

LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

A FAMÍLIA NA LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL

editoras

Ana Margarida Ramos . Carmen Ferreira Boo

coordinadoras coordenadoras

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

LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL /

A FAMÍLIA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Editoras:

Ana Margarida Ramos

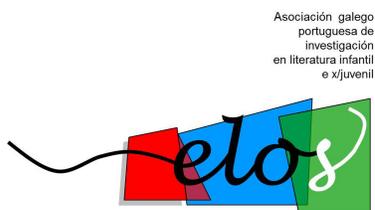
Carmen Ferreira Boo

Coordinadoras/Coordenadoras:

Lourdes Lorenzo García

Blanca-Ana Roig Rechou

Veljka Ruzicka Kenfel



Asociación galego
portuguesa de
investigación
en literatura infantil
e xjuvenil



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 Investigaçãõ em Estudos da Criança (Instituto de Educaçãõ-Universidade do Minho); Vigo-Braga.

Diseño de la cubierta / Ilustração da capa: Miriam Reis

Adaptación cubierta / Adaptaçãõ: Elena Muñõs

Imprime / Impressãõ: Tórculo Artes Gráficas

Maquetación / Maquetizaçãõ: Carmen Ferreira Boo

Tirada / Tiragem: 300 ejemplares / exemplares

DL: VG

ISBN: 978-972-8952-26-6

LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL /

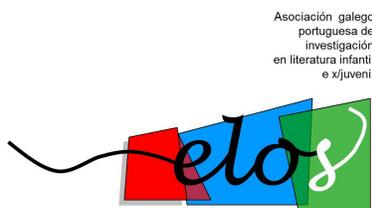
A FAMÍLIA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Editoras: Ana Margarida Ramos y/e Carmen Ferreira Boo

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

Autoras y/e autores:

Alba Alonso Feijoo - Augusta Almeida - Fernando Azevedo - Ana Barbosa - Lúcia Barros - María Jesús Barsanti Vigo - Glória Bastos - Gloria Bazzocchi - M^a José Corvo Sánchez - Fermín Ezpeleta - Mar Fernández Vázquez - M^a del Carmen Ferreira Boo - Vanessa Regina Ferreira da Silva - M^a Sandra Fragueiro Barreiro - Carmen García Surrallés - M^a Pilar González Vera - Elisa Larrañaga Rubio - Carminda Lomba - Lourdes Lorenzo García - Elvira Luengo Gascón - João Machado - Paula Cristina Marques - Alexandra Marti - Iria Míguez - Xavier Míguez López - Isabel Mociño González - M^a Mar Muñoz Prieto - Núria Olmos Fontestad - Xulio Pardo de Neyra - Ana Margarida Ramos - Avelino Rego Freire - Sara Reis da Silva - Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez - Blanca-Ana Roig Rechou - Sandra Sánchez García - Maria da Graça Sardinha - Juan Senís Fernández - Liliana Sofia Sousa Costa - Maria da Conceição Tomé - Celia Vázquez - Santiago Yubero Jiménez



ÍNDICE

Presentación/Apresentação.....	11-14
Alonso Feijoo, Alba (Universidade de Vigo). <i>La familia del nuevo niño en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI. Un estudio de caso: My Princess Boy de Cheryl Kilodavis</i>	15-26
Azevedo, Fernando (Universidade do Minho). <i>O clube dos afetos: apontamentos sobre representações da família em clássicos da literatura infantil e juvenil</i>	27-34
Barros, Lúcia (Agrupamento de Escolas de António Feijó), Ana Barbosa (Agrupamento de Escolas de Freixo), Carminda Lomba (Agrupamento de Escolas de Darque) e Augusta Almeida (Agrupamento de Escolas de Marinhas). <i>Lê para mim, que depois eu conto... literatura infantil e mediação leitora</i>	35-47
Barsanti Vigo, María Jesús (Universidade de Vigo). <i>La educación y la familia en los refranes</i>	49-58
Bazzocchi, Gloria (Università di Bologna). <i>Los ancianos, maestros de vida: la estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil</i>	59-76
Corvo Sánchez, M^a José (Universidade de Vigo). <i>Backfischliteratur: Siglo XIX</i>	77-92
Costa, Liliana Sofia Sousa (Universidade do Minho). <i>Mouschi ao colo de Anne Frank - a família e a guerra no Diário de Anne Frank e na reinterpretação de José Jorge Letria</i>	93-102
Ezpeleta Aguilar, Fermín (Universidad de Zaragoza). <i>Familia y colegio en dos novelas juveniles de los 50: Pedrito de Andía y La vida sale al encuentro</i>	103-112
Fernández Vázquez, Mar (Universidade de Santiago de Compostela). <i>Rupturas familiares a causa de la Guerra Civil española en las novelas juveniles en gallego de Marina Mayoral</i>	113-123
Ferreira Boo, María del Carmen (Universidade de Santiago de Compostela). <i>La representación de la familia en dos obras juveniles de Marilar Aleixandre: Rúa Carbón y A Cabeza de Medusa</i>	125-142
García Surrallés, Carmen (Universidad de Cádiz). <i>Nuevas relaciones maternofiliales en la LIJ</i>	143-155
González Vera, M^a Pilar (Universidad de Zaragoza). <i>Cenicienta, Bianca y Mulan, la representación de la mujer a lo largo de la historia</i>	157-176
Lorenzo García, Lourdes y Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (Universidade de Vigo). <i>Un tío célebre y una sobrina desconocida: la relación entre Don Quijote y Antonia Quijana en las adaptaciones literarias para niños y jóvenes a la lengua inglesa</i>	177-195

Luengo Gascón, Elvira (Universidad de Zaragoza). <i>Los juegos del Oulipo en los relatos de Ana Maria Machado. Trenza de gentes, familia y género</i>	197-216
Marques, Paula Cristina e Fernando Azevedo (Universidade do Minho). <i>Literatura infantil, imaginário e valores interculturais: apontamentos para uma pedagogia desde o jardim de infância</i>	217-225
Marti, Alexandra (Universidade da Coruña). <i>Las princesas en los cuentos infantiles clásicos: ¿mujeres-objeto o mujeres-sujeto?</i>	227-237
Míguez, Iria (Universidade de Vigo). <i>La figura de los abuelos en la narrativa infantil de Fina Casalderrey</i>	239-246
Mínguez López, Xavier y Núria Olmos Fontestad (Universitat de València). <i>Modelos de familia desde el paradigma de la interculturalidad en los álbumes ilustrados en catalán</i>	247-263
Mociño González, Isabel y Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago de Compostela). <i>Los Abuelos de Chema Heras</i>	265-274
Muñoz Prieto, M^a Mar y M^a Sandra Fragueiro Barreiro (Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo). <i>El papel de los cuentos de hadas en el desarrollo infantil</i>	275-283
Pardo de Neyra, Xulio (Universidade da Coruña). <i>Familia y tradición en la simbología androcéntrica de las sirenas en literatura infantil y juvenil</i>	285-299
Ramos, Ana Margarida (Universidade de Aveiro). <i>As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade</i>	301-317
Rego Freire, Avelino (Universidade da Coruña). <i>Amigos, vecinos, familia: visibilización de las nuevas estructuras familiares hoy</i>	319-335
Sardinha, Maria da Graça e João Machado (Universidade da Beira Interior & Instituto Politécnico de Castelo Branco). <i>Cultura, família e identidade cultural dos jovens. Propostas de leitura(s) de obras de literatura infanto-juvenil extraídas do Plano Nacional de Leitura (PNL) – Portugal</i>	337-348
Senís Fernández, Juan (Universidad de Zaragoza). <i>Las madres tontas: las problemáticas relaciones materno-filiales en la literatura infantil de Carmen Martín Gaité</i>	349-369
Silva, Sara Reis da (Universidade do Minho). <i>Representações da família nos Contos de Grimm para meninos valentes, de Alice Vieira</i>	371-379
Silva, Vanessa Regina Ferreira da (Universidade de Santiago de Compostela). <i>Estudo comparado da família em Corda bamba (1979), de Lygia Bojunga Nunes e A filla do ladrón de bicicletas (2010), de Teresa González Costa</i>	381-388

Tomé, Maria da Conceição & Glória Bastos (Agrupamento de Escolas Viseu Sul & Universidade Aberta). <i>Entre a ordem e o caos... Representações da família na literatura juvenil portuguesa contemporânea</i>	389-413
Vázquez, Celia (Universidade de Vigo). <i>No es fácil romper los hilos de la tradición: lenta transformación de los estereotipos de género. Busquemos culpables</i>	415-424
Yubero Jiménez, Santiago; Sandra Sánchez García y Elisa Larrañaga Rubio (Universidad de Castilla-La Mancha). <i>El fomento de la lectura en contextos familiares</i>	425-435

Presentación

Después de los tres volúmenes¹ anteriores de la serie “Estudios”, una colaboración científica de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), de su sección ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil) y del Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) del Instituto de Educação de la Universidade do Minho, se edita ahora esta compilación de textos, resultado de las reflexiones surgidas a partir de las II Jornadas Internacionales de Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, realizadas en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo, en el mes de mayo de 2012, sobre el tema “LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL”.

En estos trabajos se tratan una gran variedad de tópicos directa o indirectamente relacionados con la cuestión de la familia, estudiando sus representaciones en la Literatura Infantil y Juvenil o el impacto de proyectos de promoción de la lectura en su seno, subrayando la importancia del núcleo familiar en el desarrollo de comportamientos emergentes de lectura.

El volumen acoge un total de treinta textos, procedentes de diferentes lenguas y literaturas de espacios culturales diversos, con una especial atención a España y Portugal, pero también aproximándose a otros países como Italia, Alemania o Estados Unidos, por ejemplo. La cuestión de los estereotipos de género, los “nuevos” y “alternativos” modelos familiares, la evolución del concepto de familia, algunas figuras clave del universo familiar, como los abuelos, son algunas de las líneas de reflexión sugeridas, en un intento de plasmar la diversidad y variedad que caracterizan este tema y su representación literaria en el universo infantil y juvenil.

A raíz de la evolución social de las últimas décadas, con evidentes repercusiones en el universo familiar, la literatura para la infancia acompañó y reflejó los cambios ocurridos, permitiendo reflexionar sobre su importancia e impacto. El tema, bajo diferentes perspectivas, ha conocido desarrollos variados, siendo objeto constante de reflexiones e investigaciones académicas en diferentes contextos. Las editoras de este volumen esperan que esta publicación contribuya al desarrollo de la reflexión, mediante la divulgación de un conjunto significativo de trabajos dirigidos tanto a la comunidad académica como a cualquier interesado en el tema, suscitando el diálogo y el

¹ Ramos, Ana Margarida e Isabel Mociño González (ed.) (2011), *Crítica e investigación en literatura infantil y juvenil/Crítica e investigação em literatura infantil e juvenil*, Braga/Vigo: CIEC/ANILIJ-ELOS; Ramos, Rui y Ana Fernández Mosquera, (ed.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*, Braga/Vigo: CIEC/ANILIJ-ELOS; Reis da Silva, Sara y Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (ed.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades/Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC.

debate. Integrando diversas perspectivas, puntos de vista, líneas de investigación y análisis de los estudios literarios, culturales, en traducción o en promoción de la lectura, este volumen pretende también ayudar a definir el estado actual de la reflexión sobre el tema en el universo ibérico y europeo.

Las editoras, así como las entidades responsables de la publicación, la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), su sección ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil) y el Centro de Investigaçã em Estudos da Criança (CIEC) del Instituto de Educação de la Universidade do Minho, confían en que esta monografía contribuya al desarrollo de los estudios sobre el tema en particular y sobre el universo de la Literatura Infantil y Juvenil en general, colaborando en su progresiva legitimación.

Las editoras

Apresentação

No seguimento dos três volumes² anteriores desta série “Estudos”, uma parceria científica da Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), através da sua secção ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil), e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, edita-se, agora, esta compilação de textos resultantes das reflexões das II Jornadas Internacionales de Crítica e Investigación en Literatura Infantil e Juvenil, realizadas na Universidade de Vigo, na sua Faculdade de Filologia e Tradução, no mês de maio de 2012, sob o tema “LA FAMILIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL”.

Nestes textos reflete-se sobre uma variedade de tópicos direta ou indiretamente relacionados com a questão da família, estudando quer as suas representações na literatura para a infância, quer o impacto de projetos de promoção de leitura no seu seio, sublinhando a importância do núcleo familiar no desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura.

O volume acolhe, assim, um total de trinta textos, provenientes de diferentes línguas e literaturas, além de espaços culturais também diversos, com especial relevo para Espanha, Portugal, mas também com aproximações a outros países como a Itália, a Alemanha ou Estados Unidos, por exemplo. A questão dos estereótipos de género, os “novos” e “alternativos” modelos familiares, a evolução do conceito de família, algumas figuras-chave do universo familiar, como os avós, são algumas das linhas de reflexão aqui sugeridas, numa tentativa de plasmar a diversidade e variedade que caracteriza o tema em causa e a sua representação no universo literário infantil e juvenil.

No seguimento da evolução social das últimas décadas, com evidentes repercussões no universo familiar, a literatura para a infância acompanhou e refletiu as mudanças ocorridas, permitindo refletir sobre o seu relevo e impacto. O tema, sob diferentes perspetivas, tem conhecido desenvolvimentos vários, sendo alvo assíduo de reflexões e investigações académicas em diferentes contextos. As editoras deste volume esperam que esta publicação contribua para o desenvolvimento da reflexão, procedendo à divulgação de um conjunto significativo de trabalhos junto da

² Ramos, Ana Margarida e Isabel Mociño González (ed.) (2011), *Crítica e investigación en literatura infantil y juvenil/Crítica e investigação em literatura infantil e juvenil*, Braga/Vigo: CIEC/ANILIJ-ELOS; Ramos, Rui y Ana Fernández Mosquera, (ed.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*, Braga/Vigo: CIEC/ANILIJ-ELOS; Reis da Silva, Sara y Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez (ed.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades/Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC.

comunidade académica e de outros interessados no tema, suscitando diálogo e debate. Integrando diversas perspectivas, pontos de vista, linhas de pesquisa e de análise, dos estudos literários, culturais, em tradução ou em promoção da leitura, este volume pretende também contribuir para definir o atual quadro da reflexão sobre o tema no universo ibérico e europeu.

As editoras, bem como as entidades responsáveis pela publicação, nomeadamente a Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), a sua secção ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil) e o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho acreditam que esta monografia contribuirá para o desenvolvimento dos estudos sobre o tema em particular e sobre o universo da literatura para a infância e a juventude em geral, colaborando na sua progressiva legitimação.

As editoras

**LA FAMILIA DEL NUEVO NIÑO EN LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL DEL SIGLO XXI. UN ESTUDIO DE CASO: MY PRINCESS BOY DE
CHERYL KILODAVIS**

*Alba Alonso Feijoo*³

Universidade de Vigo/ANILIJ

albaalonso@edu.xunta.es

Resumen: Las sociedades cambian, la gente evoluciona, la estructura de la familia ya no es la misma de antaño. El objetivo de este artículo es ratificar que la educación tiene mucho que decir en esta puesta al día de la sociedad respecto al concepto de familia, donde la literatura infantil se muestra como una herramienta válida para enseñar a los niños y niñas cómo la composición de la familia tradicional está abierta a nuevas configuraciones. La mayor parte de la literatura que versa sobre nuevos tipos de familias se basa en una composición diferente en cuanto a los progenitores se refiere: familias mono parentales, familias con dos madres o dos padres, familias donde los abuelos ejercen como padres, etc. Sin embargo, este artículo partirá del hijo, el niño más concretamente, como sujeto de análisis en un intento de armonizar nuestras creencias personales con la evolución natural de la sociedad. Como muestra, analizaremos la obra de Cheryl Kilodavis, *My Princess Boy*, que nos revelará las razones por la cuales debemos madurar para llegar a comprender a las identidades de las familias del siglo veintiuno.

Palabras clave: literatura infantil; género; estereotipos; niño; familias

Resumo: As sociedades modificam-se, as pessoas evoluem, a estrutura familiar já não é a mesma de antigamente. O objetivo deste artigo é sublinhar que a educação tem uma palavra a dizer relativamente ao conceito de família na sociedade contemporânea, onde a literatura infantil se revela como uma ferramenta válida para ensinar às crianças como a organização da família tradicional é permeável a novas configurações. A maior parte da literatura que tematiza novos tipos de famílias recorre a uma composição diferente dos progenitores: famílias monoparentais, famílias com duas mães ou dois pais, famílias onde os avós exercem as funções dos pais, etc. Apesar disso, este artigo partirá do filho, mais concretamente a criança, como sujeito de uma análise com o objetivo de harmonizar as nossas crenças pessoais com a evolução natural da sociedade. Como *corpus*, analisaremos a obra de Cheryl Kilodavis, *My Princess Boy*, que nos revelará as razões pelas quais devemos amadurecer para conseguir compreender as identidades das famílias do século XXI.

Palavras-chave: literatura infantil; género; estereótipos; criança; famílias

Abstract: Societies change, people evolve, family structures are not the same anymore. The aim of this paper is to confirm that education should have a significant say in this societal update as regards the family concept and children's literature is presented as a worthy tool to show kids how the conformation of traditional families is open to new configurations. Most of literature as regards new types of families is based on different parental arrangements, that is: mono parental families, families with two mothers or two fathers, grandparents turned into parents, etc. However, this paper will bring the child, the boy in particular, as subject to analysis in an attempt to harmonize our personal beliefs with society's natural evolution. As a

³ *Alba Alonso Feijoo* es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Vigo y Diplomada en Magisterio en las especialidades de primaria e infantil. Máster en Estudios Ingleses Avanzados por la Universidad de Vigo. Doctoranda en la Universidad de Vigo realizando su tesis sobre masculinidades en la literatura infantil de habla inglesa. Campos de investigación: género, masculinidades, estereotipos de género, literatura infantil inglesa, libros álbum de habla inglesa, el género en la educación infantil.

proof we will analyze Cheryl Kilodavis' work, *My Princess Boy*, which will reveal the reasons why we must mature so as to understand 21st century family's identities.

Key Words: children's literature; gender; stereotypes; boy; families

Introducción

“Érase una vez un hombre que le pidió a una mujer que se casara con ella para tener tanto hijos como Dios deseara enviarles y vivieron felices y comieron perdices.”

Este es el modo tradicional en el cual solían forjarse las familias de antes. Afortunadamente en el siglo XXI las cosas ya no funcionan así. Las parejas no necesitan casarse para crear una familia. Es más, en países como el nuestro incluso existe una ley que reconoce a las parejas no casadas, pero que sí conviven, como “parejas de hecho” para que de este modo puedan disfrutar de las mismas ventajas fiscales o derechos que los matrimonios. Es decir, los padres ya no son mamá y papá como solía ser habitual en un pasado no tan lejano. La alta tasa de divorcios, separaciones o inseminaciones a través de bancos de esperma entre otros han dado lugar al florecimiento de nuevos tipos de familias, como por ejemplo las monoparentales, en las cuales es simplemente el padre o la madre con sus hijos e hijas los que constituyen la familia. En el caso de las nuevas familias formadas por parejas también ha habido un gran progreso pues mujeres u hombres del mismo sexo incluso pueden adoptar hijos o hijas en muchos países que reconocen este tipo de configuraciones familiares con dos madres o dos padres.

Respecto a la literatura infantil podemos afirmar que en la actualidad ésta todavía muestra un gran vacío en cuanto a la representación de este tipo de “nuevas familias”. Las niñas y niños no tienen suficientes ejemplos de ellas en sus libros, razón por la cual determinadas estructuras familiares son percibidas como extrañas por los pequeños y pequeñas, siendo en consecuencia muy difícil demandar aceptación por su parte. Afortunadamente, algunos autores como Bronny Fallens junto con el ilustrador Muntsa Vicente han dado un gran paso en facilitar la apertura a la comunidad de este nuevo punto de vista respecto a las familias. Las últimas obras de dichos autores, *My Two Super Dads* (2011) o *My Single Mum* (2012), demuestran que las configuraciones de familia tradicionales están pasadas de moda o al menos que no son la única opción, al tiempo que nos enseñan de manera muy atractiva como presentar a los niños las familias del siglo veintiuno. Otro ejemplo de este tipo de literatura, divertida por una parte sin dejar de ser didáctica por otra, es el libro *The Family Book* (2003), de Todd Parr que muestra a los pequeños y pequeñas, familias de

muy diversa índole en cuanto a tamaños, colores o gustos representando de este modo la auténtica variedad de los lazos familiares actuales.

Esta clase de novedosas familias emergentes en nuestros tiempos son casi siempre analizadas o representadas a través de las figuras de las madres y los padres. Sin embargo, podríamos decir que existen muy pocos ejemplos de familias donde sean las hijas o hijos los no-normativos o *queer*, por usar un término más actual. Haciendo uso de una “lente diferente” este artículo nos acerca a una breve reflexión sobre un libro en el cual los lazos familiares ven amenazados su tradicionalismo debido al comportamiento de uno de sus hijos. En este caso la familia es examinada desde el punto de vista de la rareza o no normalidad de los vástagos y no de sus padres o madres, como suele ser habitual.

My Princess Boy

La verdadera historia de como este libro llegó al mercado podría igualmente comenzar con la frase “Érase una vez”. Este relato trata sobre una familia que un día vio como sus creencias y valores se tambaleaban a causa de la actitud de su hijo el menor, llamado Dyson. Puesto que ya habían criado a otro niño, el camino hacia una educación saludable y positiva se suponía fácil y sin complicaciones, pero el pequeño no tenía nada que ver con su hermano. En efecto, Dyson mostraba ya desde sus primeros meses ciertas preferencias por colores, juguetes o ropa considerada como “femenina”, hecho que comenzó a preocupar seriamente a sus padres que optaron por una continua perseverancia en animar a su hijo hacia gustos más “masculinos”. Al ver que las cosas no “mejoraban”, los padres de Dyson pensaron que tal vez su hijo padecía algún tipo de trastorno de género, lo cual ocasionaba que se comportase de tan extraña manera. Tratando de encontrar la solución más adecuada y efectiva, decidieron llevarlo a numerosos psicólogos y psiquiatras que coincidieron unánimemente en el mismo diagnóstico: el niño estaba perfectamente sano, es decir, no padecía enfermedad o problema físico alguno. Dichos resultados médicos, aunque sí supusieron un pequeño alivio para los padres de Dyson, no les tranquilizaron en su totalidad ya que seguían sin conseguir respuestas a muchas de sus preguntas: “¿Qué está pasando entonces? ¿Cuál es la causa de que nuestro pequeño muestre estos comportamientos tan anormales?”. Los padres de esta historia llegaron incluso a reprocharse el haber hecho algo mal ya que su primogénito, habiendo sido criado básicamente en el mismo entorno, mantenía una actitud mucho más “normal”. La continua lucha a la hora de elegir la ropa, los disfraces o los accesorios iba minando lentamente a la madre que estaba a punto de perder su paciencia. Viendo que el enfado de su madre iba aumentando debido a la tozudez de Dyson respecto a sus elecciones, el hijo mayor decidió tomar cartas en el asunto:

“¿Mamá, por qué no le dejas simplemente ser feliz?”. Y esas palabras calaron tan profundamente en su madre que no pudo hacer otra cosa que permanecer boquiabierta. El hecho de que su hijo “mayor” de tan solo siete años le estuviese dando tal lección en cuanto a tolerancia y aceptación le hizo darse cuenta de su tremendo error. A pesar de que su pequeño Dyson era un niño perfectamente sano y feliz, ella había estado insistentemente tratando de transformarlo en un niño infeliz y frustrado solamente para encajar en el comportamiento normativo de género dictado por una sociedad patriarcal en la cual los niños deben ser duros, independientes e insensibles. ¿Y qué si a su hijo le gustaba el rosa? ¿Y qué si le divertía ponerse vestidos? ¿Cuál era el problema si le encantaba el maquillaje? ¿Había realmente algo demoníaco en tales comportamientos? Obviamente no, pues el problema no residía en Dyson, sino en sus padres, que una vez aceptaron a su hijo tal y como era, sintieron como la tranquilidad y felicidad volvía a fluir en sus vidas. Fue en ese momento cuando sus miedos o ansiedades se dirigieron hacia el resto de la sociedad. ¿Cómo reaccionarían ante las actitudes de Dyson? ¿Qué pensarían de ellos como padres? ¿Cómo responderían los compañeros y compañeras de su hijo ante tales comportamientos?

La madre de este cuento es Cheryl Kilodavis que en un momento de su vida consideró que esta situación personal era una oportunidad única para enseñar al entorno de su hijo sobre comprensión y tolerancia. Para ello escogió la literatura infantil como la herramienta perfecta en su afán de transferir dichos valores a las generaciones futuras y así generar nuevos sentimientos de respeto y aceptación en las mentes de los más pequeños y pequeñas. El desenlace de su *brainstorming* de ideas, emociones y miedos personales fue un libro titulado *My Princess Boy*. Y aquí es donde esta historia real acaba y otra comienza.

Familias diferentes respecto a los valores normativos de género

Este libro es un ejemplo más que trata sobre familias diferentes desde el punto de vista de valores normativos de género. Personalmente considero que antes de intentar educar a nuestros hijos en valores de género que consideremos como saludables deberíamos echar un vistazo a nuestras presunciones en cuanto a las cuestiones de feminidad y masculinidad. Primeramente, sería interesante reflexionar sobre qué es lo que consideramos como masculino y femenino como primer paso a un proceso de concienciación sobre el género. Una vez iniciado este profundo ejercicio personal tendríamos que pasar a preguntarnos quien ha inscrito esas creencias en nosotros como si fueran totalmente naturales o incluso innatas. La respuesta se resume en una sola palabra: el patriarcado. ¿Por qué los padres de Dyson creían que su hijo debía llevar pantalones en vez de faldas y se tenía que disfrazar de pirata en vez de princesa o jugar al fútbol en vez de bailar? Misma

respuesta: el patriarcado. Un esquema patriarcal que designa a la naturaleza, la biología, y la anatomía como únicos causantes de los comportamientos de un niño. Sin embargo, el factor socialización se tiene en cuenta muy pocas veces cuando realmente es el más culpable del proceso. ¿O acaso hay algún cromosoma que contenga la preferencia del rosa en las niñas y no en los niños? ¿Hay algún tipo de rasgo genético que indique que los niños deben ser fuertes e insensibles? Numerosos científicos han estudiado durante décadas el cerebro humano para encontrar únicamente unas minúsculas diferencias entre niños y niñas, como el tamaño de algunos órganos o la influencia de hormonas tales como la testosterona. Diferencias que, aunque reales y verificadas, están lejos de ser la principal causa de la enorme laguna existente entre los dos sexos, pues es la sociedad la que se encarga de forjar estos valores tan extremadamente diferentes entre unos y otros. A modo de ejemplo, el profesor Robert Plomin de Instituto de Psiquiatría de Londres comentó en una entrevista al periódico *The Observer* como a través de sus investigaciones había averiguado que tan solo un tres por ciento tenía realmente que ver en las diferencias respecto al desarrollo verbal entre niños y niñas (McKie, 2010, para. 9). Y a esto añadió:

Si trazamos la distribución de los resultados respecto a las habilidades verbales de los niños y las niñas obtendremos dos gráficas que se entrecruzan de tal manera que necesitaríamos un lápiz realmente fino para mostrar diferencia alguna entre ellas. Sin embargo la gente ignora esta enorme similitud entre niños y niñas pero exagera desorbitadamente las diminutas diferencias entre ellos. Es algo que me pone enfermo (McKie, 2010, para. 10).

Afortunadamente, de vez en cuando conocemos algún niño valiente que quiere gritarle al mundo que le encanta el rosa, que le gusta ponerse joyas de juguete y vestirse con disfraces de princesa. El nombre de uno de estos niños es Dyson, el protagonista de *My Princess Boy*. Y lo que sí es aún menos común es el hecho de que Dyson haya sido tan afortunado como para haber nacido en una familia que apoya sus gustos y preferencias, por muy no-normativos que estos sean.

My Princess Boy tiene cuatro años.

Le gustan las cosas bonitas. El rosa es su color favorito.

Juega a disfrazarse con vestidos de chicas. Y baila como una preciosa bailarina.

Neurocientíficos como Lise Eliot han demostrado con sus investigaciones que el factor social es la auténtica causa de nuestras convicciones de género. No obstante, estas postulaciones se encuentran tan inmersas en nuestras mentes desde nuestros primeros años que tendemos a

aceptarlas como si fuesen naturales, sin cuestionarnos ni una pizca sobre ellas. Tomémonos un segundo para preguntarnos a nosotros mismos, si las asunciones sobre la masculinidad y la feminidad que poseemos son realmente tan naturales e innatas, ¿por qué difieren dependiendo de la cultura, la raza o la nacionalidad? Tal como Michael Kimmel, sociólogo experto en masculinidades, señala, las definiciones de masculinidad y feminidad divergen de cultura a cultura e incluso dentro de una misma cultura los significados varían dependiendo del momento histórico. Aún es más, diferentes momentos en la vida de una persona resultan en diferentes connotaciones de género. El propio Kimmel (2004: 95) sostiene que “las definiciones de masculinidad y feminidad varían dentro de una misma cultura en cualquier momento- según la raza, clase, etnia, edad, sexualidad, educación, región del país, etc.”

Una vez My Princess Boy se puso un vestido para su fiesta de cumpleaños.

Y recibió a todos sus amigas y amigos en casa diciendo, “¡Soy un Princess Boy!”

Se puso algunos accesorios y le encantaba verse tan guapo... al tiempo que agitaba su varita mágica de Princess Boy.

Si Dyson hubiese nacido en otra cultura como la de los *Chambuli*, el hecho de llevar joyas siendo un hombre hubiese sido de lo más cotidiano, ya que todos los hombres las llevan en esa cultura. Es más los hombres *Chambuli* van de compras mientras las mujeres son las verdaderas cabezas de familia siendo dominantes, negociadoras y seguras de sí mismas (Mead, 2006). No es necesario decir que, por supuesto, ambos sexos en esta cultura creen firmemente que esto es así porque ellos nacieron de esta manera y es la naturaleza la que dicta como deberían actuar y comportarse.

Con respecto a las masculinidades R. W. Connell expone que la masculinidad más común es la que ella acuña como “masculinidad hegemónica” (1995: 77). Esta variedad de masculinidad parte del poder heterosexual y de la autoridad ejercida sobre las mujeres y sobre otro tipo de masculinidades como: las subordinadas; entre las que se encuentran los gays; o las marginadas, donde tenemos a los “niños de mamá” o “las nenitas” (Connell, 1995: 242). Nuestro *Princess Boy*, Dyson, es juzgado por la mayoría de la gente a través de esta escala de masculinidad hegemónica en la cual su propia masculinidad es vista como aberrante, desviada y *queer*, consecuentemente no aceptada por la sociedad. Este rechazo público y su consecutiva marginación no es probablemente el obstáculo más grande que los padres en similares circunstancias a los de Dyson suelen tener que digerir, ya que si son lo suficientemente valientes como para aceptar la masculinidad de su hijo saben que pasarán a vivir una pesadilla de prejuicios gratuitos, insultos y reproches.

Y entonces mi Princess Boy se vistió de princesa en Halloween.

Fue a hacer truco-o-trato con su hermano.

Una mujer se rió de él porque llevaba puesto un vestido de princesa.

Mi Princess Boy me preguntó, “¿Por qué se rió de mi?”.

Hemos de ser conscientes de que hacemos género en instituciones gobernadas por el género llenas de gente asociadas a un determinado género. No existen seres vírgenes en cuanto al género con los cuales podamos interactuar (¡excepto Dyson, quizás!). Todos nosotros hemos sido de alguna manera contaminados por el concepto género desde nuestro nacimiento, o lo que es peor, incluso desde antes. El colegio al cual va Dyson es un espacio donde el género envuelve a la comunidad educativa, como en la mayor parte de las escuelas. Por lo cual, todos sus docentes más sus compañeras y compañeros poseen ciertos prejuicios sobre lo que Dyson debería o no ponerse o como debería o no debería actuar. Cada vez que lleva puesto un vestido al colegio o un disfraz de princesa, sea o no Halloween, mucha gente lo señala con el dedo. La mayoría de los niños que como Dyson actúan de manera diferente a la norma son forzados por la sociedad a retornar a lo que es considerado universalmente como “normal”. Debido a lo cual muchos niños acaban frustrados o deprimidos y, tristemente, al llegar a la adolescencia alguno de ellos elige el suicidio como la única opción de sentirse finalmente libre.

... nuestras identidades son un ensamble fluido de los significantes y comportamientos que construimos a través de los valores, imágenes y propuestas que encontramos en el mundo que nos rodea. Nuestras identidades de género son doblemente voluntarias— nosotros elegimos ser quienes queremos ser— y coaccionadas —pues somos presionados, forzados, empujados y a menudo físicamente golpeados hacia la sumisión cara a determinadas normas. Ni hacemos las normas según vamos caminando, ni encajamos en unos roles preasignados de manera casual sin esfuerzo alguno (Kimmel, 2004: 94).

Judith Butler define el género como performativo en una de sus obras, *Gender Trouble*, icono de la teoría *queer*. Y Dyson es la prueba viva de que el género no es una simple característica que poseemos sino algo que hacemos. Según la propuesta de Butler existe un modelo de género en el cual los significantes de género de una persona son lo que hacen el género de esa persona (Butler, 1990: 6). Butler menciona que cada ser humano posee una combinación diferente de significantes, lo cual provoca que el género de cada persona sea diferente y es por ello que las categorías de hombre y mujer acaban desvaneciéndose. Dyson posee sus propios significantes que conforman su personalidad única, sin ningún tipo de etiqueta categorizadora.

Mi Princess Boy juega tanto con niños como con niñas
Le encanta escalar árboles llevando su corona de Princess Boy.
Cuando juega a disfrazarse, le gusta mucho cambiarse mucho de ropa.
Lleva puestos unos leotardos verdes de ballet y baila con sus amigas y amigos.

Tal como Phyllis Burke proclama en *Gender Shock* deberíamos promover la independencia de género, es decir, que el individuo no sea rechazado por sentir o hacer algo debido a su cuerpo (Burke, 1996: 234). Los padres de Dyson quieren que sea él el que haga sus elecciones sin estar marcado por sus características biológicas si eso es lo que le hace feliz. En *Gender Shock* Burke está definitivamente postulando por opciones más allá del binarismo dando espacio a la transexualidad o la intersexualidad que evidencian como el individuo no está predeterminado desde su nacimiento a un género concreto. Kimberley Reynolds apoya esta teoría afirmando que:

En cuanto que la gente siga siendo categorizada a través de un sistema cruel esencialmente binario que se base en el sexo y la sexualidad, el sentido de la individualidad como desconocida e inestable continuará impidiendo la formación y el desarrollo de la propia identidad (Reynolds, 2002: 110).

Pero, ¿de qué manera podemos introducir nuevos conceptos de género en la familia tradicional para que tanto las hijas como los hijos puedan crecer en un ambiente tolerante y abierto? ¿Cuál es la mejor forma de dismantelar el sistema del binarismo, altamente dañino en tantos casos? Una más que atractiva opción es el uso de literatura infantil no estereotipada en cuanto al género. Es verdad que como con todo cuando el binario domina, hay partidarios de este tipo de literatura por un lado pero también incondicionales de la literatura tradicional que consideran que la infancia debería de seguir leyendo este tipo de literatura para adquirir los “verdaderos valores de la masculinidad” en la cual los hombres son cazadores, propietarios y los únicos sostenes de la familia entre otras cosas. De facto, hay algunos críticos que consideran que uno de los motivos por los cuales *Harry Potter* ha sido tan exitoso es porque reafirma las connotaciones de la masculinidad hegemónica en vez de desafiar la identidad patriarcal tradicional del niño (Wannamaker, 2008: 125). El propio Wannamaker resalta que obras no estereotipadas en cuanto al género, de las cuales pone como ejemplo *The Wizard of Oz*, suelen triunfar entre los niños gays o *queer*, es decir los “abjected beings”, como los denominaría Kristeva, pues pueden encontrar en este tipo de narrativas un escape a otro mundo, o una poción mágica para retar a la dominante cultura hegemónica. En esta otra clase de mundos literarios la “alteridad” es gratamente acogida y respetada (Wannamaker,

2008: 133). Personalmente, no considero que sea solamente una cuestión de producir un tipo de literatura que haga que cierto tipo de niños se sientan cómodos. Bien es cierto, que es crucial que estos niños se vean representados en sus libros, pero deberíamos ir más allá y ser capaces de hacer uso de cualquier tipo de literatura para educar a todas las niñas y niños en valores de aceptación y tolerancia, aunque siempre en un ambiente relajado y entretenido, razón principal que llevó a Kyrodavis a escribir *My Princess Boy*.

Un Princess boy puede ir vestido de rosa y le diré lo guapo que está.

Un Princess Boy puede jugar conmigo llevando preciosas ropas de niña y seguiré jugando con él.

My Princess Boy es un libro que podría ser clasificado como de no ficción aunque después de este breve análisis es válido afirmar que desgraciadamente el tema central de esta historia se encuentra todavía muy alejado de la realidad. Como he mencionado anteriormente *My Princess Boy* trata sobre un nuevo tipo de familia, una familia en la cual un niño lucha por encontrar su propio espacio. Sin embargo, desde un punto de vista educacional también es interesante preguntarse: ¿querrán los niños leerlo? Bien es sabido que los niños no suelen encontrar atractivos los libros que a priori son meramente didácticos. De hecho, los cuentos que más llaman su atención y los que realmente les gusta leer son aquellos que tienden a ridiculizar a los adultos, libros en los cuales los niños se sienten libres para comportarse como quieren desestabilizando la autoridad de los “mayores” (Wannamaker, 2008: 85). Algunos contrarios a este tipo de literatura expresamente realizada para combatir los estereotipos de género afirman que la literatura infantil y juvenil debe ser divertida ante todo, pero en realidad esta otra categoría no tiene porque ser aburrida en absoluto. Un claro ejemplo es *My Princess Boy*, un cuento repleto de bellas ilustraciones llevadas a cabo por Suzanne DeSimone, que harán de la experiencia lectora un momento muy agradable para compartir.

Pese a todo, los libros de no ficción nunca deberían ser los únicos en los estantes de nuestras librerías, al igual que no lo deberían de ser los libros tradicionales. Por consiguiente, cuanto más amplio sea el currículum, incluyendo cuentos didácticos de no ficción, cuentos subversivos y cuentos tradicionales populares entre muchos otros, más opciones y tonalidades percibirán las niñas y los niños sobre el mundo que les rodea. Asimismo, *My Princess Boy* no es solamente una lección sobre tolerancia en cuanto al género. El hecho de que su protagonista, Dyson, no sea un niño blanco acerca a la infancia a nuevas realidades sin que estas sean los temas principales en la historia. Desde mi punto de vista, el clímax educacional al que aspirar respecto al género sería percibirlo como invisible, tal como la raza negra de Dyson es simplemente otro detalle más en *My Princess Boy*.

Desafortunadamente, todavía nos queda un largo camino para ver a algún “princess boy” como otro personaje más del cuento.

Si ves un Princess Boy... ¿te reirás de él?

¿Le llamarás cosas feas? ¿Jugarás con él?

¿Te gustará simplemente por quien es él?

Perry Nodelman está lleno de razón cuando dice que los niños que se sienten cómodos con las versiones dominantes de la masculinidad retratadas en la cultura popular no son la audiencia objetiva para los libros no estereotipados en cuanto al género (Wannamaker, 2008:19) como el mencionado anteriormente. Después de todo, ¿por qué estarían estos niños interesados en leer *My Princess Boy* si este tipo de temas no va con unos niños a los que les han enseñado que esa literatura es para nenas, *sissies* o *queers* y que lo que deberían de estar leyendo son las aventuras de *Tom Sawyer* o los *Tres Mosqueteros*?

Tal como afirma Wannamaker no existe un niño monolítico por lo que cada niño tiene una experiencia lectora diferente. Si les proporcionamos a los niños tanta variedad de exposiciones a la lectura como nos sea posible, estaremos ampliando su mundo y en consecuencia, infundiendo apertura de mente en sus todavía inmaduros cerebros. Cheryl Kilodavis, la autora de *My Princess Boy*, sabía desde el principio lo importante que era usar este libro para generar aprobación no solo hacia el comportamiento de su hijo sino de cualquier otro niño que se hallase en la misma situación.

Conclusión

Todo lo anteriormente expuesto me conduce a cuestionar qué es lo que realmente queremos para nuestras hijas e hijos. ¿Queremos un mundo gobernado por un sistema de género binario en el cual la individualidad es negada? ¿Queremos que nuestras hijas o hijos crean que vienen de Marte o de Venus como John Gray pretende hacer creer a mucha gente? ¿Es que no hay más planetas en el sistema solar? Por supuesto que no solo hay muchísimos más planetas, sino más sistemas solares en el universo y es nuestra tarea como adultos tolerantes el inculcar la libertad de elección en nuestras hijas e hijos. Está claro que este momento nunca llegará si no somos lo suficientemente responsables para borrar los prejuicios que generaciones anteriores han erróneamente infundido en nosotros. Desafortunadamente, no existe todavía ningún tipo de medicación que nos cure de nuestras falsas ideas de la noche a la mañana. Todo lo contrario, esto es un camino arduo y lento que recorrer. Sin embargo, cuanto más conscientes seamos de ello mejor lo haremos y la literatura

infantil se presenta como una ayuda de valor incalculable para llevar a cabo esta dura tarea de desaprender.

Cuando *My Princess Boy* fue publicado, los valientes miembros de la familia Dyson ni se imaginaban que muchos *princess boys* de otras partes del mundo se enamorarían de esta lectura al verse representados en ella. Ha pasado algo de tiempo desde que el libro salió al mercado y una respuesta masiva tanto hacia la historia en sí como hacia la familia en todo tipo de medios de comunicación: tv, internet, mail... demuestra que Dyson no es un caso aislado y que existen gran cantidad de nuevas familias ahí fuera esperando ser respetadas y apoyadas.

Como amante de la literatura infantil, me siento enormemente orgullosa de ver como una vez más la literatura ha alcanzado su punto culminante para conseguir en este caso hacer de las familias agrupaciones más libres y abiertas para que sean felices y coman perdices.

Nuestro Princess Boy está feliz porque le amamos por quien es él.

Mi Princess Boy es tu Princess Boy

Bibliografía

- BURKE, P. (1996). *Gender shock: Exploding the myths of male and female*. New York: Anchor Books.
- BUTLER, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CONNELL, R. W. (1990). *Masculinities*. Berkeley, California: University of California Press.
- _____ (2000). *The men and the boys*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- ELIOT, L. (2009). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps--and what we can do about it*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- FALLENS, B. & VINCENTE, M. (2010). *My super single mum*. Australia: Self Publish Australia.
- _____ (2011). *My two super dads*. Elwood, Vic.: The Little Train Publishing House.
- GRAY, J. (1992). *Men are from mars, women are from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships*. New York, NY: HarperCollins.
- KILODAVIS, C. & DESIMONE, S. (2011). *My princess boy: A mom's story about a young boy who loves to dress up*. New York: Aladdin.
- KIMMEL, M. (2004). *The gendered society* (Second edition ed.). New York: Oxford University Press.
- MEAD, M. (2006). *Sexo y temperamento: En tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- NEWKIRK, T. (2002). *Misreading masculinity: Boys, literacy, and popular culture*. Portsmouth, NH: Heinemann.

NODELMAN, P. (2002). "Making boys appear: The masculinity of children's fiction". In Stephens, J. (ed.). *Ways of being Male. Representing masculinities in children's literature and film* (pp. 1-14). New York: Routledge.

PARR, T. (2003). *The family book*. New York: Little, Brown.

REYNOLDS, K. (2002). "Come lads and ladettes: Gendering bodies and gendering behaviors". In Stephens, J. (ed.). *Ways of being Male. Representing masculinities in children's literature and film* (pp. 96-115). New York: Routledge.

WANNAMAKER, A. (2008). *Boys in children's literature and popular culture: Masculinity, abjection, and the fictional child*. New York: Routledge.

O CLUBE DOS AFETOS: APONTAMENTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA EM CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Fernando Azevedo⁴

CIEC, Universidade do Minho e OBLIJ

fraga@ie.uminho.pt

Resumo: Embora o conceito de família possa ser perspetivado como histórica e sociologicamente variável, com representações, valores e ideologias nem sempre coincidentes, ele constitui hoje um elemento nuclear no processo educativo das crianças. Este artigo partirá das representações da família nos clássicos *Peter Pan*, de James Barrie, e *Pipi das Meias Altas*, de Astrid Lindgren, equacionando os lugares da família num quadro socioeducativo global.

Palavras-chave: família, criança, clássicos

Resumen: Aunque el concepto de familia pueda ser representado como histórica y sociológicamente variable, con representaciones, valores e ideologías no siempre coincidentes, en la actualidad constituye un elemento nuclear en el proceso educativo de la infancia. Este artículo partirá de las representaciones de la familia en los clásicos *Peter Pan*, de James Barrie, y *Pipi Calzaslargas*, de Astrid Lindgren, cuestionando los lugares de la familia en un marco socioeducativo global.

Palabras clave: familia; infancia; clásicos

Abstract: Although the concept of the family can be understood as historically and sociologically variable, with representations, values and ideologies that do not always coincide, it is today a nuclear element in the educational process of children. This article starts out with the representations of the family in the classics of James Barrie (*Peter Pan*) and Astrid Lindgren (*Pippi Longstocking*), questioning places of family in a global educational framework.

Keywords: family, child, classics

1. Introdução

Os textos da literatura infantil, propondo determinados mundos e eventos, possibilitam afirmar indiretamente certos estados de coisas, contribuindo não só para a socialização dos seus leitores, como, muito frequentemente, também para a construção da sua identidade.

Um dos temas que é transversal à literatura infantil é o da família e nele se retratam papéis importantes no agir pessoal e coletivo. Kimberley Reynolds (2005: 25) assinala que a simples utilização da expressão “ser membro da família” ou “pertencer à família” acarreta a imediata conotação de que se faz parte de um determinado grupo, independentemente das eventuais relações de natureza biológica.

⁴ *Fernando Azevedo é Professor Associado com Agregação na Universidade do Minho (Instituto de Educação, Braga, Portugal). É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Tem obras publicadas nos domínios da hermenêutica textual, literatura infantil e formação de leitores.*

2. A família na literatura infantil

Tópico dominante na literatura infantil e frequentemente metonímia do Estado e de outras formas de governabilidade, na aceção em que concretiza os desejos coletivos, os sonhos e a visão política de uma potencial nova ordem social, as representações da família são consideradas como um conceito socialmente construído (Tucker & Gamble, 2001), determinado por condicionantes várias como a classe, a cultura ou o momento histórico (Bradford, Mallan, Stephens & McCallum, 2008: 130).

As suas representações textuais têm-na mostrado como uma construção social simultaneamente problemática e ideal: problemática, no sentido em que jamais é apresentada como uma entidade única e definitivamente determinada; e ideal, na aceção em que as famílias comportam o essencial das promessas utópicas de um melhor futuro (Bradford, Mallan, Stephens & McCallum, 2008: 130). Numa obra consagrada ao estudo da família na literatura infantil inglesa, Ann Alston (2008: 1) assinala que ela é comumente associada a uma retórica segundo a qual a verdadeira felicidade parece ser impossível de alcançar sem o amor e o apoio de um núcleo ou grupo familiar dedicado. A família é, no fundo, apresentada como o reduto da proteção e do cuidado, o calor que garante a continuidade e a segurança, em oposição aos lugares inóspitos do mundo onde reina a insegurança e o sofrimento. Porém, o retrato que a literatura infantil faz dela continua a ser, apesar das alterações nos contextos sociais, culturais, políticos e religiosos que temos vindo a experimentar no mundo contemporâneo⁵, predominantemente conservador. Inclusivamente, como de modo pertinente, sublinha a autora (Alston, 2008: 2), “(...) children’s literature rarely asks the fundamental question of what constitutes family, and what, if anything is ideal.”

3. O tratamento da família em alguns clássicos da literatura infantil

Pela sua relevância social, cultural e histórica, seleccionámos duas obras do domínio dos chamados clássicos da literatura infantil e nelas buscaremos os traços mais relevantes no que ao tratamento da imagem da família diz respeito: referimo-nos ao clássico de James Barrie, *Peter Pan*, e à obra de Astrid Lindgren, *Pipi das Meias Altas*.

⁵ Entre outros aspetos, assinalamos que o conceito de família parece ter-se alterado nas últimas décadas: cada vez mais as famílias enfrentam o divórcio; ao lado do modelo tradicional convivem outros modelos, como o das famílias monoparentais; a alteração das condições socioeconómicas do agregado, com ambos os pais a trabalhar fora de casa, tem introduzido mudanças na representação da mesma; as crianças parecem ter-se tornado mais centrais nas preocupações familiares; os contextos sociológicos e religiosos também se modificaram, etc. A este propósito, Jack Zipes (2002) assinala a alteração da perceção que muitos jovens possuem da noção de família, decorrente do mercado capitalista em que vivem imersos: segundo o autor, muitos jovens identificam-se mais com um grupo consumidor de determinadas marcas do que como membros que pertencem ou que fazem parte de uma família.

Publicada em 1911, *Peter Pan* pode ser lida simultaneamente como uma história de amor e de solidão, como uma metáfora acerca do tempo (Tébar, 2004: 14), como uma alegoria acerca da infância e da liberdade que a capacidade de sonhar possibilita ou ainda como uma versão subversiva da infância narrada sob a sombra tutelar do tempo da idade adulta (Johnston, 2009: 53).

Verdadeiro ícone na cultura popular (White & Tarr, 2006: vii)⁶, Peter Pan é a criança eterna que se recusa a crescer⁷, uma espécie de arquétipo ou representante da condição humana, o Outro⁸, por excelência.

A narrativa organiza-se à volta de uma diferença entre dois mundos: o mundo onde Peter vive com a sua família, um mundo seguro, mas onde a condição infantil não dura para sempre, e o mundo da imaginação, o qual, se permite a Peter recuperar e fruir um estado de emancipação total, também o aprisiona, decisiva e tragicamente, nessa condição de *puer aeternus*⁹, como Peter Hollindale (2005: 200), no seguimento de um outro ensaio sobre o mesmo tema (Hollindale, 1993a; Hollindale, 1993b), se lhe refere.

As diferenças e a impossibilidade de transição entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças¹⁰ permitem que esta obra seja também lida à luz da metáfora do exílio e da cidadania, a que se associam os pares dicotómicos dentro/fora e noite/dia.

A Terra do Nunca, situada algures, é o espaço e o tempo da imaginação, da liberdade e da fruição, mas este espaço e tempo, porquanto aprisionando neles o sujeito e não lhes permitindo

⁶ Para este estatuto, contribui muito a sua adaptação e recontextualização em obras cinematográficas, graças à ação dos estúdios Disney (1953), mas também de realizadores como Steven Spielberg (*Hook*, 1991) ou o interessante diálogo intertextual que filmes como o *ET*, de Spielberg, mantêm com ela. Num ensaio consagrado ao centenário da obra, Peter Hollindale (2005) assinala múltiplas situações de diálogo intersemiótico, interdiscursivo e intertextual que esta obra mantém com a cultura popular.

⁷ Recusando crescer, socializar-se e fazer parte de um sistema em que o tempo se encontra devidamente organizado, Peter Pan mantém, como pertinentemente sublinhou Eduardo Encabo Fernández (2004: 24), um vínculo intertextual com Momo, quando alude aos homens cinzentos, ladrões do tempo. Francesco Cataluccio (2004: 176) refere que a obra mostra ao leitor algo de inquietante: a perda da segurança dada pela referencialidade dos pais. Abandonado no mundo dos adultos, Peter prefere continuar criança e viver no *seu* mundo.

⁸ Rosemary Ross Johnston (2009: 47) considera esta obra como um bom exemplo da representação da alteridade na literatura infantil e as suas personagens e espaços como símbolos culturais bem reconhecidos: Peter é o símbolo da criança como outro (já que não quer crescer), Sininho, a fada como outro (que se não consegue ver), o Capitão Gancho (o vilão como outro, que, devorado pelo crocodilo, só se anuncia pelo som do relógio) e a Terra do Nunca, o tempo-espaço outrificado (na medida em que não existe, existindo de facto).

⁹ É que, como pertinentemente sublinhou Rosemary Ross Johnston (2009: 46), “Ironically, as children grow into knowledge of self and subjectivity, and accumulate memory and experience of ontological beingness, they develop a concomitant knowledge of nonbeingness – first, of non-being a child by growing up and out of childhood, second of the potential non-beingness of loved others, and third, and most deeply and profoundly, of the inevitable mortality and non-beingness of *self*.”

¹⁰ Encontramos, neste texto, um claro dissídio entre as personagens do mundo dos adultos e as personagens do mundo da infância: Wendy, como pertinentemente demonstrou Avelino Rego Freire (2007), constitui a criança que foi forçada a crescer e que, na impossibilidade de conquistar Peter, acaba por se mostrar como representação estereotipada da tradicional mulher vitoriana. Eduardo Encabo Fernández (2004) analisa a obra sob a perspetiva dos modelos familiares e conclui que nela abundam um conjunto de estereótipos sexistas. Propõe, por isso, que, em contexto de formação, a história seja recontada com adaptações que promovam a igualdade dos géneros.

descobrir o Amor, são entendidos como momentos de exílio e de não cidadania. Peter está fora de casa, fora do quarto e, a partir daí, ele apenas pode observar o que se passa dentro de casa, nunca participar do afeto e aconchego do lar. Crescer, tornar-se adulto, implica abandonar o estado da infância e perder, para sempre, a possibilidade de aceder à ilha, a não ser através das reminiscências da memória (Hollindale, 1993a). Além disso, situando-se numa ilha, a Terra do Nunca evoca o espaço do refúgio, a imagem do cosmos, completo e perfeito, aonde só se acede pela navegação ou pelo voo, representando, de acordo com Jean Chevalier & Alain Gheerbrant (1993: 519-520), um valor sagrado concentrado.

Num ensaio consagrado ao papel da família na literatura infantil inglesa, Ann Alston (2008: 80) considera que esta obra enfatiza uma conceção do lar como santuário, embora, por vezes, pareça parodiar tal visão do mundo¹¹. Peter Pan é a criança que simultaneamente deseja ser livre, mas que busca, no regaço da mãe, a sua segurança. Peter Pan habita duas casas: uma, a convencional, situada em Kensington Garden, junto com Wendy, John, Michael e os seus pais; outra, na Terra do Nunca, onde se reproduzem os estereótipos da vida familiar e se idealiza o lar como local de segurança, de conforto e de carinho. A autora (Alston, 2008: 81) sublinha que a casa construída para Wendy nunca é descrita como tal, já que permanece no subsolo debaixo da árvore. Além disso, os rapazes, ao construírem a casa à volta de Wendy, confinam-na a um lugar tipicamente doméstico que reitera lugares comuns como a conexão entre feminilidade e domesticidade e é, nessa perspetiva que pode ser compreendido o pedido dos rapazes para que Wendy seja a sua mãe quando esta observa a casa. Assim Wendy torna-se o significante da casa, percebida como lar.

Verdadeiro best-seller mundial, com um total de cerca de 40 milhões de exemplares vendidos, traduzida em 56 línguas¹², *Pipi das Meias Altas* configura um certo ideal utópico de vida livre, sem quaisquer obrigações a não ser as ditadas pelo próprio eu, por parte de uma criança de 9 anos. Órfã de mãe e de pai, acreditando que um seria um anjo, que a ajudaria no dia-a-dia, e que o outro, vivendo numa ilha desconhecida e tendo sido lá coroado o Rei dos Canibais, regressaria um dia a casa, *Pipi das Meias Altas* mostra-se como um criança autossuficiente que vive a sua vida livre e independente do poder dos adultos¹³. Acompanhada do seu macaco Mister Nelson e de um cavalo, adquirido com as moedas de ouro que herdara do seu pai, esta personagem mostra-se corajosa, irreverente, divertida e amiga dos seus amigos. Para ela não existem obstáculos e os poucos adultos

¹¹ Este último aspeto é particularmente visível na paródia dos comportamentos do Sr. e da Sr^a Darling.

¹² Os dados são referidos num artigo de Eva-Maria Metcalf (1990), consagrado à obra de Astrid Lindgren.

¹³ Teresa Mañà (1995: 17), num ensaio acerca dos 50 anos da criação de Pipi, considera-a como uma personagem anticonvencional: o não cumprimento das normas sociais é acompanhado de uma atitude espontânea frente aos adultos, livre de toda a classe de convencionalismos. Mas, como enfatiza a autora (Mañà, 1995: 18), o seu anticonvencionalismo não é antissocial, já que Pipi respeita as regras sociais que permitem a convivência com os outros.

que com ela co atuam (os policias, a professora, o gigante no circo, os ladrões, as senhoras que vêm tomar chá a casa dos Settergreen) mostram-se como personagens disfóricos, em larga medida, porque incapazes de a compreenderem.

Pipi é, no fundo, uma sublime recriação do mito do bom selvagem e da vivência em comunhão com a natureza: espontânea, autêntica, franca, honesta, e, em alguns momentos, profundamente irreverente, não se compadece com situações onde a hipocrisia, ainda que decorrente de obrigações de natureza social, tenha que ter lugar¹⁴. Assim, Pipi mostra-se como uma personagem guiada pelas suas próprias convicções, que exhibe, com naturalidade e espontaneidade, um olhar ainda não contaminado por determinados pré-conceitos ou pré-juízos de natureza social ou cultural.

Carole Scott (2007: 79) recupera, a este propósito, a teoria de Mikhail Bakhtine acerca do carnaval. Na ótica da autora, a personagem Pipi, vivendo num espaço e num tempo marginais, representa uma força ativa e é ela própria catalisadora do caos face às outras personagens.

Graças à sua criatividade exuberante, Pipi não para de inventar novas situações ou novas possibilidades de ação: ela constrói, com efeito, com audácia e mestria, o seu projeto de independência e de experimentação quotidiana, evitando as estratégias que a possam contrariar nesse feito.

Assim, este texto constitui uma espécie de olhar dos não adultos sobre o mundo dos crescidos, mostrando-nos o espaço das crianças como um importante reduto da liberdade e da imaginação (Encabo Fernandez & Jerez Martínez, 2007: 12), tal como acontece igualmente na obra *Peter Pan*, de James Barrie, em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, ou em *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry. Este aspeto é particularmente visível, não só no caso da personagem Pipi, como também no caso das crianças quando com ela convivem: se Tommy e Anika representam o mundo convencional e a antítese de Pipi, no convívio com essa personagem, cujos traços dialogam intertextualmente com personagens da comédia de Aristófanes (Russell, 2000: 169), elas reencontram alguma da liberdade que lhes seria intrínseca, como assinalou Paul Hazard (1977), num ensaio consagrado à distinção entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças.

¹⁴ A este respeito, e porque a obra parece ser, em larga medida, guiada pelo *nonsense*, Eduardo Encabo Fernandez & Isabel Jerez Martínez (2007) interrogam-se acerca da pertinência de uma personagem pouco convencional num âmbito educativo.

Por esta razão, mas principalmente pelo poderoso, inusitado, subversivo e corrosivo humor¹⁵, David L. Russell (2000: 167) sublinha que a obra tem sido objeto de tantas críticas e objeções por parte dos adultos, particularmente dos educadores: Pipi é, pelo seu comportamento, um elemento gerador de heteropia e, por esse meio, profundamente desestruturador de determinadas convenções e de um certo *statu quo* existente¹⁶:

Much like a child's version of Aristophanes's Old Comedy, *Pipi Longstocking* effectively attacks the legal system, the educational system, the social class structure, and even the conventional concept of parenting. *Pipi Longstocking* is thus a revolutionary text in its frontal assault on social mores (Russell, 2000: 169).

Pela análise breve que concedemos a estas obras, verificamos que ambas questionam valores estereotipados de família, propondo a sua renovação. Se em *Peter Pan*, a família é concebida como um lugar importante para os afetos, ao ponto de, na Terra do Nunca, Peter recriar simbolicamente o espaço da segurança e do afeto familiar, em *Pipi das Meias Altas*, o conceito recebe outros atributos: a família passa a ser constituída por aqueles que estão mais próximos e com os quais se mantém uma relação de afetividade mais intensa.

Independentemente do tratamento cultural e literário da família nestas obras é, porém, óbvio que o núcleo familiar constitui, para a formação das gerações mais jovens, um espaço fundamental, capaz de garantir a segurança emocional dos que se encontram em processo de formação, sendo, por conseguinte, o contexto imperioso para o crescimento e posterior autonomia do sujeito, que se deseja constituído por cidadãos responsáveis, tolerantes e solidários.

Referências Bibliográficas:

- ALSTON, A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- BRADFORD, C.; MALLAN, K.; STEPHENS, J. & Mccallum, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*. New York: Palgrave Macmillan.

¹⁵ Eva-Maria Metcalf (1990: 130) fala de um humor de extravagância e de excesso, considerando que esta obra parodia muitos dos códigos burgueses dos livros de literatura feminina do século XIX.

¹⁶ Também a nível da linguagem utilizada se nota esse espírito de liberdade insubmissa e de desafio ao mundo dos adultos. Como bem mostraram Eva-Maria Metcalf (1990: 132) e Maria Nikolajeva (1997: 11), a contestação do poder dominante é intensificada pela linguagem. De facto, em diversos momentos, Pipi Longstocking interroga a arbitrariedade das práticas linguísticas; a sua autoapresentação como Pippilotta Delicatessa Windowshade Mackrelmint Efraimsdaughter Longstocking é profundamente desconstrutora e paródica; o nome da sua casa, Villa Villekulla, com as suas aliteraões, evoca um contexto divertido e igualmente uma série de associações e conotações relevantes, em língua sueca, como refere Eva-Maria Metcalf (1990: 132).

- CATALUCCIO, F. M. (2004). “El drama de la inmadurez”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 176, 30-35.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. (1993). *Dictionnaire des Symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris: Robert Laffont/Jupiter.
- ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2004). “Peter Pan cien años después: la segunda a la derecha y todo reto hacia la igualdad de oportunidades entre géneros”. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 204, 23-28.
- ENCABO FERNANDEZ, E. & JEREZ MARTÍNEZ, I. (2007). “Pippi Langstrump y el menos común de los sentidos: educar desde el absurdo”. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 227, 11-17.
- HAZARD, P. (1977). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Editorial Juventud.
- HOLLINDALE, P. (1993a). “Peter Pan, Captain Hook and the book of video”. *Signal*, 72, 152-175.
- _____ (1993b). “Peter Pan: the text and the myth”. *Children’s Literature in Education*, 24 (1), 19-30.
- _____ (2005). “A hundred years of Peter Pan”. *Children’s literature in education*, 36 (3), 197-215.
- JOHNSTON, I. e MANGAT, J. (2002). “Making the Invisible Visible. Stereotypes of Masculinity in Canonized High School Literature”. En Stephens, J. (ed.) *Ways of Being Male. Representing Masculinities in Children’s Literature and Film* (pp. 133-149). New York and London: Routledge.
- JOHNSTON, R. R. (2009). “In and out of otherness: being and not-being in children’s literature”. *Neohelicon XXXVI*, 1, 45-54.
- MAÑÀ, T. (1995). “Una cincuentona llamada Pippi”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 78, 15-18.
- METCALF, E.-M. (1990). “Tall tale and spectacle in Pippi Langstocking”. *Quarterly. Children's Literature Association*, 15 (3), 130-135.
- REGO FREIRE, A. (2007). “Wendy or the girl who was forced to grow up”. En Kenfel, V. R.; Vázquez García, C. & Lorenzo García, L, (Eds.). *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 239-251.
- REYNOLDS, K. (Ed.) (2005). *Modern Children’s Literature. An Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- RUSSEL, D. L. (2000). “Pippi Longstocking and the subversive affirmation of comedy”. *Children’s Literature in Education*, 31(3), 167-177.
- SCOTT, C. (2007). “Harnessing the monstrous: the dark side of Astrid Lindgren”. *Barnboken. Astrid Lindgreen Centennial Conference*. n°.1-2, 75-82.
- TÉBAR, J. (2004). “Peter Pan”. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 176, pp. 8-15.
- TUCKER, N. & GAMBLE, N. (2001). *Family Fictions*. London: Continuum.
- WHITE, D. R. & TARR, C. A. (2006). “Introduction”. En White, D. R. & C. Tarr, A, (ed). *J. M. Barrie’s Peter Pan in and out of time. A Children’s Classic at 100* (pp. vii-xxvi). Lanham–Toronto–Oxford: The Scarecrow Press.

La familia en la Literatura Infantil y Juvenil / A família na Literatura Infantil e Juvenil, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2013 (ISBN: 978-972-8952-26-6).

ZIPES, J. (2002). *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York & London: Routledge.

LÊ PARA MIM, QUE DEPOIS EU CONTO...

LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO LEITORA

Lúcia Barros¹⁷

Agrupamento de Escolas de António Feijó (Concelho de Ponte de Lima)

luciamfrbarros@gmail.com

Ana Barbosa¹⁸

Agrupamento de Escolas de Freixo (Concelho de Ponte de Lima)

anavbarbosa@gmail.com

Carmina Lomba¹⁹

Agrupamento de Escolas de Darque (Concelho de Viana do Castelo)

carmindalomba@gmail.com

Augusta Almeida²⁰

Agrupamento de Escolas de Marinhas (Concelho de Esposende)

maafalmeida@gmail.com

Resumo: A proliferação de livros para crianças a que atualmente se assiste, acompanhada de um conjunto de iniciativas mediáticas em torno da promoção da leitura, levanta questões práticas às famílias: Que livros ler? Como ler? Que finalidades para a leitura? Que valor acrescenta a literatura à educação dos nossos filhos? Apresentamos um projeto de mediação leitora em que algumas famílias assumem deliberadamente o papel de mediadores para a educação literária dos seus filhos. Chama-se *Lê para mim, que depois eu conto...* e concretiza-se através de momentos formativos compostos por seis sessões semanais que se repetem em várias localidades, nas escolas de quatro Agrupamentos do norte de Portugal. Estes encontros são dinamizados pelas respetivas professoras bibliotecárias. Os pais das crianças que se encontram na etapa de transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico são convidados a voltar à escola para conhecer

¹⁷ **Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros.** Mestre em “Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil” pela Universidade do Minho. Exerce funções de Professora Bibliotecária no Agrupamento de escolas António Feijó, em Ponte de Lima e de Formadora de Professores na área da Literatura Infantil e da Formação de Leitores. É autora e coordenadora do projeto de promoção de leitura em ambiente familiar “Lê para mim, que depois eu conto...”, selecionado pela Rede de Bibliotecas Escolares no âmbito do projeto *Ideias com Mérito 2010*. Tem participado e colaborado em congressos nacionais e internacionais, através da apresentação de trabalhos na área da literatura infantil, contando ainda com algumas publicações no âmbito da Formação de Leitores, área onde faz investigação.

¹⁸ **Ana Maria Pereira Vieira Barbosa.** Mestre em “Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil” pela Universidade do Minho. Exerce funções de Professora Bibliotecária no Agrupamento de escolas de Freixo, em Ponte de Lima e de Formadora de Professores na área da Língua Portuguesa. É membro da equipa responsável pelo projeto de promoção de leitura em ambiente familiar “Lê para mim, que depois eu conto...”, selecionado pela Rede de Bibliotecas Escolares no âmbito do projeto *Ideias com Mérito 2010*.

¹⁹ **Carmina Maria Oliveira Freitas da Lomba.** Mestre em “Estudos da Criança: Análise Textual e Literatura Infantil” pela Universidade do Minho. Exerce funções de Professora Bibliotecária no Agrupamento de Escolas de Darque, em Viana do Castelo. É Formadora de Professores na área da Literatura Infantil e da Formação de Leitores. É membro da equipa responsável pelo projeto de promoção de leitura em ambiente familiar “Lê para mim, que depois eu conto...”, selecionado pela Rede de Bibliotecas Escolares no âmbito do projeto *Ideias com Mérito 2010*. Tem participado e colaborado em congressos nacionais e internacionais, através da apresentação de trabalhos na área da literatura infantil, contando ainda com algumas publicações no âmbito da Formação de Leitores, área onde faz investigação.

²⁰ **Maria Augusta Almeida Faria Almeida.** É licenciada pela Universidade Aberta, tendo feito o Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º ciclo do Ensino Básico com especialização em Língua Portuguesa. Exerce funções de Professora Bibliotecária no Agrupamento de escolas de Marinhas, em Esposende. É membro da equipa responsável pelo projeto de promoção da leitura em ambiente familiar “Lê para mim, que depois eu conto...”, selecionado pela Rede de Bibliotecas Escolares no âmbito do projeto *Ideias com Mérito 2010*.

outras leituras e outras formas de ler. Por esta experiência já passaram 315 famílias. Grande parte delas permanece neste percurso de educação literária em grupos designados por Famílias Leitoras.

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Mediadores; Família

Resumen: La proliferación de libros para la infancia a la que actualmente se asiste, acompañada de un conjunto de iniciativas mediáticas en torno a la promoción de la lectura, suscita cuestiones prácticas a las familias: ¿Qué libros leer? ¿Cómo leer? ¿Cuáles son las finalidades de la lectura? ¿Qué valor añade la literatura para la educación de nuestros hijos? Presentamos un proyecto de mediación lectora en el que algunas familias asumen deliberadamente el papel de mediadores para la educación literaria de sus hijos. Se llama *Lê para mim, que depois eu conto...* y se concreta en momentos formativos compuestos por seis sesiones semanales que se repiten en varias localidades, en las escuelas de cuatro Agrupamentos del norte de Portugal. Estos encuentros son dinamizados por las respectivas profesoras bibliotecarias. Los padres de los niños/as que se encuentran en la etapa de transición de Preescolar al 1º Ciclo de la Enseñanza Básica son invitados a volver a la escuela para conocer otras lecturas y otras formas de leer. Por esta experiencia han pasado ya 315 familias. Gran parte de ellas permanecen en itinerarios de educación literaria en grupos designados como Familias Lectoras.

Palabras clave: Lectura; Literatura; Mediadores; Familia

Abstract: The proliferation of books for children that we currently see, accompanied by a set of media initiatives around the promotion of reading, raises practical issues for families: What books to read? How to read? That purposes for reading? Literature adds that value to the education of our children? We present a mediation project that some families deliberately assume the role of mediators for the literary education of their children. Called "*Read to me that after I tell*" and is achieved through formative moments composed of six weekly sessions that are repeated in multiple locations, in schools of four groupings of Northern Portugal. These meetings are dynamized by the respective library teachers. Parents of children who are in the stage of transition from Pre School to the first cycle of basic education are invited to go back to school to meet other readings and other ways to read. 315 families already lived this experience. A large part of them remain in this journey of literary education in groups designated by "families readers".

Keywords: Reading; Literature; Mediators; Family

Introdução

Dinamizado por um grupo de professoras bibliotecárias, *Lê para mim, que depois eu conto...* é um projeto de promoção da leitura em ambiente familiar, nascido em Janeiro de 2007, no âmbito da formação THEKA²¹ e de um estudo de caso, que esteve na base de uma tese de mestrado da Universidade do Minho (Barros, 2007). Este projeto, previsto inicialmente para duas escolas do agrupamento de escolas António Feijó (Ponte de Lima) acabou por ser alargado a um total de trinta e duas escolas, oito agrupamentos, três concelhos distintos (Ponte de Lima, Esposende e Viana do Castelo), tendo passado pelo mesmo, até junho de 2012, cerca de 320 famílias.

O projeto foi selecionado pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito da candidatura *Ideias com Mérito 2010*²², e está neste momento na sua segunda edição, prevendo-se que, até ao

²¹ THEKA–Projeto Gulbenkian de Formação de Professores para o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares (Fundação Calouste Gulbenkian).

²² A Candidatura *Ideias com Mérito*, um projeto da RBE nascido em 2005, visa selecionar e apoiar as experiências mais consistentes das Bibliotecas Escolares do país, e divulgar as boas práticas daí resultantes.

final do ano letivo 2012/2013 chegue a todas as escolas do 1º ciclo e Jardins-de-Infância dos agrupamentos envolvidos.

Justificação do projeto

Porque a família desempenha um papel decisivo, dado que os pais são os modelos afetivos mais significativos para as crianças (Prole, n.d:2), esta iniciativa pretende formar mediadores de leitura em contexto familiar cruzando as dimensões da participação dos pais e encarregados de educação no percurso educativo dos seus educandos com a necessidade de promover práticas de leitura da literatura em contexto familiar.

O pilar que sustenta esta intenção é a formação de mediadores enquanto responsáveis pela formação do leitor ou do não leitor, dependendo da forma como promovem o encontro com a literatura na medida em que, no que respeita à literatura de potencial receção infantil, é o mediador que estabelece a ponte entre o autor/produção e o leitor/criança. Trata-se de rentabilizar o potencial da afetividade da família (independentemente da sua tipologia) e promover, pela linguagem dos afetos, o prazer de ler associado ao conhecimento da produção literária mais recente. Surge, neste contexto, a família como um espaço onde se diz e faz o que é importante na vida, integrando a leitura na própria existência de cada um. Tal como referem Viana e Martins (2007: 443):

O percurso de vida de cada criança está associado a percursos de leitura, e os percursos de leitura associados a percursos de vida. O percurso de vida de cada criança, o número e tipo de experiências (diretas ou mediatizadas) vividas permitir-lhe-ão uma maior ou menor riqueza de vocabulário, uma maior ou menor complexidade morfo-sintática, e uma maior ou menor adequação do discurso face ao contexto comunicativo em que este se insere, uma maior ou menor apetência de leitura.”

Paralelamente, este percurso tem permitido a correlação entre a investigação académica e as práticas educativas, aproximando as representações teóricas e as práticas. Deste modo, é possível medir o impacto das conceções teóricas no seu real contexto de aplicação.

Outra das razões justificativas deste trabalho é a necessidade de dar a conhecer aos pais, enquanto primeiros mediadores e agentes na formação do leitor, a literatura infantil contemporânea que ultrapassa as margens do cânone institucionalizado pelas práticas escolarizadas de leitura. Neste sentido, o corpus do projeto integra intencionalmente uma variedade de géneros, autores e formatos visando munir os pais de ferramentas que lhes permitam diferenciar a literatura de potencial receção infantil dos livros comercialmente indicados para crianças.

A escolha do público alvo (pais de crianças entre os 3 e os 7 anos) prende-se com o facto de este período corresponder a uma fase de transição de nível de escolaridade, a passagem do pré escolar para o 1º ciclo do ensino básico. Esta transição, que comporta a aprendizagem formal da leitura centrada no código, acarreta frequentemente o desvio das intenções de leitura para a decifração, ficando para segundo plano a leitura fruição. A obsessão de pais e professores pela aprendizagem da descodificação faz com que a vertente do prazer seja esquecida. Como refere Pennac (1993: 50), “éramos os contadores, passamos a ser os contabilistas.” A associação de experiências positivas à leitura, uma das constantes do projeto, lança um olhar complementar sobre esta questão.

Porque, como refere Prole (n.d: 2), o enraizamento dos hábitos de leitura é um processo longo e a promoção da leitura não pode ser confundida com ações de divulgação e informação nem com ações lúdico festivas em que a leitura assume um papel secundário, numa perspetiva de dar consistência às intenções anteriormente enunciadas, e para que do projeto resultem verdadeiras comunidades de leitores, este trabalho prolonga-se com a criação e dinamização de clubes de famílias leitoras.

Livros escolhidos e critérios de seleção

Tabela 1

	1º kit	2º kit	3º kit
Narrativa	TAREIXA, Alonso e LIMA, Teresa (2009). <i>Os Sete Cabritinhos</i> . Pontevedra: OQO.	MEJUTO, Eva e MORA, Sérgio (2009). <i>A casa da mosca fosca</i> . Matosinhos: Kalandraka.	SILVERSTEIN, Shel (2009). <i>A Árvore Generosa</i> . Figueira da Foz: Bruuá.
Poesia	SOARES, Luísa Ducla e CASTRO, Sofia (2007). <i>Mais lengalengas</i> . Lisboa: Livros Horizonte.	LETRIA, José Jorge e POTT, Carla (2006). <i>O Sonho é...</i> Porto: Âmbar.	VIEIRA, Alice e WOJCIECHOWSKA, Danuta (2008). <i>O meu primeiro álbum de poesia</i> . Lisboa: Dom Quixote.
Álbum	MOTA, António e CASTRO, Rui (2008). <i>Se eu fosse um mágico</i> . Vila Nova de Gaia: Gailivro.	BROWNE, Anthony (2005). <i>A Minha Mãe</i> . Caminho.	COLOMBO, Natália (2008). <i>Perto</i> . Matosinhos: Kalandraka.

Tabela 1: corpus do projeto *Lê para mim, que depois eu conto...*

O corpus selecionado para a implementação do *Lê para mim, que depois eu conto...* assenta exclusivamente em obras de literatura infantil contemporânea (publicações com data posterior a 2000)²³, constituindo este o primeiro critério de seleção.

É espectável que os livros possam partilhar valores e imagens da infância consentâneos com a emergência de novas temáticas e realidades. De facto, emergem da LIJ temas que acompanham as mudanças sociais, dão resposta a novas necessidades e inquietações e contribuem para uma nova visão do Homem e do seu lugar no Universo (Barros, 2007:59).

Esta seleção visa ainda alargar o repertório literário das famílias, que, de acordo com a análise aos questionários diagnósticos, se restringe maioritariamente ao universo dos contos tradicionais e da adaptação de algumas séries televisivas.

Outro dos critérios de seleção tem por base a diversidade de géneros discursivos, autores, ilustradores e editoras, de modo a oferecer aos pais um leque diversificado de opções. Assim, integramos um conjunto de obras que contemplam o álbum, a narrativa e a poesia, e ainda autores, ilustradores e editores do panorama nacional e internacional.

Deste modo, e no que respeita à narrativa, começamos com uma reescrita de um conto tradicional, uma vez que se encontra mais próxima do imaginário dos destinatários. Segue-se uma narrativa de estrutura cumulativa, que permite a introdução da componente lúdica na dinâmica do projeto, dando ainda a conhecer um formato narrativo muito do agrado das crianças. Terminamos com uma obra um pouco menos linear que apela ao jogo interpretativo e inferencial. Esta obra de carácter universal, traduzida em mais de trinta línguas, que há muito se tornou num clássico da LIJ mundial, ultima a cadência de “complexidade” destas narrativas.

No que respeita à poesia, iniciamos com uma recolha de lengalengas uma vez que pelo seu carácter lúdico constitui uma aproximação amigável a este género discursivo. É ainda uma forma de dar a conhecer e/ou visitar o património literário da tradição oral associado, tantas vezes, a experiências lúdicas e afetivas da infância. Apresentamos de seguida uma obra de poesia de autor, como exemplo da produção poética de autores consagrados na LIJ contemporânea. A encerrar este conjunto de obras, surge uma coletânea que reúne textos de vários autores e épocas, visando a

²³ A tabela 1 apresenta as obras utilizadas na segunda edição do projeto (2010-2013). Na primeira edição do projeto (2007-2010), foram utilizados critérios semelhantes, embora um corpus distinto: Narrativas: SOARES, Luísa Ducla e DRIVER Paul (2000). *O Urso e a Formiga*. Porto: Civilização; MEJUTO, Eva e LETRIA, André (2006). *Corre, corre, cabacinha*. Pontevedra: OQO; GREJNIEK, Michael (2002). *A que sabe a lua?* Lisboa: Kalandraka. Poesia: INFANTE, Luís e POTT, Carla (2004). *Poemas Pequenininos para meninas e meninos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro; GOMES, José António (coord.) e CAETANO, João (2000). *Conto Estrelas em Ti*. Porto: Campo das Letras. Álbuns: MOTA, António e CASTRO, Rui (2006). *Se eu fosse muito pequenino*. Vila Nova de Gaia: Gailivro; VOLTZ, Christian (2004). *Ainda Nada?* Lisboa: Kalandraka; SOARES, Luísa Ducla e LEITÃO, Pedro (2005) *O Maluquinho da Bola*. Lisboa: Livros Horizonte.

familiarização do público alvo com as vozes mais representativas da poesia portuguesa, do século XVI aos nossos dias.

Relativamente ao álbum, a experiência inicia-se com uma obra de autoria nacional, como primeira abordagem ao género, seguindo-se uma obra de autoria estrangeira, onde o humor se alia à figura carismática da mãe nos múltiplos contextos de vida evidenciados pelo diálogo entre o texto verbal e o texto icónico que o autor / ilustrador retrata. A encerrar este género, uma obra que, além de nos transportar para a temática social das relações de vizinhança, apresenta vários níveis de leitura e uma linguagem icónica indutora de interpretações que ultrapassam a linguagem verbal. Como referem Pardiñas e Rechou (2006) este género constitui um meio excelente para despertar a sensibilidade da criança, para abrir os seus horizontes a formas de representar que transcendem o figurativo, o explícito, o óbvio, podendo inclusivamente ajudar a romper com os estereótipos oferecidos pelas séries de desenhos animados.

Desenvolvimento da Experiencia

Com a LIJ levamos a família a recriar múltiplos universos a partir dos temas expressos pela tríade leitor, texto e contexto (Giasson, 1993:21). Um jogo entre a produção e a receção, onde o adulto se configura em diferentes papéis: mediador, pai, leitor adulto, contador de histórias, aprendiz de leitura... até que se encontra de novo como leitor num novo corpus tantas vezes entendido como “menor” ou “infantil”, no sentido mais pejorativo dos termos.

Neste sentido, este projeto assume como principais objetivos:

- Promover a cultura do livro no seio familiar, estimulando o contacto com o livro em idade precoce, dando a conhecer a oferta editorial recomendada para as diferentes fases etárias e apresentando às famílias ferramentas que lhes permitam fazer uma seleção de qualidade face à oferta.

- Ajudar a desenvolver o gosto pela leitura, através da associação de experiências positivas à leitura, do reforço da ligação afetiva entre pais e filhos, tendo como mediador o livro, e do envolvimento da família em atividades de leitura.

- Sensibilizar para a importância da criação de hábitos de leitura, como meio de obter mais sucesso, descobrindo a literatura como forma de alargar a competência enciclopédica, como meio de enriquecer o repertório lexical e linguístico e ainda como meio de desenvolver o pensamento crítico e divergente.

- Contribuir para o aumento dos níveis de literacia, entendendo o papel da Literatura na Formação de Leitores, no desenvolvimento da competência literária no seio da família e na criação de comunidades de leitores.

- Compreender a Literatura enquanto forma de arte, através do contacto com diferentes géneros, discursos e tipos de ilustração, descobrindo as múltiplas leituras do texto literário.

E operacionaliza-se do seguinte modo:

Seis sessões semanais de trabalho com grupos de pais, constituídos por um máximo de quinze elementos, ao longo das quais vão sendo exploradas as obras selecionadas.²⁴ Estas sessões integram uma componente formativa direcionada para a importância do desenvolvimento de hábitos de leitura em família; uma componente prática com exemplificação de formas de ler e de atividades de animação à leitura; e uma componente de partilha de experiências sobre as leituras que se vão realizando ao longo das sessões. O projeto tem como suporte um blog²⁵ que cumpre a função de diário e simultaneamente de elo de ligação com a comunidade.

A dinâmica do *Lê para mim, que depois eu conto...* comporta um conjunto de ações.

Ação 1 - Reunião de apresentação do projeto com os professores e educadores de cada escola.

Ação 2 - Reunião de apresentação do projeto aos pais do Jardim de Infância e 1º ano de escolaridade; Inscrições e calendarização;

- “Uma história deixa-me curioso...”: Leitura de um excerto do texto *O Aniversário do Tiago* de ALÇADA, Isabel e MAGALHÃES, Ana Maria (2004) in *Criadores de Sonhos*. Gaia: Gailivro.

Ação 3 - 1ª Sessão com o grupo de pais inscritos:

-Realização de um questionário diagnóstico; distribuição, leitura e análise de um desdobrável com os objetivos do projeto; apresentação de algumas dicas de leitura em família; indicação de bibliografia e webgrafia úteis; calendarização das sessões do projeto;

- Apresentação e distribuição do 1ºkit de livros (Álbum: Se eu fosse um mágico; Narrativa: Os sete cabritinhos; Poesia: Mais lengalengas);

²⁴ Tabela 1

²⁵ <http://leparamimquedepoiseuconto.blogspot.com>

- Conversa sobre os critérios de seleção das obras, sobre os autores, ilustradores e oferta editorial;

- Diálogo sobre a importância do momento da leitura do livro e das condições a criar (ambiente intimista, sem outras solicitações);

- Análise dos aspetos paratextuais das obras do 1º kit;

- Leitura em voz alta (simulação com a adequação do tom de voz, de postura...) das obras a ler em família durante a semana;

- Convite ao registo das experiências de leitura mais significativas ao longo da semana.

Ação 4 - 2ª Sessão com o grupo de pais inscritos

- Partilha das experiências de leitura da semana: cada elemento fala sobre cada um dos livros, sobre o momento da leitura e as emoções a ele associado referindo as situações que foram mais significativas para a família, relacionando a leitura com as experiências de vida;

- Síntese dos aspetos principais das leituras efetuadas: a importância do património literário oral (*Mais Lengalengas*); o conto tradicional enquanto património literário e cultural universal (*Os sete cabritinhos*); o diálogo entre texto icónico e verbal e a literatura como forma de arte: ficção, fantasia e sonho (*Se eu fosse um mágico*);

- Distinção entre literatura infantil e livros para crianças;

- Apresentação de outras obras que abordam as mesmas temáticas e de outras versões/reescritas dos mesmos textos;

- Distribuição e apresentação do 2º kit de livros (Álbum: *A minha mãe*; Narrativa: *A Casa da Mosca Fosca*; Poesia: *O sonho é...*);

- Conversa sobre a importância de associar experiências positivas à leitura, através da componente afetiva e lúdica;

- Leitura de cada uma das obras do novo kit com apresentação das técnicas de animação a aplicar aos livros;

- Representação através do desenho da imagem da mãe (*A minha mãe é... como...*);

- Construção de personagens e de cenário em cartolina;

- Elaboração do jogo “Quantos queres?” (distribuição do quadrado em papel com as dobragens, para ser preenchido por cada família, com palavras representativas do que é o sonho).

Ação 5 - 3ª Sessão com o grupo de pais inscritos:

- Partilha das experiências de leitura da semana, à semelhança do descrito na ação 4;

- Síntese dos aspetos principais das leituras efetuadas: a literatura enquanto resposta a algumas das inquietações do ser humano (*A minha mãe* e *O sonho é*); o humor presente nas representações icónicas (*A minha mãe*); a leitura cumulativa como motor de desenvolvimento de processos de memorização; o animal, elemento querido e próximo da criança, como fator de apego ao livro e à leitura (*A casa da mosca fosca*); As diferentes manifestações do texto poético (*O Sonho é...*); a importância do fator jogo (animação) na relação entre o livro e a criança;

- Apresentação de outras obras que abordam as mesmas temáticas e a mesma estrutura narrativa (a mãe e o pai, os avós, outras leituras cumulativas), obras das mesmas coleções (por exemplo a biblioteca José Jorge Letria da editora Âmbar);

- Apresentação e distribuição do 3º kit de livros (Álbum: *Perto*; Narrativa: *A árvore generosa*; Poesia: *O meu primeiro álbum de poesia*);

- Leitura de cada uma das obras do novo kit com apresentação das técnicas de animação a aplicar aos livros;

- Construção de fantoche com técnicas simples (jornal, meias velhas, botões...);

- Construção de rimas a partir do nome da criança ou de acordo com um modelo;

Ação 6 - 4ª Sessão com o grupo de pais inscritos:

- Partilha das experiências de leitura da semana, à semelhança do descrito nas ações 4 e 5;

- Síntese dos aspetos principais das leituras efetuadas: o carácter universal da mensagem veiculada pela literatura infantil e o seu papel no desenvolvimento do indivíduo e na construção do pensamento crítico (*Perto* e *A Árvore Generosa*); a variedade de estilos e temas presentes no repertório da poesia portuguesa (*O meu primeiro álbum de poesia*); a literatura enquanto laboratório lexical e linguístico, indutor de maior sucesso escolar; a importância da sonoridade / musicalidade / jogos de linguagem presentes na poesia, para o desenvolvimento da consciência fonológica e da vertente criativa do indivíduo; o reforço da ligação afetiva proporcionada pela literatura;

- Apresentação de outras obras que abordam as mesmas temáticas e a mesma estrutura narrativa (*A Árvore* de Sophia de Mello Breyner; *Os vizinhos da casa Azul* de A.V. ; *Conto estrelas em ti* de A.V.); *Poetas de hoje e de ontem* de A.V....);

- Seleção de uma ou mais obras, trabalhadas ao longo do projeto, por parte de cada elemento, para produção de um trabalho em família e posterior apresentação na tertúlia;

- Aplicação de um questionário de avaliação do projeto.

Ação 7 - Tertúlia (para pais, filhos, outros familiares, professores e outros membros da comunidade educativa): receção; mostra literária; apresentação das famílias e dos trabalhos realizados (cada família apresenta o seu trabalho / testemunho, revelando um pouco o envolvimento no processo); palestra sobre o tema, por um especialista na área da leitura; apresentação do blog e convite à experimentação; apresentação dos clubes de famílias leitoras e convite à sua formação e/ou integração;

Ação 8 - Exposições: os trabalhos realizados pelas famílias são expostos nas respetivas escolas em épocas especiais dedicadas ao livro e à leitura, dependendo do momento em que o projeto tem lugar (semana da leitura; semana do livro; semana das bibliotecas escolares; semana cultural). Anualmente, por altura do encontro Interconcelhio, são expostos todos os trabalhos realizados durante o ano, no mesmo espaço, quer os respeitantes ao projeto em si, quer os resultantes da participação nos clubes de famílias leitoras.

Ação 9 - Encontro Interconcelhio (anual): no último sábado de Junho de cada ano realiza-se um encontro com todas as famílias, de todos os agrupamentos e concelhos, que passaram pelo projeto, até à data do encontro. Desta atividade constam: visita à exposição dos trabalhos; mostra de literatura; apresentação do balanço anual do projeto; palestra sobre o tema por um especialista na área da leitura; apresentação de trabalhos pelas famílias (cada agrupamento apresenta um trabalho); almoço convívio; distribuição de lembranças (marcadores, pulseiras... alusivos à data); momento cultural (visita guiada a um espaço acordado com a autarquia anfitriã).

Ação 10 - Clubes de Famílias Leitoras: terminado o projeto, e como referido na ação 7, as famílias são convidadas a integrar (ou formar, no caso de escolas novas) os clubes de famílias leitoras. Estes grupos reúnem com as respetivas coordenadoras (professoras bibliotecárias), com uma periodicidade mensal, ao longo do ano letivo, num total de 7 encontros anuais (cada clube).

Para estes clubes é criado um Plano Anual de Atividades próprio (disponíveis no blog que suporta o projeto), são selecionadas obras de acordo com temas previamente estudados e enquadrados no contexto de orientações internacionais (UNESCO) e dos Projetos Educativos dos Agrupamentos²⁶.

²⁶ Apenas a título de exemplo, “A Literatura Infantil e o Lugar do Homem no Universo: Ter vs Ser” constituiu o tema do ano letivo 2011/2012, para o qual foram selecionadas as obras: FANHA, José (2007) *O dia em que a mata ardeu*. Gaia: Gailivro; SOARES, Luísa Ducla (2006). *Há sempre uma estrela no Natal*; Porto: Civilização. ALMEIDA, Carla Maia (2009). Lisboa: Caminho; MANGAS, Francisco Duarte (2010). *Sílvio, o Domador de Caracóis*. Lisboa: Caminho;

Análise da Experiencia

A partir da análise aos questionários diagnósticos, conseguimos aferir que independentemente da formação académica, atividade profissional e localização geográfica a que pertencem, a maioria dos pais considera ter por hábito ler para os filhos. No entanto, a escolha dos livros limita-se aos clássicos e aos títulos associados aos programas infantis de televisão. Constatase ainda um reduzido conhecimento em relação a autores e ilustradores da LIJ. A totalidade dos pais considera que os hábitos de leitura têm influência ao nível do sucesso escolar dos seus educandos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a descoberta da variedade literária ao nível de temáticas, autores, ilustradores, editoras e géneros discursivos, complementada pela exploração de elementos paratextuais, novidade para os pais enquanto objeto de leitura, conduziram a uma substancial valorização do livro no seio familiar. Do mesmo modo, a (re)descoberta do património cultural e familiar, o reforço da ligação afetiva entre pais e filhos, o alargamento do conhecimento enciclopédico e do repertório lexical e linguístico, materializaram-se através do cruzamento da leitura literária com as experiências de vida de cada família.

O questionamento decorrente das leituras realizadas, nomeadamente no respeitante ao comportamento das personagens e ao desenlace de algumas narrativas, impulsionou o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, dando corpo a uma das principais funções da literatura.

A exploração do diálogo entre texto verbal e texto icónico proporcionou um novo olhar sobre determinados materiais de leitura, anteriormente desprovidos de valor aos olhos deste público alvo, como é o caso do álbum. A ilustração passou, assim, a ser entendida não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como uma possibilidade de leitura complementar e/ou alternativa no jogo interpretativo.

A descoberta de diferentes estruturas narrativas, o humor, e a experimentação de algumas técnicas simples de animação à leitura, elencadas nas ações do projeto, permitiram associar experiências positivas ao ato de ler, colocando-o a par de outras experiências lúdicas, quanto ao prazer do seu usufruto.

A partir da análise ao questionário de avaliação, aplicado seis semanas após o primeiro encontro com os pais, é notório um novo olhar sobre a leitura, verificando-se a ampliação do cânone de leituras partilhadas pela comunidade de pais (dos clássicos à literatura contemporânea), que se

traduz numa seleção mais criteriosa na hora de comprar ou requisitar um livro. O distanciamento das práticas escolares de leitura conduz ao reforço da ligação afetiva entre pais e filhos, mediada pelo livro; a uma visão positiva do livro e da leitura; e a uma descoberta de novas formas de ler, onde a animação surge como meio simples de valorizar o livro e a leitura.

A mudança de rotinas e de prioridades na família é outra das consequências do projeto. Os pais participantes referem que passam a ter mais tempo e disponibilidade para ler, notando-se ainda um melhor aproveitamento do potencial da literatura, enquanto motor para conversar, para ajudar a pensar e até para passar mais tempo em família. Esta mudança de atitude face ao ato de ler enaltece a vertente frutiva da leitura, conducente à formação efetiva de leitores. Como refere Pennac (1993:90), “os alunos que descobrem o livro por meio de outros canais que não o da obrigação implícita no *é preciso ler* continuarão tranquilamente a ler”.

É ainda de salientar um aumento da sensibilidade para a articulação entre a escola e a família enquanto parceiros educativos, traduzida na participação ativa destes pais na vida escolar: nas Associações de Pais, no voluntariado (abertura semanal da BE à comunidade, hora do conto); no Plano Anual de Atividades ao nível da dinamização de iniciativas de abertura à comunidade (festas escolares; exposições; animação na semana da leitura; organização de feiras do livro); na colaboração com a escola ao nível profissional, oferecendo serviços, e na utilização da Biblioteca Escolar (empréstimo domiciliário).

A criação de comunidades de leitores é uma das mais valias do *Lê para mim, que depois eu conto...*, pois ao terminar o período das seis semanas do projeto, a maioria dos pais deseja que a experiência se prolongue, evidenciando a necessidade de continuar a descoberta dos múltiplos universos literários oferecidos pela LIJ. É neste contexto, e com o objetivo de dar resposta aos pais, que nascem os Clubes de Famílias Leitoras. Deste modo, e como descrito na ação 10, é possível continuar a acompanhar o crescimento leitor destas famílias.

Recuperando alguns testemunhos dos participantes, podemos sintetizar todo este percurso numa multiplicidade de papéis assumidos gradualmente pelos pais enquanto leitores que (re)descobrem a LIJ. Primeiro, no papel de adulto que acorda e desperta a criança que há em si; a seguir, no papel de pai, mãe ou avô / avó, mediador de leitura; e por fim, assumindo a roupagem do leitor explorador, alegre, crítico e curioso, que descobre no processo comunicativo entre pares, a receita para saborear e continuar a ler o mundo em que vivemos. Citando Teixidor (2007:66), “no podemos vivir en un mundo sin historias. Sin historias nos costaría mucho hacernos una idea del mundo en que vivimos”.

Bibliografia

- AGRA PARDIÑAS, M. J. e ROIG RECHOU, B. (2006). “Artextos: Álbumes para crianças”. En Azevedo, F. (coord.). *Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário: Centro e margens na literatura para crianças e jovens* (ATAS do II congresso internacional CLT 2006). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- BARROS, L. (2007). *Formar Leitores: Pais e Professores Protagonistas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: ASA.
- PENNAC, D. (1993). *Como um romance* Porto: ASA.
- PROLE, A. (s.d). *Como fazer um projecto da promoção da leitura* in ABZ da leitura/Projetos, www.casadaleitura.org acedido em 10/04/2012.
- TEIXIDOR, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- VIANA, F. L. e MARTINS, M. M. (2007). “Percursos de Leitura e Percursos de Vida”. En Cerrillo, P.; Cañamares Torrijos, C. e Sánchez Ortiz, C. (coord.). *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 439-444). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LA EDUCACIÓN Y LA FAMILIA EN LOS REFRANES

*María Jesús Barsanti Vigo*²⁷

Universidade de Vigo

barsanti@vigo.es

Resumen: Los refranes, considerados como un compendio de sabiduría popular, transmiten con un alto poder de síntesis, distintas facetas del quehacer y el devenir de los hombres y sus circunstancias a lo largo del tiempo, con un papel marcadamente didáctico. En este trabajo se presentan y analizan los diferentes puntos de vista que el refranero español tiene sobre los pilares en los que se sustentan los principios básicos de la educación que los padres deben transmitir a sus hijos. Si bien los refranes se conciben como atemporales, sin embargo en el tema que nos ocupa, el origen antiguo y el carácter ancestral inherente a ellos hace que no solo la enseñanza que difunden, sino también su uso como actos de habla, hayan caído, en la mayoría de los casos, en una situación de aparente olvido.

Palabras clave: familia; refranes; educación; padres; hijos

Resumo: Os provérbios, considerados como um compêndio de sabedoria popular, transmitem com um elevado poder de síntese, visões distintas sobre o que fazer e o futuro dos homens e as suas circunstâncias ao longo do tempo, com uma funcionalidade marcadamente didática. Neste trabalho apresentam-se e analisam-se os diferentes pontos de vista presentes no *corpus* espanhol de provérbios sobre os pilares que sustentam os princípios básicos da educação que os pais devem transmitir aos seus filhos. Ainda que os provérbios sejam entendidos como formas intemporais, a verdade é que, relativamente ao tema que aqui nos ocupa, a origem antiga e o seu carácter ancestral faz com que os ensinamentos que preconizam assim como o seu uso como atos de fala tenham caído, na maioria dos casos, numa situação de aparente esquecimento.

Palavras-chave: família; provérbios; educação; pais; filhos

Abstract: Proverbs are considered as a compendium of wisdom that conveys in a highly synthetic way different aspects of the daily life of men and their circumstances over time, with a markedly didactic role. In this article we present and analyze the different focalizations on the basic principles of education that parents transmit to their children taking as a source the Spanish proverb tradition. Although the proverbs are conceived as timeless, their ancient origin and ancestral nature has relegated them to a situation of apparent forgetfulness in relation both to the teachings they contain and to their use in everyday speech.

