nuestra identidad.

Si el juego es a la vez artificio, ficción (poiesis) y emulación de la vida (mímesis) y como apuntaba Held la ficción nacía de la insatisfacción del niño con su vida y el juego le ayudada a proyectarse hacia el futuro. Entonces, ¿por qué no se ha potenciado más el juego en el niño?

Tal vez, debamos retroceder noventa años y recordar que ya Vigotskii nos cuestionaba, si la actividad creadora dependía del talento. Si esto era así, “el criterio de crear era coto privado de elegidos y sólo el que poseía un talento especial estaba llamado a crear”. Sin embargo, si estipulábamos que “la creación consistía en un verdadero sentido psicológico, en un hacer nuevo”, era fácil llegar a la conclusión de que “todos podíamos crear en mayor o menor medida y sobre todo que la creación era la acompañante permanente del desarrollo infantil”²¹. Este es uno de los principios sobre los que se asienta la obra rodariana, de ahí, que pretenda llegar a toda la sociedad, sin ningún tipo de exclusión social. La estimulación adecuada en el momento preciso fomentará la actividad creadora de cualquier individuo.

Volviendo a nuestro tiempo, el gran maestro Ernesto Sábato, escribía en su maravilloso libro *Antes del fin*:

La educación es lo menos material que existe, por lo tanto, lo más decisivo en el porvenir de un pueblo, ya que es su fortaleza espiritual, y por eso es avasallada por quienes pretenden vender al país

¹⁹ Lindgren, Astrid, *Pippa Mediaslargas*, p. 42.

²⁰ *La frontera indómita*, op. cit., p. 28.

²¹ Vigotskii, op. cit. p. 46.

*como oficinas de los grandes consorcios extranjeros. Sí, queridos maestros, continúen resistiendo, porque no podemos permitir que la educación se convierta en un privilegio.*²²

Sábato, al igual que Freinet en su día, alienta a los maestros a que sigan trabajando para desarrollar las capacidades creativas del ser humano, en vez de adiestrarlos en un adoctrinamiento abocado al mercantilismo. A estos mediadores, bibliotecarios, maestros o escritores Graciela Montes les denomina “maestros socráticos”. Ellos tienen la misión de despertar esas conciencias librepensadoras que tanto necesitamos en la sociedad actual. Paradójicamente, el miedo a los hábitos violentos que se producen en el barrio de la Florida, donde viven los protagonistas de *Otroso*: Hugo, Ariadna, la Tere, el Batata y Rosita funciona como motor para que estos muchachos impulsen su imaginación y construyan un espacio en el que refugiarse. Son conscientes de que “Otroso” es el territorio donde ellos proclaman su identidad, a través de su imaginación. Concretamente desde uno de los barrios de Buenos Aires podemos llegar a todo el mundo. Metafóricamente esta situación es trasladable a cualquier atmósfera. De esta forma nos enfrentaríamos a un problema universal desde una perspectiva local.

“Otroso”, al igual que el espejo que cruza Alicia, es la transgresión del espacio que todos realizamos en algún momento, simplemente cuando abrimos un libro y nos sumergimos en su lectura, o cada vez que entramos en una sala de cine, de teatro, porque es en esos momentos cuando aceptamos las reglas del juego. Estamos jugando a creer lo que alguien ha inventado, lo mismo que cuando éramos pequeños y llegaba la hora del juego. Graciela Montes habla de todo ello en *Juegos para la Lectura*. Es necesario entrar y salir de ese mundo, o de esa sensación o como queramos llamarlo. Porque eso significa que dejamos la realidad que nos persigue en todo momento y que aceptamos dejar de ser nosotros por un espacio de tiempo para sacar a la luz otros sueños, otras inquietudes.