Key words: family; proverbs; education; parents; children

1. Introducción

De las cinco diferentes acepciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) para el término ‘educación’ aquí nos interesa quedarnos con tres de ellas, a saber, educación es: 1. “acción y efecto de educar”, 2. “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”

²⁷ *María Jesús Barsanti Vigo* es Doctora en Filología Alemana por la Universidad de Salamanca y profesora de Lengua Alemana del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo. En la actualidad está implicada en varios proyectos relativos a la literatura infantil y juvenil en lengua alemana. Su actividad investigadora se desarrolla en el estudio del alemán para fines específicos y su enseñanza y, fundamentalmente, en el ámbito de la Paremiología contrastiva alemana-española. Precisamente sobre este universo paremiológico presenta a estas Jornadas la ponencia titulada “La educación y la familia en los refranes”.

y 3. “cortesía, urbanidad”, es decir, la educación abarca la enseñanza y las habilidades específicas que se aprenden, pero también una cuestión menos tangible pero más profunda: la educación ayuda a transmitir el conocimiento, el buen juicio y la sabiduría. La educación tiene como una de sus metas fundamentales difundir la cultura de generación en generación, desempeñando un papel decisivo en el desarrollo de cualquier país o civilización: educar tiene como objetivo, tal y como se indica en el diccionario de la RAE, por un lado, desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. y, por otro, enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Pues bien, los refranes que son una especie de ‘evangelios chiquitos’, por las verdades y experiencias que encierran, que son todos verdaderos y que no engañan a nadie, se muestran como un compendio de sabiduría popular – entendiendo popular como contrario de sabio – de creación individual, que aspiran a formular, en forma abstracta, es decir, no referida a un caso particular, una ‘verdad’ valedera para toda la humanidad y que tienen la condición de atemporales – no presentan distinción de tiempos ni lugares, si se exceptúan, naturalmente, por lo que a los lugares se refiere, los refranes cuya aplicación se restringe a un territorio determinado –. Poco importa que lo que se nos da como ‘verdad’ sea una máxima moral, un consejo inmoral, una facecia maliciosa, un chiste, donaire o cuento gracioso, un epigrama, una observación meteorológica o un precepto de higiene. El refrán, en general, como fruto de experiencias acumuladas, tiene su fundamento en el pasado, pero nace de cara al porvenir; es una enseñanza que se da en forma mnemotécnica para que se tenga en reserva hasta que llegue la ocasión de aplicarla. Es en definitiva un ejemplo, un modelo en el sentido más amplio, del que pretendemos extraer una lección, una enseñanza o un principio moral a seguir (Barsanti, 2005: 22).

Los refranes han pasado de generación en generación, son parte de nuestra tradición y nos acompañan en cada momento: si llueve, si hay suerte, si algo se necesita, si tenemos que hacer frente a algún negocio o a alguna situación delicada... Los refranes ayudan a salir airoso de las situaciones difíciles, ya que cualquier aspecto de la vida humana se ve reflejado en ellos y su campo de aplicación presenta una gran variedad, dada su amplitud temática: así, junto a refranes de índole moral que gozan de un amplio alcance, se encuentran los de aplicación más reducida por estar circunscritos a una zona geográfica o a un ámbito concreto, ya sea laboral o social.

Estos enunciados no solo contienen un sinnúmero de enseñanzas aplicables a cualquier situación cotidiana, sino también la descripción de la sociedad que les vio nacer y en la cual perviven, ya que constituyen un espejo en el que se ve reflejado cómo es un pueblo, cuáles son sus costumbres y, en especial, su forma de enfrentarse a la vida.

Pues bien, el refranero nos va a mostrar cómo se ha entendido y, por ende, cómo se entiende ahora, la noción de ‘educación’, pero vista a través de un prisma muy particular como es el de la familia, entendida ésta – según la segunda acepción del diccionario de la RAE – como el conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines a un linaje, aunque en esta ocasión, en su sentido más restrictivo, el de los padres y los hijos.

2. La educación en el refranero: ideas generales

Uno de los usos de los refranes es el educativo-formativo, debido al papel claro y didáctico que tienen; desde la infancia son transmitidos de padres a hijos, logrando así su asimilación y acomodación por parte de todos los individuos de una cultura y un idioma, convirtiéndose así en elementos lingüísticos utilizados para enseñar, argumentar o explicar:

A child knows that the proverb used by the scolding parent was not made up by that parent. It is a proverb from the cultural past whose voice speaks truth in traditional terms. It is the “One”, the “Elders”, or the “They” in “They say”, who direct. The parent is but the instrument through which the proverb speaks to the audience (Arewa & Dundes, 1964: 70).

Sin embargo, uno de los usos del refrán que pasa más inadvertido, pero que desde tiempo inmemorial forma parte de la esencia misma de esta forma paremiológica es su función represiva, cuestión que ya tuvo en cuenta Lázaro Carreter como se desprende de las siguientes palabras:

Todo un repertorio de órdenes, de prescripciones legales o con valor legal para la antigua sociedad castellana circulaba activamente diluido en la competencia lingüística de los hablantes, sujetándolos a modos de comportamiento que las clases dominantes deseaban ver perpetuados. Es lo que, con terminología a la moda, podríamos denominar función represiva del Refranero (Lázaro Carreter, 1980: 212-213).

Así pues el refrán presenta preceptos, normas imperativas, mediante los cuales se ordena o formula una prohibición. Debido a que el refrán se presenta como un texto que recoge la sabiduría y la experiencia de nuestros antepasados y lo convierte en elemento vital y útil en la vida de los hombres, de ahí se desprende el carácter didáctico que se les imputa. Esta calificación viene dada desde muy antiguo ya que se les consideraba los transmisores de los conocimientos de los antepasados y, gracias a esta antigüedad y experiencia, se les consideraba verdaderos y por lo tanto normas a seguir, de ahí su finalidad didáctico-moralizadora:

Las paremias, desde siempre, aconsejaron, educaron e instruyeron a los hombres, de ahí que los paremiólogos de todos los tiempos resaltaran el didactismo cívico de estas formas, pero a penas hicieron hincapié en el ‘otro didactismo’, el menos amable y el menos popular: el didactismo coercitivo (Conde Tarrío, 2004: 66).

La función represiva del refranero no solo se aplica entre las diferentes clase sociales, como en “Todos somos hijos de Adán y Eva, sino que nos diferencia la seda”, con que se da a entender que, aunque todos los hombres tengan un mismo origen, la educación y las riquezas distinguen las diversas clases sociales, sino también entre los miembros de una misma clase: en el matrimonio, “Antes de que te cases, mira lo que haces”; en el estudio, “La letra con sangre entra”; o en la autoridad, “Cuando mi padre de usted me llama, o me va a zurrar, o cerca le anda”, donde el uso del ‘usted’, con su severidad tiende a marcar las distancias, y antaño, en efecto, solía ser prólogo de tunda o regañina, etc. Un buen número de este tipo de paremias las encontramos en los refraneros bajo el epígrafe de ‘herencia genética’: “De tal padre, tal hijo”, “De tal palo, tal astilla” o “El hijo de la gata, ratones mata”. Diluida en estas formas se halla toda una filosofía en la que se insinúa que las personas pertenecientes a una misma unidad familiar presentan los mismos rasgos de conducta, aunque sin salvarse del hecho de que generalmente su significado esté lleno de connotaciones negativas. Sin embargo, uno de los temas donde más se percibe esta connotación coercitiva del refranero es en el de la educación, no solo en términos generales como en “Más vale el castigo que el vestido”, donde se encarece la utilidad de la educación y la enseñanza aun antes que otras cosas necesarias, o en “La coza de la yegua no hace mal al potro”, es decir, se indica que las reprensiones o castigos de quien los da por amor no hacen mal, sino, sobre todo, dentro del ámbito familiar como en “A tu hijo, pan y castigo” o en “Si de nada sirve el palo, malo, malo”.

3. La familia y la educación en el refranero

Los refranes nos transmiten comportamientos sociales, conceptos morales, recursos naturales, usos y costumbres, un sinfín de datos prácticos y útiles para la vida en común. Son advertencia, consejo, aviso, descripción, crítica, alabanza; son la síntesis de la experiencia y, como hemos dicho, tienen un eminente valor práctico y didáctico. Los refranes son patrimonio del habla, de la cultura y de la idiosincrasia de los pueblos que comparten una lengua común. Es indudable, por tanto, su valor etnolingüístico como elementos que muestran claramente la estrecha relación que une la lengua de una comunidad con su cultura, ya que estas fórmulas paremiológicas reflejan, reproducen y conservan las tradiciones de los pueblos, especialmente “aquella parte de la cultura

íntimamente ligada al quehacer diario, eso es, la cultura material de la sociedad de fijación” (Forgas Berdet, 1993: 35).

Las paremias tienen su origen en la sociedad, en las costumbres e historias de los pueblos, reflejando sus rasgos esenciales y trasmitiéndolos a lo largo del tiempo y del espacio. Analizarlas nos permite entender la pequeña crónica que encierran, la imagen que nuestros antepasados tenían de su realidad, de su cotidianidad.

Con respecto a la familia, el refranero delimita claramente aquello que la tradición considera como tal, esto es, el grupo que forman el hombre, en su labor de padre y representante de la autoridad en la casa; la mujer como responsable del bienestar del hogar y madre afectuosa; y por último los hijos, descritos generalmente bien como imitadores paternos o bien como seres desagradecidos y egoístas. Otros grados de parentesco familiar como suegras, yernos, nueras, etc. tienen poco peso en el refranero y, casi siempre, presentan una imagen no muy positiva como en “Padres e hijos son amigos; hermanos, indiferentes; y enemigos, los demás parientes” o “Yernos y nueras, de mis hijos son familia, pero no familia mía”; en definitiva, que cada cual tiene un papel muy bien definido en el refranero.

Aunque en todas las colecciones paremiológicas la familia conforma un grupo numeroso como parte actancial de las paremias, en relación con el tema que nos ocupa, la familia y la educación, el refranero minimiza sus entradas y se centra en las figuras del padre y de la madre como pilares, junto al maestro, de la educación de los hijos y a éstos como receptores, generalmente sufridores, de ella.

- *Los padres*

El refranero nos recuerda que “Nadie nace enseñado, si no es a llorar”, es decir, que todo se aprende mediante la experiencia que da el discurrir de la vida o el estudio y que “Lo que en la leche se mama, en la mortaja se derrama”, o sea, lo que se aprende en los primeros años de vida se arraiga de tal forma que perdura a lo largo de toda ella o que “Lo que se aprende en la cuna, siempre dura”, ya que a lo largo de la vida siempre se recuerda lo que se aprende de niño, siempre se mantienen las costumbres adquiridas en la niñez. Por lo tanto en la educación de los niños, el padre y la madre adquieren una importancia fundamental, por ser las personas que están más próximas y, por lo tanto, los primeros que le inculcan determinados valores y actitudes que han de recordar siempre; porque ya se sabe que “El niño regalado, siempre está enojado” y son de eso de “Culo veo, culo quiero”, antojándoseles todo aquello que ven y como “Dime con quién andas, y te diré quién eres” y los padres saben que “Por la muestra se conoce el paño”, al final deben ser conscientes de que

“Consejo sin ejemplo, letras sin aval”, y que “No hay atajo sin trabajo” y, por lo tanto, los hijos tienen que asumir que “Quien bien te quiere, te hará llorar”.

Por eso, por un lado, el refranero tiene en cuenta el influjo que tiene el ejemplo y, en especial, el de los padres con los hijos cuando dice “A uso de iglesia catedral, cuales fueron los padres, los hijos serán”, ya que donde hay catedral, hay un obispado que dicta la norma de las otras iglesias; así como “El hijo de la gata, ratones mata” para denotar el poderoso influjo que tienen en los hijos el ejemplo y las costumbres de los padres, porque “El hijo del asno, dos veces rebuzna al día” ya que es natural que los hijos imiten a los padres en los modos y costumbres. Y para que esto sea así, “Los niños, de pequeños; que no hay castigo después para ellos”, o “Quien no castiga culito no castiga culazo”, o bien “Al arbolito, desde chiquito”, enseñando que se deben corregir y castigar las malas inclinaciones que suelen mostrar los niños, porque con la edad se hacen incorregibles o es difícil el castigo, así como “Al niño y al mulo, en el culo” dando a entender que el castigo se debe ejecutar del tal modo y con tal cautela que sea escarmiento y no daño.

Y, por otro, se recrimina indiscretamente a los padres cuando no llevan a cabo lo indicado como en “Tanto quiso el diablo a su hijo que le sacó/quebró un ojo” por dar gusto a sus hijos en perjuicio de su buena educación. Porque les puede suceder lo que anticipa el refrán “Dicen los niños en el solejar lo que oyen a sus padres en el hogar” o la versión “Lo que el niño oyó en el hogar, lo que dice en el portal”, para mostrar el cuidado y cautela que deben observar los padres delante de los hijos en acciones y palabras y no hablar ante ellos cosas que no deben oír los extraños, porque los niños las aprenden incautamente y luego las dicen y usan sin reparo ni reflexión. Y también les recuerda que “A hijo malo, pan y palo”, es decir, con los hijos difíciles hay que ser severo (‘palo’), pero no tanto que les desatiendan en sus necesidades primordiales (‘pan’).

- *El padre*

El término ‘padre’, aparte de en otras cuestiones como la herencia genética, el legado material o los consejos paternos, aparece fuertemente ligado a la autoridad, denotando la importancia del mismo en la vida de sus hijos, como modelo a seguir o garante del saber como en “Un buen padre vale por cien maestros” y “Consejo del padre, guárdelo el hijo con siete llaves” o mostrando su rol en relación con los hijos y su diferencia con respecto a la actitud materna en “El padre para castigar y la madre para tapar”.

El alcance de la figura del padre como eje básico que garantiza una buena educación a los hijos queda patente en el refrán “Costumbres de mal maestro, sacan hijo siniestro” –es decir, propenso o inclinado al mal– en el que se encarece la importancia de la buena educación de los

jóvenes y se advierte los daños que se siguen de dar un padre, mal maestro a sus hijos, porque lo importantes es que “A tu hijo, buen nombre y oficio”.

Es más, la carencia del padre en la unidad familiar tiene como consecuencia, bien una mala crianza de los hijos como muestra “Padre, no tuviste, madre no temiste; hijo, mal despereciste” –‘desperecer’ en el sentido de perecer o acabar– o la versión “Padre no tuviste, madre no temiste; hijo, diablo te hiciste” o “Hijo de viuda, o mal criado o mal acostumbrado” o bien una deficiente formación como refleja “Hijo de la viuda, bien consentido, mal adoctrinado”, donde se da a entender la falta que hace el padre para la buena educación de los hijos.

Así que con los hijos el padre debe aplicar la regla de que para la crianza de un hijo travieso son necesarias la severidad y la instrucción como se indica en “Ceño y enseño –‘enseño’ en el sentido de enseñanza–, del mal hijo hacen bueno” o la versión “Ceño y cenceño –‘cenceño’ en el sentido de sobriedad, austeridad–, al mal hijo hacen bueno” porque sino puede ocurrir que “A padre sorprendido, hijo mentirosillo” y entonces no le va a quedar más remedio que “A hijo vago que el padre le de el palo”; y como rara vez se corrigen los resabios que una vez se contraen, pues “No me pesa de que mi hijo enfermó, sino de la mala maña que le quedó” o la versión “No me pesa de mi hijo que enfermó, sino del mal vezó –en el sentido de costumbre– que tomó”, es decir, que rara vez se corrigen los resabios o vicios que una vez se contraen. Y como “Hijo aborrecido nunca tuvo buen castigo” y “Quien mal anda, mal acaba”, el refranero propone “Al hijo querido el mejor regalo es el castigo” y, por eso, “A la primera, perdón; a la segunda, con el bastón”.

- *La madre*

En cuanto a la ‘madre’ destaca su papel primordial en el núcleo familiar como delimitadora del entorno familiar, “Casa sin madre, río sin cauce”, y su labor de madre, “La buena madre no dice al hijo ¿quieres? sino toma”; la herencia genética aparece casi siempre en relación con las hijas, “La hija de la cabra qué ha de ser sino cabrita”, y se ofrece una imagen en ocasiones crítica como elemento perturbador del hombre, “Dos hijas y una madre, tres diablos para el padre”.

El rol de la madre en la tarea de la educación prácticamente queda reservado para las hijas, si bien el refranero indica “Las madres hacendosas hacen a las hijas perezosas”; en el que, a pesar del uso del lema ‘hijas’ se quiere indicar que la educación no consiste en liberar a los hijos de cualquier tarea, pues, por querer hacer un bien, resulta un mal o “Madre pía –en el sentido de blanda, benigna–, daño cría” o “Madre piadosa, cría hija merdosa”, donde se da a entender ser perjudicial la excesiva indulgencia de las madres con sus hijos; pero sin embargo concretiza, “Madre holgazana cría/saca hija cortesana”, advirtiendo del peligro que una madre puede exponer a

su hija, dándole ejemplo de ociosidad o mal ejemplo y otros muchos que van en esta línea como, por ejemplo, “Madre acuciosa, hija vagarosa”, “Madre dispuesta, hija vaga” o “Madre ardida –en la acepción de valiente, intrépida o denodada– hace hija tollida”. Asimismo se destaca el papel de las madres en el buen quehacer de sus hijas como futuras esposas. Así “De buena vid planta la viña, y de buena madre, la hija”, donde se aconseja elegir como esposa a una joven que haya recibido buenos ejemplos de su madre.

- *Los hijos*

En cuanto a los hijos aparecen como un bien y una virtud que completan al hombre, donde su ausencia provoca un desequilibrio en la familia, “Casa sin niños, tiesto sin flores”.

La educación de los hijos que aparece recopilada en el refranero previene, fundamentalmente, de las consecuencias de malcriarlos, “Hijo mimado, hijo mal criado” o “Hijos criados, duelos doblados”, incluso con una interpelación directa “Si eres niño y has amor –en este caso ‘amor’ se refiere a los vicios que este puede traer consigo–, ¿qué harás cuando mayor?”, en el que se da a entender que si no se corrigen las inclinaciones que se advierten en los niños, después crecen y aumentan con la edad haciéndose difícil la enmienda y encarece lo importante que es haber recibido una buena educación, ya que cuando es así, se puede contar con él tanto en la fortuna como en la adversidad como reflejan “El hijo del bueno pasa –‘pasar’ en el sentido de sufrir o tolerar– malo y bueno” o “El hijo del bueno para malo y para bueno”; por el contrario, cuando se tiene excesiva condescendencia con los niños caprichosos solo se consigue no inculcarles buenos valores y convertirlos en unos seres mezquinos y egoístas como muestra “Regalos, regalos, ¡a cuántos hicisteis malos!”.

El refranero también advierte cómo deben comportarse los hijos para con sus padres, “De tus hijos sólo esperes lo que con tus padres hicieras” o “Lo que con tus padres hagas con tus hijos lo pagas”.

Una mención aparte merece la figura del abuelo y que por tener total vigencia se trae a colación: “Criado por abuelo, nunca bueno”, donde se quiere dar a entender que los abuelos, por ser demasiado indulgentes para con sus nietos y criarlos consentidos y con mimos, nunca serán capaces de educarlos correctamente.

4. Conclusiones

El refranero, como compilación de experiencias vividas, tiene como tarea servir de cajón de sastre donde para cada problema se puedan encontrar una o varias soluciones, incluso

contradictorias, que nos ayuden a superar toda una suerte de obstáculos presentes en los diferentes ámbitos de la vida.

Por lo que atañe al refranero y la educación, y más concretamente la educación impartida en el seno de la familia, las conclusiones que se extraen una vez analizado son las siguientes: por un lado, que dos son los ejes fundamentales sobre los que se basa el refranero cuando se pronuncia sobre este tema, el consejo y la admonición, y, por otro, que en ambos casos el espíritu que impregna a los refranes es el coercitivo, con un carácter censor, autoritario, que ejerce una función claramente represiva; además presenta una carga menos metafórica de lo que es habitual en ellos y que se hallan sumamente alejados de la jocosidad y la ironía que desprenden un gran número de paremias en el conjunto del refranero español.

En relación con el tema de la educación, el carácter didáctico de los refranes se duplica, ya que si desde antiguo se les considera como transmisores de los conocimientos de nuestros antepasados –que con mayor o menor fortuna se han perpetuado en la cultura y en la lengua de un país– y por su antigüedad y experiencia se les califica como verdaderos y por lo tanto normas a seguir, y de ahí su función didáctico-moralizante, en esta ocasión, la función intrínseca del propio refranero se convierte en parte activa al pronunciarse explícita y taxativamente sobre como han de comportarse los padres a la hora de educar a sus hijos.

Por eso si uno se detiene en concreto en esta idea, vista desde el punto de vista de las paremias, no sorprende que casi en su totalidad la Academia de la Lengua Española las designe con un marcador de uso de ‘poco usado’ o ‘en desuso’, dada la filosofía arcaica que desprenden y los métodos expeditivos que aconseja, considerados en la actualidad como totalmente inaceptables.

Pero no debemos olvidar que los refranes suelen defender la tradición y por eso es lógico que estén plagados de tópicos e ideas obsoletas; su supervivencia se debe fundamentalmente a su brevedad, su expresividad y su anonimato, que en el caso del que los usa, le permite hacer una serie de recomendaciones que se cuidaría mucho de decir con sus propias palabras, pero que puestas en boca de los ‘antiguos’ ganan credibilidad, porque ya se sabe que “La experiencia es la madre de la ciencia”, “El que no duda, no sabe cosa alguna” y “Lo que en los libros no está, la vida te lo enseñará”.

Referencias bibliográficas

AREWA, E. O. and DUNDES, A. (1964). “Proverbs and the Ethnography of Speaking Folklore”. *American Anthropologist*, Vol. 62, part. 2, 70-85.

- BARSANTI VIGO, M. J. (2005). *Análisis paremiológico de El Quijote de Cervantes en la versión de Ludwig Tieck*. Frankfurt am Main: Peter Lang. SABEST, Band 7.
- BERGUA, J. (1988). *Refranero español: colección de ocho mil refranes populares..., precedida de los proverbios morales de Alonso Barros*. Madrid: Clásicos Bergua.
- CAMPOS, J. G. y BARELLA, A. (1975). *Diccionario de refranes*. Madrid: Aguirre. Anejo XXX del Boletín de la Real Academia Española.
- CONDE TARRÍO, G. (2004). “La función represiva del refranero”. *Paremia*, 13, 65-72.
- FORGAS BERDET, E. (1993). “Cultura popular y cultura material: el refranero”. *Paremia*, 1, 35-44.
- JUNCEDA, L. (1997). *Diccionario de refranes*. Madrid: Espasa Calpe.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980). *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe. Tomo I.

**LOS ANCIANOS, MAESTROS DE VIDA:
LA ESTRECHA RELACIÓN QUE SE ESTABLECE ENTRE NIÑOS Y ABUELOS
EN LA LITERATURA INFANTIL**

Gloria Bazzocchi²⁸

Università di Bologna

gloria.bazzocchi@unibo.it

Resumen: La figura del anciano aparece a menudo en la literatura como encarnación de la voz del pasado, de la experiencia, de la sabiduría, los recuerdos y la memoria colectiva. En la literatura infantil se convierte en el compañero de juegos del niño, el que le ayuda a crecer y a formarse como individuo. En nuestra reflexión nos fijaremos en la figura de algunos abuelos especiales, protagonistas de cuentos de la literatura española para niños (*Los caminos de la luna* y *Un cesto lleno de palabras*, de Juan Farias; *La bicicleta de Selva*, de Mónica Rodríguez) e italiana (*La riparazione del nonno*, de Stefano Benni; *Mattia e il nonno*, de Roberto Piumini y *Facciamo che eravamo*, de Silvia Roncaglia), cuya relación con sus nietos/nietas les convierte en auténticos maestros de vida, fundamentales para la trasmisión cultural de una generación a otra.

Palabras claves: abuelos; nietos; maestros de vida; literatura infantil

Resumo: A figura do ancião aparece recorrentemente na literatura como encarnação da voz do passado, da experiência, da sabedoria, das recordações e da memória coletiva. Na literatura infantil a personagem do idoso converte-se em companheiro de brincadeiras da criança, aquele que a ajuda a crescer e a formar-se como indivíduo. Nesta reflexão, trataremos da figura de alguns avós especiais, protagonistas de contos da literatura infantil espanhola (*Los caminos de la luna* e *Un cesto lleno de palabras*, de Juan Farias; *La bicicleta de Selva*, de Mónica Rodríguez) e italiana (*La riparazione del nonno*, de Stefano Benni; *Mattia e il nonno*, de Roberto Piumini e *Facciamo che eravamo*, de Silvia Roncaglia), cuja relação com os seus netos/netas os converte em autênticos professores da vida, fundamentais para a transmissão cultural de uma geração a outra.

Palavras-chave: avós; netos; professores de vida; literatura infantil

Abstract: In literature, the elderly are often the embodiment of past times, experience, wisdom and collective memories. In children's literature they become the children's playmates, those who help children to grow up and become adult. This study will examine the figures of some special grandparents - main characters in children's short stories - both Spanish (*Los caminos de la luna* and *Un cesto lleno de palabras* by Juan Farias; *La bicicleta de Selva* by Monica Rodríguez) and Italian (*La riparazione del nonno* by Stefano Benni, *Mattia e il nonno* by Roberto Piumini and *Facciamo che eravamo* by Silvia Roncaglia). The special relation these grandparents live with their grandchildren makes them guides in life, examples and fundamental people for the cultural transmission from generation to generation.

Key words: Grandparents, grandchildren, guides, children's literature

²⁸ *Gloria Bazzocchi* es Profesora Titular de Lengua y traducción española en la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori de Forlì (SSLMIT, Universidad de Bolonia) donde enseña traducción del español al italiano. En la investigación científica se ocupa de traducción y didáctica (en el ámbito de la literatura infantil y de la narrativa juvenil), de la lengua del vino y del turismo y acaba de publicar la edición de un libro dedicado a las cuestiones de género en ámbito hispánico.

*[...] cuando vengan mis nietos
a sentarse sobre mis rodillas
enmohecidas por el paso de muchos inviernos,
sé que todavía mi corazón
estará -rebelde- tictaqueando
y las dudas y los anchos horizontes
también saludarán
mis mañanas.
Gioconda Belli*

Introducción

La figura del anciano aparece a menudo en la literatura como encarnación de la voz del pasado o de la experiencia, de la sabiduría, los recuerdos y la memoria colectiva. Su misión es la de guiar a las generaciones futuras para que aprendan a vivir siguiendo valores universales, como la lealtad, el respeto y la comprensión hacia los demás. En la literatura infantil dicha figura se encarna en la de los abuelos, compañeros de juegos del niño, al que ayudan a crecer y formarse como individuo. En las páginas de los escritores infantiles, la relación que se establece entre niños y ancianos es directa, emocional, instintiva, más afectiva que racional, contrariamente a lo que ocurre entre hijos y padres. Esto refleja lo que suele ocurrir en la realidad misma, como observa Vegetti Finzi (2008: 7):

Finalmente liberati dall'obbligo di educare, i nonni possono concedersi il lusso di stare insieme ai bambini privilegiando il piacere rispetto al dovere, la fantasia piuttosto che la razionalità, il gioco invece delle regole. E proprio per questo l'incontro con i nipoti risulta particolarmente educativo, se per educazione si intende aiutare i più piccoli a esprimere le loro potenzialità anziché a corrispondere alle nostre aspettative.

Además, a raíz de su condición de “marginados” –el anciano por haber dejado ya su vida activa, el niño por su escasa relevancia en cuanto a opiniones o decisiones importantes en la familia– acaban estrechando una alianza muy especial, fundada en la posibilidad de brindarse ayuda mutua: el niño le ofrece al anciano la oportunidad de sentirse de nuevo “útil”, ayudándole a reconciliarse con la vida, y el anciano le hace sentir al niño un ser único y sobre todo digno de ser escuchado (Cesari Lusso, 2004: 49). Se trata de una relación de tipo bidireccional: los abuelos le van prestando atención al niño, lo llenan de cariño y le transmiten valores, recibiendo de él nuevos estímulos, amistad y compañía, sin las ambigüedades que a menudo surgen entre los adultos.

El presente estudio nace del análisis de algunos cuentos escritos para niños en el ámbito de la literatura italiana y española actuales, donde la relación de los abuelos con sus nietos/nietas les convierten en auténticos maestros de vida, fundamentales para la transmisión cultural de una

generación a otra. Sabemos, en efecto, que para muchos escritores ha sido dicha relación con sus antepasados el crisol en el que se ha venido plasmando su vocación; es el caso, por ejemplo, de Gabriel García Márquez que nos desvela la importancia decisiva de sus abuelos-fabuladores, Nicolás Márquez Iguarán y doña Tranquilina Iguarán, quienes le enseñaron la dimensión narrativa, épica y reveladora del mundo:

Tuve que vivir veinte años, y escribir cuatro libros de aprendizaje para descubrir que la solución estaba en los orígenes mismos del problema: había que contar el cuento, simplemente, como lo contaban los abuelos. Es decir, en un tono impertérrito, con una seriedad a toda prueba que no se alteraba aunque se les estuviera cayendo el mundo encima, y sin poner en duda en ningún momento lo que estaban contando, así fuera lo más frívolo o lo más truculento, como si hubieran sabido aquellos viejos que en literatura no hay nada más convincente que la propia convicción.²⁹

Merece la pena, sin duda, releer en su *Vivir para contarla* el relato de su descubrimiento de la letra escrita, cuando a los cinco años el abuelo le lleva a conocer los animales de un circo que estaba de paso en Cataca:

[...] El que más me llamó la atención fue un rumiante maltrecho y desolado con una expresión de madre espantosa.

– Es un camello –me dijo el abuelo.

Alguien que estaba cerca le salió al paso:

– Perdón, coronel, es un dromedario.

Puedo imaginarme ahora cómo debió sentirse el abuelo porque alguien lo hubiera corregido en presencia del nieto. Sin pensarlo siquiera, lo superó con una pregunta digna:

– ¿Cuál es la diferencia?

– No la sé –le dijo el otro–, pero este es un dromedario.

El abuelo no era un hombre culto, ni pretendía serlo, pues se había fugado de la escuela pública de Riohacha para irse a tirar tiros en una de las incontables guerras civiles del Caribe. Nunca volvió a estudiar, pero toda la vida fue consciente de sus vacíos y tenía un avidez de conocimientos inmediatos que compensaba de sobra sus defectos. Aquella tarde del circo volvió abatido a la oficina y consultó el diccionario con una atención infantil. Entonces supo él y supe yo para siempre la diferencia entre un dromedario y un camello. Al final me puso el glorioso tumbaburros en el regazo y me dijo:

– Este libro no solo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.

Era un mamotreto ilustrado con un atlante colosal en el lomo, y en cuyos hombros se asentaba la bóveda del universo. Yo no sabía leer ni escribir, pero podía imaginarme cuánta razón tenía el coronel si eran casi dos mil

²⁹ Vid. Fontalvo, Orlando Araújo, *El hábitus de García Márquez* en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero25/habitus.html>

páginas grandes, abigarradas y con dibujos preciosos. En la iglesia me había asombrado el tamaño del misal, pero el diccionario era más grueso. Fue como asomarme al mundo entero por primera vez.

– ¿Cuántas palabras tendrá? –pregunté.

– Todas –dijo el abuelo.

La verdad es que yo no necesitaba entonces de la palabra escrita, porque lograba expresar con dibujos todo lo que me impresionaba. [...] Sin embargo, cuando el abuelo me regaló el diccionario me despertó tal curiosidad por las palabras que lo leía como una novela, en orden alfabético y sin entenderlo apenas. Así fue mi primer contacto con el que habría de ser el libro fundamental en mi destino de escritor (García Márquez, 2002: 108-109).

1. El abuelo contador de historias: *La riparazione del nonno*, de Stefano Benni

Decía Miguel Delibes, en una entrevista a Televisión Española en marzo de 2009, que la televisión ha sustituido al abuelo contador de historias. En efecto, cuando no existía la tele eran los abuelos los que animaban las veladas con sus cuentos y, sin otros efectos especiales excepto la fuerza y el poder de su voz narradora, conseguían catalizar la atención de los presentes. Precisamente de un abuelo contador de historias habla un cuento del escritor italiano Stefano Benni, titulado “La riparazione del nonno”, publicado en la colección de cuentos *Bar Sport Duemila* (1997). En 2006, la editorial Orecchio Acerbo³⁰ ha vuelto a publicar el cuento en una edición muy peculiar, para niños de más de 9 años, ganando el año siguiente el premio Andersen, el reconocimiento italiano más prestigioso en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. El éxito del libro es el fruto de una operación que mezcla de forma increíble texto, gráfica e imágenes, gracias a las ilustraciones de Spider que iluminan cada página con una interpretación muy personal del escrito y un estilo que hace referencia al arte moderno. El cuento, cómico, surreal y al mismo tiempo muy melancólico, pretende ser un homenaje al arte de contar, encarnado por Nonno Telemaco, 87 años, el abuelo de un narrador que en primera persona le cuenta al lector lo que pasaba cuando él era pequeño. En lugar de la televisión, su familia tenía una chimenea y, delante de ella, un abuelo encendido que contaba historias, y que reunía a gente de todas partes sólo para escucharle. Noches inolvidables y cuentos épicos que empezaban con la previsión del tiempo, seguidas por las noticias del día relativas a lo que sucedía en el pueblo. El “programa” podía ser de cuentos y trabalenguas para niños, de relatos picantes sólo para adultos, de historias de guerra, etc. En una noche de tormenta mientras está “actuando” al abuelo le cae encima un rayo, sus circuitos narrativos se interrumpen y empieza a tartamudear, mezclando las frases e invirtiendo las letras:

³⁰ Se trata de una de las editoriales italianas para niños más significativas e innovadoras. Su nombre es una clara referencia al famoso poema de Gianni Rodari “Un uomo maturo con un orecchio acerbo” (“Un señor maduro con una oreja verde”).

Cerene sette lupeche più froce Neurofummo
qui sgozzolavan ipekkore
me unnait me and mai friend Favilla
kun chelesse e chevelle
trans itavam dint' a golla della chouette,
la charmante Colette (p. 25).

Cuando al cabo de dos días, después de aquel terrible accidente, vuelve a sentarse delante de la chimenea, dos grandes lágrimas le surcan la cara: “Era chiaro che Telemaco 87 due pollici era rotto e bisognava ripararlo, perché non potevamo vivere senza i suoi racconti” (p. 28). Al final, un “reparador” de abuelos le diagnostica una quemadura eléctrica del cerebro por la que en su cabeza había un árbol de Navidad de neuronas, electrones y positrones que se encendían cuando les daba la gana. Propone entonces un contrachoque con otro rayo y el problema se resuelve. El anciano vuelve a contar sus historias con lucidez y todo lujo de detalles, aunque ahora ya es imposible callarlo:

Ma il nonno era felice: raccontava storie alle galline, raccontava zappando l'orto, vendemmiava raccontando e raccontava mangiando.
Cessò le trasmissioni una mattina di luglio, a novantotto anni.
Non lo dimenticheremo (p. 51-52).

Llama mucho la atención la figura metafórica de este abuelo, un narrador de pura cepa, porque su voz, como la de tantos contadores de historias, callada y aniquilada por el triunfo de la televisión, es una invitación a volver a escuchar aquella sabiduría, aquel arte de crear, tan solo con la fuerza de las palabras y de la imaginación, un mundo de aventuras capaz de dilatar los límites temporales, espaciales y mentales de los oyentes.

2. Gracias al abuelo se descubre el maravilloso mundo de las palabras: *Un cesto lleno de palabras*, de Juan Farias

Siguiendo por este camino de cuentos y palabras, igualmente fascinante nos parece la figura del abuelo creada por Juan Farias en *Un cesto lleno de palabras*, publicado en el año 2000 por Anaya (colección “Sopa de Libros”, color verde, destinada a lectores de más de 10 años), con ilustraciones de Fuencisla del Amo. En este cuento, un abuelo que trabaja en una imprenta decide hacerle a su nieto un insólito regalo: “Una tarde, mientras barría el almacén donde guarda las cosas

que se usan poco, encontró un cesto lleno de palabras, lo llevó a casa y se lo dio a Pedro”. La reacción del niño, en efecto, es de gran sorpresa: “– ¿Y esto para qué sirve? –preguntó Pedro. – Bueno, son palabras –dijo el abuelo–, un montón de palabras”.

A partir de este momento, Farias va desarrollando el cuento en 12 Cuadernos y dos niveles. El primero se corresponde a la narración de la vida cotidiana de Pedro y de su familia, una vida sencilla en el pueblo hecha de pequeñas cosas, como apreciar el sabroso olor a sopa que llega de la cocina, “un guiso de patata tierna, guisante fresco, zanahoria recién cogida de la huerta, cebolla vieja, un chorro de aceite, agua y la sal muy medida”, o la blandura de la nieve caída durante una noche y la belleza de la luna que sale a “encender el silencio de la nieve”. El segundo nivel, en cambio, lo constituyen las descripciones, los cuentos y los dibujos de Pedro, que nacen a la luz de las palabras que encuentra en el cesto. Aquí lo que domina es la fantasía, el poder de la imaginación que le permite a Pedro y a Paula, su vecina de casa, viajar a otros lugares, vivir aventuras de otros tiempos o inventar sus propios relatos. Así, las palabras del cesto se convierten en algo vivo que se puede tocar, descubriendo el calor de unas y el frío de otras: “La palabra *mamá* era cálida, la palabra *hielo* estaba fría y era azul”. El encuentro con las palabras le abre a Pedro un mundo desconocido y emocionante:

Pedro cogió una palabra y era *espadaña*. La miró del derecho, la miró del revés, la limpió con el codo y la palabra seguía siendo oscura.

[...]– Cuélgale una campana antigua y haz que la campana suene una tarde de primavera. Algo así, alborotará a las golondrinas.

La palabra se encendió.

Las palabras se encienden cuando uno sabe lo que quieren decir.

– *Espadaña* –dijo Pedro, despacio, sorprendido (p. 11).

El abuelo, de vez en cuando, le regala más palabras a Pedro como cuando, después de imprimir un libro de piratas, le sobran los vocablos *abor*, *cabrestante*, *bitácora*, *bauprés*, *mesana* y *volver*:

– *Volver* ya la tengo, abuelo –dijo Pedro.

– No importa –dijo el abuelo–, guárdala por más que la tengas repetida. Se usa mucho y a mí, a estas horas de la tarde, me gusta volver a casa, calzarme las pantuflas, sentarme en mi butaca y que tú me cuentes cómo te ha ido el día (p. 53).

Poco a poco, Pedro empieza a mostrar una sensibilidad y una atención especial hacia las palabras, así como una gran curiosidad por las nuevas o las desconocidas. Por ejemplo, en un día de lluvia, mientras su madre está tocando la guitarra, Pedro le pregunta a su abuelo qué es la melancolía y él le contesta: “Una tristeza que no tiene prisa”. Luego, ya en la cama, leyendo un libro, se fija en la palabra *paladín*, llegando a la siguiente reflexión que marca su definitivo aprendizaje, porque ya sabe que las palabras existen más allá del cesto: “*Paladín y melancolía*, un caballero valiente y una tristeza que no tiene prisa. Eran dos palabras nuevas que a lo mejor estaban en el cesto. O puede que no”. Y cuando su madre, al barrer debajo de la mesa, encuentra la palabra *palabra* le pregunta si es buena y le puede servir, el niño le contesta que es de las mejores.

Gracias al insólito regalo del abuelo, Pedro ha descubierto la riqueza del lenguaje, su extraordinaria capacidad de creación que nunca se acaba como nunca se acaban las palabras.

3. De paseo con el abuelo se aprende a vivir

Nuestra reflexión continúa con dos obras, una escrita en castellano por el mismo Juan Farias y otra en italiano por Roberto Piumini, dos de los escritores más representativos de la Literatura Infantil en sus países. Dichos cuentos tienen en común el largo paseo que abuelos y nietos dan a lo largo de la historia que se cuenta, paseo que se convierte en algo metafórico y paradigmático porque paso a paso, pregunta tras pregunta, aventura tras aventura, los niños van aprendiendo cosas muy significativas para sus vidas y su porvenir.

3.1 *Los caminos de la luna*, de Juan Farias

En 1997, Farias publica en la editorial Anaya (en la misma colección del libro arriba mencionado) *Los caminos de la luna*, acompañado por las sugerentes ilustraciones, en lápiz de grafito, de Alicia Cañas Cortázar, cuyas palabras en la entrevista que se encuentra al final del libro también son muy reveladoras: “Todo el libro me parece una poesía” (p. 116). Se trata, en efecto, de un magnífico texto marcado por un alto lirismo y contenidos profundos, cuya narración se desarrolla a través de dos diferentes puntos de vista. El primero, el del autor omnisciente, nos refiere en tercera persona el largo paseo por la playa de los dos protagonistas, Juan el Viejo, el abuelo, y su nieta Maroliña. En estas partes, escritas en cursiva, se alternan descripción y diálogo y como se puede observar en el siguiente ejemplo, en el que el narrador nos proporciona informaciones acerca del presente de los dos protagonistas, se trata de una prosa muy poética:

Juan el Viejo, su hija, su nuera y sus nietos viven en un pueblo donde las prisas son raras y se grita poco.

La casa de Juan el Viejo está a la sombra de un castaño, a la vera del camino de bajar a la playa.

La casa tiene patio, pozo, una veleta en el tejado y una gotera en la cocina.

La veleta es un gallo de hierro que saca pecho y abre el pico, como a presumir amores o avisar que abre el día.

El patio está emparrado de moscatel.

El agua del pozo sabe a agua. Desde la ventana de la cocina, se ve la mar (p. 47).

El segundo narrador, en cambio, es el mismo Juan el Viejo quien, en primera persona, cuenta momentos de su vida. Este nivel es el que ocupa la mayor parte de la narración y donde aparecen otros personajes de la historia, como la madre, el padre, la hermana, el abuelo de Juan niño, sus amigos, el maestro, etc. El texto está dividido en 8 Cuadernos y estos dos niveles de la narración se alternan sin respetar un orden especial. Un elemento fijo de los cuadernos, en cambio, son las citas iniciales de obras de la Literatura Infantil universal que sirven de introducción temática a las páginas que siguen³¹.

Siguiendo los pasos de Juan el Viejo y Maroliña los lectores también se mantienen a la escucha de lo que el abuelo va contando: él conserva muy vivos los recuerdos de su infancia y de toda una vida en el pueblo, con la sensación de que todo sigue muy cercano. Sabe que ha vivido mucho, sin llegar a aburrirse nunca: “Siempre quise aburrirme y nunca pude”. Sus recuerdos tienen que ver con la vida de todos los días y con su familia: su hermana Nené que a los doce años atendía a los animales de la granja y soñaba con ser buzo, pájaro carpintero, mariposa de abril, mamá de cinco hijos y cantante de ópera; su abuelo Nicanor, que de joven fue tamborilero y con el que le gustaba ir monte arriba con el ganado y comer pan y queso; su padre artesano que de joven quería ser marinero y dar la vuelta al mundo, pero se mareaba y que para su cumpleaños, una mañana, le regala una playa y toda la mar, donde “se puede jugar a casi todo, y lo mejor es que, cuando mamá te llama porque es tarde o quiere algo, no tienes que recoger nada, ni colgar las olas de una percha o poner la arena en su sitio”; su madre, siempre atareada y sin tiempo ni siquiera para aburrirse; Don Paco y sus clases al aire libre: “Oled el viento y que os dé en la cara hasta que se os salten las lágrimas, hacedlo o tendréis aprendido algo de menos”; su amigo Nano, hijo de Don Dionisio, el notario que los miraba desde encima del nudo de la corbata sin decir una palabra, y que no se rió

³¹ Al final del libro aparecen unas notas de lectura escritas en forma autobiográfica por Raquel López quien invita de forma amena a la lectura de las obras citadas (*Guillermo Brown, El pequeño lord. Las aventuras de Huckleberry Finn, El manuscrito hallado en una botella, El soldadito de plomo, Alicia en el País de las Maravillas, Alicia a través del espejo, La vuelta al mundo en 80 días, Oliver Twist, El buque fantasma, La Odisea, El doctor Dolittle, La isla del tesoro, Claudine, La maravillosa historia de Peter Schlemihl, Los músicos de Bremen, El dinosaurio en el jardín, El planeta Mongo, Lazarillo de Tormes*).

nunca, porque reírse es cosa de gente vulgar; Marola, la chica pelirroja de genio vivo, ojos claros y mil pecas, de la que acaba enamorándose: “A Marola y a mí, porque nacimos en marzo, nos gustaban los grillos. Los grillos, más de un perro, nadar, el viento y tantas cosas”.

Como decíamos antes, la dimensión presente y la evocada se entremezclan, de manera que de un recuerdo, como por ejemplo el de don Dionisio el notario, Juan el Viejo saca una reflexión importante bajo forma de consejo a su nieta:

– Mira, Maroliña –dijo Juan el Viejo–, si no puedes meter los pies en los charcos, correr detrás del perro de la sacristía o que el perro de la sacristía corra detrás de ti, si no puedes hacer estas y otras cosas emocionantes, no merece la pena ser notario, señor don y notario, créeme (p. 69).

Los dos planos narrativos nos restituyen al final de la lectura una historia que es como el retablo de un pueblo “que late con el paisaje, donde las costumbres se hacen eco de una generación a otra, donde arraiga con fuerza el sentido de la vida, que no es otro que saber gozar las alegrías y mitigar las penas”³². Este magnífico retablo se construye a través de pinceladas sueltas – descripciones, pensamientos o diálogos breves– pero tan evocadoras que se quedan en la memoria del lector.

El paseo de Juan el Viejo y Maroliña se convierte en algo paradigmático de la relación entre un abuelo que ha vivido intensamente su vida y que tiene cosas que contar y una nieta que sabe escucharle. Del encuentro de dos deseos, el de contar por un lado y a través del cuento transmitir algo (notemos, por ejemplo, el “créeme” del ejemplo anterior) y el de escuchar y de aprender por otro lado, nace el milagro de la transmisión cultural y humana, del verdadero encuentro. Y la conclusión del libro, es decir, la carta (p. 92) que Maroliña encuentra entre las páginas de un muy leído *Lazarillo de Tormes* al cabo de treinta años, es el último regalo de su abuelo, que encierra un mensaje extraordinariamente humano con el que se queda también el lector:

Mira, Maroliña, hija, no sé en qué terminará tu siglo XXI, pero aún en el caso de que un día puedas darle la vuelta al tiempo y asomarte a ver cómo baila el dinosaurio en tu jardín, o, superada la velocidad de la luz, viajes al planeta Mongo, en el rápido de las siete y cuarto, a pasar un fin de semana, piensa que naciste de un beso, que tu mejor recuerdo, tu recuerdo inolvidable, será, al fin, un beso.

Créeme, si no hay amor, no hay hombre.

Tu abuelo

³² Véase la ficha de la lectura de Anaya en http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00028203_1.pdf

3.2 *Mattia e il nonno*, de Roberto Piumini

El cuento de Piumini, publicado en 1993³³, retoma el tema del paseo abuelo-nieto, aunque en este caso se trata de un paseo-despedida porque el abuelo se está muriendo. De hecho, por su edad, los abuelos son los que están más cercanos a la muerte y este factor puede ser fuente de angustia y de sufrimiento en los nietos; sin embargo, son varios los escritores para niños que han tratado el tema con gran maestría y, sin duda, Piumini es uno de ellos. Es más, en este cuento ocurre lo que afirma Roca i Costa (1999: 20): “Cerca ya de la muerte, algunos abuelos se disponen a cambiar de dimensión de una manera natural. Sus nietos, además, son los que más les comprenderán por pequeños que sean”.

A lo largo de veinticinco capítulos, guiados por la voz del narrador omnisciente, asistimos a la gradual despedida del abuelo. La gran habilidad del autor es la de describir una situación impregnada de melancolía y tristeza que no ahorra al lector detalles crudos (el cuento empieza con el abuelo tumbado en la cama, muy pálido y delgado, con la respiración jadeante, las manos muy finas y blancas como las sábanas), pero al mismo tiempo con un toque de ligereza y gran naturalidad. El lector, al final del paseo de Mattia con su abuelo, cerrará el libro consciente de que la muerte es un hecho natural más y si es verdad que una relación física se acaba, también es posible que la misma relación continúe a nivel afectivo y dé frutos inesperados³⁴.

Piumini imagina, en efecto, que el abuelo deje su lecho de muerte, rodeado por sus parientes, invitando a Mattia, su nieto de siete años, a dar un paseo:

- Ma tu non stai morendo, nonno? – disse Mattia.
- Chi lo dice? – disse il nonno alzando una mano e grattandosi la punta del naso.
- Tutti – disse Mattia, e indicò con la testa la gente in giro.
- Scherzano – disse il nonno.
- Davvero?
- Sembrano molto seri, nonno – disse, e gli venne da ridere.
- Eh sì – disse il nonno sorridendo. – Perché non sanno di scherzare (pp. 9-10).

³³ Por razones editoriales salió antes en Inglaterra y en seguida apareció también en español (*Mattías y el abuelo*), en alemán y en holandés (1993), en francés en 1994, en euskera en 1995, en noruego en 1996 y en 2007 incluso en chino. La edición a la que nos referimos es la que forma parte de la colección “La collana dei piccoli” y es de 2011, aconsejada para un público de más de 9 años.

³⁴ Por el tema que trata y por la manera en que lo trata, el cuento se ha convertido ya en un clásico y sigue empleándose incluso a nivel didáctico en escuelas o centros educativos Véase, por ejemplo, la experiencia del Instituto G. Marconi de Martina de Villafranca, Italia, en la página web:

http://digilander.libero.it/ivancam/mattia_e_il_nonno/mattia_e_il_nonno.html

Empieza así, con la sorpresa del niño que no sabe qué pensar, el magnífico paseo de los dos, cogidos de la mano, una mano delgada, pero cálida y seca. Mattia y el abuelo, bajo un cielo metafóricamente despejado y lleno de luz, se adentran así en medio de una pradera rodeada por un río hasta llegar a la playa, viviendo aventuras, como la de pescar peces en el río con las manos, subirse a la torre de un pueblo para ver el magnífico paisaje desde lo alto, alcanzar un caballo que aparece a lo lejos, salir de un campo de girasoles que parece un laberinto, luchar contra unos piratas. Pero no se trata únicamente de divertirse; en el medio de las aventuras, el abuelo le va contando historias al niño, como solía hacerlo en casa y le destila perlas de sabiduría como la siguiente frase “Quando una cosa si desidera troppo, non arriva mai” o la respuesta a la pregunta de si el caballo que por fin alcanzan es suyo:

- Non del tutto.
- Vuoi dire che è anche di qualcun altro?
- No: voglio dire che una cosa non si può possedere del tutto.
- Nemmeno una palla? Nemmeno un sasso, nonno?
- Nemmeno una palla o un sasso. Si possiedono solo un po'.
- Ma di chi è la parte che non è nostra?
- È del mondo (p. 52).

Lo peculiar de la narración es que poco a poco Mattia empieza a descubrir algo muy extraño, es decir, que el abuelo se hace cada vez más pequeño. El niño se asombra frente al fenómeno y con temor, después de pensárselo mucho, se atreve a decírselo. La respuesta de abuelo, sin embargo, es de lo más natural y borra en un instante toda la preocupación de Mattia:

- Oh, bene! Ecco perché mi sento così leggero – disse il nonno
- Non ti dispiace?
- No, certamente.
- Davvero?
- [...] - Non mi dispiace, Mattia – disse -. Mi sento molto bene, e sono intero. Ora andiamo avanti (p. 38).

El empequeñecimiento del hombre –muy bien documentado con las eficaces ilustraciones de Cecco Mariniello– continúa hasta el final del cuento cuando el abuelo se sube a la cabeza de Mattia para poder ver la puesta del sol y allí se queda dormido. Ya entrada la noche, Mattia se da cuenta de que no advierte el mínimo peso del abuelo y, poco después, solo es capaz de oír su voz. El abuelo,

entonces, diciéndole que está en su mano y huele a pimienta, suscita con esta estratagema la curiosidad del niño que no consigue percibir el olor y lo aspira, de manera que le entra dentro:

- Allora sei dentro di me, adesso.
- Sì.
- E questa è la tua voce?
- Sì, ma la senti solo tu, adesso.
- E come stai, nonno?
- Benissimo, Mattia. Un bambino è un bel posto, per viverci (p. 84).

Mattia cuando vuelve a casa se encuentra ante la misma escena inicial, con el abuelo en la cama, más pálido y quieto que al comienzo de la historia, rodeado por parientes y amigos que lloran. Pero él no se desanima, ni se entristece:

- Dove sei?
- Sono qui.
- Qui, non lì, vero?
- Certo – disse il nonno. Lì c'è l'esuvia.
- L'avevo capito – disse Mattia, e sorrise leggermente (p. 85).

La respuesta del abuelo hace referencia al capullo de un saltamontes que habían encontrado en la corteza de un árbol durante el paseo juntos y él le había explicado que cuando los insectos crecen dejan su cutícula vieja y la sustituyen con otra de la que sale un insecto nuevo. De esta manera, para Mattia lo que llevan al cementerio sólo será el envoltorio del abuelo y cuando su padre le pregunta utilizando el verbo ya en imperfecto, es decir, si le quería mucho al abuelo, el niño le contesta en presente –él le quiere mucho–, dejando perplejo al adulto. Para Mattia el abuelo no se ha ido, porque está dentro de él para siempre y lo que para su padre es tan solo una forma de consolarle y consolarse, casi una frase de circunstancias: “Sì, ecco... Una persona che amiamo, resta sempre con noi”, para Mattia, en cambio, ya es una certeza real y concreta: “Sì, lo so”.

4. Cuando los papeles se invierten

A veces ocurre que los niños viven de manera tan estrecha la relación con sus abuelos, llegando a un nivel de complicidad tan profundo, que puede que en un momento de debilidad de los ancianos, como por ejemplo en una situación de enfermedad grave, los papeles se invierten y son

los nietos los que ayudan a los abuelos, para restituirles, de alguna manera, parte de aquel cariño y de aquel tesoro de imaginación y de sabiduría que, gracias a ellos, llevan ya dentro para siempre.

Es lo que les ocurre a Paolino y Selva, protagonistas de los siguientes cuentos de Silvia Roncaglia y de Mónica Rodríguez.

4.1 *Facciamo che eravamo*, de Silvia Roncaglia

Si el cuento de Piumini tiene el mérito de afrontar el tema de la muerte convirtiéndolo, a los ojos del pequeño lector, en un acontecimiento natural que no interrumpe la relación con el ser querido, hay otro cuento italiano para niños que se centra también en un aspecto doloroso, como puede ser la enfermedad del abuelo.

Silvia Roncaglia, en 2006, publica *Facciamo che eravamo* en la editorial San Paolo³⁵ donde Paolino, el narrador-niño, cuenta en primera persona su estrecha relación con el abuelo Aldo, compañero diario de sus juegos y aventuras en el parque hasta el día en que el anciano se sienta en un banco del mismo parque sin conseguir recordar el camino para volver a casa. Paolino necesita una explicación para esa extraña situación, del todo imprevisible, y se le ocurre que se trata del juego preferido por el abuelo, el del “Jugamos a que éramos...”:

[...] pensavo che fosse stato tutto un nuovo gioco del nonno per mettermi alla prova. Infatti nonno Aldo era uno a cui piaceva molto giocare, specialmente al “Facciamo che eravamo”.

“Facciamo che eravamo pirati!” diceva il nonno e per quel giorno eravamo pirati. Insieme siamo stati indiani, cuochi che impastavano polpette di sabbia, cavalieri erranti e maghi. Quindi, quel giorno potevamo benissimo essere quelli che si erano persi e non sapevano più la strada di casa, Pollicino e i suoi fratelli per esempio (p. 11).

Desafortunadamente no se trata de un juego, sino del comienzo de una grave enfermedad de la memoria: Paolino y su abuelo Aldo ya no podrán volver juntos al parque y aquel maravilloso mundo hecho de complicidad y participación, de repente, se rompe. Al abuelo le ingresan en una clínica, una especie de “guardería” como le explican sus padres al niño, con un maravilloso jardín y “maestras” vestidas de blanco que le hacen jugar en su silla de ruedas. Paolino todos los miércoles va a visitar al anciano y tiene que comprobar, sin entenderlo, que a menudo su “memoria burlona” le juega malas pasadas, como por ejemplo el día de su quinto cumpleaños en que el abuelo en lugar de “Paolino” le llama “Rocco”, llenándole de rabia y desesperación. En otras ocasiones, en cambio,

³⁵ En una colección (“Parole per dirlo: libri preziosi per vivere insieme le cose difficili”) dedicada a niños entre los 6 y los 8 años en la que se tratan temas delicados como la delincuencia, los abusos sexuales, la enfermedad, la muerte, etc.

Aldo se acuerda de cosas inesperadas y juega con su nieto como siempre, divirtiéndose y divirtiéndole. Paolino incluso llega a pensar, ingenuamente, que un beso suyo en la gran calva del abuelo le puede curar para siempre. Al final del cuento, encontramos a Paolino ya crecido, con doce años y la conciencia de que la “memoria burlona” del abuelo tiene nombre, Alzheimer, y de que no vive en una guardería con maestras, sino en una residencia con enfermeras. El niño le sigue visitando, aunque él a menudo no sabe ni siquiera quién es

Spesso, poi, crede di essere in viaggio, seduto nel vagone di un treno. Mi guarda e dice: “Che bel bambino, entra c’è posto. Ma tu a che stazione scendi? Io vado ad Antignano, torno a casa”.

Mi invita a sistemare degli immaginari bagagli e poi, con lo sguardo un po’ perso, chiede ancora: “Chi sei” (p. 28).

y le propone su antiguo juego preferido

“Facciamo che eravamo nonno e nipote. Io mi chiamavo Paolino e tu nonno Aldo, va bene?”

Tante volte il nonno ha fatto questo gioco per me, adesso posso giocare io per lui. In quest’ultimo gioco nonno Aldo, come Pollicino, può finalmente ritrovare la strada di casa e ritornare ad Antignano, il paese dove è nato. E io, per lui, posso ritornare a essere Paolino, anche se per tutti ormai sono Paolo (p. 28).

Esta historia, contada con gran delicadeza por su autora y magníficamente respaldada por las imágenes suaves de gran efecto colorista de Alessandra Cimatoribus, nos demuestra que los niños pueden encontrar la manera de sobrevivir a las dificultades y a los dolores de la vida. Incluso cuando el presente parece negar una posibilidad de porvenir, aunque sufriendo, tienden a afirmar lo positivo de la vida. Creciendo, Paolino que ya es Paolo y sabe que los huecos en la memoria del abuelo se deben a una enfermedad que tiene nombre, no puede renunciar al contacto, al cariño y a la complicidad de aquel abuelo que tan importante había sido para él en su infancia. Y si en un tiempo era el abuelo el que le proponía el juego para huir de la realidad, ahora, invirtiendo tanto los papeles como el objetivo, la realidad se recompone. Más allá del dolor, queda la unión profunda del niño con su abuelo.

4.2 *La bicicleta de Selva*, de Mónica Rodríguez

A finales de 2010, en la colección “Libros singulares” de Anaya, Mónica Rodríguez publica *La bicicleta de Selva*, galardonado con el Primer Premio de Literatura Infantil Ciudad de Málaga ese mismo año. En el fallo del jurado, presidido por Ana María Matute, se puede leer: “*La bicicleta*

de Selva es una obra cargada de lirismo y extraordinariamente bien escrita³⁶. Las magníficas y abundantes ilustraciones son de Anuska Allepuz y acompañan de manera muy eficaz al texto, logrando transmitir las hondas emociones que nacen de la lectura del cuento.

En este cuento la voz narradora es la de un anciano-abuelo que en primera persona se dirige a un 'tú', probablemente su nieto, para hablarle de una niña especial, Selva, llegada de un país lejano, un país con arena:

Tal vez quieras saber por qué te hablo de ella.

Fue hace mucho tiempo. Cuando yo era pequeño. Fíjate cuánto. Pero Selva sigue allí en mi memoria. Ahora me pongo la mano en el pecho y te digo que también sigue aquí, latiendo.

El corazón de los niños viaja más de prisa. Tal vez sea por eso que a nosotros, los ancianos, nos late tan despacio que podemos saber qué llevamos dentro (p. 9).

El narrador anciano, gracias a sus recuerdos infantiles, se transforma entonces en un niño, a su vez nieto de un abuelo al que tiene que darle la merienda todas las tardes. Pero no es ese abuelo el que adquiere gran relevancia en el cuento, sino el de Selva, introducido gracias a la vieja bicicleta con la que un día la niña aparece:

Estaba oxidada, chirriaba el sillín y no tenía timbre. Nosotros teníamos bicicletas nuevas, con el metal deslumbrante, sillines mullidos y timbres que sonaban como los ángeles.

[...] Algunos niños se reían de la bicicleta de Selva. Y ella decía:

– Pero mi bici es así porque tiene una historia (pp. 17-18).

En efecto, Selva cuenta que aquella bici la había usado su abuelo para huir de su país en tiempos de guerra. Gracias a ella había traspasado la frontera para establecerse en un pueblo aislado donde el único vehículo que había era su bicicleta. Con ella había traído medicinas de la ciudad, llevado cartas a los ancianos, botellas llenas de mar a los niños para que conocieran el océano, y arena del desierto:

– A veces –decía Selva–, las cosas viejas son más bonitas porque guardan historias.

Yo ahora que soy viejo también guardo muchas historias. Por eso te las cuento.

Por eso te hablo de Selva (pp. 19-20).

³⁶Véase: <http://monicarodriguez.es/docs/Fallo-jurado-I-premio-Literatura-Infantil-%20Ciudad-de-Malaga.pdf>

Parece evidente el alcance metafórico de la vieja bicicleta que a los ojos de los padres del narrador-niño, en cambio, está “hecha una porquería”, mientras que Selva afirma orgullosa de su bicicleta que las cosas viejas son bonitas, a pesar de su aspecto exterior deteriorado, porque tienen historia, porque guardan historias. Así como la bicicleta, el narrador-abuelo y el abuelo de Selva son guardianes de una memoria que pueden hacer pervivir en el tiempo si encuentran a alguien dispuesto a recibirla. Y una de las funciones de la figura del anciano de las que hablábamos en nuestra introducción es precisamente esta, la de guardar la memoria colectiva para transmitirla a las nuevas generaciones. Como afirma el abuelo-narrador: “Algún día yo también moriré. Por eso te cuento esto. Para que lo guardes y viva contigo en tu corazón”.

Pero la bicicleta de Selva, es decir la memoria de su abuelo, hace posible que ocurra otro milagro. Un día Selva le cuenta al narrador-niño que su abuelo se está muriendo y pide su ayuda porque quiere regalarle una botella de arena del desierto, como él había hecho con los niños después de la guerra. La sorpresa del amigo es grande:

– Pero no es posible –dije pensando en lo lejos que estaba el desierto.

Selva me miró con suspicacia.

– Mi bicicleta sí anda por el desierto.

Yo le di la razón, pero seguía sin saber cómo íbamos a llegar hasta el desierto.

– Con las palabras –me dijo Selva (p. 42).

En efecto, los recuerdos que la niña tiene de su abuelo, todo lo que él le ha contado de su vida y todo lo que ella ha aprendido de él influyen en su manera de vivir y de actuar tan fuertemente imaginativa que consigue trasmitirla a sus compañeros. Ella recuerda, por ejemplo, que el abuelo le decía que de niño hacía música con las dunas

Removía la arena y entonces la duna gemía o soplaba una música de sables, de trompetas, como el quejido de una vaca, como si pasaran cientos de camiones. Pero más hermoso, porque salía de la tierra y era la misma arena la que cantaba. A veces, bastaba con deslizarse como en un tobogán.

– ¡Qué tontería! –decía Marcos–. Las dunas no cantan.

Pero ya todos teníamos un no sé que en el corazón y deseábamos con fuerza poder deslizarnos un día por la arena del desierto para escuchar su música (pp. 47-48).

o que cuando era joven tenía un tesoro: el cielo y las estrellas, lo que te regala el desierto por las noches.

Y Selva y su amigo consiguen al final regalarle al abuelo tanto la arena del desierto como el canto de las dunas y las estrellas:

-Al final lo encontré. Estaba en la biblioteca.

Yo arrugué el entrecejo.

En el sombrero de la bicicleta llevaba un libro. Abrió el libro y me enseñó los poemas. Eran bonitos, los había escrito un poeta del desierto y alguien los había traducido. Elegimos dos: uno que hablaba de la arena, y otro, del cielo.

Los copiamos y los metimos cada uno en una botella.

-Y ahora –dijo Selva– en esta otra botella hay que guardar el canto de las dunas.

Así que nos pusimos a cantar con los labios pegados a la boca de la botella (p. 61).

Imitando al abuelo, Selva es capaz de devolverle la esencia de lo que él le ha enseñado, es decir, que la imaginación no tiene límites y gracias a ella se pueden solucionar los problemas, incluso los más difíciles y gravosos. La verdadera diferencia de Selva con respecto a los demás niños no tiene que ver con el color de su piel, sino con su capacidad de valorar las pequeñas cosas de cada día (o las más viejas, como la bicicleta del abuelo), con su extraordinaria fantasía e imaginación y con una fe en la poesía que le permite alcanzar lugares lejanos como el desierto.

Conclusiones

En nuestro estudio hemos querido presentar la figura de algunos abuelos protagonistas de cuentos escritos para pequeños lectores de lengua española y de lengua italiana: Telemaco, encarnación del antiguo abuelo contador de historias de los tiempos pasados; el abuelo tipógrafo que le regala a su nieto Pedro un cesto lleno de palabras y le hace descubrir el maravilloso e inacabable mundo del lenguaje; Juan el Viejo, que con sus recuerdos, consigue transmitirle a su nieta Maroliña la sabiduría profunda que le llega de la conciencia de que vivir no es otra cosa que una aventura emocionante; el abuelo de Mattia, que con máxima naturalidad y sencillez, le ayuda a entender que la muerte no rompe la relación con los que amamos porque ellos siguen viviendo en nosotros; Aldo, un abuelo tan lleno de amor con su nieto Paolino, que seguirá siendo imprescindible para él aun cuando ni siquiera se acuerde de su nombre por una enfermedad que le trastorna la memoria; el abuelo de Selva, la niña llegada del desierto, guardián de la memoria como su vieja bicicleta y origen de la calenturienta imaginación de la niña que le consiente alcanzar su tierra lejana tan sólo con las palabras y la fantasía para regalársela en el momento de su muerte.

Abuelos que hablan, nietos que escuchan; nietos que preguntan, abuelos que contestan; abuelos que dan, nietos que reciben; abuelos que transmiten, nietos que aprenden y que, a su vez, son capaces de retransmitir. Así, en la sencillez de una relación basada en la confianza mutua entre aliados y cómplices, la experiencia, la sabiduría y la memoria pasan de una generación a otra.

En un cuento para niños de la escritora italiana Emanuela Nava, *Cari nonni, cara Na*, asistimos al intercambio de mails entre dos amigas, Na y Ale, durante las vacaciones de verano de Ale en un lugar aislado en medio del mar, habitado tan solo por cinco burros, veinte ovejas y siete abuelos. En uno de los últimos mensajes, Na le escribe a la amiga:

Cara Ale,

mi sono sempre chiesta perché tu chiamassi quei simpatici sette vecchi di Pernat «nonni», sapendo che non tutti avevano figli e nipoti. Ma hai fatto bene a chiamarli così, perché chi agisce per le generazioni che verranno è un nonno, una persona profetica proprio come lo sono i bambini (p. 155).

Quizás sea esta dimensión, la de personas proféticas, lo que en el fondo une de manera tan especial a los niños y a los ancianos. Como afirma Vegetti Finzi (2008: 7)

Essere nonni non richiede necessariamente un legame di parentela. È piuttosto una forma di responsabilità, di disponibilità, di dialogo che, collegando il passato al futuro, spalanca con un trepido augurio le porte alla via della speranza.

Referencias bibliográficas

- BELLI, G. (1992). *El ojo de la mujer*. Madrid: Visor.
- BENNI, S. (2006). *La riparazione del nonno*. Roma: Orecchio acerbo.
- CESARI LUSSO, V. (2004). *Il mestiere di... nonna e nonno. Gioie e conflitti nell'incontro fra tre generazioni*. Trento: Edizioni Erickson.
- FARIAS, J. (1997). *Los caminos de la luna*. Madrid: Anaya.
- _____ (2000). *Un cesto lleno de palabras*. Madrid: Anaya.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona: Random House Mondadori.
- NAVA, E. (2010). *Cari nonni, cara Na*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- PIUMINI, R. (2011). *Mattia e il nonno*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- ROCA I COSTA, M. C. (1999). "Los abuelos en la LIJ". *CLIJ*, 117, 14-23.
- RODRÍGUEZ, M. (2010). *La bicicleta de Selva*. Madrid: Anaya.
- RONCAGLIA, S. (2006). *Facciamo che eravamo*. Torino: Edizioni San Paolo.
- VEGETTI FINZI, S. (2008). *Nuovi nonni per nuovi nipoti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

BACKFISCHLITERATUR: SIGLO XIX

M^a José Corvo Sánchez³⁷

Universidade de Vigo

mcorvo@uvigo.es

Resumen: Con el término *Backfischliteratur* se hace mención a la literatura para jóvenes señoritas escrita en alemán en la segunda mitad del siglo XIX, es un tipo de *Pubertätsliteratur*. En este trabajo primero nos ocupamos de su estudio y nos centramos en la contextualización y determinación del género, para después conocer su tipología y proceder al análisis de las novelas y relatos, como literatura narrativa de casos y vidas de jóvenes mujeres. Para ello, contemplamos un número representativo de títulos de novelas con el fin de aproximarnos a algunas de ellas e ilustrar nuestra exposición sobre esta literatura, que presentamos a través de sus características generales, considerando también otras temáticas particulares. Finalmente concluimos nuestro trabajo valorando el papel educativo y orientativo de esta literatura didáctica para jóvenes, que contempla los diferentes escenarios en los que, por lo general, transcurren las vidas de sus protagonistas y receptoras: el hogar familiar y la escuela.

Resumo: Com o termo *Backfischliteratur* designa-se a literatura para jovens senhoras escrita em alemão na segunda metade do século XIX, sendo um tipo de *Pubertätsliteratur*. Neste texto, ocupamo-nos do seu estudo e centramo-nos primeiro na sua contextualização e determinação do género, para depois realizar a sua classificação tipológica e proceder à análise dos romances e dos relatos, como literatura narrativa de casos e vidas de jovens mulheres. Para tal, tomamos como *corpus* um número representativo de títulos com o objetivo de analisarmos algumas delas e ilustrarmos esta apresentação sobre esta literatura através da identificação das suas características gerais e tendo em conta algumas temáticas particulares. Finalmente concluimos o nosso trabalho destacando o papel educativo e orientador desta literatura didática para jovens, que contempla os diferentes cenários onde, em geral, decorrem as vidas das suas protagonistas e leitoras: o meio familiar e a escola.

Abstract: The term *Backfischliteratur* refers to literature for young girls written in German in the second half of the nineteenth century. It is a type of *Pubertätsliteratur*. This work focuses on the contextualisation and determination of this genre, and then proceeds to the analysis of novels and stories of this literature, as narrative of cases and lives of young women. To reach this aim, we present a representative number of titles of novels in order to illustrate our statement on this literature, which we present through its general characteristics and also considering other particular themes. Finally, we conclude our work with the evaluation of the educational and guidance role of this didactic literature for young people, which covers the different scenarios in which the lives of its protagonists and readers usually take place: the family home and school.

Palabras clave/ Palabras-chave/ Keywords: *Backfischliteratur, Pubertätsliteratur, Mädchenliteratur*

³⁷ *M^a José Corvo Sánchez* es Doctora en Filología Alemana por la Universidad de Salamanca y en la actualidad profesora de Lengua Alemana del Dpto. de Filología Inglesa, Francesa y Alemana en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo. Su actividad investigadora se desarrolla principalmente en el ámbito histórico de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, con particular dedicación al aspecto contrastivo de la alemana junto a otras lenguas. Su interés por la literatura infantil y juvenil es relativamente reciente, aunque ya se ha materializado en la publicación de algunos trabajos muy interesantes.

1. Introducción: Definición

Backfischliteratur es un término que define la literatura mayoritariamente amorosa del periodo *Biedermeier* escrita en alemán en la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX para las jóvenes damas de la alta sociedad de la época imperial anterior a la llegada al poder de los nacionalsocialistas³⁸. El origen y significado del término *Backfisch* se recoge en la obra *Deutsches Wörterbuch* del siguiente modo: “halbwüchsiges Mädchen; unter Einfluß von *baccalaureus* ‚junger Gelehrter‘ zuerst Bez. für unreife Studenten; in Anlehnung an junge Fische, die sich ihrer Zartheit wegen besser zum Backen eignen als die ausgewachsenen Fische” (Wahrig, 2000: 230).

Menos científica y más simbólica, como bien apunta Wortmann, es la definición dada por Malvine von Steinau, una de las autoras de las que hablaremos más adelante:

Sie sieht den Ursprung für die Benennung in den Fischergestanden der Ostsee, wo die Fischer die Beute in verschiedenen Abteilungen ihrer Boote sortieren. Die halbausgewachsenen Fische werden in dem Teil des Bootes verwahrt, der ‚Back‘ genannt wird. Dort warten die Fische auf ihre Bestimmung, entweder zurück ins Meer geworfen zu werden, wenn es ein reichlicher Fang ist, oder zum Verkauf angeboten zu werden, wenn die Ausbeute gering ausfällt. „Die armen Fischchen wissen also in der That eine Zeitlang noch nicht, wohin sie gehören, ob sie wieder zu den Gespielen in die Fluth zurückkommen –oder als erwachsen und guter Fang betrachtet werden.“ (*apud* Wortmann, 2007: 15)

Es un tipo de *Pubertätsliteratur*, es decir, literatura para jóvenes y, más concretamente, un tipo de *Mädchenliteratur* o literatura femenina. Y lo es, además, desde la doble perspectiva de haber sido escrita mayoritariamente por y para mujeres; en este sentido, su originalidad deriva del hecho de estar dirigida a adolescentes en periodo de formación.

En este trabajo nos ocuparemos de su estudio, analizando sus características generales y sus temáticas particulares, que ilustraremos a través de algunas de las obras que la representan, novelas y relatos principalmente. Esto nos permitirá, al mismo tiempo, aproximarnos a la vida de sus autoras, pues estas obras constituyen una producción literaria de carácter autobiográfico y testimonial, ya que en gran medida también representa sus diferentes experiencias. Concluiremos esta exposición valorando el papel educativo de esta literatura narrativa para señoritas al hilo de la representación de la familia dentro de ella, junto a los demás escenarios en los que, por lo general, transcurren las vidas de sus protagonistas y receptoras.

³⁸ Experimentó su momento de mayor esplendor entre los años 1880 y 1930.

2. Características generales

De forma global, la producción literaria que nos ocupa presenta las características generales que recogemos a continuación.

A. Es una literatura narrativa representada tanto por productos editoriales en formato libro, a través de novelas y relatos narrados en primera persona y en muchos casos siguiendo el modelo epistolar en forma de cartas o de diarios, como por participaciones de carácter educativo y de entretenimiento en anuarios, almanaques y revistas.

Dentro de las diferentes publicaciones periódicas, entre las más representativas podemos citar las siguientes: la revista ilustrada *Das Kränzchen*, que conoció cuarenta y seis números desde 1888/89 hasta 1933/34; el anuario *Deutsches Mädchenbuch*, que alcanzó los veintiocho volúmenes desde 1892 a 1925; el almanaque *Junge Mädchen*, del que se publicaron ocho números entre 1895 y 1903; y el libro educativo *Töchter-Album. Unterhaltungen im häuslichen Kreise zur Bildung des Verstandes und des Gemüths der heranwachsenden weiblichen Jugend*³⁹ editado por Thekla von Gumpert, que en un principio también apareció como revista⁴⁰.



Imagen 1.

De todas ellas, fue esta última la publicación más longeva, pues conoció setenta y seis volúmenes, desde el primero de 1855 hasta el último de 1931. Es una obra sostenida sobre los ideales prusianos y, por tanto, de tendencia conservadora, tal como recogen las siguientes palabras de su editora:

³⁹ Subtítulo que podemos traducir como *Conversaciones domésticas formativas para la razón y el espíritu*.

⁴⁰ Una información más precisa sobre estas y otras publicaciones análogas, así como sobre sus editoriales y autores, puede encontrarse en Asper (2006: 1-2).

Ich vermeide es grundsätzlich, Verhältnisse zu schildern, welche auf Entwicklung einer Neigung hinweisen, die in den Ehestand führen möchte [...] Die Ehe ist ein von Gott eingesetztes, heiliges, irdisches Verhältnis, das zu großem Glück und Segen führen kann; doch es bleibt etwa die Hälfte der Mädchen unvermählt [...] Was jedem Menschen für ein Schicksal zgedacht ist, weiß niemand voraus [...] Die Töchter sollen fähig werden, gute Gattinen, gute Haushälterinnen, gute Mütter zu sein, wenn sie ihr Schicksal in den Ehestand führt; sie sollen aber auch lernen, auf eigenen Füßen zu stehen, ohne sich dem peinlichen Gedanken hinzugeben, sie seien Überflüssig auf Erden. (*apud* Wilkending, 1990: 229)

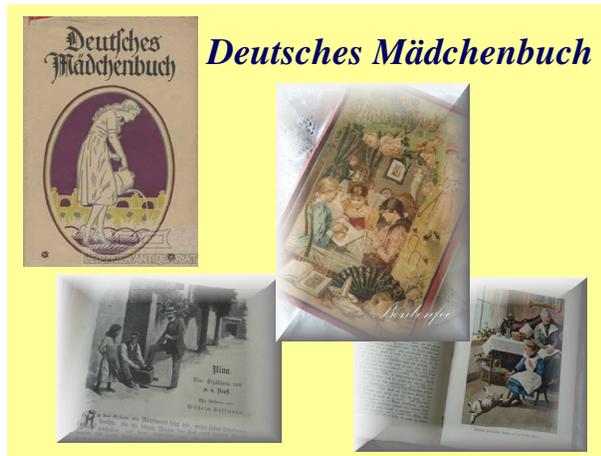


Imagen 2.

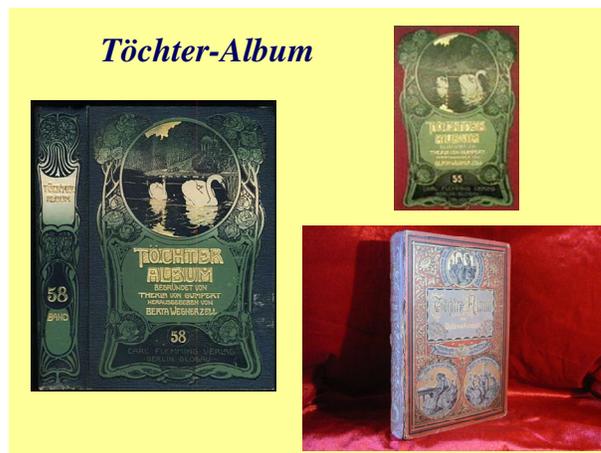


Imagen 3.

B. Es una literatura sentimental que se desarrolla en torno al principio de la jerarquía masculina: dentro del entorno familiar, la vida de las adolescentes gira alrededor de la figura paterna, con el que mantiene una relación emocional ambivalente, como autoridad a la que admira y respeta; con frecuencia, la muerte del progenitor en estas novelas es el desencadenante del inicio del camino hacia la emancipación de estas chicas. Y es fundamentalmente una literatura sentimental,

además, porque los libros de este género se caracterizan por ser novelas de amor, que en la mayoría de los casos finalizan con el compromiso o la boda de las jóvenes.

C. Es también una literatura de tipo didáctico, pues está concebida para educar y orientar a las jóvenes damas sobre las normas y la naturaleza de la buena sociedad. Su lectura está destinada a adolescentes de hasta los quince o dieciséis años, es decir, un público femenino que se encuentra en el momento final de su periodo escolar. En otras palabras, son lectoras en una edad previa al paso de la adolescencia a la vida adulta, la de la mujer burguesa de la época con un destino muy determinado: el de ser esposa, ama de casa y madre.

Y esto es así, pues a la mujer se la educa para hacer más agradable la vida del hombre y, por ello, desde su infancia se le inculcan unos valores que la predestinan al mundo que la sociedad les tiene reservado: el de su marido, sus hijos y su familia:

Ihre Aufgaben bestehen neben der Kindererziehung vor allem darin, dem von der Arbeit heimkehrenden Mann einen Ort der Ruhe und Erholung zu bereiten und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familienmitglieder zu aller Zufriedenheit zu erfüllen. Das ‚traute Heim‘, repräsentiert durch Frau und Kinder, wird sozusagen zum Gegenmilieu des täglichen Arbeits- und Existenzkampfes des Mannes. (Wortmann, 2007: 16)

De forma concreta, hablamos de jóvenes que a partir de los quince años dejan la escuela para prepararse para la confirmación y que se hallan en un momento difícil de su desarrollo, pues es entonces cuando deben decidir qué hacer con su futuro más inmediato: continuar con la formación escolar y repetir otro año en la residencia para señoritas o iniciarse en las labores domésticas y en las actividades sociales junto a la madre, o bien continuar formándose en una escuela superior o academia, o bien recibir una formación profesional específica⁴¹.

D. Esta literatura de jóvenes recoge casos e historias de vidas en las que se entrecruzan aspectos sociales y morales y, si bien se mantiene fiel al ideal de la mujer inocente e inexperta en el terreno social, toca la problemática de la legitimación del papel determinado de las funciones de la mujer en la sociedad. La defensa del cambio social se hace aún más expresa en las obras de aquellas autoras que, como Marie Calm, fueron activistas declaradas del *Frauenbewegung* o movimiento feminista o de mujeres alemán⁴².

⁴¹ A partir de la última década del siglo, las reformas educativas en Alemania favorecen la continuación de la formación superior, técnica y artística, también para las mujeres.

⁴² Conviene recordar en este punto que en la segunda mitad del siglo XIX el proceso de crisis social viene acompañado por la creciente aristocratización de la burguesía y por la activación y el surgimiento de una serie de movimientos y

En consonancia con sus propias convicciones, las autoras proponen sus diferentes preferencias en sus obras. Destaca la temprana aportación de Julie Burow con su obra *Herzensworte* (1859); en ella, a pesar de defender la condición religiosa, abnegada y resignada que se le presupone a la mujer de la época, critica la determinación del matrimonio como experiencia esencial.



Imagen 4.

Julie Burow



Imagen 5.

Malvine von Steinau

Malvine von Steinau⁴³, en cambio, en su obra *Leitfaden für Mädchen* (1873) defiende que la profesión natural y más noble de la mujer es la de esposa.

E. Esta literatura también sirve como medio de canalización o de oxigenación en una sociedad con un sistema social en el que la mujer debe hacer el esfuerzo por presentarse siempre como un paradigma de corrección, desde su niñez hasta su madurez y en todos sus papeles, ya sea dentro del matrimonio, en el desempeño de su profesión o en el cuidado de sus familiares. Se exigen cambios, llamando la atención y criticando en algunas ocasiones el papel pasivo que desempeña la mujer dentro de él; es decir, esta literatura femenina también participa en el proceso de cambio social, para el fortalecimiento de la conciencia de la propia valía de las jóvenes y como inspiración para su emancipación, para que se liberen de la creencia de que la mujer es una carga para la familia y su entorno.

asociaciones de mujeres reivindicativas, como el citado movimiento de emancipación femenina, que atacaba al desequilibrado sistema social y a sus contradicciones entre el declarado ideal femenino y la vida de la mujer; además, en 1865 se fundó el *Allgemeiner Deutscher Frauenverein* y en 1866 el *Lette-Verein* para el desarrollo de nuevas vías de formación y nuevas fuentes de adquisición para las mujeres.

⁴³ Pseudónimo de Louise Otto y de Louise Otto-Peters, tras su matrimonio con el literato August Peters. Tras la muerte de su marido en 1864, fundó en 1865 junto a otras mujeres el *Frauenbildungsverein*, que luego se convertiría en el *Allgemeiner Deutscher Frauenverein*, cuya presidencia ocupó hasta el día de su muerte.

F. Las imágenes de las jóvenes que se ofrecen en estas obras, en principio, se identifican con las de las damas pertenecientes a la clase alta de la sociedad. Y se corresponden, en gran medida, con la de sus autoras, quienes también son jóvenes de la clase alta, con vidas similares a las relatadas en este tipo de literatura:

Die Autorinnen der Mädchenliteratur verzichten in ihren Büchern auf die Schilderung proletarischer Haushalte, in denen die Frau die Hausarbeit neben ihrer Erwebstätigkeit verrichten muss. Sie beschränken sich in ihren Erzählungen auf die gehobenen bürgerlichen Kreise, so dass die Frauen als fleißig, der Haushaltsführung nachkommend, aufopferungsbereit, alles in allem dem bürgerlichen Idealbild der Zeit entsprechend dargestellt werden können. (Wortmann 2007: 16)

Estas fueron en su mayoría hijas de padres académicos o de grandes comerciantes y empresarios y algunas, incluso, de madres escritoras, que recibieron una buena formación según los cánones de la época y que posteriormente se dedicaron a su profesión como escritoras, compaginando en muchos casos –aunque no en otros tantos– dicha actividad con su vida de casada:

Nach eigenen vorläufigen Schätzungen stammen die Schriftstellerinnen fast durchgängig aus gehobenen und höheren bürgerlichen Schichten: Ca. 50% der Väter sind Akademiker, ca. 20% selbstständige Kaufleute und Unternehmer, die restlichen verteilen sich in erster Linie auf Gutsherren, Offiziere und Künstler. Ausnahmen sind mittlere Beamte und selbstständige Handwerker. Ein Vater ist Arbeiter. Einige Mütter sind bereits Schriftstellerinnen. Die Mädchen haben fast ausnahmslos eine für ihre Zeit relativ gute Ausbildung erhalten, durch den Vater, Hauslehrer, die höhere Mädchenschule, manchmal eine Akademie. Selten Scheinen Pensionatsaufenthalte. Gut die Hälfte der Schriftstellerinnen war verheiratet. (Wilkending, 1990: 224)

G. Como otros géneros dentro del conjunto de la literatura destinada a las mujeres, la *Backfischliteratur* también es objeto de una crítica feroz en manos de quienes defienden que la lectura es nociva para las mujeres, porque les enferma y les aparta del papel que la sociedad les tiene destinado; para quienes piensan así, leer es un ataque, en definitiva, al dominio masculino tanto en el ámbito sexual, como en el profesional, pues su crítica esconde el miedo a la sexualidad y también el miedo a que la mujer le robe terreno al ocupar su papel como educadora y que pueda hacerlo mejor (*cf.* Wilkending, 1990: 225).

H. Este tipo de narrativa refleja la sociedad y, dentro de ella, principalmente la imagen de las jóvenes y de las mujeres: la sociedad espera de ellas que sean amas de casa, madres y esposas. Por ello, más concretamente, interesa destacar las obligaciones de la mujer en el matrimonio, la realidad

de la relación amorosa entre el matrimonio y la normalidad del matrimonio por conveniencia en la sociedad de la época. Todo ello en un escenario común, repartido entre las clases dentro de la casa familiar, las residencias o internados para señoritas y las escuelas femeninas.

En las novelas y relatos que representan esta literatura no se critica esta concepción predeterminada de la vida femenina; no obstante, se contemplan otras alternativas, como la posibilidad de desarrollar una vida laboral. Además, se plantean cuestiones reales respecto al compromiso, condicionado por la pertenencia al estrato social alto en la mayoría de las ocasiones y entre las familias más pudientes, así como respecto al matrimonio, del que se cuestiona que siempre lleve a la felicidad, pues también puede ser una experiencia infeliz, ya que puede conducir a una convivencia no siempre fácil de soportar. Igualmente, se plantean diferentes cuestiones sobre el amor, la sociedad y la vida adulta, de modo que la joven no se haga falsas representaciones de la realidad que le puedan conducir después a un desengaño.

Y junto al ideal de la joven mujer reflejado en estas novelas y relatos, como persona inocente, natural y sana avocada al matrimonio, este tipo de literatura también manifiesta otras imágenes femeninas y tematiza sobre otros aspectos y otros destinos y vidas posibles para las jóvenes, diferentes al concebido para las mujeres en la sociedad de la época, pues efectivamente no todos los libros para señoritas finalizan con el compromiso o la boda. De ello nos ocuparemos en el apartado siguiente, en el que desarrollaremos algunos casos representativos.

3. Otros temas

A continuación ilustraremos el género literario que nos ocupa a través de la presentación de algunas novelas y relatos como productos representativos de una literatura de casos y vidas. Y nos aproximaremos a estas obras atendiendo a sus diferentes temáticas que, al menos, podemos tipificar en los siguientes casos.

3.1. Vida laboral

Con frecuencia en estas obras se trata la incorporación de la mujer a la vida laboral. Y esto se lleva a cabo en diferentes circunstancias de su vida y no solo como opción para la joven distinta al compromiso y al matrimonio. Por ello, dentro de este grupo podemos hablar, a su vez, de diferentes casos.

Uno de ellos, por ejemplo, es la propuesta de la vida laboral como alternativa al compromiso y a la boda.

La incorporación de una joven a la vida laboral se halla limitada, fundamentalmente, al desempeño de unas pocas actividades, pues las profesiones femeninas mayoritarias de la época son la de educadora, maestra, señorita acompañante-cuidadora –de una joven o de una persona mayor–, niñera, diaconisa o monja; excepcionalmente se contemplan también otras actividades artísticas, artesanales, técnicas –como la de fotógrafa– o científicas –en el ámbito médico.

Entre los ejemplos de las obras que tratan este tipo de temática se encuentra *Magdalenen's Briefe* (1863) de Clara Cron (pseudónimo de Klara Weise), en la que se recoge la experiencia de una joven burguesa que se ve en la necesidad de emanciparse y comienza a trabajar como maestra y educadora de los hijos pequeños y como acompañante de la hija mayor de una familia noble. En realidad, esta autora narra los primeros pasos dados por ella misma a los diecinueve años en el desempeño de su actividad profesional y habla de sus sensaciones al entrar en esta casa, de su sentimiento de estar en un entorno extraño para ella, determinado por la diferencia de clases sociales.

Otro caso contemplado en esta literatura sobre la necesidad de trabajar para la mujer es el de la viuda que se convierte en empresaria por obligación, para mantener a su familia. Sobre ello trata la novela *Mary* (1868), de Clara Cron, por ejemplo.



Marie Calm. Imagen 6.

En otros casos, es la pérdida del estatus social la causa que obliga a trabajar a la mujer. Sobre esto versa la obra *Echter Adel* (1883), de Marie Calm, una narración que se desarrolla en forma de cartas que la protagonista escribe a quien había sido su institutriz y en las que relata lo duro que puede ser el camino de la emancipación para una joven noble que comienza a ganarse la vida como profesora de piano tras la bancarrota familiar y la muerte de su padre:

Die Heldin erfährt an sich selbst, daß die Aufhebung von Standesgrenzen zwischen Adligen und Bürgerlichen mehr ist, als sie zuvor aus adliger Perspektive in wohlwollend-liberaler Gesinnung begriffen hat. Jetzt erst geht es um »echten Adel«, um »wahren Stolz«, der sich dadurch erweist, daß sie sich nicht die Almosen einer

adligen Stiftung vermitteln läßt, sondern ihren Lebensunterhalt als Klavierlehrerling selbst verdient. (Wilkending, 1990: 235)

3.2. Presencia/ ausencia de la madre

En una familia modelo de la época, generalmente numerosa, el papel desempeñado por la madre también determina en gran medida el futuro más inmediato de estas jóvenes. Especialmente en los casos en los que se presenta a la madre débil o enferma, a la que las hijas deben ayudar e incluso suplir en el desempeño de sus responsabilidades domésticas. O más aún, cuando esta fallece y es la hija la que se responsabiliza del cuidado de su padre y de sus hermanos. Un ejemplo de esto último se recoge en la obra *Mütterchen Sylvia* (1906), de Henny Koch (cf. Asper, 2006: 5).

En algunos casos, la relación de las jóvenes con sus madres en estas obras viene marcada por una situación de conflicto, que puede responder a diferentes causas. Una de ellas es la que se presenta en la obra de Frida, Schanz *Rottraut und Ilse* (1900), y que citamos como ejemplo del conflicto generacional generado en una joven incapaz de identificarse con su madre; esto le lleva finalmente a anular su compromiso, porque no quiere ser una “schönes Eigentum” (Wilkending, 1990: 221) o “bella posesión del hombre”.

3.3. Desengaño amoroso

El desengaño amoroso es un tema que también abarca diferentes manifestaciones en estas novelas y relatos, dependiendo de las causas que lo originan.

El relato *Mußte es so sein?* (1863), de Otilie Wildermuth, por ejemplo, trata el tema de los compromisos más convenientes entre familias adineradas y, de forma concreta, se centra en el romance entre dos jóvenes que no llega a buen fin. La causa de ello se halla en la intervención de la madre de él, quien media para impedir que se declare un compromiso oficial entre ellos, porque no sería conveniente para su hijo emparentarse con la familia de la joven, peor situada socialmente que ellos.



Otilie Wildermuth. Imagen 7.

Otra causa es la sobreprotección a la que están sometidas las jóvenes de la época, que les obliga después a enfrentarse a la vida sin haber tenido experiencia amorosa alguna y esto les puede ocasionar duros desengaños amorosos. Es el caso de *In der Schule des Lebens* (1876), de Clara Cron, una de las pocas autoras que se atreve a hacer insinuaciones sobre la doble moral sexual de la época (cf. Wilkending, 1990: 234).

3.4. Búsqueda de identidad

De forma general, podemos creer que muchas son las obras que tratan esta temática, pues lo que cuentan las jóvenes protagonistas de este tipo de literatura, de un modo u otro, es el camino que sigue su desarrollo hasta que encuentran su lugar en la vida; de forma particular, en cambio, algunas de ellas llaman explícitamente la atención sobre el tema.

Tal es el caso de la obra de Hermine Villinger⁴⁴: el diario *Mein Klostertagebuch* (1905) y su continuación, una colección de cartas publicadas bajo el título *Simplicitas* (1907).



Mein Klostertagebuch.

Imagen 8.

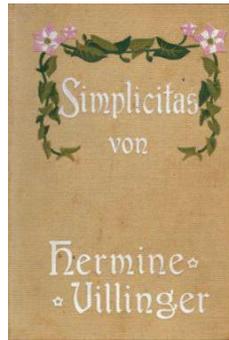


Imagen 9.



Hermine Villinger.

Imagen 10.

En ellos refleja de forma inocente y a veces cómica las contradicciones sobre la búsqueda de identidad de una joven que se debate entre sus deseos de ser ama de casa y madre, artista o monja:

»Mon père«, sagte ich, »es kommt mir Leiden vor, als hätte ich drei Seelen«.

»Comment«, rief er aus, »das ist ein wenig viel! Was wollen sie denn mit ihren drei Seelen?«

»Die eine«, gab ich ihm zur Antwort, »möchte ins Kloster gehen, die zweite zum Theater und die dritte möchte gern einen netten kleinen Haushalt haben mit vielen herzigen Kinderchen«.

Père Bouger lachte laut auf und warf sich so heftig in seinen Stuhl zurück, daß es krachte.

⁴⁴ Hermine Anna Theresia Xaveria Villinger, también conocida por su pseudónimo: H. Wilfried.

Dann sagte er: »Das Theater streichen wir durchaus; mit dem Kloster – inch habe keine Hoffnung; bleibt also das dritte. Ich nehme an, mademoiselle, daß wenn Sie heiraten, doch selbstverständlich nur ein katholischer Mann in Betracht kommt?«

»Mon père«, sagte ich, »wenn ich einen Mann kennen lerne, so weiß ich doch nicht gleich, ob er katholisch oder protestantisch ist« [...]

Jetzt fing er wieder an zu lachen und wie toll. In demselben Augenblick ging die Türe auf und die révérende mère kam herein. Der père sagte zu ihr: »Mais c'est une espiègle.« (*apud* Wilkending, 1990: 236-7)

3.5. La joven enferma

La figura de la joven enferma también es protagonista en las novelas que nos ocupan, en las que la depresión, la clorosis o el reumatismo son dolencias que marcan el desarrollo de la personalidad de las jóvenes, durante el cual viven generalmente una experiencia de separación traumática. Más concretamente, entre las causas contempladas figuran la nostalgia por el hogar familiar durante el periodo de internado –por ejemplo, *Feuerlilie* (1901), de Frida Schanz–, la orfandad, el desengaño amoroso o los celos de las jóvenes, motivados por la llegada a la familia de una nueva mujer, tras la muerte de la madre. Un ejemplo de este último caso es la obra *Euchen der Eigensinn* (1905), de Henny Koch (pseudónimo de Rosalie Koch), en la que la protagonista enferma de depresión y clorosis debido a los celos que siente por su nueva madrastra.

Quizá la obra más conocida internacionalmente que incluye esta temática sea *Heidi* (1880), de la escritora suiza Johanna Spyri.



Imagen 11.

Todos conocemos a la joven enferma Clara de la versión de dibujos animados popularizada en el mercado español gracias a su difusión televisiva. La mencionamos precisamente por ello, porque a todos nos resulta conocida, en mayor o menor medida; no obstante, advirtiendo que esta

obra no es un ejemplo representativo de la *Backfischliteratur*, sino más bien de la *Mädchenliteratur* del siglo XIX que también tematiza sobre la sociedad que enferma a las jóvenes de la época. Y esto es así porque, como todos sabemos, la protagonista no es esta joven, sino la niña huérfana Heidi, que llega a la ciudad procedente de las montañas para acompañarla y que también cae enferma, por la melancolía que siente por su hogar.

El interés de la autora se centra en profundizar en el contraste existente entre dos mundos muy diferentes: la naturaleza simbolizada por los Alpes, como el escenario con clima saludable que Heidi necesita para no enfermar, y la civilización que enferma a las jóvenes, representada por la ciudad de Fráncfort.



Imagen 12. Diferentes portadas de *Heidi*.

4. Conclusiones

La *Backfischliteratur* o literatura de jóvenes damas, en conclusión, refleja el ambiente de la alta sociedad de la época, el que mejor conocen sus autoras, pues es el estrato social del que ellas mismas proceden. Igualmente, sus novelas las protagonizan jóvenes de condición análoga, cuyos roles más representativos, como hemos visto, son el de la joven adaptada que opta por la vida de ama de casa, esposa y madre, el de la joven emancipada y el de la joven enferma.

Esta literatura de jóvenes se mantiene fiel al ideal de la mujer inocente e inexperta en el terreno social, lo cual resulta contradictorio con la literatura femenina de la época y el

Frauenbewegung o movimiento feminista o de mujeres alemán. Aunque, como hemos visto anteriormente al hablar de la obra de Clara Cron, *In der Schule des Lebens* (1876), algunas veces se cuestiona la estrecha moral de la época. Otra pequeña excepción la constituye *Pensionsbriefe eines enfant terrible* (1909), en la que su autora, Helene Faber, especula sobre la curiosidad sexual de las chicas en las pensiones para señoritas.

Es una literatura de tipo didáctico que abarca todos los escenarios educativos en los que se desarrollan las vidas de sus jóvenes lectoras y en donde reciben la educación que necesitan sobre cómo comportarse en sociedad. Primero, el hogar familiar, donde se generan muchas de las emociones y responsabilidades de las vidas de estas jóvenes y donde crecen sometidas a la autoridad de la figura del padre: este es el responsable de su educación, muchas veces instruyendo él mismo a sus hijos en casa o delegando este papel en el instructor familiar; las madres desempeñan un papel menor en este sentido, con ellas es con quienes se inician en las labores domésticas y en las actividades sociales, tras el periodo escolar. Y luego las escuelas femeninas y, en algunos casos, también las academias y las residencias o internados para señoritas.

Hemos conocido algunos títulos representativos de su producción literaria con la intención de acercarnos a algunas obras para ilustrar nuestra exposición sobre esta literatura, que hemos presentado como producto de una tipología de casos, como una literatura narrativa de casos y vidas de jóvenes mujeres. Y hemos podido ver que, en conjunto, la intención de muchas de las autoras que tratan otras temáticas particulares en estas obras era orientar las pautas individuales de sus lectoras y con ello, en la medida de lo posible, variar las conductas sociales.

Efectivamente, esta literatura también se centra en la problemática de la legitimación de la determinación del papel de la mujer en la sociedad, en consonancia con los cambios experimentados a mediados del siglo XIX. La consideración positiva de la vida laboral como alternativa a las tareas de ama de casa, madre y esposa reflejada en estas obras, nos permite valorar la labor de estas escritoras como un trabajo contra los clichés antifemeninos de la sociedad. En este sentido, igualmente debemos valorar su testimonio a la hora de plasmar la dificultad con la que se encontraron las primeras generaciones de las jóvenes estudiantes y trabajadoras.

Desconocemos las razones particulares por las que muchas de ellas se presentaron al público bajo un pseudónimo. Y cierto es que entre las pretensiones de este trabajo nunca ha figurado profundizar en este tema; no obstante, nos interesa destacar este punto aquí, pues nos permite aventurarnos a concluir varios aspectos más: este hecho, en primer lugar, es un índice más de las dificultades de acceso a la profesión literaria a las que estas autoras tuvieron que hacer frente y, en segundo lugar, muestra una tendencia extendida entre las escritoras de este tipo de literatura, como

marca diferenciadora de presentación de la autoría de unos textos y de unas obras con un declarado valor educativo y un controvertido valor literario, que son testimonio de unas circunstancias propias de una época determinada, razón por la cual puede explicarse también el hecho de que esta literatura no sobreviviera tras las primeras décadas del siglo XX.

Para finalizar, podemos decir que de forma general este tipo de literatura disfrutó de una buena acogida entre sus lectoras. No obstante, las escritoras de mayor éxito de las últimas décadas del siglo XIX y de las primeras del XX fueron Otilie Wildermuth, Johanna Spyri, Agnes Sapper y Tony Schumacher –esta última ya de la primera década del siglo XX– con sus novelas costumbristas y sus historias familiares para niños y jóvenes, que si bien pueden encasillarse dentro de la *Mädchenliteratur*, no se centran en la así tipificada como *Backfischliteratur*, como hemos podido ilustrar a través de nuestro comentario de la obra *Heidi* de Johanna Spyri⁴⁵.

Referencias bibliográficas:

- ASPER, B. (2006): “Mädchenbuch-Reihen 1899 bis 1945”. En Franz, K., Lange, G. und Payrhuber, F.-J. (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Teil 5: Literarische Begriffe/ Werke/ Medien* (pp. 1-26). Roßdorf: Corian Verlag.
- WAHRIG, G. (2000): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH.
- WILKENDING, G. (1990). “Mädchenliteratur von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg. Mädchenliteratur, Mädchenleben und sozialer Wandel“. En Wild, R. (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (pp. 220-250). Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- WORTMANN, C. (2007). *Der Wandel von Leitbildern in der Mädchenliteratur. Mythos-Magazin. Online-Magazine für die Forschungsbereiche Mythos, Ideologie und Methoden*. Consultado el 24 de mayo de 2012, <http://www.mythos-magazin.de>

Imágenes (última consulta: 20.06.2012):

Imagen 1: *Das Kränzchen*. Fotos recuperadas de:

[www.amazon.de/gp/customer-media/product-](http://www.amazon.de/gp/customer-media/product-gallery/B005Y5N260/ref=cm_ciu_pdp_images_0?ie=UTF8&index=0&isremote=0)

[gallery/B005Y5N260/ref=cm_ciu_pdp_images_0?ie=UTF8&index=0&isremote=0](http://www.amazon.de/gp/customer-media/product-gallery/B005Y5N260/ref=cm_ciu_pdp_images_0?ie=UTF8&index=0&isremote=0)

[www.amazon.de/Das-Kränzchen-Illustrierte-Mädchen-Zeitung-](http://www.amazon.de/Das-Kränzchen-Illustrierte-Mädchen-Zeitung-unbekannt/dp/B005NLA2G/ref=sr_1_11?s=bookd&ie=UTF8&qid=1340189405&sr=1-11)

[unbekannt/dp/B005NLA2G/ref=sr_1_11?s=bookd&ie=UTF8&qid=1340189405&sr=1-11](http://www.amazon.de/Das-Kränzchen-Illustrierte-Mädchen-Zeitung-unbekannt/dp/B005NLA2G/ref=sr_1_11?s=bookd&ie=UTF8&qid=1340189405&sr=1-11)

⁴⁵ De toda la producción literaria de Agnes Sapper, por ejemplo, solo dos libros pueden ser considerados dentro de la línea de la *Backfischliteratur*: *Gretchen Reinwalds erstes Schuljahr* (1894) y *Gretchen Reinwalds letztes Schuljahr* (1901).

www.amazon.de/Das-Kränzchen-Illustrierte-Mädchen-Zeitung-

[unbekannt/dp/B005NLA2G/ref=sr_1_11?s=bookd&ie=UTF8&qid=1340189405&sr=1-13](http://www.amazon.de/unknown/dp/B005NLA2G/ref=sr_1_11?s=bookd&ie=UTF8&qid=1340189405&sr=1-13)

Imagen 2: Deutsches Mädchenbuch. Fotos recuperadas de:

http://www.google.de/search?q=Deutsches+M%C3%A4dchenbuch&start=10&hl=de&sa=N&rlz=1R2GGIE_es&prmd=imvns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ei=cv_iT4uaFYqL0AXbs52uAw&ved=0CH4QsAQ4Cg&biw=1024&bih=501

Imagen 3: Töchter-Album. Fotos recuperadas de:

<http://www.buchfreund.de/covers/8863/26957.jpg>

<http://www.en.zvab.com/advancedSearch.do?author=Toechter-Album>

Imagen 4, recuperada de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Julie_Pfannenschmidt

Imagen 5, recuperada de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Louise_Otto-Peters

Imagen 6, recuperada de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Marie_Calm

Imagen 7, recuperada de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Otilie_Wildermuth

Imagen 8, recuperada de:

www.amazon.de/Jugendzeit-klings-Lied-immerdar-Klostertagebuch/dp/B0081MS6E6

Imagen 9, recuperada de:

www.booklooker.de/B%FCcher/Hermine-Villinger+Simplicitas/id/A00PMrMP01ZZm

Imagen 10, recuperada de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Hermine_Villinger

Imagen 11. Fotos recuperadas de:

http://de.wikipedia.org/wiki/Johanna_Spyri

Imagen 12. Fotos recuperadas de:

[http://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_\(Roman\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_(Roman))

<http://www.detlef-heinsohn.de/buecher-spyri.htm>

MOUSCHI AO COLO DE ANNE FRANK - A FAMÍLIA E A GUERRA NO DIÁRIO DE ANNE FRANK E NA REINTERPRETAÇÃO DE JOSÉ JORGE LETRIA

Liliana Sofia Sousa Costa⁴⁶

Instituto da Educação – Universidade do Minho

liliana.sofia.s.costa@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é o resultado de uma investigação realizada no âmbito da temática “A Família na Literatura Infanto-Juvenil”. Estendemo-nos, no entanto, ao estudo concreto da família em situações de guerra, nomeadamente na 2ª Guerra Mundial e, por isso, propomo-nos analisar a inter-relação entre estas duas temáticas, numa perspetiva crítica e reflexiva. Para isso, socorremo-nos de duas obras de literatura infantojuvenil, *Diário de Anne Frank* (Frank, 2004) e *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2002). Contudo, sendo a infância e a juventude etapas marcadamente distintas, a escrita para cada um destes públicos tem marcas próprias que as diferencia uma da outra. Tentaremos perceber como é que é vista a família em contextos bélicos, analisando a forma como os autores abordam a temática em estudo, comparando a realidade (exposta no diário) e a ficção (pela voz de Mouschi), mas também a escrita das diferentes obras.

Palavras chave: 2ª Guerra Mundial; família; literatura infanto-juvenil

Resumen: El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el ámbito de la temática “La familia en la Literatura Infantil y Juvenil”. Nos ceñimos, al estudio concreto de la familia en situaciones de guerra, concretamente en la 2ª Guerra Mundial, y, por eso, nos proponemos analizar la interrelación entre esas dos temáticas, desde una perspectiva crítica y reflexiva. Para eso, nos ayudamos de dos obras de literatura infantil y juvenil, *Diário de Anne Frank* (Frank, 2004) e *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2002). Con todo, siendo la infancia y la juventud etapas marcadamente distintas, la escritura para cada uno de estos públicos tiene marcas propias que las diferencia una de otra. Intentaremos observar como se ve la familia en contextos bélicos, analizando la forma como los autores abordan la temática estudiada, comparando la realidad (expuesta en el diario) y la ficción (en la voz de Mouschi), además de la escritura de las diferentes obras.

Palabras clave: 2ª Guerra Mundial; familia; Literatura Infantil y Juvenil

Abstract: The present work is the result of an investigation realized with the theme “The Family in the juvenile literature” in mind. We also studied the family in a war situation, namely the II World War and, as so, we will try to analyze the inter-relationship between the two themes, in critic and reflexive way. To do so, we use two juvenile literature works, Anne Frank’s Diary (Franks, 2004) and Mouschi, Anne Frank’s cat (Letria, 2002). Although, being childhood and youth profoundly distinct phases, the writing that appeals to each one of these publics have marked signs that differentiate each from the other. We will try to understand how the family is seen in a war context, analyzing the way the authors undertake the theme in study, comparing the reality (written in the diary) and the fiction (by Mouschi’s voice), but also the way both are written.

Keywords: II World War; family; juvenile literature

⁴⁶ *Liliana Costa* é licenciada em Educação Básica pela Universidade do Minho. Atualmente é estudante do Mestrado de Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, na mesma Universidade.

1. Introdução

A família é um tema muito recorrente no seio da literatura infanto-juvenil e, para o comprovar, basta abrirmos um catálogo de livros dedicados a estas faixas etárias que encontramos uma variedade imensa relativamente a esta temática. São explorados os mais diversos “tipos de família”, desde as nucleares (como *A Família C*, de Pep Bruno, 2010), passando pelas monoparentais, (por exemplo *Flor de Mel*, de Alice Vieira, 1986, ou *Joana Ana*, de Matilde Rosa Araújo, 1981), chegando já às homossexuais (como *O livro de Pedro (Maria dos 7 aos 8)*, de Manuela Bacelar, 2008). Embora a família não seja a questão central dos livros infanto-juvenis que se dedicam à temática da 2ª Grande Guerra, não podemos deixar de reparar que frequentemente esta faz parte do seu conteúdo. A título de exemplo, referimos apenas *A História de Erika*, de Ruth Vander Zee (2007), onde está explícito o “renascimento” de Erika com a ajuda de uma família que a acolhe e *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa (1999), onde a família (e principalmente os avós) assume um importante papel no desenvolvimento e crescimento da personagem principal, a Rose.

O facto de, em meados do século XX, a criança ter começado a ser vista como um ser em desenvolvimento, deixando-se de lado a visão, muito enraizada, de adulto em miniatura, atribuiu um papel de relevo à família, considerada como a primeira e principal responsável pela sua educação, e conseqüente desenvolvimento⁴⁷. Na mesma linha de pensamento, Pinto e Sarmiento (1997) afirmam que a *visibilidade social da infância*, e portanto das crianças, adquiriu contornos internacionais devido ao seu envolvimento em contextos dramáticos. Falam-nos de situações concretas, às quais acrescentaríamos a morte de milhões de crianças judias durante o período do Holocausto.

A guerra, a mais dura e cruel das realidades, não deixa ninguém indiferente, nem mesmo os mais novos. Com efeito, neste mundo globalizado, existe desde muito cedo um íntimo contacto com esta realidade, assumindo-se a televisão e a internet como os principais meios de divulgação deste fenómeno. O livro, e principalmente o literário, enquanto importante modelizador do mundo é, também, um instrumento privilegiado na transmissão de diversas realidades (e desta em particular), facilitando o construção de um pensamento crítico, mas sustentado, acerca do mundo que nos rodeia.

A 2ª Guerra Mundial, que se desenrolou entre 1939 e 1945, pelos contornos que assumiu e pelas conseqüências que dela advieram, marcou de negro este período da História da humanidade. Anne Frank, a adolescente mais “emblemática” deste cenário, e a sua vida no “anexo secreto”, o

⁴⁷ Hoje, devido ao ritmo alucinante em que a sociedade vive, temos verificado uma crescente tendência para a transferência destas competências para a escola.

mais conhecido esconderijo judeu, serão a base desta comunicação, comparando-se a realidade, espelhada no *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (2004), e a ficção, pela mão de José Jorge Letria (2002), em *Mouschi, o gato de Anne Frank*.

2. Breves considerações

A Literatura Infanto-Juvenil foi ganhando terreno no campo literário e, hoje, é amplamente reconhecida como um “(...) objecto estético pautado pela inovação e pela criatividade (...)” (Silva, 2005: 29), obedecendo ao princípio da ficcionalidade desligando-se do mundo empírico e histórico-factual. No entanto, amparado por aquele princípio (próprio de um texto literário), o livro baseia-se frequentemente na realidade, assumindo-se como um importante veículo de construção de conhecimentos, possibilitando a “(...) modificação substancial dos ambientes cognitivos dos seus leitores, originando aquilo que, em termos da filosofia da linguagem, é designado como efeitos perlocutivos” (Azevedo, 2003).

Aguiar e Silva (1981: 14) diz-nos que a literatura infantil tem “(...) uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores” assumindo-se como um importante instrumento de mediação entre o leitor e mundo que o rodeia. Assim, em oposição àqueles que defendem uma “ideia poética” da Literatura Infanto-Juvenil, que recorre frequentemente ao maravilhoso e ao fantástico, surgem textos, com potenciais destinatários as crianças, que revelam uma outra visão do mundo, uma visão mais realista e menos idealista. É neste contexto que a guerra tem sido explorada na literatura para os mais jovens, enlaçando-se realidade e ficção, não escondendo as atrocidades cometidas, mas enaltecendo, acima de tudo, uma cultura de paz (Ramos, 2007). Por isso, “muitas vezes, falar da guerra e contar histórias de conflitos militares (...) é uma das formas possíveis de, no entender dos autores, evitar repetições de erros do passado” (Ramos, 2007: 100).

Com efeito, a relação de proximidade entre a ficção e o mundo empírico, além de facilitar a ligação dos leitores com o texto, possibilita uma melhor compreensão do acontecimento que deu origem a estas obras. No entanto, este “dualismo de realidades” (ficção e mundo empírico) tem de ser amplamente compreendido pelo leitor, de forma a não criar possibilidades de encarar o texto literário (neste caso os que exploram a temática do Holocausto) como uma cópia do real, mas percebendo o cunho real que este contém.

Apesar de tudo, nos últimos anos, a Grande Guerra tem sido amplamente explorada e, tal como nos diz Kokkola (2003: 1), “(...) have seen an upsurge in attempts to make the Holocaust

comprehensible to young people through novels, picture books and auto/biographies.” Mas, este continua a ser um tema muito discutido no meio dos estudiosos. Segundo a mesma autora (Kokkola, 2003), até há bem pouco tempo existiam perspectivas diferentes no que diz respeito à escrita sobre este assunto para os mais novos. Falar ou calar (no sentido de escrever ou não) era a grande questão que se colocava. Parece que a opção recaiu sobre falar, até porque hoje conhecemos muitos livros infanto-juvenis dedicados a este acontecimento, principalmente porque “(...) the representation of an horrific event, when it draws on literary skills, achieves a certain graphic power which can serve to domesticate the power of the horrific by rendering it familiar” (2003: 18).

Como já referimos, muitos dos livros com preferenciais destinatários as crianças e os jovens, que exploram questões relacionadas com esta guerra, referem a família por variadas e distintas razões. Antes de mais, é importante esclarecer o que é que entendemos por família. Segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1999: 789), família corresponde a um “(...) agrupamento social resultante do matrimónio (...)” e ainda “(...) funda-se nas relações de sangue e geração da *F. conjugal*, constituída pelo marido, esposa e filhos do casal (...)” Será, portanto, com esta ideia que analisaremos as obras escolhidas.

Encarada como instância de socialização primária, a família é a primeira e a principal responsável pela tarefa educativa. No entanto, à medida que os mais novos crescem vão alargando os seus grupos de socialização e, por isso, a par daquela, outras instâncias ficam também responsáveis pela educação dos membros mais jovens. Mas, apesar de todas estas influências educativas, “(...) a educação recebida na família é determinante em toda a vida do indivíduo (...)” (Leandro, 2001: 87)

Segunda esta perspectiva, vários estudiosos têm defendido uma *concepção sistémica da família*, encarando-a como um “(...) sistema interactivo, dotado de crenças, valores e normas (...)” (Gomes, 2009: 5). Assim sendo, supõe-se que não seja um sistema fechado sobre si próprio, mas que passe por vários processos de desenvolvimento, com vista à sua evolução (Relvas, 2000: 15), dando resposta, por um lado, à evolução dos elementos constituintes da família, e por outro lado à evolução da própria sociedade. Por isso, José Gomes (2009) afirma que a família é um *sistema social complexo*, ou seja, necessariamente influenciada pelos contextos sociais onde se insere. Com efeito, analisar a família requer analisar o contexto temporal e social onde esta está incluída, de forma a compreendermos verdadeiramente o fenómeno a que nos referimos.

Caracterizada pela ideia de sistema, a família não pode ser vista como a simples soma dos seus constituintes, mas antes como um todo unificado, onde os seus elementos são verdadeiramente interdependentes. Assim, segundo esta ideologia, a base familiar assenta, necessariamente, num

suporte emocional e numa hierarquia composta por várias *unidades sistémico/relacionais (subsistemas)*, são elas: o individual (referente ao indivíduo que, apesar de pertencer ao sistema familiar, interage ativamente noutros e com outros sistemas), o parental (normalmente, espelhado na figura dos pais), o conjugal (encarando os pais como marido e mulher) e o fraternal (no que diz respeito às relações entre irmãos) (Relvas, 2000). Podemos dizer, então, que o conhecimento e o respeito destas várias unidades permitem a tão importante coesão familiar, originando um sistema harmonioso e unificado.

Assim, uma vez que nos debruçamos sob o período que ficou marcado pela 2ª Guerra Mundial, e tendo em conta as situações decorrentes deste conflito militar⁴⁸, podemos dizer que família não se restringe ao agrupamento de pessoas que coabitam num mesmo espaço, mas sobretudo aos laços afetivos criados. Muitas mudanças ocorreram no seio das famílias, e principalmente das famílias judias, durante esta época. Muitas, como forma de escapar do regime nazi, escolheram “mergulhar”⁴⁹, alterando por completo o seu estilo de vida. Foi o caso da família Frank, que passou a viver de forma clandestina e dependente da ajuda de terceiros.

3. Inter-relação entre a guerra e a família: análise das obras

Centremo-nos agora nas obras literárias por nós escolhidas para a exploração da temática definida.

3.1. Mouschi, o gato de Anne Frank

José Jorge Letria, com ilustrações de Danuta Wojciechowska, reconta a tão conhecida história de Anne Frank. Neste texto, “(...) assistimos (...), pelos olhos e pela voz de um gato, a um cruzamento muito interessante da ficção e do real, numa espécie de viagem emocionada por um quadro da História Mundial (...)” (Silva, 2005: 142).

Apoiados pelo livro original, com o qual estabelece intertextualidade, autor e ilustradora, revelam com clareza as consequências que resultam de um cenário bélico. A privação de bens, não só materiais mas principalmente alimentares, o refúgio, a violência e a morte, estão tão marcados na escrita, e tão bem amparados pelas imagens, que o leitor não consegue ficar indiferente à história (real) desta adolescente que perdeu “(...) tudo o que contara para ela – os amigos, a escola, o sonho, a liberdade (...)” (Letria, 2002: 12).

⁴⁸ Nomeadamente a orfandade e a monoparentalidade.

⁴⁹ Termo criado para designar as pessoas que desapareciam voluntariamente, escondendo-se das perseguições e discriminações políticas.

A permanência no anexo, durante dois anos, deveu-se essencialmente à entreaajuda e à união, plasmadas nas palavras de Mouschi, o que resultou numa ordem e disciplina cumprida por todos, e para o bem de todos. Efetivamente, “naquele anexo quase sem luz, a disciplina era muito grande. Cada um conhecia bem o seu lugar e a sua função (...)” (2002: 10). Mas, “num esconderijo como aquele (...) tudo, com o tempo, acaba por se tornar insuportável” (2002: 17), e a verdade é que os conflitos, que normalmente existem entre os membros de uma família, eram acentuados, pela pressão em que todos viviam.

A força e a coragem de uma família inteira, tentando a todo o custo salvar-se de um destino previamente traçado, por forças militares e ideologias políticas, não foram suficientes para a sua salvação, acabando por ter o mesmo fim trágico de milhões de judeus, que todos nós tão bem conhecemos.

Mouschi conta-nos a história dos seus donos numa linguagem marcadamente informal, dirigindo-se diretamente aos seus leitores, facilitando, assim, a sua relação com o texto e com as personagens. De facto, retratando com mais incidência o dia-a-dia de uma jovem adolescente, com uma idade próxima dos seus preferenciais leitores, o autor opta por se dedicar à explanação das consequências de uma guerra, tendo como exemplo Anne e a sua família.

3.2 Diário de Anne Frank

Anne Frank recebeu o seu Diário no dia em que completou 13 anos de vida, passando a ser o meio pelo qual desabafava “(...) todo o tipo de coisas” (Frank, 2004: 21). Iniciou a sua escrita ainda antes de ser obrigada a viver escondida num anexo e terminou-a dias antes da sua descoberta, descrevendo com pormenores fascinantes e, ao mesmo tempo, atrozes a vida das oito pessoas “enclausuradas”, mas com a esperança de um dia poderem sair dali e viverem em liberdade, “altura em que [serão] novamente pessoas, e não apenas judeus!” (2004: 343).

Ao ler a sua obra, o leitor fica de tal modo familiarizado com os habitantes daquele anexo que é impossível ficar indiferente ao que se vai passando. Conhecemos os seus hábitos, os seus comportamentos, as suas atitudes e os seus sentimentos, de tal forma que podemos antecipar reações e comportamentos. Obviamente que a escrita de Anne está intimamente relacionada com a disposição e ânimo com que escreve, mas por isso mesmo é que não se inibe de retratar as pessoas tal e qual como as vê e como as sente. Com efeito, a atribulada relação que mantém com a mãe, acaba por ser um tópico bastante desenvolvido no seu Diário, mas a própria admite que noutras circunstâncias talvez as coisas não aconteceriam de uma forma tão marcante e conflituosa.

Muito curiosa acerca das mudanças que vão ocorrendo, Anne não tem problemas em falar da sexualidade que, timidamente, começa a florescer, e das dúvidas que tem ainda tem acerca do

assunto. Acaba por encontrar em Peter, um dos habitantes do anexo, um bom amigo que, sem tabus nem falsos pudores, ajuda-a a responder a algumas das suas dúvidas.

Nos seus escritos, ainda há espaço para um conjunto de pessoas que fez de tudo para ajudar todos os habitantes daquele anexo. Eles sim acabam por merecer o elogio desta adolescente que teve de crescer demasiado rápido, deixando para trás uma vida repleta de sonhos e desejos por cumprir.

O Diário acaba por ser o único meio que Anne tem para se libertar, por alguns momentos, daquele espaço tão pequeno para tamanha crueldade humana. Por isso, quando o folheamos, acabamos por assistir, não só ao desenvolvimento da guerra, mas também ao crescimento e amadurecimento desta jovem, que nos deixou um dos mais impressionantes testemunhos da 2ª Guerra Mundial. Efetivamente, à medida que vamos lendo, assistimos ao crescimento da menina que entrou no anexo em 1942, que já era uma mulher quando saiu, em 1944.

Estabelecendo agora uma comparação entre as duas obras, relativamente à temática em estudo, podemos referir, em primeiro lugar, que José Jorge Letria tinha em mente a publicação da sua obra, idealizando um público-alvo preferencial, privilegiando determinados assuntos em detrimento de outros. Já Anne Frank escreveu no seu Diário imaginando uma amiga com quem desabafava e, por isso, não se inibiu de retratar as situações tal qual as sentia. Assim, no primeiro texto existe uma necessidade de contar, de forma mais ou menos fiel, a história da menina judia, mas existe também uma certa delicadeza quando se refere a alguns pormenores, como a relação que mantém com a irmã e com a mãe, com quem tinha “(...) discussões frequentes porque a mãe achava que Anne não devia dar opinião sobre tudo, muito menos sobre aquilo que ela pensava serem apenas assuntos de adultos” (Letria, 2002: 28). No entanto, este tópico não é muito valorizado nesta obra, ficando o leitor apenas com a ideia de que a relação que a protagonista mantém com alguns membros da sua família não é muito estável. Já na obra original, sem qualquer pudor ou falsidade, a autora retrata com bastante frieza a sua relação com Margot e com a Sra. Frank, não escondendo a proximidade que mantém com o pai, o seu grande pilar.

No entanto, ao longo do seu Diário podemos encontrar pelo menos três diferentes escritas⁵⁰: a primeira diz respeito ao período antes da ida para o anexo, em que Anne confessa ter uma vida banal de uma miúda da sua idade, assumindo aqui que tem “(...) uns pais amorosos e uma irmã (...)” (Frank, 2004: 21); mas, a entrada no anexo parece ficar marcada por uma nova etapa - “foram tão simpáticos comigo há um mês atrás (...), e contudo a cada dia que passa [sinto-me] mais distante da Mamã e de Margot” (2004: 47), mantendo no entanto a ligação forte e enraizada com o seu pai:

⁵⁰ Não nos referimos à forma de escrever, mas à forma como é vista a família aos olhos de Anne Frank.

“Sem ele não conseguiria continuar aqui” (2004: 63); a certa, altura, Anne parece ter construído a sua própria autonomia, revelando que se tornou “(...) mais fria e desdenhosa relativamente à Mamã, menos afectuosa em relação ao Papá e menos disposta a partilhar um único pensamento que seja com Margot (...)” (2004: 296).

Estas diferentes escritas estão, naturalmente, associadas ao desenvolvimento da autora. Entrou pela primeira vez no anexo quando estava a entrar numa das etapas mais complexas da vida humana: a adolescência. Nesta fase, mais do que em qualquer outra, é importante que haja uma redefinição do equilíbrio familiar, com o intuito de, por um lado, ajudar o adolescente a construir a sua autonomia e, por outro, integrá-lo no “mundo dos adultos”. Existe, portanto, uma necessidade de reestruturar a organização dos *subsistemas* referentes ao indivíduo e à família, no sentido de manter a totalidade do sistema familiar. No entanto, tendo em conta o ambiente de tensão em que todos viviam, sem puderem sair um pouco que fosse daquele espaço, era natural o surgimento de conflitos, que provavelmente em diferentes condições seriam muito mais passageiros e menos intensos.

Efetivamente, não nos podemos esquecer do contexto político e social em que aquela família viveu durante os anos em que esteve escondida naquele anexo. Medo e ansiedade são as palavras que melhor devem caracterizar aquele estilo de vida, que foi uma opção para muitos e muitos judeus. Alessandra Vanni e Giovanna Vanni (2009: 89) dizem-nos que “a ansiedade é um estado emocional que se activa quando nos apercebemos de um perigo: é um sinal.” Porém, o perigo aqui era constante e, por isso, as emoções estavam constantemente “à flor da pele.”

As intenções destas escritas são, sem dúvida alguma, muito distintas, o que resulta em diferentes interpretações de uma mesma realidade. Por outro lado, em *Mouschi, o gato de Anne Frank* (Letria, 2002), revisitamos o anexo onde aquelas pessoas estiveram escondidas, ou seja, o autor revela-nos uma visão posterior aos acontecimentos, resultante do afastamento precioso da realidade em que aquela família viveu. Acima de tudo, pretende dar a conhecer as consequências de um cenário bélico, sensibilizando os leitores para esta temática. Arriscamo-nos, então, a dizer que a obra de Letria tem uma dupla função: por um lado é uma homenagem a todos os judeus, reféns da sua fé aos olhos de um regime político bárbaro e desumano, na pessoa de Anne Frank; por outro lado, é uma crítica a todos os que contribuíram para o desenvolvimento desta máquina de matança que se tornou a 2ª Guerra Mundial, tal como nos diz ao terminar a sua obra: “Quem matou esta menina merece ser castigado eternamente (...)” (Letria, 2002: 36).

Já Anne Frank escreveu o seu Diário à medida que as “personagens” viviam as situações e, portanto, sem o distanciamento necessário para uma escrita neutra/imparcial.

Considerações finais

Considerando os livros apresentados, podemos afirmar que não existem temas que devem ser desprezados, na literatura de potencial recepção leitora infanto-juvenil, só porque abordam questões mais “difíceis” de entender a um público mais jovem. A guerra, quando tratada de uma forma realista é, efetivamente, um desses temas, que os mediadores muitas vezes preferem deixar de lado, para não “chocar” as crianças. No entanto, o livro literário pode e deve ser uma porta para o mundo real, dando a conhecer diferentes existências, na tentativa de consciencializar o leitor para estas. Aqui o mediador tem um papel importantíssimo, na medida em que deve saber escolher livros adequados às idades a que se destinam, sob pena de a leitura não ter os efeitos desejados nos leitores/ouvintes.

Os textos aqui apresentados, tendo em conta o seu preferencial destinatário, pretendem dar a conhecer, mais do que a guerra, as consequências do cenário bélico, de forma a sensibilizar os leitores para a tragédia que este sempre representa. Então, expondo diferentes pontos de vista sobre a mesma realidade, temos por um lado a obra de Letria (2002) que, de uma forma bastante afetiva, nos dá a conhecer a vida de um conjunto de pessoas mergulhadas, sujeitas a várias privações; e, por outro lado, temos a obra diarística de Anne, que nos conta exatamente a mesma história, mas de uma forma muito mais emotiva e impressionante (porque relata pela mão da própria Anne).

Guerra e família são conceitos completamente opostos, que se referem a situações necessariamente distintas. Mas, em períodos de guerra, a família representa, não raras vezes, uma força superior, que a todo o custo tenta salvar-se a si e aos seus. A família Frank é um desses exemplos, utilizando todos os meios possíveis para conseguir sobreviver àquele regime político. No entanto, tal como muitas e muitas famílias, acabou por não conseguir ser mais forte que as forças hitlerianas, terminando a sua vida num dos muitos campos de concentração existentes na altura. Sem dó nem piedade põe-se, assim, fim a vidas humanas, destruindo tudo o que é realmente importante para a humanidade. Por isso, tal como nos diz Ana Margarida Ramos (2007: 128), a escrita sobre a guerra e a violência (esta acompanha sempre a primeira), tem sofrido evoluções ao longo dos anos, existindo, agora, “(...) uma preferência por narrações credíveis da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinação dos leitores e o recurso a estereótipos.”

Como defende José António Gomes (2007: 5) “(...) o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos (...)”. É, então, na nossa opinião, nesta perspetiva que se apresentam estes livros a um público infanto-juvenil.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, V. (1981). “Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil”. En Guimarães de Sá, D. *A literatura infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- ARAÚJO, M. R. (1981). *Joana Ana*. Lisboa: Livros Horizonte.
- AZEVEDO, F. (2003). *Literatura infanto-juvenil e educação para os valores: leituras em torno de história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, de Luís Sepúlveda*. Documento disponível online na página <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3434/1/Santiago2003.pdf>
- BACELAR, M. (2008). *O livro de Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Porto: Afrontamento.
- BRUNO, P. (2010). *A família C*. Matosinhos: Kalandraka.
- CHORÃO, J. (Dir.) (1999). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. XI, p. 789.
- FRANK, A. (2004). *Diário de Anne Frank: versão definitiva*. Lisboa: Livros do Brasil.
- GOMES, J. (2009). *Família: saberes e práticas na prestação de cuidados de saúde*. Documento disponível online na página http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10707/1/Tese_Jos%C3%A9TinocoGomes.pdf
- KOKKOLA, L. (2003). *Representing the holocaust in children's literature*. New York: Routledge.
- LEANDRO, M. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LETRIA, J. J. (2002). *Mouschi, o gato de Anne Frank*. Porto: ASA.
- LOSA, I. (1999). *O mundo em que vivi*. Porto: Afrontamento.
- RAMOS, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- RELVAS, A. (2000). *O ciclo vital da família*. Porto: Afrontamento.
- SARMENTO, M. J. & PINTO, M. (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In Pinto, M. & Sarmento, M. J. (coord.) *As crianças: contextos e identidades* (pp. 9-30). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, S. R. da (2005). *Dez réis de gente... e de livros. Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.
- VANNI, A. e VANNI, G. (2009). *A ansiedade em família. Mecanismos biológicos, emocionais e relacionais*. Prior Velho: Edições Paulinas.
- ZEE, R. V. (2007). *A história de Erika*. Lisboa: Kalandraka.
- VIEIRA, A. (1986). *Flor de mel*. Lisboa: Caminho.

FAMILIA Y COLEGIO EN DOS NOVELAS JUVENILES DE LOS 50: *PEDRITO DE ANDÍA Y LA VIDA SALE AL ENCUENTRO*

Fermín Ezpeleta Aguilar⁵¹

Universidad de Zaragoza

ferminez@unizar.es

Resumen: Estas novelas de Rafael Sánchez Mazas y de José Luis Martín Vigil suponen hitos editoriales en el ámbito de la literatura formativa para jóvenes en la España de la década de los cincuenta y principios de los sesenta del siglo XX. El contexto cultural hace posible el tratamiento de la temática religiosa y da buena acogida a un tipo de narrativa que apela al “camino de perfección” del protagonista adolescente. La defensa de la educación jesuita que se desprende inserta los dos textos dentro de un subgénero, el de novelas autobiográficas de colegio, que se desarrolló con vigor en las primeras décadas del siglo XX. Las dos novelas suponen réplicas a narraciones que denunciaban la educación de la *Ratio Studiorum*, escritas por Gabriel Miró o por Ramón Pérez de Ayala. A diferencia de estos autores, Sánchez Mazas y Martín Vigil añaden al repaso de los usos y costumbres escolares la ponderación del componente familiar como factor esencial para la formación del adolescente protagonista.

Palabras clave: Sánchez Mazas; Martín Vigil; novela juvenil; internado religioso

Resumo: Estes romances de Rafael Sánchez Mazas e de José Luis Martín Vigil correspondem a marcos editoriais no âmbito da literatura formativa para jovens, em Espanha, na década de 50 e inícios da de 60 do século XX. Este contexto cultural possibilita o tratamento da temática religiosa e o bom acolhimento de um tipo de narrativa que apela ao “caminho da perfeição” do protagonista adolescente. A defesa da educação jesuíta situa os dois textos dentro de um subgénero, o dos romances autobiográficos de colégio, que se desenvolveu com vigor nas primeiras décadas do século XX. Os dois romances são réplicas de narrações que denunciavam a educação da *Ratio Studiorum*, escritas por Gabriel Miró ou por Ramón Pérez de Ayala. Ao contrário destes autores, Sánchez Mazas e Martín Vigil acrescentam à recriação dos usos e costumes escolares a ponderação da componente familiar como fator essencial para a formação do protagonista adolescente.

Palabras-chave: Sánchez Mazas; Martín Vigil; romance juvenil; estágio religioso

Abstract: These two novels represent milestones in the field of literature for youth training in Spain in the early twentieth century fifties and early sixties. The cultural context makes possible the treatment of religious themes and gives warm welcome to a kind of narrative that has to do with a "way of perfection" of the adolescent character. The authors defend Jesuit education within a genre, the religious boarding school, which developed strongly in the first decades of the twentieth century. The two novels represent replicas to education stories denouncing the *Ratio Studiorum*, written by Gabriel Miró or by Ramón Pérez de Ayala. Unlike these authors, Rafael Sánchez Mazas and José Luis Martín Vigil added to the review of school practices the family component weighting factor essential for the formation of the adolescent character.

Keywords: Sánchez Mazas; Martín Vigil; young adult novel; religious boarding school

1 Introducción

Las novelas de colegios, desde que en el ámbito anglosajón apareciera la narración de Hughes, *Tom Brown en la escuela* (1857)⁵², se han constituido en un subgénero conectado con las

⁵¹ *Fermín Ezpeleta Aguilar* es doctor en Filología Hispánica, profesor de Secundaria y asociado de la Universidad de Zaragoza, donde explica *Literatura Infantil*. Sus investigaciones exploran el comentario de textos como método didáctico y las relaciones entre Pedagogía y Literatura.

expectativas lectoras del receptor adolescente⁵². Al otorgar protagonismo al personaje muchacho en proceso de formación, se lanza un señuelo más que suficiente para que este tipo de literatura pueda ser ganada para la recepción del lector juvenil, en tanto que resulta fácil la identificación del destinatario con la anécdota del personaje de ficción. Dentro del panorama español de los años cincuenta del siglo XX, las novelas *La vida nueva de Pedrito de Andía* (1951) y *La vida sale al encuentro* (1955) representan de modo extraordinario el *desiderátum* de un tipo de literatura “formativa”, para lectores muchachos, que busca de forma nítida la moralización del receptor, sin querer rebajar el nivel de calidad artística exigida a la obra literaria.

En ambas aparece el internado jesuita como marco de crecimiento de un escolar adolescente, protagonista de la narración; y en ambas, de algún modo se recoge el testigo de otras narraciones juveniles aleccionadoras de los años cuarenta, como *Corazón de cristal* (1945) o *El salto del torrente* (1947), publicadas por José Antonio de Sobrino en la editorial Escelicer. Y es que, dentro del panorama de la Literatura Infantil y juvenil en la España de los años cincuenta y sesenta, encuentra buen acomodo el tratamiento renovado de la temática religiosa, con títulos de referencia de José María Sánchez Silva, *Marcelino Pan y Vino* (1952), o *Rastro de Dios* (1960), de Monserrat del Amo, entre otros (García Padrino, 2001: 183).

En lo que se refiere a las novelas de internados docentes femeninos, puede encontrarse el correlato para lectoras jóvenes dentro de la llamada narrativa española “para niñas”, estudiada muy recientemente por Ana Díaz-Plaja (2011). Son novelas que tuvieron algún éxito en la década de los cuarenta y de los cincuenta, como *Un colegio de muñecas* (1943) y *Las muñecas en vacaciones* (1948), de Pilar Sepúlveda; o *Lili, la ahijada del colegio* (1958) y “*Tremenda Yola*” (1957), de Ilde Gir (Matilde Gironella). Todas estas narraciones presentan el sabor de una época “de hierro”, muy connotada desde el punto de vista sociopolítico, y se alejan por lo tanto del paradigma que en época de la Segunda República acuñara Elena Fortún con su *Celia en el colegio* (1932). Las dos novelas que ahora nos ocupan fueron muy bien recibidas y cosecharon algún éxito en los ambientes

⁵² En la novela se cuenta la historia de un niño rural quien, gracias a sus méritos, es admitido en Rugby. Seth Lerer considera que “Tom Brown es una especie de Robinson del colegio y en él encuentra las herramientas para salir adelante” (2009: 246).

⁵³ Antonio Rodríguez Almodóvar señaló hace algún tiempo cómo las novelas colegiales siempre pueden presentar altas dosis de motivación para el lector joven, debido a la identificación natural entre el destinatario con el mundo recreado. “Existe un complejo temor, entre las instituciones y los profesores, a que tales libros lleguen quizá demasiado pronto a los que han sido siempre sus destinatarios naturales” (Rodríguez Almodóvar, 1995: 20). Este crítico se refiere a títulos como *Diario del artista adolescente*, de Joyce; la *Carta del padre*, de Kafka; *Las tribulaciones del estudiante Törles*, de Musil; *El guardián entre el centeno* de Salinger; *A.M.D.G.* de Pérez de Ayala; *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa, entre otras novelas autobiográficas de colegios.

escolares masculinos⁵⁴. Sus autores, muy diferentes, se caracterizan sin embargo por haber arrastrado una vida extra-literaria rodeada de controversia.

2. La vida nueva de Pedrito de Andía

Rafael Sánchez Mazas, fundador de Falange, animador de tertulias literarias, partícipe en la Guerra Civil⁵⁵ y autor de calidad, compone una figura tocada de militancia política, en tanto que poeta-soldado, que “andaba siempre con la idea de la fama que ganaría de mayor en batallas y en libros”, según atestigua su personaje Pedrito de Andía. Tres son las novelas importantes que conforman la trayectoria narrativa del escritor: *Pequeñas memorias de Tarín* (1915), *Rosa Krüger* (escrita en 1938 y publicada por su viuda en 1984) y *La vida nueva de Pedrito de Andía* (1951). Componen una trilogía de novelas de aprendizaje, en cada una de las cuales el autor sabe libar en fuentes de la literatura clásica, sin olvidar las referencias contemporáneas, de las que hace acuse de recibo de forma muy personal⁵⁶.

Siendo escolar en los Agustinos de San Lorenzo de El Escorial, dio por entregas al periódico colegial su opera prima, *Pequeñas memorias de Tarín* (1915), ajustada a la modalidad de novelas autobiográficas de colegios. En ella reivindica explícitamente el modelo azoriniano de *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904), al apelar a una cierta “pequeña filosofía” como clave de formación. En esa su primera novela, Sánchez Mazas presenta, en el segundo de los tres cortes que integran el total narrativo, la transcripción retocada de las memorias del colegial Tarín que cursa cuarto de bachillerato (en 1907) en el colegio de los Sagrados Corazones de Miranda de Ebro⁵⁷. La tradición literaria le sirve al narrador varios modelos de memorias de colegios: el de las *memorias escolares devotas* (Sánchez Mazas, 1915/2005: 51); el de las “memorias de colegio instructivas a manera del *Juanito*”, que se parece al de las “memorias de los niños célebres”, escritas por ellos mismos cuando son mayores (52); el de las “memorias, alusivas generalmente a un colegio de jesuitas”. Allí, el niño es “víctima o el pequeño jacobino, según” (52). Pero se señala, como decimos, *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904) como fuente aprovechada por el joven Sánchez Mazas quien, en efecto, cursó los tres últimos cursos del bachiller en Miranda de Ebro con

⁵⁴ Sobre todo, la narración de Martín Vigil, que remite a la experiencia educadora del autor en el colegio jesuita de Vigo, fue bien acogida por el público, hasta convertirse en best-seller reeditado una y otra vez al calor de una suerte de literatura ambiente en esquemas de aprendizaje.

⁵⁵ La lectura de la exitosa novela de Cercas *Soldados de Salamina* (2001) vale para recrear con eficacia el componente ideológico del escritor.

⁵⁶ Gonzalo Torrente Ballester en una reseña escrita tras la publicación del *Pedrito de Andía* quiso ver en la novela de Sánchez Mazas conexiones con el *Retrato de un artista adolescente* de James Joyce (Torrente Ballester, 1951: 436-444). Ver (Mainer, 2002: 9-18) para la trayectoria literaria del escritor.

⁵⁷ Colegio cuyo fundador es, según se explica en la novela, el portugués Gonzalo Meneses (Sánchez Mazas, 2005: 56).

los Sagrados Corazones (M. y P. Carbajosa, 2003: 4-5): “En fin, que, buscando, se pueden hallar hasta mil maneras de diarios, vidas y memorias de niños excepcionales en el colegio, hasta llegar a las confesiones admirables del pequeño filósofo Antonio Azorín” (Sánchez Mazas, 1915/2005: 52).

Sánchez Mazas en esta primera novela anota cómo la autoestima del muchacho queda reforzada al constatar su capacidad para la amistad y para ganarse el aprecio de los profesores. Está contento consigo mismo, se aclimata bien al colegio y logra mantener un nivel académico medio que le da confianza. Y, desde luego, el escritor reivindica el componente formativo de la familia. Se alude a las cartas familiares escritas por el escolar, de las que se da cumplida cuenta en el texto novelesco: en ellas pide a sus padres que le hagan llegar prendas de ropa para combatir el frío; o útiles escolares queridos por el niño, o les comunica el interés por cursar la asignatura de Música para posteriormente aprender violín. Al comienzo de la segunda parte de la novela, el escolar adolescente da cuenta de las muertes del padre y del tío Rafael, acaecidas en el lapso temporal no transcrito. Incluso la educación sentimental, importante en la novelística del autor, puede vincularse a peripecias sentimentales que principian en el ámbito familiar (su tío Juan Carlos, su hermano como modelos).

La intencionalidad didáctica se hace patente en la novela tardía más conocida, *Pedrito de Andía*, hasta el punto de que puede leerse en clave de defensa de la tesis pedagógica jesuítica⁵⁸. Como contrapunto a las novelas escritas por Gabriel Miró, *Los amores de Antón Hernando* (1909), o las novelas de Oleza y Pérez de Ayala (*AMDG*), el sujeto protagonista no sucumbe a la fuerza coercitiva del claustro docente, planteado desde los resortes de aquellas narraciones como bloque oponente anti-formativo.

*La vida nueva de Pedrito de Andía*⁵⁹ narra el vehemente enamoramiento del adolescente, una vez dejado atrás el curso escolar con los jesuitas de Orduña. Isabel llega de Inglaterra, donde ha cursado sus estudios, hecha una mujer; y Pedrito es todavía un niño que se queda pequeño de estatura. Ante el lector se presenta la tensión entre los sufrimientos amorosos del chico y el recio empeño por forjarse una educación integral. Ahora el componente religioso funciona como núcleo generador de la formación y a él habrán de subordinarse las otras instancias educativas.

El narrador en primera persona, Pedro de Andía, evoca apasionadamente las vivencias enriquecedoras de ese verano de 1923 que suponen un hito en su desarrollo. La intensidad de lo vivido en ese corto periodo de tiempo es determinante para la maduración del hombre en ciernes que es el protagonista; y de ese verano sale fortalecido para acometer una prometedor vida nueva

⁵⁸ (Senabre, 1980: 51-52) establece un nexo entre las dos novelas escolares de Sánchez Mazas, distanciándose de Eugenio de Nora (1979: 386-390), quien se fija más en las diferencias que las separan.

⁵⁹ Sigo la reedición de 2004 en Espasa Calpe, al cuidado de María Luisa Burguera.

para la que se encuentra ya preparado. Cobra más importancia aquí el espacio mitificado extraacadémico, que se despliega ante el lector con morosidad y profundidad. Es Bilbao y sus alrededores: Las Arenas, Andía, Orduña. Especial interés tiene la indagación antropológica con alusiones al folclore con los aurrekus o los toros⁶⁰; a las guerras carlistas del siglo XIX, con buena asimilación de Benito Pérez Galdós y Miguel de Unamuno⁶¹; o el mundo marinero con vinculación a las novelas del género escritas por Pío Baroja.

Al igual que en *Tarín*, en *Pedrito de Andía* los aspectos académicos aparecen fundidos con el ocio vacacional alegre, entre fiestas y excursiones, y por encima de todo, queda realzada la valoración de la institución familiar, que funciona como motor de la formación. Y es que el diario escolar, al igual que en su primera novela, queda subsumido en una retrospectiva de mayor alcance que el meramente académico, con invocación a otras instancias formativas distintas. Desde luego se amortiguan los aspectos de “intelectualización” y se elimina el anticlericalismo, anejo a los adolescentes escolares de aquellos otros autores, especialmente los novecentistas, que categorizan el subgénero dentro de la literatura para un espectro de lectores más amplio.

El adolescente, dotado de imaginación muy fértil, y apoyado en sus nada desdeñables lecturas de bachiller, levanta ante el lector un diario literario, que por encima de todo es una construcción lingüística, dentro del marco del Realismo más valioso. Se evidencia en la novela el manejo de la elipsis narrativa y la indagación en la conciencia del personaje principal, conseguida mediante el artificio de la aparente facilidad del texto, de modo que el anhelo de formación que acredita el escolar hace posible que el mundo interior se presente ante el lector con coherencia.

Cobra más relevancia que en la anterior novela la educación literaria, promovida por el profesor excepcional, Padre Cornejo. Es profesor de Literatura y Latín, a la vez que guía espiritual del muchacho. Este maestro pone en contacto al escolar con libros formativos humanísticos que tienen que ver con la filosofía, la historia y la creación literaria. Tienen cabida las *Crónicas* del Canciller Ayala (autor de cuya obra se considera especialista el Padre Cornejo), pasando por manuales como el de Thiers, Mariana o Cantú o por las monografías historiadas de las guerras carlistas, o por la literatura con las obras de Kipling, *El Quijote*, *La Divina Comedia* o *Los novios*,

⁶⁰ El mito taurino es recurrente en Sánchez Mazas. Por ejemplo, se glosa narrativamente con profusión en el capítulo cinco de *Rosa Krüger*. Mainer recuerda una discusión intelectual entre José Antonio Primo de Rivera y Sánchez Mazas, en la tertulia La Ballena Alegre de Madrid, a propósito de si los toros de lidia vienen o no a España pasando por los Alpes (Mainer, 1971:32).

⁶¹ Unamuno era pariente de Sánchez Mazas. Los dos se profesaban admiración recíproca. Ver (Luca de Tena, 1966: 401-410).

de Manzoni; el *Romancero* o el *Orlando furioso*, incluyendo otros “autores curiosos” de aventuras, que pueden compensarse con los clásicos griegos y latinos.

El núcleo familiar contribuye no poco a la formación literaria del escolar; y así, el padre del estudiante –burlón y culto– se permite desdeñar por aburridos al Homero de la *Ilíada* o al mismo Virgilio; y sin embargo, conceptúa como autores entretenidos a Aristófanes o a Luciano de Samosata. Junto a su padre aparecen otros familiares que rodean al muchacho de un ambiente apropiado para forja intelectual: el tío Lorenzo o don Agustín, científico de prestigio y padre de su enamorada Isabel, el cual muere con un libro de Charles Dickens en las manos. Sigue siendo operativo el mundo femenino –con claro trasfondo autobiográfico– de sus tías, haciendo posible que el relato merodee por caminos del erotismo (tía Lucy)⁶² y de la fantasía.

Para el novelista, al contrario que para autores como el Joyce del *Retrato del artista adolescente*, el Pérez de Ayala de *A.M.D.G* o el Azaña de *El jardín de los frailes*⁶³, la experiencia escolar en tal ambiente propulsa al protagonista hacia la maduración, tal como se apuntaba en su primera novela, *Pequeñas memorias de Tarín*. No hay por tanto efectos deletéreos: tal es el sentido de la confesión final de Pedrito con el Padre Cornejo de la que sale preparado para afrontar la vida nueva a la que alude el título. Pero, por encima de todo, sobresale un trabajo de orfebre que cincela unos textos de aparente facilidad, aunque escondan un trabajo exigente. Y no parece aventurado señalar que la novela anticipa la manera realista de la que *El Jarama* de su propio hijo⁶⁴, Rafael Sánchez Ferlosio, pasará a convertirse en referencia obligada.

3. La vida sale al encuentro

El sacerdote-escritor José Luis Martín Vigil, recientemente fallecido⁶⁵, fue uno de los autores más leídos de los años sesenta y setenta. Con unos ochenta títulos a sus espaldas, su primera novela, *La vida sale al encuentro* (1955), se convirtió en un fenómeno editorial sin precedentes, con continuas ediciones hasta llegar a la última, de 2006, de Homo Legens, en la que su autor incluye un emotivo prólogo con el añadido de apéndices con fotografías de los protagonistas reales de la

⁶² El componente erótico de la novela ha sido puesto de relieve: (Jean Alsina, 1989: 221-232).

⁶³ Como Sánchez Mazas, Azaña fue alumno destacado en el Colegio de los Agustinos de El Escorial. Allí escribió Rafael parte de su obra poética y su primera novela. La enseñanza religiosa recibida aparece en sus obras primeras filtrada de muy distinta forma que en la novela de Azaña, *El jardín de los frailes*.

⁶⁴ Sobre la vinculación de la obra literaria de padre e hijo, interesa la interpretación de Ricardo Senabre a propósito de la novela *Alfanhuí* de Ferlosio, leída por el crítico como una rebelión del hijo contra el padre. *Alfanhuí* sería una respuesta superadora de *Pedrito de Andía*, compuestas ambas novelas por las mismas fechas.

⁶⁵ De su muerte en una residencia para religiosos ancianos de Alcobendas, el 20 de febrero de 2011, no se hizo eco la prensa hasta pasado un año. Tras su época de esplendor literario, dejó la orden jesuita y pasó a un completo segundo plano, no sin tener que afrontar algunos escollos judiciales. A mediados de los noventa el olvido de su obra y de su persona fue ya total. Ver el artículo de Luis Antonio de Villena “José Luis Martín Vigil, muerto, olvidado y preterido” (consultado el 8/3/12, en <http://www.luisantoniodevillena.es/noticias/?p=637>).

novela. De todo este material literario, en el que se cuentan títulos de referencia como *Una chabola en Bilbao*, *Sexta galería*, *Réquiem a cinco voces*, *Un sexo llamado débil*⁶⁶ o *Cierto olor a podrido*, puede extraerse la radiografía de una época en la que la sociedad española empieza a desperezarse: no en balde el autor deriva pronto hacia un cierto tipo de literatura comprometida que trata asuntos espinosos como la droga, el sexo o los curas obreros.

En la primera novela, redactada en Comillas, publicada por primera vez en México y editada en España por la editorial Juventud en 1961, su autor cincela un relato clásico de aprendizaje con tesis que apunta a la formación integral de la persona, y con valoración, una vez más, de la religión como componente educativo esencial. En ella la formación de su protagonista simboliza los modos educativos de la época central del franquismo. Martín Vigil se muestra en su opera prima como un narrador de historias que maneja con pericia los aspectos dramáticos que dotan de emoción al relato, a la vez que transcribe el coloquio ágil, alejado de la impostación de las literaturas aleccionadoras de esa época.

La primera parte está narrada por el escolar Ignacio, de quince años, quien refiere los avatares del curso escolar de sexto de bachillerato en el internado jesuita del Colegio Santiago Apóstol de la ciudad de Vigo. La fecha del curso escolar evocado, 1951, coincide con la del año de publicación de la novela de Sánchez Mazas, con la que desde luego mantiene algunos puntos de contacto: en las dos aparece el enamoramiento adolescente como señuelo principal o el padre jesuita excepcional que mantiene amistad con el escolar pasado el curso académico; en las dos, en fin, se insiste en la evocación complaciente de la vida marinera.

Sin embargo, guarda también relación con la novela de Rafael Pérez y Pérez, *Los caballeros de Loyola*⁶⁷, en cuanto a la importancia concedida a la documentación realista y al tratamiento de los *topoi* del subgénero. Este escritor valenciano, que contó con la producción literaria de mayor éxito en ventas durante los años treinta, muestra en su novela el funcionamiento de la orden jesuita en los colegios (ahora será el colegio de Orihuela), con la pretensión de impugnar la “leyenda negra anti-jesuítica”⁶⁸, y a la vez incorpora el ingrediente del enamoramiento adolescente. Todos los recursos narrativos van encaminados a dar esa réplica contundente, respetando las principales

⁶⁶ En esta novela el autor pretende cumplir con el receptor femenino la misma función que *La vida sale al encuentro* para con los destinatarios muchachos.

⁶⁷ Publicada en 1929 en Madrid por la editorial “El Siglo Futuro” en dos volúmenes, el último de los cuales figura en posteriores ediciones con el título *La gloria de amar*. Se localiza más fácilmente por la edición de 1934 que manejo: Rafael Pérez y Pérez, *Los caballeros de Loyola*, Barcelona, Juventud, 1934.

⁶⁸ Andrés Amorós, en su “Introducción” a *AMDG* (1995, 5ª ed.: 27) da cuenta de una tradición literaria anti-jesuítica operativa desde principios del siglo XVII y que en época naturalista tenía uno de sus exponentes en la traducción de la novela de Octavio Mirbeau, *Sebastián Roch* (Amorós, 1995, 5ª ed.: 27); o en escritos de miembros de la propia orden como el padre Miguel Mir (1896) o Pey Ordeix (1906); o en escritos periodísticos insertos en el periódico *El Motín*. Y ya en el siglo XX, en las narrativas de Miró y Pérez de Ayala señaladas.

marcas del género. El tono de la novela es inequívocamente realista, aunque se sirva de algunos recursos expresivos habituales en la modalidad literaria de novelas de internado docente, tales como las retrospectivas, el manejo de la elipsis o la inserción de cartas.

Del mismo modo que en esta novela de Pérez y Pérez, en *La vida sale al encuentro* tiene presencia la figura del “profesor amigo” que se cartea con el escolar; se repasan los modos académicos; el reparto de dignidades, las fiestas académicas, el teatro y el cine, el deporte, las distintas asignaturas, los ejercicios espirituales, las visitas de familiares, las funciones de los cargos docentes jesuitas. En definitiva, hay cierta indagación de los usos académicos, pautados con arreglo al esquema del curso escolar. El estudiante, que va de menos a más, consigue aprobar el curso y la posterior reválida con la calificación de notable. De la historia narrada se desprende desde luego la defensa de la pedagogía de los jesuitas, a la vez que, como sucedía en *La vida nueva de Pedrito de Andía*, se concede importancia a la vida extramuros, como marca que diferencia esta novela de las otras del subgénero, elevado a categoría artística por autores novecentistas como Pérez de Ayala o Gabriel Miró.

El narrador sale del recinto escolar para dibujar el panorama de la ciudad de Vigo a principios de los años cincuenta, con los primeros guateques, la actividad del Club Náutico, el Teatro García Barbón, el fútbol en Balaídos, las calles Príncipe, Gran Vía. Se alude al colegio femenino en Placeres, o los paisajes de la ría de Pontevedra y de la de Arosa. El muchacho, a pesar de vivir en régimen de internado, tiene a su familia en la localidad de Marín y cuenta con el apoyo de sus tíos y primos en la misma ciudad de Vigo, por la que se puede mover en determinados momentos con alguna libertad.

La segunda parte, narrada también en primera persona por el adolescente principal, recrea el periodo vacacional (al modo de *Pedrito de Andía*), primero en Marín con su familia (incluidos tíos y primos), los amigos, en ambiente de regatas y excursiones. La muerte del pequeño hermano Cheché, como consecuencia de una meningitis sobrevenida tras una aventura marinera, marca ahora el punto climático de la narración. Este episodio se convierte en un hito formativo importante dentro de la progresión de lo relatado, soldado además al elemento de educación sentimental, que aparece focalizado en una de las primas adolescentes, Karin, por la que en un principio siente una amistad fraterna que deriva en enamoramiento. Después se suceden otros traslados vacacionales familiares para dar paso a la entrada en el nuevo curso de preuniversitario, convertido en un hombre que sabe embriagar su torbellino interior. El sacerdote maestro, Padre Urcola, alter ego del autor, sigue teniendo presencia en esta segunda parte (se transcriben cartas que se intercambian maestro y alumno) y el adolescente encuentra en él consejo acertado para iniciar, lo mismo que Pedrito de

Andía con el Padre Cornejo, una “nueva vida”. De nuevo el “profesor excepcional” funciona como mano maestra que desde la distancia contribuye a encauzar las acciones del discente, en buena sintonía siempre con la familia del chico.

El autor muestra su habilidad para novelar las emociones y los sentimientos en una etapa de crecimiento en la que necesariamente se acusan los efectos que produce el amor y la muerte. Y en sus páginas “aparecen personajes de carne y hueso, aunque siempre, claro está, con la filtración obvia de una censura ambiental franquista que impedía todo desmelenamiento” (Lamet, 2012). Se señalan con eficacia los momentos de interiorización de los conflictos en un contexto de aceptación del ideal religioso como torcedor del proyecto de una vida. Cobra especial relevancia la figura del padre, muy querido por el muchacho, aunque el bajo rendimiento académico inicial le acarree alguna tensión con él. El chico valora las largas cartas que recibe de su progenitor, en algunas de las cuales se narran aventuras marineras peligrosas, en función de la profesión de oficial de la Marina que desempeña brillantemente para admiración de Ignacio. Sufre algo para aceptar a su madre como es, pues es vista por el escolar como una mujer superficial, no obstante lo cual, y como prueba de la maduración alcanzada, al final se produce la comprensión definitiva.

4 Conclusión

Estas novelas de Sánchez Mazas y de Martín Vigil suponen hitos editoriales de primera magnitud en el ámbito de la literatura formativa para jóvenes en la España de la década de los cincuenta del siglo XX y principios de los sesenta. El contexto de ese periodo histórico posibilita el tratamiento, en la Literatura Infantil y Juvenil, de la temática religiosa y da buena acogida a un tipo de narrativa que apela a una cierto “mejoramiento interior” del protagonista adolescente. La defensa de la educación jesuita que se desprende sitúa los dos textos dentro de un subgénero, el de novelas autobiográficas de colegio, que se desarrolló con vigor en las primeras décadas del siglo XX, casi siempre con sesgo contrario al de estos dos escritores. Las dos novelas suponen de hecho réplicas a narraciones que denunciaban la educación jesuita, como *Los amores de Antón Hernando*, reformulada más tarde en *Niño y Grande, Nuestro Padre San Daniel* o *El obispo leproso* de Gabriel Miró; o *AMDG*, de Ramón Pérez de Ayala. A diferencia de estos autores novecentistas, Sánchez Mazas y Martín Vigil añaden al repaso de los usos y costumbres escolares, la valoración de la educación familiar como factor esencial para la formación integral del adolescente.

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, A. (1995, 5ªed.). “Introducción” a la edición de *A.M.D.G.* de Ramón Pérez de Ayala. Madrid: Cátedra.
- ALSINA, J. (1989). “Un discreto Eros de los 50: *La vida nueva de Pedrito de Andía y Monólogo de una mujer fría*”. En VVAA. *Eros literario* (pp. 221-232). Madrid: Universidad Complutense.
- CARBAJOSA, M. y P. (2003). *La corte literaria de José Antonio*. Barcelona: Crítica.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años... En tono a la literatura infantil española*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LAMET, P. M. (2012). “José Luis Martín Vigil, de novelista para adolescentes a cura maldito”, http://www.elmundo.es/el_mundo/2012/01/09/cultura.
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- LUCA DE TENA, J. I. (1966). “Semblanza literaria y sentimental de Rafael Sánchez Mazas”. *Boletín de la Real Academia Española*, XLVI, 401-410.
- MAINER, J. C. (1971). *Falange y literatura*. Barcelona: Labor.
- _____ (2002). “Acerca de Rafael Sánchez Mazas (1894-1966)”. *Turia*, 61, 9-18.
- MARTÍN VIGIL, J. L. (2004, primera edición de 1961). *La vida sale al encuentro*. Barcelona: Juventud.
- NORA, E. G. de (1979). *La novela española contemporánea*, II. Madrid: Gredos.
- PÉREZ Y PÉREZ, R. (1934). *Los caballeros de Loyola*. Barcelona: Juventud.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995). “La educación literaria en la pubertad”. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 72, 16-22.
- SÁNCHEZ MAZAS, R. (2004). *La vida nueva de Pedrito de Andía*, edición de M^a Luisa Burguesa. Madrid: Espasa.
- _____ (2005). *Pequeñas memorias de Tarín*. Barcelona: Ediciones Península.
- SENABRE, R. (1980). “*Alfanhuí* o la rebelión contra el padre”. *Nuevo Índice*, I, 7, 51-52.
- TORRENTE BALLESTER, G. (1951). “La vida nueva de Pedrito de Andía, novela de Rafael Sánchez Mazas”. *Cuadernos Hispanoamericanos*, VII, 21, 436-444.
- VILLENA, L. A. (n. d.). José Luis Martín Vigil, muerto, olvidado y preterido. Consultado el 8 de marzo de 2012, <http://www.luisantoniodevillena.es/noticias/?p=637>

RUPTURAS FAMILIARES A CAUSA DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LAS NOVELAS JUVENILES EN GALLEGO DE MARINA MAYORAL

*Mar Fernández Vázquez*⁶⁹

LIJMI-LITER21 (USC)/ANILIJ

caracocha4@hotmail.com

Resumen: Este trabajo forma parte de la labor que he realizado como colaboradora contratada en el proyecto de investigación “La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil”, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago de Compostela-USC) y financiado por la Xunta de Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR). En él se analizan las rupturas familiares sufridas, a causa de la Guerra Civil española, por los personajes de las novelas juveniles de Marina Mayoral, publicadas en la colección “Fóra de Xogo”, de Edicións Xerais de Galicia: *Chamábase Luís* (1989, 1999), *Tristes armas* (1994) y *Quen matou a Inmaculada de Silva?* (2009). Se apuntan las posturas enfrentadas de los personajes y como repercuten en la escisión del núcleo familiar, y se establecen las semejanzas y diferencias en la representación de esta temática en estas novelas. Además se perfilan características de la producción narrativa juvenil de Marina Mayoral que definen su poética.

Palabras clave: ruptura familiar; Guerra Civil española; Narrativa Juvenil gallega; Marina Mayoral

Resumo: Este traballo integra as actividades realizadas pela autora, como colaboradora contratada, no âmbito do projeto de investigação “La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil”, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou (Universidade de Santiago de Compostela-USC) e financiado pela Junta da Galiza (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR). Nele analizam-se as rupturas familiares sufridas por causa da Guerra Civil espanhola no seio das personagens dos romances juvenis de Marina Mayoral, publicados na coleção “Fóra de Xogo”, das Edições Gerais da Galiza: *Chamábase Luís* (1989, 1999), *Tristes armas* (1994) e *Quen matou a Inmaculada de Silva?* (2009). São analisadas as posições opostas das personagens e a forma como se repercutem na clivagem do núcleo familiar, e se estabelecem semelhanças ou diferenças na representação deste tema nestes romances. Além disso, enunciam-se as características da produção narrativa juvenil de Marina Mayoral que definem a sua poética.

Palavras-chave: ruptura familiar; Guerra Civil espanhola; Narrativa Juvenil galega; Marina Mayoral

Abstract: This paper forms part of the work I have made so far as a contracted collaborator in the research project “The Spanish Civil War in Children and Young Adults’ Literature”, coordinated by Blanca-Ana Roig Rechou (University of Santiago de Compostela-USC) and financed by Xunta of Galicia (PGIDIT-INCITE09 214 089 PR). The paper consists of the analysis of the family breaks due to the Spanish civil war undergone by the characters in Marina Majoral’s juvenile works that were published in the collection “Fóra de Xogo” from Xerais de Galicia Publishing House: *Chamábase Luís* (1989, 1999), *Tristes armas* (1994) and *Quen matou a Inmaculada de Silva?* (2009). The characters’ confronted positions are commented, and also how they influence the split up of the familiar core. It is portrayed the establishment of the similarities and differences in the displaying of this topic among those novels. Besides, the features of Marina Majoral’s juvenile narrative works that define her poetics are delineated.

Keywords: family breach; Spanish Civil War; Galician juvenile narrative; Marina Mayoral

⁶⁹ *Mar Fernández* es licenciada en Filología Hispánica y Románica y doctoranda de la USC. Está contratada en el proyecto “A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil (1975-2008)” y vinculada al grupo LITER21, a la red LIJMI, al proyecto “Informes de Literatura” y a las asociaciones ELOS-ANILIJ y AELG. Ha participado en congresos nacionales e internacionais e publicado distintos traballos.

Introducción

Son múltiples y de índole diversa los motivos que conducen a las rupturas familiares pero en este trabajo me voy a ceñir únicamente a los causados por un motivo externo al núcleo familiar: la Guerra Civil española, una temática que Marina Mayoral (Mondoñedo, Lugo, 1942) representó como una “intérprete”, término que Gonzalo Sobejano aplicó en *Novela Española de Nuestro Tiempo* (1975: 54) a aquellos autores que “intentaron esclarecer su significación” y que tardaron en surgir en España debido a la censura. Estos autores presentaron sus obras como “documento patriótico o testimonio crítico” (Sobejano, 1975: 60), como veremos en la crítica testimonial que muestra Mayoral en las tres novelas juveniles escritas en gallego sobre la Guerra Civil española y publicadas por Edicións Xerais de Galicia, en su emblemática colección juvenil “Fóra de Xogo”: *Chamábase Luís* (1989)⁷⁰, *Tristes armas* (1994; 1999)⁷¹ y *Quen matou a Inmaculada de Silva?* (2009)⁷².

La Guerra Civil española cuenta con una presencia constante en la poética de la autora mindoniense, convirtiéndose desde los inicios de su producción narrativa en una temática a la que regresa una y otra vez, ya sea pensando en el lector juvenil, a quien dirige sus tres novelas en lengua gallega, ya en el público adulto, en su narrativa en castellano. Probablemente la situación en que se encontraba España entre 1975 y 1990 explica que Mayoral represente esta temática de forma referida⁷³ en su primera novela, *Cándida, otra vez* (Castalia, 1979 y 1992; Suma de Letras, 2002) y asimismo en *La única libertad* (Editorial Cátedra, 1982; Alfaguara Editorial, 2002) y que se aventure a indagar en las represalias aplicadas en la posguerra en sus cuentos “Sor Clara” y “El final”, publicados en *Morir en sus brazos y otros cuentos* (Editorial AGUACLARA, 1989), optando ya, debido al clima de libertad que se respiraba en todos los ámbitos de la sociedad española en los años noventa del siglo XX, en *Recóndita armonía* (Alfaguara Editorial, 1994) por representarla como guerra recordada.

En las tres novelas juveniles se aprecia que las vivencias de algunos personajes durante la Guerra Civil española han determinado sus actitudes y comportamiento futuro al formar una

⁷⁰ Esta novela mereció el Premio Losada Diéguez 1989 y se publicó originalmente en la colección “Crónica” llegando a alcanzar las quince ediciones hasta el año 1998. En 1999 pasó a integrarse en la colección juvenil por antonomasia de esta editorial viguesa, “Fóra de Xogo”, en la que en 2007 alcanzó la séptima edición. Fue traducida al castellano, *Se llamaba Luís* (Ed. Grijalbo Mondadori-Junior, 1995; Grupo Anaya, 2004); al catalán, *Es deia Lluís* (Ed. Grijalbo Mondadori-Junior, 1995); y al portugués, *Chamava-se Luís* (Ambar Editora, 1999).

⁷¹ En el año 2008 alcanzó la décimo octava edición en gallego. Fue traducida al castellano, *Tristes armas* (Editorial Anaya, 2001); al portugués, *Tristes armas* (Ed. Ambar, 2002); y al polaco, *Smutny to orez, co nie broní sie stowem* (MUZA, 2004).

⁷² Esta novela fue traducida al castellano, *¿Quién mató a Inmaculada de Silva?* (Alfaguara infantil y juvenil, 2009) y al polaco, *Kto zabil Inmaculade de Silva?* (MUZA, 2011).

⁷³ Aplíco la clasificación propuesta por Maryse Bertrand de Muñoz en *La Guerra Civil Española en la novela. Bibliografía comentada* (1982), tomo I, p. 16.

familia. Lo muestro en cada una de las novelas por separado, aunque al analizar la segunda de las obras explico su conexión con *La única libertad* ya que Mayoral narra en ella de forma completa la saga familiar de los Silva mientras que en *Quen matou a Inmaculada de Silva?* selecciona sobre todo una rama y reordena, reelabora selectivamente y reescribe de forma parcial las historias de algunos descendientes.

1- Chamábase Luís: la lucha de una madre por sus dos hijos drogadictos

Esta novela se vertebra alrededor de la drogadicción y sus consecuencias, y la Guerra Civil española funciona como un tema secundario pero determinante para comprender la actitud de Rosa, madre en la actualidad y niña durante la contienda.

Se puede establecer un paralelismo entre ambos temas ya que fueron considerados tabúes, en diferentes momentos históricos, entre otras razones por las adversas consecuencias que acarrea en el núcleo familiar y allegado tener trato con el vencido. Esta idea cobra sentido al finalizar la lectura de esta novela ya que personajes como M., la dueña de la casa donde trabaja Rosa como asistente, y sus hijos tratan de ayudarla y se preocupan por su familia, mientras su hermano Alberto y algunas vecinas reprochan a espaldas de Rosa su actitud de sobreprotección y negación de las acciones reprobables que sus hijos realizan; una clara muestra de que ante el vencido, el marginado en la sociedad dominante, existe miedo a sufrir el rechazo y castigo de los vencedores, los considerados como triunfadores.

Esta novela coral se estructura en tres partes que se corresponden con núcleos familiares que divergen en la relación de sus miembros con el finado drogadicto Luís. El primer núcleo familiar lo forman su madre Rosa, su hermano Alberto, su cuñada Maribel y su hermana Lola; el segundo, la dueña de la casa y sus hijos; y el tercero, Xaquín y Mónica, los hijos de Cati, la pareja de Luís, protagonista y motor de la historia y a quien “todos cantos seguiron de preto a súa traxectoria vital téñenlle desexado a morte” (p. [7])⁷⁴. A través de los pensamientos internos de cada uno de estos personajes percibimos una familia desestructurada y carente de sentimientos de cariño y apoyo entre sus miembros que reaccionan de forma opuesta ante la lacra social de la drogadicción en la que han caído dos miembros: Pablo, fallecido un año y medio antes, y Luís, que no supo reaccionar ante la adicción de su hermano y que sucumbe a su vez.

En esta familia Rosa funciona como soporte económico y protección de sus hijos drogadictos, actitud que provoca celos en los otros dos hijos y en su nuera y que sólo es comprendida por M., quien da la clave de la actitud de Rosa tras cuestionarse “por que unha muller

⁷⁴ Las citas corresponden a la primera edición de esta novela en el año 1989.

coas súas boas cualidades non conseguiu situarse mellor na sociedade” (p. 111). Coherentemente concluye que se debió a un azar ajeno a ella por ser “filla dun ex presidiario, dun home sospeitoso ó réxime”, aunque también pesó su desacertado matrimonio, que la confinó “durante anos no gueto do servicio doméstico nuns tempos nos que ese traballo non era estimado nin respetado”; la muerte de su marido, lo que supuso que, debido a “súa clase social, supedita totalmente o traballo á familia”, de tal forma que “cando un fillo está enfermo é sempre a nai quen deixa de traballar para atendelo, mentres o pai aporta un xornal” (p. 111); y a su manera de ser: “unha persoa moi digna, que necesita sentirse estimada e respetada polos que a tratan”, dueña de un orgullo “que nace da desesperación, de ter chegado ó fondo da desgracia e saber que xa non se pode perder máis do que se perdeu” y que no soporta la humillación.

La propia Rosa compara la problemática de la drogadicción con la pobreza y hambre que sufrió en su familia, recordando que es hija de un carpintero, republicano y “moi boa persoa” que se unió a los “*roxos*” cuando se inició la Guerra Civil, lo que conllevó que su familia sufriese, en la posguerra, la vergüenza y el castigo de oír “falar dos *roxos* coma se fosen o demo” (p. [25]); y que estuvo recluido en “un campo de *reconcentración*” dos años, tras los cuales pasó dos más en la cárcel y después fue juzgado y condenado a dos años más de prisión por tener una escopeta.

En la actualidad es cuando Rosa ha llegado a asimilar, gracias a los comentarios que ha escuchado, que “non é nada malo que fose dos *roxos*” y a sentirse orgullosa de su padre, que “non se metía cos curas nin con ninguén e sempre foi traballador e moi bo coa miña nai e con nós” (p. 26). Llega incluso a reconocer, sin avergonzarse, que como su madre le lavaba la ropa al soldado Escopeta mientras estuvo en el pueblo, éste le daba del “rancho” (p. 26) y además le permitió ver a su marido cuando fue a visitarlo por primera vez a la cárcel, sin tener que mantener relaciones sexuales con los guardias, como estaban obligadas a hacer las mujeres “para conseguilo permiso” (p. 29), y que la familia que la había acogido siendo niña, “porque na casa eramos catro irmáns e non sobra de comer” (p. [29]), dejó que fuese a ver a su padre, con su mejor vestido y zapatos nuevos, cuando salió de la cárcel.

2- *Tristes armas: niñas separadas de sus padres y truncado reencuentro*

Esta narración aborda la Guerra Civil española como motivo principal y detonante de la ruptura familiar pero alude además de manera tangencial a otros conflictos armados que retrasan e impiden el reencuentro de madre e hijas.

Mayoral centra el interés de la narración, desde su comienzo, en las dos niñas protagonistas, Harmonía y Rosa, que sufren el traslado desde un orfanato (situado en un caserón “solitario e

aburrido”, p. 12, donde vivían encerradas desde hace un año) al puerto de Gijón donde embarcan a bordo de un carguero francés custodiado por la Cruz Roja con destino a Rusia. Su viaje se debe “a cousas da Guerra Civil e tamén do mal entendemento entre as familias”, ya que su tía materna y su marido “eran de ideas contrarias as de seus pais” (p.11), un soldado que luchaba con el ejército republicano y una enfermera en un hospital de campaña.

Retrata la tristeza de las niñas al poder despedirse sólo de su padre, debido a que un marino y una encargada le impiden salir del barco cuando la madre llega. A esto se suma la dureza de viajar en la bodega de un carguero sin camarotes, cubierta, ventanas y con poca luz, y los sollozos de la pequeña Rosa a quien consuela su hermana al prometerle que, al llegar, le escribirán una carta a su madre para explicarle que ellas no tuvieron la culpa.

La autora mindoniense se hace eco de los numerosos viajes emprendidos por niños hacia Rusia durante la guerra y la posguerra como refugiados de guerra; una de las medidas disuasorias del bando nacional para mermar al bando republicano, a la que era ajena la niñez y algunas familias que, como Carmiña y su marido, desconocían el alcance de su decisión de enviar al exilio a sus hijas, para alejarlas del conflicto armado.

Harmonía y Rosa inician así una nueva vida en Leningrado, en una de las “casas dos nenos”, residencias a cargo de una persona designada por las autoridades para su cuidado, que en su caso era viuda de un miembro de las Brigadas Internacionales, que había perecido luchando en España, y que no tenía hijos y por vocación cuidaba de “os nenos refugiados de guerra” (p. 17).

Demoran la escritura de la carta a sus padres mientras se acomodan a su vida en el albergue y conocen a niños, como León, con historias más trágicas que la suya. Esa carta que, al final escribe Harmonía y a la que Rosa añade el dibujo de una gallina, resulta decisiva en la historia ya que, a causa de la contienda y de la dictadura franquista, llega con gran retraso a su destino.

Mayoral bifurca la atención del lectorado en dos focos: la carta, que va pasando distintos controles policiales por proceder de países que ayudaban al bando republicano, y la vida de los padres en España: él sigue luchando y ella ayuda en el hospital, hasta que un día recibe la dura noticia de su muerte en la Batalla del Ebro. Es de nuevo un triste momento el que mueve al personaje a emprender un viaje que inicia, tras dormir sin saberlo una noche encima de la saca que contiene la carta de sus hijas, mientras su hija mayor Harmonía tiene una pesadilla con una paloma a la que hieren hombres con uniformes y fusiles. Carmiña logra cruzar la frontera por Francia y escapar del campo de refugiados (similar a un campo de concentración o una cárcel) hacia el exilio en un barco desde Perpiñán rumbo a Marsella y de allí a Argentina.

Se añade un dramatismo mayor a la historia de ruptura familiar al indicar que “Os anos foron pasando e as vidas dos personaxes desta historia foron tomando cada unha o seu rumbo propio, marcado tanto polos acontecementos externos como por decisións persoais que os encamiñaron de maneira pódese dicir que irrevocable” (p. 83).

Carmiña sólo consigue “vagas noticias a través da Cruz Vermella Internacional” de sus hijas y ninguna carta de ellas, por residir durante años en Argentina, sin una dirección postal fija ni un trabajo estable que le permitiera poder reclamarlas. Casarse con un empresario americano le supuso una traba más en su intento de reunirse con ellas cuando comienza la Segunda Guerra Mundial en la que participan Estados Unidos y Rusia en bandos opuestos. Esta guerra provoca que las niñas fueran trasladadas al norte de Rusia, a Kirov, para mantenerlas alejadas de los frentes de la contienda, y que se dediquen a conocer el idioma y prepararse para ejercer una profesión. En el caso de Rosa ser una afamada bailarina del ballet Bolshoi le permitió ver fugazmente a su madre en las giras que realizó fuera de Rusia, y con más frecuencia tras su jubilación como profesora de la compañía, pero no así Harmonía, que cuidó a huérfanos y refugiados de guerra hasta su boda con León, un reputado físico que participaba en programas espaciales, lo que impidió la entrada de Carmiña en Rusia para ver a sus hijas por la desconfianza de los servicios de inteligencia.

El ansiado regreso a España no se pudo materializar hasta después de la caída del muro de Berlín, que permitió grandes cambios aperturistas en Rusia; situación que aprovechó León para proponerle a su esposa, el día de su sesenta cumpleaños, a sus hijos y nietos y a los dos hijos adoptados por Rosa, emprender el regreso a Galicia cincuenta años después de haber emprendido el camino del exilio como niñas refugiadas.

Marina Mayoral reserva al lectorado juvenil una grata sorpresa final: el nieto del maestro guardó celosamente la carta por si regresaban madre o hijas. Harmonía opta por no abrirla y guardarla dentro de un marco de fotos en un lugar primordial de su casa, la sala donde lee, hace costura, habla con su familia y amigos y le narra cuentos a sus nietos, “para que non se nos esqueza nunca toda a dor que trae consigo unha guerra” (p. 141).

3- Los personajes y espacios que reaparecen

En *La única libertad* el protagonismo femenino, como en *Tristes armas*, se aprecia desde la cubierta y en la elección de una narradora adolescente, Etel, la voz narrativa principal, quien escribe la Historia de la Braña durante un verano en que está convaleciente en la casa familiar, impulsada por sus tres tías abuelas y por su deseo de convertirse en escritora.

Aparece la familia Silva al completo, que se compone de varias ramas. En una de ellas, la que vive en la casa familiar en el campo, en Brétema, el padre, Maximiliano, mantiene una relación de comprensión y control encubierto con su hija Inmaculada, una mujer de fuerte carácter y con gran peso en las decisiones familiares. Maximiliano es hermano de las tres tías abuelas de Etel (Ana Luz, Benilde y Geogina), cuatro personajes que reaparecen en *Quen matou a Inmaculada de Silva?* y por separado también en otras obras de Marina Mayoral como ocurre con Georgina, la tía abuela deportista que entrena, para que sea boxeador, a Black Fraiz, un personaje secundario que pasa a ser uno de los protagonistas de *Contra muerte y amor* (Cátedra, 1985; Punto de Lectura, 2008); o Benilde y Etelvina en *Deseos* (Alfaguara Editorial, 2011).

Además tiene un protagonismo relevante en la narración Alberte, hermano de Carlota, sobrinos de las tres tías abuelas ya que, después de las insistentes largas dadas a Etel por parte de sus tías y de él mismo, que vive en Londres con su pareja Carlos, un hombre de mayor edad, le acaba confesando a Etel que ella es hija de la relación incestuosa que mantuvo con su hermana. Relación que fue rechazada visceralmente por su padre y derivó en la locura y muerte de Carlota, en la marcha de Alberte de la casa familiar a la que sólo regresó al morir ella para llevarse a la pequeña Etel a vivir con él, y en el rechazo del abuelo a la nieta y la vida de Etel llena de dudas e inseguridades ya que notaba que parte de los silencios de la familia se debían a su origen.

En esta novela es donde aparece por vez primera Brétema, el lugar imaginario que se convierte en el espacio narrativo de la mayor parte de la producción novelesca y de los cuentos de Marina Mayoral hasta tal punto que, en las reediciones de *Cándida, otra vez* (2º premio de Ámbito Literario, 1979) posteriores al año de publicación de *La única libertad*, cambia los topónimos por Brétema, ese espacio que condensa características de las localidades gallegas donde ha vivido Marina Mayoral (su Mondoñedo natal, sus veraneos de infancia en Foz, sus inicios universitarios en Santiago de Compostela y Vigo).

4- *Quen matou a Inmaculada de Silva?*: asesinato e “incesto” silenciados

Esta novela es una honda reelaboración estilística de la historia de Inmaculada de Silva y Antón do Cañote recogida en *La única libertad*, donde no destacaban entre los numerosos personajes secundarios.

Etel (Etelvina de Silva) es la única voz narrativa y decide indagar a raíz de una afirmación de Juancho, un joven con el que está iniciando una relación, si Inmaculada, Ada, prima de su madre y con la que todos le encuentran un gran parecido físico, asesinó a Antón do Cañote, para su familia un “maquis, muerto en el patio de la Braña en circunstancias poco claras” (según se presenta en el

título del capítulo III del hipotexto *La única libertad*). En sus investigaciones le ayudan el propio Juancho y su prima hermana Catara, descendiente de otra rama de la familia Silva.

Narra sus pesquisas y reconstrucción de lo sucedido la noche del asesinato, tras encajar las diferentes versiones de los personajes testigos, hechos que se suceden a lo largo de cuatro momentos clave de la Guerra Civil española (preguerra, guerra, posguerra antes de la muerte de Franco y un momento actual previo a la publicación de la novela), que funciona como causa de la escisión y enfrentamiento de las familias que viven en Brétema y del desenlace funesto de la pareja Inmaculada-Antón.

Para intentar esclarecer lo ocurrido, Etel recopiló las diferentes versiones de los testigos, reacios en un primer momento pero que luego acceden incluso a ser grabados con un magnetófono, y después busca los puntos comunes. Una de las versiones que le proporciona más datos relevadores es la de la tía abuela Ana Luz, profesora adjunta de la cátedra universitaria de Historia, quien le hace ver a Etel y al lector que, debido a los “sucesos históricos, tamén tráxicos, que lles tocou vivir” (p. 71), entre Ada, “monárquica e católica”, y Antón, “republicano e comunista” (p. 76), existía una relación especial. Además le explica que durante la posguerra pervivió la división en dos bandos que se mostraba en seguir tachando de republicanos o “roxos” al padre de Antón, a maquis y huidos al monte como el propio Antón (quien vengó el asesinato de su padre, acusado injustamente de darle a los huidos, de la cantera donde trabajaba, los explosivos que usaron para volar el tren) y a parte de la familia de Catara, y le informa que se aplicaron represiones y castigos a los huidos y a quienes conspiraban y los protegían.

Otros testimonios están influidos por la admiración que profesaban a uno de los dos asesinados: la versión del carpintero Ramón, quien admiraba profundamente a Antón; y la de Eusebia, una criada al servicio de “la señorita Inmaculada” (p. 135) a quien quería mucho por todo lo que le enseñó y la confianza que tenía en ella, y que también admiraba a Antón.

Marina Mayoral, como acostumbra a hacer en su producción, plasma la crítica de aspectos de la sociedad con los que no comulga pero no expone su opinión sino que deja que el lector se forje una propia, a la luz de las actitudes y opiniones de los personajes de la narración. Por ello cierra *Quen matou a Inmaculada de Silva?* con un final abierto, que invita de una forma directa al lector a hacer sus conjeturas sobre como se produjo la muerte de Ada y Antón, según dé veracidad a uno u otro de los personajes testigos directos o indirectos de lo sucedido. En el “Epílogo” (pp. 181-182) Etel indica que “o relato sobre a miña vida en Brétema no verán de 1974 e das miñas investigacións sobre a morte do Cañote quedou na casa de Alberte cando aos dezasete anos, nun ataque de independencia decidín ir vivir pola miña conta” (p. 181). Realmente en un apartamento

propiedad de la familia Silva en Madrid, reservado para los parientes que iban a estudiar a la Universidad Complutense, y que comparte con sus primas Valen (con gran protagonismo en *La única libertad* y que en esta novela sólo se nombra) y Catara. Tras recuperar el relato en las últimas vacaciones, decide publicarlo “porque esas páxinas me axudan a cumprir o encargo de escribir a historia da Casa da Braña, que me fixeran as miñas tías avoas”.

Es al final del epílogo cuando Etel reconoce que “o meu propósito inicial de deixar as cousas claras só o cumprín en parte” y se justifica afirmando “Mais cos anos e despois de ler as obras de Cervantes, aprendín que hai cousas que non poden nin teñen que aclararse” (p. 182) ya que “É mellor deixar que cada un remate a historia ao seu gusto. Sempre quedarán cabos soltos e poderá pensarse que foi unha historia de amor ou de vinganza” (p. 182).

5- Semejanzas y diferencias entre *Chamábase Luís*, *Tristes armas* y *Quen matou a Inmaculada de Silva*?

Tras la lectura y análisis de la producción narrativa juvenil de Marina Mayoral, publicada originariamente en gallego, sorprenden una serie de semejanzas temáticas y estilísticas que se corresponden con las características definitorias de la Literatura Juvenil: el frecuente protagonismo de la niñez y la primera juventud, la presentación inicial del conflicto y el avance hacia su resolución, una lucha constante para lograr superar el conflicto inicial, la maduración personal de los protagonistas, a las que Mayoral impregna de su impronta personal al incidir en la importancia y el apoyo de la familia, mantener suspense en el desarrollo de la historia al hacer uso del azar y cerrar la historia con un final abierto en el que aplica la justicia poética, lo que permite representar la Guerra Civil española con total libertad, sin los tapujos, prejuicios y miedos que caracterizaron a la sociedad española durante la posguerra.

Las diferencias entre las tres novelas analizadas estriban en que en la primera de ellas la temática de la Guerra Civil española se representa como referida mientras en las otras dos aparece como recordada, y a que, mientras en *Chamábase Luís* y en *Quen matou a Inmaculada de Silva*?, el protagonismo se reparte entre los miembros de una saga familiar que rememoran en primera persona el pasado desde la madurez, en *Tristes armas* la niñez es el foco de atención de una historia con final abierto donde se resuelve el conflicto inicial; una niñez que carece del poder de decisión y de iniciativa como los adultos, aunque ambas hermanas están muy unidas y la mayor protege a la hermana pequeña.

6- La poética de Marina Mayoral

En estas novelas juveniles que Marina Mayoral escribió sobre la Guerra Civil española aparecen varias marcas de su poética: una mirada plural, que muestra a través de las actitudes y comportamientos positivos y negativos de los personajes, independientemente del bando al que pertenezcan. Y un estilo literario que es gradual, respecto a la dosificación de los hechos, el mantenimiento del suspense y la variada tipología de los personajes; detallado, en los matices de las tramas y las múltiples lecturas que permiten; participativo, al buscar la implicación del lector para que se decante por los testimonios de los personajes que siente verdaderos y reconstruya lo sucedido; omnisciente e imparcial, ya que no trasciende su opinión y se limita a plasmar su crítica indirecta sobre aspectos y temas de la sociedad que deben cambiar; y reflexivo y trabajado, en el que se aprecia la profunda labor de documentación de los hechos que narra y de las diferentes visiones de una misma realidad que tienen los implicados en ella.

Este estilo se asienta en la creación de un topónimo, Brétema, donde se localizan la mayoría de sus obras, en un protagonismo principalmente femenino y en el tratamiento de temáticas consideradas tabú durante muchos años (guerra, drogadicción, homosexualidad, muerte) en unas historias donde siempre está presente el amor en cualquiera de sus manifestaciones (amistad, relaciones de pareja, amor filial, amor no correspondido, etc.) y la crítica social, que Mayoral ejerce indirectamente a través del multiperspectivismo de unos personajes que luchan con denuedo por superar los conflictos hasta el final de la narración, que se cierra con un final abierto que permite que el lector pueda forjarse una opinión, tras decantarse por unos personajes u otros y crear su propio desenlace de la trama, tomando datos contenidos en los paratextos o extraídos del juego de hiper e intertextualidad que establece Marina Mayoral con otras obras suyas y con la de autores a los que admira, movida por la búsqueda de la inmortalidad a través de la Literatura, como predicaba Unamuno.

7- Conclusiones

En su narrativa juvenil Marina Mayoral opta por presentar familias en las que la ruptura del núcleo familiar se debe a motivos externos que terminan provocando una separación física, pero no anímica, como ocurre en *Tristes armas*, frente al distanciamiento entre sus miembros que plasma en *Chamábase Luís* y *Quen matou a Inmaculada de Silva?*.

Una posible razón de este enfoque es poder abordar así temáticas consideradas tabú como la Guerra Civil española y la drogadicción de una manera más libre y sin prejuicios, aunque también

puede deberse a un intento de mostrar los personajes como seres, marcados por el azar y el momento histórico, que deben enfrentar sus miedos y trabas externas para vivir su libertad.

8- Referencias bibliográficas

- DOVAL VEGA, S. (2012). “La obra narrativa de Marina Mayoral”. *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica*, 37, 13-140.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. (en prensa). “Marina Mayoral como autora intérprete de la Guerra civil española en su narrativa juvenil en gallego”.
- FERREIRA BOO, M^a. del C. e I. MOCIÑO GONZÁLEZ (en prensa). “The representation of the Civil War Spain in the Young Adults’ Narrative of Marina Mayoral”.
- ROIG RECHOU, B.-A. (2008). “A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta”. En Roig Rechou, B.-A., I. Soto López y P. Lucas Domínguez (coords.). *A Guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (pp. 69-102). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/Fundación Caixa Galicia.
- _____ (2011). “La guerra civil española aludida y recordada. Obras de fronteras, ambivalentes, *crossover*”. En Ramos, R. y A. Fernández Mosquera (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural* (pp. 529-548). Vigo/ Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/ Centro de Investigaçã em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho).
- SOTO LÓPEZ, I. (2009, 23 de marzo) “Amor ou vinganza”. Consultado el 7 de septiembre de 2012, www.culturagalega.org

LA REPRESENTACIÓN DE LA FAMILIA EN DOS OBRAS JUVENILES DE MARILAR ALEIXANDRE: *RÚA CARBÓN* Y *A CABEZA DE MEDUSA*

*M^a del Carmen Ferreira Boo*⁷⁵

LIJMI-LITER21 (USC)/ANILIJ-ELOS
verinesa@yahoo.es

Resumen: En primer lugar, se sitúan las novelas juveniles *Rúa Carbón* y *A cabeza de Medusa*, de Marilar Aleixandre, dentro de la poética y la producción de Literatura Infantil y Juvenil de la autora y se narran brevemente sus argumentos. Después se describen los diferentes tipos de familias que aparecen en las dos obras y su importancia y proyección en la trama narrativa. Por último, se analizan las descripciones físicas y psicológicas y las reacciones, pensamientos y modos de actuar de los diferentes miembros familiares, así como las relaciones interpersonales que establecen.

Palabras clave: literatura juvenil; Marilar Aleixandre; violación; terrorismo

Resumo: Em primeiro lugar, situam-se os romances juvenis *Rúa Carbón* e *A cabeza de Medusa*, de Marilar Aleixandre, dentro da poética e da produción de literatura infantil e juvenil da autora, sintetizando os enredos destes dois volumes. Em seguida, descrevem-se os diferentes tipos de familias que surgen nas duas obras, tendo em atenção a sua importância e projeção na trama narrativa. Finalmente, analisam-se as descrições físicas e psicológicas, assim como as reações, pensamentos e formas de atuar dos diferentes membros da família, assim como as relações interpessoais que estabelecem entre si.

Palavras-chave: literatura juvenil; Marilar Aleixandre; violação; terrorismo

Abstract: To start with, young adults' novels *Rúa Carbón* and *A cabeza de Medusa*, by Marilar Aleixandre, are placed under the author's poetics and children and young adults' literary output. Their plots are also briefly referred to. After that, the different types of families that appear on both of them are described, as well as the importance and projection in the narrative plot. To finish with, the reactions and physical and psychological descriptions are analyzed, along with the thoughts, the behaviour of the different relatives and the interpersonal relations established.

Keywords: young adults' literature, Marilar Aleixandre, violation, terrorism

1. Introducción

Marilar Aleixandre (Madrid, 1947), nombre literario de María Pilar Jiménez Aleixandre, es profesora de la Universidade de Santiago de Compostela, donde imparte materias de Didáctica de las Ciencias y Educación Ambiental, y polifacética escritora de literatura institucionalizada y de Literatura Infantil y Juvenil en lengua gallega, pues como ella misma confiesa “foi a lingua quen

⁷⁵ *M^a del Carmen Ferreira Boo* es licenciada en Filología Española y, actualmente, está realizando su tesis doctoral sobre Literatura Infantil y Juvenil gallega en la Universidade de Santiago de Compostela, además de colaborar en diferentes proyectos de investigación (Informes de Literatura del Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades) y pertenecer al grupo de investigación LITER21 (USC) y a la Red Temática LIJMI. También ha publicado artículos y reseñas en varias revistas científicas como Boletín Galego de Literatura, Malasartes, Moenia y AILIJ.

me escolleu a min” (Aleixandre, 1997: 193), una trayectoria que iniciou en el año 1989 con la publicación de una obra para la infancia, *A formiga coxa*, a la que le siguieron muchos otros títulos, tanto narrativos como poéticos y dramáticos en volúmenes individuales y colectivos.

Fruto de su valía literaria y estética, ha alcanzado el reconocimiento tanto de la crítica como de los lectores con la obtención de diferentes premios literarios, entre los que se pueden destacar los conseguidos con obras de Literatura Infantil y Juvenil: el Premio Merlín de literatura infantil en 1994 y el Premio de la Crítica a la creación literaria en gallego en 1995, por *A expedición do Pacífico*; el Premio Rañolas al mejor libro infantil/juvenil en gallego en 1996 por *O Trasno de Alqueidón*; el Premio Lazarillo de Literatura Xuvenil en 1999 y el Premio Lecturas de literatura juvenil en 2001 por *A banda sen futuro*; y el Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Juvenil en 2008 y el Premio Frei Martín Sarmiento 2010 (categoría 3º ESO a Bachillerato) por *A cabeza de Medusa*.

Hasta la actualidad ha publicado cinco novelas para el lector juvenil que se adscriben a dos líneas temáticas dominantes: la novela de aventuras, tanto de temática ecologista, practicada en *O rescate do peneireiro* (1990), como de estilo clásico en *A expedición do Pacífico* (1994); y la novela realista de iniciación que retrata conflictos sociales y personales, en *A banda sen futuro* (1999), *Rúa Carbón* (2005) y *A cabeza de Medusa* (2008). En todas estas obras se reflejan unas características comunes definitorias de su poética, como son la preferencia por el protagonismo femenino adolescente, el empleo productivo del diálogo intertextual, el tratamiento del proceso de madurez y superación personal, de los conflictos sobre la identidad y de temas de actualidad, que conforman “unha poética baseada no deseño da Literatura Infantil e Xuvenil galega cun peso específico, emparentada coa tradición universal e á vez asentada e debedora da autóctona, unha intelixente mestura do popular e do culto” (Soto, 2007: 29).

Como ejemplo de la importancia que la autora concede a la familia, analizamos dos novelas, *Rúa Carbón* y *A cabeza de Medusa*, inscritas en la tendencia temática del realismo, aproximándonos en primer lugar a sus argumentos y los temas que tratan, para posteriormente estudiar los diferentes tipos de familia escogidos, su caracterización, representatividad y funcionalidad dentro de las dos tramas narrativas.

2. *Rúa Carbón*

Esta novela, que fue finalista del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en el año 2006, se aproxima a un tema muy poco tratado en la Literatura Infantil y Juvenil gallega, el terrorismo vasco, uno de los conflictos sociales que más ha marcado la realidad socio-política

española del último cuarto del siglo XX ya desde el peritexto del título, que hace referencia al nombre de la calle en Bilbao, refugio del movimiento etarra donde hay un bar que exhibe las fotos de sus presos considerados auténticos “héroes”. Se ofrece un pequeño recorrido histórico de ETA y de sus motivaciones políticas desde el franquismo hasta la democracia, con referencias al proceso de Burgos, a la Ley de Bandidaje y Terrorismo, a la clandestinidad apoyada por los sacerdotes vascos, al atentado en 1973 a Carrero Blanco, a la Marcha por la Libertad hasta Toulouse en 1977 y a los diferentes atentados y acciones violentas de la *kale borroka*, por medio de la historia familiar de Paula que funciona como eje vertebrador de toda la acción narrativa.

2.1. Estructura y argumento

En tres partes divididas en capítulos, se cuenta la historia de Paula Uriarte, una adolescente de diecisiete años que narra en primera persona cómo fue educada y cómo se rompe su mundo afectivo cuando descubre que es hija de etarras, aunque su madre abandonó la banda terrorista antes de nacer ella y rehizo su vida con el gallego Alfonso con quien tuvo otra hija, Cristina, su medio hermana, formando una familia culta con raíces en Euskadi, lugar de nacimiento de sus padres y donde residen sus abuelas, y Galicia, lugar de residencia.

Se reflejan todas las preocupaciones, gustos y sentimientos de la adolescente: amores, estudios, gustos musicales, etc. y sobre todo sus reacciones al descubrir, por las versiones que le cuentan diferentes familiares, allegados y el diario de su madre, que sus padres pertenecieron a la banda ETA político-militar y que su padre no murió de un accidente de tráfico como le hicieron creer, sino en un atentado etarra cuando colocaba un coche-bomba.