Los mundos imaginarios. Los juegos. Pequeños juegos privados y fugaces que apenas son un dibujo secreto -la niña que, sola, sin que nadie la vea, cruza el patio desierto jugando a volar, ondulando los brazos en el aire, sintiéndose gaviota-, y juegos a los que se vuelve una y otra vez ritualmente, como habitaciones secretas que siempre están ahí, esperando... Amigos imaginarios que cuelgan de la lámpara del comedor, o están sentados a nuestro lado, y nadie

²² *Antes del fin*, p. 113.

sino nosotros vemos. Imágenes de cuentos en que nos demoramos infinitamente, que nos prometen parajes exóticos, vínculos diferentes.²³

Otroso como símbolo de libertad y denuncia formará parte junto con obras como *Pinocho*, *Peter Pan*, *Tom Sawyer*, *Huckleberry Finn*, *Momo*, *El Principito*, *Alicia en el país de las maravillas*, *Alicia a través del espejo*, de ese espacio, al que Alison Lourie denomina subversivo, porque intenta que el lector sea crítico y mantenga viva frente al paso del tiempo y el asentamiento de los convencionalismos, su imaginación, su identidad. El escritor Antonio Muñoz Molina nos transmite esta reflexión:

A medida que crecemos y empiezan a adiestrarnos para el trabajo, para la mansedumbre y para la infelicidad, el hábito de la imaginación se vuelve peligroso o inútil, y sin darnos cuenta lo vamos perdiendo, no porque éste sea un proceso tan natural como el del cambio de voz, sino porque hay una determinada y eficazísima presión social para que no nos convirtamos en seres saludables y felices, sino en súbditos dóciles, en empleados productivos, en lo que antes se decía hombres de provecho.²⁴

Por tanto, toda creación primero es un juego hasta que comienza a convertirse en un refugio, en el escape. “*Otroso*” representa esa fantasía que cada uno necesita sacar a la luz, de forma diferente. Cada uno con su don o su habilidad. Para los chicos “*Otroso*” significó fe, ya que era el conjunto y no la unidad la que les iba a conferir la fuerza tanto para enfrentarse a “la Patota” como para aislarse del mundo cotidiano y mostrarse allí abajo como realmente eran.

La tercera lectura de *Otroso*, la más filosófica, traspolable a cualquier realidad y por tanto universal, el conflicto entre dos mundos, el del espacio imaginario como fuente de verdad y el del mundo conocido, interpretado como alienación del individuo. Sería lo que Teresa Colomer denomina crítica a las “sociedades postindustriales”. En este sentido *Otroso* al igual que *Momo*, *El Principito* proclaman la construcción del espacio interior, contrapuesto a los valores de las sociedades postmodernas. En estas obras, como analiza Teresa Colomer, las formas de vida generadas por la sociedad actual son ampliamente rechazadas a causa de “los problemas de agresión que proyectan en una triple dirección: agresión hacia sus propios

²³ *La frontera indómita*, op. cit., p. 57.

²⁴ *La disciplina de la imaginación*. García Montero, L., *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión, 1993, p. 52.

ciudadanos alienados, explotados o reprimidos en sus derechos, hacia la naturaleza degradada y hacia las otras razas o culturas aniquiladas”²⁵.

Otroso por la delicadeza y profundidad de sus personajes, la incertidumbre del tiempo, la alteridad ante lo que puede ser, la búsqueda como iniciativa constante, la imaginación como estado de la existencia humana en su totalidad, se integra en el corpus de la literatura infantil y juvenil Universal donde, como señalaba la prestigiosa crítica catalana, Teresa Colomer, los niños, no sólo aprenden los modelos narrativos y poéticos de la literatura de su propia cultura²⁶, sino que conquistan el paisaje “afectivo” al que se refería Jacqueline Held, enraizando con su lugar de infancia real, su identidad, a través de los elementos naturales que desean y de la posterior nostalgia hacia esa infancia cuando se conviertan en lectores adultos²⁷.