Este descubrimiento va a ser el detonante del proceso de maduración de la protagonista y de la búsqueda de la verdadera identidad de su padre, Juan Ignacio (Iñaki), convirtiendo los sueños y divagaciones de Paula, al contemplar la fotografía de su apuesto padre, en una auténtica pesadilla en la que se le aparece como verdugo o como un esqueleto, de la que se liberará al final de la novela al conocer la verdad y escoger su propio destino. Esta pesadilla va a estar omnipresente, también con la metáfora de la sangre gracias a las referencias intertextuales con el *Macbeth*, de William Shakespeare de los diferentes peritextos, desde que su madre se lo cuenta, antes de que se vaya de vacaciones a San Sebastián, donde entrará en contacto con los problemas de la sociedad vasca y reflexionará sobre ellos, además de enamorarse de un muchacho vasco que participa en la *kale borroka*, identificando sus vivencias con las que lee en el diario de adolescencia de su madre, iniciado en 1970, donde cuenta su relación amorosa, su activismo político y el nacimiento de Paula.

En ese camino hacia la verdad iniciado desde la primera línea de la novela, “En algún

momento hay que contárselo. Va a cumplir diecisiete años” (Aleixandre, 2006: 11)⁷⁶,

será fundamental a lectura do diario da nai, crónica dos anos de militancia política clandestina e elemento metaliterario fundamental para coñecer o ocorrido; a versión do camarada do pai; ou o relato cargado de subxectividade da avoa Edurne. Mais tamén será decisivo o coñecemento doutras fontes que fornecen datos do presente dunha sociedade na que funciona a metáfora do sangue, que percorre habilmente a narración, e na que o medo e a incompreensión mutua están presentes acotío (Soto, 2005).

El recurso al motivo del viaje de Paula, un viaje físico de Vigo a Donosti para pasar las vacaciones de agosto en el año 2001 con sus abuelas, materializa el viaje simbólico en busca de la identidad paterna y a su interior, que la lleva a enamorarse, a madurar y a regresar convertida en una persona diferente, una adulta llena de contradicciones y problemas.

Se trata, por lo tanto, de una novela de descubrimientos y de búsqueda de identidades, tanto individuales como colectivas: del padre de Paula, del que conocerá quien fue aunque al mismo tiempo odiará hacerlo, herida por unos hechos del pasado que lee en el diario de su madre; de Maite, su madre, al conocer sus sentimientos, miedos y preocupaciones reflejados en el diario; de la propia Paula quien, en el problemático tránsito de la adolescencia a la madurez (representado también con la metáfora de la metamorfosis gracias al diálogo inter e intratextual con el cuento ruso adaptado por la autora en 2001 con el título *Basilisa, a princesa sapiño*, en el que la rana se transformaba por las noches en la hermosa Basilisa) tiene que tomar importantes decisiones profesionales, amorosas y familiares, reviviendo al enamorarse de Martín, un muchacho que pertenece a la *kale borroka*, sentimientos y situaciones parecidas a las vividas y sentidas veinte años antes por su madre; y, a su vez, el tratamiento del terrorismo etarra y los conflictos sociales que provoca muestran la identidad colectiva vasca, ofreciendo al lector la posibilidad de plantear muchas reflexiones filosóficas, políticas y culturales en cuanto a la realidad social y política del País Vasco, situándose en la España democrática y los últimos años del franquismo.

Otros temas secundarios presentes en la trama narrativa son el amor adolescente, el conflicto lingüístico vasco y los gustos e intereses de la cultura juvenil, por medio de las múltiples referencias intertextuales musicales y literarias que aparecen en la novela y de las que tanto gusta Marilar Aleixandre. Tampoco falta la inserción de peritextos en forma de epitextos para crear verosimilitud, como las noticias periodísticas que muestran el punto de vista informativo y objetivo sobre la banda terrorista y las acciones de los radicales vascos, las páginas web que ofrecen datos históricos sobre el proceso de Burgos, o el ya mencionado diario de Maite.

⁷⁶ Se cita por la edición en castellano, traducida por la propia autora.

2.2. La representación de la familia

Como ya se ha indicado, la novela presenta la búsqueda de la identidad (individual y colectiva), a partir de un secreto familiar (la pertenencia a ETA del padre de Paula y su muerte al manipular un coche-bomba), conocido por toda la familia pero ocultado a Paula hasta su adolescencia. Para el descubrimiento de la verdadera identidad del padre va a ser fundamental su familia que no solo es el origen del conflicto interior, que va a tener que superar Paula y que supondrá su evolución madurativa y su posicionamiento ideológico, sino que es uno de los escenarios donde transcurre la trama y la acción, en primer lugar “porque la sociedad se halla organizada familiarmente y es natural que ello se refleje en la narración que supone la literatura. En segundo lugar, porque si lo que se busca es que los niños se identifiquen con el mundo de ficción, nada más fácil que escoger el contexto familiar como reflejo de su entorno cotidiano real” (Colomer, 1999: 116).

La autora, entre todos los modelos familiares posibles, opta por el de la familia extensa, una elección que le permite ofrecer a la protagonista una visión más amplia de la identidad paterna y un abanico de opciones ideológicas y personales en cuanto al terrorismo para que pueda tomar sus decisiones y forjar sus ideas con más criterio.

Se presenta una familia extensa algo inusual y un tanto peculiar, con tres núcleos familiares matriarcales diferentes que se agrupan alrededor de cada una de las tres abuelas, Rosalía, Edurne y Nekane. Esta rareza se debe a que Maite ha rehecho su vida, formando una familia nuclear “reorganizada” o reconstituida, transformada, recompuesta o “reensamblada”, es decir, un núcleo familiar originado en un matrimonio o unión de hecho, en el cual uno o ambos de sus integrantes tienen hijos provenientes de un casamiento o unión anterior. Este tipo de familia es fiel reflejo de los cambios producidos a raíz de los avances sociales y culturales debidos a, entre otras causas, la búsqueda de la igualdad, la erosión del tradicional papel del hombre como “patriarca familiar”, la transformación de los valores sexuales, la inestabilidad conyugal, el incremento de la tasa de uniones consensuadas, de hijos extramatrimoniales y de divorcios, la creciente autonomía femenina en el seno del hogar como resultado de su incorporación a las fuerzas productivas, etc.

La familia de Paula vive en Vigo y se basa en una relación abierta y con confianza, pues se habla sin tabúes de temas de sexo, de la menstruación, del coito, de los métodos anticonceptivos, del afecto y del placer. Está formada por Paula, su madre, Maite, su padre adoptivo, Alfonso, su medio hermana, Cristina, de casi trece años, a quien confiesa “nunca la consideraría una ‘hermanastra’ como las de Cenicienta” (p. 21); y una omnipresente foto de su padre biológico,

Iñaki, un desconocido para Paula que le sugería miles de historias, fruto de su desconocimiento y de la imaginación (“puedo imaginar a veces que su familia eran magnates del petróleo o maharajás en Cachemira”, p. 21), hasta que conoce la verdad. En ese proceso de descubrimiento verá diferentes facetas de la figura paterna, como padre aficionado a la música, padre héroe, padre verdugo, padre asesino, padre luchador por la libertad de un pueblo (Soto, 2005).

Paula se presenta como una muchacha de 17 años que estudia Bachillerato con el cabello lacio de color de ratón y que enseguida advierte al lector de su peculiaridad familiar, “Mi familia no es del todo mi familia, mi padre no es mi padre [...] Casi nunca recuerdo esta particularidad de mi familia, para mí es normal porque es la mía. Aunque cuanto más lo pienso, me parece que no hay nada ‘normal’” (p. 21). Diferencia al padre biológico (“el que puso su espermatozoide dentro de mi madre”, p. 21), del que lleva su apellido, del padre adoptivo (“el único padre que recuerdo [...] como no conocí al otro, Juan Ignacio”, p. 21) al que considera su auténtico padre (“Es que mi padre es la persona con quien vivo”, p. 21; “Tengo un padre adoptivo que me crió”, p. 107), con quien mantiene mucha confianza y considera una persona imprescindible en su vida: “No puedo imaginarme cómo serían las cosas si hubiese vivido, no quiero imaginarlo, porque me resulta impensable la vida sin Alfonso. Además, sin Alfonso tampoco habría Cristina... ¿Con quién iba a discutir? ¿A quién le iba a contar mis secretos?” (p. 28).

De su padre biológico, Juan Ignacio o Iñaki, al que decide denominar como “mi padre joven”, cuando le explicaron de pequeña de quién era hija y le enseñaron una pequeña fotografía del año 1984, que tiene en su mesita y que su amiga Iria confunde con un actor, inicialmente solo conoce su aspecto físico (pelo rubio oscuro, ojos verdes, pómulos altos y sonrisa triste), aficiones (que tocaba la guitarra y cantaba blues) y que murió en un accidente antes de nacer ella.

Por lo que se refiere a la representación de las tres abuelas, resultan muy significativas sus descripciones pormenorizadas, frente a la escasa presencia e importancia en la trama de las figuras patriarcales masculinas, los abuelos, que solo aparecen mencionados o con escasa relevancia.

La abuela gallega se llama Rosalía, es la madre de Alfonso, vive en Vigo, es maestra y se encargaba de cuidar a Paula y Cristina, cuando de pequeñas sus padres salían a cenar, contándoles cuentos que ella misma inventaba. Es la abuela con la que mantiene más relación por proximidad y a la que considera

mi abuela más abuela aunque no lleve ningún cromosoma suyo, porque es la que está más cerca, la que me ha dado más mimos, la que me tuvo en su casa cuando pasé el sarampión para que no se lo contagiase a Cristina y que me daba caldo a cucharaditas o me hacía flanes porque no quería comer ninguna otra cosa (Aleixandre, 2006: 22).

Las otras dos abuelas son vascas, hablan eusquera y viven en San Sebastián o Donostia. La abuela Edurne está viuda, “por eso tengo sólo dos abuelos como todo el mundo” (p. 22), es la madre de Iñaki y, aunque estudió Filosofía y Letras, se dedica a colorear fotos a mano, además de ser buena cocinera y enseñarle a diferenciar las distintas clases de árboles y pájaros y a amar y apreciar la biodiversidad. Pasa parte del año en el piso de San Sebastián y parte en el pueblecito donde nació, cerca de Getaria. Es una persona muy activa y

Aunque tiene sólo dos años menos que Rosalía, parece mucho más joven, quizá porque está delgada y tiene pocas canas, o a lo mejor por la forma de vestirse. Siempre me ha sorprendido la actividad que despliega, la cantidad de asociaciones a las que pertenece, cuántas cosas le interesan y cuánto sabe (Aleixandre, 2006: 23).

La tercera abuela es “amona” Nekane y es la madre de Maite. Fue enfermera en la consulta del padre de Iñaki, está casada con el abuelo Tomás, al que describe como inútil en las tareas domésticas (“yo creo que si lo dejase solo en casa correría peligro de morirse de hambre”, p. 25). Es una mujer muy atareada, siempre está cocinando, cuidando y consintiendo a alguno de sus ocho nietos, tejiendo jerséis y chalecos o preparando conservas caseras y patatas fritas a la inglesa para Cristina y Paula. Tiene cuatro hijos: Helena, la hermana más pequeña, que está casada con Koldo, Garbiñe, casada con José, Javier y Maite. De los primos destaca la figura de Tomás del que recuerda sus travesuras cuando era pequeño. También se menciona a Ricardo, marido de Dora, hermana de su abuelo Tomás, que le sirve a la autora para introducir el tema lingüístico, pues discute sobre el uso del castellano y el vasco y opina que enseñar vasco es una pérdida de tiempo y de dinero.

Paula visita a sus dos abuelas vascas, Edurne y Nekane, todos los veranos y con ellas mantiene muy buena relación. Esa pacífica convivencia familiar se quebrará cuando Maite le cuente a su hija que realmente Iñaki murió en el interior de un coche por la explosión de una bomba, que era etarra y que ella misma también había pertenecido a la banda terrorista cuando con quince años, antes de morir Franco, empezó a colaborar con ETA, haciendo panfletos y organizando manifestaciones y huelgas. Con esa terrible revelación la imagen del padre como un guapo actor de cine se transforma en una pesadilla en la que

ya no era el músico triste de ojos verdes, sino una mano de huesos [...] el esqueleto que llevaba una bomba en la mano, había matado por segunda vez a mi padre joven, quitándomelo para siempre [...] en el lugar del músico había ahora un verdugo, un encapuchado sin rostro [...] El encapuchado no podía ser mi padre. No

tenía derecho a arrastrarme al interior de su sueño” (2006: 35-36).

La reacción inicial de Paula es de rechazo: “¡No quiero saber nada más de eso! ¡Te odio! ¡Y no me hables nunca más en euskera!” (p. 34) y de negación “¡Ojalá mi padre desapareciera por completo, tragado por el calendario y la distancia!” (p. 36), “La mitad de mis genes son de Maite y fueron ella y Alfonso quienes me criaron” (p. 48) incluso, con efecto catártico, sueña que lo mata. A partir de ahí se establece un pacto de silencio entre madre e hija “Yo no he vuelto a mencionar el tema y ella tampoco” (p. 37) y la protagonista comienza una excavación arqueológica sentimental que la llevará a aceptar a su padre “Ahora que el esqueleto ha muerto, quizá pueda volver a poner en la mesa la foto del otro, de mi padre joven” (pp. 200-201).

La casa de la abuela Nekane será el escenario donde Paula conocerá la auténtica verdad acerca de su padre y donde se forjará su conocimiento de la realidad vasca y su proceso madurativo, pues allí Maite le hace entrega de su diario y le cuenta que en la villa van a hacer un homenaje a su padre y Paula debe decidir si va a asistir, pues “Es el conocimiento lo que nos hace libres” (p. 66), y debe “Resolver sobre las cosas de tu vida sin que yo lo haga por ti” (p. 67). También entra en contacto con la problemática vasca, los actos de la *kale borroka*, los juicios a etarras, el miedo instaurado en la sociedad, las manifestaciones, el exilio forzoso, ejemplificado en el tío de Tomás, Peio, “amenazado de muerte, su coche quemado, las llamadas de noche... hasta verse obligado a irse” (p. 125).

La figura de Manu, amigo de su padre desde los once años cuando estudiaban en los Escolapios de Villa Magna, compañero en Económicas y de militancia política, seis años exiliado y diez en la cárcel, la aproxima a Iñaki desde la más profunda admiración, presentándolo como un auténtico seductor que cuando “tomaba la palabra seducía a la gente como el flautista de Hamelin” (p. 108), un buen bailarín, un líder con mucho carisma, “un cruce entre Emiliano Zapata y Corto Maltés, revolucionario y aventurero” (p. 108), y un héroe que se entregó por la libertad del pueblo. Se considera su “padrino” y reivindica la identidad vasca de Paula: “No es de tu sangre. Tú llevas la sangre de Iñaki. Linaje vasco por parte de los cuatro abuelos, ¡seguro que más de los ciento veintiséis apellidos de la mujer de Sabino Arana! Aunque vivas en Galicia toda tu vida seguirás siendo vasca” (p. 107). También la identifica como una exiliada “Somos dos exiliados, Paula. Tu viviendo fuera de tu tierra, sin padre, y yo fuera del mundo en la cárcel de Huelva” (p. 106) aunque ella no se siente así porque piensa que “Galicia es mi tierra desde que puedo recordar” (p. 106). Y le informa del parecido físico con su padre “El mismo corte da cara, los pómulos, la forma de levantar las cejas como si todo en el mundo fuese una continua sorpresa” (p. 105).

Todas las vivencias en el País Vasco y las informaciones que obtiene sobre su padre, a través del diario de Maite y de las conversaciones con Manu, la llevarán a posicionarse junto a los pacifistas durante el acto de homenaje a su padre, de modo que su abuela Nekane se sentirá muy decepcionada y traicionada “No esperaba que nos traicionases” (p. 188) ya que considera que “Si no por nosotros, se lo debías a tu padre. ¿O es que su muerte fue inútil?” (p. 188). Pero Paula, convencida de que con su acción impedía que su padre fuese utilizado para callar a los que piden paz, lamenta y considera terrible “que estas cuestiones tengan la capacidad de romper una familia en dos” (p. 188).

Por lo tanto en *Rúa Carbón* Aleixandre presenta una familia extensa peculiar y una familia nuclear reensamblada como ejemplos de la amplia gama de formas de organización familiar y como reflejos desmitificadores de los cambios sociales. Además sitúa la familia como origen de la trama de la novela, generando satisfacciones y álgidos conflictos, al tiempo que supone una valiosa contribución al fomento del respeto, a la lucha contra la intolerancia y a la destrucción de ideas perniciosas y discriminatorias que pretenden arrogarse el derecho de decidir cuáles familias son “normales” y cuáles no.

3. A cabeza de Medusa

En el año 2008 la novela *A cabeza de Medusa* obtuvo por unanimidad el III premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, gracias a un jurado compuesto por especialistas de Literatura Infantil y Juvenil, escritores y estudiantes de Bachillerato, dando voz a una temática hasta entonces silenciada y muy poco tratada por la Literatura Infantil y Juvenil gallega: el tema de la violación de dos adolescentes, un hecho traumático y violento que aprovecha la autora para reflejar la valoración social de la sexualidad femenina en la cultura occidental y las diferentes reacciones familiares ante este suceso violento tan traumático. Esta novela también fue incluida en *The White Ravens 2009* y obtuvo el Premio Frei Martín Sarmiento en 2010 en la categoría 3º ESO a Bachillerato.

3.1. Estructura y argumento

Dividida en dieciséis capítulos y un epílogo, estructurados en tres partes, la trama narrativa transcurre en la ciudad de Vigo, en las “dos localizaciones más visitadas por la literatura juvenil, la casa y el instituto” (Pena, 2008: 104), durante un período temporal de tres meses, desde el viernes de Carnaval en el mes de febrero hasta finales de mayo. Su inicio directo y contundente, “El viernes

en que iba ser violada amaneció bochornoso” (Aleixandre, 2009: 11)⁷⁷, actúa como elemento anafórico para anunciar y poner sobre aviso al lector de los hechos dramáticos que van a suceder y para crear cierta tensión narrativa. A continuación el narrador omnisciente presenta a los diferentes personajes, primero a las dos chicas protagonistas, Sofía y Lupe, estudiantes de 2º de Bachillerato, y después a sus amistades y compañeros de instituto.

Se narra con detallismo y realismo cómo Sofía y Lupe son violadas por dos estudiantes universitarios que detienen su coche y se ofrecen a llevarlas a su casa cuando salen de madrugada de la fiesta de disfraces del instituto. Las chicas son abandonadas a su suerte en un monte y consiguen llamar a los padres de Sofía que van a recogerlas. Luego pasan por casa de Lupe y hablan con sus padres sobre la posibilidad de denunciar. Se relatan los vergonzosos trámites judiciales por los que tienen que pasar las dos víctimas, como poner la denuncia en la policía, pasar el reconocimiento ginecológico, la toma de pruebas... Y después las duras consecuencias, tanto a nivel personal como social, ya que las víctimas se sienten angustiadas, culpables y avergonzadas; los prejuicios implícitos y las diferentes reacciones, tanto positivas como negativas, de las personas que las rodean (familia, profesorado, compañeros, amigos, etc.) que las miran de reojo, comentan a sus espaldas o les hacen preguntas malintencionadas. En definitiva, se ofrece una multiplicidad de miradas que muestra un abanico amplio de diferentes maneras de actuar, de ideas y de opiniones ante la triple violación –física, cultural y social– a la que son sometidas las mujeres que sufren una agresión sexual.

El tema principal, la violación de Sofía y Lupe, se entreteje en toda la narración con el mito clásico de Medusa, gracias al empleo de diferentes elementos peritextuales que se introducen en el libro, como citas e imágenes, o incluso en el texto narrativo, como los ejercicios escolares (la traducción de las *Metamorfosis*, de Ovidio) y los textos periodísticos y administrativos, estableciendo un rico diálogo intertextual.

Y alrededor del tema principal aparecen otros asociados a él, como el proceso de madurez, la evolución psicológica y la superación personal de las dos protagonistas y el amor adolescente y las primeras pulsiones sexuales, simbolizados por la expresión metafórica “amor(otes) ventureiros” (traducida como “pequeñas fresas silvestres y los besos”, p. 7), que consiguen impregnar a la novela de cierto optimismo y romanticismo pues, a pesar de un hecho tan traumático, Sofía y Lupe, no renuncian a enamorarse.

Otros temas explícitos surgen en diferentes situaciones cotidianas del ámbito escolar y familiar, como la disparidad entre el erotismo y la pornografía, el rol de la justicia, la

⁷⁷ Se cita por la edición en castellano, traducida por la propia autora.

discriminación de la mujer, los estereotipos sexuales, la relación entre violación real/mitológica y violación física/simbólica/social y el tratamiento de la diferencia (representado por el personaje de Jessica), que van a generar la discusión, el debate o el diálogo entre los personajes y con los que se reivindican valores como la dignidad humana, el respeto, la justicia, la igualdad de género y la amistad, provocando una “fonda reflexión sobre a xustiza e as súas reviravoltas, sen esquecer esa relevante dimensión reflexiva sobre a dignidade do ser humano” (Nicolás, 2009: 11).

3.2. La representación de la familia

A través de las dos protagonistas se muestra el mundo adolescente, sus gustos, preferencias musicales, problemas y conflictos, entrando en su psicología, inquietudes y sentimientos, priorizando la perspectiva de Sofía que expresará el universo de interrogantes, dudas y adversidades que suceden en el instituto y en su entorno familiar, en contraste con la de Lupe (Soto, 2008).

Al relatar el conflicto personal de las dos adolescentes violadas y las repercusiones individuales y sociales que viven en casa y en el instituto, Aleixandre nuevamente introduce la familia como un elemento muy importante y decisivo en la trama para reflejar el multiperspectivismo y las diferentes maneras de actuar ante una violación, desde la comprensión y el apoyo hasta la agresión sexual. Cinco son las familias que aparecen representadas en la trama: las dos familias de las víctimas, Sofía y Lupe; las de los violadores, Pedro González y Constantino Ramos; y la familia de acogida de Jessica.

En el caso de las familias de Sofía y Lupe, las reacciones familiares tras la denuncia son totalmente contrarias. Mientras Sofía contará con el cariño y apoyo incondicional de sus padres en todas sus decisiones, Lupe sufrirá una presión continua para que retire la denuncia.

Sofía pertenece a la familia nuclear Tallón, formada por la madre, Elvira Hermida, que es enfermera y padece de jaquecas, el padre, Manuel Tallón, que trabaja en una imprenta, y el hermano pequeño de 15 años, Alberte, que es fan de los Monthy Python y se dedica a practicar en su tiempo de ocio *ollies* y otras volteretas con su monopatín, sumergirse en virtual life y my space o jugar al ordenador. Es la primera familia que tiene conocimiento de la violación, ya que su hija los llama para que las vayan a recoger, y, desde el primer momento, se muestra unida ante la desgracia, no quiere que quede impune ese acto violento y se mantiene firme en sus decisiones. Mientras que el padre adopta un papel pasivo, pues no deja de lamentarse, es Elvira, la madre, la que actúa: le prodiga cuidados, buscándole ropa limpia, ayudándola a vestir o preparándole su comida preferida; y la acompaña a poner la denuncia y a hacer el reconocimiento médico oportuno, sin hacerle reproches y sin influir en la toma de decisiones de Sofía, mostrándole cariño y apoyo constante y

ofreciéndole la posibilidad de hacer su vida según los valores de la moral y de la justicia, y no a favor del prejuicio, “Puede gustarnos más un camino u otro, pero la decisión es suya”(p. 157), personificando el sentido de la justicia.

Sofía se describe como una muchacha con pelo color castaño que, a pesar de que ya ha cumplido la mayoría de edad, todavía tiene signos de pubertad como acné en el escote, preocupada por su aspecto físico y por gustar a los chicos. Después del episodio traumático de la violación volverá a comerse las uñas debido a la tensión que supone. Es una voraz lectora con talento literario pero está acomplejada por su apariencia añorada y su delgadez. Simboliza el sentimiento de rechazo, culpa y vergüenza pero demuestra, a lo largo de la narración una actitud decidida y valiente, aceptando su realidad y protegiendo a su amiga Lupe después de la agresión pero que llora y se derrumba al ver a sus padres.

Cuando Sofía decide continuar con la denuncia, Elvira le cuenta un secreto familiar sobre su tía Marisa con el que se refleja el cambio social y jurídico respecto a la violencia machista y los malos tratos en el matrimonio. Por Elvira el lector conoce que Marisa había estado casada cinco años con el padre de su primo Fernando, un hombre con estudios, inseguro y adicto al alcohol, del que se separó porque le pegaba, excusando ante los demás los golpes visibles, porque

Hace veinte años casi ninguna mujer denunciaba los malos tratos. Si se lo contaba a la familia, le decían que era normal. ‘Tienes que aguantar, hija mía. Todos les pegan a sus mujeres alguna vez. Tenemos que tener paciencia, qué vergüenza si lo sabe la gente’... En definitiva, tenían que resignarse y callar (Aleixandre, 2009: 170).

Aunque cuando finalmente lo denunció, animada por la abuela Isabel, el juez, al conocer que ella sabía que él bebía, argumentó que “tenía que resignarse con su suerte” (p. 171).

También aparece la figura de la abuela Pepa, que es enfermera, va de visita a casa y le lleva una torta de manzana que “creía firmemente que constituía el remedio para cualquier dolencia, fuese física o psicológica” (p. 70). Quiere estar informada de todo y se dibuja como el prototipo habitual, sobreprotectora con respecto a la nieta, pues la cuida y, para tratar de “compensar” su sufrimiento, le prepara sus postres preferidos. Sin embargo le reprocha a su hija, Elvira, por la hora de llegada de Sofía, por los peligros que corren las muchachas y por dejar que ponga las faldas muy cortas (“Igual con esto os convencéis de que hay que llevar las faldas un poco más largas”, p. 73), sin que suponga una disculpa de la actuación de los agresores, e insta a Sofía a que se olvide de ese asunto porque tiene toda la vida por delante (p. 73).

Es, por lo tanto, una familia matriarcal que se corresponde con el tipo familiar tradicional

predominante en el contexto social gallego, en el que las mujeres tienen un papel activo, son la cabeza de familia y las que mantienen esa unión y toman las decisiones importantes.

Por el contrario, la familia nuclear de Lupe, formada por Guadalupe Freire, la madre, y Nicolás Lago, el padre, prefiere que se dé la menor importancia al asunto y considera que seguir con la denuncia no va a servir más que para que la gente señale a las muchachas y queden estigmatizadas socialmente, mediante miradas de reojo como si fuesen leprosas, pintadas en el instituto llamándolas putas (“Esa pintada... es tan difícil de quitar de la piel como las manchas de sangre”, p. 145) o que, debido al machismo enraizado en la sociedad actual, sean “las atrocidades de unos bárbaros justificadas por la medida de las faldas” (p. 148). Al contrario que Elvira, Nicolás es partidario de zanjar el asunto de inmediato, sin publicidad y sin dar oportunidad a someter a las chicas a un juicio público y considera que con la denuncia lo único que se consigue es “dixomedixomes”, que les hagan la vida imposible. Obviamente, ese temor despertado por él y la falta de apoyo influyen de modo negativo sobre su hija que dudará acerca del modo adecuado de conducir la situación. Lupe, igual que Sofía, sufre una profunda humillación como ser humano y es más débil, puesto que no soporta la estigmatización social, sintiéndose presionada por sus padres para retirar la denuncia, aunque posteriormente la retomará de nuevo: “No me siento con ánimos para llegar hasta el juicio, las declaraciones... Quiero borrar esto de mi vida [...] Si no lo he hecho hasta ahora, ha sido por no dejarte sola. Llevo diez días dándole vueltas a la decisión. Mis padres están atosigándome desde el principio” (p. 153).

También aparece nombrado un primo que pondrá en contacto a Lupe con Vincenzo Araújo, el ginecólogo que las atendió y que se sintió interesado por ella.

En cuanto a las reacciones de las familias de los muchachos agresores también son distintas. La madre de Pedro González, María Varela, está avergonzada y escribe una carta a los padres de Sofía y Lupe para pedir perdón por el acto tan reprochable que ha cometido su hijo y expresar su solidaridad con las víctimas. Sin embargo, la familia de Constantino Ramos, que tiene una empresa de recambios de automóvil, presiona a la familia de Sofía, bien solicitando de manera sospechosa un encargo sustancioso a la imprenta donde trabaja el padre de Sofía o bien intentando sin éxito conseguir un acuerdo extrajudicial por medio de su abogado, ofreciéndole a Sofía una “oferta generosa” (120.000 euros) para costearle un curso en Estados Unidos sobre creación literaria, argumentando que “nadie desearía ver a su hija testimoniando en un juicio por agresión sexual” (p. 161). Pero ella captará el soborno y se negará pues “de esa forma, el violador no tendría que responder de su crimen..., quedaría totalmente impune” (p. 163). También apelará a los sentimientos de Elvira como madre y a su capacidad de empatía: “Y piense también como madre en

la situación de ese pobre chico, que por una noche de fiesta, por una acción tal vez irreflexiva puede ver su vida deshecha. ¿No merece un poco de compasión?” (p. 163).

Por último, Jessica, la muchacha a ojos de los chicos más atractiva de la clase, con ropa muy ajustada y un permanente buen humor, está estigmatizada y es considerada distinta por sus compañeros, debido a que vive en un centro de acogida. Aunque no era la única estudiante del centro de acogida, sí era la única muchacha y la única que escogiera Bachillerato y no un ciclo de formación profesional. De ella corren diferentes rumores sobre los motivos de este tipo de vida pues

Aun siendo esa información reservada, de algún modo acabó sabiéndolo toda la clase, a pesar de que ignoraban el carácter exacto de los problemas que afectaban a su familia o a ella misma. Según Carlos, que para algunas cosas era muy sabiondo, los problemáticos eran los propios chavales (2009: 19).

Con este personaje Aleixandre introduce el tema de la diferencia que, con su historia vital presentada en la trama, da entrada a un tipo de familia, cada vez más presente en las sociedades occidentales más modernas: la familia de acogida. Jessica le explica a Sofía el motivo de que viva en la casa de acogida:

Cuando los niños son pequeños, pueden estar en una casa de acogida porque sus padres se pican o están en la cárcel. Y con el tiempo hay familias que se hacen cargo de ellos. Sin embargo, cuando una chica de diecisiete años vive en una casa de acogida, normalmente es porque hizo algo ella, no por causa de la familia (2009: 95-96).

Le cuenta cómo los llevaron a ella con nueve años y a su hermano de cinco a la casa de acogida porque su madre tenía demasiados problemas que no se especifican, cómo “año y medio después una familia, una pareja, se hizo cargo de nosotros” (p. 96) y cómo llevaron una vida normal durante dos años, a pesar de lo duro que se les hacían las visitas a su madre, hasta que ella comenzó a desarrollarse a los doce años y “el hombre, mi padre de adopción, empezó a tratarme de una forma rara, a sentarme en sus rodillas y a tocarme las piernas con la menor excusa y finalmente... a violarme” (p. 96), aunque reconoce que fue un caso raro pues “Las familias que acogen son muy buena gente” (p. 96). Jessica aguantó la situación dos años pero finalmente decidió denunciar y volvió a la casa de acogida pues después de la situación traumática vivida “No quiso probar con ninguna otra familia” (p. 96).

Además de nombrar a su madre, en la novela solo se menciona del resto de la familia biológica de Jessica a una abuela que vivía en Mallas, una aldea de Fisterra, con la que pasaba los

fines de semana. Al compartir con Sofía la experiencia común de la violación, intenta ayudar, apoyar y solidarizarse con sus compañeras, haciéndole ver que las situaciones traumáticas se superan, aunque Sofía estigmatiza igualmente el hecho de vivir en una casa de acogida “donde puede ser moneda corriente que una chica fuera violada” (p. 97) o que “no es la primera vez que tuvieron que tratar con una violación” (p. 99) y, a pesar de que ha sufrido como Jessica, se considera “de otra tribu” (p. 97).

Como se ha analizado, el tema de la violación aparece reflejado con distintas perspectivas que se muestran con las diferentes actuaciones de los miembros familiares ante un mismo hecho reprobable y traumático. En primer lugar, destaca el punto de vista de las víctimas, coincidente en su ofuscamiento, en la múltiple victimización, al tener que contarles lo sucedido a las familias, a la policía y a los abogados, en el miedo y en el estigma social al que se ven sometidas por parte de algunos compañeros que, al igual que Medusa, no se atreven a mirarlas; y divergente en el modo de actuar: a la constancia, seguridad, firmeza y valentía de Sofía, apoyada por su familia para mantener la denuncia hasta el final, consciente de la importancia de denunciar “no solo por mí, sino por las otras mujeres” (p. 171), y rechazar un acuerdo extrajudicial porque le parece “repugnante que esa gente intente comprarme con dinero” (p. 169), se opone la duda, la inseguridad y el miedo de Lupe que, presionada por la falta de apoyo de sus padres y por el estigma social que sufren las violadas, retira la denuncia por culpa de “todos los que piensan que las chicas en minifalda están pidiendo a gritos que las violen, de los profes que confunden un relato, un juego con pedir sexo a voces..., de todos los que no comprenden que tenemos derecho a vivir nuestra vida” (p. 154). Y, en la otra cara de la moneda, las familias de los agresores que o bien se avergüenzan y se solidarizan con las agredidas (familia de Pedro González) o bien tratan de tapar los hechos y limpiar la reputación del hijo, con un acto que resulta casi más repulsivo que la agresión sexual perpetuada por su hijo, al otorgar valor pecuniario a la dignidad humana (familia de Constantino Ramos).

En segundo lugar, se ofrece la visión externa y profesional de la policía, de los médicos y de los abogados para los que, aunque tienen un trato delicado con las agredidas, no deja de ser un caso más para resolver. También el punto de vista externo pero próximo de compañeros y profesores que tratan de que ese hecho repercuta lo menos posible en la vida académica, con la consigna de que hablen con ellas como si no hubiese pasado nada, haciéndolas sentir “como si caminasen debajo de la capa de invisibilidad de Harry Potter” (pp. 89-90); y de no dificultar su vida, haciendo lo posible “para que las chicas se sintiesen respaldadas, que el equipo directivo atajaría de raíz cualquier incidente” (p. 88), aunque posteriormente el consejo escolar adoptará un castigo mínimo (expulsión de una semana), apelando a la justicia y el rigor, con el presunto culpable de las pintadas vejatorias,

Mauricio Rodríguez, a pesar de la propuesta de sanción de expulsión durante un mes por parte de la profesora Pepa, nombrada jueza instructora del caso por la dirección del centro, expresada en el correspondiente informe, o incluso que se quite hierro al asunto en el consejo escolar y se llegue a calificar de “chiquillada, una escaramuza entre adolescentes” (p. 143), en contra de la opinión de la directora Teresa que considera la sanción demasiado suave.

Resumiendo, en *A cabeza de Medusa* se presentan cuatro familias nucleares tradicionales similares para mostrar las diferentes actuaciones y posicionamientos frente a un mismo hecho violento, la agresión sexual, bien denunciándolo u ocultándolo como víctimas o bien solidarizándose o excusándolo como agresores. Se introduce el tipo de familia de acogida, para dar entrada a Jessica y romper con la imagen ideal de la familia como espacio de cariño y amor al mostrar que también en su seno se pueden realizar las acciones más deplorables, como la violación por parte del padre.

4. Conclusiones

Como se pudo apreciar en este análisis, las dos novelas presentan un conflicto extraído del ámbito real, enfocado desde la psicología adolescente; el diseño de protagonistas femeninas inteligentes y con personalidad que luchan por superarse a sí mismas y contra los prejuicios establecidos; y el empleo de un rico y fluido diálogo intertextual con múltiples referencias literarias, musicales y fílmicas que establecen una compleja red de referencias intertextuales que requiere de un adecuado intertexto lector y enciclopedia lectora, que no se pueden conseguir sino con una correcta educación literaria desde los primeros estadios evolutivos de la infancia hasta alcanzar la edad adulta.

En este sentido, en cuanto a la ideología subyacente, hay que destacar la preferencia por personajes femeninos con un papel activo en la trama, frente a los masculinos con un papel secundario y complementario, que, aunque a priori podría interpretarse como muestra de una visión feminista, mantiene la asepsia para no influir en la opinión del lector sin renunciar a cierta crítica contra el machismo.

Aleixandre introduce en la narrativa juvenil gallega con estas dos novelas temáticas de actualidad que resultan innovadoras, con poca o ninguna tradición en la Literatura Juvenil gallega, como son el tema de la violación y el terrorismo vasco, temas sociales propios de la sociedad moderna vividos por protagonistas adolescentes que van relatando cómo les hacen sentir los conflictos afectivos o los inherentes a la condición humana, y cómo varían sus opiniones ante estos temas a medida que aumenta su capacidad de reflexión, comprensión y confianza en sus propias

cualidades para obtener afecto y felicidad. La ficción realista que se propone intenta reflejar la vida real, focalizando los problemas de la vida adolescente y de la construcción de la propia personalidad, al desarrollar el proceso de crecimiento personal mediante, fundamentalmente, el tratamiento de la vida en familia, las relaciones interpersonales y la maduración personal, y también al ofrecer el enfrentamiento con los problemas de la condición humana en general.

Para ello, la autora ofrece diferentes tipos de familia (nuclear, extensa, reconstituida, de acogida) acordes con la sociedad actual como un recurso narrativo para crear verosimilitud respecto al cronotopo de la trama, para mostrarle al lector un reflejo real de los cambios producidos en la sociedad respecto a la familia y a las diferentes reacciones dentro del seno familiar ante un mismo acontecimiento, que provoca un cambio en las relaciones interpersonales, y, al mismo tiempo, para inculcarle tolerancia y respeto. Así al igual que afirma Colomer (1998: 220-221) el tratamiento de la temática familiar en las dos novelas analizadas se puede agrupar en dos subapartados

El primero intenta reflejar las situaciones familiares que se apartan de la familia prototípica y, al mismo tiempo, ayudar psicológicamente a los lectores a aceptar la desviación (...)

El segundo se dirige a la crítica de las actuaciones paternas. La crítica se ejerce, especialmente, en relación al grado de protección de los padres respecto de sus hijos, tanto por su exceso, en el caso de la sobreprotección, como por su defecto, en el caso de una irresponsabilidad.

Referencias bibliográficas

Bibliografía primaria:

- ALEIXANDRE, M. (2005). *Rúa Carbón*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, 86.
- ____ (2006). *Calle carbón*. Trad. Marilar Aleixandre. Madrid: SM, col. Gran angular. Alerta roja, 76.
- ____ (2008). *A cabeza de Medusa*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo.
- ____ (2009). *La cabeza de Medusa*. Trad. Marilar Aleixandre. Madrid: Anaya, col. Espacio abierto, 142.

Bibliografía secundaria:

- ALEIXANDRE, M. (1997). "Autopoética". *Boletín Galego de Literatura*, 18, 193-196.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ____ (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis, col. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1.
- LÓPEZ PÉREZ, M. J. (2000). "Expediciones a la fantasía. La narrativa infantil de Marilar Aleixandre". En Martos Núñez, E.; Corrales Vázquez, J. M.; González A. y Moreno Valcárcel, S. (eds.). *Historia*

crítica de la Literatura Infantil e Ilustración ibérica. Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil (pp. 241-244). Mérida: Editora Regional de Extremadura.

NICOLÁS, R. (28 marzo 2009). “Reivindicación da dignidade”. *La Voz de Galicia*, “Culturas”, XXX, 11.

PENA PRESAS, M. (2005). “Polémica Rúa Carbón”. *Grial*, 168, 72-73.

_____ (2008). “E Medusa volveu vivir”. *Grial*, 180, 104.

ROIG RECHOU, B. A. (coord.) (1996-2010). *Informe de Literatura*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.

SENÍN, X. (2009). “A cabeza de Medusa. Marilar Aleixandre”. *Malasartes*, 18, 80-82.

SOTO, I. (2005). “Collendo o medo polo pescozo”. Consultada el 25 de abril de 2012, http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension_xenero.php?Cod_extrs=838&Cod_prdccn=616

_____ (2007). “Poética de aventura. Arredor da obra de Marilar Aleixandre”. *Fadamorgana*, 11, 25-31.

_____ (2008). “Onte e hoxe: o mito de Medusa”. Consultada el 25 de abril de 2012, http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension_xenero.php?Cod_extrs=1856&Cod_prdccn=1503

NUEVAS RELACIONES MATERNOFILIALES EN LA LIJ

*Carmen García Surrallés*⁷⁸

Universidad de Cádiz

mcarmen.surales@uca.es

Resumen: Desde hace unas décadas la sociedad actual ha experimentado nuevos cambios en las relaciones familiares. La literatura infantil y juvenil refleja, entre otros, los cambios producidos en las relaciones familiares. En este trabajo se presentan los resultados sobre los nuevos modelos de madre encontrados en un pequeño corpus de relatos infantiles y juveniles de autores europeos de las tres últimas décadas. Con este fin hemos aplicado dos parámetros: el trabajo de la mujer “en el hogar/fuera del hogar” y el arquetipo madre “amorosa/terrible”. El resultado final es una relación de doce tipos diferentes que llamaremos “madre durmiente”, “madre empresaria”, “madre ausente”...

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil; relaciones familiares; la mujer actual

Resumo: Desde há umas décadas, a sociedade atual tem sofrido alterações ao nível das relações familiares. A literatura infantil e juvenil reflete, entre outras, as mudanças produzidas ao nível das relações familiares. Neste trabalho apresentam-se os resultados relativos aos novos modelos de família encontrados num pequeno corpus de narrativas infantis e juvenis de autores europeus das últimas três décadas. Para este objetivo foram aplicados os seguintes parâmetros: o trabalho da mulher “em casa/fora de casa” e o arquétipo da mãe “afetuosa/terível”. O resultado final é uma listagem de doze tipologias maternas diferentes, como “mãe adormecida”, “mãe empresária”, “mãe ausente”...

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil; relações familiares; a mulher atual

Abstract: The contemporary society shows the changes of the family bond in the last decades. The changes between the mothers and the sons and daughters are reflected in children’s and young adult literature. This reports selected results about the patterns of mothers found in a little repertory of infantile and juvenile stories of European writers of the three last decades. With this end in view we have applied two parameters: woman work, “at home/outside home” and mother archetype, “loving mother/terrible mother”. The final result is a list of twelve different types of mother archetype that we designate: “sleeping mother”, “manager mother”, “absentee mother”...

Key words: Infantile and juvenile literature; the family bond; the present-day woman

Introducción

En un relato sioux sobre la Creación del Hombre y la Mujer, una joven nacida del dedo gordo del pie de uno de los Cuatro Hermanos se traga un día un guijarro y queda encinta. Dice el

⁷⁸ *Carmen García Surrallés es Doctora en Filología Española por la Universidad de Sevilla. Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Escuela Universitaria de Cádiz, hoy Facultad de Educación. Profesora Emérita de dicha Universidad. Es autora de numerosas publicaciones (entre las que podemos mencionar “apartado España en International companion. Encyclopedia of Children’s Literature editada por Peter Hunt, Universidad de Gales, 1996) y entre sus líneas de investigación destacan: el humor, la literatura popular y los cuentos infantiles.*

mito que a su hijo: “Le enseñó todos los juegos y las canciones, y todo acerca de las Raíces y las Plantas y los Animales y los Pájaros, para que él fuera diestro y sabio. Le dio buenas ropas y buena comida para que se hiciera fuerte y valiente aunque su carne fuese dura como la piedra” (Hungry Wolf, 1988: 12).

Este mito sioux es una muestra del rol de la mujer en las sociedades primitivas y de que en su papel de madre será transmisora de saberes a sus hijos, además de cuidar de ellos hasta que, tras las ceremonias de iniciación, aprendan a cazar e ir a la guerra con los hombres de la tribu.

Este tipo de familia que revela el mito, con las obligadas variantes de tiempo y lugar, llega hasta hoy en forma de familia tradicional o patriarcal. La familia patriarcal coexiste con familias monoparentales, o formadas por padres del mismo sexo; con familias desestructuradas, o en racimo cuando por divorcios o separaciones vuelven a formar otros núcleos familiares. Estas nuevas formas llegan desde hace pocos lustros como consecuencia de la lucha por la igualdad de las mujeres en la sociedad. Por esto y por la aparición de costumbres sociales más abiertas, la mujer experimentará nuevas situaciones en las relaciones con sus hijos.

En un pequeño corpus de relatos para niños y para jóvenes de los últimos treinta años se reflejan conflictos surgidos de tensiones producidas unas veces por la situación de las madres, otras por el comportamiento de los hijos.

En estos textos encontraremos varios tipos de madres que describiremos según dos parámetros. El primero es el “tipo de trabajo” en sus dos planos “trabajo en el hogar/trabajo fuera del hogar”, representados por la **madre tradicional** como la de *Manolito Gafotas* y la **madre liberada** como la de *Así es la vida, Carlota*. El segundo parámetro es el arquetipo “madre” con sus dos caras propias, “la madre amorosa/la madre terrible”, que en este caso están representadas por las de *La historia de Erika y Hanna, el pequeño ángel*, respectivamente. Ahora bien, la diferente situación en cada parámetro además de su psicología y su pertenencia a distintos niveles socioculturales, producen una galería de retratos de madres –y de hijos– que en los casos extremos pueden vivir situaciones complicadas y, a veces, dramáticas.

Madres doblemente ocupadas

Entre la “madre tradicional” y la “madre liberada” hay un grupo que simultanea su trabajo en el hogar con otro fuera de él. En estos casos el personaje de la madre pertenece a un tipo de “madre amorosa” generalmente poco definida, que incluso comparte su papel con el padre o un abuelo o abuela. En cualquier caso las relaciones maternofiliales aparecen normales, sin conflictos pues el narrador se expone en las travesuras, aventuras o desventuras de los hijos, vistas casi

siempre con humor como en dos de los ejemplos siguientes; el problema de Idoia (*Caracoles, pendientes y mariposas*) es diferente y por eso no es tratado con humor como se verá, a continuación.

En la serie de *Anastasia Krupnik* de Lois Lowry el narrador detalla con gracia todo lo que Anastasia escribe en un cuaderno verde a dos columnas: “cosas que me gustan/cosas que detesto” y que puede tachar y cambiar de columna según le vaya.

La madre de Anastasia es pintora además de ama de casa, lo mismo intenta colocar una barra para unas cortinas, como empareja un par de calcetines de su marido de colores diferentes porque no tiene repuesto limpio. El padre tampoco se muestra muy habilidoso en las tareas domésticas cuando su esposa está ausente. Anastasia admira a su madre porque es capaz de hacer unas cortinas con un dibujo de unicornios bizcos, lo que no indica que haya puesto mucho entusiasmo en elegir la tela. Su relación con la niña tampoco parece que le preocupe más de lo necesario: “–Llámame si vomitas– le dijo su madre–. Voy a hacer la colada” (p. 60). Sin embargo, cuando ve una verruguita rosa que le había salido en un dedo a Anastasia, le dice: “Es la verruga más bonita de color que he visto”, y añade el narrador: “había dicho con admiración su madre, que sí había visto otras” (p. 12). Los padres son cariñosos sin exceso pero sobre todo comprensivos con las ocurrencias de su hija.

El otro ejemplo es Natacha. *Natacha* es un cuento dialogado del autor argentino Luis M. Pescetti. La niña habla con su madre y con una amiguita. Todos los diálogos reflejan la lógica de los niños de corta edad, que agotan a los adultos con su imaginación y sus porqués.

La madre de Natacha goza de una gran paciencia, aunque a veces se le agote y termine haciendo lo que la niña quiere, por ejemplo: quedarse con un perro callejero y consentir, después de un tira y afloja, en dejarlo a prueba. La madre de Natacha demuestra conocer la psicología infantil cuando, ante la negativa de la niña para irse a duchar, recurre a prohibírselo para que Natacha termine duchándose. La madre de Natacha sabe ponerse a su altura en un juego de preguntas y respuestas absurdas por ambas partes. La madre de Natacha la corrige cuando no habla con propiedad y la ayuda en las tareas escolares. La madre de Natacha, resumiendo, es una madre inteligente que sabe cómo tratar a una niña de su edad.

Pocos detalles hay, en cambio, sobre su condición de madre de familia y trabajadora. Sabemos que cocina y va por la leche, y también que realiza otro tipo de trabajo, aunque no se concreta en qué consiste. Cuando Natacha insiste a su madre para que le ayude a buscar el perro porque lo cree perdido, se entabla este diálogo (pp. 40-41):

- Nadie se ha llevado a *Raffles*. Déjame terminar este trabajo, por fa-vor.
- (snif, snif) ... a ti te importa más terminar tu trabajo que salvar a *Raffles*.
- ... (se lleva las manos a la cabeza)
- ¡¡ Buuuuuuuahhh!!!

De esta conversación se deduce que el trabajo que está realizando, no parece una tarea doméstica, sino otra cuya complejidad o urgencia necesita de una gran concentración.

En este ejemplo, como en el anterior, puede decirse que, según la información que transmiten sus lecturas, hay normalidad y equilibrio en la relación entre madres e hijas y, sobre todo, que lo que importa en este marco son las peripecias de sus protagonistas narradas con humor por sus autores. Son **madres razonables**.

El caso de Idoia, la niña de *Caracoles, pendientes y mariposas* de Blanca Álvarez, es diferente y su autora cambia el tono humorístico por un lenguaje poético más acorde con el drama íntimo de la niña.

La condición de ama de casa de la madre se deduce de sus risas en la cocina a la hora del desayuno, de los juegos con su hija, de su presencia constante en el hogar; y conocemos su trabajo fuera de él cuando se comenta que “[...] llevaba un año de excedencia y ahora los médicos le habían recomendado un descanso antes de volver al despacho” (p. 27).

Al principio hay una excelente relación entre madre e hija. Su madre le cantaba cuando estaba enferma y le traía zumos dulces; se inventaba graciosos poemas que olvidaba enseguida para sustituirlos rápidamente por otros. Pero todo cambia con la llegada de un hermanito e Idoia se sentirá desplazada: sus padres la abrazaban, la besaban y le hablaban con prisas. El bebé “me lo fue robando todo”, dice, “dejé de existir”. Trata de atraerlos con llantos y pataletas pero ellos: “No seas tontita, Idoia, claro que te queremos tanto como antes, incluso más, pero Andrés nos necesita porque es chiquitín y tú eres casi una mujercita” (p. 131).

Cansada de ser ignorada por todos, una noche había rezado con todas sus fuerzas para que los angelitos se llevaran a su hermano. Cuando el niño enfermó, arrepentida volvió a rezar para que se curase, pero el niño muere y el arrepentimiento la mortifica porque piensa que fue ella quien lo mató. Además la relación entre madre e hija se deteriora más porque la madre es, tras la muerte del pequeño, una sombra de sí misma. Ya no escucha a la niña, llora constantemente y el día de su octavo cumpleaños, tan alegre en otras ocasiones, solo le dice quieta en su silla y a punto de llorar: “¡Qué mayor eres, hija!” (p. 11).

El narrador parece dirigir un reproche a algunos padres cuando dice: “Los adultos andan tan atareados en sus cosas que no logran enterarse de las penas de los niños” (p. 132). Pero por otra

parte los justifica por boca de un anciano al que la niña ha abierto su corazón “Nadie te preparó para cuando llegara el bebé. [...] Los padres andan tan atareados que descuidan a quienes ya pueden valerse por sus propios medios. Como tú. No se trata de que dejen de quererlos, es que no disponen del mismo tiempo para demostrarles su cariño” (p. 136).

En resumen, la madre de Idoia es madre cariñosísima con su primer hijo, pero no sabe actuar –tampoco el padre– ante el nacimiento del segundo, mostrando la cara de “madre terrible” pues no sabe atajar el síndrome de “príncipe destronado” de su hija. Es, pues, una **madre desinformada**.

Madres tradicionales

En el grupo de madres tradicionales, unas asumen su papel, otras se rebelan contra él; unas son madres casi perfectas, otras no lo son tanto. De ahí que encontremos, en los textos examinados, personajes que dentro de los rasgos comunes presentan claras diferencias que los individualizan.

La madre de *Manolito Gafotas*, Catalina, está vista a través de los ojos de su hijo. Las aventuras de Manolito están contadas por Elvira Lindo en clave de humor, de otro modo la narración de muchas situaciones perdería su encanto ingenuo, y crítico a un tiempo –no olvidemos su origen radiofónico–. Dice Manolito que para ella la paz mundial era estar “en una playa desierta de Benidorm y sin niños”, pues se queja con frecuencia pero no pretende cambiar su estatus: lo ha aceptado.

Como madre trata de educarlo con rigor no exento de cariño en una mezcla de “madre amorosa” y “madre terrible”: “Mi madre primero me abrazó cuando vio cómo me había puesto el ojo y luego me dio una colleja cuando vio cómo me habían puesto las gafas” (p. 49).

Además de las collejas con frecuencia lo sermonea: “[...] prefiero mil veces una colleja a las broncas de viva voz. Cuando mi madre encuentra un buen tema por el que reñirte, estás acabado” (p. 110).

Manolito trata de engañarla con sus triquiñuelas pero no puede, a ella le basta con mirarlo: “A este le pasa algo” (p. 106). “[...] ella siempre se da cuenta, lo que pasa es que a veces decide hacerse la sueca” (p. 151), como cuando él pretende tener fiebre para no ir al colegio: “Y la madre del niño, la mía, me tocó la frente y me contestó con cruel indiferencia: -Manolito, vístete que llegas tarde” (p. 90). A pesar de todo para Manolito su madre es especial, mientras las manos de su vecina Luisa “olían a ajo”, las de su madre “olían a Pril-Limón”. Y llega al punto de afirmar: “Si yo fuera Dios la contrataría: ella es capaz de tener sus ojos en todas partes” (p. 151). Ella lo ve todo, “tiene soluciones para todo” y es padre y madre pues además de ama de casa deberá cubrir las ausencias de su marido camionero: parece la encarnación de la diosa Kali.

Como madre podría ser perfecta si no fuera por sus collejas y sermones que no compensa con cariño en la misma medida. Su situación en el arquetipo es el de “madre amorosa” con un punto de “madre terrible”, por eso la clasificaremos como **madre exigente**.

Como en la historia de Manolito, el narrador en *V de Valentina*, de Angelo Petrosino, es el propio protagonista, una niña de diez años. Su madre es también una madre tradicional, aunque hay pocas referencias concretas sobre su actividad hogareña. Valentina va mostrando el cariño y la complicidad que tiene con su madre, ambas se aconsejan y se comprenden mutuamente. Valentina, además, siente por ella una gran admiración: “Mi madre es una mujer única. Y lo digo porque mis compañeras siempre se están quejando de las suyas” (p. 18). Más adelante reflexiona con sentimientos encontrados sobre un deseo de su madre:

Por suerte, mi madre es ama de casa; aunque a ella no le gusta:

–Valentina, cualquier día me pongo a trabajar –me dice de vez en cuando-.Tengo derecho,¿no?

–Claro, mamá.

–Sin embargo, en mi interior, pienso: -Si ella no está en casa, ¿a quién voy a encontrar esperándome al salir del colegio?

–Pero luego reflexiono, y me digo: “Valentina, cuando tengas su edad, ¿crees que estarás satisfecha si te pasas todo el día en casa”? (pp. 18-19).

Entre madre e hija hay cariño, comprensión y confianza mutua, su relación responde al tipo de **madre amiga**.

Hay también otras madres insatisfechas que deciden cortar por lo sano. Una de ellas pone en práctica el deseo expresado por la madre de Manolito, de escapar no a Benidorm como ella sino a una playa de Ibiza y dar un escarmiento a los que abusan de su trabajo. Es la protagonista de *¿Quién ayuda en casa?* breve texto para primeros lectores de Ricardo Alcántara, que trata el tema con mucho humor, acompañado con abundantes ilustraciones igualmente graciosas. Aquí la mamá, que todo lo hace mientras su hijo y su marido se tumban en el sofá para desde esa cómoda postura pedirlo todo, reacciona ante un anuncio de TV sobre un viaje a Ibiza. En un raptó de rebeldía decide irse sola y saber qué significa aburrirse sin hacer nada como le advierte su familia que le va a ocurrir. Pero la moza les había salido respondona. Como es previsible con su marcha todo son problemas. Ante la posibilidad futura de que se repitiera la situación, es Pablo, el hijo, el que hace una propuesta que implica comprensión: “–Pues... echarle una mano para que no esté tan cansada” (p. 41). Como dice el narrador: “En un periquete, aquella casa cambió como del día a la noche”. Ya no era la esclava de todos, lo consiguió porque ahora era una **madre contestataria**.

Otra madre insatisfecha decidida a acabar con el abuso de su hijo porque ya no soporta más el desorden y la suciedad de su cuarto, es la madre de Pablo. Su decisión es drástica: despedirlo. Jordi Sierra describe la situación con humor en *Querido hijo: estás despedido*. La madre con la aquiescencia de su marido, toma la decisión de actuar como si su hijo fuera un empleado de cualquier empresa, que no cumple con su trabajo y al que se despide mediante un proceso legal. En semejantes términos argumenta su decisión “[...] Pero cumplido el plazo que la ley familiar me otorga, mis deberes como madre quedarán por completo exentos de toda obligación, puesto que mis derechos han sido vulnerados alevosamente con anterioridad” (pp. 11-12).

El hijo reacciona y utilizando el mismo formulismo legal consigue una segunda oportunidad, aunque, como dice el padre a su mujer “[...] siempre puedes volver a despedirle” (p. 111). Gracias a su decisión ha restablecido una relación justa con su hijo, lejos de un abuso intolerable.

Jordi Sierra vuelve a tratar el tema del hijo desordenado y mal estudiante en *Querido hijo: estamos en huelga*. En ambos casos la madre, junto a su marido, actúa como si las relaciones de madre e hijo fueran las de empresario y trabajador. En la primera de estas dos obras la madre es la empresaria que actúa frente al hijo empleado; en la segunda, la madre a la que se une el padre, son trabajadores que se sienten explotados por un hijo empleador. **Madre empresaria** sería la calificación definitiva de este tipo de madre.

Ricardo Alcántara vuelve a presentarnos el tipo de madre totalmente entregada a su trabajo en el hogar, pero ahora no en un cuento de humor como *¿Quién ayuda en casa?* sino en una novela juvenil que trata el tema de la drogadicción, *El aguijón del diablo*, por lo que el humor está descartado.

El protagonista, joven drogadicto, abandona sus estudios y más tarde un trabajo de mecánico. Su madre, mujer excesivamente protectora y falta de carácter, cree erróneamente que su deber es ayudar en todo a su hijo sin poner límites a quien no muestra el menor interés en ser ayudado; piensa que sólo con su amor de madre y con resolverle todos los problemas, logrará que el muchacho regrese al buen camino. Por añadidura, su marido, un hombre tosco que la trata como a una esclava, se desentiende de sus obligaciones de padre: “–No podía permitir que denunciaran a Gustavo.–Ese no es mi problema” (p. 67) es la respuesta del padre en una ocasión.

Poco a poco la mujer va enterándose de las andanzas de su hijo que no es sólo un joven rebelde que deja sus estudios, sino que roba, abandona el hogar y, finalmente, está enganchado a la droga. Aún así ella lo saca siempre de sus embrollos, y cuando la novia le confiesa que fue la droga la causa de que rompiera con el joven, su reacción es tacharla de embustera: “¡Lo dice por despecho, para vengarse porque él la ha dejado! ¡Mentirosa! ¡Mentirosa!” (p. 59).

Su ceguera y el sacrificio por este hijo son extremadamente insensatos porque está abandonando al pequeño en el convencimiento de que quien la necesita es el otro, que no está dispuesto a rectificar y que la ignora, la rechaza, la insulta y acaba por abandonarla. Sólo cuando una vecina amiga le advierte que con su conducta está perdiendo al pequeño, se da cuenta de que su sacrificio es estéril y, en cambio, puede perder a este otro hijo que poco a poco se va distanciando de su madre; ella no solo no lo atiende sino que le obliga a comprometer su futuro haciéndole abandonar sus estudios por un trabajo que ayude a un hermano que seguirá drogándose. La voz de la sensatez está en el personaje de esa vecina que con su reflexión consigue que la madre se niegue radicalmente a más ayudas inútiles.

El autor ha tratado de avisar a los hijos de sus conductas peligrosas pero también a los padres que no ponen límites a los comportamientos de sus hijos. Esta madre es el retrato de la “madre amorosa” llevada a tal extremo que deja de ser la mejor madre: en realidad es una mezcla en la que los dos extremos del arquetipo se funden, porque su mal entendido amor la convierte, sin advertirlo, en una “madre terrible”. Ha estado ciega, o mejor, dormida como la Bella del Bosque y ha despertado con unas palabras inteligentes, por eso la llamaremos **madre durmiente**.

Bajo el título del cuento-álbum *Madrechillona*, el dibujo de un pingüino que abraza amorosamente a su cría, ya anticipa al niño prelector que hay una relación de amor entre ellos. Pero a lo largo de las páginas en textos mínimos el pequeño pingüino cuenta cómo su madre le gritó de tal manera que su cuerpo se partió en mil pedazos y se dispersaron por el Universo. Sus pies emprenden la búsqueda para volverlos a unir, pero su madre, arrepentida, los recoge y los cose.

Un dibujo ilustra el significado de cada frase y así por ejemplo cuando se lee “...quería aletear, pero las alas estaban en la jungla” el dibujo en la página de al lado representa a un cachorro de tigre asombrado ante un tigre adulto con enormes alas negras.

Hay, pues, una madre que, aunque ama a su hijo, no sabe educarlo y con su grito lo que consigue es un gran desconcierto en el pequeño. El arrepentimiento se representa con el dibujo de la madre que acoge al pequeño bajo sus alas y la frase escueta “Perdón, dijo Madrechillona”. Con este final la autora Jutta Bauer envía a los padres que leerán el cuento junto a sus hijos, el mensaje de que es mala práctica educar a gritos.

Esta es una madre que rectifica pero la llamaremos **madre gritona** por la frecuencia del tipo en la realidad.

Todas estas madres son “amorosas” aunque en diferente grado. Veremos dos casos situados en los extremos del parámetro: la de Erika es la “madre amorosa” que llega al sacrificio, la de Hanna es la “madre terrible” que la maltrata con una frialdad y un rigor incomprensibles.

En *La historia de Erika*, cuento-álbum de Ruth Vander Zee, Erika, ahora abuela, imagina cómo su madre iría camino del holocausto con otros cientos de judíos en un vagón de ganado; y cómo la arrojaría del tren a ella criatura de pocos meses: “En su camino hacia la muerte, mi madre me lanzó a la vida”. Encontró otra madre en una mujer caritativa que arriesgó su vida, calculó su edad, le dio nombre y un hogar y lo más importante, no le ocultó su origen. Y aunque no conoció a su madre natural, la tiene viva en su imaginación, y sabe que gracias a ella “Hoy mi árbol vuelve a tener raíces”. Esta madre fue una **madre heroica**.

Por último tenemos a la madre de *Hanna, el pequeño ángel* de Angela Sommer-Bodenburg. Esta mujer es sumamente desagradable: protesta por todo; es hipócrita pues aparenta ante los vecinos unas relaciones familiares que no se corresponden con la realidad; es insensible, por ejemplo cuando su marido, que es asmático, tiene un fuerte ataque y solo se le ocurre decirle: “¿No podías haber llamado por teléfono? Hubiera puesto a calentar las albóndigas” (p. 18); en cuanto a sus hijos, no muestra la más mínima atención sobre todo a la pequeña Hanna a la que es capaz de encerrar con llave, a oscuras y sin comer durante horas porque no entiende que lo que para ella son travesuras, incluso maldades, son solo muestras de la desbordante imaginación de la niña. Para todos, en cambio, es un pequeño ángel.

Es el hermano de Hanna quien resume el carácter de su madre utilizando un código secreto, que usan los dos hermanos para avisarse del estado de ánimo de su madre siempre frío e insensible: “En cualquier caso me alegro de poder ir a la escuela después de desayunar. La única que me da pena es Hanna por tener que quedarse en casa. Y en casa hoy es el norte de Groenlandia en invierno” (p. 24). El chico la soporta y a veces trata de justificarla. Hanna reacciona encerrándose en su mundo de fantasía donde es feliz.

En resumen, esta mujer es una “madre terrible” que en relación con Hanna solo puede ser calificada de **madre madrastra**.

Madres liberadas

En los relatos de “madres liberadas” hemos encontrado dos tipos: uno con posición negativa en el trato con sus hijos por dedicación preferente a su trabajo, así es en *Lili, Libertad* de Gonzalo Moure y *El caballero Corazón de Melón* de Susanna Tamaro. Otro, con relación positiva, sabe resolver sin traumas la nueva situación como en *Así es la vida, Carlota* de Gemma Lienas. En las tres historias los padres se han separado.

Cuando los padres de Lili rompen su relación, la madre vuelve a su antiguo trabajo de profesora en un centro de Enseñanza Profesional. La necesaria puesta al día después de años de

abandono y el cambio a una ciudad donde no conoce a nadie, la colocan en una situación de extrema soledad que repercute en su relación con Lili. Apenas hablan entre ellas. Si la mujer pregunta al salir del colegio: “¿Tienes deberes?” o “¿Has comido bien?”, con un “sí”, “no”, “bien” acaba siempre la conversación porque la madre no insiste. Pero Lili desea algo más: “Mamá, pensó Lili, pregúntame, háblame, ¡tócame!” (p. 26). Lili se refugia en el silencio y su madre no advierte que en la mente de la niña está pasando algo.

Por el contrario, Lili se siente comprendida y atendida por su padre, que la recoge todos los domingos. Su padre fue siempre hombre alegre, hablador, bromista. “Aquello irritaba a su madre, y discutían” (p. 31). La disparidad de caracteres les lleva a la ruptura. Ahora, separados, ambos siguen igual, la madre “volvía a ser la de antes; ausente y distraída”; el padre alegre y hablador.

El retrato de Lili es el de los hijos “ping-pong”, como los llama el psiquiatra Enrique Rojas. En estos casos el cónyuge que se queda con el hijo tiene la responsabilidad de su educación y cuidado; el cónyuge visitante es el “bueno” porque viene con regalos, le proporciona diversión y le consiente lo que la otra parte le prohíbe. Pero la madre de Lili, preocupada leyendo gruesos libros y tomando notas para preparar sus clases, no le presta apenas atención. Sólo un día que Lili advierte en su madre una ligera sonrisa, se atreve a romper el silencio para que madre e hija se reencuentren. Hasta ese momento había sido una **madre ausente**.

El otro caso de madre más atenta a su trabajo que a su hijo es la de Michele, el protagonista de *El caballero Corazón de Melón*. Aquí el tema está tratado con humor esperpéntico dentro de una fantasía donde los electrodomésticos hablan de lo infelices que son los niños del mundo.

Los padres de Michele están separados pero tienen en común su obsesión por estar delgados: la madre porque es directora de una fábrica de trajes de baño y el padre porque quiere parecerse a los jóvenes delgados y bronceados que le compran los coches deportivos que él vende en un concesionario. Michele vive con su madre, pero está todo el día solo y consuela su soledad dialogando con su amiga Neve, la nevera que le invita constantemente a que abra su puerta para comer de todo. Michele, en dos palabras, es un niño gordo.

Su madre se horroriza cada vez que llega a casa y comprueba una vez más que ha vaciado la nevera en su ausencia. “¡Pareces un buñuelo, un bombón gigante, un dirigible, un hipopótamo, un paquidermo, una ballena!” (p. 20). Lo pesa, lo mide, le grita, le llora –“Ay, cariño, ¿porqué no haces un esfuerzo para quererme?”–, le hace dar carreras, saltos, flexiones y le obliga a tomarse dos purgantes antes de acostarse.

El pobre niño detesta la vida que le imponen sus padres, pero es obediente y aunque con tristeza obedece. La abuela con la que pasa las vacaciones es una verdadera madre amorosa: le

cuenta cuentos maravillosos de noche al calor del fuego, le enseña a distinguir el canto de las aves, las madrigueras de los animales, las hierbas que son comestibles –como la madre sioux–, y junto a ella Michele pasa un mes haciendo una vida sana y sin buscar consuelo en la comida. Cuando la madre se entera que la abuela le cuenta cuentos, le dice a Michele que no debe hacerle caso porque está vieja y solo dice tonterías: “Piensa en el inglés, en el ordenador y olvídate de los sueños que no sirven para nada” (p. 30).

Con la caricatura y el esperpento Susanna Tamaro nos está describiendo un tipo de madre moderna que trabaja y dedica poco tiempo a su hijo, para la que la mejor educación es lo útil y práctico, y desprecia el valor de todo lo que enriquezca la imaginación de un niño de ocho años como Michele. Es una mujer materialista, de conducta obsesiva, histérica: es, en resumen, una **madre maniática**.

Por último, *Así es la vida*, Carlota muestra cómo después de una separación es posible retomar las buenas relaciones y aún mejorarlas.

La madre de Carlota es una mujer estresada que siempre anda con prisas entre su trabajo de bibliotecaria y el del hogar, para el que no recibe ayuda de los otros miembros. El único camino que encuentra es el de la separación. Al principio los hijos no comprenden que pueda suceder tal cosa después de años de una normalidad aparente.

La madre explica a Carlota el porqué de su decisión: “[...] entre tu padre y yo ya no hay nada en común; nuestra manera de entender la vida es cada vez más diferente” (p. 106). Una amiga que ha pasado por el mismo trance la consuela diciendo: “¿No te parece que vivo mejor teniendo dos madres y dos padres?”.

Durante un espacio de tiempo mientras su madre prepara su nueva residencia, van aprendiendo a realizar algunas tareas que ella les enseña, y cuando por fin se marcha, se ven obligados a organizarse. Las relaciones mejoran, el padre toma las riendas de la casa y se ocupa más de sus hijos, y la madre lo prepara todo de modo que los hijos cuentan ahora con dos hogares. Por otra parte, Carlota ve a su madre más moderna, más alegre, con nuevas amistades y una vida social que antes no tenía. Todo esto le agrada, lo que digan los demás, “pobrecitos sin madre” o “su madre los ha abandonado”, no le afecta, para ella solo ha sido un cambio en la vida al que, como en todos los cambios, hay que adaptarse y ver la parte positiva, pues, como dice su madre, “así es la vida, Carlota”.

Ella es una mujer que ha buscado liberarse de ataduras y lo ha conseguido: es una **madre independiente**.

Conclusión

Hemos trabajado en un corpus pequeño pero con suficiente variedad de relaciones entre madres e hijos. Los conflictos más o menos importantes surgen de la variedad de tipos, ya sean los hijos –los hay niños y jóvenes, sumisos y rebeldes, disciplinados y anárquicos, imaginativos y realistas–, ya sean las madres –ignorantes o preparadas, resignadas o inconformistas, preocupadas o insensibles, sacrificadas o egoístas–.

Una última observación. Las relaciones maternofiliales se tratan con humor en los cuentos para niños y preadolescentes tanto en los autores en lengua española (excepto en *Caracoles, pendientes y mariposas*), como en los demás. En las novelas juveniles, las tres de autores españoles, no hemos encontrado tratamiento parecido. Son tres, en efecto muy pocas. Se necesitaría revisar un corpus más amplio, pero sospechamos que el resultado no sería muy diferente del apuntado, según se desprende del estudio de Dueñas Lorente (2011) en donde observa que “en la literatura juvenil a mayor carga moralizante se aprecia menos presencia del humor” (2011: 28). En efecto, la intencionalidad orientadora en los mensajes para hijos y padres es evidente en *El aguijón del diablo*, *Así es la vida*, *Carlota* y claramente expuesto en las primeras páginas de *Lili*, *Libertad*. Lo cierto es que no hay en ellas el más mínimo espacio que invite siquiera a una leve sonrisa.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA, R. [1998]. *El aguijón del diablo*. Barcelona: Círculo de Lectores (2003 ed.)
- ____ [1990]. *¿Quién ayuda en casa?* Zaragoza: Edelvives (2011, 2ª ed., 27ª imp.)
- ÁLVAREZ, B. [2002]. *Caracoles, pendientes y mariposas*. Zaragoza: Edelvives (2010, 1ª ed., 6ª imp.)
- BAUER, J. [2000]. *Madrechillona*. Santa María de Tormes (Salamanca): Lóguez Ediciones (2010, 4ª ed.)
- DUEÑAS LORENTE, J. D. (2011). “Fomentar el deleite: el humor en la literatura juvenil”. *AILIJ*, 9, 21-31.
- HUNGRY WOLF, A. (Lobo Hambriento) [1972-1988]. *Cuentos de los indios pieles rojas*. Palma de Mallorca: J. J. de Olañeta (1988).
- LOWRY, L. [1974]. *Anastasia Krupnik*. Barcelona: Círculo de Lectores (2001).
- LIENAS, G. [1989]. *Así es la vida, Carlota*. Barcelona: Círculo de Lectores (2002).
- LINDO, E. [1994]. *Manolito Gafotas*. Barcelona: Círculo de Lectores (1995).
- MOURE TRENOR, G. [1996]. *Lili, Libertad*. Madrid: Ediciones SM (1998, 5ª ed.).
- PESCETTI, L. M. (2002). *Natacha*. Madrid: Santillana.
- PETROSINO, A. [2001]. *V de Valentina*. Madrid: Santillana (2002).
- SIERRA I FABRA, J. [2000]. *Querido hijo: estás despedido*. Madrid: Santillana (2008, 19ª ed.).

____ [2011]. *Querido hijo: estamos en huelga*. Madrid: Santillana (2012).

SOMMER-BODENBURG, A. [1994]. *Hanna, el pequeño ángel*. Barcelona: Círculo de Lectores (1996).

TAMARO, S. [1992]. *El caballero Corazón de Melón*. Barcelona: Círculo de Lectores (1997).

VANDER ZEE, R. [2003]. *La historia de Erika*. Barcelona: Círculo de Lectores (2004).

CENICIENTA, BIANCA Y MULAN, LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER A LO LARGO DE LA HISTORIA

*M^a Pilar González Vera*⁷⁹

Universidad de Zaragoza

pilargv@unizar.es

Resumen: La compañía Walt Disney se ha caracterizado a lo largo de varias décadas por ser la productora de cine infantil y familiar por antonomasia. Su posición hegemónica en los medios de comunicación y su influencia en los primeros estadios del proceso de socialización la convierten en un atractivo objeto de estudio desde el punto de vista sociológico. El análisis que presentamos a continuación pretende examinar la representación de la mujer, su papel dentro de la unidad familiar y su comparativa con respecto a los roles atribuidos a los hombres a lo largo de la historia. Para ello se han seleccionado tres películas de animación representativas de tres momentos claves en la historia Disney: *La Cenicienta* (1950), *Los Rescatadores* (1977) y *Mulan* (1998). El análisis del discurso de estos textos audiovisuales así como el de sus traducciones para el doblaje procuran mostrar la contribución del aspecto lingüístico en la perpetuación de los estereotipos de género.

Palabras clave: estereotipos de género; sociolingüística; traducción; películas de animación

Resumo: A companhia Walt Disney distingue-se, desde há várias décadas, por ser, por antonomásia, a produtora de cinema de animação para crianças. A sua posição hegemónica nos meios de comunicação e a sua influência nos primeiros estados do processo de socialização da criança convertem-na num atrativo objeto de estudo desde o ponto de vista sociológico. O estudo que aqui se apresenta pretende analisar, ao longo da história, a representação da mulher, o seu papel dentro da unidade familiar em comparação com os papéis atribuídos aos homens. Para tal, procedeu-se à seleção de filmes de animação representativos de três momentos-chave da história Disney: *La Cenicienta* (1950), *Los Rescatadores* (1977) e *Mulan* (1998). A análise do discurso destes textos audiovisuais assim como das suas traduções para a dobragem procuram mostrar a contribuição da vertente linguística na perpetuação dos estereótipos de géneros

Palavras-chave: estereótipos de género; sociolinguística; tradução; cinema de animação

Abstract: The Walt Disney Company has been characterised by being the producer of children and family's films par excellence over the last decades. Its hegemonic position in the mass media and its influence on the early stages of the process of socialization make it an attractive object of study from a sociological point of view. The following research aims to analyse the representation of women, their role within the family unit and a comparison with respect to the roles assigned to men throughout history. In order to do that, three animated films representative of three distinguishing moments of Disney's history have been selected: *Cinderella* (1950), *The Rescuers* (1977) and *Mulan* (1998). The discourse analysis of these audiovisual texts as well as the analysis of their translations for dubbing will attempt to show the contribution of the linguistic aspect in the perpetuation of gender stereotypes.

Key words: gender stereotypes; sociolinguistics; translation; animated films

⁷⁹ *M^a Pilar González Vera* se licenció en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza y de Central Lancashire. Se doctoró por la Universidad de Zaragoza con la tesis sobre la traducción para el doblaje de las películas de animación Antz, Shrek, Shrek 2 y SharkTale. Sus intereses investigadores incluyen la traducción audiovisual y literaria, y en particular, la traducción de textos audiovisuales destinados a un público infantil y juvenil y cuestiones relacionadas con aspectos de género, cultura y humor.

Introducción

Las películas forman parte de la comunicación intercultural y se convierten en un reflejo de otras identidades y culturas. En el caso de las películas de animación tradicionalmente hemos asistido a una simplificación que abarca distintos aspectos como son la trama o la clasificación binaria de los personajes en héroes y villanos. Esta simplificación de la realidad es lo que se conoce por estereotipificación, término introducido por Lippmann en 1922. A través de los estereotipos se muestran ideas preconcebidas que hacen referencia generalmente a aspectos culturales y actitudes atribuidas a distintos grupos aportando una connotación evaluadora (González Vera, 2012: 104). Esta clasificación se realiza en base a distintas categorías como son raza, nacionalidad o género, siendo esta última la analizada en el presente estudio.

Tradicionalmente las películas de animación se han convertido en fuentes de información sobre la representación de hombres y mujeres así como sobre los conceptos de pareja y familia (Tanner et al., 2003), encargándose de nutrir estereotipos de género por medio de correspondencias directas entre los personajes masculinos y femeninos y ciertas formas de comportamiento. Esta tendencia se ha visto acentuada en el caso de las películas de animación de Disney, productora evocadora de valores como la inocencia y la virtud americana y que se ha hecho un nombre a través de productos caracterizados por buenos sentimientos y el triunfo del bien sobre el mal. Investigadores como Real (1977), Ward (1993) y Giroux (1999) avalan la teoría de que Disney ha actuado y actúa como educador de la moral americana. Sus historias y personajes “typically go through a process of Disneyfication, which involves sanitization and Americanization” (Wasko, 2000). Esta aproximación apoya la teoría avalada por los estudios culturales sobre la capacidad de la narrativa de los mass-media para modificar el significado cultural convirtiéndose de ese modo en un medio de control social más que en un estímulo de la imaginación. En este sentido, Real (1977) afirma que Disney ha sustituido a los colegios y familias en la enseñanza sobre la distinción entre el bien y el mal. Disney ha creado un mundo seguro donde el bien prevalece sobre el mal y a través del cual el niño aprende que las malas actuaciones son castigadas y las buenas recompensadas. Esta relación de causa y efecto es entendida por el niño como válida en el mundo en el que vive como recoge Ward (1993: 177) al señalar que los valores sociales de Disney “form the standards for testing the truth of other stories later in life”.

Disney recurre a la animación para monopolizar y canalizar la información sobre su proyecto ideológico que se cristaliza en cuatro temas fundamentales: naturalización de la jerarquía, la defensa del poder de la élite, la promoción del hiper-individualismo y el menosprecio de la solidaridad democrática (Artz, 2002). El tratamiento del tema de la jerarquía y poder está

íntimamente ligado a los aspectos de raza y género, que se presentan como indicadores de jerarquía y poder. La relación de género y poder es el centro de atención de nuestro estudio, que pretende analizar el papel de la mujer dentro de la unidad familiar y los estereotipos atribuidos a la mujer en tres películas Disney.

1. Caso de estudio: *La Cenicienta* (1950), *Los Rescatadores* (1977) y *Mulan* (1998)

Tres películas Disney, *La Cenicienta* (1950), *Los Rescatadores* (1977) y *Mulan* (1998), han sido seleccionadas para este estudio por tratarse de claros exponentes de tres períodos significativos en la representación de la mujer y recoger distintos ejemplos de unidades familiares.

La primera película, *La Cenicienta* (1950) está basada en el cuento popular del mismo nombre escrito por Charles Perrault donde se narra la historia de una joven educada por su padre, un viudo acaudalado que sentía que a su querida hija le faltaba el cariño de una madre. La temática de este cuento responde a la primera etapa de Disney, en la que uno de los temas por excelencia es el de la damisela en apuros, donde la protagonista requiere de los servicios de un príncipe valiente y audaz que acuda en su rescate. Claro ejemplo de esta tendencia es *Cenicienta*, quien vive encerrada en la mansión al servicio de su cruel madrastra y sus tiranas hermanastras hasta que un príncipe le libera de su esclavitud por medio del matrimonio.

En los años 80 se aprecia un cambio de rumbo en la representación de las mujeres coincidiendo con el auge del feminismo en Norteamérica. La productora Disney aboga por personajes femeninos rebeldes y emprendedores. Dentro de esta nueva corriente se encuentra el retrato de Bianca, heroína de *Los Rescatadores* (1977). La película recoge la historia de una sociedad de ratones conocida como Salvamento Eficaz que se dedica a hacer el bien y ayudar a los necesitados. En ella la pareja formada por el conserje Bernardo y la elegante representante de Hungría, Miss Bianca, acuden al rescate de la pequeña huérfana Penny, quien ha sido secuestrada por Madame Medusa, una codiciosa mujer que ansía poseer el diamante del Ojo del Diablo.

Por último, se puede observar una tercera etapa de Disney donde se encuentran aquellas películas de finales de los 90 en las que la mujer no es sólo independiente sino que además se expone a situaciones sumamente peligrosas con el fin de salvar a los demás, como sucede con *Mulan*. La prioridad de esta heroína contemporánea no parece ser encontrar marido o un hombre que le rescate del peligro, sino que es ella misma la que toma el papel de rescatar, en este caso a su padre. *Mulan* (1998) relata la historia de la joven Mulan, quien para salvar a su padre se hace pasar por hombre, formando parte del grupo de personajes femeninos independientes para los que depender de un “rescatador” no es vital.

2. El papel de la mujer en la pareja y en la familia

Según el análisis realizado por Tanner et al. (2003: 366-369) sobre la imagen de las parejas y las familias en Disney, se observa una preferencia por cuatro temas con los que el niño se familiariza:

1) La fuerte prioridad de las relaciones familiares. La familia se convierte en la mayoría de los casos en un lugar de cobijo y cariño para los miembros de la familia quienes se sacrifican los unos por los otros, como queda demostrado en las tres películas seleccionadas. En *La Cenicienta*, podemos ver cómo esto sucede incluso en el malévolo núcleo familiar formado por la madrastra y sus hijas, donde la madrastra lucha por la felicidad de sus hijas anteponiéndola a la suya propia:

Example 1		
00:02:45		
Narrator: she (the stepmother) was grimly determined to forward the interests of her own two awkward daughters.		
(la madrastra) se propuso no cejar hasta ver realizados los planes que tenía para el futuro de sus hijas.	[she determined not to cease until she saw the plans she had for the future of her daughters realized.]	
1997 (la madrastra) Estaba decidida a poner los intereses de sus dos hijas por delante de los de ella.	[She was determined to put the interests of her two daughters before those of her.]	

En *Los Rescatadores*, los altruistas ratones de la sociedad Salvamento Eficaz arriesgan sus vidas por salvar a la pequeña huérfana Penny, convirtiéndose así en su nueva familia. De igual modo actúa Mulan, quien arriesga su vida combatiendo en la batalla con el fin de evitar que su tullido padre tenga que ir a la guerra.

2) La diversidad en la familia, aunque esta diversidad es muchas veces simplificada. Disney retrata familias compuestas por padre y madre, como la de Mulan, familias adoptivas, como en la que termina la pequeña Penny de *Los Rescatadores*, y familias monoparentales, familias en las que nos encontramos con un padrastro/madrastra, como en *La Cenicienta*. En el caso de familias

monoparentales no hay referencia a la causa de la ausencia del otro miembro, ejemplo de ello es lo que sucede con la madre del príncipe de *La Cenicienta* de la que no tenemos información. En aquellas representaciones de familias con padrastros/madrastra, Disney opta por simplificarlas, ya que no hay casos en los que ambas partes hayan rehecho su vida. Así, nos encontramos con el padre viudo de Cenicienta que contrae nuevamente matrimonio. Resulta llamativo ver cómo la referencia de la versión original “choosing for his second wife a woman of good family” se modifica en el doblaje de 1950 “eligiendo para su segunda esposa una viuda de buena familia”. A diferencia del doblaje de 1997 que se mantiene fiel al original con “su segunda esposa, era una dama de buena familia”, el primer doblaje simplifica el estado familiar de la madrastra al otorgarle la categoría de viuda y evita asimismo cualquier desafío al *status quo* de la época que no aceptaría la unión de un hombre respetable con una mujer soltera con dos hijas.

3) La figura paterna ocupa un plano superior mientras la materna es marginalizada. Los padres son representados como atentos y preocupados cuidadores de sus hijos sustituyendo el papel protector atribuido tradicionalmente a las madres. La suplantación de la figura materna se produce bien por la ausencia de la madre o por su marginación en el tratamiento de la historia. Así, como apuntábamos anteriormente, en *La Cenicienta*, vemos cómo sólo aparece el padre del príncipe y no la madre; y cómo tampoco está presente la madre de Cenicienta ya que había fallecido. La ausencia de la madre en este último caso acentúa la exaltación de la figura paterna, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Example	
2	
00:01:58	
Narrator: Here in a stately chateau, there lived a widowed gentleman and his little daughter, Cinderella. Although he was a kind and devoted father, and gave his beloved child every luxury and comfort, still he felt she needed a mother's care. And so, he married again	
Allí en un Castillo señorial vivía un encumbrado caballero viudo con su pequeña hija Cenicienta. Aunque él era un padre amable y cariñoso que le daba	[There in a noble castle lived a distinguished widowed gentleman with his little daughter Cinderella. Although he was a friendly and

<p>a su hija toda clase de lujos y comodidades sentía que le hacía falta el cariño de una madre. Y así pensando volvió a casarse</p>	<p><u>caring father who gave his daughter every kind of luxury and comfort</u>, he felt that she needed the affection of a mother. And thinking thus he remarried]</p>
<p>1997 Aquí en una majestuosa mansión vivía un caballero viudo, con su hijita Cenicienta. El hombre era un <u>padre cariñoso que daba a su hija todos los lujos y comodidades</u>, pero creía que ella necesitaba los cuidados de una madre. Por lo tanto volvió a casarse</p>	<p>[Here in a majestic mansion lived a widowed gentleman with his little girl Cinderella. <u>The man was an affectionate father who gave his daughter every kind of luxury and comfort</u>, but she needed the care of a mother. Therefore, he remarried]</p>

En esta escena el narrador se refiere al padre en los siguientes términos “kind and devoted father”, “padre amable y cariñoso” (1950) y “padre cariñoso” (1997). A través de estas palabras el narrador señala la naturaleza bondadosa del padre, que se ve acentuada por el sacrificio que realiza por su hija volviéndose a casar.

En el caso de *Mulan* nos encontramos una familia tradicional china, donde la figura del padre cobra mayor relevancia al tratarse de una sociedad patriarcal. Como apuntara Gravett (2000) en su estudio, se observa un apoyo por parte de Disney al sistema patriarcal en el que los hombres ocupan la cúspide de la pirámide socio-económica y las mujeres son representadas como sus subordinadas. La autoridad paterna queda plasmada en *Mulan*, donde el padre, famoso por su valentía como guerrero, es el responsable de tomar las decisiones y el protagonista de las conversaciones más profundas con Mulan. La madre y abuela a penas intervienen y siempre ocupan un segundo plano respecto al padre. Así, al final de la película, Mulan se presenta ante su padre arrodillándose y entregándole la espada de Shan-Yu y el emblema del emperador, mientras la abuela antepone el valor que supone conseguir un hombre a la honra conseguida en la batalla en los siguientes términos:

Ejemplo
3
01:16:50
Granny Fa: [watching them] Huh. She brings home a sword. If you ask me <u>she should've brought home a man!</u>
Granny Fa: Bien, y trae una espada, <u>¡mejor debería haber traído un hombre!</u>

Igualmente llamativo en este ejemplo es el hecho de que la abuela recurra, en la versión original, a la forma condicional “if you asked me”, uso aplicado para referirse a situaciones hipotéticas y que subraya la falta de poder de la figura de la abuela ya que da por hecho que nadie le escucha.

4) Las relaciones de pareja que surgen del “amor a primera vista” viven felices para siempre y están basadas en las diferencias de género y poder. Las películas basan las relaciones de pareja en la atracción física y en la idea de que el matrimonio y los hijos se consideran el objetivo final de toda pareja. A esto hay que añadir que la imagen de la mujer una vez casada y con hijos se torna en un papel marginal y carente de poder. Claros ejemplos de amor a primera vista son Cenicienta y el príncipe y Miss Bianca y Bernardo (*Los Rescatadores*). En el caso de Mulan, la separación de los estereotipos tradicionales no es tan clara como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Ejemplo
4
00:06:15
Song: We'll have you, <u>washed and dried. Primped and polished till you glow</u> with <u>pride</u> <u>Just my recipe for instant bride.</u> You'll bring honor to us all. Boys will gladly go to war for you. [...] <u>A girl can bring her family great honor in one way by striking a good match and this might be the day. Men want girls with good taste. Calm. Obedient. Who work fast-paced. With good breeding. And a tiny waist.</u> You'll

bring honor to us all. We all must serve our Emperor who guards us from the Huns. A man by bearing arms. A girl by bearing sons.

Canción: Y ya tú vas a estar, limpia, bella y todo lo demás. Con mis toques va a entusiasmar, nombre y honra nos darás. Luce la juventud, los encantos no los guardes tú. [...] La honra antigua y familiar podrá crecer también si logras bien casar y descubrir con quién. Debes ser muy cortés, calma, obediente, no des traspies, buenos modos y la talla 3. Buen nombre y honra nos darás. Los hombres luchan para honrar a nuestro emperador, las chicas le han de dar sus hijos con amor.

Song: And now you are going to be clean and beautiful and everything else. You are going to knock them dead, name and honour you will bring us. Show your youth, don't hide your charms. [...] The old and family honour will be able to grow as well if you achieve a good marriage and discover with whom. You must be very courteous, calm, obedient, don't make mistakes, good manners and size 3. Good name and honour you will bring us. Men will fight to honour our emperor and the girls must give him their sons with love.

En este caso las mujeres preparan a Mulan para presentarla a la casamentera, que le preparará para convertirse en una deseada esposa, como se explicita en la versión original (“Just my recipe for instant bride”) a diferencia de la versión doblada (“Con mis toques va a entusiasmar”). A lo largo de la canción las mujeres explican los requisitos que toda mujer debe cumplir si quiere ser una perfecta esposa. Estos se basan en la juventud, belleza y pureza: “Primped and polished till you glow with pride [...] with good taste. Calm. Obedient [...] and a tiny waist” (versión original) y “limpia, bella [...] Luce la juventud, los encantos [...] Debes ser muy cortés, calma, obediente, no des traspies, buenos modos y la talla 3” (versión doblada). En el ejemplo se observa las prioridades de la mujer: contraer matrimonio y engendrar hijos. Este último aspecto se aprecia en expresiones como “We all must serve our Emperor who guards us from the Huns. A man by bearing arms. A girl by bearing sons” (“Los hombres luchan para honrar a nuestro emperador, las chicas le han de dar sus hijos con amor”). El papel de la mujer como madre queda de manifiesto en otros momentos como cuando la casamentera evalúa a Mulan de la siguiente manera:

Ejemplo
5
00:09:00
Matchmaker (about Mulan): Too skinny ... not good for bearing sons.
Casamentera: Muy delgada, no es buena para tener hijos.

3. La mujer y sus estereotipos

Centrándonos en el papel de la mujer dentro de la unidad familiar y como ya apuntaran las investigaciones realizadas por Tseelon (1995), Beres (1999) y Dundes (2001), y posteriormente Wiersma (2001), se advierte la presencia de estereotipos basados en cuestiones de género y en los que el romanticismo encubre la sumisión de la mujer. La sumisión de las mujeres es señalada asimismo por Giroux (1999: 99)

All of female characters in these films are ultimately subordinate to males and define their power and desire almost exclusively in terms of dominant male narratives. For instance, modelled after a slightly anorexic Barbie doll, Ariel, the mermaid in *The Little Mermaid*, at first glance appears to be engaged in a struggle against parental control.

Así, según Giroux, una de las representaciones típicas de los personajes femeninos en Disney es el de bellas y jóvenes mujeres doblegadas al poder ejercido por los hombres. A este tratamiento, hay que añadir otros dos posibles casos: encarnación del mal a través de imágenes como femme fatale y malvadas madrastras, y la omisión de la figura materna.

3.1. Bellas y jóvenes mujeres subordinadas a hombres

Las tres protagonistas, Cenicienta, Miss Bianca y Mulan, responden al canon de princesas establecido por Disney, ejemplos de belleza y juventud que se convierten en heroínas y modelos para muchos niños. Como sucede en la mayoría de los casos no son princesas por nacimiento, sino que acceden a ese rango a través del matrimonio. Muestra de ello es Cenicienta, quien no se convierte en princesa hasta contraer matrimonio con el príncipe que le rescata de su antigua vida de “sirvienta”.

Miss Bianca, por su parte, representa a la bella y elegante ratona protagonista de *Los Rescatadores*. El personaje supone un paso hacia la independencia frente a los estereotipos

retratados en la primera etapa Disney. Sin embargo, hay que señalar que los actos de valentía y autonomía como cuando se ofrece voluntaria para rescatar a la huérfana (Ejemplo 6) o cuando sube en un gaviota/avioneta como parte de la misión (Ejemplo 7) contrastan con las siguientes reacciones:

Ejemplo
6
00:10:30
<p>Bernard: Uh, uh, Mr Chairman, sir. I-I-I don't think Miss Bianca should go. It could be dangerous. I mean, I mean, any-- anything could, could happen to her.</p> <p>Mr Chairman: You see, dear lady, before our janitor interrupted I was about to suggest that you should have a <u>co-agent</u> go with you.</p>
<p>Bernardo: Sr Presidente, no creo que Miss Bianca deba ir. Sería peligroso. Quiero decir, algo grave podría ocurrirle.</p> <p>Mr Chairman: Ve Ud. Señorita Bianca, mucho antes de que el conserje me interrumpiera iba a sugerir que Vd fuera acompañada por un <u>agente masculino</u>.</p>
<p>[Bernard: Mr Chairman. I don't think Miss Bianca should go. It could be dangerous. I mean, something terrible could happen to her.</p> <p>Mr Chairman: You see, Miss Bianca, long before the janitor interrupted I was going to suggest that you went accompanied by a <u>male agent</u>.]</p>

Ejemplo
7
00:27:20
Miss Bianca: I can't. It'll wrinkle my dress.
Miss Bianca: Oh, no, se maltrataría el vestido.
[Miss Bianca: Oh, no, that would crease my dress.]

En el primer ejemplo tras el ofrecimiento de Bianca, el Presidente sugiere que no debiera ir sola sino acompañada. En la versión doblada este hecho se acentúa al especificar que el

acompañante sea varón (“agente masculino”), atribuyendo al hombre el papel de rescatador. Esta perpetuación de estereotipos se ve reforzada por la actitud presumida que adopta Bianca cuando Bernardo le dice que se apriete el cinturón antes de despegar y ella se niega ya que si lo hiciera arrugaría el vestido (Ejemplo 7) o cuando Bianca reproduce el cliché de que las mujeres necesitan viajar cargadas de equipaje con el fin de estar siempre perfectamente arregladas (Ejemplo 8).

Ejemplo	
8	
00:23:09	
Miss Bianca: Oh, I’m sorry, but a lady does have to pack a few things, you know.	
Miss Bianca: Lo siento, pero las damas siempre debemos llevar algún equipaje.	
[Miss Bianca: Oh, I’m sorry, but ladies must always take some luggage.]	

Así vemos cómo al contrario de lo que sucede con los personajes masculinos, los femeninos representan debilidad y auto-control, son seres delicados, afectuosos, románticos, frágiles, pasivos a los que se circunscribe al ámbito doméstico. Disney ha proyectado esta asociación con el entorno doméstico a través de la imagen de ama de casa. Ejemplo de ello es el personaje de Cenicienta quien aparece limpiando y encargándose de las tareas domésticas a lo largo de toda la película y que incluso cuenta con su propia marca de productos de limpieza: “Cinderella cleaning supplies for young housewives-to-be” (Wohlwend, 2009: 208). El vínculo mujer-hogar se aprecia también en distintos momentos de Mulan, en los que Mulan lamenta haber abandonado su casa (Ejemplo 9) y reconoce que tiene que regresar al ámbito doméstico al que pertenece (Ejemplo 10).

Ejemplo	
9	
00:59:50	
Mulan: <u>I should never have left home.</u>	
Mushu: Hey c'mon. You wanted to save your father's life. Who knew you'd end up shaming him, disgracing your ancestors and losing all your friends. Y'know, you just gotta ... just gotta learn to let these things go.	

Mulan: Maybe I didn't go for my father. Maybe what I really wanted was to prove that I could do things right. So that when I looked in the mirror I'd see someone worthwhile. But I was wrong. I see nothing.

Mulan: Jamás debí marcharme de casa.

Mushu: Eh, vamos, querías salvar la vida de tu padre. ¿Quién iba a saber que acabarías deshonrando a tus antepasados y perdiendo tus amigos? Tienes que aprender a olvidar el pasado.

Mulan: Puede que no lo hiciera por mi padre. Puede que lo que quisiera fuera demostrar que podía hacer cosas. Para mirarme en el espejo y ver a alguien de valía. Pero me equivoqué, no veo nada.

Ejemplo
10
01:14:15

Mulan: With all due respect, your Excellency, I think I've been away from home long enough.

Mulan: Con el debido respeto Excelencia, creo que ya he estado mucho tiempo fuera de casa.

El Ejemplo 9 recoge por un lado, el deseo de Mulan por salir de la esfera doméstica y abrirse paso en el mundo, utilizando la excusa de luchar en lugar de su padre como pretexto como señala en: “maybe I didn't go for my father. Maybe what I really wanted was to prove that I could do things right” (“puede que no lo hiciera por mi padre. Puede que lo quisiera fuera demostrar que podía hacer cosas”). Por otro lado, refuerza la idea de que la mujer se mueve por impulsos y la imposibilidad de romper los cánones preestablecidos al afirmar “I was wrong” (“me equivoqué”); y se observa que, al igual que señalaran Prentice y Carranza (2002: 269-270), siguen vigentes los presupuestos expuestos en las escalas de feminidad y masculinidad establecidas en el Inventario de Bern sobre los roles de género (Bern Sex Role Inventory, BSRI):

Feminine characteristics are: affectionate, cheerful, childlike, compassionate, does not use harsh language, eager to soothe hurt feelings, feminine, flatterable, gentle, gullible, loves children, loyal, sensitive to the needs of others, shy, soft-spoken, sympathetic, tender, understanding, warm, and yielding. Masculine characteristics are: acts as a leader, aggressive, ambitious, analytical, assertive, athletic, competitive, defends own beliefs,

dominant, forceful, has leadership abilities independent, individualistic, makes decisions easily, masculine, self-reliant, self-sufficient, strong-personality, willing to take a stand, and willing to take risks.

Otra prueba de desafío a estos presupuestos por parte de Mulan se encuentra en el Ejemplo 11.

Ejemplo 11
00:45:45
<p>Soldiers: A girl worth fighting for! I want her paler than the moon, with eyes that shine like stars. <u>My girl will marvel at my strength, adore my battle scars! I couldn't care less what she'll wear, or what she looks like! It all depends on what she cooks like!</u> Beef, pork, chicken, mmm.</p> <p>Bet the local girls thought you were quite the charmer! And I bet <u>the ladies love a man in armor!</u> You can guess what we have missed the most since we went off to war!</p> <p>What do we want? A girl worth fighting for!</p> <p>My girl will think I have no flaws that I'm a major find</p> <p>Mulan: <u>How 'bout a girl who's got a brain, who always speaks her mind?</u></p> <p>Soldiers: Nah!</p>
<p>Soldados: El premio es tu dulce y linda flor. <u>La quiero</u> blanca como luz, y radiante su mirar <u>que ame mi fuerza y mi don, mi arrojo al batallar. Da igual como ella pueda ser o como vista pero al guisar que sea una artista, vaca, cerdo pollo, um. Pues seguro que las mozas te acechaban, por limpiarme la armadura peleaban.</u> No hemos vuelto a ver a una mujer a nuestro alrededor. La que me tenga entre algodón, <u>con alma maternal</u></p> <p>Mulan: <u>cabeza aguda y gran saber, juiciosa para hablar</u></p> <p>Soldados: ¡No!</p>

La escena recoge a los guerreros cantando de camino a la guerra. En ella exponen qué características debe cumplir toda mujer para ser perfecta, por ejemplo, admirar la fuerza y valentía del hombre (“my girl will marvel at my strength, adore my battle scars [...] the ladies love a man in armor”) y ser buenas cocineras (“I couldn't care less what she'll wear, or what she looks like! It all depends on what she cooks like!”). El estereotipo de la mujer se ve reforzado en la versión doblada en dos momentos: 1) al añadir a como atributo de la mujer su labor en la limpieza en la traducción

de “the ladies love a man in armor” por “por limpiarme la armadura peleaban”, y 2) al subrayar el papel de la mujer como madre protectora al incluir el requisito de que tenga “alma maternal”. Ante estos clichés hay un solo un intento de ruptura por parte de Mulan al sugerir “how 'bout a girl who's got a brain, who always speaks her mind?”. Sin embargo su sugerencia de “caeza aguda y gran saber, juiciosa para hablar” es rechazada por completo con un rotundo no por parte de los hombres y un gesto de incredulidad ante que eso pudiera ocurrir.

El fallido conato de cambio en las escalas de feminidad/masculinidad se ve constatado al final de la película *Mulan*, donde Mulan, tras salvar a China del ataque invasor, traer el honor a la familia y demostrar su valor y valía, termina cayendo en el estereotipo de ama de casa al servicio del marido cuando le pregunta al capitán Shang:

Ejemplo
12
01:17:25
<p>Mulan: Would you like to stay for dinner?</p> <p>Shang: Dinner would be great.</p>
<p>Shan: Honorable Fa Zu, yo... Mulan olvidaste tu casco, en realidad es su casco</p> <p>Mulan: ¿Quieres quedarte a cenar?</p>

A lo largo de estos ejemplos se puede ver cómo los hombres han sido retratados como seres independientes respecto a las mujeres, adscritos al ámbito de lo público, más autoritarios, inteligentes, competentes, atléticos y fuertes. La musculatura del protagonista de *Mulan*, queda patente en todo el largometraje, aunque el papel modélico masculino por excelencia es el de padre. El padre puede ser un rey o una figura importante y poderosa. La valentía encarnada en la figura paterna queda plasmada en *Mulan* cuando vemos, por ejemplo, el coraje del lisiado anciano al prepararse para la guerra, a pesar de no poder con el peso de la espada que antes tan diestramente blandió. Asimismo merece mención el hecho de que en aquellos casos en los que la masculinidad del hombre se ve atentada por la muestra de algún rasgo o comportamiento atribuible a la mujer, éste pasa a ser motivo de mofa o motivo humorístico. Ejemplo de ello es cuando Chi Fu (00:45:04) asegura “I do not squeal like a girl” (“no chillar como una chica”) y a continuación se puede comprobar que sí lo hace; o la escena (01:08:02) en la que uno de los soldados amigo de Mulan, disfrazado de mujer para atacar por sorpresa, exclama: “Does this dress make me look fat?” (“¿No me hace gordo este vestido?”) provocando la risa al espectador.

3.2. Mujeres representadas como malvadas madrastras o femme fatale

En aquellos casos en los que el personaje femenino posee algún rasgo o conducta masculina desafiando con ello la norma establecida pasa a convertirse en villana. Esta categoría la forman mujeres poderosas de mediana edad, cuyo poder proviene en algunos casos del uso de su sexualidad, y entre las que se incluyen las madrastras y las femme fatale. Ejemplos de ello son la madrastra de Cenicienta o Madame Medusa (*Los Rescatadores*).

En el primer caso Cenicienta pasa a convertirse en la damisela en apuros al quedar al cuidado de su madrastra tras la muerte de su padre. A la madrastra se le atribuye una relación directa entre su edad, su condición de ‘madre suplente’ y la maldad. Mientras Cenicienta es joven, bella y en consecuencia buena, la madrastra es una mujer madura y cruel (Fig. 1).

Fig. 1



Hay que destacar que la madrastra carece de nombre propio y que el atributo “madrastra” se convierte en sinónimo de crueldad, como se observa tanto en el texto original como en los doblajes de 1950 y 1997 de *La Cenicienta*.

Example	
13	
00:02:05	
<p>Narrator: [...] he (the father) married again, choosing for his second wife a <u>woman</u> of good family, with two daughters just Cinderella’s age [...] It was upon the untimely death of this good man, however, that the <u>stepmother’s</u> true nature was revealed. Cold, <u>cruel</u> and <u>bitterly jealous</u> of Cinderella’s charm and <u>beauty</u></p>	
<p>1950 [...] Y así pensando volvió a casarse, eligiendo para su segunda esposa una <u>viuda</u> de buena familia con dos hijas de la misma edad que Cenicienta [...]</p>	<p>[...] And thinking thus he remarried, choosing for his second wife a <u>widow</u> of good family with two daughters of the same age as</p>

<p>Pero con la repentina muerte del bondadoso padre de Cenicienta la <u>perversa madrastra</u> demostró sus verdaderos sentimientos, <u>cruel y calculadora y celosa de los encantos de Cenicienta</u></p>	<p>Cinderella [...] with the unexpected death of Cinderella's kindhearted father, the <u>wicked stepmother</u> showed her true feelings, <u>cruel and calculating and jealous of Cinderella's charms</u></p>
<p>1997 [...] Por lo tanto volvió a casarse, su segunda esposa, era una <u>dama</u> de buena familia que tenía dos hijas de la edad de Cenicienta. [...] Sin embargo tras la repentina muerte del caballero, la <u>madrastra</u> reveló su verdadero <u>carácter frío y cruel además de la envidia que sentía por el encanto y belleza de Cenicienta</u></p>	<p>[[...] Therefore, he remarried, his second wife was a <u>lady</u> of good family who had daughters of Cinderella's age [...] Nevertheless, following the unexpected death of this gentleman, the <u>stepmother</u> revealed her <u>true cold and cruel character as well as the envy she felt for Cinderella's charm and beauty</u></p>

En los tres casos se observa como el padre recurre al matrimonio buscando la solución al problema de falta de amor materno que tenía su hija, y cómo tras la falta del padre, la madrastra revela su verdadero carácter, que es descrito en las tres versiones como ‘cold, cruel and bitterly jealous of Cinderella’s charm and beauty’, ‘cruel y calculadora y celosa de los encantos de Cenicienta’ (1950) y ‘carácter frío y cruel además de la envidia que sentía por el encanto y belleza de Cenicienta’ (1997). De este modo parece sugerirse que el anhelo por la belleza y juventud de Cenicienta es el detonante que lleva a la madrastra a humillarla y maltratarla como se apunta en otro momento de la película:

<p>Example 14</p>	
<p>00:02:49</p>	
<p><u>Cinderella was abused, humiliated</u> and finally force to <u>become a servant in her own house</u>. And yet, through it all, Cinderella remained ever gentle and kind.</p>	
<p>1950 <u>Cenicienta humillada y</u></p>	<p>[Humiliated and mistreated</p>

<p><u>maltratada</u> acabó por ser la <u>servienta de su propia casa</u>. A pesar de todo Cenicienta seguía siempre amable y cariñosa.</p>	<p>Cinderella ended up by being the servant of her own house. Despite all, Cinderella always remained kind and affectionate.]</p>
<p>1997 Sus vanidosas y egoístas hijas que <u>abusaban y humillaban a Cenicienta</u> quien finalmente se vio convertida en la <u>servienta de su madrastra y hermanastras</u>. A pesar de ello Cenicienta seguía siendo buena y amable.</p>	<p>[Her two vain and selfish daughters that abused and humiliated Cinderella who was finally transformed into the servant of her stepmother and stepsisters. Despite that, Cinderella continued being good and kind.]</p>

Tanto en la versión original como en la de 1950, no se indica el agente del maltrato pero se sobreentiende por el discurso que se trata de la madrastra, como suele suceder en otras películas Disney en las que se opta por presentar madrastras que maltratan a sus nuevos hijos (Tanner et al., 2003: 368) provocando que los niños internalizan esta imagen. Sin embargo, hay que señalar que se observa un cambio en la estereotipificación del role de madrastra como maltratadora en la versión de 1997, que otorga el papel de maltratadoras a las hermanastras.

En el caso de Madame Medusa, Disney recurre a la imagen de femme fatale para la encarnación del mal. Se trata de una mujer de mediana edad y apariencia extravagante (Fig. 2) que ejerce su control sobre su pareja, Snoops, un hombre sumiso y sin personalidad.

Fig. 2



El poder de Medusa se refleja en el lenguaje, tanto en la versión original como en la doblada, siempre que se dirige a Snoops lo hace por medio del uso del imperativo y a través de insultos en los que subrayan su falta de inteligencia, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 15	
	00:20:45
Medusa: You <u>bungler</u> ! [...] You blundering <u>fool</u> !	
Medusa: <u>Inútil</u> [...] Grandísimo <u>estúpido</u> .	
[Medusa: You are <u>useless</u> [...] You great <u>idiot</u> !]	

Ejemplo 16	
	00:32:32
Medusa: Snoops! Snoops, get down here! That little brat has escaped again. [...] Snoops! What's wrong? [...] Oh, shut up! Send up flares! Light up the swamp so I can find her!	
Medusa: ¡Snoops, Snoops, ven acá! Esa tonta huérfana se escapó otra vez. [...] Snoops, ¿qué le has hecho? [...] ¡Oh, cállate! Envía cohetes de luces, ilumina el pantano para poder encontrarla.	
[Medusa: ¡Snoops, Snoops, come here! That stupid orphan escaped again [...] Snoops, what have you done to her? [...] Oh, shut up! Send flares, light up the swamp to be able to find her!]	

Ejemplo 17	
	00:42:10
Medusa: Why did you let her escape? What is you alibi this time, <u>nitwit</u> ?	
Medusa: ¿Por qué la dejaste escapar? ¿Qué excusa tienes esta vez <u>estúpido</u> ?	
[Medusa: Why did you let her escape? What is your excuse this time, <u>stupid</u> ?]	

3.3. Omisión de la figura femenina en la narrativa

Analizada en la sección **2. El papel de la mujer en la pareja y a la familia.**

4. Conclusión

Los roles de género se perciben como un conjunto de normas de comportamiento que se asocian a hombres y mujeres en un determinado sistema o grupo social. En la actualidad muchas ideas preconcebidas como la imagen de las mujeres como sexo débil y ciertos roles atribuidos a hombres y mujeres no han cambiado tanto como pueda creerse a pesar de que muchas mujeres ocupen puestos de trabajo cuya orientación podría atribuirse al género masculino.

En el caso de las películas Disney se observa una atribución de roles basada en la diferencia binaria de género. Muestra de ello son las películas analizadas. En la más antigua, Cenicienta depende de un príncipe que le salve y la convierta en princesa; y en las otras dos películas posteriores en el tiempo, que aparentemente representan personajes, Bianca y Mulan, con cierta independencia también ellas terminan dependiendo de sus “príncipes” para tener sus finales felices.

Esta separación de roles se mantiene en la representación de la familia. La función primordial de la mujer se convierte en ser madre y si no lo es, el personaje pasa a ser representado como la mala de la historia. En dos de las películas asistimos a la ausencia de la representación materna y es precisamente la carencia de la madre lo que lleva a elevar la categoría del papel del hombre en la familia y su presencia en la sociedad.

Es así como Disney se caracteriza por fomentar los tradicionales estereotipos basados en el eje binario: masculino-femenino, diferenciándose de lo que sucede en otras productoras de animación como DreamWorks en las que se produce una desviación y cierta ambigüedad en la representación convencional de los estereotipos fundados en cuestiones de género (cf. González Vera, 2012). Asimismo, tenemos que señalar que aunque no podemos hablar de ruptura, sí se percibe un cierto cambio en las representaciones de género al igual que sucede en la vida real.

Referencias bibliográficas

ARTZ, L. (2002). “Animation hierarchy: Disney and the globalization of capitalism”. *Global Media Journal*, 1. Consultada el 19 de Marzo de 2012, <http://lass.calumet.purdue.edu/cca/gmj/oldsitebackup/submitteddocuments/archivedpapers/fall2002/artz.htm>

BERES, L. (1999). “Beauty and the Beast: The romanticization of abuse in popular culture”. *European*

Journal of Cultural Studies, 2, 191-207.

- DUNDES, L. (2001). "Disney's modern heroine Pocahontas: Revealing age-old gender stereotypes and role discontinuity under a façade of liberation". *Social Science Journal*, 38, 353-365.
- GIROUX, H. (1999). *The Mouse that Roared. Disney and the Endo of Innocence*. Baltimore: Rowman and Littlefield Publishers.
- GONZÁLEZ VERA, P. (2012). "The translation of linguistic stereotypes in animated films: a case study of DreamWorks' *Shrek* and *Shark Tale*". *The Journal of Specialised Translation*, 17, 104-123.
- GRAVETT, S. L. (2000). "Disney and the myths of American history". Paper presented at the *Rethinking Disney: Private Control and Public Dimensions Conference*. Ft. Lauderdale, FL. November.
- LIPPMANN, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- PRENTICE, D. y E. CARRANZA (2002). "Women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes". *Psychology of Women Quarterly* 26, 269-281.
- REAL, M. (1977). *Mass-Mediated Culture*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- TANNER, L. R. et al. (2003). "Images of couples and families in Disney feature-length animated films". *The American Journal of Family Therapy*, 33, 355-373.
- TSEELON, E. (1995). "The Little Mermaid: An icon of woman's condition in patriarchy, and the human condition of castration". *International Journal of Psychoanalysis*, 76, 1017-1030.
- WARD, A.R. (1993). "The "Lion King's" mythic narrative". *Journal of Popular Film and Television*, 23, 171-78.
- WASKO, J. (2000). *Understanding Disney: The Manufacture of Fantasy*. Williston, VT: Blackwell.
- WIERSMA, B. A. (2001). *The Gendered World of Disney: A Content Analysis of Gender Themes in Full-Length Animated Disney Feature Films*. Tesina doctoral, South Dakota State University. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 61 (12), A4973.
- WOHLWEND, K. (2009). "Damsels in Discourse: Girl's Consuming and Producing Identity Texts through Disney Princess Play." *Reading Research Quarterly*, 44 (1), 57-83.

**UN TÍO CÉLEBRE Y UNA SOBRINA DESCONOCIDA: LA RELACIÓN ENTRE
DON QUIJOTE Y ANTONIA QUIJANA EN LAS ADAPTACIONES LITERARIAS PARA
NIÑOS Y JÓVENES A LA LENGUA INGLESA⁸⁰**

*Lourdes Lorenzo García*⁸¹

*Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez*⁸²

Universidade de Vigo

llorenzo@uvigo.es

brodriguez@uvigo.es

Resumen: La relación entre don Quijote y Sancho Panza parece eclipsar todas las demás relaciones de *El Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605). Sin embargo, el papel de la sobrina del hidalgo, Antonia Quijana, resulta imprescindible para entender el comportamiento del caballero en momentos clave de la obra. El objetivo de este trabajo es describir las posibles interpretaciones de la relación entre don Quijote y su sobrina y analizar las razones que llevaron a los adaptadores a utilizar diferentes estrategias de trasvase en algunas adaptaciones infantojuveniles a la lengua inglesa.

Palabras clave: don Quijote; Antonia Quijana; sobrina; relaciones de parentesco en Literatura Infantil y Juvenil; adaptaciones literarias

Resumo: A relação entre Dom Quixote e Sancho Pança parece eclipsar todas as outras relações presentes em *El Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605). No entanto, o papel da sobrinha do fidalgo, Antonia Quijana, torna-se imprescindível para compreender o comportamento do tio em alguns momentos-chave da obra. O objetivo deste trabalho é descrever as possíveis interpretações da relação existente entre Dom Quixote e a sua sobrinha e analisar as razões que levaram os adaptadores utilizar diferentes estratégias de tradução em algumas adaptações infantojuvenis para a língua inglesa.

Palavras-chave: Dom Quixote; Antonia Quijana; sobrinha; relações de parentesco na Literatura Infantil e Juvenil; adaptações literárias

Abstract: The relationship between Don Quixote and Sancho Panza seems to outshine any other in *El Quijote de la Mancha* (Cervantes, 1605). However, the role of Don Quixote's niece, Antonia Quijana, is essential to understand his behaviour in key moments. This paper aims to describe the relation between Don Quixote and his niece and to analyse the reasons for handling different translation strategies in some adaptations for children into the English language.

Key Words: Don Quixote; Antonia Quijana; niece; family relationships in Children's Literature; literary adaptations

⁸⁰ Este trabajo se ha realizado gracias al proyecto *Traducciones/adaptaciones literarias y audiovisuales de El Quijote para niños y jóvenes en los sistemas lingüístico-culturales de Europa (I)*, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-05298/FILO).

⁸¹ **Lourdes Lorenzo García** es Doctora Europea en Traducción por la Universidad de Vigo. Profesora Titular del Dpto de Traducción y Lingüística de la misma universidad e imparte clases de traducción general y audiovisual. Es miembro de la Junta directiva de la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y co-editora del Anuario que publica la Asociación (AILIJ). Ha publicado más de 65 artículos sobre traducción de LIJ y audiovisual, trasvase de metáforas y referentes intertextuales.

⁸² La doctora **Beatriz M^a Rodríguez Rodríguez** es profesora del Departamento de Traducción y Lingüística de la Universidad de Vigo. Entre sus campos de investigación están la crítica y revisión de la traducción literaria, la traducción de la LIJ y la didáctica de la traducción.

1. Introducción

Este trabajo se centra en describir la relación entre don Quijote y su sobrina y cómo ésta se ha traducido a la lengua inglesa en las principales adaptaciones infantojuveniles de la obra. Se trata de una relación que a todas luces resulta extraña en la cultura meta, por lo que los autores de adaptaciones para niños y jóvenes de la obra utilizan diferentes estrategias para trasvasarla, procedimientos que varían dependiendo de factores como el tipo de adaptación, el lector, la época de publicación y el contexto histórico. Describiremos en primer lugar esta peculiar relación para poder analizar luego cuáles han sido las estrategias de trasvase utilizadas por los adaptadores y los probables motivos que les llevaron a tomar estas decisiones.

2. La relación de don Quijote y su sobrina en el texto fuente

A pesar de la complejidad de la obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, las relaciones entre los personajes parecen totalmente eclipsadas por la relación entre los dos personajes principales: el caballero don Quijote y su escudero Sancho Panza. Lo mismo se puede aplicar al papel de la mujer en la novela puesto que la presencia femenina parece estar reducida a un segundo plano en casi todo momento. Sin embargo, este papel femenino, que a primera vista parece irrelevante, encierra nociones importantes sin las que la obra no podría funcionar de la misma forma. Los personajes femeninos simbolizan valores esenciales para entender el espíritu de las novelas de caballería y la figura del propio don Quijote en ese contexto, valores como por ejemplo la castidad, la justicia y el heroísmo, que unidos a conceptos tradicionales desembocan en una feminización del héroe y en un concepto único y especial del espíritu de caballería. En palabras de Derby:

Throughout *Don Quijote*, female characters play such a critical role that a thorough examination of the novel cannot be conducted without these women being acknowledged. Inspiring heroism, guarding chastity, and embodying justice, Cervantes's females serve as important vessels through which Cervantes guides the reader toward an understanding of true chivalry. Although Don Quijote fails to embody heroism and is, at the novel's close, disabused of his fantastic beliefs, the women with whom he interacts model chivalric virtues worthy of emulation. By undressing preconceived notions, emphasized by the damsel in distress motif, of feminine weakness and then replacing such notions with the more complex and realistic model of the feminized hero, Cervantes sets his chivalric epic apart as unique. Rather than weakening the novel, the feminine touch woven throughout *Don Quijote* acts as a sort of armor, protecting Cervantes's work from stereotypes and equipping the contemporary perception of Spanish women with new dignity (2011: 74).

La participación de la sobrina de don Quijote en la obra es, si cabe, todavía más escasa y prácticamente paralela a la ama de don Quijote, frente a la figura de Dulcinea y otras mujeres que conforman las tramas secundarias de la novela. En el texto origen la figura de la sobrina aparece principalmente en tres ocasiones: al comienzo de la obra en la biblioteca cuando el hidalgo está totalmente volcado con la lectura de las obras de caballería, antes de la tercera salida del caballero y en la muerte de don Quijote (Rubio, 2005: 335). La sobrina de don Quijote aparece prácticamente siempre acompañada por el ama, una persona sin cultura pero con mucho sentido común, lo que se llamaba un “ama seca” (o ama de llaves en la novela victoriana)⁸³; el ama es una especie de miembro honorario de la familia, por lo que en todo momento vemos que sus intereses coinciden con los de la familia y los del propio don Quijote (Monedero, 2007: 69).

La información relativa a la sobrina es bastante genérica. La referencia es impersonal (“sobrina”/“niece”) hasta el final de la obra, en el momento en que don Quijote la menciona en su testamento y se refiere a ella por su nombre: Antonia Quijana. Al comienzo de la novela se revela su edad: tiene casi 20 años. Es muy joven, aunque no podemos olvidar las diferencias entre las jóvenes de 20 años del siglo XVII y las del siglo XXI. Generalmente se la describe llorando o especialmente preocupada por su tío, pero cuando puede intervenir en la conversación siempre lo hace de forma sensata y coherente. Es una doncella recatada que vive al amparo de su tío, al menos en teoría porque don Quijote casi nunca está en casa debido a sus aventuras, lo que implica que su sobrina está, en realidad, totalmente desamparada. De hecho, aunque entre sus ideales de caballero don Quijote incluye el proteger a damas desvalidas, deja totalmente desprotegidas a las mujeres de su casa y de su familia al partir en busca de aventuras (Monedero, 2007: 69).

La sobrina es el único pariente que tiene don Quijote pero la obra no proporciona ninguna información más al respecto, ni se justifica por qué el hidalgo vive con ella. Es curioso también que el propio don Quijote explique que su sobrina es “hija de mi hermana” (II, 6, 70), sabiendo que el apellido se hereda en España por parte de padre⁸⁴.

En principio la imagen de la sobrina que aparece en la obra es hogareña y familiar. Se ensalzan sus virtudes domésticas desde el punto de vista del papel de la mujer en el momento histórico en que se escribió la obra (Espina, 1916: 168), lo que lleva a utilizar términos como:

⁸³ El ama seca, también llamada “ama de brazos”, era una empleada de la casa que cuidaba generalmente a los niños. Tal denominación se empleaba como contraste a la forma “ama de cría (o de leche)”, que era la encargada de amamantar a los bebés en las casas de familias adineradas.

<http://es.thefreedictionary.com/ama+seca;>

http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=jQ1G548XkDXX2QT6PAAY#ama_seca.

⁸⁴ Podría existir cierto paralelismo entre la sobrina de don Quijote y Constanza, la sobrina preferida de Cervantes, que vivía con él y era hija de su hermana mayor Andrea y de Nicolás de Ovando, que había incumplido su promesa de matrimonio (Castro Díaz, 2007: 180).

“Sobrina y ama paradigma de la mujer hogareña”: “Ángeles del hogar”. Evidentemente, el papel de la mujer en ese siglo no permite presentarla de otra forma: una joven que hace las labores de casa, que reza e incluso piensa en la posibilidad de tomar los hábitos.

Esta moza que inventa con gracejo exquisito cuentos medrosos para detener en su casa a don Quijote deja correr su juventud lo mismo que vio pasar su infancia, entre consejas familiares, labores caseras, rezos y suspiros. Tal vez durante sus horas más felices piensa en el supuesto garzón que toda niña aguarda; acaso ansiosa de más altos amores, suben hasta Dios sus codicias y sueña con la clausura conventual (Espina, 1930: 202).

Esta es la imagen que se presenta en la mayoría de las adaptaciones a la lengua inglesa: una mujer joven que es todo bondad y ternura y que sólo se preocupa por el bienestar de su tío y por las cosas de casa. A pesar de ello, algunas de las adaptaciones en lengua inglesa incluyen algún matiz interpretativo por parte del adaptador. Por ejemplo, la adaptación de Nichol (2004) enfatiza el carácter poco romántico de la muchacha, un hecho que no aparece en el texto fuente.

At Don Quixote’s household, his housekeeper and niece, teary-eyed with joy at his return, awaited their master on the stoop. [...]

Before Quixote was inside the door, he’d told his housekeeper, his niece, the Bachelor, and priest of the plans that he’d come up with for their future. For one full year, he said, he’d be a shepherd, with Sancho and the Bachelor and priest. [...] To the priest and Bachelor, this plan (or so they said) was very sensible. **This left it to the ladies to come out with the unromantic truth.**

“Uncle,” said the niece. “Just when we were hoping you were home for good! You want to go off into other mazes? Uncle! The straw is just too old for making whistles.” (By which she meant that he was much too old.) [...] **His niece and his housekeeper –unromantic, maybe, but devoted–** gave over every minute to his comfort, so glad were they to have their master home. (Nichol, 2004: 201-202)

Como vemos en el ejemplo, la sobrina no sólo es poco romántica y devota sino que también, a diferencia del texto fuente, aparece “sanchificada” porque utiliza refranes (“The Straw is just too old for making whistles”) como hace Sancho Panza a lo largo del texto origen. En este caso concreto se explica el significado del refrán en el contexto pensando en la capacidad interpretativa de un lector niño.

Otra interpretación de su personalidad la encontramos en la adaptación de Brook (2005), en donde de nuevo la imagen de la sobrina varía ligeramente con respecto al texto origen: se presenta como una mujer enfadada, brusca y preocupada por el qué dirán.

“What’s going on? Where is the priest?” demanded the niece. “He should be here to stop this madness.”

Carrasco took her to one side, while the housekeeper berated the knight and his squire for their foolishness.

“I’m acting on the priest’s advice,” Carrasco whispered to the niece in a conspiratorial hiss. “You will understand our tactics in a day or two.”

“This had better work,” spat the niece. “Uncle’s making a laughing stock out of us all” (Brook, 2005: 103)

En el comportamiento de la sobrina destaca también su desprecio absoluto, al igual que ocurre con el ama, por los libros en general y por los de caballerías en particular. Ambas creen que la lectura de estos libros son la causa de la locura de don Quijote, por lo que deciden quemarlos para evitar las terribles consecuencias que se derivan de su lectura: “unable to prevent quests inspired by literature, they gleefully participate in the books burning as an attempted exercise in control” (Vollendorf, 2005: 316).

La sobrina, el ama y la mujer de Sancho Panza forman un equipo indisoluble porque son las mujeres que siempre están ahí. Los protagonistas siempre vuelven a ellas y ellas los alimentan, los cuidan y los consuelan en los momentos difíciles. Ellas están en el lecho de muerte de don Quijote y no las demás heroínas o damas que aparecen en la obra (Monedero, 2007: 70), que en principio tienen un papel mucho más relevante.

Teniendo en cuenta este papel servicial tan acorde con el comportamiento que se espera de la mujer en la sociedad del siglo XVII, destaca la interpretación de este papel que hace la adaptación de Nichol (2004). La sobrina y el ama cuidan de don Quijote, que llega enfermo: le dan de comer y lo atienden siguiendo este papel tradicional de la mujer. Sin embargo, el comentario que añade el adaptador (“the price that women pay with daily duty”) parece aplaudir dicho papel, un hecho que llama la atención en una obra publicada en el 2004 y que parece querer destacar las diferencias entre el papel del hombre y de la mujer a los ojos del niño que vive en el siglo XXI. El texto incide en el hecho de que la mujer tiene que cuidar al caballero porque es una de sus obligaciones incuestionables.

In Don Quixote’s household there was the bustling of the women, the practical effects of love and worry. They led him to his room, took off his clothes, and laid their tired master on his bed.

From beneath half-opened lids, Don Quixote watched them with suspicion and confusion. Who were they, these very kind and fussy creatures? Broken, ill, and just as mad as ever, Quixote did not know the time and place. [...]

Sending up their curses on the works of chivalry, the women took on Don Quixote’s care, shrugging onto their shoulders the mantle of anxiety they would henceforth wear. **It is the price that one must pay for love – the price that women pay with daily duty.**

And so we leave our hero on his bed, in his bedroom in La Mancha, nursed and coddled by his housekeeper and niece. They straighten sheets. They offer soup. For now they have the chance to keep him safe. (Nichol, 2004: 200-201)

En otro orden de cosas, está claro que la relación entre el hidalgo y su sobrina en la obra de Cervantes es poco común, lo que ha llevado a los críticos a diferentes interpretaciones. Destaca sobremedida la osada opinión de Johnson, que incide en la atracción sexual que don Quijote sentía hacia su sobrina y en cómo este hecho afecta al personaje principal de la obra. Según sus palabras **“unconscious incestuous impulses aroused by the niece** propel her uncle into manic reading of sex and violence escapist fiction that is, the famous novels of chivalry, and when that first line of defense proves inadequate to the task of getting her out of his mind, he retreats into psychosis” (2010: 20).

Para Johnson, la atracción sexual que el hidalgo siente por su sobrina es lo que le lleva a encerrarse en la lectura de libros de caballerías y a partir en busca de aventuras de modo que pueda estar separado físicamente de ella. A pesar de esto no podrá evitar que varias figuras femeninas le recuerden a su sobrina. Por ejemplo, en la posada Maritornes (I, 169) es de la misma edad que ella, igual que Altisodora (II), que pretende engalanar al caballero fingiendo estar enamorada⁸⁵. Sullivan (1998) va más allá y cree que la locura no está sólo motivada por sus deseos incestuosos sino también por una psicosis paranoide provocada por sus padres, causada por la difícil y especial relación que tenía con ellos:

But this dementia, precipitated by his round-the-clock reading of romances of chivalry, is, I would submit, a symptom not only of the repression of incestuous desire in the middle-aged or ageing, virgin male, but the symptom of a wider and deepening crisis which has been waiting to happen since childhood: paranoid psychosis, occasioned by foreclosure of the Name-of-the-Father and the still unbroken tie, in unconscious fantasy, of incest with the mother. (Sullivan 1998: 6)

No podemos olvidar tampoco que don Quijote le deja la herencia a su sobrina siempre y cuando se case con alguien que “no sabe qué cosas sean libros de caballerías” (1998: 1152); de lo contrario, no tendrá derecho a la herencia (II, 74).

⁸⁵ Johnson afirma que Alonso Fernández de Avellaneda, autor de la secuela *Don Quijote* (1614), era plenamente consciente de los deseos y problemas sexuales de don Quijote, por lo que decide “librarse” de la sobrina. En el primer capítulo de la obra la sobrina muere después de sufrir una fiebre terrible durante más de veinticuatro horas y evitando de esta forma cualquier posibilidad de incesto o de atracción incestuosa (2010: 23).

3. Análisis de la figura de la sobrina en las adaptaciones a la lengua inglesa

La primera referencia a la sobrina de don Quijote que aparece en el texto fuente es la siguiente: “Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera” (Cervantes I, 1, 1998: 31). Nos centraremos en el análisis de este ejemplo porque es el que introduce el personaje en la obra y analizaremos también las referencias al final de la obra cuando la sobrina lo recibe tras la última salida y lo atiende hasta su muerte, momento en el que el hidalgo le dejará su herencia y se menciona por primera vez su nombre propio. Aparte del hecho de que, como anunciábamos en el apartado anterior, estas tres son las apariciones de la sobrina más relevantes, no podemos olvidar que estamos analizando adaptaciones dirigidas al público infantil y juvenil por lo que el texto se simplificará para adaptarse al conocimiento del niño (Oittinen, 1993; Ruzicka et al., 1995; Lorenzo, 2001) y esto provocará que se eliminen la mayor parte de las referencias a la sobrina en los textos adaptados.

Evidentemente la referencia a la sobrina del hidalgo, tanto al comienzo como al final de la obra, no plantea ningún problema de traducción desde el punto de vista lingüístico, aunque sí desde el cultural por la extraña relación entre los dos personajes antes comentada.

Las adaptaciones literarias de *El Quijote de la Mancha* a la lengua inglesa para niños y jóvenes presentan, como cabría suponer, muy diversos formatos y características⁸⁶. Entre las primeras traducciones destaca la publicada en 1820⁸⁷, aunque se trataba sólo de una selección de fragmentos, por lo que la primera traducción completa parece ser: *The Life and Exploits of Don Quixote de la Mancha, Carefully Abridged for the Amusement of Youth* Kennington, publicada en 1825 en Londres por J. Low (Sánchez, 2007: 23)⁸⁸. Desde esa fecha hasta la actualidad se han publicado más de un centenar de adaptaciones en diferentes formatos, lo que prueba el interés por acercar este clásico de las letras universales al receptor. Las traducciones y adaptaciones de la literatura infantil de una obra canónica de adultos (Ghesquiere, 2006: 19) pretenden familiarizar al niño con el texto origen, educarlo y animarlo a leer el texto original. La obra tiene que ser atractiva y debe motivar al lector para que su interés se mantenga cuando sea adulto (Lorenzo, 2008: 103). Se

⁸⁶ Para una visión más completa de los tipos de adaptaciones véase Montero y Dotras (eds.) en prensa. “*Los niños la manosean, los mozos la leen*”: *Quijotes para la infancia y la juventud en Europa*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.

⁸⁷ *The Spirit of Cervantes; or Don Quixote abridged. Being a selection of Episodes and Incidents with a Summary skect of the Story of the Popular Romance. In two parts with superior coloured engravings*. 1820. El texto incluye cuatro litografías a color basadas posiblemente en dibujos de Francis Hayman y probablemente dirigidas al público juvenil (Sánchez, 2007: 19).

⁸⁸ Se cree que esta traducción se basa en la traducción de Charles Jarvis (conocida así a pesar del error ortográfico, ya que el autor se llamaba Charles Jervas) de *Don Quixote* escrita para el público adulto (1742) y que probablemente ha sido la traducción más publicada desde 1742 hasta 1885.

acepta que el traductor pueda manipular el texto para adaptarlo a los condicionantes del niño, a su nivel cognitivo (Pascua, 1998; Shavit, 2006: 26), lo que generalmente implica una simplificación del texto origen. Por ello en la mayoría de las adaptaciones literarias de *El Quijote* al inglés se omiten las tramas secundarias, los largos y complejos monólogos de los personajes, las partes de contenido filosófico o crítica social y los versos, a la vez que se simplifica el vocabulario para adaptarlo al lector.

Las adaptaciones que hemos analizado siguen diferentes estrategias de trasvase que, en general, pretenden dejar muy clara la relación entre don Quijote y su sobrina. La adaptación de Parry sigue una traducción palabra por palabra del texto fuente sin ningún tipo de connotación: “He had in his house a woman-servant of about some forty years old, a **Niece not yet twenty**, and a lad that served him both in field and at home” (1900: 11).

Similar es la propuesta de la adaptación de Jenkins publicada un siglo después: “He was looked after by a housekeeper and **had a young niece** not quite twenty (2009: 6)”; sin embargo, en este caso se insiste en la juventud de la sobrina. El comienzo de la obra está marcado por su imagen, como vemos en la figura 1, en donde parece angustiada y un poco simple, a diferencia de la imagen que ofrece el texto origen. La sobrina viste siguiendo la moda de la época, pero de manera muy recatada si se compara con las damiselas con las que sueña don Quijote.

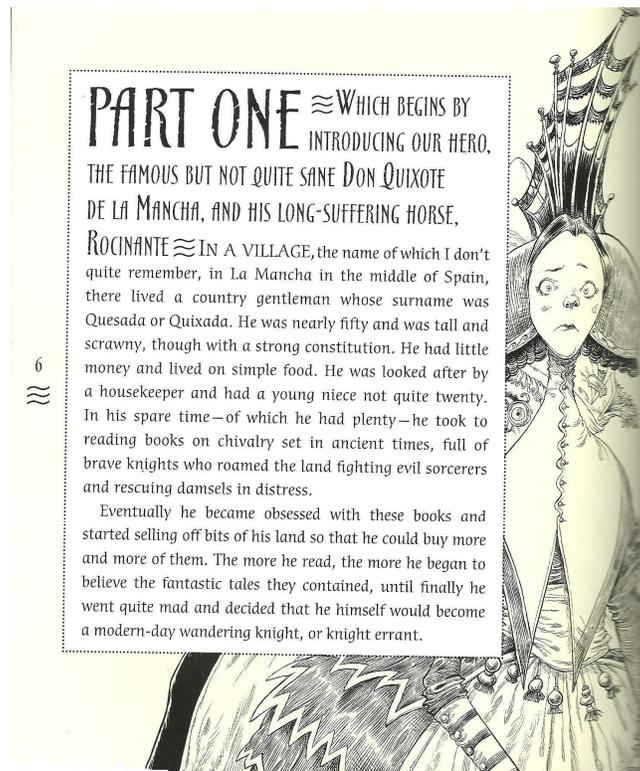


Figura 1

De forma paralela la mayoría de las traducciones o adaptaciones para jóvenes son bastante cercanas al texto origen y parecen no darle ninguna importancia a la visión de esta relación que pueda tener el lector infantil o juvenil: “**With him lived his niece** and a housekeeper” (Lang, 1906: 1; Lee, 1937: 7; Calvert, 1968: 11; San Juan, 2004: 6; Nichol, 2004: 3-4).

Algunas adaptaciones que siguen esta propuesta añaden un adjetivo que implica la inclusión de diversas connotaciones. La adaptación de Matteaux, por ejemplo, añade el adjetivo “bright”: “He was owner of the tumble-down old mansion in **which he lived**, in company with a **bright** young niece, a stately old housekeeper, and a serving-man who made himself generally useful (1870: 2). Este adjetivo no aparece en el texto fuente y puede hacer referencia a diferentes significados: alegre, inteligente, llena de vida... La adaptación de Palacios incluye más adjetivos que caracterizan a la sobrina y que inciden en su belleza, su carácter alegre y su inocencia: “his **pretty, cheerful, innocent** niece” (1999: 1).

Otras adaptaciones insisten en la idea de que la sobrina es la única familia del hidalgo e intentan evitar cualquier ambigüedad o confusión en cuanto a la relación entre los personajes, por lo que incluyen una expansión al respecto. En general se trata de adaptaciones bastante completas en relación con el texto origen y que comienzan de la misma forma: “**His family consisted of** a housekeeper, somewhat about forty, a niece not quite twenty, and a lad for the field and the market” (Jones, 1875: 3; King, 1927: 7; Robinson, 1953; Bloomburry, 1993: 9).

La adaptación de Crackjoke incluye una expansión que también explica la relación entre los personajes pero insistiendo en que la sobrina está a su cuidado y bajo su protección: “**helped to maintain** his housekeeper, a niece of about twenty years of age, and a lad” (1872: 5).

Otras adaptaciones también matizan la relación y para que no le sorprenda al lector meta añaden una referencia a la soltería de don Quijote, evitando cualquier tipo de malentendido o duda por parte del lector.

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.** (Paces, 1982: 1)

He had neither wife nor child. He lived with his niece in his farmhouse close by a quite little village in the province of La Mancha. His niece was not yet twenty years of age. So the house was kept and managed by an old servant woman who was more wrinkled than wise and more talkative than handsome”. (Baldwin, 2007: 1)

En esta última adaptación, la de Baldwin, destacan las dudas a la hora de escoger a su dama. La adaptación recoge los pensamientos del protagonista. La alusión a su sobrina es especialmente

relevante y podría sorprender al lector meta al pensar en ella en este momento. De hecho no aparece en el texto fuente (I, 1):

How would his niece do?

Well, she was very young, and he was her uncle. In all the books in his library there was no account of a knight kneeling at the feet of his own niece. She was not to be thought of.

As for his housekeeper, she was too old and homely. He could never think of doing homage to one in her humble station. (2007: 8)

La adaptación para niños de Burgan, *Wishbone. Don Quixote* (1996), añade un diálogo entre tío y sobrina manteniendo una conversación con matices familiares que no aparece en el texto fuente pero que le resulta muy cercana al lector. El narrador de esta adaptación es Wishbone, un famoso perro protagonista de una serie de televisión con su mismo nombre, por lo que la referencia será conocida para el lector lo que le situará en un contexto familiar que le permita disfrutar y aprender con el relato:

“Quixote stopped pacing and turned his niece and housekeeper”.

“How can I get more books?” he asked. “I *must* have more books about knighthood”.

“Uncle”, his niece said, trying to hold on to her temper, “you’ve already filled the house with books. Just look at this room —your silly books are stacked to the ceiling”.

“Silly, you say?” Quixana roared. “Not my books, Niece. Each book is a wonderful adventure featuring some of the greatest men the world has even known”. (Burgan 1996: 12-13)

Como vemos, en el diálogo se repiten siempre las palabras “niece”, “uncle” de forma que no haya ni la más mínima duda en la relación entre ellos, a la vez que se insiste en las causas de la locura del personaje y se presenta una relación familiar con lazos muy positivos.

Otra adaptación que trata el tema de forma especial es la de Williams (1993). En formato de libro ilustrado mantiene un diálogo entre los dos personajes inexistente en el texto fuente. En la página inicial, como se refleja en la figura 2, vemos la conversación en la biblioteca entre don Quijote y su sobrina:

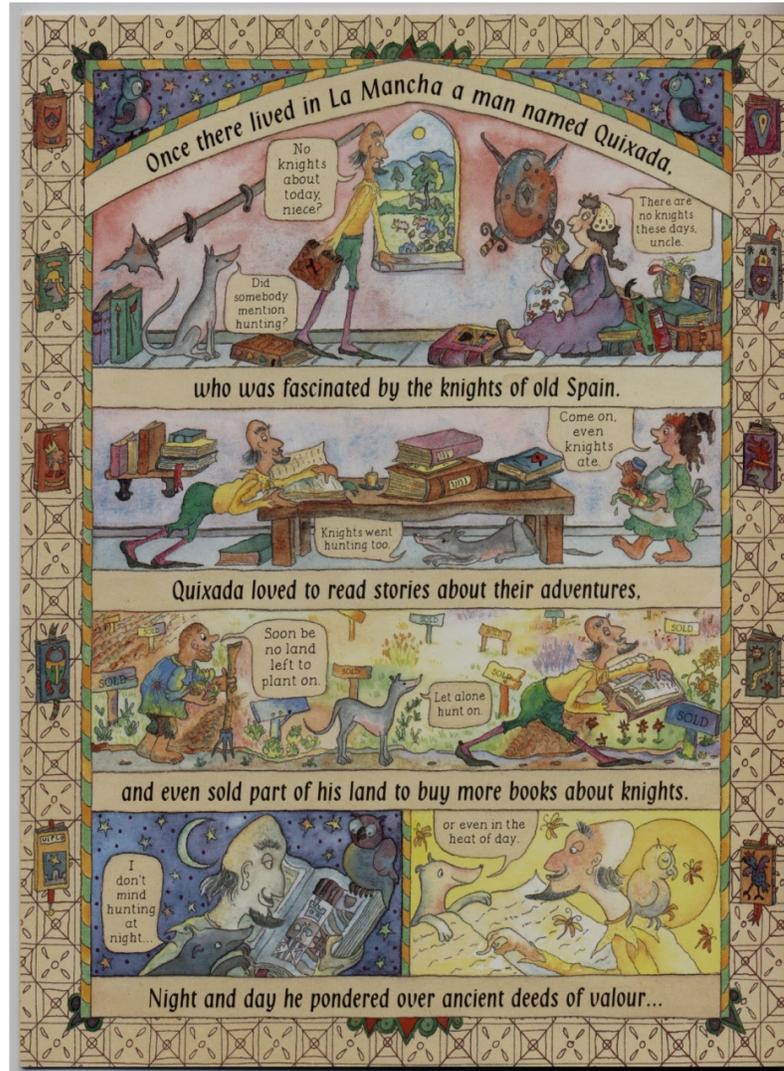


Figura 2

Es curiosa la figura de la sobrina y su elegancia. Destaca el tono humorístico de la conversación y el hecho de que continuamente se insista en el diálogo en la relación entre ellos, no dejando lugar a ningún equívoco: “uncle, niece”. Don Quijote pregunta: “No knights about today, niece?”, a lo que la sobrina responde de forma comprensiva: “There are no knights these days, uncle”.

Una conversación similar entre tío y sobrina centra el comienzo de la adaptación de Harrison (2002) y es especialmente relevante debido a sus divergencias con respecto al texto origen. El libro se inicia en cursiva con lo que se supone que es la lectura mental de don Quijote de un libro de caballerías: *As the dragon roared in anger, the Knight of the Valiant Sword laughed aloud. [...]*. A continuación comienza un diálogo entre tío y sobrina sobre la lectura de libros de caballería:

‘Uncle, I have been calling you to supper again and again! Put down that book and come and eat.’

Her uncle raised his eyes reluctantly from the page. ‘My dear Maria,’ he said, ‘I am very sorry not to have heard you, but the knight of the Valiant Sword was in mortal combat with the dreadful Dragon and...’

‘Oh, uncle, not those fairy-tales again!’

‘Fairy-tales! Fairy-tales! These are the deeds of great heroes: Arthur; Lancelot, Roland...’

‘Uncle, that’s all hundreds of year ago. We’re in the sixteenth century now. Stop living in the past with all those old knights and come into the present –at least come and have supper.’

Maria’s uncle lived in a small village in a dusty corner of Spain. He was a bony man of about fifty, the sort of old-fashioned gentleman who decorates his study with a rusty lance and a worm-eaten shield to help him live in the past. He had no wife, of course, but he had given his niece a home. She was a sensible girl, aged about eighteen. A motherly housekeeper looked after them both (2002: 6).

Como vemos en el ejemplo, la adaptación introduce un diálogo inexistente en el texto fuente pero que parece acercar el texto al lector y que incide en la relación familiar entre los dos personajes. Insiste también en que la historia tiene lugar en el siglo XVII, con la intención de situar al pequeño lector en ese momento histórico. Es curioso que la sobrina tenga nombre ya al comienzo de la obra (María) y que este no coincida con el nombre real de la sobrina del hidalgo, aunque se trata de uno de los nombres femeninos más comunes. Además el relato adopta el punto de vista de la sobrina ya que el personaje de don Quijote se introduce como “Maria’s uncle”, el tío de María. Como en otras adaptaciones que hemos comentado, se añade “he had no wife, of course”, insistiendo en su soltería y en que había ayudado a su sobrina al ofrecerle un hogar. Es obvio que la edad de la sobrina y cómo se presenta su figura a través de este diálogo ayuda a acercar más la obra al receptor infantil que si se partiese de la figura adulta, extraña y loca del caballero.

La adaptación de Brook (2005) también comienza con un diálogo entre tío y sobrina sobre los libros de caballerías y los valores que conllevan. La sobrina entra directamente en el diálogo, sin ningún tipo de presentación, contestando a la intervención previa del tío. Incluye esta adaptación una referencia a España, al lugar donde se desarrolla la acción, de tal modo que los niños puedan situar geográficamente la obra desde el primer momento:

“Right, I’ve made up my mind. I’m going to be a knight errant”.

“A what?” cried his niece, who had been eavesdropping in the hallway, a little concerned about the strange hours her uncle was keeping.

“Are you really so ignorant, dear child? He asked seriously. “A knight errant is a wandering doer of good deeds, a righter of wrongs, friend to the unfortunate, rescuer of fair maidens and a slayer of fearsome dragons”.

“**But, uncle**”, she gasped, “**there are no dragons in Spain**. And who are these fair maidens that need rescuing?”

Ignoring her protests, the hidalgo rushed to the attic of this house (2005: 10-11).

Es curioso también que un diálogo similar se repita varios párrafos después. Tío y sobrina hablan sobre la dama que el caballero está buscando para poder dedicarle sus hazañas y la poca experiencia que el caballero tiene con las mujeres.

“All that remains,” he announced, “is for me to dedicate my life to my lady”.

“But, do you have a lady?” sobbed his poor niece, who was still trying to make him see reason after enduring a week of his ravings. “I don’t think that you do”.

“Nonsense”, he barked. “All knights have a lady. When I vanquish a giant, or topple a tyrant, I will parade him before her, as a tribute to my love and my loyalty”.

“But uncle, you don’t know any ladies,” she cried, wondering if this argument might at last bring him to his senses.

Racking his brains, Don Quixote remembered some gossip he’d heard about a young peasant girl who lived in the nearby village of El Toboso. She was supposed to be a real heartbreaker, prettier than a polished gold coin, fresher than a field of daisies. Losing all grip on reality, he decided she must be a lonely princess (Brook, 2005: 12-13).

Siendo como es la sobrina una figura secundaria en el texto de Cervantes, llama la atención que se mantenga la referencia a ella en una de las primeras adaptaciones teatrales de la obra. Se trata de *Everett’s Juvenile Drama Redington’s Don Quixote. A Drama in two Acts with Five detailed scenes* (MDM Publications, 1996). Es una adaptación muy breve, sólo de ocho páginas, y dirigida a los primeros lectores. En la propia obra se puede leer: “A Book that you can read, cut out, construct and play with. The limit of this book’s context is your imagination”. Evidentemente está enfocada al receptor y se subraya su función didáctica, como consta en la propia adaptación:

This is a simple tale of honour, using the characters of Don Quixote and Sancho. The English juvenile drama is considered by many a folk art and Redington’s primitive figures seem to complement this. When painted, they possess that charming crudity of style found in medieval pictures and so fortunately remove the Spanish influence which seems to specialize in windmill charging.

Debido a su brevedad e intención es especial significativo que se incluya, como comentábamos antes, a un personaje secundario como es la sobrina del hidalgo.

La adaptación teatral de Teevan (2008) es más extensa y también incluye a la sobrina, cuya primera intervención en el prólogo nos lleva a pensar en su inteligencia: “The reason for the unreason to which my reason is subjected so weakens my reason that it’s with reason I complain of your beauty” (2008: 7).

No obstante, las referencias a ella se omiten totalmente en varias adaptaciones, principalmente en las adaptaciones para niños más pequeños debido a su sencillez y brevedad, puesto que simplifican gran parte de la obra centrándose en los episodios principales y en las figuras de Quijote y Sancho. Se evita de esta forma cualquier ambigüedad o referencia al posible problema cultural que se podría plantear y a las connotaciones que podría tener la relación tío-sobrino. Así, la figura desaparece en el libro ilustrado *Don Quixote and the Windmills* (Kimmel, 2004), en el cómic *The Last Knight. An Adaptation to Don Quixote* (Eisner, 2000), en la adaptación para niños de Storer (1961) y en la adaptación de Underdown *The Adventures of Don Quixote* (1910).

Dentro de las adaptaciones que omiten las referencias a la sobrina destaca el cómic *Great Heroes. The Legends of King Arthur. Don Quixote. The Adventures of Sherlock Holmes* (Reit, 2007). Como podemos deducir por el título, la obra incluye la adaptación de la obra de Cervantes junto con dos clásicos de la literatura inglesa, el rey Arturo y Sherlock Holmes. No existe ninguna mención a la sobrina en la obra. Incluso cuando se marcha o regresa a casa los que despiden a don Quijote o le ayudan, a diferencia del texto origen, son los criados del caballero, “Quixote’s servants” (Reit, 2007: 25). Sin embargo, en el lecho de muerte de Don Quijote el narrador explica que la familia lo acompaña en su momento final, a pesar de que dicha familia no se mencionó con anterioridad: “Seeing that the end was near, Don Quixote’s family and friends gathered at his beside” (Reit, 2007: 37). Vemos en la figura 3 que una joven le toma la mano y llora, por lo que, conociendo el texto origen, podemos deducir que es su sobrina. Evidentemente, al joven lector le puede confundir dicha referencia porque en ningún momento se menciona a ningún familiar que se pueda asociar con esta joven. Sorprende también la juventud y belleza de la muchacha que se observa en la imagen.



Figura 3

Como ya comentamos la sobrina vuelve a aparecen al final de la obra en la mayoría de las adaptaciones. La sobrina y el ama reciben a don Quijote y a Sancho al final de su última salida y lloran la enfermedad y posterior muerte del personaje. El hidalgo nombra a su sobrina heredera en el testamento. La referencia no aparece en todas las adaptaciones que la habían incluido en el primer capítulo y también es verdad que generalmente el número de veces que aparece es mucho más reducido. El nombre de la sobrina, Antonia Quijana, apenas se recoge en las adaptaciones.

Comentaremos en primer lugar la adaptación de San Juan porque sigue la línea general de la mayoría de las adaptaciones al mantener la referencia a la cálida bienvenida a don Quijote por parte de la criada y la sobrina. De hecho, como explica el narrador, en la ilustración (figura 4) vemos el efusivo abrazo entre tío y sobrina, un hecho que transmite al lector la familiaridad existente entre los personajes y que no aparece en las otras adaptaciones a la lengua inglesa.

There [at home] his niece and his housekeeper, having news of his arrival, waited for him. [...] After embracing his niece a thousand and one times, Don Quixote begged his niece and housekeeper to lay him on a bed since he really did not feel well (San Juan, 2004: 129).

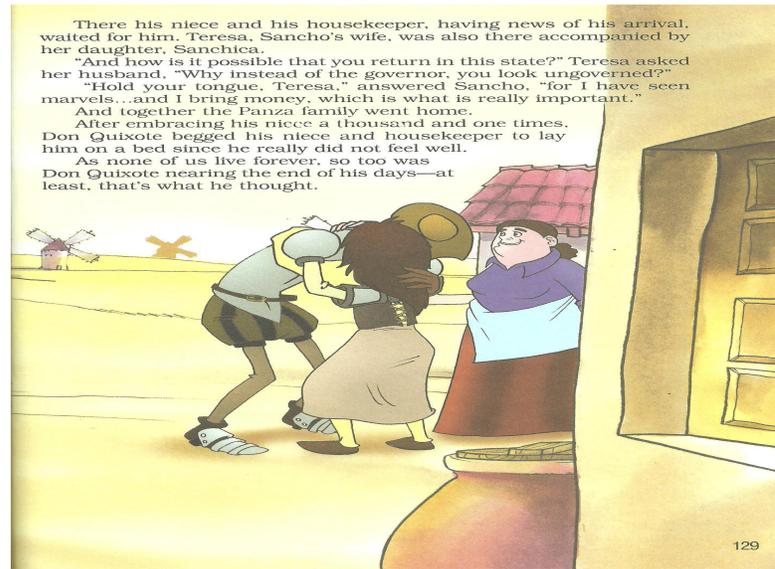


Figura 4

Algunas de estas adaptaciones recogen también el hecho de que el hidalgo deja todo a su sobrina en herencia siguiendo el texto origen: “excepting only a small sum of money which he gave to Sancho Panza, **he left all to his niece**” (Lang, 1906: 120). Las propuestas de Bloombury (1993: 156) y Baldwin (2007: 229) son similares.

Algunas de las adaptaciones insisten en que, como aparece en el texto origen, la sobrina perdería la herencia si se casa con un hombre interesado por los libros de caballerías:

All the rest I leave to my niece, on the condition that, if she marries anyone who has ever heard of a book on chivalry, she forfeits it all (Jenkins, 2009: 349).

[...] His properties were given to his niece, unless she was to marry someone with a taste for books of chivalry— the books that Don Quixote now despised (Nichol, 2004: 207).

Don Quijote menciona el nombre de su sobrina al final de la novela, después de 126 capítulos, y éste se mantiene en algunas adaptaciones (Robinson, 1953: 366; Palacios, 1999: 57-59; San Juan, 2004: 132) que siguen una traducción bastante literal del texto origen, similar a la propuesta de Jones: “I bequeath to **Antonia Quixano**, my niece here present, and my estate real and personal, after the payment of all my debts and legacies” (1875: 500).

4. Conclusiones

La referencia a la sobrina de don Quijote se omite en muchas adaptaciones debido a las características propias de cualquier adaptación infantil, que llevan a la simplificación de contenidos y vocabulario para adaptar la obra al receptor. Por esta misma razón sorprende el número de veces que se mantiene y su tratamiento al tratarse de un personaje a todas luces secundario. Sorprende que en muchas adaptaciones la primera vez que se menciona al personaje se añada una pequeña expansión para delimitar claramente la relación estrictamente familiar entre los personajes, planteando una situación normal a los ojos del niño lector, alejada de la más mínima interpretación incestuosa dada por varios analistas ingleses del original cervantino.

La inclusión por parte de algunos adaptadores de diálogos entre el tío y la sobrina al comienzo de la obra pretende acercar al lector a ésta, aproximarlo a un clásico de las letras universales, por lo que dichos diálogos crean un ambiente hacia el que los jóvenes lectores pueden sentirse interesados. Lo mismo se puede aplicar a las variaciones en el punto de vista y narrador que estos diálogos a veces implican. Esta estrategia contribuye, por tanto, a situar al lector en un contexto en el que aprenda y disfrute, enfatizando a la vez los aspectos lúdicos y didácticos de las adaptaciones literarias en lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

Bibliografía primaria. Adaptaciones analizadas

- BALDWIN, J. (2007). *Stories of Don Quixote written for Children*. North Carolina: Yesterday's Classics.
- BLOOMBURY (1993). *Don Quixote*. London: Bloombury.
- BROOK, H. (2005). *Don Quixote: From the story by Miguel de Cervantes Saavedra*. London: Usborne.
- BURGAN, M. (1996). *Wishbone Classics Don Quixote*. New York: Harper Papers.
- CALVERT, M. (1968). *The History of Don Quixote de la Mancha*. New York: Macmillan.
- CRACKJOKE, S. M. (1872). *The Wonderful Adventures of Don Quixote de la Mancha and Sancho Panza, His Squire. Abridged, and Adapted to Youthful Capacities by Sir Marvellous Crackjoke. With Illustrations by Kenny Meadows & John Gilbert*. London: Dean & Son.
- EISNER, W. (2000). *The Last Knight. An Introduction to Don Quixote*. New York: NBM publishers.
- HARRISON, M. (2002). *Don Quixote*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, M. (2009). *Don Quixote*. London: Walker.
- JONES, M. (1875). *The Adventures of Don Quixote de la Mancha adapted for the Young by M. Jones. With 206 illustrations by Sir John Gilbert, R. A. and other artists*. London: George Routledge and Sons/New York: E. P. Dutton & Co.

- KIMMEL, E. (2004). *Don Quixote and the Windmills*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- KING, D. (1927). *The Story of Don Quixote*. London/Edinburgh/Glasgow: Blackie & Son.
- LANG, J. (1906). *Stories from Don Quixote*. London /Edinburgh: Nelson and Sons.
- LEE, F. H. (1937). *The Children's Don Quixote*. London: Harrap.
- MATTEAUX, C. L. (1870). *The Story of the Don re-written for Our Young Folks by C.L. Mattéaux. With numerous illustrations*. London /New York: Cassell, Petter & Galpin.
- NICHOL, B. (2004). *Tales of Don Quixote*. Toronto: Tundra Books.
- PACES, S. (1982). *The Adventures of Don Quixote*. London: Ward Lock International.
- PALACIOS, A. (1999). *Adventures of Don Quixote*. New York: Dover.
- PARRY, J. (1900). *Don Quixote of the Mancha*. London: Everyman's Library.
- REIT, S. (2007). *Great Heroes. The Legends of King Arthur. Don Quixote. The Adventures of Sherlock Holmes*. Ilustrador Ernie Colón. New York: Gareth Stevens.
- ROBINSON, H. (1953). *The Adventures of Don Quixote de la Mancha*. London/New York: E.P.Dutton and Co. New York.
- SAN JUAN, G. (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Libro-Hobby Club.
- STORER, R. (1961). *Don Quixote*. London: Oxford University Press.
- TEEVAN, C., P. Ley. (2008). *Don Quixote*. Abingdon: Oberon Books.
- UNDERDOWN, E. (1910). *The Adventures of Don Quixote*. London /Edinburgh: Nelson & Sons.
- WILLIAMS, M. (1993). *Don Quixote*. London: Walker.

Bibliografía secundaria

- CASTRO DÍAZ, A. (2007). "Dos notas sobre la sociedad andaluza en las obras de Cervantes". En Castro Díaz, A. (ed.). *Actas del Congreso "Cervantes, El Quijote y Andalucía" (Sevilla, 6-8 de mayo de 2005)* (pp. 177-187). Sevilla: Asociación Andaluza de Profesores de Español "Elio Antonio de Nebrija". <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/nebrija/publica20.pdf>
- CERVANTES, M. (1998). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DERBY, Lauren M. P. (2011). "Steel-Plated Petticoats: The Heroism of Women in Don Quijote". *Dialogues in Language and Literatura*, 2 (1), 68-74.
- ESPINA, C. (1916). *Al amor de las estrellas*. Madrid: Renacimiento.
- _____ (1930). *Mujeres del Quijote*. Madrid: Renacimiento.
- GHEQUIERE, R. (2006). "Why does Children's Literature Need Translations?". En Coillie, J. V. y W. P. Verschuere (eds.). *Children's Literature in Translation* (pp. 19-33).
- JOHNSON, C. B. (2010). "Don Quijote Turned 400: Did you notice?". *Cervantes. Bulletin of the Cervantes Society of America*, 30 (2), 15-32.

- LORENZO GARCÍA, L. (2001). “Traductores intrépidos: intervencionismo de los mediadores en las traducciones del género infantil y juvenil”. En Pascua, I. et al. (coords.). *Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- ____ (2008). “Estudio del doblaje al español peninsular de *Pocahontas* (Disney)”. En Ruzicka, V. (ed.). *Diálogos intertextuales 1: Pocahontas* (pp. 38-106). Frankfurt & Main: Peter Lang.
- MONEDERO, P. (2007). “El ama, la sobrina y Teresa Panza. Alfa y Omega de las mujeres del Quijote”. En Marín, T. (ed.). *Figuras femeninas en “El Quijote”* (pp. 59-76).
- MONTERO, J. y A. DOTRAS (eds.) (en prensa). “*Los niños la manosean, los mozos la leen*”: *Quijotes para la infancia y la juventud en Europa*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos.
- NAVAS OCAÑA, I. (2008). *Las mujeres del Quijote y la crítica*. Madrid: Editorial Fundamento.
- OITTINEN, R. (1993). *I am Me – I am Other. On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere.
- PASCUA, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- RUBIO, F. (2005). *El Quijote en clave de mujer/es*. Madrid: Editorial Complutense.
- RUZICKA, V. et al. (1995). *Evolución de la Literatura Infantil y Juvenil Británica y Alemana hasta el Siglo XX*. Vigo: Ediciones Cardeñoso.
- SÁNCHEZ MENDIETA, N. (2007). “*El Quijote* leído por los más jóvenes. Itinerario por dos siglos de lecturas quijotescas”. En Lucía Megías, J. M. (ed.). *También los niños leen El Quijote* (pp. 13-55). Centro de Estudios Cervantinos: Ulzama Digital.
- SHAVIT, Z. (2006). “Translation of Children’s Literature”. En Lathey, G. (ed.). *The Translation of Children’s Literature: A Reader* (pp. 25-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- SULLIVAN, H. W. (1998). “Don Quixote de la Mancha: Analyzable or Unanalyzable?”. *Cervantes. Bulletin of the Cervantes Society of America*, 18 (1), 4-23.
- VOLLENDORF, L. (2005). “Cervantes and His Women Reading”. *Romance Quarterly*, 52 (4), 312-327.

LOS JUEGOS DEL OULIPO EN LOS RELATOS DE ANA MARÍA MACHADO. TRENZA DE GENTES, FAMILIA Y GÉNERO

*Elvira Luengo Gascón*⁸⁹

Universidad de Zaragoza

eluego1@unizar.es

Resumen: Se analiza la inseparable relación de la familia, –la “trenza de gentes”, como señala la autora brasileña Ana M. Machado–, con la influencia en la construcción de la identidad infantil. Antepasados que construyen o deconstruyen los modelos de los lectores actuales. En *Bisa Bea, Bisa Bel* (1997), como en un palíndromo oulipiano, se juega con la realidad y la fantasía hacia el pasado y hacia el futuro. Abuelas, bisabuelas, madres e hijas, representan la *mise en abyme* imaginaria de un viaje poético en dos sentidos. El género, la experimentación con el lenguaje y la denuncia de la desigualdad entretejen sus relatos. Ana M. Machado, en síntesis poética, relata con agilidad reflejos de vidas, simetrías, desdoblamientos, de la palabra y de la imagen, como refuerzo significativo y significado. En *Historia medio al revés* (1992), con las mismas claves, se experimenta con ejercicios lúdicos del lenguaje que recuerdan al Oulipo.

Palabras clave: familia; identidad; (de)construcción; género; Oulipo

Resumo: Analisa-se a relação inseparável da família, – a “trança de gente”, como observa a autora brasileira Ana M. Machado –, e a forma como influencia a construção da identidade infantil. Antepassados que constroem ou desconstroem os modelos dos leitores atuais. Em *Bisa Bea, Bisa Bel* (1997), como num palíndromo oulipiano, joga-se com a realidade e a fantasia desde o passado e até ao futuro. Avós, bisavós, mães e filhas representam a *mise en abyme* imaginária de uma viagem poética em dois sentidos. O género, a experimentação com a linguagem e a denúncia da desigualdade entretecem as suas narrativas. Ana M. Machado, em síntese poética, relata com agilidade reflexos de vidas, simetrias, desdobramentos, da palavra e da imagem, como apoio significativo e significado. Em *Historia medio al revés* (1992), realiza as mesmas experiências com exercícios lúdicos que lembram Oulipo.

Palavras-chave: familia; identidade; (des)construção; género; Oulipo

Abstract: An analysis is conducted of the inseparable relationship of the family, –the “trenza de gentes” (plait of peoples), as the Brazilian author, Ana M. Machado–, calls it, with influence on the construction of child identity. The main characters of Machado's stories are women, girls, mothers, grandmothers and great-grandmothers, who (de)construct today's models and stereotypes. In *Bisa Bea, Bisa Bel* (1997), as in an Oulipian palindrome, the author plays with reality and fantasy looking to the past and to the future. These women represent the imaginary *mise en abyme* of a poetic journey in two directions. Gender, experimentation with language and reports of inequality are interwoven in these stories. Ana M. Machado, in poetic synthesis, dynamically tells about reflections of lives, symmetries, the splitting of words and of images as a significant and noted reinforcement. The same elements appear in *Historia medio al revés* (1992), experimenting with ludic language exercises that remind us of Oulipo.

Key words: family; identity; gender; (de)construct; Oulipo

⁸⁹ *Elvira Luengo Gascón* es profesora en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Zaragoza. Coordinadora de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura en el Máster de Formación de Profesorado. Doctora en Filología Hispánica. Líneas de investigación: 1.-Pensamiento literario español del siglo XX. 2- Literatura infantil y juvenil: didáctica, teoría literaria y literatura comparada. 3- Sociopoética de la identidad femenina. 4.- Investigación e innovación docente.

Introducción

¿Hay una crisis de género? El género ya no se entiende como algo que se consolida a través de la sexualidad normativa (Butler, 2006). Gayle Rubin (1975) en “The traffic in women” pretende determinar que la sexualidad normativa consolida el género normativo. Por otro lado, Judith Butler (2006) afirma que la práctica sexual tiene el poder de desestabilizar el género. Según este esquema conceptual, se es mujer en la medida en que se funciona como mujer en la estructura heterosexual dominante. “Suspendida como si fuera un atributo de una persona, la desigualdad sexual adopta la forma de género; moviéndose como una relación entre personas adopta la forma de sexualidad. El género emerge como la forma rígida de la sexualización de la desigualdad entre el hombre y la mujer” (Mackinnon, 1987). Según el planteamiento, de Catharine Mackinnon, la jerarquía sexual crea y consolida el género. Judith Butler insiste en que es la jerarquía del género la que se esconde detrás de las relaciones heterosexuales. Butler considera que el postestructuralismo no conlleva la desaparición de la escritura autobiográfica y llama la atención sobre la dificultad del “yo” para expresarse mediante el lenguaje. “No estoy fuera del lenguaje que me estructura, pero tampoco estoy determinada por el lenguaje que hace posible ese “yo”. Este es el vínculo de autoexpresión como lo entiende Judith Butler (2006). En *Excitable Speech*, argumenta la autora que el acto discursivo es, a la vez, algo ejecutado [*performed*] y lingüístico, que provoca una serie de efectos mediante su relación implícita con las convenciones lingüísticas. Las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad y la viabilidad de nuestra individualidad depende, fundamentalmente, de estas normas sociales. Como señala la tradición hegeliana, el deseo es siempre un deseo de reconocimiento y cualquiera de nosotros se constituye como ser social viable únicamente a través de la experiencia del reconocimiento, sin embargo, los términos que nos permiten ser reconocidos como humanos son variables. El ser humano se concibe de forma diferente, dependiendo de su raza, de la visibilidad de dicha raza y de su morfología; la medida en que se reconoce dicha morfología, su sexo y la verificación perceptiva de dicho sexo, su etnicidad y la categorización de dicha etnicidad constituye la base del reconocimiento social. Por tanto, el reconocimiento se convierte en una sede del poder.

Cuestiones de Género

De la producción literaria de Ana María Machado, más de treinta obras de creación, infantiles y juveniles, han sido traducidas al español, además de varios ensayos de teoría literaria, *Lectura, escuela y creación literaria* (2002) y *De literatura infantil: creación, censura y resistencia* (2003). La narrativa machadiana se nutre de relatos infantiles con historias sencillas, cuentos que

abordan los problemas de la infancia y que ofrecen soluciones con modelos contruidos sobre la base de la igualdad y la aceptación de la diferencia. Muestra narraciones con abundantes personajes femeninos que protagonizan historias familiares, unas veces reproduciendo patrones tradicionales y, en otros casos, sus personajes son mujeres liberadas, independientes y aventureras, que rompen con el estereotipo de género impuesto por la cultura. Algunos ejemplos así lo ilustran. En *Niña Bonita* (1997), con gran sencillez poética, la autora responde a las grandes cuestiones existenciales del ser. La herencia, la historia, la cultura o la tradición explican y muestran las huellas de su cultura de mestizaje. La respuesta reside en el mundo femenino, la madre y la abuela serán los modelos. “Tenemos que trabajar para combatir la violencia sexual en sus muy complejas manifestaciones; y esa violencia, por cierto, está también, muy a menudo, “racializada”, lo cual es crucial tener en cuenta, una vez más” (Butler, 2006: 414).

De carta en carta (2004) presenta personajes modelo, que en este relato son excluidos sociales por iletrados. Mediante la acción, o la asistencia a la escuela, el niño protagonista logra entrar en otro mundo, oscuro hasta entonces. Tras descifrar los códigos de la lectura y la escritura, el niño es admitido socialmente, cumple las normas, alcanza su deseo y obtiene también el reconocimiento, como señalaba Judith Butler retomando las palabras de Hegel.

En *La abuelita aventurera* (1992), Ana María Machado presenta a una mujer que vive sola, es autosuficiente e independiente, está socializada y obtiene el reconocimiento social de su entorno al lograr sus deseos.

Elvira Burgos, en el análisis de la obra de Judith Butler, glosando el pensamiento de la pensadora americana expone:

Justamente la libertad del sujeto, que ella entiende de manera concreta como posibilidad de acción y no como algo abstracto y de carácter presocial, se sostiene en el modo de funcionamiento de unas normas que al interpelar al sujeto exigiéndole su repetición abren el espacio para la producción de unas grietas desestabilizadoras de la regulación del poder. Las mismas normas son, entonces, las que permiten su vuelta hacia sí en una dirección subversiva porque el sujeto que ellas alimentan no puede, a pesar de su reiterado empeño, cumplirlas nunca del todo quedando ahí atrapado; de modo que en algunas ocasiones, ocasiones que no pueden ser eficazmente calculadas por anticipado, antes que llegar a aniquilar al sujeto este es capaz de transformarlas en un lugar de resistencia (2008: 274-275).

Bisa Bea, Bisa Bel

En *Bisa Bea, Bisa Bel*⁹⁰ se advierte un juego de simetrías desde sus inicios que recorre la esencia de la obra, conceptualmente y formalmente. El título ya anticipa el sentido de la especularidad. Especialmente -si leemos el título dividiéndolo en dos partes-, en sentido vertical, el eje de simetría muestra a *Bisa Bea* casi como copia idéntica de lo que aparece debajo mismo, es decir: *Bisa Bel*; sólo un matiz diferenciador, la A se convierte en L. Si leemos horizontalmente, eliminando el espacio que aparece entre los dos sustantivos abreviados, jugando con las letras, se puede leer, además de lo evidente del título, otra cosa: *Isabea* primero e *Isabel* después, como reflejo, o doble, del primer nombre. Viene a ser la imagen especular del nombre *Isabea*, que produce en su reflejo otro nombre: *Isabel*, ambos casi idénticos. Así es como nos lo anuncia Ana María Machado en una síntesis poética de gran agudeza puesto que resume lo que en el interior nos relata con agilidad en 77 páginas. Así, pues, anuncia ciertos reflejos de vidas, simetrías o desdoblamientos. Por otro lado, la simetría de la palabra se dobla de nuevo con la imagen, le acompaña el refuerzo del significante y del significado. Aparecen, en la imagen del libro, dos niñas que se enfrentan, se miran, se contemplan, se observan y se identifican. Son idénticas, iguales frente a frente, dobles frente al espejo, frente al pasado, en un presente para llegar a un futuro. La tradición, otra generación, *Bisa Bea*, o *Isabea*, antecede en la historia y en el tiempo de *Isabel*, su nieta, que aparece como el retrato vivo de su bisabuela. La voz narrativa utiliza la primera persona y corresponde a la niña protagonista, *Isabel*, que desde su yo, como ficción autobiográfica, narra conversaciones, sentimientos, deseos, temores, dudas y vacilaciones que comparte con su bisabuela -a través del retrato que encontró encerrado en cajas y cajitas y que conservará como un tesoro-. Todo su mundo interior es compartido también con su madre- que en el relato se muestra como personaje real- y lo compartirá, igualmente, con su bisnieta en otro alarde de imaginación hacia el futuro, ya que *Beta* -su bisnieta- pertenece al mundo de la fantasía de la niña.

Aparece la primera edición, en portugués, *Bisa Bia, Bisa Bel*, en 1982⁹¹ y se publica traducido al español en Fondo de Cultura Económica, México, con las imágenes de portada que comentamos. En la traducción francesa la portada nos ofrece, asimismo, un interesante juego. En la edición francesa, vemos un abanico junto a la cara de la niña, tanto en la portada como en la contraportada, y en ambos se lee el nombre de la obra siguiendo las leyes de la literatura oulipiana.

⁹⁰ En adelante, citaremos por la edición en español de 1997, segunda edición de *Bisa Bea, Bisa Bel* publicada por Fondo de Cultura Económica en México, con ilustraciones de Vicent Marco y traducción de Fátima Andreu. La primera edición, en español, de esta obra, se publicó en 1988, editorial Noguer, España.

⁹¹ Primera edición en portugués: 1982. Título original: *Bisa Bia, Bisa Bel*. Publicado por Salamandra Consultoria editorial, S.A., Rio de Janeiro. Se publica también en español, inglés, sueco, francés y alemán. La edición francesa lleva por título: *Mamie Bea*, está traducido por Jérôme Faure e ilustrado por Regina Yolanda.

Bisa Bea Bisa Bel forma un palíndromo en el abanico, es decir, la lectura de los nombres admiten una lectura tanto al derecho como al revés como sugieren los juegos con el lenguaje del grupo literario Oulipo. Por lo que ya, desde el exterior del libro, texto e imagen refuerzan la idea central de la obra.

Tiempo y espacio recorren en ambos sentidos hacia atrás –el pasado– y hacia adelante –el futuro– la escritura machadiana, teñidos, a su vez, de una máscara, del secreto, de lo más íntimo, de la identidad resguardada. El enigma y el secreto presiden esta historia de descubrimiento infantil, de aprendizaje y de búsqueda de identidad de Bel, la niña que bucea en sus raíces, en su genealogía. Gracias a las estrategias discursivas, la niña convive con su pasado, con su bisa Bea, que se comunica con ella y en secreto, escucha su voz, la guía y orienta en la intimidad en un acto de imaginación. La fantasía de la niña recrea la personalidad de su bisabuela y la reinventa. Apoyándose en el hallazgo de una vieja foto de su bisabuela, de cuando era niña, dialoga con esa imagen. Sólo el lector comparte esta experiencia, este diálogo es secreto entre ambas; sin embargo, constituye un logro narrativo puesto que resulta totalmente afín al mundo del niño que acostumbra a inventar mundos de ficción poblados de personajes diseñados de acuerdo con sus necesidades.

La prosa de Ana María Machado, además de la búsqueda estética que logra con un lenguaje poético y un ritmo que aporta musicalidad al texto, presenta una sencillez y claridad en el relato que fluye armoniosamente. Las recurrencias giran en torno a su preocupación por mantener viva la tradición, los orígenes identitarios y la reivindicación de los personajes femeninos por conseguir la autonomía, el reconocimiento social, la libertad y la visibilidad. Pone de relieve, en sus relatos, el contraste entre lo que les ha sido negado a las mujeres históricamente y a lo que aspiran en la actualidad, porque les pertenece como derecho de democrática igualdad. Su empeño en manifestar tal reconocimiento sexual y abolir la discriminación heredada comienza por la infancia. Los modelos que ofrece a sus lectores son un ejemplo de educación alternativa a través de historias reales, sencillas, pero originales, llenas de fantasía, divertidas, que son asumidas como posibles por un lector infantil.

***Bisa Bea, Bisa Bel* y la teoría del Oulipo**

En la edición francesa de *Bisa Bea, Bisa Bel*, la primera página del libro comienza con un texto que semeja un caligrama, evoca, pues, la poesía visual. El texto ocupa el vacío que deja la llave, adopta la forma de la cerradura y rellena el hueco donde se inserta la llave. Llave que abre un cofre donde habitan los secretos, los recuerdos, la foto de Bisa Bea. La semántica, y la semiótica que evoca este comienzo, la llave, la cerradura, el abrir y cerrar, entrar o salir, libertad, o falta de

libertad, en fin, el encerramiento, lo privado, lo público, nos evoca inmediatamente el mundo femenino y los debates que suscitan todos estos términos. La sumisión, la esclavitud, la dependencia o el deseo de autonomía, los derechos de las mujeres por la igualdad, se encierran en este ámbito de la llave que cierra y abre, permite o niega las reivindicaciones de las mujeres a lo largo de la historia.

Como analiza Mary Nash, en América Latina existió una gran heterogeneidad en las manifestaciones del movimiento de mujeres de los distintos países. La dinámica del movimiento varió en sus respuestas colectivas frente a la situación de subalternidad femenina (Nash, 2004). El compromiso feminista iba vinculado a la intencionalidad de transformación política y social, con lo cual se produjo una voluntad de superación de la subalternidad femenina desde la cadena múltiple de la subordinación social política y de género (Vargas, 1997).

Otro rasgo de los movimientos en esta región fue la significativa presencia de movimientos de mujeres de las capas populares que tuvieron un desarrollo muy importante en los años de 1980, muchos de los cuales se expresaron desde la cobertura del maternalismo como “madres rebeldes” (Vargas, 1997: 84).

Según el estudio de la profesora Mary Nash, la lucha en contra de los regímenes políticos dictatoriales y la recuperación democrática marcaron una clara orientación política de los movimientos en América Latina, en especial en países como Brasil, Chile y Argentina (Nash, 2004: 201). Al igual que las europeas, muchas mujeres latinoamericanas politizaron problemas hasta entonces despolitizados al incorporar lo personal en la política. “Muchas hicieron suya la consigna de las feministas chilenas, que expresaron su doble lucha contra la dictadura política y la opresión en casa bajo la consigna “democracia en el país y en la casa” (Vargas, 1997: 284).

Ana María Machado, en *Bisa Bea, Bisa Bel* transforma este discurso en una historia adecuada a los lectores más jóvenes. El objeto que desencadena la historia, la foto, está guardada, encerrada. Este secreto propicia y anticipa el encuentro con su bisabuela. A través de la palabra, del lenguaje, la nieta se reconoce en la bisabuela, se comunica con ella. Llega al descubrimiento de sus orígenes, al choque de generaciones y al contraste entre los viejos y los nuevos tiempos. Esta metáfora, ensamblada entre texto e imagen, permite el reconocimiento de lo que fue y será la identidad que construye el presente de Isabel. Desde el secreto, desde la transgresión, se desata la curiosidad como génesis del conocimiento y así la niña va creciendo y conociendo la experiencia de vida de su bisabuela. Ello le permite someterla a su juicio infantil destapando prejuicios sociales desfasados desde el punto de vista de su presente, en el que se focaliza la narración, y a su vez relativizando sus certezas puesto que se someten a otro punto de vista narrativo, el del futuro

representado aquí por otra voz que interviene, la de su bisnieta, que corresponde al futuro. Se trata, pues, de un texto fuertemente estructurado que se divide en dos partes marcadas por la aparición de las dos voces que provienen del pasado y del futuro.

El tiempo narrativo queda reflejado con claridad en un ejercicio de imaginación y fantasía, lectura hacia adelante y hacia atrás, estructura binaria, dual, que se mantiene a lo largo de la dialéctica del relato. Como bisagra que contempla las dos partes, Isabel es el punto fijo, en el presente, que cobra sentido, que soporta y aúna el pasado y el futuro de su genealogía. Bisa Bea es la bisabuela de Isabel pero también Isabel es la bisabuela de su bisnieta Beta. La original maestría de Ana María Machado que nos ofrece en esta obra, en *Bisa Bea*, *Bisa Bel*, le otorgó el premio Andersen que se suma a otros muchos obtenidos por la autora brasileña.

Trenza de gentes

Los juegos con el lenguaje de Ana María Machado son tremendamente divertidos. Y exige verdadera atención al lector para desenmarañar la red familiar en la que nos sumerge la niña protagonista. Como ella afirma, es una trenza de gentes en la que se entrelazan los sonidos como lo hacen las historias que narra. Dobla y desdobla en el juego nombres y personalidades, multiplica, pues, las posibilidades del sentido con pocos personajes. Con pocas palabras y con pocos sonidos se refleja el mundo femenino bajo una consigna triple, por un lado, y doble en otro sentido. Nieta, madre y bisabuela, las tres figuras o personajes son, han sido, o serán nietas, madres y bisabuelas. Ocupan, pues, en el tiempo, su lugar, su espacio en la vida, lugar único, pero, además, ocuparán el de las otras también, en otro momento de la vida. Se multiplican los mensajes, las posibilidades y las lecturas que sugiere y suscita el relato. Relato que se abre a la pluralidad y a las múltiples perspectivas que se le ofrecen a la protagonista como voz narrativa que ejercita, en todo momento, la crítica hacia determinadas normas, costumbres y posibilidades que tienen las mujeres y, fundamentalmente, hacia aquellas que les falta por conseguir.

Una trenza se hace con tres cabos y se constituye en trenza cuando los tres se entrelazan, se entrecruzan. Así ocurre y se convierte también en trenza de gente: son tres hacia delante y tres hacia atrás, como en los juegos oulipianos; se lee en los dos sentidos, al derecho y al revés, el palíndromo perfecto. Bisa Bea, Bisa Bel y Bisnieta Beta, es decir, Bea, Bel y Beta, nombres casi iguales, pero, a la vez, no olvidemos el prefijo Bis que se antepone en todas ellas, en las tres. Y Bis quiere decir doble, en todas ellas hay un doble, su doble, el doble de Isabel o una parte de ella está en su bisabuela Bea, pero otra parte de ella misma se proyecta en su bisnieta Beta. Las tres se parecen, los personajes que las rodean, los niños del colegio y los compañeros de Isabel, las confunden. Creen

que la vieja foto color sepia de Bisa Bea es la propia Isabel y el holograma del futuro de bisa Beta refleja una imagen idéntica a Isabel. El juego del doble, de lo idéntico, de la identidad, de la especularidad, de la dualidad, del Yo y el Otro, se presenta constantemente en el relato, como estructura, como sentido y como organización textual. La dialéctica y el debate también contienen al doble, al uno frente al otro.

La heroína del relato, Isabel en español, Isabelle en francés (mismo sonido) Elisabeth en inglés (mismas letras), Isabel en portugués, oye dos voces, la del pasado y la del futuro que le van señalando lo que está bien y lo que está mal. En suma, se genera la dialéctica, el debate, el discurso de la autora que no fomenta el conformismo, al contrario, suscita la crítica. Isabel discrepa de las costumbres sociales de antaño y discute, se enfada con Bisa Bea, desata su conciencia crítica, compara, reflexiona, analiza la lección y la moral de su bisabuela de manera muy gráfica y decide lo que va a hacer. Isabel es una niña rebelde que no acepta la moral decimonónica impuesta a las mujeres y cuestiona la falta de derechos y la desigualdad, de tal forma que, el modelo infantil que la lectura de esta obra ofrece a lectores y lectoras infantiles, es un modelo de niña que va descubriendo su identidad, creciendo y construyendo un pensamiento crítico que se forja en el conocimiento de unas bases históricas, sociales, tradicionales, pero que evoluciona con autonomía crítica hacia la modernidad. Podríamos afirmar que de este mundo de Babel, que Ana María Machado crea entre la polifonía de voces, se oye al final una única, con fuerza, como se desvelará al final del relato como suma total.

La realidad social de la feminización de la pobreza llevó a muchas mujeres de barrios marginados a organizarse en defensa de la supervivencia de sus familias. Articularon un movimiento desde el posicionamiento de género y del maternalismo social. Los argumentos de los valores maternales marcaron su respaldo social y su emergencia como agentes de cambios social (Nash, 2004: 205).

Queda clara la gran importancia del rol del maternalismo en los movimientos de mujeres y su desarrollo de prácticas sociales, como afirma Mary Nash. No obstante, al reforzar un discurso de género anclado en los tradicionales roles femeninos sigue abierto el debate sobre sus consecuencias en el reconocimiento de la ciudadanía y de la autonomía femenina (Aguirre, 1997).

La lectura de *Bisa Bea*, *Bisa Bel* ofrece el placer estético, el descubrimiento infantil y el componente lúdico, siguiendo unas bases que podríamos llamar oulipianas y que conectan con la filosofía de esta corriente literaria nacida en los años 60 del siglo pasado y vigente hoy en día. Ana María Machado va desgranando cuestiones trascendentales de la mano de su protagonista, con sencillez, pero con contundencia. Su trayectoria comprometida con la formación de lectores y la

educación literaria, con la lucha por los derechos y la igualdad, contra el analfabetismo, en contra de la esclavitud, por la libertad y la defensa de la cultura propia, emerge constantemente y en esta obra culmina con fuerza al final del relato. En la escuela, con la maestra, con una pedagogía basada en la libertad de expresión, antiautoritaria, el relato concluye con una lección magistral compartida por todos los niños, participando en un proyecto de futuro mejor, de construcción de una nueva sociedad, diferente a la que les tocó vivir y sufrir a sus padres, privados de libertad, en el exilio, en muchos casos, como le sucedió igualmente a Ana María Machado; ella vivió en París, conoció al OULIPO y experimentó el exilio.

Contrainte: número 3 (Trenza de gentes)

En Raymond Queneau, autor francés fundador del OuLiPo, convergen el deseo de originalidad y creatividad, toda la inquietud innovadora y vanguardista, todo el trabajo de exploración y potencialidad del lenguaje, todo el esfuerzo, en suma, de renovación estética que supuso el recién terminado siglo XX, no sólo en Francia sino en todo el mundo, éste sería sin duda Queneau. Nos encontramos ante una de las personalidades más inquietas y polifacéticas, más decididamente modernas, que poblaron el París vanguardista desde el surrealismo en los famosos Años Veinte hasta el *Nouveau Roman*, ya en la década de los setenta. (Reyes de la Rosa, 2006: 16).

La concepción de la escritura queniana está basada en la dificultad, es decir, en la “contrainte”. *La traba* en algunos casos cobra la forma de una exploración y manipulación del lenguaje para aplicar al texto literario. Queneau plantea sus novelas con una planificación perfectamente estudiada; en *Le chiendent*, de 1933, su primera novela, plantea una estructuración fruto de la aplicación de reglas matemáticas. La novela difiere de cualquier novela tradicional con una historia estructurada que avanza con los personajes en busca de un final o conclusión (*Ibidem*: 17).

Ana María Machado, en *Bisa Bea, Bisa Bel* construye una narración fuertemente estructurada en torno al número tres. Bel, constituye la voz protagonista que narra en primera persona su historia. Va creciendo y aprende, descubriendo el mundo, desvelando secretos y enigmas de la mano de su bisabuela Bel, desde el pasado, hay un salto hacia atrás del número tres: su madre, su abuela hasta llegar a su bisabuela que le habla y es su amiga. Y en sentido verso, hacia el futuro, en la segunda parte del relato, aparecerá otra voz que se anticipa en el relato paulatinamente, va apareciendo discretamente y esa voz, voz queda, vuelve a ser la de su bisnieta Beta. Otra vez, un salto triple, el número tres. Isabel se sitúa en el centro para llegar a Beta, saltando a la madre y a la abuela de Beta. En la vida de la niña, la presencia de su bisabuela y de su bisnieta, el salto hacia

atrás y hacia adelante, se materializa a través de la voz interior que su imaginación infantil construye. Ella oye voces, las anima y les da vida, siguiendo las pautas simbólicas de la psicología del niño en esta etapa, pero se apoya en un objeto material concreto, en las fotos de los dos personajes entrañables. El grado de abstracción del relato y la carga de fantasía se equilibra gracias a la concreción de dos objetos: la fotografía color sepia del pasado de Bisa Bel y el holograma del futuro de su bisnieta Beta.

Basándonos en la teoría de la literatura potencial que desarrolla el OuLiPo, lo que corresponde a la *contrainte*, la traba, sería el número tres, que rige y ordena la obra artística, así, pues, la experimentación se une a los juegos. El componente lúdico, el descubrir, destapar, encontrar, se materializa en las fotos guardadas, encerradas. El secreto, el enigma, la llave que abre y que cierra el cofre, *la mise en abyme* o el sistema de cajas chinas, van de la mano de la madre, que en este relato no desempeña el papel fundamental, el protagonismo lo tienen las abuelas y bisabuelas; aunque claro, todas las mujeres son madres esencialmente. La madre guarda celosamente sus recuerdos, los conserva y los transmite. Las fotos son las portadoras de memoria y de identidad escondida, el tesoro guardado, el objeto amado.

¿SABES?, te voy a contar un secreto. Nadie lo sospecha y es que Bisa Bea vive conmigo.

Nadie sabe nada. Nadie puede verla.

Pueden buscar por toda la casa, pero dudo que la encuentren. Aunque alguien buscara en un rinconcito del cajón, no la encontraría. Tampoco si husmeara debajo del tapete. Ni atrás de la puerta. Si quieren, pueden esperar a que yo esté muy distraída y espiar por el agujero de la cerradura de mi cuarto. ¿Piensa que van a poder ver a Bisa Bea?

No, no podrían...

¿Sabes por qué? Es que Bisa Bea vive conmigo, pero no a mi lado. Bisa Bea vive muy cerca de mí, de verás. Ella vive dentro de mí. Y hasta hace poco tiempo ni yo misma lo sabía. A decir verdad, ni siquiera sabía que Bisa Bea existía (Machado, 1997: 7).

La autora en esta narración mantiene y enfatiza los rasgos tópicamente femeninos, el encerramiento, el espacio interior, doméstico, privado, la intimidad guardada, preservada bajo llaves (además, la trama también muestra el binarismo tradición/modernidad con la consiguiente ruptura y rechazo a la tradición de marginación y exclusión femenina). Para mostrar esta dialéctica y el contraste de pensamiento, ya en el primer capítulo “En el fondo de una cajita”, texto e imagen son elocuentes, el comienzo nombra ya que “Bisa Bea estaba muy bien escondida” y pudo conocer a su bisabuela gracias a los arrebatos de su madre al hacer una limpieza general de la casa. En todo momento, se pone de manifiesto la presencia y la importancia de la oralidad, del contador de

historias, de la riqueza de la comunicación a través de la palabra; en este caso, siempre nos movemos en un mundo de mujeres, no aparece la figura masculina (solamente Sergio, compañero y amigo de la niña). Se aprecia la búsqueda de la experimentación con el lenguaje y el gusto por la literatura cuando pone en boca de Bel

Parecía la historia del gigante que mi tía cuenta. ¿Sabes?, aquella historia que dice así: dentro del mar había una piedra, dentro de la piedra había un huevo, dentro del huevo había una vela y quien soplara la vela mataba al gigante. Claro que no había ningún gigante en el arreglo general de mi madre. Ni huevo. Pero había una vela color de rosa, de pastel de cuando cumplí un año y que ella guardaba de recuerdo, dentro de un zapatito viejo de bebé, que usé cuando yo era pequeñita. Pero me acordé de la historia del gigante porque podríamos contar la historia de Bisa Bea de este modo: dentro del cuarto de mi madre había un armario, dentro de la caja había un sobre, dentro del sobre había un montón de retratos, dentro de su retrato estaba Bisa Bea (Machado, 1997: 9).

Y a continuación, el relato prosigue desde la semántica del encerramiento hacia su opuesto. De manera que, en el contraste, se refuerza el significado de la apertura y el ideal de libertad final, abriendo espacios y posibilidades a lo que permanecía escondido, prohibido, vetado. Liberación y luz, como esperanza hacia el futuro, es la imagen que se desprende como rechazo al encerramiento que es percibida por Isabel al llegar de la escuela. Diríamos, dialéctica, binarismo, crítica, debate y solución:

Llegué de la escuela y vi la puerta del cuarto abierta, la puerta del armario abierta, el cajón abierto y mi mamá sentada en el piso, descalza, toda despeinada, con una caja cerrada en la mano. Le di un beso y miré la caja. Era la cosa más linda del mundo, toda de madera, pero de madera de colores diferentes, unos más claros, otros más claros, otros más oscuros, formando un dibujo, un paisaje, donde había una colina, una casita, un pino y unas nubes en el cielo. Entonces mi mamá abrió la caja y sacó de adentro, de mero abajo, un sobre de papel pardo, viejo y medio arrugado.

-¿Qué tienes ahí dentro, mamá?

-Ya ni me acuerdo, hija. Vamos a ver.

-Debe haber muchas cosas, pues el sobre está bien gordito.

Y así era. Un montón de retratos (Machado, 1997: 9-10)

La alegría de la madre se muestra en la apertura y el rechazo al enclaustramiento de las mujeres en el pasado al decir: “Viajábamos en tranvía, era divertido, fresco, todo abierto” (*Ibidem*: 10). Reflexionando sobre el paso del tiempo se muestra a la madre y a la bisabuela de Isabel cuando eran niñas. Los retratos de unas y otras son el contrapunto temporal. Saltos en el tiempo como ejercicio de comparación de formas, costumbres, usos sociales, contextos que funcionan como

resorte para desencadenar la reflexión crítica, promover el cambio, el progreso, el análisis de su actualidad, los logros conseguidos por las mujeres desde aquellos años en que vivió su Bisa Bea. Añadido a esto se plantea, de nuevo, la paradoja, el contraste y la oposición. Ese retrato color sepia de su bisabuela, de cuando era niña, con una muñeca en la mano, claramente perteneciente al pasado, presenta un gran parecido, asombroso, con la bisnieta.

Cuando lo ven sus amigos y su profesora, en la escuela, confunden y fusionan a las dos. Sergio, su gran amigo, asegura que es su retrato y Sonia la profesora también le encuentra un parecido total. De manera que, la identificación física entre las dos, la bisabuela y la bisnieta, colaboran en ese proceso de identificación personal de la niña con sus raíces y de construcción individual diferenciando lo heredado de lo alcanzado autónomamente. La niña lleva el retrato con ella en todo momento y proyecta en el objeto, en esta imagen, todas sus confidencias.

Ahora, yo, Isabel, que no tenía hermanos ni hermanas, tenía una amiga especial, una bisabuela-niña, linda, linda, toda amorosa, viviendo dentro de mi pecho. Con su muñeca, su aro...y todo (Machado, 1997: 28).

Análisis y Síntesis: Pasado y futuro

El OULIPO significa Ouvrier de Littérature potentielle. La LiPo, la literatura potencial en el taller u obrador (*ouvrier*) del escritor, se manifiesta en dos sentidos: hacia el pasado y hacia el futuro, como venimos mostrando. La experimentación nace de la revisión de obras del pasado, de los clásicos consagrados, a los que se les somete a diferentes reglas, trabas o *contraintes* y se obtienen nuevas creaciones, infinitas posibilidades de cambio de esos mismos textos, a través de las diferentes manipulaciones del lenguaje. Esta técnica podría corresponder a lo que la autora brasileña experimenta en este relato.

François Le Lionnais, en la *LiPo*, en “Le premier Manifeste”, apela a las discusiones en torno a la invención del lenguaje y señala que en la creación de la escritura, y de la gramática, ha habido múltiples discusiones. “La vérité est que la querelle des Anciens et des Modernes est permanente” (*Oulipo. La Littérature potentielle*, 1973: 19).

Le Lionnais afirma que esta querrela comenzó hace un millón setecientos cincuenta mil años y que se terminará con la humanidad, a menos que los Mutantes, que le sucederán, no aseguren el relevo de esta querrela. Los que llamamos antiguos fueron en su tiempo descendientes de los que en su tiempo fueron Modernos y estos últimos, si volvieran entre nosotros renegarían de sus falsos imitadores.

Como señala François Le Lionnais, la literatura potencial no representa más que una nueva “pensée de séve dans ce débat” (*Ibidem*, 1973: 20). En el “Primer Manifiesto” de OULIPO, François Le Lionnais afirmaba:

On peut distinguer dans les recherches qu’entend entreprendre l’Ouvroir, deux tendances principales tournées respectivement vers l’Analyse et la Synthèse. La tendance analytique travaille sur les oeuvres du passé pour y rechercher des possibilités qui dépassent souvent ce que les auteurs avaient soupçonné (*Oulipo. La Littérature potentielle*, 1973: 21).

Y Le lionnais distingue entre ambas tendencias:

La tendance synthétique est plus ambitieuse; elle constitue la vocation essentielle de l’OuLiPo. Il s’agit d’ouvrir de nouvelles voies inconnues de nos prédécesseurs. C’est, par exemple, le cas des *Cent Mille Millions de Poèmes* ou des haï-Kaï booléens (*Ibidem*: 21).

Le Lionnais, fundador del OULIPO, seguido de su amigo R. Queneau, en 1960 propone las matemáticas, las estructuras abstractas de las matemáticas contemporáneas, como elemento de exploración para descubrir mil direcciones a través del Álgebra (recursos de nuevas leyes de composición) y de la Topología (consideraciones de vecindad, de apertura o de cierre de los textos):

En résumé l’anoulipisme est vomé à la découverte, le synthoulipisme à l’invention. De l’un à l’autre existent maints subtils passages (*Ibid.*: 22).

Análisis y descubrimiento en la referencia al pasado es lo que nos presenta en esta historia Ana María Machado, que aunque infantil, se construye de manera muy seria, como lo es el OULIPO, y meditada en su estructura profunda. Por tanto, se advierte esta tendencia al *Anoulipismo* (análisis) en su primera parte (la que corresponde a Bisa Bea). Y en su segunda parte, se trataría, en el ejercicio comparativo oulipiano, de una estructura de invención e imaginación hacia el futuro, es decir, de *Synthoulipisme*, (de síntesis) que corresponde a la historia de la protagonista con Beta, su bisnieta.