Graciela Montes en la feria del libro de Buenos Aires, del 2002, pronunció una conferencia titulada *La ocasión*²⁸, en la que explicaba cómo se construye el espacio imaginario a lo largo de una vida. En ella afirmó: “la ocasión es una grieta en el tiempo, una brusca expansión del instante. Una isla que obliga al agua del gran río fluyente a pegar un rodeo. Significa un pequeño brinco de libertad, un ensanchamiento del horizonte, un nuevo punto de vista”. Incidía en que todo podía convertirse en ocasión:

...nuestro propio cuerpo, la ciudad, el paisaje, las demás personas, las ideas, todo "lo que estuviese ahí", fuese lo que fuese, podría abrirse en ocasiones o permanecer cerrado y mudo, ajeno. Podría encenderse en significaciones o quedar inerte, presa ciega del tiempo. La ocasión abre el tiempo, lo fisura, dando lugar a que allí se construya sentido, se fabrique mundo, que es algo imprescindible para el humano.

Concluía su charla ante un auditorio expectante, argumentando, la necesidad humana de habitar esos mundos imaginarios: “lo nuestro son los mundos, no sabemos vivir sin ellos. Si no conseguimos fabricarnos los propios tomamos otros, ya hechos, y nos los calzamos o nos los encasquetamos de cualquier manera, como sea con tal de no quedar a la intemperie”. Y

²⁵ *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*, op. cit., p. 119.

²⁶ *Ibid.*, p. 20.

²⁷ *Los niños y la literatura fantástica*, op. cit., p. 61.

²⁸ Montes, Graciela, *La ocasión*, Feria del Libro Infantil y Juvenil, en *Imaginaria*, n. 38, Buenos Aires, agosto 2003, <http://www.imaginaria.com.ar/08/3/links.htm>

eso es Otroso, una fabricación de mundo, una construcción del espacio poético. Otra ciudad invisible, pero esta vez, no de Italo Calvino. La vitalidad de los protagonistas, a través de la creación constante, contrasta con el mundo abigarrado que comparten. Una humanidad adulta, cansada de soñar, buscadora únicamente de paraísos artificiales. Una sociedad que tan sólo acepta las piezas de engranaje que encajen, apenas quiere crecer, buscando la incertidumbre de la creación.

Bibliografía

BARCIA MENDO, E., “La herencia surrealista de Gianni Rodari”, en *CLIJ*, n. 31,
Barcelona, 1992, pp. 13-19.

BRETÓN, André, *Manifestes du surréalisme*, Idées Gallimard, París, 1924.

CARROLL, L., *Alicia en el País de las Alicia en el País de las Maravillas/Alicia a través del Espejo*, Edición de Manuel Gómez Garrido, Cátedra, Madrid, 1995.

COLOMER, Teresa, *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*, Síntesis, Madrid, 1999.

GARCÍA MONTERO, L., Muñoz, Molina, A., *¿Por qué no es útil la literatura?*,
Madrid, Hiperión, 1993,

HELD, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica .Función y poder de lo imaginario*. Paidós, Barcelona, 1977

JANER, Manila, G., *Pedagogía de la imaginación poética*, Aliorna, Barcelona, 1989.

LINDGREN, Astrid, *Pippa Mediaslargas*, Ed. Juventud, Barcelona, 1962.

LÓPEZ QUINTÁS, A., *Estética de la creatividad*, PPU, Barcelona, 1987.

MONTES, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura, México, 1999.

_____ “De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio)”, en *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 112, en *Imaginaria*, n. 33, 6 de septiembre de 1999,
<http://imaginaria.com.ar/03/3/edubib.htm>

_____ “La ocasión”, Feria del Libro Infantil y Juvenil, en *Imaginaria*, n. 38, Buenos Aires, agosto 2003, <http://www.imaginaria.com.ar/08/3/links.htm>

PELEGRÍN, A., “Sobre cuentos tradicionales”, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 91-92,
Barcelona, 1992.

POLANCO, J. L., “Rodari: las provocaciones de la fantasía” en *CLIJ*, n. 36, 1992, pp. 12-20.