Ana María Machado transforma ahora a la protagonista, es bisnieta y pasa a ser bisabuela. El personaje atraviesa la barrera del tiempo, viaja al pasado (análisis), vive en su presente y viaja también al futuro (síntesis), inventa y se anticipa a lo que ocurrirá.

La niña habla con la bisabuela, debaten acerca de los viejos tiempos, ambas se sorprenden con la comparación de las costumbres de antes y de ahora y en algunas ocasiones el tono se eleva,

sobre todo cuando Bisa Bea interviene en los asuntos de la niña para arreglar las cosas a su manera, con la perspectiva de antaño, y así le señala:

Usar papel como si fuera pañuelo, no puede acabar en nada bueno. Mis pañuelos eran de lino y seda, almidonados, y tenían encaje y bordados.

Insistí furiosa:

-No desvíes la conversación, Bisa Bea. Podían ser más bonitos, pero los de papel son más higiénicos. Y nada de eso me interesa. Sólo quiero saber si fuiste tú quien dejó caer mis pañuelos.

Ella confesó, muy triste:

-fui yo, sí, querida, con la mejor de las intenciones. Yo no podía imaginar que fuera a suceder una cosa de éstas. En mis tiempos...

Entonces exploté:

-¡No me interesa tus tiempos! ¿Cuándo vas a entender que hoy en día todo es muy diferente? Yo soy yo, vivo en mi tiempo, y quiero hacer todo lo que tengo ganas de hacer, vivir mi vida, ¿entendiste, Bisa Bea? Yo soy yo, ¿oíste?

Sólo que me había puesto tan furiosa, de verdad, que ni me acordé que cualquier plática con Bisa Bea debía ser muda, sólo hablada hacia adentro, para que nadie más oyera. Si no, pensarían que me había vuelto loca (Machado, 1997: 53-54).

La madre de Isabel será el punto de referencia central, el eje que instaura el equilibrio entre la influencia de la visión retrospectiva y tradicional, en comunicación con Bisa Bea, y la voz misteriosa que comienza a escuchar y que se contrapone a las costumbres del pasado. Pasado que, además, es sometido a una crítica constante por la niña, ayudada de la madre, en lo que se refiere a derechos de las mujeres, igualdad social, esclavitud, libertades, independencia, una voz propia, en definitiva.

Se entabla claramente, en diálogo directo, una querrela entre Antiguos y Modernos. La voz de Beta, su bisnieta, interviene ahora para reclamar con fuerza lo que corresponde a las mujeres. Y en esta parte, se advierte cómo el personaje de Isabel, la ingenua niña del comienzo del relato, ha madurado, va creciendo y defendiendo, cada vez con más seguridad, sus principios básicos como mujer que considera imprescindibles. El discurso machadiano presenta una idea rotunda del modelo de mujer que describe a sus lectores. El debate llega a establecerse ahora, hacia el final de la historia, entre las tres generaciones. La conversación se mantiene entre Bisa Bea, Isabel y Beta:

Bisa Bea, me vas a disculpar, pero no es nada de eso. Bel no necesita fingir frente a él. Más bien, nadie tiene que fingir nada frente a nadie. Si a ella le entran ganas de hablar con alguien, va, le habla por teléfono y conversan. Listo. Es todo tan simple, ¿para qué complicar las cosas?

-Eso mismo- coincidí, y me sentí animada.

La voz siguió, ahora hablando conmigo:

-Y tú, deja de ser boba, perdiendo tu tiempo, metiendo la aguja en un trapo, sólo para agradar a un bobalicón que se ríe de ti, sólo para simular que eres una niña delicada. ¿Para qué fingir? Hay veces que no se puede fingir. Deja eso y ve a hacer algo útil (Machado, 1997: 61).

La voz del futuro, su bisnieta, la oye cada vez con más fuerza y la niña no termina de entender. Por eso Beta le explica:

-Tú eres mi Bisa Bel, una lindura jovencita, con short y tenis que yo encontré en los guardados de mi mamá, una foto vieja de la que mandé hacer una holografía Delta... Y ella es tu Bisa Bea, la niñita que también está ahí, en el retrato que tú sostienes en la mano.

En ese momento no entendí nada. ¿Cómo podía ser yo la bisabuela de alguien sin saberlo? ¿Qué significaba holografía Delta? ¿Y cómo es que yo podía sostener en la mano el retrato de Bisa Bea si estaba perdido y eso lo sabía muy bien, también sabía muy bien toda la bonita historia de que el retrato se había transformado en un tatuaje transparente por el lado de dentro de mí? Hay veces que ni siquiera se puede fingir. Eso había dicho la niña, y en eso estaba en lo correcto. Ésta era una de esas veces. Bisa Bea vive dentro de mí, sí, es verdad. Cómo sucedió eso, no lo sé. Pero el retrato, lo perdí. Eso yo lo sé. Conmigo no puedo fingir. Con tantas preguntas en la cabeza, ni sabía qué preguntar primero a la dueña de la voz. Acabé haciendo la pregunta más tonta que me vino a la cabeza.

-¿Cómo te llamas?

-Beta. Soy tu bisnieta (Machado, 1997: 62)

La heroína de esta historia, Bel, se sitúa en el foco, o punto de mira, entre Bisa Bea y nieta Beta y dialoga con ambas, compara el pasado y lo que le depara el futuro. Estrategia especular que le permite a la autora pronunciar su crítica abierta hacia las diferentes formas de esclavitud, hacia las costumbres desfasadas y hacia el tratamiento desigual entre sexos, de manera que la niña se cuestiona su identidad y refuerza su pensamiento crítico en el que pugna por esclarecer sus criterios entre el bien y el mal. Isabel sufre la oposición entre esas dos voces internas que le hablan y le sugieren acatar la norma impuesta o explorar y luchar, lucha, pues, entre el deseo y la Ley. Muestra su rebeldía inclinándose hacia la lucha por cambiar el mundo:

Hay veces en que a pesar de saber que es más fácil seguir los consejos de Bisa Bea, y que en ese caso todos van a quedarse tan contentos con mi buen comportamiento, siento unas ganas que me empujan por dentro de seguir a Nieta Beta, de luchar contra el mundo, a sabiendas de que aún tendrán que pasar muchas décadas para que alguien me comprenda. Pero yo me estoy comprendiendo un poco, y a veces esto me basta (Machado, 1997: 65).

Se describen pulsiones contradictorias en el sentir de la niña: “Voy descubriendo que dentro de mí hay una verdadera ensalada” (*Ibidem*: 67). Pero hacia el final del relato, se cierra el círculo, el juego de espejos, la doble voz y las simetrías, desembocan en una propuesta de futuro a través de un nuevo modelo pedagógico. Esta historia, la de Bisa Bea y su retrato perdido por la niña va a parar a manos de la maestra. Y, la autora, utilizando este motivo del retrato, nos propone unas secuencias didácticas que, a través de los retratos de los abuelos y bisabuelos de los niños, entre todos ellos harán un recorrido por el pasado y abordarán diferentes aspectos sociales: exilio, identidad y autobiografía.

En el discurso, se aprecian, pues, huellas del exilio de la propia Ana María Machado cuando escribe: “Doña Sonia me fotografió” y afirma:

-Isabel, hay otra novedad. Le enseñé al grupo el retrato de tu bisabuela y todos comenzaron a traer retratos de los bisabuelos también. Entonces decidimos hacer una investigación acerca de los tiempos en que ellos vivieron. Vamos a pasar algunas semanas estudiando esos tiempos, el final del siglo pasado y el comienzo de éste... ¿Qué te parece? (*Ibidem*: 70).

Los niños en la escuela comienzan a hablar de su propia vida, de la de sus antepasados, las penurias, el exilio, el dolor, la emoción, construyen relatos vivos reconstruyendo la historia, la de su país, de Brasil. Historias de separaciones y de reencuentros en los que, la memoria y la ficción avanzan. En la clase abierta que la maestra desarrolla permite que afloren temas tan emotivos y conflictivos como el recuerdo y la sabiduría de los abuelos, el viaje el regreso a su tierra natal. Víctor cuenta su historia:

Recuerdo una noche, cuando estábamos en Roma y él nos había ido a visitar. Era en la víspera de que se embarcara de regreso a Brasil. María y yo queríamos viajar con él, queríamos que papá y mamá también regresaran a nuestra tierra, todos estábamos medio tristes... Yo no entendía por qué no podíamos regresar. Entonces el abuelo explicó que un día podríamos hacerlo, pero dijo que quien quiere construir los tiempos nuevos generalmente no es comprendido, es perseguido y sufre mucho, y era eso lo que sucedía con mi país. Así, él contó muchas cosas de la historia de Brasil y del mundo. Dijo que en sus tiempos todo había sido mejor que en los tiempos de su papá: no había esclavos, los trabajadores ya recibían salarios, pero él se acordaba de que, cuando era pequeño, en la ciudad donde nació (que estaba llena de fábricas), los trabajadores permanecían en las máquinas catorce o dieciséis horas al día -ya ni me acuerdo- y tampoco podían hacer huelgas, los niños pequeños trabajaban, y un montón de cosas así (*Ibidem*: 73).

Los niños reconstruyen el pasado y la figura del abuelo recobra un papel protagonista en sus vidas, en la escuela. La maestra aprovecha la práctica de la expresión oral, del relato para nuevas propuestas y críticas.

Maxime Molyneux ha señalado que la dedicación de las mujeres a las causas comunitarias en el contexto latinoamericano constituye un objeto de discusión en cuanto a su impacto en su proceso emancipatorio individual femenino (Molyneux, 1997). Por otro lado, los movimientos de mujeres fueron decisivos en la lucha contra la dictadura política y en el desarrollo de la transición democrática en países como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (Nash, 2004). Ana María Machado, en este relato, nos muestra una parte de esa historia hábilmente presentada a los niños.

En este contexto, la resistencia compartida contra un régimen dictatorial vinculó los asuntos de las mujeres a la oposición civil, tal como sucedió en España durante el franquismo, y creó un lazo entre la lucha por los derechos humanos y el combate por los derechos de las mujeres (Jacquette, 1989).

De manera que, al personaje de la maestra, en *Bisa Bea, Bisa Bel*, la autora brasileña, le otorga en este final un gran papel en la formación y construcción de la identidad individual y colectiva de estos niños.

Ana María Machado en una conferencia sobre Literatura Infantil en 2008 señalaba que

Las sociedades que ya hace mucho tiempo que son letradas, tienen anticuerpos intelectuales más desarrollados para enfrentar esos nuevos males. Sociedades poco acostumbradas a la lectura siguen siendo mucho más vulnerables. Acercar a los niños a los buenos textos es también un modo de fortalecer sus defensas y cuidar de su futuro. Es un derecho de ellos y un deber nuestro. Para el bien de todos y la felicidad general de la gente (Machado, 2008: 26)

Mayoritariamente, la educación, en las primeras etapas del niño, está a cargo de las mujeres, de ahí que este papel social, histórico, que han desempeñado las mujeres se refleja con nitidez en esta historia que tiene como escenario el Brasil de la propia autora.

Ahora, cuando nosotros hablamos de la bisabuela de Isabel, sentí nostalgia de mi abuelo, tristeza de pensar que murió antes de la fiesta de nuestro regreso. Pero también vi cómo, en algunas cosas, nuestro tiempo ya es mejor que el suyo. Y me quedé pensando en eso: ¿Cómo va a ser el mundo de nuestros bisnietos? Creo que también podríamos hacer una investigación sobre eso. Era lo que yo quería decir (Machado, 1997: 74-75).

Buscando en las raíces, en sus historias, ahora los niños cooperan con la maestra con el máximo interés, con temas que les tocan directamente y que apelan a su propia identidad manteniendo la dialéctica discursiva que ha sustentado a lo largo de todo el relato, entre el análisis y la síntesis. “Estudiar el futuro, ¿te imaginas? Mucho mejor que estar atada al pasado, así como la escuela sigue haciendo” (*Ibidem*: 75).

Conclusión

La experimentación o la potencialidad del relato que desgrana la autora brasileña se mueve en los dos sentidos tomando como base personajes tan entrañables como los abuelos: “Vamos todos a trabajar este tema: de los bisabuelos a los bisnietos” (*Ibidem*: 75). Por tanto, se advierte esta tendencia al anoulipismo (análisis) que progresa hacia el synthoulipisme (síntesis) en el programa de aprendizaje⁹². La literatura potencial tiene pues, mucho que decir, proporciona un ejercicio serio, inteligente, estructurado. Así señalaba François Le Lionnais: “La littérature potentielle reste donc la chose la plus sérieuse du monde” al terminar “Le Premier Manifeste” (1973). Y de nuevo, siguiendo su *contrainte*, François Le Lionnais comienza “Le Second Manifeste” con una cita de P. Féval recuperando el mismo término con el que acababa “Le Premier Manifeste”: “Je travaille pour des gens qui sont intelligents avant d’être sérieux” (*Oulipo, la littérature potentielle*, 1973: 23).

Ana María Machado desarrolla, en la potencialidad del relato, los juegos especulares como el juego del doble y las simetrías, tanto en el texto como en las imágenes. Figuras que se enfrentan, que se miran, que se parecen, que son simétricas; mujeres frente a frente, retratos, juegos con el lenguaje, búsqueda estética y búsqueda de identidad, descubrimiento y en el avance y progreso del relato, Isabel evoluciona hacia una madurez crítica:

Y entonces supe, descubrí. Así de repente. Descubrí que nada se hace de repente. Desde esa vez, la investigación del colegio no sólo es a través de los libros ni fuera de mí. Es también en mi propia vida, dentro de mí. En mis secretos, en mis misterios, en mis encrucijadas escondidas, Bisa Bea discutiendo con Nieta Beta y yo en medio, para allá y para acá. Formas diferentes de comportarse los niños y las niñas, siempre cambiando. Cambios que yo misma voy haciendo, por eso es difícil, a veces dan ganas de llorar. Mirando hacia atrás y caminando hacia adelante (Machado, 1997: 75).

⁹² Recordemos la importante labor que Ana María Machado ha desarrollado en este sentido. Sus dos obras sobre educación Literaria nos lo muestran: *Lectura, escuela y creación literaria* (2002) y *De literatura infantil: creación, censura y resistencia* (2003). Su campaña llevada a cabo para erradicar el analfabetismo, no solo en Latinoamérica sino por todo el mundo, es muy destacable y para ello ha pronunciado numerosas conferencias y cursos en los últimos años.

Como final, Ana María Machado propone seguir desarrollando la imaginación; inventar es fundamental para investigar y para experimentar. Pero en este caso, en este triángulo femenino, de nietas y abuelas, el andamiaje vigotskyano es familiar, afectivo; conversación triple, debate de antiguos y modernos, secreto, e imaginación. Trenza de gentes en la danza brasileña.

Yo también soy inventora, invento todo el día una manera nueva de vivir. Yo, Bel, una trenza de nosotras, igualito a cuando hago una trenza en mi cabello, divido en tres partes y voy cruzando una con las otras, la parte de mí misma, la parte de Bisa Bea, la parte de Nieta Beta. Y Nieta Beta va a hacer lo mismo conmigo, Bisa Bel de ella, y con alguna bisnieta que no puedo ni soñar bien en ella. Y siempre así. Cada vez mejor. Para cada uno y para todo el mundo. Trenza de gente.

Sólo por eso resolví contar el secreto que nadie sospecha, ¿sabes? Contar que Bisa Bea vive conmigo. Pero cuando yo me animo, no me puedo detener y acabo contando todo. Hasta Nieta Beta entró en la danza. Y nosotras tres juntas somos invencibles, de trenza en trenza (Machado, 1997: 76).

Ana María Machado ofrece como homenaje final al arte de contar, de narrar, la escritura de la vida de un yo que se construye con el plural NOSOTRAS.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, R. (1997). "El maternalismo en las políticas sociales". En E. Holo y A. M. Portugal (eds.). *La ciudadanía a debate*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional.
- BURGOS, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- _____ (2008). "Entrevista con Judith Butler" (por María Prado Ballarín y Elvira Burgos Díaz). En *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York and London. Routledge. Traducción castellana (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid. Síntesis. Traducción y prólogo de Javier Sáez y Beatriz Preciado.
- _____ (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- _____ (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- JACQUETTE, J. S. (ed.) (1989). *The Woman's Movement in Latin America. Feminism and the Transition to Democracy*. Boston: Unwin Hyman.
- LE LIONNAIS, F. (1973). *Oulipo. La Littérature potentielle*. France: Gallimard.
- _____ (1973). "Le premier Manifeste". *Oulipo. La Littérature potentielle*. France: Gallimard.
- _____ (1973). "Le Second Manifeste". *Oulipo. La Littérature potentielle*. France: Gallimard.

- MACHADO, A. M. (1992). *Historia medio al revés*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997). *Bisa Bea, Bisa Bel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000). *La abuelita aventurera*. Madrid: SM.
- _____ (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- _____ (2003). *De literatura infantil: creación, censura y resistencia*. Editorial Sudamericana.
- _____ (2004). *De carta en carta*. Madrid: Alfaguara.
- _____ (2007). *Niña Bonita*. Barcelona: Ekaré.
- _____ (2008). “Derecho de ellos y deber nuestro (Literatura Infantil: ¿Para qué?)”. En *Leer Placer*. II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Jaén: Luis Vives.
- MACKINNON, C. (1987). *Feminism Unmodified: Discourses on Life and Law*. Nueva Cork: Routledge.
- MOLYNEUX, M. (1997). “Debates sobre comunitarismo, moralidad y políticas de identidad”. En HOLA, E. y Portugal, A. M. (eds.). *La ciudadanía a debate*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional.
- NASH, M. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- REYES DE LA ROSA, J. y SÁNCHEZ CORRAL, L. (2006). *Creatividad y Literatura Potencial. Actas de las Primeras Jornadas Hispano-Francesas de Creatividad y Literatura Potencial*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- RUBIN, G. (1975). “The traffic in women: Notes of the Political Economy of Sex”. En Reiter, Rayna R. (ed.). *Toward an anthropology of Women* (pp. 267-319). New York: Monthly Review Press. Traducción castellana: “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”. En Lamas, M. (1996). *El género: La construcción de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. P.U.E.G.
- VARGAS, V. (1997). “Un debate feminista en curso”. En HOLA, E. y Portugal, A. M. (eds.). *La ciudadanía a debate*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional.

LITERATURA INFANTIL, IMAGINÁRIO E VALORES INTERCULTURAIIS: APONTAMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DESDE O JARDIM DE INFÂNCIA

*Paula Cristina Marques*⁹³

docpaulamarques@gmail.com

*Fernando Azevedo*⁹⁴

fraga@ie.uminho.pt

CIEC, Universidade do Minho

Resumo: A diáspora emergente da globalização tem lançado novos desafios às sociedades civis e às políticas internacionais. Deste modo, dos contextos formais de educação são esperadas respostas educativas que considerem esta confluência de culturas. Para uma abordagem contextualizada sobre a pertinência de uma educação intercultural, socorremo-nos das recomendações da UNESCO e dos postulados inscritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, propostos pelo Ministério da Educação português. Neste âmbito, este texto aborda a importância que poderá assumir, neste processo educativo, a obra literária para a infância. Com o auxílio de métodos elaborados pelo educador de infância, a criança poderá assim explorar valores interculturais que a ajudarão a desenvolver a sua intelectualidade; criatividade; cultura emocional; e conduta social. Exemplificativamente, encerramos a exposição com a análise do álbum narrativo *O Cuquedo* (Cunha, 2011).

Palavras-chave: Educação intercultural; literatura infantil; jardim de infância

Resumen: La diáspora emergente de la globalización ha lanzado nuevos desafíos a las sociedades civiles y políticas internacionales. De este modo, de los contextos formales de educación se esperan respuestas educativas que consideren esta confluencia de culturas. Para un tratamiento contextual sobre la pertinencia de una educación intercultural, nos acogemos a las recomendaciones de la UNESCO y de los postulados inscritos en las “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Orientaciones Curriculares para la Educación Preescolar), propuestos por el Ministerio de Educación portugués. En este ámbito, el trabajo aborda la importancia que podrá asumir, en este proceso educativo, la obra literaria para la infancia. Con la ayuda de métodos elaborados por el educador, la infancia podrá explorar valores interculturales que la ayudarán a desarrollar su intelectualidad; creatividad; cultura emocional; y conducta social. Cerramos la exposición con el análisis, a modo de ejemplo, del álbum narrativo *O Cuquedo* (Cunha, 2011).

Palabras clave: Educación intercultural; literatura infantil; jardín de infancia

Abstract: The emerging diaspora of globalization has been challenging international civilian and political societies. Thereby, the formal contexts of education are expected to deliver educational answers considering this cultural confluence. Aiming a contextualized approach to the relevance of an intercultural education, we seek orientation from the guidelines UNESCO provides and the postulates enrolled on “Orientações

⁹³ *Paula Cristina Marques*, licenciada em educação de infância pela Escola Superior de Educação de Setúbal. Tem trabalhado no ensino privado (pré-escolar) português. Participou em vários seminários, sobretudo na área de literatura para a infância. Presentemente, é aluna da Universidade do Minho, frequentando o primeiro ano do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Literatura para a Infância. Tendo com base a pergunta: "A literatura para a infância e imaginário ajudam a criança a explorar valores interculturais?", iniciará em setembro próximo uma pesquisa - estudo de caso com orientação etnográfica - à qual dedicar-se-á a tempo inteiro durante os próximos dois anos.

⁹⁴ *Fernando Azevedo* é Professor Associado com Agregação na Universidade do Minho (Instituto de Educação, Braga, Portugal). É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Tem obras publicadas nos domínios da hermenêutica textual, literatura infantil e formação de leitores.

Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Curricular Recommendations for Pre-School Education), a document formulated by the Portuguese Ministry of Education. In this context, the paper approaches the importance the literary work directed at childhood might assume in this educational process. With the aid of methods elaborated by the kindergarten teacher, the children might be able to explore intercultural values that will contribute to the development of their intellectuality; creativity; emotional cultural; and social conduct. To exemplify, we finish the presentation analyzing the creative narrative album *O Cuquedo* (Cunha, 2011).

Keywords: Intercultural education; childhood literature; Kindergarten

Introdução

A sociedade atual reflete os desafios lançados pela globalização. Entre eles, a interculturalidade impôs-se como um fenómeno social incontornável. Desta situação, emergem naturalmente reconfigurações pedagógicas. O jardim de infância, é, no nosso entender, o espaço educativo onde este desafio pode ser particularmente abraçado pelos seus profissionais, já que a ação educativa dos educadores de infância tem como base orientações que promovem precisamente a autonomia curricular.

Cada criança tem uma realidade própria que a torna única entre os seus semelhantes. Esta herança cultural, emocional e social que a molda e diferencia, não deve ser desconsiderada quando ingressa no contexto de jardim de infância. Neste âmbito, cabe aos educadores de infância transformar esta singularidade em oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. Este é um compromisso urgente e assertivo. Dele depende o futuro da nossa sociedade que se quer mais solidária, integradora, equitativa e responsável. Porém, os educadores de infância precisam de exemplos elucidativos e de propostas de estratégias educativas, que os auxiliem neste processo complexo de fomentar atitudes pró-ativas, despertando, nos seus educandos, a curiosidade, o espírito crítico, onde a diversidade se assuma como uma fonte de riqueza, promovendo consequentemente atitudes de cidadania (Ministério da Educação, 1997: 22).

A obra literária para a infância que em si transporta inevitavelmente uma visão do mundo, com valores que implícita ou explicitamente lhe estão associados (Coelho, 2002), é um dos mais importantes instrumentos de formação no auxílio das crianças ao desenvolvimento das potencialidades naturais. A dimensão intercultural destas narrativas que, entre outros aspetos, permite a integração, compreensão e união entre culturas, pode revelar-se como um importante veículo de partilha, onde a troca de saberes e valores assuma o papel principal; um objeto de fruição; uma fonte de conhecimentos e reflexões sobre o mundo.

Neste âmbito, a comunicação que se segue aborda a importância e o papel que poderá assumir, neste processo educativo, a obra literária para a infância. Para o efeito, apresentamos a

análise do álbum “O Cuquedo”, como um exemplo elucidativo dos seus múltiplos contributos formativos.

A interculturalidade e os desafios pedagógicos emergentes

A UNESCO, como organização internacional, tem dedicado grande parte da sua preocupação a estas questões da diversidade cultural, sensibilizando as nações para a necessidade da adoção de políticas educativas interculturais. No capítulo quatro, do Resumo do Relatório Mundial da UNESCO (2009: 15-16), a mensagem que a todos nos é deixada defende que a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais, que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. Neste âmbito, delega quatro princípios fundamentais para a assunção de uma educação de qualidade: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; e aprender a viver em conjunto. Porém, como bem o salientam, somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for o seu elemento central.

O ensino pré-escolar que se constituiu por áreas curriculares integradas e cujo espaço de ação educativa não se encontra circunscrito aos programas nacionais pré-definidos, mas em Orientações Curriculares (1997) que promovem a autonomia profissional, permite que (Macedo & Soeiro, 2009: 54) o currículo se construa com base nos interesses e necessidades de cada grupo e se desenvolva através de atividades significativas, embutidas nos vários tempos da rotina diária. Os educadores de infância são assim os construtores do currículo. Neste âmbito, em contexto de jardim de infância, a promoção de uma educação intercultural depende sobretudo da vontade e interesse dos profissionais qualificados. Este é um desafio pedagógico complexo, que exige muito comprometimento e dedicação, mas que, certamente, fará a diferença nas sociedades civis futuras.

A educação para os valores interculturais: um pilar básico na educação pré-escolar

Dentro da diversidade cultural, apraz encontrar valores de pertença inclusivos, solidários e tolerantes que estimulem o respeito pela diferença e que promovam a construção da identidade, quer pessoal quer social, tornando-a num elemento integrador que nos enriquece culturalmente. Eis o que nos move. E ainda o grande propósito desta nossa exposição. Pegando no conceito de Zabalza (1998: 167) as crianças não são ilhas; elas pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. Nessa cultura de pertença constroem as suas crenças, os seus costumes, os seus valores; desenvolvem sentimentos e comportamentos. Portanto, quando a criança chega ao ensino pré-escolar, esta herança cultural pode promover aprendizagens integradas e integrantes. A salientar e sem esquecer, que o papel do educador e o exemplo que dá aos seus educandos através

das suas atitudes, são fatores cruciais para o desenvolvimento e sucesso de tais desideratos educativos. No Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (Roberts, 2004: 147), o autor sublinha precisamente a importância e responsabilidade dos educadores em proporcionar ao seu grupo de crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade e justiça. Como refere, a melhor maneira de o fazerem é por meio do exemplo dado por eles próprios. Através do modo como se tratam uns aos outros, assim como às crianças ao seu cuidado. O autor é categórico afirmando que “não se pode esperar que as crianças deem aos outros aquilo que elas próprias nunca tiveram”. É assim necessário que os educadores reflitam cuidadosamente sobre as suas práticas. Esta proposta de flexibilidade estende-se às intencionalidades educativas e aos recursos metodológicos utilizados – os instrumentos educativos devem ser criteriosamente escolhidos.

Retomando o desiderato de uma educação sensível à diversidade cultural, que ajuda a criança a explorar valores interculturais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 54), nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social – que se assume como uma área transversal e integradora – permeia e incentiva esta aspiração, sublinhando que a consciência de diferentes valores, num mesmo espaço educativo, suscitam a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro e respeito pela diferença. O referido documento acrescenta ainda que o respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo. Neste âmbito, Balça (2007, citado por Sardinha e Rato, 2009: 129), acrescenta dizendo que a promoção de uma educação intercultural, proporciona à criança a tomada de consciência pela cultura do outro, levando-a a desenvolver atitudes de alteridade para com os pares, no sentido de conhecer o outro, a perspectiva do outro, a cultura do outro, as suas regras de conduta, as suas opções religiosas ou sexuais, cujos aspetos são de grande pertinência no mundo em que vivemos.

A obra literária para a infância: um indispensável instrumento educativo

No âmbito de uma educação que valoriza e estimula a exploração de valores interculturais, as narrativas que encontramos nos livros de literatura para a infância, sobretudo nos recomendados e aprovados pelo Plano Nacional de Leitura (que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos seus parceiros europeus), podem assumir-se como um instrumento educativo de especial relevância. Através da leitura, em voz alta, destas narrativas o educador está a permitir que a criança se envolva em situações, que embora se afigurem

ficcionais, transportam em si informações com as quais se identifica. O imaginário que, por seu intermédio, desenvolvem permite-lhes o binómio interpretação da informação e sentimentos reais – no seu pequeno mundo, a criança atribui sentido e significado aos personagens que encontra nas histórias, estando particularmente atenta às suas características. Os livros de literatura para a infância representam então um excelente instrumento educativo que favorece em primeira instância o desenvolvimento da literacia estimulando conjuntamente outras aprendizagens, favorecendo nomeadamente a exploração de valores interculturais. Ou seja: uma fonte inesgotável de oportunidades que podem promover aprendizagens muito significativas. Cabe ao educador saber tirar o melhor partido destas narrativas, promovendo espaços de diálogo e reflexão grupal.

Análise paratextual do álbum *O Cuquedo*

O álbum que será seguidamente analisado – *O Cuquedo* – cujo texto foi escrito por Clara Cunha, reportando-se, a sua primeira edição, ao ano de 2008 através da editora portuguesa Livros Horizonte e pertence ao Plano Nacional de Leitura. As ilustrações são da autoria de Paulo Galindro.

Ícónica e graficamente, trata-se, no seu todo, de um livro bastante sugestivo, que aposta numa linguagem metafórica baseada em animais de grande porte e personificados pela autora. Esta forte presença animal está, nesta obra, acompanhada de palavras e imagens que se repetem sucessivamente, facilitando a compreensão pela sequência temporal e factual.

No nosso entender, entre os aspetos paratextuais, a capa e contra capa merecem especial incidência analítica, já que nelas constam informações importantes e alusivas ao conteúdo da história. Na capa, estão representados quase todos os protagonistas. Curiosamente, e apesar do traço comum destes animais estar ligado ao seu porte e tamanho, aqui, o ilustrador preferiu dar relevância à expressão dos olhos destes animais; uma expressão que retém a nossa atenção e curiosidade. Por seu lado, a contra capa adiciona alguma informação, abrindo uma pequena janela ao texto – “(...) é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar” – instigando a sua leitura. Comumente, outra representatividade, não menos interessante, é-nos oferecida, mais uma vez, através da linguagem icónica da contra capa que expõe e reforça o outro lado destes animais imponentes: o medo – aqui representado sob a forma de fuga. Em grande plano, é ainda possível verificar-se uma imagem que quase se confunde com os tons sépia utilizados como pano de fundo da ilustração, mas que representa claramente um ser imenso e poderoso capaz de amedrontar até os mais fortes.

A parceria da palavra com a imagem é de grande cumplicidade em toda a construção desta narrativa e, portanto, componentes indissociáveis. Alguns apontamentos icónicos trazem

informações adicionais ao texto que ajudam a criança na fruição da mensagem da palavra escrita, facilitando igualmente o desenvolvimento da função semiótica.

A intertextualidade presente na obra e a plurissignificação da sua narrativa

No texto do álbum em análise, a intertextualidade afirma-se naturalmente. A inspiração da autora em outros textos está claramente representada nos personagens, na sequência temporal e na repetição da construção frásica que utiliza. Tratando-se de uma narrativa com figuras claramente personificadas, que têm como objetivo central retratar o medo – transversal a todos os seres (mesmo os que à partida não parecem suscetíveis de o ter) – e tendo em consideração a mutabilidade dos textos literários (Zilberman, 1989: 33), outras leituras podem aqui ser igualmente feitas. Como sabemos, o texto literário é rico pela sua subjetividade, permitindo-nos criar múltiplas realidades aceitáveis, sustentadas em interpretações e relações intertextuais diversas, de acordo com a experiência do mundo do recetor. Em conformidade (Azevedo, 2008: 76) “qualquer texto literário exhibe, com maior ou menor grau de sofisticação, marcas de diálogo intertextual com outros textos ou outras vozes”. “O Cuquedo” é um bom exemplo disso. Vejamos:

Andava uma manada de Hipopótamos,
De lá para cá e de cá para lá,
Quando apareceu uma Zebra e disse:
ALTO LÁ!
Podem dizer-me o que andam vocês, Hipopótamos, a fazer,
De lá para cá e de cá para lá?

Com base no nosso conhecimento do mundo, esta representação aqui demarcada (animais da selva de grande porte) evidencia a vulnerabilidade a que tomamos sujeitos face ao desconhecido; mesmo os que se julgam invulneráveis. As ilustrações de fundo sépia, cor própria da selva, que se entrelaça e mistura com os tons laranja produzidos pelos raios solares, não sofrem alterações que causem impacto, apesar de aqui se encontrar uma manada de hipopótamos. Ou seja, estes animais por fazerem parte daquela sociedade não chamam, por si só, a nossa atenção. Nesta harmoniosa conjugação, a boca aberta de um dos hipopótamos que parece emitir um som estridente e os olhos de todos os elementos da manada – que emitem uma mistura de medo, desorientação e impaciência – são os apontamentos que realmente prendem a nossa atenção. Quando a zebra os interroga “podem dizer-me o que andam vocês, Hipopótamos, a fazer de lá para cá e de cá para lá?”, a diferença fica imediatamente representada: eu Zebra, vocês hipopótamos (parece-nos que a

letra maiúscula nestes nomes comuns vem precisamente reforçar esta forte presença do eu). Porém, esta diferença não exclui, nem impossibilita, aqui neste contexto de selva, uma relação social. Os indivíduos estão integrados apesar das suas relevantes e indiscutíveis diferenças.

A história continua:

- Ai, tu não sabes !? – gritam os Hipopótamos entre dentes.
- Chegou à selva o Cuquedo!
- E quem é o Cuquedo? – perguntou a Zebra.
- O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

Note-se que a parceria da palavra com a imagem mantém-se indissociável ao longo de toda a obra. Na página do álbum em análise que integra este texto, aparece novamente a imagem dissimulada que encontramos na contra capa - um ser indefinido, capaz de gerar a desordem. Esta desordem manipula de tal ordem os sujeitos intervenientes que a própria autora não fica imune a esta influência – repare-se que a pontuação aparece desorganizada (!? em vez de ?!). Este pormenor subtil parece ser um forte indicador do efeito de dominó que tem esta desorientação.

Retomando a imagem em análise, este ser dissimulado que nos fornece uma informação intratextual, pode representar, neste contexto, a consciência coletiva que muitas vezes se opõe e oprime a individual; e que, no caso, instiga a intolerância face à ameaça da entrada de um novo elemento. Esta ignorância gera o pânico, cria o estereótipo e lança a desordem. Ainda ninguém sabe quem é o Cuquedo. Porém, uma imagem foi imediatamente construída pelo grupo devido à influência dos pares.

No álbum em análise, como aliás já foi referido, a repetição de palavras e de frases mantém-se ao longo de todo o texto. Desta forma, repetem-se as frases acima descritas, alterando apenas os animais que as proferem. Depois da zebra que se junta ao grupo de hipopótamos aumentando, assim, o pânico e a desordem, aparecem o elefante, a girafa e o rinoceronte. Todos, sem exceção, reagem como a zebra reagiu. Nenhum destes animais personificados quis ir além da informação que recebeu, tomando-a como uma verdade absoluta. Deixámos a pergunta: que recetividade poderia ter o Cuquedo face à situação criada?

Quando finalmente aparece o Cuquedo – que por sinal é de corpo pequeno e de porte inofensivo – nenhum dos animais o reconhece. Apesar de estes animais nunca o terem visto, eles não se assustam nem se intimidam com a sua presença. O Cuquedo repete as palavras de todos os outros animais, porque ele próprio não se imagina ser aquele Cuquedo inventado.

Conclusão

O álbum que foi objeto de análise, pela sua plurissignificação, sendo devidamente explorado pelos educadores, pode representar um importante veículo de partilha que permite à criança, em cooperação com os seus pares, explorar valores interculturais. Aceitar a diferença, promover um pensamento crítico e reflexivo, procurando a informação correta, são aprendizagens decorrentes.

A literatura para a infância é assim um privilegiado instrumento educativo, uma fonte de oportunidades de aprendizagem que não se encerra em si mesma. Uma via privilegiada (Cerrillo, 2010: 20) de informações que permitem ao leitor aceder ao conhecimento cultural e à interpretação das diferentes formas de vida do Homem e, com elas, construir uma identidade própria. Neste âmbito, acreditamos que cabe ao educador de infância interpretar, inferir e tirar o melhor partido de cada obra. Com o auxílio de métodos por si elaborados, a criança poderá explorar valores interculturais que a ajudarão a desenvolver a sua intelectualidade; criatividade; cultura emocional; e conduta social.

Para terminar esta comunicação socorremo-nos das palavras breves, porém muito abrangentes de Maria de Lourdes Pintasilgo (2012: 315): “Nada é neutro. Tudo é orientado”.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. (2008). “A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal”. *Lenguaje y Textos*, 28, 75-82.
- AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. G. (coords.) (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- CERRILLO, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- CUNHA, C. (2011). *O Cuquedo*. (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- DEVRIES, R. e ZAN, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo: Artmed.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- PINTASILGO, M. L. (2012). *Para um novo paradigma: um mundo assente no cuidado. Antologia de textos de Maria de Lurdes Pintasilgo*. Porto: Edições Afrontamento.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (coord.) (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- UNESCO (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*.

La familia en la Literatura Infantil y Juvenil / A família na Literatura Infantil e Juvenil, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, 2013 (ISBN: 978-972-8952-26-6).

ZABALDA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.

LAS PRINCESAS EN LOS CUENTOS INFANTILES CLÁSICOS:

¿MUJERES-OBJETO O MUJERES-SUJETO?

*Alexandra Martí*⁹⁵

Universidade da Coruña

alexandra.marti@udc.es

Resumen: ¿Qué niña no ha soñado con ser una princesa y vivir feliz con su príncipe en un castillo y tener muchos hijos? A las niñas les gustan mucho los cuentos de princesas que potencian su imaginación y su fantasía. Ahora bien, sería interesante analizar el papel otorgado a las princesas en los cuentos infantiles. Si bien es cierto que éstas aparecen como mujeres dotadas de las mayores bondades físicas y morales, también es cierto que no cobran ningún protagonismo en los relatos, puesto que no desempeñan un papel activo. Asimismo, se las describe como “mujeres-objeto”, o sea, mujeres guapas, ingenuas y pasivas a la espera de que llegue su príncipe azul. Tal es el caso de “Cenicienta”, “La Bella Durmiente”, “Blancanieves”, etc. En cambio, la protagonista de “La Bella y la Bestia” rompe este esquema tradicional al desempeñar un papel activo, lo que hace de ella, una “mujer-sujeto”, o sea, un ser pensante e independiente. En este artículo analizaremos el papel pasivo y/o activo desempeñado por la figura de la princesa en algunos cuentos infantiles clásicos y nos preguntaremos si es conveniente seguir transmitiendo a las niñas tales representaciones de la imagen de la mujer o si éstas han de ser cuestionadas e incluso rechazadas, lo que significaría que habría que readaptar los cuentos a nuestros tiempos.

Palabras clave: cuentos infantiles clásicos; mujeres-objeto; estereotipos; igualdad de género

Resumo: Que menina não sonhou ser uma princesa e viver feliz com o seu príncipe num castelo e ter muitos filhos? As meninas gostam muito dos contos de princesas que potenciam a sua imaginação e a sua fantasia. Assim, seria interessante analisar o papel concedido às princesas nos contos infantis. Se é certo que estas aparecem como mulheres dotadas das maiores qualidades físicas e morais, também é certo que não possuem nenhum protagonismo nas narrativas, uma vez que não têm um papel ativo. São, por isso, descritas como “mulheres-objeto”, ou seja, mulheres belas, ingénuas e passivas à espera que chegue o seu príncipe encantado. É o caso da “Cinderela”, da “Bela Adormecida”, de “Branca de Neve”, etc. Todavia, a protagonista de “A Bela e o Monstro” quebra este esquema tradicional ao desempenhar um papel mais ativo, transformando-se numa “mulher-sujeito”, ou seja, um ser pensante e independente. Neste texto analisaremos o papel passivo e/ou ativo desempenhado pela figura da princesa em alguns contos infantis clássicos e questionaremos se será conveniente continuar a transmitir às meninas estas representações da mulher ou se elas devem ser questionadas e, até, criticadas, o que implicaria a necessidade de adaptar os contos aos nossos tempos e valores.

Palavras-Chave: contos infantis clássicos; mulheres-objeto; estereótipos; igualdade de género

Abstract: What girl has not ever dreamed about being a princess, living happily ever after with her prince in a castle and having many children? Quite a number of girls love princesses' stories that enhance their imagination and fantasy. It would be interesting, though, to analyse the role given to princesses in fairy tales. However, these women appear as being gifted with the biggest physical and moral virtues, it is also true that they do not have any leading role in the stories as they don't play an active role. Also, they are described as 'object-women', beautiful, naïve and passive, waiting for her prince to arrive. Such is the case of “Cinderella”, “The Sleeping Beauty”, “Snow White”, etc. Instead, the protagonist of “The Beauty and the Beast” breaks the very traditional pattern to play an active role, making it a 'subject-woman' who thinks and

⁹⁵ *Alexandra Martí* es licenciada en Letras y Lenguas Extranjeras por la Universidad de Perpiñán (Francia), donde también cursó una diplomatura en Educación. Asimismo, obtuvo un Máster de Estudios Literarios (Universidad de Alicante) y un Máster de Lingüística y sus aplicaciones (Universidad de A Coruña). Actualmente, ocupa la plaza de lectora de francés en la Universidad de A Coruña.

acts as an independent person. This article explores the passive and/or active role played by the figure of the princess in some classic children's stories and wonders whether to keep on transmitting girls such representations of the image of the woman or if they should be questioned and even rejected, meaning that the stories would have to be readapted to our times.

Keywords: classic children's stories; object women; stereotypes; gender equality

1. Introducción

Si realizamos un recorrido a través de los cuentos infantiles tradicionales, nos damos cuenta de que lo femenino se encuentra encasillado en el estereotipo de la mujer objeto como la amada bella, ingenua y relegada pero siempre en relación con el hombre y sus acciones. Desde un punto de vista exclusivamente femenino, hemos creído oportuno analizar en este estudio, a través de algunos cuentos infantiles clásicos, los estereotipos vinculados a los personajes femeninos, identificar los tipos de discriminación por sexo, con la intención de ofrecer unas cuantas recomendaciones para padres y profesores que faciliten la igualdad de género.

De modo que, antes de leer cuentos a las niñas, sería necesario cuestionar las representaciones de la imagen de la mujer en estos cuentos para que ésta sea tratada del mismo modo que la imagen masculina. Como sabemos, la discriminación por sexo se remonta a la antigüedad y se fomenta de varias formas, y una de ellas es el cuento infantil: éste transmite modelos de la cultura patriarcal, en donde la imagen de la princesa aparece pasiva a la espera de su príncipe azul. Esta representación encasillada perpetúa la desigualdad social, lo cual es un reflejo de la sociedad patriarcal. En efecto, en las sociedades patriarcales la mujer siempre cuidó a los hijos, les transmitió los valores fundamentales de la vida y desarrolló una representación simbólica de su papel de madre como un “ser para otros”.

Por tanto, hablar de figuras femeninas en los cuentos implica una referencia a estos arquetipos que han convivido con la sociedad durante milenios. Las protagonistas femeninas son símbolos de valores tradicionales como la mansedumbre y la sumisión. En este estudio, desde la mirada adulta, analizaremos los siguientes cuentos: “La Bella durmiente”, “Blancanieves”, “La cenicienta” y “La Bella y la bestia”.

2. Literatura infantil y cuentos tradicionales

Generalmente se entiende por “literatura infantil” la literatura escrita por adultos pensando en el público infantil. La importancia de esta literatura radica en los múltiples logros que generan. Entre ellos, siguiendo a Luciano López, destacamos que la literatura infantil incrementa la

sensibilidad artística en los niños, ya que la belleza literaria de los cuentos y el ritmo y musicalidad que produce su lectura despierta en ellos las capacidades artísticas. Asimismo, a partir de una historia contada se pueden realizar múltiples trabajos artísticos de dibujo o de pintura... (López, 1998: 27).

Por esta razón, en la educación preescolar, la literatura infantil centra su atención en los cuentos, textos en prosa en los que se narran unos hechos, realizados por unos personajes en una situación o contexto determinado. Dicha literatura les brinda a los niños el acceso independiente a la información que proporciona el cuento, dándoles a conocer distintas culturas, pueblos y personajes ficticios. Asimismo, el cuento favorece el placer de la lectura, a la vez que fomenta la imaginación. Tal y como menciona Grimaldi, el cuento representa “un excelente recurso motivador para desarrollar una actitud positiva hacia los libros, para fomentar la fantasía, el espíritu creador y para complementar el trabajo docente” (Grimaldi, 1998: 113).

Es cierto que el cuento infantil contiene en sí mismo un valor didáctico que debe ser aprovechado por los que educan: padres y profesores. Por estar escrito en prosa, el cuento es un relato fácil de entender. Por ser una narración corta, mantiene la atención de los niños y niñas. La estructura del cuento suele dividirse en tres partes bien definidas. Empieza con una etapa de equilibrio; seguidamente aparece un conflicto que provoca una serie de acontecimientos, y termina con la resolución de ese conflicto restableciéndose así el equilibrio inicial. Por tanto, para reconocer el valor estético-literario de los cuentos es necesario conocer su estructura textual pero también su estructura temático-narrativa. En efecto, tal y como sabemos, los cuentos suelen empezar y terminar mediante fórmulas estereotipadas fácilmente reconocibles: “Erase una vez...”, “En un lugar muy, muy lejano”, “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado”, “Y vivieron felices y comieron perdices”...

Asimismo, el cuento enfrenta a los niños al peligro, a la orfandad, a la pobreza, a la riqueza, a la maldad, a la bondad y a otros valores que encierra la vida enseñándoles, con sus diversas moralejas, lecciones de vida. Por ello, los cuentos constituyen una herramienta didáctica de gran utilidad para la enseñanza de una serie de valores sociales, a partir de los cuales los niños podrán alcanzar un desarrollo pleno. Citando a Amo Sanchez-Fortún:

La Literatura Infantil se convierte en un instrumento didáctico idóneo para trabajar la educación en valores a lo largo del currículo de Educación Infantil, ya que proporciona a través de la palabra cautivadora un código moral y ético en el marco de una sociedad democrática, plural y crítica, a partir del cual el niño pueda armonizar un desarrollo socio-personal y afectivo (Sánchez-Fortún, 2003: 167).

Del mismo modo, cada cuento contiene “mensajes ocultos” que hacen pensar y reflexionar. En algunos de ellos, se demuestra, sobre todo a las niñas, que nunca se debe confiar en los desconocidos incluso en las personas que a primera vista parecen sinceras, honestas, íntegras y con buenas intenciones; las apariencias engañan, ya que crean una fachada que oculta la identidad de su verdadero ser. Tales personas traicionan la confianza de las confiadas chicas convencidas de la autenticidad de su personalidad.

En la versión original de *Caperucita roja* (1697), Perrault quería “advertir” y no tanto “instruir” a las señoritas, a través de las metáforas del lobo, del peligro de tales individuos y sobre todo de los que sin hiel, sin ruido y sin bambolla, complacientes, corteses y rendidos, van detrás de las chicas, persiguiéndolas. Es sorprendente ver, hoy en día, que más de trescientos años después, sobrevive aquel cuento. La moraleja del escritor francés es clara e evidente, las personas que actúan con tanta dulzura, son las peores:

“On voit ici que de jeunes enfants,
Surtout de jeunes filles,
Belles, bien faites, et gentilles,
Font très mal d’écouter toute sorte de gens,
Et que ce n’est pas chose étrange,
S’il en est tant que le loup mange.
Je dis le loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte;
Il en est d’une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes Demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles;
Mais hélas!
Qui ne sait que ces Loups doucereux,
De tous les Loups sont les plus dangereux».
(Perrault, 1978: 80)

Aunque *Caperucita Roja* no sea una princesa, dicho cuento merece una especial atención. Quizás, porque a diferencia de los demás, acaba mal, con *Caperucita* y la abuela engullidas por el Lobo, sin que se castigue su maldad. Más tarde, proliferaron adaptaciones y variantes de este cuento en casi todo el mundo. En la versión de los hermanos Grimm, un cazador (personaje que no aparece en la versión de Perrault) saca a la abuela y a *Caperucita* de las entrañas del perverso animal, modificando así el destino del lobo culpable.

Queremos terminar este apartado subrayando la importancia del cuento en la tarea educativa de los profesores de Educación Infantil. Consideramos que los cuentos tradicionales representan un medio excelente de transmisión cultural, al tiempo que ofrecen modelos de conducta y moral. De

igual manera, favorecen el desarrollo ético a través de la identificación con determinados personajes. Finalmente, los niños y niñas aficionados a los cuentos desde edades tempranas, suelen ser buenos lectores durante toda su vida.

3. Las princesas en los cuentos infantiles: ¿mujeres-objeto o mujeres-sujeto?

Es innegable que la imagen de las princesas en el mundo femenino infantil nos conduzca a los cuentos tradicionales. Todos estos cuentos de princesas contienen ideas recurrentes en los que las mujeres protagonistas de las historias son bellas, dulces, dóciles, auténticas, dependientes y de corazón inocente; un rasgo de pasividad funciona como hilo conductor que enlaza estos relatos. Pero ¿qué significa ser mujer en estos relatos? En casi todos los cuentos se asocia lo femenino a la familia; al cuidar de los hijos, al papel de esposa y ama de casa... como si la familia solo estuviera constituida por la mujer y sus hijos y la mujer fuera la única responsable del mantenimiento del hogar.

Además de los rasgos mencionados, se reitera en la mayoría de los cuentos infantiles clásicos la metáfora del despertar sexual expresado mediante la idea del largo letargo y el despertar; este último asociado al tradicional rito iniciático de la feminidad: el beso del príncipe. Ese gesto amoroso que finaliza el cuento parece funcionar como gesto que salva, despierta y convierte a la joven princesa en mujer. No obstante, siempre se produce un acontecimiento doloroso previo a ese beso: ser pinchada por espinas de rosas o por la aguja de una bruja malvada, comer una manzana envenenada.

Tal es el caso de Blancanieves que duerme en una caja de cristal y La Bella durmiente que está en coma en un castillo abandonado. Las dos necesitan un beso de amor verdadero de un príncipe para despertar de un sueño profundo. De este modo, en el desenlace de estos cuentos, la princesa y el príncipe pueden vivir felices por el resto de sus vidas. Este objetivo final parece simbolizar el mensaje más importante que los cuentos de hadas transmiten a los infantes: a partir de ese momento, el hombre y la mujer se encuentran mutuamente y “vivieron felices y unidos para siempre”. En cuanto al desenlace de La Cenicienta, está defendida por su hada madrina, buscada y rescatada de su madrastra por el joven príncipe, para luego casarse con él.

Cabe mencionar que las tres protagonistas se casan al final de la trama con sus príncipes y siempre terminan con un “amor a primera vista”, ya que los príncipes aparecen sólo al final de la historia y se enamoran perdidamente de ellas. Asimismo, conviene subrayar que en los cuentos de “Cenicienta” y “Blancanieves”, las mujeres se ocupan siempre de todos los quehaceres de la casa,

aparentando disfrutar de hacer la limpieza del hogar. En el cuento de “Blancanieves”, ella se dedica a hacer todas las tareas domésticas: cocinar, hacer las camas, lavar, remendar la ropa y mantener el hogar ordenado y limpio. Cuando limpia la casa de los enanitos, parece que se divierte cantando y silbando mientras trabaja. En el cuento de “Cenicienta”, ella no se defiende de su madrastra que la obliga a hacer todas las faenas de la casa humillándola continuamente...

¿Y qué decir de la personalidad de nuestras protagonistas? Tanto la Cenicienta, como la Bella Durmiente o Blancanieves encarnan la imagen de la mujer pasiva, paralizada en su propia tragedia, hasta que un príncipe valiente las rescata. Las tres son obedientes, llenas de sentimentalismo y ternura. Son mujeres guapas, humildes, y soñadoras a la espera de que sus sueños se realicen. La propia Blancanieves se pasa el día soñando con el hombre de sus sueños. Ahí radica el problema de los cuentos basados en el estereotipo femenino de la princesa buena y “dependiente de”.

En la “Bella Durmiente”, la protagonista es una princesa víctima de un embrujo. Condenada por un hada maligna, permanece dormida durante cien años hasta que un hada buena modifique ese hechizo, se despertará cuando un joven príncipe se enamore y la bese. En la “Cenicienta”, lo más destacado, es sin duda alguna su nombre, impuesto por sus hermanastras puesto que ésta siempre estaba sucia y limpiando. No conocemos cuál es su verdadero nombre. De su belleza, sabemos (al igual que la Bella Durmiente), que es hermosa, rubia, con grandes ojos azules y de estatura media. En este cuento, a pesar de los malos tratos y humillaciones, Cenicienta llevada por su gran bondad, perdona a sus hermanastras hasta tal punto que las lleva a vivir a Palacio, casándolas con dos Señores de la Corte. Con lo que al final del cuento el comportamiento de Cenicienta posibilita el triunfo del bien sobre el mal.

Tal y como advertimos, en todos estos cuentos aparece el prototipo de la “mujer-objeto”, para definir a una persona muy guapa pero sin personalidad. Su presencia sirve de adorno, se la identifica como un objeto que debe acompañar al hombre, ya que lo que prima en ella es su aspecto y apariencia física. En definitiva, una mujer que sólo destaca por su belleza encasillándose en la perfecta ama de casa, pasiva, frágil, sumisa y dedicada al servilismo.

Después de todo lo expuesto, y siguiendo el hilo conductor del título de este artículo, “Las princesas en los cuentos infantiles clásicos: ¿mujeres-objeto o mujeres-sujeto?”, podemos afirmar que las mujeres de hoy no reflejan la visión estereotipada que muestran estos cuentos, sino que son luchadoras, independientes, trabajadoras y con afán de superación. La protagonista del cuento “La Bella y la Bestia” representaría a esas mujeres, ya que rompe parcialmente el esquema tradicional del cuento al desempeñar un papel más activo, lo que hace de ella, una “mujer-sujeto”.

No obstante, su función es siempre la de cuidadora y oscila entre la atención que profesa a su padre enfermo y el cuidado que con afecto transmite a la Bestia. Otra vez más, por este trabajo que ella realiza con amor y que desde siempre se ha considerado como una actividad inherente al género femenino, Bella encarna la imagen patriarcal de la mujer cuidadora. En cambio, lo novedoso en este cuento es que, a diferencia de los demás, Bella por ser aficionada a la lectura, es un ser pensante e independiente. De la misma manera, su mundo está invadido por los libros y cuando entra en la biblioteca del castillo de la Bestia, queda fascinada ante el mundo intelectual que se le presenta ante sus ojos. Esta escena es muy significativa porque puede hacer que las niñas lectoras se sientan identificadas con ella y puede despertar la curiosidad y el gusto por la lectura en las niñas que no lo sean.

Por otro lado, este cuento reivindica que, si las mujeres buscan en el interior de las personas, pueden encontrar su verdadera esencia. En el cuento, Bella descubre en la Bestia al ser bondadoso y auténtico que hay dentro de esta criatura. La belleza implícita de la Bestia resurge cuando Bella es capaz de atisbarla bajo la desagradable apariencia exterior. En efecto, si bien es cierto que el sentimiento de la Bestia es primitivo y brutal, también es cierto que el amor de la mujer lo transforma en algo humano y comedido, que en el cuento vendría simbolizado por la transformación física de Bestia a príncipe. La moraleja de la historia es muy clara: una mujer que no se fija en la apariencia de un hombre, puede llevarse una sorpresa y quedarse con un príncipe.

4. Hacia la igualdad de género: recomendaciones para padres y profesores

No cabe duda de que los cuentos infantiles forman parte de nuestra vida y se usan como recurso didáctico para los niños, a pesar de que algunos de estos cuentos inculcan imágenes femeninas negativas como mujeres bobas, pasivas y serviciales. De igual modo, las mujeres son siempre guapas, con muchos sueños, ilusiones y piensan siempre en su príncipe azul. Conviene detenernos un momento sobre el adjetivo “guapo/a” ya que es una de las cualidades más omnipresentes en todos los cuentos infantiles. Sabemos que durante la infancia, los niños y niñas son muy influenciables y en general, desean parecerse a los protagonistas, personajes ideales, de esos cuentos. Lo nocivo es que todos estos cuentos enseñan a las niñas que la belleza es la única cosa que importa, cuando lo que prima es la belleza interior.

Asimismo sabemos, que cada niña que lee un cuento, se identifica con un personaje determinado, simpatizando con él y creando una imagen estereotipada, “la princesa pasiva a la espera de su príncipe”, cuando la realidad es totalmente distinta, ya que éste, la mayoría de las

veces, no viene o si viene decepciona y traiciona las expectativas generadas por los cuentos. Del mismo modo, los cuentos transmiten valores humanos como los sentimientos de amor, ternura, compasión, solidaridad, amistad, compañerismo y confianza. En ellos, se puede encontrar los grandes tesoros de la honradez, la lealtad, la sinceridad, y otros tantos valores que ayudan a convivir en una sociedad más participativa y democrática. A nuestro parecer, son valores dirigidos especialmente a las niñas, ya que, a quienes se le asignan estos valores dentro de los cuentos, es a los personajes femeninos, lo que influye en la educación y en la formación de la personalidad de cada niña. Por ello, antes de contar cuentos de hadas, hagámosle saber a las pequeñas, que éstos, no son puras descripciones de la realidad.

Por tanto, si bien es cierto que los cuentos infantiles representan una herramienta pedagógica relevante para el desarrollo personal de cada infante, ya que fomenta su autoconcepto, autovaloración, imaginación, al tiempo que promueve la lectura, la escritura, la transmisión de valores y actitudes en la vida; también es cierto que los cuentos reproducen y perpetúan ideologías patriarcales, en las que el género femenino es discriminado a través de representaciones estereotipadas.

Tal y como mencionan Ochoa, Parra y García:

El cuento además de ser un relato de ficción poco extenso, un mundo narrado que gira en torno a un solo hecho y narraciones sencillas de tramas breves y de pocos personajes, que mezclan la realidad y la magia, también transmite ideologías como la patriarcal, que van a contribuir a reproducir este orden, en el que las niñas son las más discriminadas, ya que presentan la realidad de género estereotipada. No obstante, no negamos su importancia para la conformación de su identidad de género, ya que el cuento dentro del salón de clase, contribuye a promover la lectura, la escritura, la transmisión de valores y formas de relacionarse, de ahí la importancia de su contenido e imágenes (Ochoa, Parra & García, 2006).

Para Turín, las imágenes presentadas en los cuentos infantiles refuerzan el mensaje escrito mediante símbolos arraigados en el imaginario popular de la sociedad patriarcal. Los más recurrentes en los cuentos se refieren a la segregación de la mujer como el delantal, símbolo por antonomasia del papel femenino en la limpieza del hogar, los útiles de limpieza como la escoba y el cubo y el cuidado de los hijos, papel siempre otorgado a la mujer. Los cuentos infantiles clásicos hacen que estas creencias y prejuicios se transmitan de generación en generación, contribuyendo de este modo a darle continuidad a las relaciones de poder y desigualdad entre mujer y hombre (Turín, 1995).

Debido a la importancia pedagógica de los cuentos infantiles y para no crear discriminación entre géneros, pensemos que éstos deberían presentar a princesas y príncipes como seres humanos normales y corrientes, con sus virtudes y defectos, sin diferencias de sexo. De este modo, los niños y niñas aprenderían desde el principio que lo que determina su modelo de vida es el talento individual y el interés personal y no el sexo.

Consideramos que hoy en día, el tema del sexismo es fundamental en la educación infantil. Es evidente que tanto padres como profesores, no podemos erradicar la discriminación en los cuentos, ya que éstos ya están escritos. No obstante, podemos introducir cambios en las técnicas educativas, eligiendo los cuentos reelaborados y adaptados a la sociedad actual, con el fin de promover la igualdad de género, desterrando la versión original de los cuentos tradicionales. De modo que las nuevas generaciones no deben seguir apostando por los cuentos infantiles clásicos y las princesas del mundo de color de rosa. Se precisa de una educación “no sexista” asumiendo el reto de formar niños y niñas capaces de reflexionar sobre la igualdad de sexo para evitar discriminaciones que limiten los derechos y potencialidades de las personas.

Según Colomer, la literatura juvenil actual que se esfuerza en defender la igualdad de sexo ha adoptado tres tipos de estrategias: el silencio (sobre todo lo que discrimine a la mujer), las supermujeres (entendidas éstas como chicas con todo tipo de habilidades, con un papel iniciador respecto a los protagonistas masculinos), las atractivas secundarias (chicas activas, individualistas y desvergonzadas en comparación con las anteriores). En cualquier caso, la incorporación de chicas más activas en los cuentos no desplaza a la figura masculina ya que siempre se define en relación con dicha figura (Colomer, 2010: 55).

La autora llega a la conclusión de que los problemas relativos a los modelos de socialización en la literatura infantil y juvenil son los mismos que los que encontramos en cualquier sociedad. Por tanto, el reparto de las funciones sociales entre los individuos debe ampliarse y flexibilizarse y no limitarse al hecho de ser hombre o mujer. De manera que correspondería a maestros, pensadores y feministas la tarea de construir una educación no sexista.

5. Conclusiones

Del análisis de los cuentos infantiles, objeto de nuestro estudio, podemos concluir que los cuentos transmiten conductas y roles estereotipados que contribuyen a darle continuidad a las relaciones de poder entre hombres y mujeres. En efecto, dentro de la literatura infantil clásica, hemos visto que es recurrente encontrar cuentos en los que se destaca el papel pasivo de la hembra.

En estos cuentos, también se presentan reiteradamente descripciones de princesas lindas, de color blanco, ojos azules, pelo rubio, y de clase social baja o alta. Todo esto ha propiciado la creación de estereotipos que, de una u otra forma, han incidido en los niños y niñas. De ahí la importancia de cuestionar e incluso rechazar las representaciones de la imagen de la mujer en los cuentos tradicionales, con el fin de aportar una mirada crítica sobre las relaciones de desigualdad entre ambos sexos. Se trata de producir cuentos opuestos a los estereotipos tradicionales.

Aunque en la actualidad se estén produciendo grandes cambios en este sentido, resulta esperanzador para un futuro próximo y futuras generaciones. Pensemos que es necesario, para erradicar dicha segregación, que padres y profesores brinden la posibilidad a los niños y niñas, de aprender a convivir juntos sin discriminaciones y sin jerarquías de poder ni subordinaciones. Esta es la recomendación que les damos después de haber analizado el sexismo presente en algunos cuentos clásicos. Esta responsabilidad se encuentra en las manos de todos los educadores infantiles.

Somos conscientes de que los cuentos representan un recurso pedagógico fundamental en la escuela, pero también estamos convencidos de que éstos tienen que adaptarse a nuestros tiempos actuales. Por tanto, si bien es cierto que los educadores están de acuerdo en decir que los cuentos de princesas son una herramienta educativa imprescindible en la formación infantil, también es cierto que no se debe educar a las niñas con la idea de que esos cuentos reflejan la realidad, ya que la mayoría de éstos finaliza diciendo “se casaron y fueron felices para siempre”. Por ello muchas chicas y mujeres tienen la ilusión de casarse para formar una familia y al cabo de varios años se dan cuenta de que la realidad es muy distinta. Por lo cual acaban muy decepcionadas de aquellos cuentos que en la infancia les hicieron soñar con el príncipe azul.

Referencias bibliográficas

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe: S.L.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- GRIMALDI, E. (1998). “El maestro y la narración de cuentos en el desarrollo lingüístico de los niños”. En *Literatura infantil y desarrollo creativo*. Santiago de Compostela: Grial libros.
- LUCIANO LÓPEZ, M. (1998). “Importancia ‘de la literatura infantil’”. En *Literatura infantil y desarrollo creativo*. Santiago de Compostela: Grial libros.
- OCHOA, D.; PARRA, M. y GARCÍA, C. T. (2006). “Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. vol. 11, no. 27, 119-154. Consultada el 1 de Septiembre de 2012,

<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=es&nrm=iso>

PERRAULT, C. (1978). *Contes*. Paris: Hachette.

TURÍN, A. (1995). *Los cuentos siguen contando Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Hora y horas.

LA FIGURA DE LOS ABUELOS EN LA NARRATIVA INFANTIL DE FINA CASALDERREY

Iria Míguez⁹⁶

Universidade de Vigo

Resumen: Después de dar unas pequeñas pinceladas biográficas que incluyen la referencia a los premios recibidos por la autora, me centraré en mayor medida en las obras de potencial receptor infantil, cuyo tema principal es el de la familia. Para llegar a este punto, parto de una serie de constantes que se extraen de la obra de Fina, de las que empleo como pilar clave en todo este trabajo la de la familia y las relaciones familiares. Cada uno de los componentes de las familias de sus obras es merecedor de ser analizado con minuciosidad, pero fundamentalmente la figura del abuelo. Éste junto a sus nietos/as conformarán el vínculo de unión más tierno y, sobre todo, más fuerte de toda su literatura.

Palabras clave: Fina Casalderrey; Literatura Infantil y Juvenil; familia; abuelos; nietos

Resumo: Depois de umas breves notas biográficas que incluem a referència aos prêmios recebidos pela autora, centrarei este estudo nas suas obras de potencial recepção infantil cujo tema principal é a família. Para tal, parto da análise de uma série de constantes da obra de Fina, como a família e as relações familiares, pilares-chave deste estudo. Cada um dos membros da família presentes nas suas obras merece uma análise minuciosa, mas destaca-se, sobretudo a figura do avô. A relação que estabelece com os seus netos e netas constitui o vínculo afetivo mais terno e mais forte de toda a produção literária da escritora em estudo.

Palavras-chave: Fina Casalderrey; Literatura Infantil e Juvenil; família; avós; netos

Abstract: Right after putting the finishing touches to the author's biography and in reference to her achieved awards, I will focus to a greater extent in those works whose main topic is the family. In order to reach this point, I start from usual and constant features that can be drawn from Fina's literary work from which I use the idea of the family and its relationships as a key pillar in this essay. Every member in Fina's work's families is worthy of being analysed with greater attention to detail but, fundamentally the figure of the grandfather. He, with his grandchildren will form the most affectionate and strongest union bond in all her literary work.

Key words: Fina Casalderrey; Children's and Young Adults Literature; family; grandparents; grandchildren

Introducción

Fina Casalderrey es una escritora gallega nacida en Xeve en el año 1952 y que realizó estudios de Magisterio, ejerciendo como maestra desde los diecinueve años. Según la propia autora cuenta, al iniciarse en el magisterio, le entró “o ‘becho’ de querer escribir cousas cos nenos e para os nenos aunque non me teña decidido a publicar ata máis tarde” (Roig Rechou, 2008: 60). De este modo, aunque se inició en la creación literaria muy joven, no fue hasta la década de los años noventa cuando la escritora se estrenó, con su obra *Mutacións xenéticas* (Vía Láctea, 1991).

⁹⁶ *Iria Míguez Seoane*, natural de Arcade (Soutomaior, 1987), es licenciada en Filología Gallega por la Universidad de Vigo. Fue becaria Erasmus en Coimbra durante el curso 2009/2011, donde inició sus Estudios Portugueses e Lusófonos. Actualmente cursa Filología Portuguesa en la Universidad de Santiago de Compostela y el Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas, especialidad de Linguas Oficiais.

Actualmente es una de las escritoras más reconocidas, traducidas y premiadas en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) gallega actual. A lo largo de su trayectoria profesional ha sido reconocida con importantes galardones, como el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil por *O misterio dos fillos de Lúa* (SM, 1995), obra que también mereció el Premio O Barco de Vapor 1994; y el Premio Edebé con la obra *O estanque dos parrulos pobres* (Edebé, 1996), entre otros. En palabras de Blanca-Ana Roig “la autora apostó en esta década con fuerza por esta literatura y también por la renovación pedagógica y literaria” (Raviña Rosende, 2003: 29)⁹⁷.

Algunas temáticas presentes en la producción de Fina Casalderrey

Esta escritora, que es considerada ya una clásica contemporánea de la LIJ, ha abordado múltiples temáticas en su amplia producción infantil y juvenil. Entre ellas, la lucha diaria de los protagonistas, debido a los problemas internos que sufren, como la búsqueda de la identidad, la transición de la adolescencia a la madurez, la sexualidad etc. Un ejemplo es el relato *Un can no piso* (Galaxia, 2003), que se encuadra en la colección “¿E que?”, dirigida al lectorado autónomo, en el que se intenta dar solución a diversos temas que preocupan al lectorado al que se dirige, como son la separación de los padres, la obesidad, el nacimiento de hermanos, la convivencia con niños con problemas o diferentes roles familiares con que se intenta hacer normal lo que podría ser un complejo.

Otros temas que la autora refleja en sus obras son también los conflictos propios de etapas vitales conflictivas y de transición con los que el lector adolescente se puede sentir identificado, como son los problemas derivados del contacto con el mundo de las drogas, los juegos de rol, etc., temas presentes en la novela *¿Sobrevives?* (Xerais, 1996), en la que se presenta la evolución del protagonista que abandona los juegos de rol para dedicarse a ayudar a su familia destruida, ya que uno de sus miembros está sufriendo graves problemas con las drogas.

También la muerte es otro de los temas más recurrentes en toda su obra. Es el caso de *O estanque dos parrulos pobres*, donde la relación entre el abuelo enfermo y la niña protagonista, Noema, evidencia la existencia de la muerte y la posibilidad de tratarla con naturalidad e incluso ciertos toques humorísticos. Nos encontramos con el mismo caso en *A pomba e o degolado* (Xerais, 2007). En ambas obras, además de estar patente el tema de la muerte, también se observa un fuerte vínculo de unión de los protagonistas con sus respectivos abuelos.

⁹⁷ Se puede consultar más información relativa a la autora en la Biblioteca Virtual Galega (<http://www.bvg.udc.es>, apartado autores) y también la propia página personal con la que cuenta (<http://fina.casalderrey.com>)

El respeto por los animales y por la naturaleza es otro de los temas estrella en la producción de Casalderrey: en *O misterio dos fillos de Lúa* (SM, 1994), David con la ayuda de su novia Branca resuelven el misterio de por qué desaparecen los hijos de la gata Lúa al nacer. Una vez que lo descubren consiguen salvar la última camada de Lúa. En *Chamizo* (Xerais, 1994) la protagonista, Martina, es una gran amante y protectora de los animales, pero el hecho de vivir en un piso le impide tenerlos. Todo cambia cuando un día en el colegio encuentra un gatito que finalmente formará parte de su familia, pues sus padres acceden a llevarlo para la casa del abuelo.

Otros temas que nos encontramos en su producción son la privación del derecho de la libertad, el descubrimiento de los orígenes de la vida, las múltiples maneras de amar y, entre muchos otros, la familia y las relaciones familiares, deteniéndose mayoritariamente en este tipo de relaciones, pero en concreto en las más problemáticas y conflictivas. Adentrándonos en esta temática se descubrirán obras de Fina en las que el sacrificio de los padres por los hijos, la incorporación de un nuevo miembro a la familia o bien el cuidado y respeto por las personas mayores se convertirán en temas claves de su narrativa. En esta línea se encuadraría la tierna figura del abuelo que tanto apasiona a la escritora.

Todas estas temáticas se enmarcan en una producción que desvela una serie de constantes caracterizadoras que recorren toda su obra narrativa. Es de mencionar en este sentido que hablar de la obra de Fina Casalderrey implica hablar de realismo, al inscribirse toda su obra en el llamado realismo cotidiano, que se basa en la representación del mundo que nos rodea. Pero en este realismo irrumpen elementos fantásticos, que dan lugar a ese juego entre realidad y fantasía. La propia autora confesó en numerosas entrevistas que este juego entre lo real y lo fantástico no era más que producto de su gusto, ya desde niña, de crear historias a partir de los recuerdos y de los sueños. Así mismo, se caracteriza por plantear la lucha contra los prejuicios arraigados en la sociedad que dificultan la integración social de niños extranjeros o con necesidades especiales, una atención a los marginados o desfavorecidos, que confluye en algunos casos con el tratamiento de las problemáticas propias de la etapa adolescente o juvenil, en la que destaca la búsqueda de la propia identidad, el despertar al amor y a la sexualidad, la relación entre iguales y con los progenitores, aunque tampoco deja de tratar cuestiones como las consecuencias de la drogadicción, la falta de comprensión o de empatía, por lo que en numerosas ocasiones se recurre a la presencia de animales como compañía e incluso como protagonistas. De hecho, el respeto por los animales y por el mundo natural aparece como una de las líneas presentes en su obra, lo que la aproxima a una manifiesta toma de conciencia de la importancia del ecologismo, la defensa del mundo natural y la crítica explícita a los ataques indiscriminados del hombre.

Por otra parte, es de destacar también la recurrencia a temas que se han considerado durante mucho tiempo tabú en las obras infantiles, pero que la autora consigue abordar con maestría al desmitificarlos y con gran naturalidad tratarlos de un modo humorístico. Es el caso de la convivencia y aceptación de ciertas enfermedades o de la existencia misma de la muerte y el dolor y carencias que provoca en la vida de los más jóvenes. Es este uno de los temas más recurrentes en toda su obra que, como ella misma ha indicado en diferentes ocasiones, le ha preocupado desde la infancia; preguntándose por el fin de la vida, el miedo a la propia muerte y a la pérdida de seres queridos. Tal y como tiene afirmado, Fina no quería crecer, no por crecer ni por ser vieja, sino por lo que toca después de eso.

Estas y otras preocupaciones se enmarcan en una temática marco más amplia, como es la familia y las relaciones familiares, uno de los pilares fundamentales de la obra de esta escritora, y en el que nos detendremos a continuación. No obstante, también quiero señalar, aunque sea brevemente, que las obras narrativas de Fina Casalderrey se caracterizan, desde el punto de vista formal, por una extraordinaria capacidad para reflejar el lenguaje correspondiente a la edad de los personajes y del lectorado al que se dirige. Empleando, para los más pequeños, un lenguaje más sencillo y directo con el que reproduce su forma de hablar y de pensar, mezcla de ternura y humor, que junto con todos y cada uno de rasgos característicos de su obra, conforman esa fórmula mágica que nos lleva a saborear el placer de la lectura.

La familia y las relaciones familiares

Para abordar la representación de la familia y de las relaciones familiares en la obra de Fina Casalderrey me detuve en las siguientes obras: *O estanque dos parrulos pobres* (Edebé, 1996), *Podsvir* (Sotelo Blanco, 1997), la serie de cuatro álbumes *A avoa ten unha menciña* (Combel, 2002), *A avoa non quere comer* (Combel, 2002), *O avó sae de paseo* (Combel, 2002) y *O avó é sabio* (Combel, 2002); *Eu son eu* (Xerais, 2004) y *O meu avó é unha gata* (Xerais, 2005). Todas y cada una de estas obras están destinadas a un receptor infantil, tanto prelector como lector autónomo. Sus personajes son mayoritariamente niños o niñas de diferentes edades que Fina nos presenta como despiertos, extravertidos, decididos, audaces y grandes observadores, aunque en grandes ocasiones también estén caracterizados por ser tímidos e, incluso, retraídos.

Es de vital importancia el contexto familiar en el que viven la mayoría de estos personajes, puesto que en muchas ocasiones es debido a la pobre relación que tienen con sus primogénitos lo que les lleva a aproximarse a la figura del anciano del hogar. También el espacio merece mención por la dicotomía entre los medios rurales y los urbanos. Casalderrey valora las facilidades, ventajas

y posibilidades que le ofrece a un niño la vida rural frente a las que se le ofrecen en una urbe. Tengamos por caso la obra *Podsvir*, un lugar enteramente urbanizado. Un día, igual de aburrido que otro cualquiera, llegó una excursión de ancianos a la ciudad y en el protagonista se despierta la inquietud de que lo que necesita a su lado es la figura de un abuelo. En este caso vemos reflejado como sí está relacionado el mundo rural, el mundo no urbanizado con los niños/as, mientras que los abuelos/as aún permanecen ligados con el mundo rural.

La relevancia de la familia en la narrativa de Fina Casalderrey deriva de la configuración de un contexto muy influyente en la vida de los personajes que aparecen en sus obras. Ello es debido a que mientras algunos pertenecen a familias monoparentales, bien por la muerte de alguno de sus miembros, bien por ser hijos de soltera; otros, una minoría, conviven con ambos miembros paternos, a los que apenas ven debido a su trabajo. El caso de hijos únicos también es abundante; y, en estos casos, se evaden de su soledad con la presencia de animales, de amigos reales e incluso imaginarios con los que pueden, ya no solo jugar sino también, contarles sus preocupaciones e inquietudes. Para estos casos la figura de los abuelos/as es fundamental, ya que una vez más se va a presentar como un confidente, como un divertimento, como un sabio y como alguien con el que se puede hablar de cualquier tema.

Frente a los anteriores, también descubriremos niños, adolescentes y adultos, protagonistas de sus historias, que estarán fuertemente vinculados a la familia. Y paralelamente a los protagonistas infantiles, sus protagonistas adolescentes se presentan centrados en sus conflictos internos y caracterizados por su rebeldía. En oposición al mundo infantil y adolescente, nos encontramos con los personajes adultos, entre los cuales es importante destacar la figura “estrella” del abuelo y la abuela. Los abuelos son el símbolo de la sabiduría y de la experiencia, motivo por el cual los personajes de menor edad les confían todas sus preocupaciones. En muchas ocasiones los padres no saben cómo gestionar determinadas situaciones que finalmente si solucionan los abuelos. Por lo que estos padres se muestran relegados a un segundo plano. El abuelo, por tanto, se convierte en el lazo de unión de sus nietos; un vínculo alimentado de esa complicidad, de esa confidencialidad entre niños y ancianos.

Deteniéndonos en cada una de las obras que hemos señalado, en *O estanque dos parrulos pobres* destaca la complicidad de la protagonista, Noema, y su abuelo, con el que tiene una relación basada en la confianza, en la confidencialidad y en el poder hablar de todo, incluso de la muerte. Los padres de Noema aparecen relegados a un segundo plano e incapaces de gestionar la situación provocada por la enfermedad que padece el abuelo. Noema es quien, cada día, le transmite al

anciano las ganas de vivir, lo positivo de la vida. La niña se toma la figura del abuelo como un referente, es “un abuelo sabio”, adjetivo al que se recurre innúmeras veces a lo largo de la obra.

En *Podesvir*, ayudándose de una mordaz crítica a la sociedad capitalista, Fina Casalderrey nos presenta una ciudad, Podesvir, que no es más que el espejo de un mundo deshumanizado en el que conviven el rechazo y la soledad de los ancianos con una infancia totalmente desprotegida, abandonada y “comprada”. Los padres de Miguel ya no saben que más juguetes mandar fabricar para que el niño recobre la alegría. Finalmente perciben que es la presencia de un anciano la que le devuelve el colorido a la vida del niño. Siguiendo una línea ecologista, en *Podesvir*, volvemos a presenciar la figura de los abuelos no solo como los depositarios del conocimiento, sino también como la vitalidad, la alegría, o, como en el caso de Miguel, el colorido de su vida.

Esta temática tuvo continuidad en *Quen me quere adoptar?* (Xerais, 2005), en la que un maestro jubilado acompañado de su gato busca una familia con niños que quiera adoptarlo. Una vez más, Fina refleja esa soledad que embarga la vida de los mayores. Por eso en la serie conformada por los álbumes *A avoa ten unha menciña*, *A avoa non quere comer*, *O avó é sabio*, y *O avó sae de paseo* se insiste en la importancia que tiene el cariño y la ternura que la imagen de abuelo/a suponen para la infancia. Mas este tema aparece intercalado con otros subtemas, como lo son el paso del tiempo, la sabiduría, las enfermedades, la incomprensión y, nuevamente, la soledad, no sólo de los ancianos/as, sino también de los niños/as. Y es de esa soledad de la que surge la complicidad y la confidencialidad que entre ambos existe y que una vez más es el vínculo de esa relación.

La abuela protagonista de *Eu son eu padece alzhéimer*. Por este motivo rechaza a toda su familia, que no dejan de ser extraños para ella. Únicamente reconoce a su bisnieta, de la cual acepta todo su cariño sin reparo alguno. Estamos ante el tratamiento de un tema tabú en la infancia como lo es el del alzhéimer. En este caso y sirviéndose de una buena dosis de humor, Fina transforma lo dramático en una simple cuestión de ternura. Una vez más, el adulto se relega a un segundo plano incapaz de resolver la situación que se le presenta.

En *O meu avó é unha gata*, Siro y Marciana, abuelo y nieta, intentan por todos los medios que un gatito que se perdiera entre el hueco de dos ladrillos, encuentre el camino de vuelta, pues en caso contrario se morirá de hambre. Para ello, el abuelo idea como mejor solución maullar y maullar hasta que juntos logran su objetivo. Nuevamente confluyen distintas líneas temáticas: la complicidad entre abuelos y nietos, la soledad, la defensa de los animales y la ternura entre muchos otros que se encuentra el lectorado.

Conclusiones

A la vista de lo que acabamos de señalar, concluimos en esta primera aproximación a la obra de Fina Casalderrey que la complicidad y confidencialidad que alimenta la relación entre infancia y ancianos es uno de los aspectos más relevantes del tratamiento de la familia y las relaciones familiares que aparecen en su producción infantil. Además, consideramos que a través de la recreación de estas relaciones la autora aborda cuestiones muy actuales, como la soledad, la falta de diálogo y atención entre las diferentes generaciones. Ante esta realidad Fina nos presenta la figura del abuelo/a como los transmisores del conocimiento a los niños/as; son ellos quienes les abren los ojos al mundo en temas como la muerte. Se puede concluir, por tanto, que en la mayor parte de las obras de Fina Casalderrey esta temática viene siempre de la mano de la figura del abuelo/a, puesto que esta también representa el final del ciclo vital.

Es de destacar también la dicotomía entre los espacios rurales y urbanos: es el mundo urbanizado el que, en mayor medida, se relaciona con los niños/as, mientras que los abuelos/as aún permanecen ligados al medio rural. Este, a su vez, está fuertemente vinculado con el mundo animal, ligándose de este modo la vida rural con el envejecimiento de la población, el modo de vida tradicional que está desapareciendo y la presencia de animales domésticos, ausentes o problemáticos en el entorno urbano, más limitado y menos estimulante.

Por último, la producción analizada de Fina Casalderrey se caracteriza formalmente por tres aspectos fundamentales: la sencillez, la ternura y el humor, a partir de los que la autora logra deleitar al lectorado infantil con una prosa en la que se deja sentir una gran carga de lirismo.

Bibliografía activa:

- CASALDERREY, F. (1994). *Chamizo*. Vigo: Xerais, col. “Merlín”.
- _____ (1995). *O misterio dos fillos de Lúa*, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, Premio O Barco de Vapor 1994. Madrid: Ediciones S.M., col. “O Barco de Vapor”, Serie Laranxa, 21.
- _____ (1996). *O estanque dos parrulos pobres*, Premio Edebé de Literatura Infantil. Barcelona: Edebé-Rodeira, col. “Tucán”.
- _____ (1996). *¿Sobrevives?* Vigo: Edicións Xerais, col. “Fóra de Xogo”, n.º 16.
- _____ (1997). *Podesvir*. Santiago: Sotelo Blanco, col. “Infantil”, Serie O Lapis (ata os 8 anos), n.º 30.
- _____ (2002). *A avoa ten unha menciña/A avoa non quere comer/O avó sae de paseo/O avó é sabio*. Barcelona: Editorial Combel, col. “Cabaliño Alado”, serie Trote.
- _____ (2003). *Un can no piso*. Vigo: Galaxia/Editores Asociados, col. “¿E que?”, n.º 9, a partir de 8 anos.

_____ (2004). *Eu son eu*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. "Paseniño", n.º 2, TEXTOS manuscritos E EN MAIÚSCULA.

_____ (2005). *O meu avó é unha gata*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. "Andavía", n.º 4.

_____ (2007). *A Pomba e o Degolado*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. "Fóra de Xogo", n.º 100.

Bibliografía pasiva:

NEIRA CRUZ, X. A. (2003). "Fina Casalderrey. 'Valora, sobre todo, que as palabras teñan ás'". *Fadamorgana. Revista galega de literatura infantil e xuvenil*, n.º 9, 22-26.

RAVIÑA ROSENDE, A. (2003). "Algúns trazos sobre a obra de Fina Casalderrey". *Fadamorgana. Revista galega de literatura infantil e xuvenil*, n.º 9, 28-33.

ROIG RECHOU, B.-A. (1996). *A Literatura Galega Infantil. Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*. Teses en microficha de la Universidade de Santiago de Compostela, n.º 578, Servizo de Publicacións e Intercambio científico.

_____ (dir. e coord., 1996-2010). *Informes de literatura 1995-2010*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. También en <<http://www.cirp.es/>> (apartado Recursos).

_____ (2002). "La literatura infantil y juvenil en Galicia"/"A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia". En Villanueva Prieto, D. y/e A. 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* (pp. 382-501). A Coruña: Hércules Ediciones.

_____ (2005). "Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia: dos inicios á consolidación". En Lluch, G. e Roig Rechou, B. A. (coords.). *Para entenderte mellor. As literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico. Boletín Galego de Literatura*, n.º 32, 141-167.

_____ (2008). *La Literatura Infantil y Xuvenil Gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor/A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor*. Madrid/Santiago de Compostela: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia.

MODELOS DE FAMILIA DESDE EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS EN CATALÁN

*Xavier Mínguez López*⁹⁸

*Núria Olmos Fontestad*⁹⁹

Universitat de València

xavier.minguez@uv.es

nuria.olmos@uv.es

Resumen: Tanto el multiculturalismo americano como la interculturalidad europea han contemplado la posibilidad de abrir estos términos a una mayor diversidad que dé cuenta de una visión más abierta del concepto “cultura”. Para ello se suele aludir a la idea de diversidad que permite incluir algunos fenómenos de las sociedades pluriculturales difícilmente definibles. Es el caso de los diferentes modelos de familia que ofrecen un reto a nuestras sociedades para su integración en la sociedad en general, y en el ámbito escolar en particular. Sin embargo, los diferentes modelos de familia brillan por su ausencia en la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea. En el presente artículo tomaremos como muestra un corpus de libros catalanes seleccionados por la crítica y la prensa especializada para comprobar la presencia o ausencia de estos modelos y ligar el trabajo sobre la diversidad con lo que se ha venido denominando “leer interculturalmente”.

Palabras clave: Literatura infantil; interculturalidad; diversidad; modelos de familia; educación intercultural

Resumo: Tanto o multiculturalismo americano como a interculturalidade europeia contemplaram a possibilidade de abrir estes conceitos a uma maior diversidade que dê conta de uma visão mais aberta do conceito de “cultura”. Assim, é costume aludir a uma ideia de diversidade que possa incluir alguns fenómenos das sociedades pluriculturais difícilmente definíveis. É o caso dos diferentes modelos de família que desafiam as nossas sociedades para a sua integração social, em geral, e no âmbito escolar, em particular. Apesar disso, os diferentes modelos familiares primam pela ausência na Literatura Infantil e Juvenil contemporânea. Neste artigo, tomamos como corpus um conjunto de livros catalães selecionados pela crítica e pela imprensa especializada para comprovar a presença ou a ausência destes modelos e vincular o trabalho da diversidade com o que tem sido chamado de “ler interculturalmente”.

Palavras-chave: Literatura infantil; interculturalidade; diversidade; modelos de família; educação intercultural

Abstract: The American Multiculturalism and the European Interculturality uses to appeal to a widening of those terms, particularly, because the open vision of the concept of “culture”. Very often the term “diversity” is preferred as it allows including many features that appear in Multicultural societies but are difficult to define. This is the case of the different family patterns which may be fully integrated in our societies, and especially in our schools. However those different patterns are not showed in Catalan contemporary Children’s Literature. In this article we will make use of a corpus of Catalan books selected by critics and

⁹⁸ *Xavier Mínguez López* es profesor en el Departament de Didàctica de la Llengua i la literatura de la Universitat de València. Está finalizando su tesis acerca de “Literatura infantil i juvenil catalana e interculturalidad”, tema sobre el que ha publicado diversos artículos. Sus otras líneas de investigación tienen que ver con la animación (japonesa y occidental) y la interdisciplinariedad como metodología para la educación literaria. Como escritor ha publicado más de una docena de libros para niños y jóvenes en catalán.

⁹⁹ *Núria Olmos Fontestad* es licenciada en Filología Hispánica por la Universitat de València. Ha obtenido el DEA en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la misma universidad. Su línea de investigación principal es la interacción comunicativa entre adultos y niños, tema sobre el que versa su tesis doctoral en curso.

specialized press to check the presence or absence of those patterns and to link the work of diversity with the “multicultural reading”.

Key words: Children’s literature; interculturality; diversity; family patterns; intercultural education

1. Introducción

El aumento del debate en torno a la multiculturalidad y la interculturalidad a principios de los años 90 vino motivado en gran medida por el fenómeno de la globalización que causa la sensación de que los ciudadanos del mundo nos encontramos cada vez más en contacto e intercambiando todo tipo de productos, incluidos los culturales. Este hecho, junto con los movimientos migratorios de esta década, impulsó la necesidad de abogar por lo que se ha llamado educación intercultural, un término en apariencia novedoso, a pesar de que, como indica Xavier Besalú (2002) hubiera antecedentes de peso en nuestro país.

Al margen de la discusión sobre la terminología, nuestra preocupación fundamental se encuentra en la presencia de la multiculturalidad (la existencia de la diversidad en la sociedad) y de la interculturalidad (dinámicas de enriquecimiento cultural mutuo) en las obras de literatura para niños y jóvenes del S. XXI. Tanto la multiculturalidad como interculturalidad se puede dar de varios modos. El más obvio es la presencia de una sociedad abiertamente multicultural en las obras estudiadas, pero también se puede detectar la multiculturalidad en la aparición de determinados personajes (de manera marcada o no), de ciertos mecanismos de reconocimiento cultural (como el despertar a la propia identidad, por ejemplo, o el contacto con otra cultura) o sencillamente a través del encuentro con la alteridad.

El recurso a la multiculturalidad en la literatura desde esta perspectiva puede ofrecer algunas dudas e incluso contradicciones, pero esta concepción abierta del término facilita el trabajo intercultural. No podemos olvidar que la educación intercultural propone más preguntas que respuestas, es más un proceso que un fin y, a través de la búsqueda de respuestas, es como se consigue profundizar en nuestro conocimiento cultural (Abdallah-Preteille, 2001). Es por eso que, además de comprobar la presencia o ausencia de la multiculturalidad y la interculturalidad en las obras, también nos interesa conocer la sensibilidad que muestran las obras respecto a las problemáticas que suscitan.

Así pues, la multiculturalidad presente, más que limitarse a la llamada literatura multicultural, deberá contar con una multiplicidad de elementos que den cuenta de un fenómeno también múltiple, complejo y no siempre fácil de delimitar. Y es de este modo que la reflexión sobre los modelos de familia cobra sentido dentro del paradigma de la interculturalidad.

Acudiendo a algunas de las definiciones que contemplan los estudiosos del término

observamos que Ming Shui Cai (2002) habla de tres ideas relacionadas con la multiculturalidad. Por una parte la que asocia “Múltiple + cultura = multiculturalismo”, por otra la que defiende que no esta literatura no únicamente debe centrarse en la “gente de color” y la que defiende que, en realidad, toda literatura es multicultural (Cai, 2002: 7). Cualquiera de estas perspectivas, pero mucho más la segunda y la tercera, apuntan a la necesidad de plantear la diversidad en todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos y no tan solo en la parcela de su adscripción a un grupo cultural. También Abdallah-Pretceille (2001) incide en la concepción de la interculturalidad como un acercamiento al otro (la alteridad) y que trata de estudiar la dinámica de la diversidad.

Como indica Oltra Albiach (2011: 1.768)

Un aspecto esencial para un nuevo enfoque educativo radica en la necesidad de pensar la educación en la diversidad a partir de una nueva concepción de la ciudadanía, sobre la base de la igualdad, la democracia, el pluralismo, la participación y el diálogo. A partir de estos presupuestos, se trata de educar ciudadanas y ciudadanos que asuman la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad como riqueza individual y colectiva; además, tal como indicábamos antes, se debe ir más allá de la simple tolerancia para llegar al respeto y a la aceptación positiva de la diferencia como elemento enriquecedor; finalmente, hay que llegar a la afirmación simultánea del derecho personal a la singularidad, del derecho de los otros a singularizarse, del derecho a la diferencia y de la apertura a la universalidad como elementos complementarios y asumibles.

Resultaría francamente imposible hablar de diversidad y de identidad, tal como desarrolla el mismo Oltra, sin tener en cuenta las implicaciones que los modelos familiares suponen. Sobretodo teniendo en cuenta que el paradigma familiar, tal como lo conocemos en la actualidad, es una construcción reciente.

Sin embargo, nada más lejos de la realidad: la familia, entendida como núcleo formado por un hombre y una mujer con sus vástagos, es una realidad que se constituye con bastante posterioridad al momento de creación, desarrollo y compilación de los relatos orales y populares, y su estructura y funciones guardan una relación directa con los procesos de industrialización y otros cambios sociales relacionados a partir de los siglos XVIII y XIX (Oltra Albiach, 2011: 1770).

Por otra parte, la interculturalidad acarrea además el problema que ya indicaba Abdallah-Pretceille (2001), pero también Xavier Besalú (2007), de la referencia sistemática a la inmigración que ha supuesto la ocultación de otras formas de diversidad y otros procesos de diversificación. Bastaría una mirada a un aula cualquiera para comprobar que la pretendida familia “normal” no lo es en absoluto aunque la sociedad se empeñe en querer mostrar precisamente lo contrario a través de los medios de comunicación.

Creemos que es imprescindible la presencia de los mal llamados¹⁰⁰ nuevos modelos de familia en la LIJ, por lo menos de la misma manera que lo son en la realidad. Por otra parte, teniendo en cuenta el componente educativo de esta literatura que hemos señalado en otros trabajos (Mínguez, 2012), creemos también que le corresponde un papel, al menos, normalizador en la presencia de los diferentes modelos de familia.

Así pues, este artículo investiga la presencia de los diferentes modelos de familia en un corpus reducido de 27 libros para primeros lectores (fundamentalmente álbumes) escritos originariamente en catalán entre 2002 y 2006. Para realizar esta selección acudimos principalmente a tres fuentes. Por una parte los premios más prestigiosos que se otorgan en esta lengua; por otra las reseñas que se publican en dos revistas también prestigiosas sobre LIJ como son *Faristol* (en catalán) y *CLIJ*; y, finalmente, la selección en listas de honor de ambas revistas. Tratamos de cruzar estas fuentes para obtener un corpus de libros sancionados por la crítica y, por ello, representativo de la LIJ catalana actual. La razón de la delimitación temporal se debe a que estos años son los de mayor auge de la inmigración en nuestro país y partíamos del supuesto de que en un contexto de preocupación por la diversidad, sería más sencillo encontrar libros con modelos familiares menos convencionales.

El principal ítem para el análisis era el tipo de contexto familiar tal como lo definen Navarro, Musitu y Herrero (2007: 16): familia nuclear, cohabitación (familias de hecho), hogares unipersonales, familias monoparentales y familias reconstituidas. Para nuestro estudio tomamos en cuenta también las familias homoparentales que, si bien forman parte de cualquiera de los tipos anteriores, creemos conveniente considerar aparte para el estudio de la diversidad. También incorporamos otros que podían aportar alguna luz sobre el tema como la aparición de problemas sociales nuevos (según la terminología de Colomer 1998), si el protagonista vive solo, etc.

En todo caso no olvidemos que, como señalan los autores anteriormente citados:

Lograr una definición “aceptable” de la familia se hace más difícil cuanto mejor se conocen las variaciones históricas y culturales, así como también la realidad contemporánea de “formas familiares” alternativas o “acuerdos de vida domésticos” (Navarro, Musitu y Herrero, 2007: 14).

2. Análisis

El primer dato que sorprende es la preferencia por las familias completas. Suponen el 46% de las obras, incluyendo una obra en la que no se especifica pero que se asimila al cuerpo central

¹⁰⁰ En realidad no son nuevos ya que hemos convivido a lo largo de la historia con familias monoparentales, homoparentales, etc. si bien no siempre reconocidas como tal.

porque esta es la forma *no marcada* de la oposición. Este porcentaje, cercano a la mitad del corpus, contrasta abiertamente con los datos que presenta nuestra sociedad en la cual tan solo un tercio de los hogares, aproximadamente, están formadas por parejas con hijos (no necesariamente hijos de la pareja), según datos extraídos de López Villanueva (2012). Un modelo que, además, envejece poco a poco. En la familia que llamamos completa hemos incluido tan solo aquellas familias no reconstituidas (que se incluirían en otro apartado) de manera que además de completa podríamos añadir el adjetivo de *tradicional*. A este dato habrá que sumar otros que abundan en una visión conservadora de la familia como son la clase social, la procedencia, etc.

La familia tradicional es, pues, la pauta generalizada en los libros para primeros lectores. En esta franja, el sesgo se podría explicar parcialmente por un afán de representar un mundo estable ante los pequeños y quizás también por la posible menor incidencia del divorcio en edades primerizas, aunque las tramas rara vez demandan esta situación familiar para resultar creíbles o para que funcionen narrativamente.

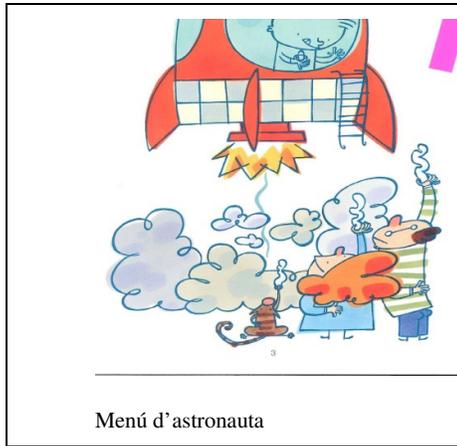
A pesar de que los criterios de selección del corpus son diferentes y por lo tanto no se puede comparar sin más, Teresa Colomer en su estudio apuntaba, ante la aparición del 39.3% de libros que presentaba familia completa:

[...] no deja de resultar un monolitismo sorprendente para una ficción que puede adoptar géneros literarios tan diversos. El destinatario funciona aquí como un fuerte anclaje que pesa más que la posibilidad de situar la ficción en un paraje de aventura o en un escenario fantástico. Así, por ejemplo, aunque en la narrativa infantil y juvenil puede pasar cualquier cosa extraordinaria, incluso que el mundo entero y sus habitantes estén hechos de piedra, tal como sucede en *El bosque de piedra*, lo que parece imposible es que hasta esas piedras no vivan en familia (Colomer 1998: 246-247).

Si le añadimos algunos puntos porcentuales, estos porcentajes, lejos de ser monolíticos, lo que hacen es manipular la realidad mostrando una sociedad que no es la nuestra. La apelación al mundo familiar tradicional es tan obsesiva que, incluso en los casos en que no resulta nada significativo, se suelen añadir las figuras paternas.

Es el caso de esta ilustración de *Menú d'astronauta* (Desclot & Farré, 2003; Desclot & Jover i Armengol, 2004) donde se muestra a los padres del niño despidiéndolo a los pies de su nave espacial. El texto es una poesía sobre los días de la semana que versiona una conocida canción popular catalana (“La mestressa va al mercat”) y no cita en ningún momento a la familia. El ilustrador crea una minihistoria en torno a esta poesía en la cual un niño se va al espacio exterior, aterriza en un planeta desconocido y come con un alienígena. Es evidente que el ilustrador crea una

trama paralela a la poesía de Desclot que resulta imaginativa pero, entre los cambios que introduce, decide incluir la familia completa.

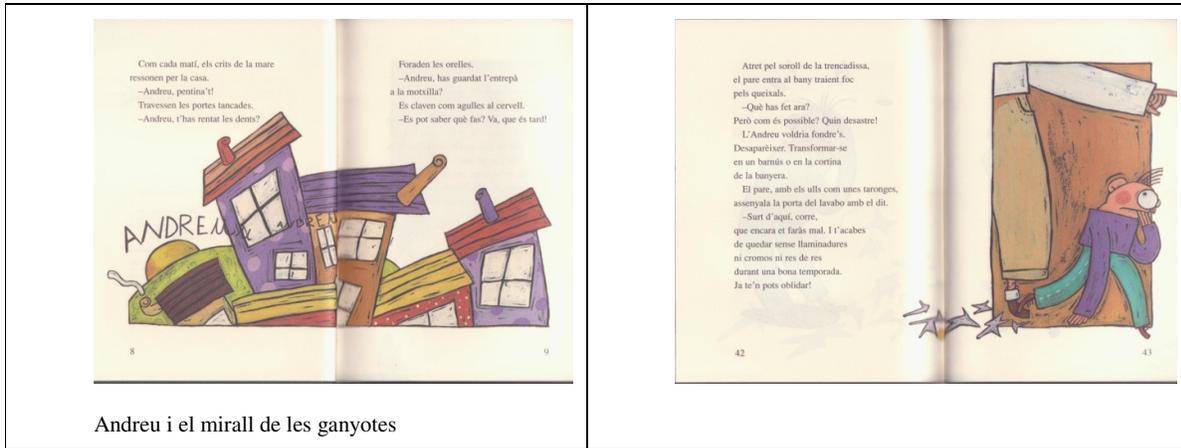


Lo mismo ocurre en este fragmento de *El nen que feia pondre el sol* (Pastor i Caeiro & Canals, 2005) donde las figuras paternas (arriba a la derecha) aportan poco o nada a la historia, en la que se narra el caso de un niño que provoca la salida y la puesta de sol cuando duerme. En este álbum, además, se da el hecho de que el ilustrador incluye en todas las páginas uno o dos niños de color, aunque parece que no se plantea la cuestión de la diversidad familiar.



En el caso de *L'Andreu i el mirall de les gañotes* (Márquez Tañá & Martí, 2004), la presencia de los dos padres no es evidente hasta que, sin ninguna necesidad motivada por la historia (pues hasta este momento el coprotagonismo estaba asumido por la madre) aparece la figura del padre que personifica la autoridad, dado que básicamente entra en escena para reñir al hijo;

suponemos que con más autoridad que la madre puesto que esta era la que se había asegurado de que Andreu cumpliera con las rutinas de aseo cotidianas.

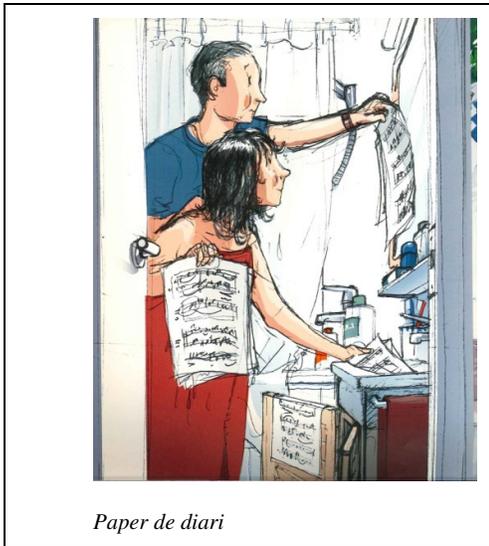


Vemos, pues, que la reflexión de Colomer continúa plenamente vigente. El niño puede enfrentarse con su espejo para recuperar su imagen, pero la madre debe velar por el cumplimiento de las rutinas cotidianas y el padre ejercer la autoridad.

En muchos casos, la presentación del mundo familiar por parte de los y las ilustradoras alude a fórmulas que rozan un cierto elitismo. Veamos por ejemplo la ilustración que abre *L'home del sac* (Jové & Tha, 2006). A pesar de la presentación de la mujer trabajando en el ordenador (que no cumple con los roles tradicionales) y del hombre viendo la televisión, tanto la habitación como la ropa de los personajes denota una clase social acomodada y transmite una visión clara de clase media donde la situación familiar no es nada casual. Deberíamos añadir que la abuela aparece también en este libro (familia extensa) y que es ella la que más contacto tiene con el niño. En realidad, para nosotros, se trata de la perpetuación de los roles de la familia tradicional puesto que, como la madre trabaja y no puede “cumplir”, es la abuela (otra figura femenina) la que asume las funciones maternas.



De una forma parecida, esta escena entrañable de *Paper de diari* (Martí i Orriols & Vila Delclòs, 2004) tan solo cumple la función de fortalecer la sensación de que el hogar del protagonista es un refugio de paz. La imagen de los padres, siempre sonriendo, a menudo juntos y apoyando al hijo, es una constante de los álbumes en que apenas (en nuestro corpus nunca) aparecen padres que no cumplen con las tareas tradicionalmente encomendadas.



Es parecido al caso de *Sóc molt Maria* (Anguera & Piérola, 2002) donde se presentan una serie de tópicos que transmiten una imagen muy tradicional y, en cierta medida, conservadora. La protagonista es una niña traviesa que destroza el vestido y los complementos que tenía preparados para la boda de su tía. Este lado *revolucionario*, reforzado además con un final en el que la niña reivindica ser como es, contrasta con la presentación de un mundo tremendamente convencional,

con una familia extensa más que completa, completísima, que incluye tíos y abuelos. La guinda de la escena es el desmayo de la abuela que no puede soportar ver a su nieta tan desastrada.



Es evidente que buena parte de la gracia de este álbum proviene precisamente del contraste entre esta familia tradicional y las travesuras de la niña. La elección de fórmulas convencionales (la boda, el aseo, la familia completa, etc.) buscan crear un entorno en el cual la rebeldía de Maria sea mucho más llamativa. A pesar de ello, el mensaje continúa siendo, a nuestro parecer, bastante conservador respecto de la diversidad familiar.

Hasta aquí hemos visto la aparición de familias tradicionales, seguiremos ahora con el resto de situaciones familiares.

Con el mismo porcentaje que las familias completas, aparecen los personajes que viven solos, que representarían otro 42% del total. Estos personajes componen un crisol bastante diverso ya que incluyen algunos que aparecen sin ningún vínculo familiar aunque no se detalla si se encuentran en un hogar habitado o completamente solos. Es el caso de los libros como *Ziu, lleva't* (Ginesta, 2004) o *Anem, Gruny!* (Ginesta, 2002) pese a que no serían especialmente representativos de esta categoría. En el primero un perro muestra las rutinas de aseo cotidianas, pero no se especifica si vive solo o, sencillamente, no aparecen los padres en la historia. De la misma manera, en el segundo, una niña junto con su mascota se pasean por el mundo de los cuentos sin hacer ninguna alusión a la familia. Ante un porcentaje tan elevado de familias completas, lo habitual es que el lector se incline por imaginar que la situación del personaje es, pues, la no marcada aunque, en realidad, no podríamos asegurarlo.

En la categoría de vivir solos también se incluye la gente mayor que se ha quedado sola por diferentes circunstancias. A este hecho se le suele otorgar un carácter iluminador. Muchos de estos personajes mayores se representan como sabios o genios incomprendidos. Es el caso de *Aristòtil entre escombraries* (Desclot & Galí, 2004), cuyo nombre (Aristóteles) ya es definitorio. A pesar de ello el autor añade en su descripción las características que lo hacen, además de sabio, también algo extemporáneo, sobrepasado por el avance de la sociedad.

L'Aristòtil era, en efecte, un home sense feina. Durant molts anys havia estat mestre d'escola, i la veritat és que havia arribat a ser molt estimat pels seus alumnes. Però ara, que tot passava per la informàtica i la robòtica, semblava que no hi havia feina per a un savi com ell, que llegia els antics filòsofs grecs i els historiadors llatins i els poetes catalans del segle quinze, però que, despistat com era, encara no havia après a enviar un correu electrònic, a entendre's amb un videojoc. No era pas un vell xaruc, és cert, però tampoc no era un noi de la primera volada. Ara que ja no li deixaven transmetre la seva saviesa als més joves, s'havia abandonat a una vida de rodamón, sempre d'un cantó a l'altre, avui dormint sota una alzina i demà sota una figuera [...] (p. 9).

Otra subcategoría de personajes que viven solos la representan los desterrados de la vida social, como el mismo Aristóteles, el muro de *El mur i el dragó* (Prats & Fanlo, 2005) o el muñeco de nieve de *El ninot de neu* (Pedroso & Peiró, 2004). Este último personaje representa, por otro lado, el único final no feliz que aparece en nuestro corpus y es posible que tenga que ver bastante con el hecho de vivir solo ya que esta circunstancia no se suele identificar con la felicidad. El muñeco de nieve sabe que su final vendrá con la primavera, estación que nunca podrá conocer. Por otra parte el muro está solo, como el rey de *Vull una corona* (Portell & Blanch, 2005), y ambos necesitan la ayuda de una tercera persona para paliar su soledad y conseguir así la felicidad. Tampoco parecen excesivamente felices los otros personajes que viven solos, como el gigante y el gnomo de *El bon somni* (Cela & Rovira, 2002); a pesar de que finalmente reconocen que su estado es ideal, el libro parte de los sueños de ambos personajes que querrían ser diferentes para no tener los problemas que tienen.

Tal vez el único personaje que vive solo y que parece feliz de hacerlo es Baldiri de *Volem que tornin les vaques boges* (Rabat, 2004). Este vive tan solo con sus vacas, que parecen en realidad su familia, ya que la relación que mantiene con ellas es muy estrecha.

Un caso bastante residual en nuestro estudio es el de las formas comunales de convivencia, las cuales se suelen adscribir al mundo fantástico infantil sin acabar de postularse como un modo de vida alternativo. En *L'ovella Paquita* (Farré, 2005) las ovejas viven todas juntas en la granja, puesto que esta es su naturaleza y esto ayuda a enfatizar el hecho de que Paquita decida independizarse y

hacer vida por su cuenta por una temporada. También las piezas de basura que aparecen en *Aristòtil entre escombraries* (Desclot & Galí, 2004) viven en comunidad, aunque más porque han sido arrojadas al vertedero que porque hayan escogido este modo de vida.

El escenario familiar se completaría, finalmente, con las situaciones diversas como son las familias monoparentales, reconstituidas y/o homoparentales, pero de hecho ninguna de estas realidades se ve de manera explícita en los libros estudiados. Tan solo en el libro *El sac de les estrelles* (Biosca Soler & Taurà Riera, 2003) se da el hecho de un padre que cuida de su hija, pero al no tener más datos no sabemos si se trata de una familia monoparental o, sencillamente, de un momento casual. El caso de las parejas homosexuales es aún más llamativo ya que no aparecen ni de manera explícita, ni implícita, ni como protagonistas, ni como personajes secundarios: las parejas homosexuales quedan fuera de la literatura catalana para primeros lectores. Esta circunstancia contrasta con los avances sociales en este sentido, ya que en el 2005 se aprobó la ley que permitía el matrimonio homosexual y la adopción por este colectivo. Podríamos pensar que era pronto para que tuviera un reflejo en nuestro corpus que acaba el 2006, pero lo cierto es que las campañas para conseguir este derecho eran mucho anteriores y los casos de niños criados por parejas homosexuales de facto eran, y son, muy frecuentes. El trabajo de Oltra certifica la presencia de diversas obras con temática LGTB más fuera que dentro de nuestra cultura. Así, consideramos que su ausencia es tan imperdonable como la de las familias monoparentales y reconstituidas.

3. Conclusiones

Creemos que el contexto familiar es uno de los elementos que más datos nos ofrecen sobre el sesgo ideológico de la LIJ catalana. Sobre todo porque este aspecto, cuando no es central en la trama, aporta mucha información sobre el modelo de sociedad que, consciente o inconscientemente, muestran los autores y las autoras. Y creemos también que, en este sentido, los resultados son absolutamente demoledores, ya que la familia completa es la prevalente con el 42% de los libros estudiados que presentan esta situación. Como veíamos, los casos en que los personajes viven solos presentan mayor ambigüedad y no necesariamente excluyen la familia completa.

La razón de este monolitismo se puede encontrar, como hemos comentado, por un lado en el hecho de tratarse de la franja de edad más primeriza. Las situaciones familiares diversas, se podría suponer, son menores en estas edades y se tiende a presentar un mundo *convencional* como forma de protección al menor. Sin embargo no estamos de acuerdo con esta perspectiva que simplifica el hecho literario y muestra una realidad falseada al sujeto en formación que es el niño. También es cierto que el hecho de presentar situaciones más simples y con muy poco texto, dificulta la

aparición de descripciones familiares más complejas aunque es cierto que existen maneras de suplir estas limitaciones, como el recurso a las ilustraciones.

En realidad, la impresión principal es que la familia es secundaria y *transita* paralelamente a la trama principal, ofreciendo un trasfondo estable que no reclama explicaciones del autor (todos sabemos qué y cómo es una familia tradicional). El hecho de que un par de obras rompan esta norma, además de manera muy superficial, no desdice nuestra visión francamente pesimista respecto a la implicación social de las obras de LIJ catalana. Y es pesimista porque, como hemos visto, el modelo de familia tradicional se representa, no solo cuando no aporta nada a la trama y a los personajes, sino incluso, en los casos en que los textos no lo explicitan, esta aparece en las ilustraciones.

Para completar esta visión conservadora de las familias en nuestra sociedad, deberíamos añadir la representación de las personas que viven solas. Solo muy raramente, esta es una opción escogida y asumida por los personajes. En general, quienes viven solos son personas marginales, aventureros o gente mayor (y sabia).

Es clamorosa la ausencia absoluta de familias monoparentales, reconstituidas y homoparentales en nuestro corpus (recordemos, libros seleccionados por la crítica entre lo mejor publicado estos años). No tan solo por la falta de implicación social de autores y autoras, sino sobretudo por lo que supone de irrealidad y por el peligro de perpetuar una visión homogénea de la familia que no compartimos. Así es, nuestra sociedad cuenta ya con estas familias en un número suficientemente alto como para que no se pueda obviar en la literatura dirigida a los más pequeños. Si la LIJ no tiene que *cambiar* la sociedad, por lo menos debería *reflejarla*.

Así, podríamos concluir que lo que se puede comprobar es una gran pobreza en la representación de la diversidad familiar. La LIJ catalana del periodo estudiado se preocupa menos por mostrar una sociedad diversa que por proporcionar a los niños y niñas referentes estables que, se supone, se encuentran en la familia tradicional y que, en consecuencia, no pueden identificarse con ellas más que como una utopía a la cual muchos de ellos no accederán. Esta situación sin duda puede crear frustración en varias generaciones de niños y niñas que ven que la literatura que se les dirige no tiene en cuenta sus circunstancias y que se limita a reflejar sociedades *ideales* lejos de las sociedades actuales. Al fin y al cabo, como señalan Ballester, Ibarra y Devís (2008):

En última instancia, se trata, efectivamente, de formar ciudadanos en el sentido crítico del término, esto es, personas capaces de ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable en la sociedad actual, así como contribuir decisivamente a la mejora de la convivencia y el respeto entre culturas.

Referencias bibliográficas

a. Secundarias

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- BALLESTER, J.; DEVÍS ARBONA, A. & IBARRA RIUS, N. (2008). “La educación literaria ante el reto de la interculturalidad”. En *Estudios sobre Didácticas de las Lenguas y sus Literaturas*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- ____ (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CAI, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood Press.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LÓPEZ VILLANUEVA, C. (2012). *Nous comportaments residencials a les llars catalanes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MÍNGUEZ, X. (2012). “Una definición de LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura”. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil*, 10.
- NAVARRO, I; MUSITU, G. y HERRERO, J. (2007). *Familias y problemas*. Madrid: Síntesis.
- OLTRA ALBIACH, M. À. (2011). “Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil”. En Núñez, P. & J. Rienda (eds.). *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Situación actual y perspectivas de futuro*. Granada: SEDLL.

b. Primarias

- ANGUERA, M., & PIÉROLA, M. (2002). *Sóc molt Maria*. Barcelona: La Galera.
- ARBAT, C. (2004). *Volem que tornin les vaques boges!*. València: Editilde.
- BIOSCA SOLER, J. & TAURÀ RIERA, J. (2003). *Un sac ple d'estrelles*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- CELA, J. & ROVIRA, F. (2002). *El bon somni*. Barcelona: La Galera.
- DESCLOT, M. & FARRÉ, L. (2003). *Menú d'astronauta*. Barcelona: Cruïlla.
- DESCLOT, M. & GALÍ, O. (2004). *Aristòtil entre escombraries*. Barcelona: La Galera.
- DESCLOT, M. & JOVER I ARMENGOL, L. (2004). *Nas de barraca*. Barcelona: Cruïlla.
- FARRÉ, L. (2005). *L'ovella Paquita*. Barcelona: Alfaguara/Grup Promotor.
- GINESTA, M. (2002). *Anem, Gruny!*. Barcelona: Barcanova.
- ____ (2004). *Ziu, lleva't*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- JOVÉ, J. M. & THA. (2006). *L'home del sac*. Barcelona: La Galera.
- MÁRQUEZ TAÑÁ, E. & MARTÍ, T. (2004). *L'Andreu i el mirall de les ganyotes*. Barcelona: Cruïlla.
- MARTÍ I ORRIOLS, M. & VILA DELCLÒS, J. (2004). *Paper de diari*. Barcelona: La Galera.

PASTOR I CAEIRO, A. & CANALS, M. (2005). *El nen que feia pondre el sol*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

PEDROSO, À. & PEIRÓ, T. (2004). *El ninot de neu*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

PORTELL, R. & BLANCH, I. (2005). *Vull una corona*. Barcelona: La Galera.

PRATS, J. d. D. & FANLO, À. (2005). *El mur i el dragó*. Barcelona: Edebé.

Tabla de las obras analizadas

AUTOR/A	ILUSTRADOR/A	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD	CRITERIOS DE SELECCIÓN
Ginesta, Montse	Ginesta, Montse	<i>Anem, Gruny</i>	Barcanova	2002	Barcelona	++Selección Faristol + +4* crítica Faristol +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor de CLIJ
Cela, Jaume	Rovira, Francesc	<i>El bon somni</i>	La Galera	2002	Barcelona	+Selección Faristol +4* crítica Faristol CLIJ
Anguera, Mercè	Piérola, Mabel	<i>Sóc molt Maria</i>	La Galera	2002	Barcelona	+Selección Faristol +4* crítica Faristol +Hospital Sant Joan de Déu +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor de CLIJ
Gisbert, Montse	Gisbert, Montse	<i>El desig de la Lluna</i>	Tàndem	2002	València	+Reseña positiva en CLIJ
Molíst, Pep	Clariana, Anna	<i>El tresor del vell pirata</i>	Cruïlla	2002	Barcelona	+Selección Faristol +4* crítica Faristol +Reseña positiva en CLIJ
Sala-Valldaura, Josep M.	Julià, Carme	<i>Disfresses</i>	La Galera	2002	Barcelona	+Selección Faristol +4* crítica Faristol +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor de CLIJ
Ganges, Montse	Pla, Imma	<i>Bon profit! Mic i Mica</i>	Alfaguara/ Grup Promotor	2003	Barcelona	+Lista de honor CLIJ +Reseña positiva en CLIJ
Desclot, Miquel	Farré, Lluís	<i>Menú d'astronauta</i>	Cruïlla	2003	Barcelona	+Reseña positiva en CLIJ +4* crítica Faristol
Arbat, Carles	Arbat, Carles	<i>La ciutat dels ignorants</i>	Brosquil	2003	València	+ Premio Lazarillo +Lista de honor CLIJ +Reseña positiva en CLIJ
De Déu Prats, Joan	Rovira, Francesc	<i>Els patins del Sebastià</i>	La Galera /Cercle de lectors	2003	Barcelona	+Lista de honor +Reseña positiva en CLIJ +Hospital Sant Joan de Déu +Selecció +4* crítica Faristol

AUTOR/A	ILUSTRADOR/A	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD	CRITERIOS DE SELECCIÓN
Gisbert, Montse	Gisbert, Montse	<i>Les petites (i grans) emocions de la vida</i>	Tàndem	2003	Barcelona	+Selección Faristol +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor
Teixidor, Emili	Stanton, Philip	<i>En Ring 1-2-3</i>	Destino	2003	Barcelona	+Premio Apel·les Mestres 2003 +4* crítica Faristol CLIJ
Biosca, Jordina	Taurà Riera, Jacob	<i>Un sac ple d'estrelles</i>	PAM	2004	Barcelona	+Selección Faristol 4* + Premio Mercé Llimona +Reseña positiva en CLIJ
Ginesta, Montse		<i>Ziu. Lleva't</i>	Pub.abadia	2004	Barcelona	+Destacado Faristol +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor de CLIJ
Desclot, Miquel	Jover, Lluïsa	<i>Nas de barraca</i>	Cruïlla	2004	Barcelona	+ Selección Faristol +Destacado Faristol +Reseña positiva en CLIJ
Márquez, Eduard	Martí, Teresa	<i>L'andreu i el mirall de les ganyotes</i>	Cruïlla	2004	Barcelona	+ Selección Faristol +Ramon Muntaner +Reseña positiva en CLIJ
Martí, Meritxell	Vila, Jordi	<i>Paper de diari</i>	La Galera/ Cercle de lectors	2004	Barcelona	+ Selección Faristol *4 +Premio Hospital de Sant Joan de Déu +Lista de honor CLIJ
Pedroso, Àngel	Peiró, Teòfil	<i>El ninot de neu</i>	Pub.abadia	2004	Barcelona	Premio Mercé Llimona +Reseña positiva en CLIJ +Lista de honor
Cózar, Abraham	Mayor, Carmela	<i>El mapa del tresor</i>	IMC Meliana	2004	Meliana	+ Selección Faristol +Premio de Literatura Infantil de Meliana
Desclot, Miquel	Galí, O.	<i>Aristòtil entre escombraries</i>	La Galera	2004	Barcelona	+ Reseña Faristol 4* +Reseña positiva en CLIJ
Juanolo		<i>Ens barregem</i>	Tàndem	2005	València	Selección Faristol Reseña Faristol 3*
Portell, Raimon	Blanch, Ignasi	<i>Vull una corona</i>	La Galera	2005	Barcelona	+ Selección Faristol + Premio de la Crítica Serra d'or +Reseña positiva en

AUTOR/A	ILUSTRADOR/A	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	CIUDAD	CRITERIOS DE SELECCIÓN
						CLIJ +Reseña 3* a Faristol
Prats, Joan de Déu	Fanlo, Àfrica	<i>El mur i el dragó</i>	Edebé	2005	Barcelona	+ Selección Faristol +Reseña positiva en CLIJ
Arbat, Carles	Arbat, Carles	<i>Volem que tornin les vaques boges</i>	Brosquil	2005	València	Premio Llibreter Llibre Infantil 2005 +Reseña positiva en CLIJ
Farré, Lluís	Farré, Lluís	<i>L'ovella Paquita</i>	Alfaguara	2005	Barcelona	+ Selección Faristol +Destacado Faristol +Reseña positiva en CLIJ
Rimbau, Roser	Gutiérrez, Luci	<i>En Naïm s'ha descolorit</i>	La Galera	2006	Barcelona	+ Selección Faristol +Reseña positiva en CLIJ
Jové, Josep M.	Tha	<i>L'home del sac</i>	La Galera: Cercle de lectors	2006	Barcelona	+ Selección Faristol +Premio Hospital Sant Joan de Déu +Reseña positiva en CLIJ
Villar, Jorge	Villar, Jorge	<i>Panxo, un cavall rodamón</i>	Aj. Castelló	2006	Castelló	Premio Tombatossals +Reseña positiva en CLIJ
Farré Estrada, Lluís	Farré Estrada, Lluís	<i>El nen gris</i>	La Galera	2006	Barcelona	+ Selección Faristol +Premio Hospital Sant Joan de Déu + Reseña Faristol 4* +Reseña positiva en CLIJ + Lista de honor de CLIJ

LOS ABUELOS DE CHEMA HERAS¹⁰¹

Isabel Mociño González¹⁰²

Blanca-Ana Roig Rechou¹⁰³

LITER21-LIJMI (USC)

imocino@gmail.com

blanca.roig@usc.es

Resumen: En este trabajo se analiza el álbum ilustrado *Avós*, de Chema Heras y Rosa Osuna, publicado por la Editorial Kalandraka en 2002 y ganador del Premi Llibreter 2003. Se destacan las características que lo definen como álbum literario, la perspectiva adoptada por ambos creadores, las estrategias que emplean para conseguir dirigirse a varios destinatarios y se explica cómo abordan, con ternura, humor y gran sensibilidad, la figura de los ancianos, la percepción del paso del tiempo y la deconstrucción de algunos aspectos del sistema social instalado, especialmente el asentado en valores estéticos y en roles de género tradicionales. También se comentan las técnicas formales que lo convierten en un texto narrativo de marcado carácter poético apropiado para que los más pequeños respeten a los ancianos y los consideren personas que, a pesar de los años, mantienen la ilusión de ser felices.

Palabras clave: álbum, abuelos, deconstrucción

Resumo: Neste traballo procede-se à análise do álbum ilustrado *Avós*, de Chema Heras e Rosa Osuna, publicado pela editorial Kalandraka em 2002 e vencedor do Premi Llibreter 2003. Destacam-se as características que o definen como álbum literário, a perspectiva adotada por ambos criadores e as estratégias usadas de modo a estabelecer um diálogo com diferentes destinatários. Pretende-se, ainda, explicar como é recriada a figura dos mais velhos, com recurso à ternura, ao humor e a uma grande sensibilidade, para além de analisar elementos como a perceção da passagem do tempo e a desconstrução de alguns aspetos do sistema social instalado, sobretudo os que têm a ver com a visão tradicional das questões de género. São

¹⁰¹ Este trabajo parte de un estudio previo de Blanca-Ana Roig Rechou publicado con el título de “Un álbum literario para nenos sobre personaxes sen idade: *Avós*, de Chema Heras e Rosa Osuna”, incluído en *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI, 2011, pp. 177-188.

¹⁰² **Isabel Mociño González** es doctora en Filología Gallego-Portuguesa por la Universidade de Santiago de Compostela. Vinculada a diferentes grupos de investigación en Literatura Infantil y Juvenil, ha sido becaria predoctoral de la Universidade de Santiago de Compostela y del Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Como docente ha impartido clases en la Universidade de Santiago de Compostela y en la del País Vasco y actualmente trabaja en la Facultade de Filología y Traducción de la Universidade de Vigo. Ha presentado diferentes comunicaciones en encuentros científicos, nacionales e internacionales y ha publicado artículos y reseñas en libros colectivos, revistas y periódicos, tanto sobre Literatura Infantil y Juvenil gallega como sobre Literatura gallega. Es miembro de la unidad de investigación “A literatura infantil e xuvenil e a súa tradución” (Universidade de Vigo), ANILIJ-ELoS y de la Red Temática LIJMI.

¹⁰³ **Blanca-Ana Roig Rechou** es catedrática de Lengua y Literatura Gallegas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Dirige, desde el año 1995, en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, el proyecto “*Informes de Literatura*” y coordina el proyecto “*Diccionarios de Literatura*”. Investigadora principal de la Red temática de investigación “*Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano*”(LIJMI) y coordinadora del grupo de investigación LITER2. Desde 2010 preside la Asociación Nacional de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y su sección ELOS (Asociación galego portuguesa de investigación en Literatura Infantil e J/Xuvenil). Es coeditora del Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ). Es autora de numerosos libros, artículos y recensiones sobre Literatura infantil y Literatura gallega. Así mismo, ha participado en diferentes foros, congresos y jornadas nacionales e internacionales en los que impartió ponencias y comunicaciones sobre estas temáticas. webspersoais.usc.es/persoais/blanca.roig/.

también identificadas e analizadas as técnicas formais que sublinham a poeticidade deste texto narrativo especialmente indicado para promover uma atitude de respeito por parte das gerações mais jovens em relação aos idosos, perspetivados como pessoas que, apesar da idade avançada, mantêm a ilusão de ser felizes.

Palavras-chave: álbum, avós, desconstrução

Abstract: In this paper we study the picture book *Avós*, by Chema Heras and Rosa Osuna, published by Kalandraka Publishing House in 2002 and awarded with the Premi Llibreter 2003. We analyze the characteristics that define it as a picture book and the complementary perspective adopted by both artists. We pay special attention to the textual and illustrative strategies that assemble a creative work with multiple perceptive possibilities and in which several aspects are treated with tenderness, humor and great sensibility: the figure of the grandparents, the perception of the passing of time and the deconstruction of some aspects of the established social system. Specially that social system built on aesthetical values and gender roles, as well as the formal techniques that make it a narrative text of strongly poetic tone which appears to be really appropriate to sensitize the young children in respect to the elders and their dimension as people who, in spite of the years, keep the delusion of being happy.

Key Works: picture book, grandparents, deconstruction

Introducción

La presencia de álbumes narrativos en la Literatura Infantil gallega ha ido en aumento desde la creación de la Editorial Kalandraka a finales de la década de los años noventa. Su apuesta contundente por esta modalidad literaria ha provocado un revulsivo editorial que dio lugar a importantes innovaciones en la Literatura Infantil del siglo XXI pues, como recuerda Ana Margarida Ramos (2009: 39), su inicio se remonta a la década de los años sesenta del siglo XX bajo la influencia del desarrollo de las artes gráficas, debido a las potencialidades introducidas por la impresión y reproducción fotográfica, y por el progreso alcanzado a nivel de composición del texto y de la imagen.

La especificidad de la relación entre texto e imagen son características de la obra que nos proponemos analizar en este trabajo, *Avós [Abuelos]* (2002), de Chema Heras y Rosa Osuna, dado que responde a las principales características que definen el álbum¹⁰⁴, una modalidad de libro ilustrado que se puede denominar “artexto” (Agra&Roig, 2007: 439-446) por ofrecer un texto literario que se complementa con un texto icónico, es decir, un texto sujeto a la sintaxis narrativa, que necesariamente es un texto lingüístico y que, en este caso, no así en otras modalidades de álbumes para la niñez, tiene que complementarse con una sintaxis narrativa de la mano de las ilustraciones. Esta complementariedad es la que permite una lectura que abarca sentido y

¹⁰⁴ Temática sobre la que gira el contenido de la monografía *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (2011), coordinada por Blanca Roig, Isabel Soto y Marta Neira, en la que se recogen las propuestas teóricas, los comentarios literarios y una selección para la educación literaria de los miembros y colaboradores de la Red Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), que contribuyen a una mayor definición de esta modalidad literaria y ejemplifican con el análisis de numerosos álbumes infantiles realizados desde diferentes perspectivas teóricas, lo que convierte la obra en una referencia ineludible para el estudio de esta modalidad literaria en los ámbitos lingüísticos del marco ibérico e iberoamericano e incluso en otros ajenos a estos contextos.

significado, pero que no impide las lecturas parciales que ofrecen tanto la narración textual como la narración icónica, aunque resulten incompletas, de ahí que, como indicó Ana Margarida Ramos (2011: 18), el álbum es “fruto de un diálogo cómplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar uma história”, a lo que se añaden otras cuestiones como el tipo de cubierta y de papel, el formato, el número de páginas, la policromía, el texto reducido o el cuidado diseño.

Este tipo de obras artístico-literarias son fundamentales para el inicio de la formación de lectores (De Amo, 2005: 65), además no se puede ignorar que los álbumes narrativos propician un contacto precoz con la estructura narrativa tanto desde el punto de vista literario como plástico, aunque, en algunos casos, más que una narrativa “a ideia central para o álbum parte de uma sugestão ou de uma ideia mais ou menos abstracta mas que, com a ajuda das imagens, pode ser concretizada e/ou ejemplificada” (Ramos, 2009: 39), de ahí que algunos autores consideren que se trata de un tipo de libro “heterodoxo” (Duran, 2002) que se aleja del modelo de obras que conforman el *corpus* de la Literatura Infantil.

La propuesta que Chema Heras y Rosa Osuna presentan en *Avós* responde a las consideraciones anteriores por romper, en muchos aspectos, con la forma narrativa tradicional de los textos literarios infantiles considerados idóneos para la niñez y para la formación de la competencia literaria de las primeras etapas, al ofrecer una experiencia de lectura que implica al lector infantil, e incluso adulto, en la producción de sentido y lo estimula para que ponga en funcionamiento su intertexto lector (De Amo, 2005: 63). Entre las estrategias presentes en estos textos multimodales, y en *Avós* en concreto, cabe destacar que cuestionan

el espacio y el tiempo de la narración, el papel del autor y del lector, los procedimientos de modelización narrativa, –la voz, el punto de vista...–, los personajes, el valor narrativo del argumento, la función del lenguaje, la linealidad de la estructura narrativa, la mimesis, etc. (Amo y Ruiz, 2010: 58).

A lo que podemos añadir, como ocurre en *Avós*, la multiplicidad de significados que viene dada por la indeterminación, la ambigüedad, la discontinuidad que presenta, especialmente a nivel ilustrativo, pero también por la ruptura de expectativas convencionales que se marcan ya desde el propio título, aspectos en los que nos detendremos más adelante.

Los creadores y el proyecto Kalandraka

Chema Heras (Ávila, 1957) es profesor de inglés en Cambados (Pontevedra). Se inició como creador con la publicación en castellano de la obra *Nido de amor* (edición del autor, 1982) y una colección de cuentos para la enseñanza de la lectura en lengua gallega titulada “Bulebule”. Vivió durante algunos años en Australia, donde escribió varios libros editados por el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur. También es autor de la traducción al castellano de *Las aventuras de Pinocho*, obra con la que la Editorial Kalandraka alcanzó el título número cien de su catálogo en esta lengua; y tradujo al gallego, en colaboración con Pilar Martínez, otros títulos como *O traxe de luces* (2006), de Didier Lévy; *Sacapenas* (2006), de Anthony Browne; y *O artista que pintou un cabalo azul* (2012), de Eric Carle, editados todos ellos por esta misma editorial. A estas traducciones hay que añadir las realizadas en solitario para la editorial Faktoría K de Libros: *No bosque* (2008), de Anthony Browne; *O abrigo misterioso* (2008), de Jeannette Jennings; *Non é unha caixa* (2008), de Antoinette Portis; y *Quen fala? As partes do corpo opinan* (2008), de Taro Gomi, entre otras muchas obras formativas.

Como creador en lengua gallega publicó obras dirigidas al lectorado infantil y juvenil, que se iniciaron con la novela de pandas y rasgos policiales *A fuxida dos nenos* (Sotelo Blanco Edicións, 1990) y posteriormente los álbumes *Cando Martiño tivo ganas de mexar na noite de Reis* (1999) y *Avós* (2002), que supusieron la incorporación del autor al catálogo de Kalandraka, empresa editorial resultado de un proyecto interdisciplinar en el que la innovación a nivel de formato, el peso creciente de la ilustración apoyando la construcción de las narrativas, la reescritura de textos de tradición oral y de clásicos universales en nuevos formatos, como afirma Ana Margarida Ramos (2011: 23), la han llevado a constituir un catálogo de excelente calidad que convirtió a esta editora en un referente tanto a nivel nacional como internacional, hecho que se puede seguir por reconocimientos como, por ejemplo, la concesión en 2012 del Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que, Roig Rechou (2002: 120) realizase una propuesta de periodización de la historia de la Literatura Infantil y Juvenil gallega en la que llegó a incluir una unidad generacional bajo la denominación “De la ilustración a la narración y el proyecto Kalandraka”, reconociendo la labor de Kalandraka, su apuesta por la ilustración que ha llevado a considerar al mismo nivel a los responsables de los textos y de la ilustración y sobre todo que haya actualizado y revitalizado el álbum, que no contaba con muchas muestras en el sistema literario infantil y juvenil gallego. Se reconocía así el esfuerzo de la editora y del revulsivo que provocó en el mercado editorial que inició también su camino por las modalidades practicadas por Kalandraka, bien especializándose, bien por la necesidad de no perder cotas de mercado.

Es de destacar además que Kalandraka y todos los creadores que, como Chema Heras, se involucraron en el proyecto, desarrollaron una estrategia común en el campo literario, pues no sólo se han propuesto apostar por libros-objeto y álbumes infantiles sino que lo han hecho desde Galicia, en lengua gallega, reconociendo a autores gallegos, sin renunciar a adaptaciones, versiones y traducciones de clásicos de transmisión oral y de la tradición literaria, lo que contribuyó a la internacionalización y visibilización del trabajo realizado en este ámbito desde Galicia. Para conseguir ese objetivo Kalandraka creó sello y distribución propia en Andalucía, Italia, Portugal, México y Brasil, delegaciones en Madrid y colaboraciones con distribuidoras en Europa, Japón, Argentina, Chile, Colombia, Estados Unidos y Puerto Rico, enlaces que le facilitan el acceso al mercado editorial exterior. Además, esta empresa gallega se vio enriquecida con la apertura de una filial, Faktoría K de Libros, en la que Chemas Heras se involucró desde el inicio y que desarrolla en el terreno literario y artístico propuestas actuales, atractivas y audaces que resultan de interés tanto para el lectorado infantil como para los adultos, ávidos de nuevas experiencias creativas, fundamentalmente a través de la traducción.

En cuanto a la ilustradora Rosa Osuna (Segovia, 1961) es licenciada en Bellas Artes, en la especialidad de diseño, actividad en la que desarrolla su labor junto con la ilustración publicitaria, que combina con otros proyectos, como escenografía para teatro y animación con plastilina. Desde 1996 trabaja en la ilustración de libros de texto y con *Avós* inició la publicación de álbumes con Kalandraka Editora, en la que también se encargó de ilustrar *No és fàcil, petit esquiro* (*No es fácil pequeña ardilla*, 2003), de Elisa Ramón; el libro-Cd *O oso fabuloso* (2004), de José Antonio Abad; y *Un regalo diferente* (2005), de Marta Azcona.

Análisis y características de la obra *Avós*

La historia que presenta *Avós* (2002), incluido en la colección “Demademora”, está protagonizada por una pareja de ancianos que se dirige a todo tipo de públicos, puesto que para los más pequeños recrea anécdotas y percepciones que contribuyen a su sensibilización y respeto hacia las personas mayores, mientras que para los adultos es una historia de amor y aproximación a la senectud, en la que se anima a mantener una actitud vitalista y positiva ante la vida, superando las imposiciones o presiones sociales que hacen mella en las personas que van cumpliendo años, lo que provoca que se sientan desplazadas, infravaloradas y a veces rechazadas, situación que les arrastra a la negación de si mismos y les niega la oportunidad de ser felices y vivir con ilusión y alegría.

En este sentido la obra deconstruye algunos “valores” asentados en el sistema social occidental, en especial la presión mediática sobre unos criterios estéticos que perpetúan el ideal de

la “eterna juventud”, a la vez que rechazan la vejez al asimilarla con la fealdad, la decrepitud y el ocaso. En este sentido, es significativo el empleo recurrente de eufemismos para referirse a las personas de más edad, como “cuarta juventud”, “tercera edad”, etc., que parecen reflejar la resistencia a admitir el paso del tiempo.

Esta perspectiva, que resulta temáticamente muy novedosa en un álbum infantil, se complementa con la subversión de los roles tradicionales de la sociedad patriarcal, mucho más explícita desde el punto de vista ilustrativo, en el que se presenta al protagonista desarrollando actividades identificadas con el género femenino¹⁰⁵, como por ejemplo hacer la comida, la colada, servir el desayuno, cuidar al enfermo, etc., aspectos a los que no se alude en el texto narrativo, mucho más esquemático y sintético.

Es de destacar también la ternura y sensibilidad que se percibe a lo largo de toda la obra y que se plasma ya en el propio título, en el que la referencia a los *abuelos* refleja una perspectiva de implicación emotiva y familiaridad con los protagonistas centrales y únicos, la pareja de ancianos. De este modo la expectativa creada por el título no se materializa, refiriéndose únicamente a las implicaciones particulares de una etapa vital y no a las relaciones familiares que determinan estas figuras desde la perspectiva de los más pequeños.

Aspectos textuales: recursos

La obra presenta un argumento aparentemente muy sencillo que consiste en que el anciano Manuel invita a su mujer, Manuela, a bailar en una fiesta que tendrá lugar esa misma tarde-noche. Esta petición es rechazada en primera instancia por Manuela, argumentando que es vieja y que ya no está para fiestas ni bailes. No obstante, superado el desconcierto inicial de Manuel, el cariño, ternura y humor empleados en sus argumentaciones logran convencer a Manuela para acudir al baile y a la vez aceptar el paso del tiempo y aceptarse a si misma.

El texto presenta desde el punto de vista narrativo una estructura circular, dado que inicialmente un narrador heterodiegético presenta a los protagonistas (Manuel y Manuela) y el desencadenante de la acción (el baile en el campo de la fiesta); a continuación se desarrolla el diálogo entre los protagonistas, diferenciado visualmente del discurso del narrador por emplear un tamaño de letra mayor y que de modo acumulativo y repetitivo configura la percepción de la vida de ambos ancianos; para finalmente de nuevo el narrador heterodiegético retomar y cerrar la

¹⁰⁵ La preocupación de Kalandraka Editorial por ofrecer libros que propicien el cuestionamiento de valores propios de la sociedad patriarcal, entre ellos los roles de género, se plasma en la reciente creación de la colección “Adela Turín”, con la que se homenajea a esta pionera en la investigación de la Literatura Infantil y Juvenil desde una perspectiva de género, inaugurada con la obra *Artur e Clementina* (2012).

historia. De este modo se conjuga la presentación del relato por parte de un narrador externo con los diálogos, en los que se plasman los sentimientos y perspectiva vital adoptada por cada personaje: marcadamente positiva en el caso de Manuel, que no duda en utilizar múltiples imágenes para convencer a Manuela de su belleza y también de su amor por ella, frente a las observaciones de carácter negativo sobre sí misma que hace la anciana a medida que se prepara para ir a bailar, y que son respondidas por su compañero a través de metáforas encadenadas.

De hecho, la principal estrategia narrativa de la trama central del texto se asienta en la repetición, el encadenamiento y la acumulación, cuya evolución viene marcada por un pareado que es el *leit motiv* del texto “E fai o favor de apurar que temos que ir bailar”. Una disposición en la que se deja sentir la influencia de las composiciones de transmisión oral, además de integrar abundantes metáforas y un léxico repetitivo, muy del gusto de los más pequeños, que además de imprimir cierto ritmo y musicalidad al texto puede poner a prueba la capacidad mnemotécnica del lector (Munín, 2003: 33).

Hay que destacar también la elección de Chema Heras de un léxico muy selectivo y adaptado a los destinatarios potenciales, que se configura alrededor de campos semánticos relacionados con el cuerpo (ojos, pestañas, piel, cabello, piernas) y los elementos de la naturaleza (sol, estrellas, hierba, arena, nubes). La contraposición y comparación de estos elementos determinan la disposición antitética de otros campos semánticos más amplios, que son los que remiten a día/noche, alegría/tristeza y vejez/juventud, pares dicotómicos que propician el conocimiento por parte de los más pequeños del propio cuerpo y del medio natural, aspectos que están presentes ya en las guardas, convertidas en elementos peritextuales funcionales significativos y narrativos e integrados en un diseño global donde cada una de sus partes está al servicio de la historia (Bosch&Duran, 2011: 9-19), incidiendo en este caso en la antítesis representada por el día y la noche, metáforas de la visión positiva y alegre de Manuel, frente a la negativa y triste de Manuela.

Se observa así como el álbum favorece diferentes niveles de lectura, que si se realiza en familia es capaz de propiciar el diálogo, el intercambio de ideas y también de afectos entre generaciones distantes, revelándose el papel socializador que la literatura desempeña en la formación literaria de los más pequeños.

Aspectos paratextuales: estrategias ilustrativas

Los recursos textuales se ven reforzados y ampliados por las estrategias ilustrativas practicadas por Rosa Osuna, que configuran una lectura visual paralela y complementaria a la

narrativa, que se mueve entre el fragmentarismo, el realismo y el simbolismo. Entre los recursos empleados cabe destacar la particular caracterización de los protagonistas, que acentúa el sentido lírico del texto, insinúa la dulzura contenida en los personajes y ofrece los rasgos de la vejez incrustados en el rostro con toques de humor a través de la acuarela en los fondos y por medio de la cera frotada, cera densa, dibujo de línea negra, fina, cálida, sutil, con tímidas búsquedas de volumen a través del claroscuro y con colores suaves.

Otra estrategia es el diseño de diferentes planos, dado que la historia central aparece iluminada en colores vivos, normalmente jugando con la gama de los azules y amarillos, mientras que de modo paralelo surgen otras secuencias que amplían el relato y que a través del aspecto difuminado y más esquematizado de los diseños recrean alusiones, recuerdos, referencias contextuales o simbólicas. De este modo se configura un rico juego de perspectivas que contribuye a una lectura laberíntica del conjunto de las acciones, que se entrelazan, fragmentan y enriquecen a través de las evocaciones de los personajes, de las acciones del gato que juega en diferentes situaciones, de la presencia de animales como pájaros, cerdos, pollitos..., aspectos todos ellos que no aparecen referidos en el texto narrativo pero que acentúan la riqueza visual de la narración, así como el humor, la risa y el simbolismo que se plasma en imágenes más abstractas y sugerentes, al lado de las que se colocan las realistas.

Por otra parte, Rosa Osuna recurre a la ilustración a toda página, que en algunas ocasiones fragmenta a través de juegos de continuaciones y secuencias que traspasan de una página a otra, contraponiendo el relato visual central de la trama al sugerido, evocado o aludido. A esto se añade la distorsión de la anatomía de los personajes en la representación del movimiento o en juego con las proporciones, cuyo objetivo es acentuar la ternura desde una actitud humorística, que resulta transgresora y pone de manifiesto la admiración de la ilustradora por grandes maestros de la pintura contemporánea como Joan Miró, Fernand Léger o Paul Klee, representantes de la síntesis y la expresividad, muy propia de la infancia. Se juega así con estrategias representativas de la niñez, como por ejemplo el recurso a los abatimientos de los objetos o la visión de los rayos X, mostrando el interior de las cosas, como hace ver Roig Rechou (2011: 186), quien también llama la atención sobre la visión más radical de la lectura icónica, que acentúa la subversión de los roles tradicionales, aunque ambas, lectura textual y visual, inciden en la belleza de la mirada amorosa, el respeto, el cariño que sigue existiendo a pesar del paso del tiempo y la llegada de la vejez.

En definitiva, se trata de una excelente obra literaria, una perfecta conjunción que da como resultado una historia en la que se valora la palabra, el dibujo y los juegos plásticos dirigidos todos a realzar una narración cargada de amor, ternura, ironía y humor, que aproxima al lectorado

esperado a la vejez desde la afectividad, el respeto y la comprensión y que realza la complicidad, el optimismo y la alegría de vivir en diferentes momentos del ciclo de la vida.

Una obra de gran calidad que se ha puesto de relieve a través de la buena acogida por parte del público lector, lo que ha propiciado su reedición constante, además de la traducción a lenguas como el castellano, catalán, euskera, italiano, inglés, portugués, además del japonés, donde tuvo una excelente recepción entre las generaciones mayores. A esto hay que añadir los reconocimientos en forma de galardones, como el Premi Llibreter 2003 y su inclusión en ese mismo año en el Programa Nacional de Lectura de la Secretaría de Educación Pública de México; en 2004 fue seleccionada entre los mejores libros por el Banco del Libro de Venezuela y desde 2008 forma parte del Plan Nacional de Lectura de Portugal, además de integrar el Programa Nati per Legere en Italia.

Conclusiones

Por todo lo dicho, *Avós* es un álbum ilustrado que propicia diferentes niveles de lectura y, por lo tanto, de receptores potenciales, debido a que presenta desde una mirada humana y tierna a la ancianidad, perspectivada desde la felicidad en igualdad y sin sometimientos, y que además emplea, con eficacia, grandes dosis de humor e imaginación para tratar un tema eminentemente realista que, de otra forma, los lectores más pequeños probablemente no entenderían, por situarse las preocupaciones ficcionalizadas muy lejos de sus intereses, pero que al destacar valores como la diversidad, la consideración y respeto que merecen los mayores, representados por una pareja de ancianos, se les transmite a los más pequeños una conmovedora historia de amor y se les hace ver, con ternura, que se puede mantener siempre, que la edad no lo limita.

Referencias bibliográficas:

- AGRA PARDIÑAS, M^a J. e ROIG RECHOU, B. A. (2007). “Artextos: los álbumes infantiles”. En Azevedo, F.; Machado de Araújo, J.; Sousa Pereira, C. e Araújo, A. F. (coords.). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil* (pp. 439-446). Gaia-Porto: Gailivro, col. Mitologia e Memória.
- BOSCH ANDREU, E. e DURÁN ARMENGOL, T. (2011). “Una tipología de las guardas de los álbumes”. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, n^o 9, 9-19.
- DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2005). “El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector”. *Campo Abierto*, n.º 28, 61-80.

- DE AMO, J. M. y RUIZ, M.^a M. (2010). “Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka”. En Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 57-67). Barcelona: Horsori.
- DURÁN, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- MUNÍN, A. (2004). “Avós, de Chema Heras”, *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, n.º 13, 33.
- RAMOS, A. M. (2009). “As histórias que as imagens contam. Caminhos de leitura no álbum”. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 17 (II série), 39-46.
- _____ (2011). “Apontamentos para unha poética do álbum contemporáneo”. En Roig Rechou, B. A.; Soto López, I. e Neira Rodríguez, M. (coords.). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/ LIJMI / NovaCaixaGalicia.
- ROIG RECHOU, B. A. (2002). “La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia”/“A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia”. En Villanueva Prieto, D. e Tarrío Varela, A. (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* (pp. 382-501). A Coruña: Hércules Ediciones, Vol. XXXIV, cap. 8.
- _____ (2011). “Un álbum literario para os nenos sobre personaxes sen idade. Avós, de Chema Heras”. En Roig Rechou, B. A.; Soto López, I. e Neira Rodríguez, M. (coords.), *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 177-188). Vigo: Edicións Xerais de Galicia/ LIJMI / NovaCaixaGalicia.

EL PAPEL DE LOS CUENTOS DE HADAS EN EL DESARROLLO INFANTIL

*M^a Mar Muñoz Prieto*¹⁰⁶

*M^a Sandra Fragueiro Barreiro*¹⁰⁷

Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo

mmunoz@ceu.es

sandra.fragueirobarreiro@ceu.es

Resumen: La Literatura Infantil tiene un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad humana. Una de las formas más valoradas en la etapa infantil son los cuentos de hadas, aunque en sus orígenes, el público al que iba dirigido era también el adulto. Formaban parte de una tradición oral que se transmitía de generación en generación. Su riqueza no solo radica en la transmisión de unos valores sociales, sino también literarios. Los cuentos de hadas ejercen una función liberadora y formativa en la mente del niño. Al identificarse con los personajes de los cuentos, los niños comienzan a experimentar por ellos mismos diferentes sentimientos. Cada historia consigue cautivar a los lectores más pequeños, además de transmitir un mensaje que prepara para enfrentarse a las dificultades de la vida. Los cuentos de hadas poseen un gran valor educativo. Además el contar cuentos de hadas fomenta una buena relación entre padres e hijos, tan necesaria en la actualidad, debido a la crisis de valores en la que nos encontramos.

Palabras clave: cuentos de hadas; valores; niños; educación; sentimientos

Resumo: A Literatura Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade humana. Um dos géneros mais valorizados durante a infância são os contos de fadas, ainda que, originalmente, tivessem como destinatário também o público adulto. Estes textos integram uma tradição oral transmitida de geração e geração. A sua riqueza radica na transmissão de valores sociais, mas também literários. Os contos de fadas exercem uma função libertadora e formadora da mente da criança. Ao identificarem-se com as personagens dos contos, as crianças começam a experimentar elas próprias diferentes sentimentos. Cada história consegue cativar os leitores mais pequenos porque, para além do mais, transmite uma mensagem que os prepara para enfrentar as dificuldades da vida. Os contos de fadas possuem um grande potencial educativo. Contar contos de fadas promove uma boa relação entre pais e filhos, tão necessária na atualidade devido à crise de valores em que vivemos.

Palavras-chave: contos de fadas; valores; crianças; educação; sentimentos

Summary: Children's Literature has a key role in the development of human personality. One of the most valued in the infant stage are the fairy tales, though in the beginning, the audience that was addressed was also the adult. They were part of an oral tradition that was transmitted from generation to generation. His wealth lies not only in the transmission of social values, but also literary. Fairy tales have a formative role in liberating the mind of the child. By identifying with the characters in the stories, children begin to experience different feelings themselves. Each story manages to captivate young readers as well as convey a message

¹⁰⁶ *María del Mar Muñoz Prieto* es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Vigo (1998). Doctora en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca (2003). Experta en Psicología Infanto-juvenil por el Instituto Superior de Psicología Clínica y de la Salud (2005). Profesora acreditada en la Escuela Universitaria de Magisterio CEU de Vigo en el área de Psicología de la Educación y del desarrollo. Líneas de investigación en las que trabaja: Violencia en las aulas y estrategias de intervención a través de la lectura.

¹⁰⁷ *María Sandra Fragueiro Barreiro* es Doctora en Química Analítica (Universidad de Vigo, 2004). Premio Extraordinario de Doctorado (Universidad de Vigo, 2006). Profesora Acreditada en la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo en el Área de Ciencias. Líneas de investigación: Fomento de la lectura en las clases de ciencias.

that prepares to face the difficulties of life. Fairy tales have great educational value. Besides the fairy tales have encouraged a good relationship between parents and children, so necessary today, because of the crisis of values in which we live.

Keywords: fairy tales; values; children; education; feelings

1. Introducción

En la actualidad son muchas las referencias existentes a la literatura infantil. Durante muchos años, no existía ese género literario. De hecho, se dice que hasta los hermanos Grimm, que entre 1812 y 1825 redactaron sus *Cuentos de la infancia y del hogar*, no había literatura destinada a los niños. La labor fundamental de los hermanos Grimm consistió en recopilar las historias de la tradición oral de Europa.

Podemos decir que durante los últimos años la literatura infantil se ha convertido en un gran campo de estudio. El cuento es una de las manifestaciones que la literatura infantil encuentra para acercarse a los más jóvenes y, en muchas ocasiones, no tan pequeños. Su interés pedagógico y educativo está demostrado.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define el cuento como:

“Relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (D.R.A.E., 1997: 618).

De esta definición, podemos extraer tres elementos fundamentales que proporcionan un gran valor al cuento, tal y como señala Serrabona (2008):

- Curiosidad: es un elemento fundamental en todo cuento. Se asocia con ese sentimiento de que falta algo y de que existe la necesidad de solucionarlo.

- Imaginación: según Brasey (1999), lo que caracteriza a los cuentos de hadas es esa connotación que implica algo maravilloso, al mismo tiempo que milagroso.

- Esperanza: Bettelheim (1997) opina que los cuentos de hadas ayudan a los niños a pensar y les dará la oportunidad de alejarse de ese estadio de inferioridad que en ocasiones les oprime. Por ello, la imaginación se convertirá en el mejor camino para superar situaciones difíciles y desagradables.

Por otra parte, para Benjamín Sánchez (1997) el cuento es una forma de narración que combina hechos reales e imaginarios. Dicho autor clasifica los cuentos en diferentes tipos:

- Cuentos heroicos: se exaltan valores o virtudes atribuidos a personajes imaginarios.
- Cuentos de humorismo: aquellos en los que los personajes se caracterizan por su ingenuidad y/o torpeza.

- Cuentos realistas: predomina el mundo real en el que vive el niño.
- Cuentos de hadas: se narran hechos con mucha fantasía, con personajes de ensueño.

Dentro de la literatura infantil, podemos hacer referencia tanto a poemas, fábulas o cuentos, entre otros muchos. Sin lugar a dudas, el caso más significativo se refiere a los cuentos de hadas. El cuento de hadas siempre ha formado parte de una tradición oral: se narraban oralmente más que escritos y se pasaban de generación en generación; son tan antiguos como el hombre mismo. De hecho, la tradición oral de los cuentos de hadas llegó antes que la forma escrita. Los cuentos de hadas escritos más antiguos datan del Antiguo Egipto, en el año 1300 a.C.

En un principio, dichos cuentos no iban destinados al público infantil, pero en la actualidad se han convertido en uno de los elementos fundamentales de la literatura destinada a los más pequeños. No será hasta finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX cuando los cuentos de hadas pasen a estar asociados con la literatura infantil; originalmente la audiencia de éstos eran tanto adultos como niños. En los adultos los cuentos de hadas tienen un gran valor, pues ayudan a revivir sentimientos desconocidos o escondidos. Estos sentimientos, con sus procesos internos se externalizan y son representados por medio de las figuras fantásticas y mágicas, logrando con ellos liberar parte de la carga emocional presente en las personas. Para que la literatura infantil funcione como tal, es necesario que esté provista de un lenguaje adaptado a la infancia, y que el escritor tenga el deseo de adaptarse a ese mundo infantil. En general, sí que se puede afirmar que este tipo de relatos suponen una gran atracción en los niños, al poder identificarse de forma rápida con los personajes que forman parte de ese cuento.

2. Los cuentos de hadas en el desarrollo infantil

El término “cuentos de hadas” procede de la expresión francesa “Contes de fée”, usada por primera vez en la colección de Madame D’Aulnoy en 1967. Al referirnos a los cuentos de hadas, hacemos alusión a una historia ficticia que puede contener personales folclóricos, como duendes, brujas, elfos, sirenas, troles, gnomos y hadas.

La importancia de los cuentos radica en que se convierten en una de las fuentes fundamentales para que los niños puedan dar respuestas a importantes preguntas; a través del desenlace de las historias, en muchas ocasiones el propio niño va descubriendo poco a poco el desenlace de esas historias. Para ello, el niño va recibiendo mucha información que le permite afirmar su estar en el mundo. Esta información viene principalmente a través de padres y personas mayores que rodean al niño. Los cuentos, especialmente los de hadas, siempre tienen unos puntos comunes y unos temas que en muchas ocasiones se repiten, independientemente de la cultura o la

época. Todos esos factores comunes hacen de los cuentos de hadas un subgénero diferenciado dentro del cuento. También conservan las características generales de éste, en cuanto a que son narraciones breves (no suelen sobrepasar las veinte páginas), protagonizadas por un grupo reducido de personajes y con un argumento sencillo.

Al referirnos a los cuentos de hadas, no podemos obviar una serie de características que comparten. Así lo recoge Serrabona (2008):

- Los cuentos de hadas tienen frecuentemente un universo bipolar, esto es, el bueno y el malo. Son dos fuerzas antagónicas, aunque al final siempre triunfe el bien.

- En los cuentos de hadas encontramos los mayores temores del niño. Dan a entender que hay males temporales que pueden superarse a través de la buena voluntad, la inteligencia o el valor, y que después de todos esos “monstruos” hay siempre un lugar para la felicidad.

- Concreción. El niño no es capaz por sí solo de identificar y concretar sus miedos. Los cuentos le ayudan a elaborar aquello que todo niño percibe de manera más difusa. Por este motivo, es mejor tener miedo a algo concreto (un lobo) que tener miedo a algo que no es capaz de identificar.

- El final feliz es la representación máxima de la esperanza. Los cuentos nos dan la posibilidad de pensar que acabaremos liberándonos de nuestras angustias. Por eso, ese sufrimiento que toda persona y todo niño ha tenido se verá siempre recompensado.

La mayor ventaja educativa de los cuentos de hadas radica en la capacidad que tiene un cuento de transmitir valores. Quizás no hayamos reparado conscientemente en ello, pero si lo analizamos, la mayoría de los valores más firmemente arraigados en nuestra propia personalidad, podremos concluir que éstos llegaron a nosotros de la mano de algún cuento; así, *La cigarra y la hormiga* nos hizo ver que era más rentable trabajar que ser un holgazán.

Los cuentos de hadas nutren y enriquecen la imaginación del niño. Todas las historias tienen lugar en el país de la fantasía. Por ello, solamente podemos entrar en él a través de la imaginación. El final feliz de muchos de los cuentos de hadas provoca que el pequeño lector descubra que en la realidad no siempre las cosas vayan a ser tan estupendas. Sin embargo, le dará la oportunidad de ganar en autonomía. También, le proporcionará un mayor dominio del lenguaje.

En el plano cognitivo, el niño desarrollará la capacidad para realizar secuencias ordenadas. El hecho de que los cuentos sigan una argumentación tan lógica, favorece que el niño sea capaz de retener en su memoria todos los detalles de la historia.

En el plano afectivo, le permitirá mejorar su mundo emocional en el que podrá empezar a adquirir su primer código moral. Los cuentos de hadas constituyen la base de la que nacerán nuestras esperanzas e ideales.

Bettelheim (1997) señala algunos criterios para seleccionar cuentos en cada etapa educativa:

1) Variedad de cuentos: la diversidad debe referirse tanto al tipo de cuento como a la temática de los mismos.

2) La edad de los niños y niñas: en este sentido conviene considerar:

a. De los dos a los tres años: Deben ser breves, repitiendo trozos y estribillos acompañados de gestos y movimientos; También es interesante que aparezcan elementos de su vida diaria.

b. De cuatro a cinco años: En esta edad, el niño/a dota de vida a todo, le gusta la fabulación, la fantasía y lo mágico. Los cuentos deben facilitar la expresión oral.

c. De cinco a seis años: En esta etapa, el niño/a se pone en contacto con la lectoescritura y los libros han de ser muy atractivos para facilitarle el camino en los nuevos aprendizajes. La estructura interna debe ser coherente, para que el niño/a vaya aprendiendo a razonar.

3) Los intereses de los niños y niñas. Conviene que consideremos:

a. El entorno en el que viven los niños y niñas.

b. La época del año, estaciones, tareas propias de ese momento, vacaciones...

c. Acontecimientos que hayan motivado su interés.

El valor educativo de los cuentos de hadas es indiscutible. Así lo señala Molina (2008) al referirse a los cuentos como una fuente de conocimiento. Preparan para la vida, pues contribuyen al almacenamiento de ideas y sentimientos. Al mismo tiempo, facilitan la estructuración temporal a través de la sucesión de diversos tipos de hechos que acontecen en el cuento.

Para poder entender cuál es la esencia fundamental de los cuentos de hadas, debemos entender su mensaje principal. Siempre expresan una verdad que concierne al hombre. En ocasiones, el contenido de los cuentos es de tal complejidad que incluso el adulto no alcanza a comprender (Uso de Haes, 1991).

Además del interés que los cuentos de hadas suscitan en el ámbito educativo, no son pocos los estudios que se refieren a la importancia de los cuentos de hadas en el desarrollo de la personalidad infantil. Bettelheim (1997) hacía alusión a los cuentos de hadas refiriéndose a su importante valor terapéutico, especialmente en niños con problemas. Dicho autor se encargó de trabajar con niños, de contarles cuentos de hadas y analizar sus reacciones, elaborando todo un tratado al respecto. Se dio cuenta de que el mejor material para que el niño comenzase a otorgar

significado a su vida era a través de los cuentos de hadas. Los cuentos de hadas ayudan a externalizar sentimientos, que son representados por medio de figuras fantásticas y mágicas.

Previamente, Freud se había interesado por los cuentos de hadas, relacionándolos con los sueños, los cuales serían expresiones de deseos reprimidos.

Para Freud, el niño a través de la fantasía, podía cumplir ese deseo frustrado, como si la fantasía fuese una fuente de corrección de esa realidad insatisfecha. Por este motivo, los cuentos de hadas funcionan a nivel del inconsciente, que permite al niño hacerse preguntas de acuerdo con su edad y sus propias vivencias: de sus rivalidades, celos, deseos o debilidades. Al mismo tiempo, los cuentos de hadas sirven de catarsis, pues contribuyen a superar miedos y angustias. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo.

Todos los cuentos de hadas adquieren coherencia cuando se analiza el lenguaje simbólico y psicológico implícito en ellos. A través de este lenguaje simbólico, los niños expresan sus inquietudes y deseos. Así lo refiere Jung, en *El hombre y sus símbolos*, al afirmar que “usamos constantemente términos simbólicos para representar conceptos que no podemos definir o comprender del todo” (Jung, 1995).

De esta manera, el rey y la reina simbolizan a los padres; la casa, la seguridad y armonía en el hogar. El árbol simboliza la vida, el crecimiento o la maduración física y psíquica del individuo. Así como el perro simboliza la fidelidad o las aves la libertad y la ayuda.

El siete es otro de los números mágicos en los cuentos populares. De esta manera, tenemos a los siete enanitos en el cuento de *Blancanieves*, quien se convierte en una niña hermosa a los siete años.

Los animales salvajes simbolizan los conflictos no resueltos y los instintos de agresión. La víbora y el elefante, por su forma, pueden simbolizar la masculinidad.

El narcisismo de la madrastra de *Blancanieves* está simbolizado por el espejo mágico.

El tema de la envidia y la rivalidad entre hermanos está simbolizado en el cuento de *La Cenicienta*, quien no sólo es presa del trato inhumano de su madrastra, sino también del odio y la envidia de sus hermanastras.

El psicólogo Piaget (1968) sustenta sus principales postulados psicológicos refiriéndose a los cuentos de hadas en dos conceptos importantes: asimilación y acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implicaría una modificación de la organización

actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación todas las personas vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo.

Así, cuando los niños escuchan un cuento de hadas que trata sobre algo nuevo, pueden aprender y asimilar, con la ayuda de los conceptos anteriores que ya poseen la nueva información que se les transmite. De esta manera, alcanzarían una comprensión más profunda, acomodando los nuevos conocimientos a los que ya tienen. El autor afirma que el pensamiento del niño aún sigue siendo animista. Hasta la pubertad no pasa a ser un pensamiento abstracto. Por ello, es importante recordar que tan sólo resultan convincentes los razonamientos que son inteligibles en términos del conocimiento y preocupaciones emocionales del niño, dependiendo del momento madurativo en el que se encuentren.

A través de los personajes, todo niño se proyecta en ellos: el encanto por las hadas madrinas, el miedo a ese lobo feroz o el interés por esos gigantes que son capaces de vencer y hacer frente a las dificultades de la vida. Una manera de intentar que los cuentos de hadas tengan una finalidad terapéutica es intentar que el niño comprenda que el mundo en el que vive está rodeado de conflictos que va a tener que resolver de la mejor manera posible.

Al identificarse con los protagonistas de los cuentos, el niño va siendo cada vez más capaz de comprender sus propias dificultades, al mismo tiempo que en ocasiones, pueda considerar la idea de que él también podrá superarlas algún día. Sin embargo, el niño no será consciente de la relación entre el cuento y el posible problema, ya que esa relación es simbólica, y el niño todavía no tiene capacidad para hacerla consciente.

Algunos padres sienten un rechazo hacia los cuentos de hadas y no cuentan con ellos para educar a sus hijos, ya que consideran la fantasía inútil e incluso contraproducente. Esto puede deberse a varias razones:

- Miedo a que el niño crea en la magia: en realidad todos los niños creen en la magia hasta que crecen. Incluso sin conocer cuentos de hadas, un niño puede dar connotaciones mágicas a elementos de la vida real, y eso no significa que sea negativo para su desarrollo.
- Temor a que el abuso de fantasía haga que el niño se niegue a aceptar la realidad: en realidad cuanto más fantasía e imaginación tenga un niño más probabilidades tendrá para enfocar la realidad desde diferentes puntos de vista, muchos de ellos pudiendo llegar a ser especialmente creativos.

Todos los cuentos que tantas veces los padres cuentan a sus hijos, se convierten en un potente lazo afectivo en el que el niño piensa, en no pocas ocasiones, que ese personaje con el que se ha identificado, también suscita el mismo interés y admiración en sus padres.

En ocasiones algunos autores consideran que los cuentos de hadas esconden componentes crueles, que podrían dañar el desarrollo emocional del niño. Bruno Bettelheim considera que no se debe eliminar la violencia que pueda aparecer en los cuentos de hadas, puesto que todo niño puede vivir en situaciones problemáticas. Por ello, debe aprender a asumirlas y a aceptarlas. Los problemas existenciales que figuran en muchos de los cuentos son necesarios, ya que ayudan a que el niño pueda desarrollarse y madurar psicológicamente de manera adecuada.

Aquellos autores que defienden la importancia de los cuentos de hadas en el desarrollo del niño afirman que esos miedos irreales, que con frecuencia hacen su aparición en el niño, se convierten en la mejor manera de hacerles frente, a través de la imaginación que este tipo de cuentos fomenta.

En ocasiones, algunos padres pueden llegar a preocuparse porque los niños prefieran ese mundo de la fantasía a todo aquello que les demanda la vida real. Sin embargo, ya el propio planteamiento inicial de los comienzos de los cuentos: “En un país muy lejano, hace mucho tiempo...” provoca que “esa realidad” poco a poco se vaya alejando de la vida cotidiana de los niños.

En los cuentos de hadas todo se expresa de manera implícita y simbólica: cuáles deben ser las tareas de cada edad, cómo se han de tratar los sentimientos ambivalentes hacia los padres o cómo pueden dominarse tantas emociones.

3. Conclusiones

Todo cuento de hadas, dice Bettelheim, es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez.

- El cuento es una herramienta fundamental para trabajar con niños, ya que nos ayuda a desarrollar la fantasía e imaginación.

- Los cuentos ayudan a entender las emociones y a entender algunos acontecimientos que pueden suceder en la vida adulta.

- Los elementos trágicos son fundamentales, pues ayudan al niño a comprender que a veces pueden surgir conflictos que va a tener que resolver.

- El cuento de hadas acompaña al niño por los caminos de la vida: desde la fantasía le brinda la posibilidad de hablar inconscientemente de sus rivalidades, odios, celos, deseos.

- Cuando un cuento despierta interés en el niño es porque está en sintonía con sus intereses y aspiraciones.

- El contar cuentos de hadas desde la infancia capacita a la persona para dar sentido y orientación en los sucesos de su vida.

Los cuentos de hadas son la posibilidad del niño de enfrentar el complicado mundo desde la fantasía y la imaginación para superar la adversidad y construir un mundo más acorde con nuestros deseos de bienestar.

Referencias bibliográficas

- BETTELHEIM, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BRASEY, E. (1999). *Vivir la magia de los cuentos*. Madrid: Edaf.
- FREUD, S. (1984). *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Madrid: Alianza.
- JUNG, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.
- MOLINA, R. (2008). “Los cuentos de hadas ayudan a crecer”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13.
- PELEGRIN, A. (1994). *Cada cual que atienda a su juego*. Madrid: Cincel.
- PIAGET, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1997). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, B. (1972). *Lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____ (1997). *Lenguaje oral: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SERRABONA, J. (2008). “Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento”. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 62, 61-78
- USO DE HAES, D. (1991). *El niño y los cuentos*. Madrid: Rudolf Steiner.
- VON FRANZ, M. L. (1990). *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Luciérnaga, S.A.

FAMILIA Y TRADICIÓN EN LA SIMBOLOGÍA ANDROCÉNTRICA DE LAS SIRENAS EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

*Xulio Pardo de Neyra*¹⁰⁸

Universidade da Coruña

xpardodeneira@udc.es

Resumen: Visión sobre los conceptos de familia y tradición en los símbolos androcéntricos en Literatura Infantil y Juvenil, especialmente aprovechando la figura de la sirena, una de las de mayor importancia y repercusión en este tipo de literatura. Partiendo de la historia de la sirena y el caballero de Goiáns, se efectúa un viaje por la literatura española con destinos en “La Serpe” y *El cuento de Sirena*, de la autoría de milia Pardo Bazán y Torrente Ballester, dos de las plumas más involucradas con la redacción de una literatura infantil –en todo caso sin marcas– en que recrear y plasmar el interés que la visión falocéntrica tradicional había edificado al respecto de los aspectos familiares según la cosmología reaccionaria hispánica.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil; Crítica Literaria; Literatura Gallega

Resumo: Visão sobre os conceitos de família e de tradição nos símbolos androcêntricos da Literatura Infantil e Juvenil, aproveitando, especialmente, a figura da sereia, uma das mais importantes e com maior repercussão neste tipo de literatura. Partindo da história da sereia e do cavaleiro de Goiáns, realiza-se uma viagem pela literatura espanhola tendo como destinos “La Serpe” e *El cuento de Sirena*, da autoria de Pardo Bazán y Torrente Ballester, dois dos autores mais envolvidos na produção da literatura infantil –ainda que sem marcas– onde recriam e plasman o interesse que a visão falocêntrica tradicional tinha construído em relação aos aspetos familiares de acordo com a cosmologia reacionária hispânica.

Palavras-Chave: Literatura Infantil e Juvenil; Crítica Literária; Literatura Galega

Abstract: View over the concepts of family and tradition in androcentric symbols in Children’s Literature, especially taking advantage of the mermaid figure, one of the most important and impact on this type of literature. Based on the story of the mermaid and Goiáns gentleman, is made a trip to destinations Spanish literature in “La Serpe” and *El Cuento de Sirena*, authored by Pardo Bazán and Torrente Ballester, two of the most involved feathers with the writing of children’s literature-if anything-in unmarked to recreate and capture the interest traditional phallogocentric vision had built about familiar aspects of reactionary Hispanic cosmology.

Keywords: Children’s Literature; Literarian Criticism; Galician Literature

Casi seiscientos años después de que el conde de Barzelos, D. Pero, institucionalizase literariamente una de las historias más bellas y elocuentes al respecto de la simbología familiar de los Marinhos de Goiáns (cfr. Borgonha, 1640), otra condesa, la herculina Emilia Pardo Bazán, en su poco conocido relato “La Serpe”, también dejó la puerta abierta al encanto diegético de la leyenda

¹⁰⁸ *Xulio Pardo de Neyra* (Lugo, 1968) fue profesor de la Universidade de Santiago de Compostela, de la UEx y actualmente, tras superar las Pruebas de Habilitación Nacional para el Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en el Área de Filologías Gallega y Portuguesa, es profesor titular de la Universidad de La Coruña. Pertenece al Departamento de Didácticas Específicas. Tiene realizado tres tesis de Doctorado, en Filología Gallega, en Historia Contemporánea y en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicó una treintena de libros y tiene participado en numerosos congresos nacionales e internacionales. Actualmente se interesa por la literatura erótico-pornográfica, el comentario de textos y la literatura comparada.

de los Marinhos, sólo que en este caso hablando de los Apontes, señores de A Serpe, determinados por el influjo emanado de su propio blasón familiar, “una figura algo femenina, con escamas de dragón”, capaz de otorgarles “la suerte de su linaje” unida “a la leyenda del monstruo que campeaba en el blasón de la torre” (Pardo Bazán, 1920: 26). En este caso, ‘mujer’ venía a ser sinónimo de maldad, de negatividad, de un determinismo intensamente explicado desde una afición familiar por el mar hasta el hecho de que al abrir la tapa de la sepultura de una de las antecesoras de la casa, D^a Clarinda de Montenegro¹⁰⁹, fallecida tras un parto gemelar, se descubre que aquellos nuevos miembros de los Apontes no eran otra cosa que sendos seres de músculos escamados y olor a mar, todo lo cual parecía mantener la explicación popular que reconocía para los señores de Aponte un fundador linajístico que había sido amamantado por un pez.

El también gallego Gonzalo Torrente Ballester, por más que, como la dueña de la Granxa de Meirás –tal era el nombre en la época en que la poseía Amalia de la Rúa Figueroa, madre de la condesa y responsable de la imagen de una casa rural transformada en imponente palacio con aire medieval–¹¹⁰, escritor monolingüe en castellano, es quien nos pinta, en “El Cuento de la Sirena”, el recorrido mitológico de la misteriosa existencia de los Mariños, motor en que el autor textual asienta y elabora detenidamente un proceso de *inventio* literaria propiamente trazado desde el relato de Barzelos, en el que todos los eslabones de la casta gallega de los Mariños de Vilaxuán se sienten llamados, uno a uno, a perderse en el mar atraídos por la fuerza telúrica de una sirena, una fuerza profética y, asimismo, basada en el determinismo más feroz del que Alfonso, uno de sus miembros, consigue escapar por medio del interés materno, interés que, desde una óptica curiosamente gallega, uno de sus personajes relaciona con cierto *extranjerismo* negativo para cualquier gallego o gallega:

¹⁰⁹ No resulta nada raro esta atracción pardobazanianana por la casta de los Montenegros, pues junto a la de los Pardos –especialmente la de los propietarios del coto de Cela– constituyó una de las mayores recurrencias literarias para aquellos escritores y escritoras preocupados por la hidalguía de Galicia. así, además de un Ramón M^º del Valle-Inclán especialmente interesado por trazar las aventuras y la entidad familiar de Juan Manuel Montenegro, su idealizado marqués de Bradomín, encontramos a una Pardo Bazán creadora de una obrera teatral dedicada al mariscal lucense que, además, para su novela *Los pazos de Ulloa*, diseña los colores hidalguistas de los Pardos de la Lage, familia que en sendas ocasiones quiere emparentar con la de los Moscosos de Cabreira, representantes y detentadores, aunque no poseedores de la merced nobiliaria, del patrimonio agrario de los marqueses de Ulloa. También Vicetto y Pondal se dejaron llevar por el encanto de la leyenda montenegrina, que hablaba de la ascendencia regia de su sangre, por más que ninguno de los dos derivase causa de la familia de ese apellido, lo cual sí demostraban con gran honor tanto Valle como Pardo Bazán.

¹¹⁰ Sabido es que la condesa coruñesa, tan preocupada por los linajes de sus predecesores –tanto que cuando el rey Alfonso XIII le concede el condado de Pardo Bazán, rápidamente quiso dejar claro que ella ya era condesa pontificia de Pardo Bazán, por lo que con una intensa querencia a dejar constancia de que sus Pardos derivaban directamente del mariscal (algo que no era cierto) trocó la denominación del nuevo título por el de conde de la Torre de Cela–, más profundamente españolista; como Valle y, ahora desde otro punto de vista literario, el ferrolano Gonzalo Torrente Ballester, fueron unas de las plumas gallegas más especialmente dedicadas a la recuperación del acervo literario tradicional de la nobleza de Galicia.

Alfonso tiene los ojos azules y se lo ha llevado [su madre; es la abuela quien lo cuenta] lejos de la mar y no hemos vuelto a verle en Vilaxuán. Allá lo tiene, en Castilla, como preso, y cuando queremos verlo, pues hay que ir a castilla en peregrinación, para que el muchacho no se acerque y no corra el peligro de que se lo lleve la Sirena. ¡Cómo si con la Sirena valiesen subterfugios! (Torrente Ballester, 1979: 14).

Así pues, la importancia que refería la fantástica alianza entre la sirena y los seres humanos era tan importante dentro del imaginario colectivo popular gallego que, no en vano, en muchas localidades de la nación, por imperativos de alabanza de casta, las casas enseñaban los símbolos heráldicos de los *Marinhos de Goiáns*, empeñados en sobresalir en la sociedad contando la historia de un antecesor que se había casado con uno de estos míticos elementos femeninos marinos, a quien, por eso, debían su alcuña familiar ¹¹¹.

En 1920, como he señalado ya, Pardo Bazán entrega a la revista madrileña *Blanco y Negro* una novelita titulada “La Serpe”, especialmente marcada por su afición a los relatos de carácter nobiliario. D^a Emilia, en esto fundamentalmente acompañada por su hijo Jaime Quiroga, como también he expuesto ya, era sabedora de la composición de sus linajes, algo de que ya su madre se preciaba en demasía, y ahora motivada por las lecturas de nobiliarios como el de Vasco de Aponte – de quien utiliza el apellido coruñés que llevaba– y el del conde de Barzelos, decide acometer la redacción de una historia que hable de la leyenda de los *Marinhos*, de quienes ya había escrito en 1888, cuando se publica por primera vez la compilación *De mi tierra*:

es conocida y harto popular en Galicia la tradición fabulosa que hace proceder a los Mariños de la unión de un caballero y una sirena o monstruo femenino salido de los mares (Pardo Bazán, 1984: 261) ¹¹².

Nada, por tanto, tiene de homenaje pardobazaniano a su tierra, como ha indicado Borda Crespo (cfr. Borda Crespo, 1988).

La historia de “La Serpe” comienza con la gótica visión de un castillo y palacio totalmente derruidos, poblados por la vegetación, señorío, en suma, de la madre naturaleza. Es el solar de los “señores de La Serpe”, así llamados porque:

¹¹¹ Olvidando, en todo caso, que *Marinho* es un apellido que, como la mayor parte de los nombres de familia, se había originado en un topónimo, concretamente en el barrio de Mariño de la feligresía de *Goiáns*, actualmente perteneciente al ayuntamiento coruñés de *Porto do Son*.

¹¹² No es nada extraño que la condesa supiese que Juana Bazán de Mendoza, hermana de un antecesor suyo, fuese mujer del capitán Juan Mariño de Lobeyra y Soutomaioir, fallecido en 1713 como señor del mayorazgo pontevedrés de *A Pedreira*.

en el pequeño escudo de armas sin adorno alguno y toscamente esculpido en piedra granítica que blasonaba el torreón, aparecía, en rudos rasgos, una especie de monstruo que aldeanos y pescadores habían calificado de “Serpe” desde tiempo inmemorial (Pardo Bazán, 1920: 25) ¹¹³.

Hace mucho tiempo¹¹⁴, los Apontes eran sus señores, y sólo tenían un hijo en cada generación, una tradición que, de interrumpirse, sería indicativo de que algo terrible iba a ocurrirles.

La imagen que se da de sus propietarios es de una simpleza y benignidad extrema. Está, por ello, claramente positivada, pues se trata de unos señores buenos, llanos y sencillos que se mezclaban con sus “feudatarios”, comían lo que ellos y “salían a redar” como y con los marineros. Sin embargo, esta imaginería feliz e infantil –prototípica de los relatos en que se magnifica a los *señores de pazo* como entes de una condición superior, incluso divina– no iba a durar mucho: así, una amenaza se ceñía sobre ellos: decían en las aldeas cercanas que cuando iba a ver tormenta, la Serpe se aparecía para anunciar los males que iban a caer sobre aquella casa.

Tras esta presentación, la voz omnisciente típicamente característica del hacer narrativo de D^a Emilia cuenta cómo los anteriores señores de La Serpe, D. Gonzalo de Aponte y D^a Laura de Androis, una dama riquísima que, amén de dinero, emparentó a los Apontes con los apellidos de más lustre y antigüedad de toda Galicia; tuvieron un solo hijo, Gonzaliño. Con todo, cargada la pareja de posibles y noblezas, ni el interés de D^a Laura por adecentar la casa y hacer del viejo palacio costero una vivienda de enorme gusto y lujo, ni el amor y dedicación que le profesaba a su esposo hicieron de D. Gonzalo da Serpe un hombre feliz: parecía perdido, parecía no amar a su mujer y únicamente pensaba en hacerse a la mar, de quien acabó teniendo celos D^a Laura da Serpe. Buscaba una “furna” que decían “de la Serpe” donde, explicaba la tradición, moraba entre tesoros una mujer marina, “la Serpe”. A aquella cueva solo se accedía por mar, y al acercarse a su entrada se oían los cánticos de aquella misteriosa mujer.

¹¹³ Un escudo en que, cuando una señora de la casa, D^a Laura de Androis, la mandó limpiar, “se pudo percibir, toscamente esculpida, una figura que tenía algo de femenible, con escamas de dragón” (Pardo Bazán, 1920: 26).

¹¹⁴ La condesa no explica fechas concretas, empero la alusión a los comienzos del cultivo del maíz (cfr. Pardo Bazán, 1920: 32) nos da el momento exacto en que se produce la historia, señalándonos en que época vivieron Gonzaliño da Serpe y su esposa Clarinda de Montenegro.

Sabido es que el maíz lo trajo a la Península Ibérica el almirante Gonzalo Méndez de Cancio Donlebún, dueño del palacio de los Cancios de Tapia de Casariego, allá por 1604. Después de haber sido gobernador y capitán general de La Florida en Ultramar, cuando regresó a su casa del Occidente Astur lo hizo cargado con tres cofres llenos de semillas de maíz, así como con un cuadernillo en el que se explicaba cómo se plantaba. Poco después de haberlo plantado en sus tierras de Tapia, Méndez de Cancio hizo lo propio en las de su mujer, Magdalena de Luazes Estoa y Miranda, hija del regidor mindoniense Luis de Luazes y Labrada, señor de Abadín y Lagoa de Montes de Meda. Por consiguiente, la época de que D^a Emilia se valió para situar la historia de “La Serpe” bien puede ser mediados del siglo XVII, momento en que el cultivo del maíz estaría ya extendido por las tierras de la costa coruñesa de Galicia, las de As Mariñas dos Condes, a las que por otra parte pertenecían las posesiones agrarias de las Torres de Meirás.

Un día, D. Gonzalo de Aponte decide ir a buscar la cueva de quien sentía que lo llamaba. La jornada anterior aparece, entre la pesca, una extraña manilla de oro y perlas que D. Gonzalo recoge y deja a los pies de la imagen de la virgen de la capilla de su casa. En su intento, y con la intervención de un temporal marino, la aventura de marras se salda con la desaparición de D. Gonzalo en el fondo del océano.

Mientras, su hijo Gonzalo, Gonzaliño da Serpe, crecía hermoso y saludable. Solo que manifestaba, como su padre, el mismo interés por el mar. Todo su afán era hacerse a la mar u observarlo desde las peñas cercanas a su pazo. D^a Laura decidió que era hora ya de buscarle una esposa y le propone como novia a Clarinda de Montenegro, hija del “señor de Montenegro” y sobrina suya. “Es como una rosa de Mayo y no ha cumplido los veinte [...] tiene sangre de Aponte” (Pardo Bazán, 1920: 30), le dice a su hijo, que accede, al menos, a conocerla.

Nada más ver su imagen, Gonzaliño consiente en su enlace y cuando le preparan a la novia un obsequio, consistente en un cofre de joyas que habían pertenecido a D^a Laura y que ella, sumida en un luto constante, no usaba; el futuro señor de La Serpe recuerda cómo había visto una ajorca de oro y perlas tirada en el fondo de una alacena. La recoge, pues, y la guarda en el cofre (cfr. Pardo Bazán, 1920: 32).

Después de acordar y ajustar el enlace, que sería en el palacio que el señor de Montenegro tenía en Compostela –y al que D^a Laura, faltaría más, no iría, pues no dejaría nunca La Serpe, esperando que el mar le devolviese a su amado espos – , la nueva pareja se instala en el viejo palacio de los Apontes. Al hacerlo, su energía y su alegría desaparecen: se hizo pensativo, taciturno, distraído. Solo pensaba en el mar y en la Serpe; y, como había hecho un día su padre, decide embarcarse en busca de la “furna” que cobijaba a quien, también parecía, estaba llamándolo incesantemente.

Todos y todas en la aldea hablaban de ella, incluso cantaban coplas alusivas a su figura, muchos la habían oído cantar, pero Gonzalo da Serpe quería verla. Fue en ese momento, cuando se recrea la historia del día de la desaparición de su padre, cuando Gonzaliño comprende el origen y la procedencia del brazalete que, desde que se lo había entregado a su mujer, ella no quitaba de uno de sus puños. Era, para él, la “manilla de la Serpe”, como “así la nombró para sí, sin querer” (Pardo Bazán, 1920: 29).

Y como le había sucedido a su padre en su intento anterior, la barca de Gonzaliño zozobra, se precipita al fondo del océano llevando su cuerpo dentro, en un torbellino, hacia una cueva. Era, pensó una vez que se despertó, la “Cova da Serpe”, llena de riquezas aunque brillantemente tenebrosa. Allí, en efecto, estaba la Serpe, una sirena de inmensa belleza, que cantaba. Es ella quien

se aproxima al joven hidalgo y, besándolo como si quisiese absorberlo, le dice que todos los Apontes son suyos.

Gonzalo le había prometido a Clarinda no hacerse nunca más al mar después de ese viaje y así lo hizo, porque pudo regresar a su casa y ser sabedor de que su esposa estaba encinta, lo cual significaba la continuación del linaje de los señores de La Serpe. Cuando da a luz, la sorpresa es mayúscula. Y para todos y todas. Amén de implicar la muerte de la madre, era un parto gemelar, de dos varones, que según dijo su padre al cogerlos, olían poderosamente a mar. No en vano, sus muslos estaban cubiertos de escamas. Gonzaliño se descompuso y les deseó la muerte, ante lo cual Fray Berte, un fraile del convento cercano que lo había educado, le reprende y le pone, como penitencia, ir en peregrinación, descalzo, a Compostela. De allí nunca más volvería, decidiendo quedarse en una posesión que la familia tenía en tierras de A Ulla.

Los gemelos de Aponte quedaron al cuidado de D^a Laura, su abuela:

pero, llegada ya a los límites de la vejez, incapaz de energías y de carácter, les permitió que hiciesen su gusto libremente, y lo que los muchachos querían era vivir dentro del mar, como los anteriores Apontes, y con mayor exageración y empeño (Pardo Bazán, 1920: 34).

Los niños no hacían más que pasar horas y horas en el agua y, a los veinte años, se embarcaron en travesía. Cuando regresaron lo hicieron acompañados de una “princesa india del Brasil”¹¹⁵ y un niño, que tenía escamas por el cuerpo como su padre.

Desde entonces, todos los sucesores de La Serpe vivieron más en el mar que en tierra, “y la gente del pueblo los llamó *mariños*, afirmando que sus muslos eran azulados y escamosos” (Pardo Bazán, 1920: 35). Esta afición marina fue, finalmente, la responsable de la ruina de La Serpe, que empezó a descuidarse y acabó sumida en el más grave deterioro. Fue mucho más tarde cuando unos arqueólogos exhumaron el cadáver de D^a Clarinda de Montenegro, encontrando la ajorca áurea. Al preguntar si allí habría más enterramientos, un viejo marinero sentencia: “–desde sabe Dios cuándo, no ha muerto en su cama ningún señor de Aponte. En el mar están todos. ¡Dios les haya perdonado!” (Pardo Bazán, 1920: 35).

¹¹⁵ Una imagen que no puede resultarnos en nada casual: ¿juego de D^a Emilia por lo exótico o un inconsciente deseo de emparentar Galicia con el resto de la lusofonía a la que, en realidad, pertenece? Lo cierto es que esta imagen, adscripciones políticas y/o culturales aparte, es harto significativa desde el punto de vista que es en Brasil dónde reina *a iara*, la mujer acuática tupi-guaraní por excelencia, por lo que, como vemos, el emparentamiento de un Aponte nuevo – pues desde el encuentro de Gonzaliño da Serpe con la sirena, todos sus descendientes manifestarán aquellos trazos físicos– debía efectuarse con alguien como él: nadie, mejor, que una princesa india brasileña, quizás descendiente de Iara, para generar nueva prole con un Aponte de La Serpe.

Puede emparentarse “La Serpe”, y quizás sea más adecuado hacerlo así, con la propuesta literaria de Torrente Ballester. Pero aunque en ambos se recree el mito propiamente legendario de la familia Marinho, es en el texto de Pardo Bazán donde más claramente se expresa la falta de operatividad masculina ante la fuerza y la energía de la mujer. Mucho más que en *El cuento de Sirena*, en “La Serpe. Novela” asistimos a un útero especialmente carnívoro que, no contento con nutrirse de hombres y hombres, acabará poseyendo y determinando a toda una estirpe, a la que ya había sometido a reproducirse con un único miembro en cada generación, con un único miembro varón al que, tras generar el siguiente, devorar. La sirena, pues, en esta novela obedece a la expresión más meditada del determinismo que por entonces era ya una de las predilecciones estéticas del naturalismo pardobazaniano. Ahora caminando por la vía del feminismo, además, “La Serpe” se construye como la historia de la “mujer-eterna”, de la hija, la madre y la señora de la naturaleza, como la historia de un océano femenino que, poblado por varones, se nutre de ellos para rehacerse diariamente y proclamar su propio imperio.

El paraíso en que se mueven los personajes de “La Serpe” es el reino de lo surrealista – excelentemente trazado por Lugrís en su *Serea alada-*, el reino de un mar irreductible que se apoya en el elemento femenino para proclamarse en determinante para la tierra que baña. No es otro espacio, por consiguiente, que el que la compositora gallega Uxía Senlle dibuja en “A fala da Serea” (letra de U. Senlle, música de U. Senlle & P. Borges), uno de los temas musicales que componen el trabajo *Eterno navegar* (Compostela: Nordesía Produccións, 2008), donde en homenaje a la Illa de Arousa, sede del trono de Marinha, se proclama:

eu son a serea boiando no mar
avisto os temporais
soa no camiñar

eu son aquela que ves sen mirar
a do distante ollar
amo o prohibido e sinto na voz
toda a calor do verán
[...]
sei dunha illa
para calmar
esta sede de alegría

nunha illa

onde agarda
o meu son (Senlle, 2008).

Fechado en Salamanca, donde residía, el día de Sanjuán de 1978, pocos meses después, el ferrolano Torrente Ballester publica *El cuento de Sirena*, donde hace una relectura, dándole la vuelta además, del mito familiar de los Marinhos de Goiáns y la sirena que éstos pretendieron que iniciaba su casta y nombre¹¹⁶. Lo primero que llama la atención –o no– es la presencia de no pocos topónimos gallegos deturpados: así, por las páginas de la narración de Torrente, parecen existir lugares como “Finisterre”, “Villagarcía”, “Noya”, que conviven con “Santa Uxía” o “Vilaxuán”¹¹⁷, este es el lugar en que la voz narrativa sitúa el solar familiar de los Mariños, la estirpe en torno a la que gira la historia. Por lo tanto, y en eso insiste Torrente en el “Prólogo” que abre el relato, habla de la recuperación de una leyenda perteneciente a:

la cultura occidental. Esta leyenda de los Mariño es de las más viejas. Su primer historiador, el conde de Barcelos, la sitúa por los años mil, y ya llovió desde entonces. No sé si hoy alguien cree en ella. Cuando yo era niño, sí creía un montón de gente de las costas occidentales, esa gente que aún buscaba explicaciones míticas a los acontecimientos casi cotidianos de que la mar se lleve varios hombres, o porque está furiosa, o porque no lo está y los marineros se confían a ella. La leyenda de la sirena que se lleva a los Mariño debe haber nacido así (Torrente Ballester, 1979: 9-10)¹¹⁸.

Como un guiño a su propia actividad como escritor, la voz narrativa es la de un hombre que se dedica a la creación literaria y que, sufriendo a veces las críticas de sus allegados y allegadas,

¹¹⁶ Aunque publicado, como digo, en 1979 (cfr. Torrente Ballester, 1989), se suele señalar que la primera edición –pues es cuando aparece en un tomo independiente– es la de la barcelonesa Editorial Juventud de 1992. Dos años más tarde, esta editorial acometerá la publicación de su traducción al gallego, que para la delegación viguesa de la empresa realizó V. Arias.

¹¹⁷ Incluso se encuentran en las páginas de *El cuento de Sirena* intervenciones de personajes gallegos recogidas en su idioma nacional, en uno de los casos, de la misma forma que le sucede al propio topónimo “Vilaxoán” solar de los Mariños, siguiendo sus versiones dialectales.

Como es sabido, “Vilaxuán” hace referencia a la entidad llamada Vila e Peirao de Vilaxoán, en el mar de Arousa, fundada a finales del siglo XV por el arcedianio Johan Marinho de Soutomaior –hijo del mariscal Paio Gomez de Soutomaior (he ahí la razón de la elección de “Payo”, su forma castellanizada, para uno de los hijos de los dueños de la casa de Vilaxuán torrentiana)–, quien se manda enterrar, en un sepulcro con bulto yacente, en el interior de la iglesia de S. Martiño de Sobrán. Cerca de la parroquial se encuentra el pazo de Sobrán, construido aprovechando las dos torres medievales del viejo palacio del arcedianio, que es donde Torrente Ballester imagina el solar de la familia Mariño de *El cuento de Sirena*.

¹¹⁸ Con todo, sin embargo, como es sabido, la leyenda nada habla de sirenas que se llevan a los descendientes de ninguna casta. Es, simplemente, una leyenda laudatoria familiar, de carácter nobiliario-racista, que únicamente informa de la importancia de una casta gallega, la de los Marinho de Goiáns, cuyo tronco y apelativo familiar arranca de un caballero que tiene amores y relaciones con una sirena llamada Marinha, de ahí que, además, trate de justificar que un apellido derivado de un topónimo gallego tiene origen en un hecho fantástico en el que interviene un ser mitológico femenino.

parece dejar constancia ahora de la realidad de su dedicación en el trazado de esta historia, siempre manifestando, como también lo hacía el autor en el referido “Prólogo”, que va a explicar cómo se ha desarrollado la leyenda de que habló el bastardo del rey Denis de Portugal, para tal voz una “historia escasamente verosímil del lejano progenitor de los Mariño” (Torrente Ballester, 1979: 11), parientes lejanos suyos pero por líneas colaterales, es decir, a su esposa, de nombre Josefina, “no le tocaba nada de sangre de la Sirena” (Torrente Ballester, 1979: 14), aunque estaba emparentada con los Mariños de Vilaxuán. De esta manera:

esta historia, amigo mío, es nada menos que la siguiente, créala usted o no la crea: alrededor del año mil, según la tradición o ciertos cálculos, un caballero de ese nombre de Mariño caminaba junto al mar, cuando un inesperado resbalón u otra causa cualquiera lo precipitó en las alborotadas ondas, de las que no hubiera podido librarse, armado como iba y torpe en la natación (no en la lid, por supuesto), si no estuviera casualmente al acecho por aquellos lugares la Sirena del Finisterre [*sic*], la tan siniestramente reputada, que acudió rápida al socorro y que, habiendo visto de cerca la hermosa cara y el bien trabajado cuerpo del desmayado náufrago, concibió por él unos amores tan súbitos, que se lo llevó a su espelunca y se lo quedó como amante durante bastantes años; y allí se hubiera muerto el caballero de puro viejo, si no fuera porque los hijos habidos de la coyunda, que eran cuatro, aunque excelentes en artes natatorias y piscatorias, lo ignoraban todo de la caballería y de la espada, por lo que su padre pidió a Sirena que le dejase volver a tierra y llevárselos consigo para darles cumplida educación, a lo que ella respondió que bueno, que sí, que los llevase y los hiciese caballeros, pero con el anuncio y compromiso de que, cada generación, ella se llevaría un descendiente para sus necesidades particulares, y este destino singular se reconocería en el color azul de los ojos o en las escamas de pez que el destinado había de tener en los muslos. Y sucedió desde entonces que todos los Mariño de la costa, azules de los ojos o escamados, desaparecieron en la mar (Torrente Ballester, 1979: 11-12)¹¹⁹.

La leyenda que Torrente Ballester propone en su cuento, como he señalado, difiere casi totalmente de la historia nobiliaria de los Marinhos de Goiáns, recreándose por medio de, como sucede en el texto anderseniano, la fascinación de la mujer. De esta forma, es una sirena quien ahora mediatiza a toda una estirpe, claro que habiéndose sentido abocada a tal cometido por un fascino que, como el de la sirenita de Andersen, se había estipulado gracias a una de las características

¹¹⁹ Poco o ningún parecido existe, por tanto, con la leyenda de los Marinhos que recoge el conde de Barzelos, y mucho, sin embargo, con el relato de Andersen. En la relectura que de la tradición familiar de la casta nobiliaria gallega da Torrente, el caballero que según Barzelos inicia el apellido, para el ferrolano ya llamado Mariño, es quien en un paseo por la orilla del mar, se interna accidentalmente en las olas, siendo por ello rescatado por una sirena que observa la belleza y apostura de aquel varón. Así, al quedar prendada de sus atributos físicos, decide raptarlo y conducirlo a la gruta en que vive, dónde lo retiene varios años, teniendo con él cuatro hijos también varones. En la leyenda torrentiana, es porque el caballero le pide instruir en las armas y educar a su prole cómo la sirena los libera, con la condición de que en cada nueva generación de Mariños, habrá de llevarse a uno de ellos, que tenga bien los ojos azules o bien escamas de pez en los muslos.

eminentemente asimiladas al género masculino: la visión de un cuerpo bien formado, por lo tanto atrayente sexualmente.