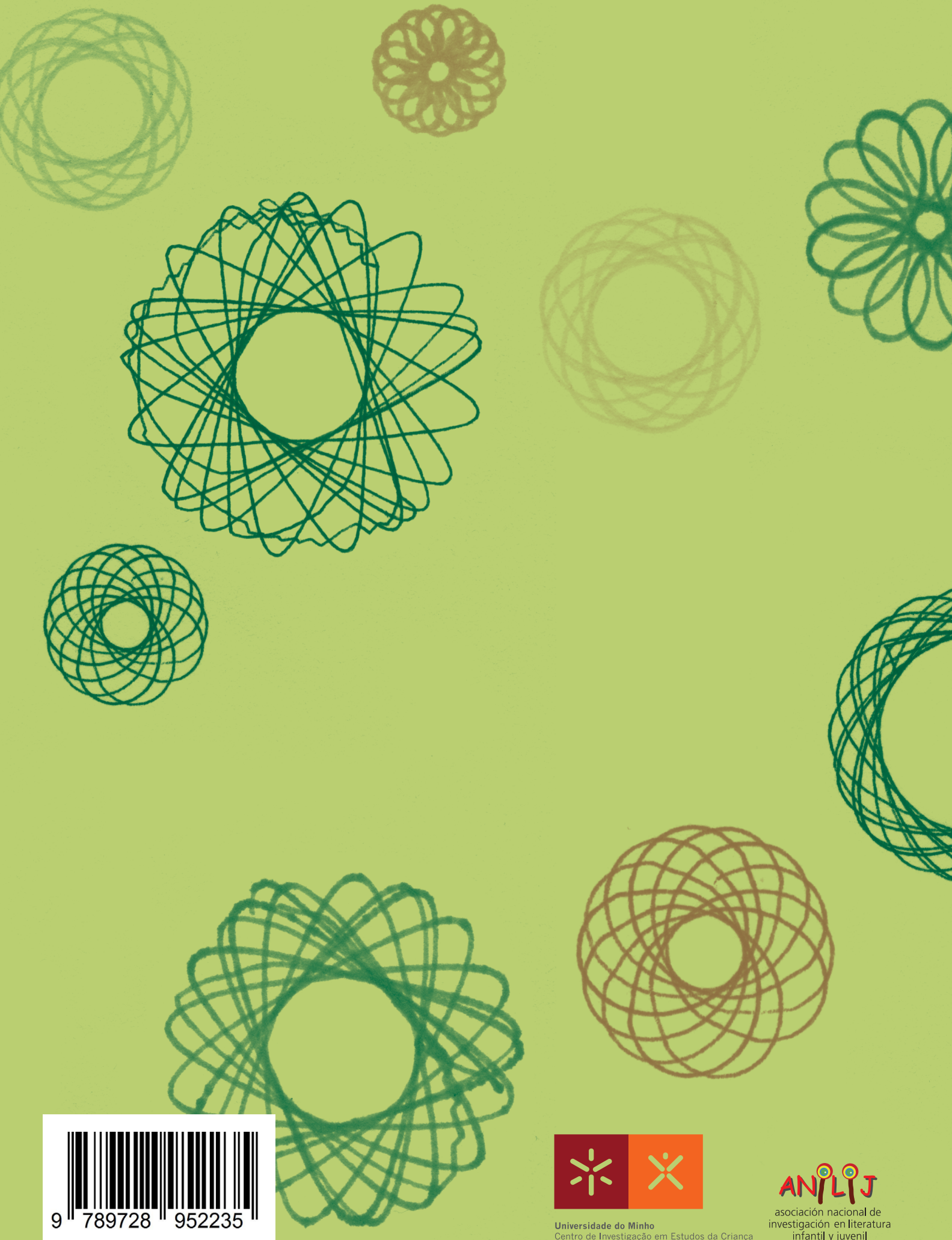
RODARI, Gianni, *Ejercicios de fantasía*. Traducción de Clara García, Ediciones del Bronce, Barcelona, 2000.

_____ *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Mario Merlino, Ediciones del Bronce, Barcelona, 1997.

SÁBATO, E., *Antes del fin*, Seix Barrall, Barcelona, 1999.

SORIANO, M., *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes, Colihue, Buenos Aires, 1995

VIGOTSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Akal, Madrid, 1982.



Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança



asociación nacional de
investigación en literatura
infantil y juvenil