En una parte recóndita del jardín del pazo de Vilaxuán, bajo llave, se encontraban las sepulturas de los Mariños que, según se decía en la cruz en que se habían grabado los nombres de los miembros desaparecidos, habían “*morto no mare*” (Torrente Ballester, 1979: 16)¹²⁰. Es una de las propietarias del solar, D^a Rolendis, “la tía Rula”¹²¹, quien le dice a Josefina, por entonces novia de la voz narrativa, que la acompañe a los enterramientos de sus ancestros, explicándole parte del misterio que rodea a su estirpe y que la propia Josefina, a su regreso del panteón, descubrirá con las palabras de la tía Rula. Ella era viuda de un Mariño de ojos azules que no salió de su hogar de nacimiento y que, además, se dedicaba a la pesca, aunque el miedo familiar, y especialmente el de su mediatizada mujer, lo llevó a abandonar los barcos y a buscar un trabajo en tierra. No obstante, cuando llega el tiempo “en que debían robármelo” –dice D^a Rul – comienza a oír “la voz de la Sirena que lo llamaba”; y quiso la casualidad, o no, que se tuviese que embarcar con destino a Santa Uxía¹²² y que desde ese viaje lo perdiese, pues el barco naufraga, con lo que “no volví a verle, pero tampoco a oír la voz de la Sirena”. Finalmente avisa: “lo que os dije: no valen trampas”, de ahí que vaticine la próxima partida de Alfonso, uno de sus sobrinos, y no la de su hermano Payo, que tenía “ojos castaños” y que, estudiante de marino, bien podría hacerse cargo de la flota de la casa (cfr. Torrente Ballester, 1979: 17-18).

La historia, sin embargo, quedó aletargada en la imaginación del escritor, como latente había quedado la leyenda del de Barzelos y la de Pardo Bazán –a la que ahora alude¹²³–, y los intentos de la madre de aquellos Mariños porque Alfonso no se acercase al mar, ni mucho ni poco, iban

¹²⁰ No deja de ser curioso que allí se señale que de la gran lista de Mariños enterrados en aquel lugar, sólo los dos o tres últimos lleven indicaciones hechas en castellano, siendo las de los más antiguos “en gallego”: una hábil observación que no hace más que confirmar un recientísimo uso de la lengua castellana, hasta por las clases mejor situadas socialmente. Por otra parte, el mismo narrador de la historia, tras conocer la extraña situación en que parece moverse Alfonso Mariño, no puede más que preguntarle a su hermano y cuñada “Luego ¿está loco?” (Torrente Ballester, 1979: 32), quizás un guiño efectuado hacia el idioma gallego, del que, traduciéndolo, emplea un giro incomprensible para todo y toda castellano-hablante.

¹²¹ Otra licencia que indica, asimismo, el uso del idioma gallego en el ámbito de las clases adineradas. Rolendis, pues, nada tiene que ver con “Rula”, un hipocorístico empleado en Galicia para nombrar a no pocas mujeres, y que tiene que ver con la utilización cariñosa del nombre de un pájaro de gran belleza y elegancia, *a rula*, así denominada por onomatopeya de su arrullo y que en España se llama ‘tórtola’.

¹²² Santa Uxía de Riveira, frente a Vilagarcía de Arousa y Vilaxoán, un topónimo que, curiosamente, Torrente no ofrece castellanizado, pese a haber sido objeto de la misma deturpación franquista –incluso anterior – bajo la curiosa forma “Santa Eugenia de Riveira”, igual de estrambótica que la, como ella, forma medio-gallega medio-castellanizadora “Vilagarcía de Arousa”, que sin embargo el ferrolano usará en este relato.

¹²³ El texto pardobazaniano publicado “en las páginas del *Blanco y Negro*, allá por el principio de los años veinte” (Torrente Ballester, 1979: 16) es la novela corta “La Serpe”, aparecido en la revista madrileña en 1920. Así pues, tanto el documento barzeliano como el relato de la autora coruñesa son, efectivamente, los hipotextos de los que, y de este modo lo confiesa la propia voz narradora de *El Cuento de Sirena*, Torrente parte para componer su apuesta literaria sobre la sirena del mar de Arousa.

teniendo fortuna. Acaba, finalmente, sus días como profesor del Instituto de Cuenca, un destino especialmente indicado para quien, según los miedos maternos, debía permanecer fuera de todo contacto con el elemento marino. No obstante, un día la pareja, el escritor y Josefina, son requeridos por Payo Mariño y su esposa, una irlandesa bien acogida en el seno de aquella familia por su credo católico. Ambos informan al escritor del curioso estado en que vive su hermano Alfonso Mariño, que debían comprobar personalmente; por lo que Gonzalo, la voz narrativa de *El cuento de Sirena*, se traslada a Cuenca a comprobar qué le ocurre al pariente de su ya mujer.

En Cuenca, en cuyo Instituto de Enseñanzas Medias impartía clases de Música, tiene una casa que únicamente es frecuentada por una compañera de trabajo, Micaela, que parece sentir más que amistad por el gallego trasplantado a tierras de La Mancha. Es esta quien, personalmente, le dice a Gonzalo que su coterráneo sufre ataques de melancolía y que se encierra en una recóndita y misteriosa habitación de la casa a tocar el violoncelo. Cuando el escritor comprueba cómo está decorada aquella vivienda, comienza a explicarse nuevamente la historia de los Mariños de Vilaxuán.

Se trataba de una casa repleta de objetos, de arriba a abajo, procedentes del mundo del mar. Y mientras en Vilaxuán se empiezan a oír los cantos de la Sirena (cfr. Torrente Ballester, 1979: 34), Gonzalo y Alfonso departen en Cuenca, con la compañía de Micaela, durante una cena, y después ya solos, momento en que el Mariño lo conduce al misterioso cuarto en que se retira para, especialmente, escuchar discos, algo que, dice, no le agrada en absoluto a su compañera de trabajo, que consideraba esa música como inferior a la interpretada en vivo.

Es en ese habitáculo donde Gonzalo, el escritor, comprende el verdadero alcance de la leyenda que jalonaba la existencia de la estirpe del pazo de Vilaxuán. Allí todo, nuevamente, respiraba el aroma de la espuma del mar; y ¡tan lejos de su visión! Estaba, pues, convencido de que “la Sirena [...] acabará llevándome consigo al fondo del mar”; y era algo que, decía, no podía explicarle a Micaela. ¿Por qué lo tomaría, si no? (cfr. Torrente Ballester, 1979: 43). Como en el resto de la casa, los objetos decorativos aludían constantemente a la sirena, pero lo más llamativo vino al final de la velada, cuando Alfonso Mariño le descubre un artilugio que, manejado por un control de mandos externo, que el profesor le dice haber encargado a Berlín, resultaba impactante. Era una pantalla en la que se recreaba un puerto que, a juicio de Gonzalo, “bien pudiera ser el puerto de La Coruña [*sic*], o, mejor, el de Villagarcía de Arousa [*sic*]” (Torrente Ballester, 1979: 43). En ella, por medio de autómatas, se recreaba la historia de un mar lleno de medusas, peces¹²⁴, esponjas e hipocampos que, en cuanto se apretaba un botón, se alteraban por la presencia abisal de

¹²⁴ Entre ellos un “ollomol”, que el idioma castellano conoce como “besugo”.

monstruosos seres como una terrible serpiente marina, un leviatán, un pez sol o un "olifante de cabeza de corza, que en mi tierra llaman lorcho"¹²⁵ (Torrente Ballester, 1979: 44).

Al pulsar otro botón se iluminaba una caverna y se veía una mujer que, tranquilamente, peinaba sus cabellos ante un espejo y que, tras la faena, sube a la superficie y se sienta en una roca. Parecía entonar una canción ante hombres y mujeres que la observaban desde los muelles de aquella población de la superficie. Sin embargo, la placidez de este espectáculo iba a durar poco: de repente, un pulpo con largos tentáculos que va subiendo y, con una de sus extremidades, agarra a la sirena por la cintura, llevándosela a su oscuro escondrijo. A la vez, un nadador de profundidad, totalmente equipado, sale al encuentro del pulpo y lucha encarnizadamente con él, clavándole finalmente una daga en el corazón y liberando así a la mujer marina, llevándola a la superficie y depositándola, con un mimoso agradecimiento, en su lecho original.

Esta es la historia que Gonzalo vive con Alfonso Mariño, con quien mantendrá una cordial relación de visitas que un día se interrumpe. Poco después, al regresar a su Galicia de nacimiento, el narrador y Josefina van a visitar a sus parientas las Vilaxuáns, enterándose en aquel momento del fallecimiento, en el agosto pasado, de Alfonso Mariño. Nuevamente por Payo y su esposa conocerá el trágico fin de aquel amigo amante de Sirena: el verano de la muerte de Alfonso había sido especialmente curioso. En una de las salidas de los barcos de Payo, uno de ellos trae algo que revoluciona toda la villa. Es una mujer de inmensa belleza, que hallaron desnuda y que parecía no haber llevado nunca pendientes ni zapatos. Pese a intentar averiguar algo, nada se pudo saber de quién era la recogida. No articulaba palabra, algo que el médico del pueblo juzgó normal por el estado de *shock* producido antes y durante su caída al mar.

Únicamente, a veces, cantaba: una canción sin palabras, tarará, tarará; una melodía también desconocida, por la cual, acaso, se hubiera podido averiguar su origen, pero no se nos ocurrió registrarla y que alguien la escuchase. Yo la recuerdo: es una melodía vulgar, muy sencilla, casi infantil: pero ya ves cómo las cosas se complican: se supo que cantaba y se corrió por el pueblo que aquella música la recordaba alguien, la recordaban quienes habían oído cantar a la Sirena cuando se aproximaba al muelle rabiosa por la ausencia de Alfonso (Torrente Ballester, 1979: 49),

dice Aileen, la esposa de Payo Mariño.

¹²⁵ Nombre que en A Ferrolterra dan a las chaparrudas y, por extensión, a todo el pescado de roca.

En vista de su mutismo, le enseñan a hablar, le dan nociones del catecismo católico y deciden bautizarla, haciéndolo con el nombre de Marta. Mientras, la tía Eugenia, madre de Payo y de Alfonso, se recluía en sus habitaciones, procurando no saber nada de toda aquella historia.

Aileen prosigue su relato contando cómo al poco tiempo, para asombro de todos y todas –a excepción de Marta, “para quien la llegada de Alfonso, por esperada, fue natural”–, llega Alfonso de Cuenca. Su madre, rechazándolo y sin darle un beso siquiera, se encierra en su cuarto y al día siguiente salía despavorida para Carrión de los Condes, “de donde era y donde tiene hermanas” (Torrente Ballester, 1979: 50).

En una historia que, decía la mujer de Payo, retrataba un enamoramiento feroz por parte de Marta, mientras Alfonso simplemente “no lograba entender la situación”, llega el acuerdo del casorio, lo que hizo revivir a Marta, participante activa en su ajuar y los preparativos previos. Aunque esta viveza iba a durar poco, hasta la llegada de una galerna veraniega. De nuevo es la boca de Aileen la que informa a Gonzalo del trágico pero esperado fin de Alfonso Mariño, el de los ojos azules:

fue una tarde de ésas, con la mar así. Nos habíamos reunido en la sala a tomar el café. Las niñas cosían en un rincón y hablaban de sus novios; Payo y yo, con la niña; Alfonso y Marta, de pie, con las frentes pegadas a los cristales del ventanal, uno de los dos que dan al embarcadero y a la mar; la criada entraba y salía, traía el cuento de lo que pasaba fuera. El viento era muy fuerte y ruidoso, hacía temblar la casa, daba miedo; y silbaba, claro, en todos los agujeros y todas las grietas, hacía flauta de todo. Yo creo que era el viento el que nos había hecho callar, y que hasta la niña, en su cuna, lo escuchaba. No sé el tiempo que estuvimos así. Dorita, la criada, dijo, una de las veces que entró, que alguien había venido a avisar de que la dorna, que estaba al cabo del muelle, creíamos que bien sujeta, garreaba, y Payo le respondió que la dejasen perderse, que no valía jugarse la vida de un hombre. Fue entonces cuando Alfonso y Marta salieron de la sala, silenciosos, cogidos de la mano. Era un movimiento habitual, a nadie le llamó la atención. Unos minutos después oímos gritos fuera. Payo corrió a la ventana y gritó también; la abrió y volvió a gritar: ‘¡Alfonso, no seas loco! ¡Alfonso, Alfonso!’ Fuimos todos junto a él, y pudimos ver cómo, embarcado en la dorna con Marta, Alfonso se deshacía del ancla y dejaba que las olas los llevasen. Mientras intentaba izar la vela, Marta había cogido el timón y lo aguantaba con todo el peso de su cuerpo. Cuando los perdimos de vista, ya había acudido la gente, ya se había pedido un vapor de socorro, en el que se embarcaron Payo y unos cuantos marineros. Era muy tarde ya. Creyeron verlos una vez, entre las olas enormes, pero fue seguramente una ilusión (Torrente Ballester, 1979: 55-56).

El cuento de Sirena, pues, pese a centrarse y partir de la leyenda marina de una estirpe nobiliaria pontevedresa (cfr. Beloso Gómez, 2001) –en este sentido, por tanto, no es otra cosa que una lectura hipertextual de la literatura de tradición oral de Galicia, aunque haga un guiño al mundo de los nobiliarios, especialmente al del conde de Barzelos–, entremezcla su vocación, haciéndola

puramente literaria, no con la pluma del bastardo de D. Denis, aunque así lo proclame, sino que dirige su atención, y de un modo más que especial, hacia una lectura diegético-hipertextual del cuento de sirenita anderseniano. Por ello, como en éste, la sirena de Torrente desarrolla una intensa fascinación por un hombre con el que procreará familia y que no acabará tras haberlo dejado escapar, sino que continuará, *ad aeternum*, en una promesa por la que se posesionará, en cada generación, de uno de sus propios descendientes. Es, por tanto, un fascino que escapa a la simple atracción física, al deseo sexual femenino, y que extiende sus tentáculos hacia la proclamación de la propiedad que la sirena siente, y así manifiesta, con la propia casta que le debe la existencia. Como madre suprema, en consecuencia, después de haber renunciado a vivir con sus hijos, sólo se conformará con reclamar la posesión, en cada momento generacional, de aquel miembro –siempre son hombres, en ese mantenimiento de la fascinación sexual que había sentido por el caballero con que fundó la casta– que manifieste unas determinadas características: en concreto ojos de color azul y/o escamas en sus muslos, es decir, unas pinceladas genéticas que físicamente lo vinculaban con el ser marino que ahora reclamaba su propiedad.

La imagen femenina resultante, ahora, bascula entre los colores de la ‘mujer-mantis’, castigadora y fagocitadora, incluso saturnal pues es capaz de devorar a sus propios hijos; y los de la ‘mujer-Salomé’, aguerrida, dueña de sí misma, libre y feroz, que no duda en capturar a un hombre y hacerlo su objeto sexual, en este caso reproductor, despojándolo por lo tanto de sus semas personales y subvirtiéndolo en ser únicamente fecundador.

Fuentes y referencias bibliográficas

- BELOSO GÓMEZ, J. (2001). “El mito de las sirenas en ‘El cuento de sirena’ de G. Torrente Ballester”. En Fernández Roca, J. A. & Ponte Far, J. A. (coords.). *Con Torrente en Ferrol: un poco después. Actas del Congreso Internacional “A obra literaria de Torrente Ballester” (1999, Ferrol)* (pp. 297-316). A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.
- BORDA CRESPO, I. (1988). “La tradición de la sirena en Emilia Pardo Bazán: *La Sirena negra*”. *Analecta Malacitana*, 2, 349-362.
- BORGONHA, P. de [conde de Portugal y señor de Barzelos] (1640). *Nobiliario de D. Pedro conde de Bracelos hijo del rey D. Dionis de Portugal, ordenado y ilustrado con notas y índices por Juan Bautista Lavaña coronista mayor del reyno de Portugal*. Roma: Estevan Paolinio.
- CARRÉ ALVARELLOS, L. (1999). *Las leyendas tradicionales gallegas*. Madrid: Espasa-Calpe, 6ª ed. [eds. gallegas: *Contos populares da Galiza*, Porto: Museu de Etnografía e História, Junta Distrital do

Porto, 1968; y *As lendas galegas tradizionaes*, Porto: Museu de Etnografía e Histórea, Junta Distrital do Porto, 1969].

DÍAZ, N. P. (1866). “La Sirena del Norte”. En *Obras completas* (pp. 227-237), vol. II. Madrid: Imprenta de Manuel Tello, [disponible en Internet: [http://depoib.uclm.es:8080/jspui/bitstream/10578/750/51/E%20280\(v.2\)-\(9548\).%20Pastor%20Diaz.pdf](http://depoib.uclm.es:8080/jspui/bitstream/10578/750/51/E%20280(v.2)-(9548).%20Pastor%20Diaz.pdf); consulta el 2/05/2012].

PARDO BAZÁN, E. (1920). “La Serpe. Novela, por la Condesa de Pardo Bazán. Con dibujos de Narciso Méndez Bringa”. *Blanco y Negro*, 1504 y 1505, 14/02 y 21/03, 25-35 y 25-35.

_____ (1984). *De mi tierra*. Madrid: Xerais.

SAINERO, R. (1987). *La huella celta en España e Irlanda*. Madrid: Akal.

SENLLE, U. (2008). “A fala da Serea”, letra U. Senlle, música U. Senlle & P. Borges, *Eterno navegar*, CD, Compostela: Nordesía Produccións.

TORRENTE BALLESTER, G. (1979). “El Cuento de Sirena”. En *Las Sombras Recobradas* (pp. 9-56). Barcelona: Editorial Planeta [existe ed. conmemorativa del centenario del nacimiento de su autor, ilustrada por M. Prado, Madrid: Ensenada de Ézaro Ediciones, 2010].

AS FAMÍLIAS NÃO TRADICIONAIS NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE: A REPRESENTAÇÃO DA HOMOPARENTALIDADE

*Ana Margarida Ramos*¹²⁶

Universidade de Aveiro/LIJMI

anamargarida@ua.pt

Resumo: Pretende-se, neste estudo, dar conta das representações da homoparentalidade num *corpus* de textos literários destinados à infância, com especial ênfase no álbum ilustrado para pré-leitores e leitores iniciais. Recriando diferentes modelos familiares, estas obras buscam a aceitação e a inclusão da diferença, valorizando a componente afetiva das relações interpessoais e questionando preconceitos e comportamentos homofóbicos.

Palavras-chave: literatura para a infância; homossexualidade; álbum narrativo ilustrado; inclusão; diferença; família

Resumen: En este estudio se pretende dar cuenta de las representaciones de la homoparentalidad en un *corpus* de textos literarios destinados a la infancia, con especial énfasis en el álbum ilustrado para prelectores y lectores iniciales. Recreando diferentes modelos familiares, estas obras buscan la aceptación y la inclusión de la diferencia, valorizando el componente afectivo de las relaciones interpersonales y cuestionando, preconceptos y comportamientos homofóbicos.

Palabras clave: literatura para la infancia; homosexualidad; álbum narrativo ilustrado; inclusión; diferencia; familia

Abstract: It's our purpose to reflect upon the representations of homoparenthood in a selection of children's literary texts, especially picturebooks for very young readers. Recreating different family models, these books promote the acceptance and inclusion of difference, valuing the affective component of interpersonal relationships and questioning prejudices and homophobic behavior.

Keywords: children's literature; homosexuality; picturebook; inclusion; difference; family

Atendendo à diversidade de famílias não tradicionais que a literatura infantil contemporânea tem recriado, como é o caso das famílias de acolhimento, monoparentais, com casais em união de facto, homossexuais, com crianças adotadas, reconstituídas, com filhos de diferentes casamentos, com pais ausentes, com os avós a substituírem os pais, misturando diferentes origens culturais e linguísticas, numa reprodução da cada vez maior variação social existente, optámos por dedicar especial atenção ao universo dos casais homossexuais, recuperando, largamente, um estudo (Ramos, 2010) que iniciámos em 2009 e do qual retomamos aqui muitos aspetos.

¹²⁶ *Ana Margarida Ramos* é professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e doutorada em Literatura. É membro da comissão científica da revista *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, com a qual colabora assiduamente. Integra, como investigadora, a equipa da Rede Temática de Investigação Ibérica «As Literaturas Infantis e Juvenis do Marco Ibérico» (www.usc.es/lijmi/). Publicou vários livros, dos quais se destacam *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre literatura para a infância* (Caminho, 2007) e *Literatura para a Infância e Ilustração: leitura em diálogo* (Tropelias & Companhia, 2010).

A produção literária contemporânea preferencialmente destinada a crianças e jovens tem sido caracterizada como abrangente e inclusiva, tendo em conta as temáticas trabalhadas e os géneros e formas que a estruturam. Em estreita ligação com a evolução da sociedade, nas últimas décadas, os textos literários escritos a pensar nos mais pequenos refletem, como às vezes não acontece no universo literário canónico, as alterações verificadas na forma de pensar e de estar das pessoas, na relação que estabelecem com os outros e com a diferença que os caracteriza, dando voz (e às vezes também forma e cor) a preocupações candentes, tanto do ponto de vista social, como cultural e até político. Centrando-se exclusivamente no domínio das obras literárias para a infância¹²⁷, onde o tema é menos habitual, a reflexão aqui apresentada pretende dar conta do crescimento significativo da atenção à vivência da homossexualidade parental, apresentada como uma tipologia familiar estável e uma alternativa legítima que coexiste com o paradigma da família tradicional, numa atitude que pode ser lida enquanto forma de diversificação das referências sociais propostas a crianças muito pequenas. A temática em apreço, situando-se no âmbito dos chamados temas emergentes, onde se incluem questões como a política, a guerra e os conflitos sociais, a multiculturalidade ou mesmo a consciência ecológica, tem conhecido uma atenção particular por parte dos polos de emissão e receção do fenómeno literário.

Numa análise de álbuns infantis contemporâneos a partir da perspectiva das representações familiares, afetivas, sociais e educativas aí figuradas, Teresa Colomer (2008) defende que, no seguimento do desenvolvimento das sociedades pós-industriais dos anos sessenta, da organização política segundo modelos e sistemas democráticos, a ficção para crianças reflete essas alterações, na década imediatamente posterior, propondo um contexto social para as intrigas identificável com o «de las clases medias, especialmente el sector perteneciente a las profesiones liberales; las familias de los cuentos pasaron a ser familias urbanas, con el predominio de hijos únicos, y el acceso al bienestar se tradujo en una desvalorización del trabajo productivo en favor del tiempo de ocio» (Colomer, 2008: 91). A valorização da diferença e da individualidade humana no seio de uma rede social cada vez mais complexa ganha protagonismo e visibilidade através de um conjunto de estratégias que a autora também enumera.

¹²⁷ No domínio mais específico da literatura juvenil, o tema tem permitido outro tipo de leituras e de tratamento, ainda que de circulação muitas vezes restrita. Veja-se, a título de curiosidade, a publicação de *Duas Mães*, de Muriel Villanueva Perarnau (Edições Duarte Reis, 2006) que, iniciando-se com o casamento das mães da narradora, autorizado e regulamentado em Espanha, dá conta, numa longa analepse, de todo o percurso do casal e da sua experiência pessoal ao longo de décadas. No contexto galego, a presença do tópico da homossexualidade, ainda que não do ponto de vista da parentalidade, surge em obras como *Corredores de Sombra* (2006), de Agustín Fernández Paz. *Nano* (2007), de Concha Blanco, também coloca explicitamente o problema da assunção da orientação sexual, dando conta do percurso de descoberta e construção da identidade do adolescente. No âmbito hispano-americano, destaque-se, por exemplo, a novela juvenil da argentina Alma Maritano, *En el Sur* (1988), onde surge uma personagem gay, e *Ito* (1996), uma publicação cubana de Luis Cabrera Delgado.

Com a globalização que marca a sociedade do século XXI, a notória aceleração do ritmo de vida das pessoas, a profunda dependência de meios tecnológicos e a importância crescente do consumo, os textos para crianças também vão, de forma quase imediata, em consequência da sua situação de fronteira no universo literário, situados maioritariamente na sua periferia, espelhar uma nova realidade social ou, pelo menos, uma consciência das mudanças verificadas:

el contexto continúa siendo urbano y de clases medias profesionales, pero aparecen las nuevas formas familiares – con la generalización del divorcio, el aumento de familias monoparentales, la adopción filial, las parejas homosexuales, etc... y ha desaparecido el despreocupado desempeño artístico en favor del consumo del ocio de calidad (asistencia a la ópera, visitas a los museos, lectura, etc.). El actual fenómeno migratorio también empieza a tener un impacto notable en la mezcla étnica y cultural ofrecida por la ficción literaria y plástica (ibid.: 92).

Os álbuns e as narrativas para crianças dão conta, muitas vezes, da instabilidade emocional vivida pelas crianças que se sentem inseguras e sós numa sociedade em constante e rápida mudança, o que leva Teresa Colomer a afirmar que, atualmente, os livros refletem “una fase de inseguridad personal y de conciencia de la necesidad preservar el tiempo y el espacio de la infancia en lo que podría calificarse de nuevo tipo de ‘habitación de los niños’, como el que presidió el nacimiento de la literatura infantil – y del concepto mismo de infancia – en el área anglosajona” (ibid.: 93).

Contudo, também na área da sexualidade, a literatura para a infância e juventude oferece exemplos de alguma ousadia, propondo, por exemplo em livros destinados à primeira infância, uma desmistificação de famílias não convencionais e fazendo alusão, de forma explícita, a casais homossexuais.

Mundialmente conhecida pelos seus álbuns, Babette Cole¹²⁸ valoriza o olhar infantil sobre o mundo dos adultos, interrogando-os quanto aos seus comportamentos, atitudes e ações. Num registo que combina humor e pedagogia, sobretudo pelo complemento pictórico que caracteriza as suas ilustrações, a autora percorre toda uma diversidade de temas, alguns marcadamente polémicos. Em *A Mamã nunca me disse!* (2003), assistimos à enumeração, por parte de um narrador infantil, de questões pertinentes, e perigosamente inquietantes, sobre o universo adulto, em particular a sexualidade e a vivência dos afetos, mas também sobre pormenores do quotidiano dos mais velhos que, pela perspectiva adotada na sua observação, se tornam subitamente estranhos. De uma forma descomplexada e informal, sobretudo pelo recurso ao humor e a imagens que recriam com subtileza

¹²⁸ Para além deste álbum que aqui destacamos, Babette Cole é igualmente responsável pela criação de vários outros onde, na linguagem e no registo que lhe são habituais, propõe um questionamento de muitos estereótipos, com particular relevo para os centrados no género.

e perspicácia as realidades sugeridas pelo texto, abordam-se alguns temas sérios, estimulando o diálogo em família e o crescimento e amadurecimento de cumplicidades entre pais e filhos. Assim, é possível, de acordo com as propostas da criadora, imaginar o que os pais fazem fechados à chave do seu quarto ou como gozam as saídas noturnas a dois. A apresentação de casais homossexuais, de ambos os sexos, ainda que suscite dúvidas por parte da criança, é perfeitamente aceite no universo social e familiar contemporâneo que o álbum recria, representando a grande variedade e diversidade de comportamentos, personalidades e realidades aos quais a criança é exposta. Se o texto coloca as questões, é à ilustração que caberá sugerir hipóteses de resposta, deixando margem de manobra para a imaginação dos leitores.

Situação semelhante ocorre num outro álbum destinado à primeira infância, da autoria de Todd Parr, intitulado *O Livro da Família* (2006). O autor enumera características de diferentes tipos de famílias, sublinhando aquilo que lhes é comum, como os afetos por exemplo, e aquilo que as individualiza, tornando-as únicas e especiais. Entre os vários tipos de famílias apresentados, surgem os casais homossexuais, femininos e masculinos, e as famílias monoparentais.

Esta questão da desmistificação de temas tabu, tradicionalmente embaraçosos porque ligados à intimidade, é, talvez, uma das maiores conquistas da moderna produção literária destinada a crianças. A partir do momento em que deixa de haver limites sobre aquilo que é possível escrever, pensando num público infantojuvenil, temas associados à sexualidade, por exemplo, perdem a intocável solenidade e a conotação de desconforto que até aí os distinguiu e passam a, naturalmente, a par de outros, ser objeto de tratamento literário.

A *crossover literature* (Beckett, 2009) é um exemplo, entre outros, dessa elisão de limites, temáticos e de género, entre produções artísticas destinadas a públicos aparentemente distintos. Também neste campo, o hibridismo genológico, o questionamento e a problematização de conceitos tidos como universalmente aceites, a fratura dos indivíduos e a decadência da sociedade permitem falar da influência de uma certa cosmovisão tributária da pós-modernidade que vai imprimindo as suas marcas nas distintas realizações estéticas.

De acordo com os estudos mais recentes produzidos nesta área, a presença da homossexualidade na produção literária de potencial receção infantil data da década de 80 do século XX, fruto de uma certa abertura da sociedade anglo-saxónica e do norte da Europa às questões das várias minorias, a que não foram alheios vários movimentos associativos e atitudes reivindicativas mais ou menos ostensivas. Sem tomarem este tema como central ou exclusivo, a verdade é que ao longo de toda esta década e nas imediatamente posteriores, foi sendo dada mais ênfase à recriação literária e ficcional de famílias homossexuais (masculinas e femininas) ou mesmo de jovens com

idêntica orientação sexual. A relevância e a pertinência do tema, e a sua edição continuada, para além de ter feito correr muita tinta na imprensa, em resultado de algumas ações intimidatórias contra autores, editores, livreiros e até mesmo bibliotecários e professores, deu já origem, em vários países, a estudos significativos, dos quais destacamos a obra de Michael Cart e Christine Jenkins, *The Heart Has Its Reasons: Young Adult Literature with Gay/Lesbian/Queer Content 1969-2004 (Scarecrow Studies in Young Adult Literature)* (2006), sobretudo centrada na produção juvenil que este estudo não contempla.

Em resultado de várias pesquisas, é ainda possível encontrar seleções bibliográficas comentadas sobre o tema, especialmente vocacionadas para os mediadores de leitura, como é o caso da *Annotated Bibliography of Children's Books With Gay and Lesbian Characters Resources for Early Childhood Educators and Parents*¹²⁹ (1999), disponível online, ou seleção de Wendy E. Betts¹³⁰, em constante atualização desde 2005 e organizada por idades recomendadas, intitulada *Rainbow Reading: gay and lesbian characters and themes in children's books*, disponível em *Notes from the Windowsill*, desde 2005. Trata-se, em ambos os casos, de tornar acessível um conjunto de publicações de qualidade, onde a questão da homossexualidade está patente, de múltiplas formas, suscitando a reflexão e o diálogo, e, sobretudo, retratando a sociedade nas suas diversas facetas e realidades.

Em Espanha, desde os meados dos anos 90 que a temática da sexualidade e o seu tratamento em obras de potencial receção infantil são alvo de atenção e análise por parte da crítica. Em diferentes locais e para públicos também diversos, foram publicados textos, como o de Luisa Mora (1996), de Juan José Lage Fernández (1999) ou de Ana Garralón (2000), que refletem sobre o tema e sobre a relevância do seu tratamento literário e documental em livros destinados ao público infantojuvenil, ilustrando a reflexão com alguns títulos relevantes. Especificamente sobre a questão da homossexualidade, veja-se o breve texto de Pérez Iglesias (1997), onde o autor dá conta da exígua presença do tema no universo literário espanhol, destacando, mesmo assim, um ou outro título relevante, assim como o interessante trabalho, desenvolvido em contexto de formação pós-graduada, de Carolina Rossi (s/ data).

No Brasil, para além de, pelo menos, duas teses de doutoramento, a uma das quais não tivemos acesso, são vários os estudos isolados, de enfoque e profundidade diversificados, sobre as representações da Homossexualidade na Literatura para a Infância. De forma avulsa e um pouco ao

¹²⁹ <http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/educator/library/record/27.html>

¹³⁰ <http://www.windowsill.net/gaybooks.html>

acaso, vejam-se os seguintes: Silveira (2003), Silva (2006), Silva (2007), Miranda (2007) e Facco (2008).

Analisando, em alguns casos, um *corpus* de textos comuns, os diferentes investigadores sublinham as implicações do contacto de leitores infantojuvenis com a produção literária de temática homossexual, em contexto escolar e familiar, promovendo uma leitura capaz de suscitar atitudes de aceitação e integração da diferença, quer esta se radique no domínio do comportamento sexual ou em qualquer outro. Situando-se quer no âmbito dos estudos de minorias, quer nos de género, com maior ou menor vontade interventiva, estas reflexões têm em comum a chamada de atenção para um universo literário que, como o tema em causa, ainda aguarda verdadeira legitimação.

No contexto português, para além do nosso estudo (Ramos, 2010), houve uma apresentação oral posterior, de Tomé & Bastos (2011) entretanto publicada. As autoras parecem desconhecer o antigo anterior, mas como dedicam a sua atenção principal ao universo da literatura juvenil, praticamente não existem colisões nas análises, mesmo se ambas incluem os mesmos dois livros infantis.

Uma análise, mesmo superficial, de muitas dezenas de obras publicadas em diferentes países a propósito desta questão permite concluir acerca do interesse crescente, visível também no número de títulos editados, pela matéria, ao mesmo tempo que permite concluir como a representação da homossexualidade foi evoluindo e ganhando um relevo determinante, quer ao nível da centralidade da intriga, quer pela presença, cada vez mais numerosa, de personagens homossexuais. É, pois, possível encontrar todos os tipos de famílias e de crianças (às vezes de animais) que se confrontam, de forma mais ou menos problemática, com a situação da vivência homossexual que passa a fazer parte do seu quotidiano.

De entre o vasto¹³¹ panorama literário estrangeiro disponível, escolhemos alguns títulos incontornáveis, alguns premiados e presentes em várias seleções disponíveis sobre o tema, aconselhados por professores, educadores e bibliotecários.

Inicialmente editado em 1989, *Heather has two mommies*, de Lesléa Newman (ilustrações de Diana Souza), foi posteriormente reeditado e as edições atuais incluem um paratexto final com a explicação da origem da ideia. Trata-se de uma narrativa simples que explora, de forma acessível, a diversidade de famílias existentes, promovendo a aceitação e a integração da diferença como forma

¹³¹ Ver, ainda, outras possibilidades de leitura em termos de representação da diferença ao nível da orientação sexual ou dos estereótipos de género: BRYAN, Jennifer (2006). *The different dragon*, Ridley Park: Two lives Publishing (ilustrações de Danamarie Hosler); DePAOLA, Tomie (1979). *Oliver Button Is a Sissy*. New York: Harcourt Inc.; FIERSTEIN, Harvey (2005). *The Sissy Duckling*. New York: Simon & Schuster (ilustrações de Henry Cole).

de enriquecimento. Ao começar a frequentar a escola, Heather apercebe-se de que nem todas as crianças têm uma família igual à sua e fica triste por não ter um pai. Depressa a educadora lhe chama a atenção para o facto de que todas as famílias são especiais, sobretudo quando estão fortemente unidas por laços de afeto. As ilustrações, a preto e branco, incluem reproduções de desenhos infantis de diferentes modelos familiares, numa clara apologia da valorização da diferença.

É também este o caso do álbum narrativo, de origem holandesa, *King & King* (2000), ao qual, entretanto, se veio juntar uma sequela, *King & King & Family* (2004), da autoria conjunta de Linda de Haan e Stern Nijland. De elevada qualidade literária e estética, também em resultado da atenção dispensada à componente pictórica, que combina desenho, pintura, recorte e colagem de diferentes materiais, criando uma singular e original sugestão de volumetria e de dinamismo, ao mesmo tempo que potencia a dimensão humorística do texto, o primeiro volume, inspirado na herança dos contos de fadas, coloca em cena um príncipe herdeiro que, apesar de fortemente instigado pelos pais, não consegue encontrar uma princesa que lhe agrade. A narrativa apresenta um desfile de várias candidatas possíveis que, sem sucesso, procuram agradar-lhe. Prestes a desistir, o candidato ao trono recebe uma última princesa e apaixona-se à primeira vista não por ela, mas pelo irmão que a acompanha. O casamento entre ambos ocorre na dupla página seguinte, com a rainha a chorar comovida com a felicidade de ambos. Numa réplica do modelo tradicional, a narrativa encerra com o tradicional “viveram felizes para sempre”, naturalizando uma resolução que, apesar de inusitada, resolve pacificamente o problema e reinstaura a ordem e o equilíbrio de forma lógica e aceitável por parte dos leitores.

O segundo volume acompanha os protagonistas no momento imediatamente a seguir ao casamento, em plena lua de mel numa selva repleta de animais exóticos. Durante os passeios, o casal não só observa muitas espécies nos respetivos habitats, como constata os laços afetivos que unem as famílias das várias espécies observadas. Além disso, o texto e as ilustrações apresentam vários indícios que sugerem a presença de alguém ou algo desconhecido que os segue. O mistério, contudo, só é revelado à chegada a casa, quando abrem a mala e dela sai uma criança que, incógnita, os acompanhou desde o início –e de cuja presença as imagens foram dando conta–, e que, depois de resolvidas as questões legais, é finalmente adotada por ambos e convertida em Princesa Daisy. De estrutura muito simples, as narrativas tiram partido da capacidade de inferência dos leitores no preenchimento dos espaços em branco interpretativos que incluem. Combinando a dimensão afetiva, que une, de forma indelével, as personagens, com outra humorística, que explora o cómico de situação e de personagem, sem recurso à moralização ou ao didatismo maniqueísta, o

álbum cumpre a missão de divertir e entreter, formar e sensibilizar, postulando, implicitamente, uma visão mais matizada e diversa do mundo e dos outros.

Em 2005, veio a lume uma obra particularmente bem conseguida e bem acolhida pela crítica, pela forma subtil e afetuosa como toca a questão das famílias homoparentais intitulada *And Tango Makes Three* (2005), da autoria de Justin Richardson e Peter Parnell. De fundo verídico, uma vez que a narrativa se baseia em factos reais, conforme explica o paratexto final, o livro narra a história de um casal de pinguins machos a quem, depois de anos de vida em comum, é dada a possibilidade de chocar um ovo e tratar de uma cria. A narrativa descreve todas as fases deste processo, valorizando as conquistas e as alegrias, sublinhando a existência de profundos laços afetivos que unem as personagens e a forma dedicada como o casal cria o seu filho, tornando-se no centro das atenções de todos os que visitam o Zoo do Central Park, em Nova Iorque. Num registo simples e objetivo, a narrativa recria uma história de animais que, pelas suas características, sugere evidentes analogias com a realidade humana. A organização dos animais por espécies e em famílias, tal como é apresentada no início e no fim do livro, promove a identificação dos leitores com as situações recriadas, criando empatia imediata com os protagonistas e com a sua ambição de serem pais. O final feliz e o sucesso de Roy e de Silo como pais permitem convocar afinidades que partilham todas as famílias (de pinguins, animais e humanas) onde o afeto e a união são capazes de se sobrepor às diferenças e idiossincrasias individuais.

Refira-se, ainda, a publicação de *Mon ami Jim* (1996), da belga Kitty Crowther, posteriormente traduzido para inglês com o título *Jack and Jim* (2000). Ambíguo e polissémico, o álbum presta-se a várias leituras, apostando sobretudo na ideia-chave da aceitação e da integração da diferença, tenha ela a origem que tiver.

No contexto francês, a introdução do tema da homoparentalidade nas edições para pequenos leitores é, também, relativamente recente. Com *Marius* (2002), um álbum com a chancela de “L’atelier du poisson soluble”, Latifa Alaoui estreia-se na escrita para a infância. A narrativa, soberbamente ilustrada por Stéphane Poulin, é perspectivada por um miúdo de 5 anos cujos pais, já divorciados, procuram refazer as suas vidas amorosas encontrando, cada um deles, o seu respetivo namorado. Ao contrário de *Marius* que rapidamente integra a « novidade » nas suas rotinas do quotidiano, a avó e a professora vão precisar de algumas explicações adicionais que o rapaz e a mãe, respetivamente, se encarregarão de fornecer. A mensagem fundamental é que o equilíbrio familiar depende muito mais do afeto e da segurança familiares que são transmitidas do que dos modelos parentais existentes, mais ou menos tradicionais.

Em *Mom and Mum are getting married!* (2004), de Ken Stterington, são os preparativos para o casamento das mães da narradora que ocupam o centro da narrativa. Este acontecimento é apresentado como normal e é claramente aceite pela família e pelos amigos, que nele colaboram e participam de forma empenhada. Rosie, a narradora, observa a felicidade das mães e envolve-se na festa, ajudando a que tudo corra bem. As ilustrações sublinham o carácter alternativo da festa, um pouco diferente das cerimónias mais tradicionais, ao mesmo tempo que destacam visualmente a alegria que a caracteriza.

A normalização da família composta por pais do mesmo sexo surge em narrativas para crianças ainda mais pequenas como contexto para uma história sobre a forma como Emma trata o seu gato de estimação. Em *Emma and Meesha My Boy – a two mom story* (2005), de Kaitlyn Considine, as recomendações das mães, à vez, vão no sentido de que a filha não o trate como um brinquedo, não lhe faça maldades e cuide dele como merece. Por sua vez, em *Uncle's Bob wedding* (2008), Sarah Brannen explora os receios de Chloe de perder a atenção e o afeto do seu tio Bobby perante a notícia do seu casamento próximo com Jamie. Contudo, ao ser convidada para levar flores, depressa se apercebe que a ligação afetiva com o tio não mudará. Protagonizada por pequenos ratinhos, a narrativa insiste na ideia de que o afeto é o elo mais estruturante do equilíbrio de uma família e pode ter diferentes origens e variantes.

No universo literário português, os últimos anos oferecem um conjunto significativo de exemplos que merecem análise e que corroboram a ideia de que a temática em causa passou a conhecer um olhar mais atento, tanto por parte de autores, como de editores e críticos, saindo, também ela, lenta mas gradualmente, do armário onde se encontra encerrada.

No âmbito da tradução de obras estrangeiras, destaquem-se, em 2007, duas edições cuja publicação foi apoiada pela ILGA¹³² (Associação Internacional de Gays e Lésbicas), mais concretamente as obras *De onde venho?*, de Javier Termenón Delgado e *Por quem me apaixonarei?*, de Wieland Pena e ilustrações de Roberto Maján. Destaque-se, desde logo, a opção pelas frases interrogativas em ambos os títulos, insinuando, desde este paratexto inicial, a postura

¹³² Fora do âmbito literário, mas ainda assim no domínio do livro infantil, vejam-se duas edições de livros de colorir, publicadas pela ILGA em parceria com outras associações. Em 2002, da autoria de Simão Mateus (texto e imagens), este livro responde a questões relevantes e pertinentes, com o objetivo de desmistificar preconceitos e ideias feitas sobre as relações homossexuais. Já em 2009, e com grafismo melhorado, veio a lume *Era uma vez... as famílias*, com ilustrações de Isabel Blanco González. Para além das imagens para colorir, com representações de diferentes tipos de famílias, a brochura distingue-se pelo paratexto final, onde surge um apelo à aceitação, integração e valorização da diversidade familiar, incluindo notas e sugestões, destinadas especialmente a pais, encarregados de educação e professores, que primam pela clareza e pela exequibilidade.

indagativa e a criação de expectativas e de hipóteses interpretativas que a leitura permitirá (ou não) confirmar.

Álbum de formato reduzido, *De onde venho?* constitui uma reflexão tão pertinente quanto atual sobre o nascimento e a origem da vida, assim como sobre os afetos que ligam a criança ao contexto interpessoal que a rodeia. Narrada em primeira pessoa por uma voz assumidamente infantil, a história gira em torno das questões que a narradora coloca sobre as suas origens, ao mesmo tempo que dá conta dos afetos que a ligam às suas duas mães, Ana e Carlota. Depois de passar em revista todas as “teses” possíveis sobre o nascimento das crianças, a protagonista escolhe a sua própria versão, aquela que melhor a ajuda a compreender o seu lugar no mundo e a conotar de forma positiva a sua existência. As ilustrações, com recurso ao recorte e à colagem, desenvolvem as várias pistas que se encontram disseminadas pelo texto, recriando, com humor, as diferentes hipóteses colocadas para explicar o nascimento. A presença de um casal homossexual feminino, as duas mães da narradora, é tomada como perfeitamente aceitável, não suscitando a necessidade de explicações legitimantes. Além disso, o texto deixa ainda em aberto a possibilidade de a criança que narra a história ser adotada, valorizando, implicitamente, a tese da afetividade em detrimento do imperativo biológico para explicar a maternidade e os laços que ela cria entre adultos e crianças.

Num formato em tudo semelhante ao anterior, *Por quem me apaixonarei?* questiona, novamente a partir do ponto de vista infantil, assumidamente ingénuo e sem preconceitos, a ideia do nascimento do amor e da paixão. Após um diálogo com o professor de Português, os dois protagonistas dão asas à sua imaginação e procuram descobrir como e por quem se irão apaixonar no futuro. A busca de afinidades leva-os a percorrer os caminhos da amizade, da proximidade de gostos e, implicitamente, da afeição homoerótica, uma vez que não são colocados quaisquer obstáculos de género ao aprofundamento dos seus afetos. Apelando a uma atitude integradora, o livro constitui, sobretudo, uma afirmação da individualidade humana e da preservação da sua inalienável liberdade. As ilustrações, que acusam alguma influência cubista, recriam, com subtileza, algumas das ideias avançadas pelos protagonistas, explorando a variação cromática e o jogo com formas e volumes mais ou menos fixos.

No texto de apresentação destes dois volumes, Miguel Vale de Almeida exprime, por um lado, o pioneirismo da edição, mas também os seus pressupostos em termos da promoção da alteração das mentalidades e da defesa de uma cultura de inclusão, também do ponto de vista sexual):

Pois bem, os autores destes livros aceitaram o desafio. E agora? Querem mesmo mudar as mentalidades? Nós queremos. E queremos estórias que estejam de acordo com a História. Que estejam em sintonia com o mundo que temos e não com um mundo que imaginamos ter havido em tempos, o mundo dos contos de fadas transformados em contos de bruxas. E queremos que estejam em sintonia com o mundo que desejamos, um mundo onde se acrescenta felicidade (...), sem se retirar felicidade a ninguém. Estes dois livros são uma primeira semente em Portugal e por isso estamos imensamente agradecidos aos autores e aos editores (Almeida, 2007: 6).

Na cobertura jornalística dada, na altura, a este lançamento, Andreia Sanches assina um artigo interessante no *Público*, no qual não se esquece de referir a situação nos Estados-Unidos, onde, apesar da abundância de edições sobre esta temática, as polémicas são frequentes conduzindo à proibição de vários livros (Sanches, 2007).

Em 2008, com a chancela da OQO, veio a lume o álbum *Titiritesa*, de Xerardo Quintiá e ilustrações de Maurizio A. C. Quarello. Partindo da estrutura tradicional dos contos de fadas, e até de alguns dos seus motivos mais recorrentes (o rapto da princesa pelo monstro; a viagem e a tarefa a realizar; o regresso e o reconhecimento do herói – neste caso a heroína; os adjuvantes e oponentes na realização da prova, etc.), os autores constroem toda uma narrativa alternativa, claramente subversiva e antidogmática, onde os elementos mais estereotipados são alvo de um processo de desconstrução¹³³. Assim, uma história de princesas permite, para além de inúmeros jogos conceptuais e verbais muito ao gosto anglo-saxónico, o tratamento da questão da homossexualidade feminina, colocando duas princesas no centro da intriga e descrevendo, em tonalidade lírica, o crescimento da atração mútua entre elas. A aceitação por parte de todos, incluindo a família mais próxima, mesmo depois de uma breve surpresa, desmistifica o tema e a situação proposta, apresentando-a como verosímil e natural no quadro de ideias sugeridas pelo texto. As ilustrações, ao estilo de Maurizio A.C. Quarello, refletem o cariz inovador do álbum, propondo uma leitura complementar da realidade ficcionalizada. Com inúmeros pormenores a exigirem observação atenta, acentuam também o lado subversivo e a vertente do sem-sentido do livro, além de manifestarem uma elevada qualidade plástica como, aliás, foi já destacado por Marta Neira Rodríguez (2011).

Na mesma linha editorial, ainda que protagonizado por animais, é publicado, também pela OQO, o álbum *Um Segredo do Bosque* (2009), de Javier Sobrino, com ilustrações de Elena Odriozola. Trata-se, igualmente, de uma proposta desafiante, tanto em termos da sua temática central – a descoberta do amor junto de um parceiro de uma espécie distinta – como da estrutura

¹³³ Confrontar Neira Rodríguez (2011) em Roig-Rechou *et al.* (2011).

narrativa, mantendo elementos em segredo de modo a, fazendo jus ao título, estimular as expectativas do leitor, conduzindo-o com subtileza e lirismo ao longo dos acontecimentos. A narrativa é protagonizada por um esquilo que subitamente descobre em si sentimentos estranhos e desconhecidos. Apesar de ouvir os outros animais a criticarem a sua opção, o Esquilo não consegue resistir à força da paixão que o atraem para um outro animal. Explorando as repetições e os paralelismos, a narrativa brinca ainda com os jogos de palavras e com a forma como cada espécie exprime os afetos.

Mas foi, sem dúvida, a edição de *O Livro do Pedro* (2008), álbum da autoria de Manuela Bacelar, que fez incidir luz sobre esta questão, chamando a atenção para o tratamento do tema no universo da literatura infantil portuguesa e dando mesmo lugar a alguma reflexão que ocorreu em textos de imprensa e em vários blogues, suscitando comentários muito variados, quase todos saudando a qualidade da edição e a forma como o livro proporciona o contacto com uma realidade diferente da habitual, mas crescentemente familiar.

Rodeada de alguma expectativa, pela novidade do tema tratado, à publicação deste álbum parece encontrar-se subjacente a convicção de que não há temas proscritos da literatura para a infância, ainda que a questão da homossexualidade seja tematizada com especial subtileza, passando quase despercebida, uma vez que a questão central é a da defesa incondicional dos afetos. A família, mais ou menos tradicional, parece ser o núcleo responsável pela segurança da criança, colaborando no seu crescimento saudável, tanto do ponto de vista físico como emocional. No caso de Maria, a protagonista do livro de Manuela Bacelar (e também do livro dentro deste, realizado por Pedro), a sua família, constituída por dois pais, foi essencial para o seu desenvolvimento equilibrado e marcou-a profundamente, de tal modo que procura, com os seus filhos biológicos, recuperar esses laços e as rotinas estruturantes. O ato repetido de contar a sua história, capturada por um dos seus pais durante um ano da sua vida e transformada em livro pessoal, crónica de um tempo claramente luminoso, leva Maria a perpetuar e a ritualizar, junto da filha, as memórias da sua infância e da sua família nuclear de adoção, assim como a alargada, composta por duas avós (uma na cidade e outra na aldeia), pelos primos, à qual se vêm juntar os amigos da escola. O livro do Pedro conta, afinal, a história da Maria, filha adotiva de um casal de homossexuais, reconstituindo, com recurso ao desenho e à escrita, o seu processo de crescimento, as suas experiências fundadoras, os rituais que caracterizavam o seu dia a dia, nomeadamente a partilha da experiência musical, tão cara a Manuela Bacelar, a leitura diária de histórias, os passeios ao ar livre no fim de semana, as brincadeiras com os amigos e as noites passadas fora, a partilha das tarefas domésticas, a festa de aniversário, o piquenique e as surpresas, fortalecendo os laços afetivos que a unem aos

progenitores. Claramente eufórica, esta descrição não só enfatiza a qualidade relacional da família apresentada, como a valoriza aos olhos dos leitores, uma vez que a diferença, a existir, não reside, neste caso, nas orientações sexuais de Pedro e Paulo, mas na felicidade que caracteriza os seus dias e no afeto que partilham com Maria. Veja-se, ainda, como no final, já com Maria adulta e prestes a ser mãe pela segunda vez, Pedro e Paulo a visitam, tomam conta da neta durante a estadia da mãe na Maternidade e repetem, mais uma vez, todos os gestos de afeto que tinham já experimentado com Maria, numa espécie de deliberada perpetuação de um projeto de felicidade.

Construída narrativamente segundo o modelo encaixado, isto é, de um livro dentro de outro, a publicação de Manuela Bacelar distingue visual e graficamente ambos os níveis narrativos, estabelecendo diferenças claras entre eles e demarcando-os com recurso ao tipo de letra (cursivo para a narrativa encaixada e itálico para a principal), às ilustrações e às opções cromáticas (imagens coloridas, mais trabalhadas e mais pormenorizadas para recriar as imagens feitas por Pedro, na metadiegeese, e imagens mais simples, delineadas a carvão e levemente contornadas e coloridas a preto, cinzento e vermelho, para a narrativa principal) e textura e cor dos fundos de página (brancos para a encaixada, levemente coloridos e texturados para a principal).

A ilustração sublinha, por isso, ao jeito de Manuela Bacelar, a profunda matriz afetiva que permeia o texto, completando-o e recriando as personagens, os locais e ambientes onde se movem de forma expressiva, em plena sintonia com as sugestões fornecidas pelo texto.

No final de 2008, Sónia Pessoa edita *Ser diferente é bom* (2008), uma narrativa ilustrada que, como o título indicia, toca a questão da diferença, dando conta não só da existência de diferentes tipologias de convivência familiar, incluindo a da Maria composta por dois pais, mas também a linguística e cultural, a propósito da questão da imigração e da inclusão, na comunidade escolar, de alunos oriundos de diferentes países. Mais de cariz pedagógico do que literário, pela forma como explicitamente procura orientar atitudes e valores saudáveis (hábitos de higiene, de boa alimentação, entre outros), o livro inclui um prefácio da autoria de Gabriela Moita, psicóloga e investigadora, que, no âmbito do seu Doutoramento, elaborou uma tese intitulada “Discursos sobre a homossexualidade no contexto clínico: A homossexualidade de dois lados do espelho”. Neste paratexto, a investigadora não só saúda a pertinência do tratamento da questão da homossexualidade, como, sobretudo, sublinha a importância da diversificação de modelos de afetividade com os quais as crianças interagem, em virtude de as mudanças sociais e culturais sentidas nos últimos anos ainda não serem convenientemente acompanhadas pelos materiais lúdicos que colaboram na socialização da criança, com particular destaque para os livros, os filmes, os brinquedos e os jogos. Marcados, simultaneamente, por um conservadorismo e por uma

uniformidade nas estruturas familiares que apresentam, estes objetos não só não refletem a pluralidade e a infinita diversidade das estruturas familiares contemporâneas, como não promovem uma cultura de aprendizagem das diferenças, em resultado de um convívio próximo com essas realidades.

A abertura a novos temas e, em particular, à questão da homossexualidade, que tem marcado as últimas décadas (no caso português, os últimos anos), parece resultar de uma atenção às sociedades e à sua metamorfose, valorizando comportamentos integradores em relação às múltiplas diferenças: étnicas e raciais, éticas e religiosas, afetivas e sexuais. A tematização da questão homossexual, no universo da literatura de potencial infantil, não se enquadra, como os exemplos em análise permitem perceber, numa linha apologética ou propagandística de celebração da homoafetividade. Trata-se, antes, de legitimar, desmistificando, um modelo possível de relação interpessoal, naturalizando-o, para além dos estereótipos demeritórios em que se encontra enredado. Trata-se também de demonstrar as múltiplas faces do afeto, pluralizando experiências e, numa ótica ideal, prevenindo comportamentos homofóbicos no futuro.

Difundindo percursos vitais e familiares plurifacetados, multiculturais, heterogêneos e, para alguns, heterodoxos, o *corpus* contemporâneo da literatura de potencial receção infantil interroga o conceito de género, permitindo percebê-lo enquanto resultado de um coercivo processo de modelação social que transforma a diferença biológica entre masculino e feminino numa distinção de cariz cultural (Aguilar, 2007), ao mesmo tempo que promove, enquanto elemento de fundação de identidade e de configuração de uma certa visão do mundo, uma transformação do imaginário e dos modelos e convenções que o regulam, ampliando a capacidade de os leitores lerem o mundo e, desejavelmente, conseguirem mudá-lo.

Referências Bibliográficas

Bibliografia ativa:

- ALAOUI, L. (2002). *Marius*. Lachaux: L'atelier du poisson soluble (ilustrações de Stéphane Poulin).
- BACELAR, M. (2008). *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Porto: Afrontamento.
- BRANNEN, S. (2008). *Uncle's Bob wedding*. New York: The Penguin Book.
- BRYAN, J. (2006). *The different dragon*. Ridley Park: Two lives Publishing (ilustrações de Danamarie Hosler).
- COLE, B. (2003). *A Mamã nunca me disse!*. Lisboa: Terramar.
- CONSIDINE, K. (2005). *Emma and Meesha My Boy – a two mom story*. edição de autor (ilustrações de Binny Hobbs).

- CROWTHER, K. (1996). *Mon Ami Jim*. Etterbeek: Pastel.
- DELGADO, J. T. (2007). *De onde venho?*. [sem local]: ILGA/eraseunavez.com.
- HAAN, L. de e NIJLAND, S. (2000). *King & King*. Berkeley/Toronto: Tricycle Press.
- _____. (2004). *King & King & Family*. Berkeley/Toronto: Tricycle Press.
- NEWMAN, L. (2000). *Heather has two mommies*. 2ª ed. Los Angeles: Alyson Wonderland Book (ilustrações de Diana Souza).
- PARR, T. (2006). *O Livro da Família*. Gaia: Gailivro.
- PENA, W. (2007). *Por quem me apaixonarei?*. sem local: ILGA/eraseunavez.com (ilustrações de Roberto Maján).
- PESSOA, S. (2008). *Ser diferente é bom*. Lisboa: Papiro Editora (ilustrações de Carla Carvalho).
- QUINTIÁ, X. (2008). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO (ilustrações de Maurizio A. C. Quarello).
- RICHARDSON, J. e PARNELL, P. (2005). *And Tango Makes Three*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers (ilustrações de Henry Cole).
- SETTERINGTON, K. (2004). *Mom and Mum are getting married!* Toronto: Second Story Press (ilustrações de Alice Priestley).
- SOBRINO, J. (2009). *Um Segredo do Bosque*. Pontevedra: OQO (ilustrações de Elena Odriozola).

Bibliografia passiva:

- AGUILAR, C. (2007). “Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil”.
En ¿Todas las mujeres podemos?: Género, desarrollo y multiculturalidad - Actas del III Congreso Estatal FIIO sobre igualdad entre mujeres y hombres (pp. 62-69). Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades. Universitat Jaume I.
- ALMEIDA, M. V. de (2007). “De vez. Apresentação dos livros infantis *De Onde Venho?* e *Por Quem Me Apaixonarei?*”. Texto de apresentação dos livros na Livraria Bulhosa (Entre Campos), Lisboa, 15 de dezembro de 2007 (disponível em <http://site.miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2007/12/de-vez.pdf>).
- BECKETT, S. (2009). *Crossover Fiction: global and historical perspectives*. New York/London: Routledge.
- CART, M. e JENKINS, C. A. (2006). *The Heart Has Its Reasons: Young Adult Literature with Gay/Lesbian/Queer Content 1969-2004 (Scarecrow Studies in Young Adult Literature)*. Lanham: Scarecrow Press.
- CLYDE, L. A. e LOBBAN, M. (2000). *Out of the Closet and Into the Classroom: Homosexuality in Books for Young People*. Melbourne: D.W. Thorpe.
- COLOMER, T. (2008). “La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales”. in VIANA, Fernanda Leopoldina et alii, *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Universidade do Minho, pp. 88-97.

- DAY, F. A. (2000). *Lesbian and Gay Voices: An Annotated Bibliography and Guide to Literature for Children and Young Adults*. Westport: Greenwood Press.
- FACCO, L. (2008). “Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil”, excerto de uma tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, disponível em *Dubito Ergo Sum – Páginas de Teoria da Literatura* [<http://www.dubitoergosum.xpg.com.br/a187.htm>].
- GARRALÓN, A. (2000). “Y para el verano... un poco de sexo”. *Educación y Biblioteca*, n.º 114, julio-agosto 2000. [também disponível em <http://www.imaginaría.com.ar/04/4/sexo.htm>].
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (1999). “Erotismo y sexo en la Literatura infantil y juvenil (LIJ)”. *CLIJ 116*, mayo 1999, 18-26.
- MIRANDA, A. C. de (2007). “Aprendendo gênero: diversidade sexual e teoria *queer* na literatura infantil”, comunicação apresentada no Seminário Homofobia, Identidades e Cidadania LGBTTT, Universidade Federal de Santa Catarina, 6 e 7 de setembro de 2007 [texto inédito gentilmente cedido pela autora].
- MORA, L. (1996). “El sexo en la literatura infantil y juvenil: unas notas para la reflexión”. *Educación y Biblioteca*, n.º 69, junio 1996, 45-47.
- NEIRA RODRÍGUEZ, M. (2011). “Titiritesa”. En Roig Rechou, B.-A., Soto López, I. e Neira Rodríguez, M. (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- PÉREZ IGLESIAS, J. (1997). “Acabar con el silencio y el miedo: libros para jóvenes gays y lesbianas”. *Educación y Biblioteca*, n.º 81, julio-agosto 1997, 26-27.
- RAMOS, A. M. (2010). “Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade”. *Forma Breve 7*, 295-314.
- ROIG RECHOU, B.-A.; SOTO LÓPEZ, I. e NEIRA RODRÍGUEZ, M. (2011) (coord.). *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- ROSSI, C. (s/data). “Una doble otredad: la homosexualidad en la literatura infantil y juvenil”, trabalho inédito realizado no âmbito da primeira edição do Máster en libros y en literatura, Universidad de Barcelona [texto gentilmente cedido pela autora].
- SÁNCHEZ, A. (2007). “A menina desta história tem duas mães”. *P2* (suplemento do jornal *Público*), 15 de dezembro de 2007, 12-13.
- SILVA, A. de P. D. da (2007). “A literatura infanto-juvenil e a homossexualidade”. *Revista SocioPoética “O Uno e o Diverso” 2*, julho a dezembro de 2007, Universidade Estadual da Paraíba, 121-128.
- SILVA, L. F. da (2006). *Vozes de um desejo: homoerotismo e homossociabilidade na literatura infanto-juvenil brasileira*. Tese de Doutorado em Teoria da Literatura apresentada à Universidade Federal de Pernambuco [texto policopiado].

- SILVEIRA, R. M. H. S. (2003). “Nas Tramas da Literatura Infantil: Olhares sobre Personagens ‘Diferentes’”. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade, Diferença e Mediações, Universidade Federal de Santa Catarina, 8 a 11 de abril de 2003, texto disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/287-of5a-st1.pdf>.
- SPENCE, A. (2000). “Controversial books in the public library: A comparative survey of holdings of gay-related children's picture books”. *The Library quarterly*, vol. 70, n.º 3, Chicago: University of Chicago Press, 335-379.
- TOMÉ, M. da C. e BASTOS, G. (2011). “Rostos de Narciso? Representações da Homossexualidade na Literatura Infanto-Juvenil Portuguesa”. En Azevedo, F., Mesquita, A., Balça, Â. e Silva, S. R. da (coord.). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 127-148). Raleigh: Lulu Entreprises.
- VIANA, F. L.; COQUET, E. e MARTINS, M. (2006). *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (Braga: Universidade do Minho, outubro 2006)* (pp. 88-97). Braga: Universidade do Minho.

**AMIGOS, VECINOS, FAMILIA:
VISIBILIZACIÓN DE LAS NUEVAS ESTRUCTURAS FAMILIARES HOY**

Avelino Rego Freire¹³⁴

Universidade da Coruña

arego@udc.es

Resumen: La creación y transmisión de los cuentos infantiles tradicionales entre generaciones se desarrolló en el seno de las familias, en donde se transmitían y recogían los saberes culturales. Este es el primer e intenso contacto entre la literatura infantil y la familia de ahí que luego el entorno familiar sea un elemento primordial y esencial en la literatura infantil y juvenil. En los cuentos infantiles imperaban las familias consideradas convencionales o tradicionales formadas por un padre, una madre y sus descendientes, sin embargo también aparecían tímidamente otros tipos de familias, como familias monoparentales (*Caperucita Roja*), familias reconstituidas (*Cenicienta*), o historias en las que el o la protagonista no tenía un entorno familiar (*El Principito* o *Peter Pan*). No obstante, es en el siglo XXI cuando la literatura infantil y juvenil moderniza su representación del mundo y de la sociedad, basándose en la cultura de la diversidad a partir de una nueva concepción de la ciudadanía donde aparecen habitualmente distintos modelos de familias, como familias monoparentales, familias homoparentales, reconstituidas y divorciadas, familias adoptivas; familias diferentes dentro de un contexto histórico diferente. El cuento *Amigos y Vecinos* (2005) de Lawrence Schimel y Sara Rojo, nos acerca a estos nuevos modelos familiares contemporáneos. El autor nos narra la amistad entre dos niños, Paco, hijo de padres divorciados, y Edu, un niño adoptado de Asia por una pareja de hombres, y juntos se enfrentan a la intolerancia, intransigencia y prejuicios existentes en algunos sectores de la sociedad actual.

Palabras clave: familia homoparental; amistad; prejuicios; homofobia; respeto

Resumo: A criação literária e a transmissão dos contos infantis tradicionais entre gerações desenrolou-se no seio familiar, onde se recolhiam e transmitiam os saberes culturais. Este é o primeiro e intenso contacto entre a literatura infantil e a família, e o meio familiar torna-se um elemento primordial e essencial na literatura infantil e juvenil. Nos contos infantis dominavam as famílias ditas convencionais ou tradicionais, constituídas por um pai, uma mãe e os respetivos descendentes, ainda que surgissem pontualmente outros tipos de famílias, nomeadamente as monoparentais (*Capuchinho Vermelho*), as reconstituídas (*Cinderela*), ou ainda histórias em que o protagonista não possuía um contexto familiar (*O Príncipezinho* ou *Peter Pan*). Não obstante, é no século XXI que a literatura infantil e juvenil moderniza a sua representação do mundo e da sociedade, baseando-se na cultura da diversidade a partir de uma nova conceção de cidadania onde surgem habitualmente distintos modelos familiares, com famílias monoparentais, homoparentais, reconstituídas e divorciadas, famílias adotivas; famílias diferentes dentro de um contexto histórico também ele diferente. O conto *Amigos y Vecinos* (2005), de Lawrence Schimel e Sara Rojo, aproxima-nos destes novos modelos familiares contemporâneos. O narrador narra a amizade entre duas crianças, Paco, filho de

¹³⁴ ***Avelino Rego Freire*** es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación son la Literatura Infantil y Juvenil tema con el que presentó diferentes trabajos de investigación obteniendo el Diploma de Estudios Avanzados en el 2004. Actualmente está realizando una tesis doctoral cuyo tema central es la Literatura Infantil y Juvenil Afroamericana. Tiene presentadas diferentes comunicaciones en encuentros científicos nacionales e internacionales y publicados, en libros colectivos y revistas, artículos sobre Literatura Infantil y Juvenil Inglesa. Ha participado en Proyectos de Investigación I + D financiados en convocatorias públicas autonómicas y ha colaborado como secretario en la organización de diferentes actividades de Investigación y Desarrollo (I + D) nacionales e internacionales, como cursos de verano, ciclos de conferencias, seminarios o congresos en la Universidad de A Coruña.

pais divorciados, e Edu, um menino adotado na Ásia por um casal de homens, e a forma como ambos, juntos, enfrentam a intolerância, a intransigência e os preconceitos existentes em alguns setores da sociedade atual.

Palavras-chave: família homoparental; amizade; preconceitos homofobia; respeito

Abstract: The creation and transmission of traditional children's stories across generations took place within the families, where cultural knowledge was transmitted and collected. This is the first and intense contact between children's literature and family therefore the family is a primary and essential element in children's literature. The so-called conventional or traditional families, consisting of a father, a mother and their descendents, prevailed in fairy tales. However other types of family timidly appeared such as single-parent ones (*Little Red Riding Hood*), restructured ones (*Cinderella*), or stories in which the protagonist did not have any kind of family environment (*The Little Prince* or *Peter Pan*). Nevertheless, it is in the 21st century when children and youth literature updates its representation of the world and society. This literature is based on the culture of diversity starting from a new concept of citizenship in which different family models appear, such as: single-parent, gay or lesbian, reconstituted and divorced, adoptive ones; different families in a different historical context. The story *Friends and Neighbors* (2005) by Lawrence Schimel and Sara Rojo, brings us these new contemporary family models. The author tells the friendship between two children, Paco, son of divorced parents, and Edu, an adopted child from Asia by a male couple, and both of them face the intolerance, the intransigence and the prejudice that exist in some sectors of society.

Keywords: gay or lesbian parents; friendship; prejudice; homophobia; respect

La creación y transmisión de los cuentos infantiles tradicionales entre generaciones se desarrolló en el seno de las familias como foco de transmisión, en donde se recogían y transmitían los saberes culturales. Este es el primer e intenso contacto entre la literatura infantil y la estructura familiar, de ahí que luego el entorno familiar sea un elemento primordial y esencial en la Literatura Infantil y Juvenil. Por eso la literatura infantil más allá de la fantasía y la ilusión, representa un reflejo del entorno y por consiguiente de la familia. Podríamos pensar que las estructuras familiares con las que nos encontramos en la literatura infantil clásica concuerdan con lo que hoy entendemos como familia convencional o tradicional. Como argumenta Vázquez de Prada (2008) la familia entendida como núcleo formado por un hombre y una mujer con sus vástagos es una realidad cuya estructura y funciones guardan una relación directa con los procesos de industrialización y otros cambios sociales relacionados a partir de los siglos XVIII y XIX. No obstante aunque predominaban las uniones constituidas exclusivamente por familias convencionales, en algunas casos nos encontramos en los relatos modelos de familia extensa, como cabría esperar, pero también aparecen familias reconstituidas (*Cenicienta*), familias monoparentales (*Caperucita Roja*), personajes sin un entorno familiar convencional (*El Principito*, *Peter Pan* o *Pippi Langstrum*) que tratan de superar los miedos, buscan la libertad y además tienen aspiraciones, sueños y deseos como actos de rebeldía frente al mundo adulto.

Es en el siglo XXI cuando la Literatura Infantil y Juvenil moderniza su representación del mundo y de la sociedad, apoyándose en la cultura de la diversidad a partir de una nueva concepción de la ciudadanía sobre la base del respeto, la igualdad, la democracia, el diálogo y el pluralismo. Es

a partir de este momento cuando la literatura infantil, tímidamente comienza a abordar temas y problemáticas sociales de actualidad, que algunos adultos y sectores de la sociedad rechazan por oponerse a la estructura familiar tradicional imperante durante siglos en la Literatura Infantil y Juvenil.

Este nuevo enfoque de la Literatura Infantil y Juvenil actual se basa en la diversidad y está pensada para que en el lenguaje de los niños y los jóvenes, conozcan y reconozcan las distintas composiciones familiares, que incluyen la realidad de la inmigración, de las razas y colores, de las discapacidades, así como de las familias monoparentales y homoparentales, reconstituidas y divorciadas, y familias adoptivas; familias donde se puede crecer de igual manera y que pueden convivir con la familia tradicional.

Que los niños y adolescentes se acerquen a estas nuevas situaciones familiares a través de la literatura les ayuda a asumir comportamientos y modelos que cada vez comparten más espacio con la literatura tradicional eliminando y descartando prejuicios. Por eso los expertos reivindican el importante papel que tiene la literatura para prevenir futuros comportamientos discriminatorios y homófobos.

El escritor Lawrence Schimel¹³⁵ y la ilustradora Sara Rojo¹³⁶ nos muestran un buen ejemplo de este tipo de literatura infantil con su obra *Amigos y Vecinos* escrita en el año 2005. El cuento desarrolla la historia de dos niños, Edu y Paco, que son dos amigos que viven en Chueca¹³⁷ y que pertenecen a familias bien diferentes entre sí.

El cuento ayuda a repensar esos viejos modelos familiares y a aceptar que existen otras nuevas uniones tan legítimas como los modelos tradicionales, contribuyendo a una sociedad más abierta y respetuosa con las diferentes formas de entender la familia y la vida, teniendo en cuenta el

¹³⁵ Lawrence Schimel nació en Nueva York en 1971 y vive en España desde 1999. Escribe en inglés, castellano y gallego y ha publicado más de 100 libros en muchos géneros, entre ellos la literatura infantil. Sus escritos han sido traducidos a más de 25 idiomas por todo el mundo. Durante cinco años, fue el coordinador para España de la Society of Children's Book Writers and Illustrators. Compagina su labor como autor con la de traductor de castellano al inglés para entidades como el MNCARS, el Instituto del Patrimonio Cultural de España, el Centro Dramático Nacional, el Centre Pompidou, etc. además de traducir literatura para varias editoriales y revistas en España y el extranjero (Schimel, 2012). Agradezco de manera especial a Lawrence Schimel todas sus aclaraciones y explicaciones a las dudas que me surgieron al leer el cuento, que me respondió por correo electrónico durante todo el proceso.

¹³⁶ Sara Rojo Pérez nace en Madrid en 1973. Es Licenciada en Bellas Artes. Durante varios años fue directora artística y creativa de un estudio de dibujos animados. Ha ilustrado numerosos libros infantiles, y también ha trabajado como ilustradora para adultos realizando portadas de libros y colaboraciones en periódicos y revistas (*Diario 16, Mestizaje*, etc.). Su obra plástica ha sido expuesta en exhibiciones individuales y colectivas (Rojo, 2011).

Agradezco de manera especial a Sara Rojo su consentimiento para que pueda usar sus ilustraciones en mi artículo.

¹³⁷ El barrio de Chueca se sitúa en el distrito de Justicia de Madrid y toma su nombre de la plaza de Chueca. Hasta 1943 la plaza se llamaba San Gregorio por una estatua de San Gregorio Magno, pero desde 1943 está dedicada al compositor madrileño Federico Chueca (1846-1908) famoso por sus zarzuelas como *Gran Vía* y *Agua, azucarillos y aguardiente*. Hoy en día Chueca es conocido como uno de los barrios más abiertos y tolerantes socialmente. Muchas personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales viven en el barrio o lo visitan a menudo para sentirse libres de la discriminación que sufren en otras partes por los prejuicios de las personas (Schimel & Rojo, 2005: 33).

gran cambio que se ha experimentado en las últimas décadas y que afectan a los roles que se desempeñan dentro de la familia o la dinámica de relaciones que se dan en su seno.

La complejidad de la familia en las sociedades occidentales es tal, que se hace difícil llegar a una definición que recoja la variedad de modelos. Como señalaba Françoise Héritier, si bien “todo el mundo cree saber lo que es la familia [...], es interesante constatar que por muy vital, esencial y aparentemente universal que sea la institución familiar, no existe, al igual que sucede con el matrimonio, una definición rigurosa” (citado en Cadoret, 2003: 13). Lo que existe en realidad es una definición mínima de parentesco, concepto del que la familia no es sino una manifestación, en la que el parentesco es el sistema que atribuye unos hijos a unos padres y unos padres a unos hijos. Por ello la mayoría de la gente sigue confundiendo o asociando el término familia al de parentesco, que a su vez lo asocian al concepto tradicional de familia nuclear. No resulta sencillo entonces encontrar una definición rigurosa del término, ni definir la terminología propia, dada la gran diversidad de las estructuras familiares y su evolución en el tiempo, pero una posible definición del término en la actualidad es:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (Palacios & Rodrigo: 1998: 33).

Esta definición pretende acercarnos a un concepto amplio y diverso de familia, donde el vínculo no tiene que ser necesariamente: entre un hombre y una mujer (familias monoparentales, homoparentales), ni el matrimonio (existen separaciones y se forman nuevas familias reconstituidas), ni siquiera la descendencia (adopción, técnicas de reproducción asistida, uniones anteriores...). Definición que se puede aplicar también a la evolución de los roles dentro de la familia, predominando la igualdad entre la pareja (ya sea un hombre y una mujer, dos hombres o dos mujeres) y, en el caso de tener hijos, ambos se involucran de igual modo en la educación de ellos.

Lawrence Schimel y Sara Rojo en su cuento nos muestran a dos niños, Edu y Paco, que son amigos, pero ambos pertenecen a dos contextos familiares muy distintos pero ambos se encuadran en los nuevos modelos familiares del siglo XXI.

Edu el protagonista del cuento, es un niño asiático que nos cuenta en primera persona y muy orgulloso la historia de cómo sus dos padres lo adoptaron:

Mis padres han vivido juntos más de doce años. Yo tenía dos años cuando me adoptaron. Me encanta cuando me cuentan de nuevo la historia de cómo vinieron desde tan lejos para elegirme. Me trajeron a casa en un avión, pero yo no me acuerdo” (Schimel & Rojo, 2005: 8-9).

Edu en todo momento es consciente de que es adoptado, sus padres lo hacen partícipe de ello desde que es pequeño, para que conozca sus verdaderos orígenes, y la importancia que desempeña ahora dentro de su nueva familia.

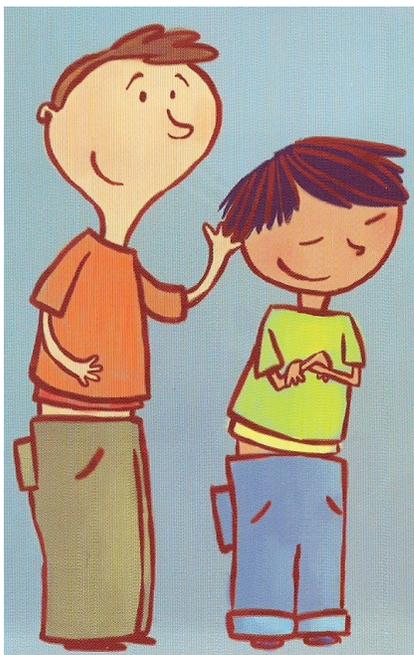
La adopción de niños y niñas por parte de personas con las que no guardan relación biológica no es un invento de nuestros días, sino que tiene siglos de historia. No obstante, la adopción sí ha adquirido en años recientes un volumen y una visibilidad social sin precedentes. La adopción supone la puesta en marcha de una serie de experiencias y procesos que habrán de marcar la vida cotidiana y el futuro de la familia como conjunto y de cada uno de sus integrantes como personas. En las familias adoptivas se encuentran realidades muy diversas: familias bi y monoparentales, parejas hetero y homosexuales, con hijos biológicos previos y sin ellos, que adoptan a un solo niño o una sola niña o que adoptan más de uno... No obstante, en la que yo me centraré es en la familia adoptiva homoparental que es la que forman Edu y sus dos padres Luis y David.

Edu nos presenta a sus padres, Papi y Papá:

Papi es Luis. Trabaja desde casa con el ordenador. Es diseñador gráfico. En la pared de mi habitación, tengo un poster que me ha hecho, donde ha puesto mi cabeza a un cuerpo de perro (Schimel & Rojo, 2005: 10).

Papá es David. Trabaja para una compañía multinacional, en una oficina fuera del centro. A veces no llega a casa hasta muy muy tarde. Pero siempre que puede, entra en mi habitación para leerme un cuento antes de dormirme, incluso si llega a casa demasiado tarde para cenar con nosotros. (Schimel & Rojo, 2005: 13)

Edu y su amigo Paco son conscientes del amor que Luis y David sienten por su hijo y lo colman de cariño y cuidados, por eso Paco envidia un poco la familia de Edu, y sus sentimientos se los manifiesta a Edu cuando le dice: “ –Ojalá que mi madre pudiera encontrar un buen novio, como uno de tus padres. ¡Tienes tanta suerte!” (Schimel & Rojo, 2005: 13). Paco incide en su normalidad diaria al margen de los prejuicios y estereotipos a los que se tendrá que enfrentar más adelante en su vida.



(Schimel & Rojo, 2005: 10)

El hecho de que existan nuevas formas de familia, y sobre todo, que comiencen a hacerse visibles, plantea nuevas preguntas a la sociedad y obliga, por tanto, a buscar nuevas respuestas. Sin duda, el hecho de que haya comenzado a hablarse de la existencia en España de familias homoparentales, o que los colectivos de gays y lesbianas hayan reclamado el derecho al matrimonio y a la adopción o acogimiento conjunto de menores por parte de parejas homosexuales ha trasladado a la sociedad un debate encendido acerca de estas realidades familiares de las que se desconoce en España casi todo, comenzando por su número y siguiendo por sus características o cómo es la vida en ellas. Por esta razón las familias homoparentales constituyen el tipo de familia menos conocido y aceptado de todo el conjunto de nuevos modelos familiares que en este momento están presentes en nuestra sociedad. Otras familias antaño rechazadas, invisibilizadas o simplemente obviadas (adoptivas, monoparentales, reconstituidas, uniones de hecho) han pasado a ser progresivamente visibles en nuestro entorno en un proceso de aceptación de modelos familiares diversos (Flaquer, 1999).

Este es el motivo por el que la familia homosexual adoptiva resulta especialmente novedosa. Su inexistencia histórica, la singularidad de los actores implicados en estos procesos tan particulares y, en su conjunto, los elementos ideológicos que comporta son de tal envergadura, que las muy recientes posibilidades de matrimonio y de adopción abiertas a estas parejas han puesto de manifiesto la división de opiniones que se vienen gestando en la sociedad española. Sin duda, uno de los retos de estas familias tiene que ver con el grado de aceptación de que disfruten en su entorno

social y el apoyo que reciban de él, variable relevante para todas las familias, pero que en las homoparentales adquiere un acento especial, dado los prejuicios homófobos que todavía encontramos en nuestra sociedad. Estos estereotipos despiertan un rechazo, por ciertos sectores de la sociedad a la hora de facilitar la adopción por parte de parejas homoparentales alegando que puede afectar al desarrollo psicológico y al ajuste social del niño, basándose en prejuicios como la promiscuidad o la falta de una vida estable. Además para muchas personas de nuestra sociedad la presencia de la homosexualidad resulta incómoda, sobre todo y fundamentalmente porque cuestiona algunos de los valores morales y sociales, como la procreación y las relaciones entre los sexos. Muchos ven la homoparentalidad como una aberración, una destrucción de la familia y una pérdida de los valores familiares en la que no se puede permitir que adopten a niños. Pero evidentemente estamos ante meros e infundados estereotipos sin sentido.

En el mundo, las estadísticas lo confirman, los hijos de familias homoparentales tienen una vida similar a la de los hijos de familias heterosexuales como afirma Chicosé Cubero¹³⁸ en el diario *El Mundo* “está más que demostrado que el desarrollo de los niños dentro de un núcleo familiar homoparental es tan positivo como el entorno heteroparental. Además, la heterosexualidad por desgracia no garantiza el desarrollo del niño de una forma óptima. Si no, no tendríamos dispositivos de protección de menores” (citado en Mendoza: 2009).

La frecuencia de la adopción homoparental, como en el cuento de Schimel, demuestra que cumple con los requisitos legales, impuestos por las legislaciones vigentes, de madurez psicológica, emocional y económica para sostener y educar a uno o más hijos. Aunque los estereotipos estipulan la idea de que una pareja homosexual no debe adoptar hijos ya que según dichos prejuicios esto sería una perversión, pero nada más lejos de la realidad ya que se comienza a concienciar a la sociedad de que las parejas homoparentales adopten es tan lícito y natural como lo pueden hacer las heterosexuales o monoparentales.

En cuanto a la adopción se debe plantear la necesidad de ser adoptado que tienen niños y niñas crecidos en determinados ambientes familiares y no centrarse en la polémica del derecho a adoptar de tal o cual tipo de persona. Lo fundamental estribaría en la capacidad de tolerancia, flexibilidad, control emocional, etc., que en realidad constituyen los fundamentos imprescindibles para la debida crianza y atención a los niños. Así lo indica el profesor Jesús Palacios:

¹³⁸ Entrevista realizada por Mariona Cerdó a Chicosé Cubero, presidente de “Ben Amics”, asociación LGTB de las Islas Baleares que ayuda a orientar a quienes están faltos de información en cuanto a su propia sexualidad o a la de cualquier familiar.

Son muchas las parejas y las personas que pueden responder a estas exigencias de la adopción. Lo esencial no radica en sus creencias religiosas, en sus preferencias sexuales o en su forma de organización familiar, sino en sus actitudes educativas y en su capacidad para hacer frente adecuada y establemente a las necesidades de quienes son adoptados (2000).

En este sentido, si somos conscientes de estos resultados y de la importante labor en tareas relacionadas con la selección, formación, asignación de un menor y seguimiento de la familia adoptiva, que tienen encomendadas los equipos profesionales al servicio de la Administración, estas reticencias sociales podrían minusvalorarse. En lugar de centrarnos en la sexualidad de las personas que desean adoptar, nos deberíamos centrar en “los niños y niñas que pasan su infancia sin la posibilidad de una vinculación estable e intensa a personas adultas que se responsabilicen de manera individualizada de la atención de sus necesidades físicas, psicológicas y sociales” (Palacios, 2000).

En el caso de Edu, criado por dos padres, es un niño educado, respetuoso y tolerante, incluso cuando gente como Alfonso le falta al respeto. Es un niño seguro de sí mismo, sin miedos y consciente de la realidad de la diversidad familiar en nuestra sociedad, y es un niño libre de los típicos estereotipos y prejuicios que aparecen en nuestra sociedad cuando afirma: “Hay gente que piensa que tener dos padres en vez de un padre y una madre, es algo raro. No han tenido la suerte de conocer a dos padres tan estupendos como los míos, que se quieren tanto y a mí también me quieren” (Schimel & Rojo, 2005: 24).



(Schimel & Rojo, 2005: 8)

La familia de Paco no se parece en nada a la de Edu (y éste sabe muy bien cómo se siente Paco, ya que es su mejor amigo y vive en el piso de arriba). “Sus padres están divorciados y su padre vive en otra ciudad. Su madre, Lola, trabaja en una tienda por las tardes. No está lejos, pero Paco viene a nuestra casa para no estar solo hasta que ella vuelva” (Schimel & Rojo, 2005: 7).

El divorcio es un proceso complejo que afecta de manera diferente a los miembros del sistema familiar. Tanto los padres como los hijos consideran que el divorcio es un cambio vital muy estresante, ya que implica una serie de transiciones y reorganizaciones, como en el caso de Lola y Paco. Lola tiene que criar y educar ella sola a su hijo, hecho que los une mucho más, y cuentan con la ayuda de sus amigos y vecinos quienes cuidan a Paco mientras Lola trabaja en una tienda por las tardes. El divorcio hace que los niños se cuestionen y pregunten qué va a suceder con sus familias, porque se sienten fuera de lugar, y ven que formar parte de una familia es muy difícil, como le ocurre a Paco, que vive con su madre, pero dos veces al año debe visitar a su padre, como nos relata Edu:

El padre de Paco se marchó de la casa hace dos años a otra ciudad, y se ha casado con otra mujer. Dos veces al año, Paco va a visitarlo. Pero siempre lo pasa mal. Aún no ha perdonado a su padre por cambiar tanto a la familia. Creo que lo puedo entender. Si el padre de Paco no se hubiese ido, su madre no estaría saliendo con tíos tan horribles como Alfonso (Schimel & Rojo, 2005: 24).

No hay duda de que el divorcio es difícil y perturbador para los niños, y en el momento de producirse hace que muchos de ellos experimenten problemas emocionales y conductuales. Paco experimenta dichos problemas emocionales, ya que no le perdona a su padre que haya cambiado tanto a su familia desde el momento en que se marcha a vivir a otra ciudad para formar una nueva familia. Paco tiene que convivir alternativamente con ambos progenitores, así como con las familias combinadas o reconstituidas, fruto de segundas uniones, en la que además aparecen nuevas figuras. La llegada de estas nuevas figuras puede estar cargada de tensión y hostilidad, causa por la que Paco lo pasa mal tanto con su padre y su nueva familia, como con el novio de su madre. Su familia ya no es lo que era y él no se siente bien aunque sabe que tiene a su madre que lo ayuda y lo apoya en todo.

Paco no lleva bien la relación amorosa que mantiene su madre Lola con su novio actual Alfonso. Nos lo hace saber cuándo le pide a Luis por favor si puede quedarse a cenar y Luis le dice que sí y si le sucede algo, entonces Paco confiesa: “No me cae bien el nuevo novio de mi madre. Es un mandón. Sólo llevan saliendo unas semanas, pero se cree que puede decirme lo que debo o no hacer. Y no es mi padre” (Schimel & Rojo, 2005: 16).

La figura de Alfonso, el novio de la madre de Paco es esencial en el cuento, porque representa los prejuicios existentes en nuestra sociedad y actúa con ignorancia, temor y recelo hacia lo desconocido y ajeno, mostrando sus inseguridades y miedos.

Alfonso está influido por la mentalidad de la sociedad patriarcal, marcada por el predominio justificado en términos ideológicos de un único tipo de familia, que habitualmente silenciaba o disfrazaba de patológico la existencia de otras formas de organización familiar. Por eso Alfonso, influido por el machismo predominante en el sistema patriarcal existente en la educación que recibió, cuando conoce a Edu y su familia y ve a los niños (Edu y Paco) jugando les pregunta: “– ¿No sois demasiado mayores para estar jugando con muñecas?” (Schimel & Rojo, 2005: 18), a lo que Edu responde: “No es una muñeca, es un perro de peluche. Papi me lo regaló porque no puedo tener un perro de verdad, porque a Papá le dan alergia” (Schimel & Rojo, 2005: 19). Alfonso tiene tan interiorizados los estereotipos de género que cree que lo que está diciendo es lo normal y lo correcto, ya que dichos estereotipos son fruto de la educación recibida, de sus procesos de aprendizaje y de parte de la sociedad en la que vivimos que se muestra reacia a los cambios. Alfonso piensa firmemente que los niños no deben jugar con muñecas, porque según su mentalidad retrógrada eso es cosa de niñas. Sin embargo Edu, incluso siendo un niño, entiende que esas creencias acerca de lo que ‘es de chicos’ y lo que ‘es de chicas’ no tienen fundamento ni sentido y son fruto de la incultura e ignorancia. Enseñanza que le han transmitido sus padres, Luis y David, que previamente se desprendieron de los estereotipos de género con los que también han crecido. Por todo esto Edu, a pesar de sentirse ofendido, ve claramente que Alfonso es un desagradable y antipático, y piensa en cómo contestar a Alfonso educadamente aunque no lo merece:

Quisiera decirle de todo, pero aunque él sea borde sé que yo no debo comportarme igual que él.

Así que le digo:

– Mis padres tienen osos de peluche y son mayores que yo (Schimel & Rojo, 2005: 19).

Alfonso hace caso omiso a la respuesta de Edu y sigue inmerso en su evaluación preconcebida de Edu y su familia, y al observar que Edu es asiático, de nuevo teniendo en cuenta sus prejuicios y prejuzgando la situación, se dirige a Luis y le dice:

– Sólo quiero decirte que no tengo prejuicios.

– ¿A qué te refieres? –pregunta Papi.

– Bueno... –dice Alfonso, mirándome–. Al hecho de que tu mujer sea asiática (Schimel & Rojo, 2005: 20).

Alfonso tiene un prejuicio discriminatorio que late en su interior, ya que en lugar de normalizar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural donde se debe llegar a la valoración positiva de la diversidad como una riqueza que hay que entender y asumir, simplemente se disculpa diciendo que no tiene prejuicios, y dándole importancia a que la ‘supuesta’ mujer de Luis pertenezca a otra raza, que sea asiática. Esta situación es embarazosa porque Luis tiene que aguantar los improperios de Alfonso, pero Lola se siente tan avergonzada que dice que Edu es adoptado, a lo que Alfonso responde:

– Lo siento –Alfonso se disculpa–. No quise insultar a tu mujer.

– Pensé que no tenías prejuicios –le responde Papi.

– Pues, no –empieza Alfonso– Es que...

Papi tiene una sonrisa irónica. Sé que está disfrutando haciendo pasar por tonto a este tío mal educado y borde. Paco y yo procuramos no reírnos.

– No importa –le dice Papi–, porque no tengo mujer (Schimel & Rojo, 2005: 20).

Alfonso muestra rechazo y hostilidad hacia otras etnias, pone de manifiesto una actitud xenófoba que provoca un desprecio y una intolerancia al decir que no quería insultar a su mujer, simplemente por el hecho de pertenecer a otra raza. Prejuicios que irán en aumento en el momento que David sale de la cocina a saludar a Lola y Alfonso y este se da cuenta de que son una pareja y forman una familia homoparental. La reacción de Alfonso deja ver su mentalidad retrógrada, mostrando una actitud homófoba hacia los amigos de Lola:

– ¡Son dos hombres! –Alfonso ignora a Papá y se vuelve hacia Lola, preguntándole.

– Entonces, ¿son maricas?

[...]

– No hables de mis amigos de esta manera –le dice Lola a Alfonso.

– ¡Menudos amigos! –responde Alfonso–. Obviamente son una mala influencia para tu hijo. Mira como le dan juguetes de niña. Veo que todo lo que dicen de Chueca es verdad (Schimel & Rojo, 2005: 22).

Alfonso estigmatiza y culpabiliza la homosexualidad, ya que posee conductas muy negativas y tradicionales sobre los roles de género, debido a su mentalidad conservadora y a su ideología tradicional de familia y género y el desconocimiento personal de gays y lesbianas. Las reacciones homofóbicas de Alfonso son fruto de su temor o recelo a lo desconocido y ajeno, esto lo hace sentirse inseguro y refuerza su autoestima atacando todo lo relativo a la homosexualidad. Alfonso considera la homosexualidad como algo antinatural, un concepto mantenido por la tradición judeo-

cristiana presente a lo largo de la historia. Alfonso ve la homosexualidad como algo inaceptable, ya que considera que la familia posee como último fin la procreación, y para eso se necesita un padre y una madre. Así mismo ve una clara amenaza a las normas sociales establecidas y a los estereotipos de rol de género. Según Alfonso la homosexualidad supone un cambio de rol, es decir que el homosexual masculino lleva a cabo un comportamiento femenino, (de ahí que no le guste que los niños jueguen con muñecas), y viceversa, su comportamiento homófobo es su respuesta ante la creencia de incumplimiento de tales pautas biológicas y sociales que él considera normales y válidas.

Para Alfonso, y todos aquellos sectores de la sociedad más retrógrados, la presencia de la homosexualidad resulta incómoda sobre todo y fundamentalmente porque cuestiona la visión tradicional de algunos de los valores morales y sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad, como la procreación y las relaciones entre los sexos.



(Schimel & Rojo, 2005: 22-23)

Esta forma de pensar y de reaccionar de Alfonso avergüenza a Lola y a su hijo Paco, y provoca el enfado de David y Luís, que lo invitan a abandonar la casa, pero finalmente se marcha sólo. Mientras Lola se disculpa con sus amigos y toma la decisión de que ella y su hijo deben enfrentarse a Alfonso: “Ya sé que va a ser difícil pero creo que es mejor que nos enfrentemos a Alfonso ahora” (Schimel & Rojo, 2005: 23).

Alfonso no es malo, simplemente comete errores por ignorancia, que es algo que los niños en general hacen también. Éstos tendrán simpatía hacia su personaje, desde el momento en que pide disculpas y aprende de sus errores, valorando el hecho de ir a pedir perdón. Muchos niños que leen el cuento se darán cuenta que han compartido o comparten prejuicios que se exhiben en el cuento a

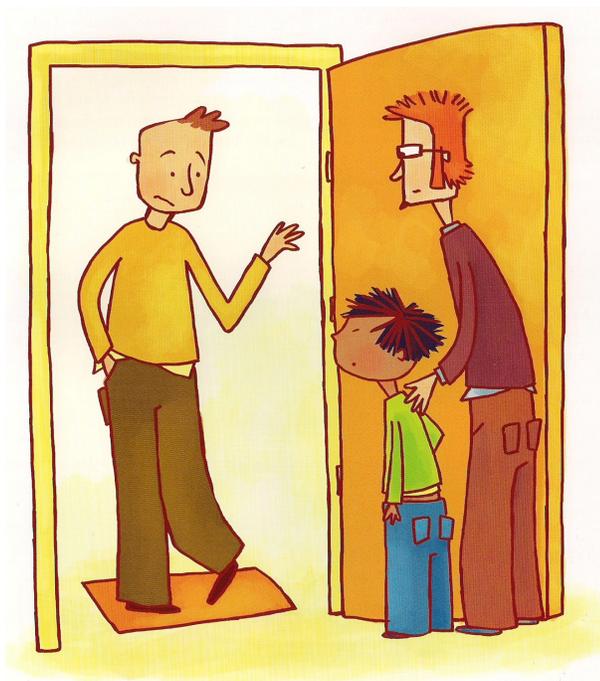
través del personaje de Alfonso, y el hecho de disculparse y reconocer los errores es algo positivo que se debe resaltar:

Alfonso tose un poquito, y mira a sus zapatos.

–Es que... He venido a disculparme –contesta por fin–. Por lo que dije ayer. Es que, nunca había conocido a una pareja de gays y siempre me habían dicho que esto no es normal...Pero ahora Lola y Paco me han contado un poco más de cómo sois, como personas, y os he conocido, y si nadie me dijo algo no lo hubiese imaginado... En fin, estuve equivocado al pensar así y lo siento por lo que dije. Espero que me deis una segunda oportunidad (Schimel & Rojo, 2005: 28).

Alfonso reconoce ser víctima de su conducta machista, y que defendía la idea preconcebida que tenía de la construcción de género, mediante la estigmatización de aquello que se alejaba de su modelo. Reconoce que Lola y su hijo, le han hecho ver que se debe erradicar el rechazo, la discriminación, el aislamiento de nuestras vidas, poniendo en valor la diferencia, arrojando luz sobre la dimensión enriquecedora que encierra lo distinto. El simple hecho de que Alfonso reconozca esto y quiera romper con el tabú que tenía hacia lo distinto, la homosexualidad, supone por sí mismo un importante avance.

Alfonso pide una segunda oportunidad, porque entiende que la diversidad sexual es una de las diferencias que debe aprender a respetar y valorar, y para respetar dicha diversidad entiende que debe desmontar los prejuicios y conocer verdaderamente en qué consisten dichas diferencias, que conviven en una realidad que a menudo mucha gente desconoce, y así poder transmitirlos a la gente que le rodea. De esta manera Alfonso entiende el gran valor que tienen el respeto y la tolerancia hacia los demás y que no debe tener miedo a las diferencias y que debe ser una persona abierta para ayudar a crear una sociedad más plural y tolerante con las diferentes formas de entender la familia, la vida y la sociedad en general.



(Schimel & Rojo, 2005: 29)

Luís, consciente de que el arrepentimiento de Alfonso es verdadero y que todas las barbaridades que dijo anteriormente eran fruto de su ignorancia y de la educación tradicional y patriarcal recibida, le da una segunda oportunidad cuando le dice: “–No voy a negar que lo que dijiste ayer nos dolió. Pero me alegro si ha servido para despertarte a los prejuicios que tienes e intentar cambiar. Espero que en el futuro pienses antes de hablar, especialmente delante de mi hijo y el de Lola” (Schimel & Rojo, 2005: 28).

Las disculpas de Alfonso no sólo agradan a Luís y Edu, sino que Paco, al conocer la reacción de Alfonso, reconoce que es una actitud que se debe valorar: “–Pues es un avance. A ver si se disculpa conmigo por ser tan mandón. Mamá me dijo que no sabía hasta anoche que tenía tantos prejuicios. Dice que cuando estaban los dos solos, era siempre educado y atento. Ella pensaba que era tan mandón conmigo para mostrarle su interés por mí” (Schimel & Rojo, 2005: 30). A Paco le sienta bien que Alfonso cambie de opinión.

Las transformaciones sociales y legales de las últimas décadas en España, han incidido de forma significativa en la visualización de otro tipo de familias, diferentes a la tradicional, y más concretamente en la existencia de una gran diversidad de estructuras familiares. Por este motivo se aborda el tema de la familia en la escuela de una forma abierta y plural, dado que cada vez es mayor el número de niños que pertenecen a familias monoparentales, reconstituidas, que atraviesan por procesos de divorcio, de readaptaciones familiares, etc. Este enfoque en la escuela es muy importante para el desarrollo psicológico de los niños y las niñas para que sientan esa diversidad

familiar como una realidad habitual, no considerando a priori ningún tipo de familia mejor que otro. Los cambios a los que se enfrentan los niños influyen en su desarrollo personal, en su adaptación a distintos entornos sociales y en la construcción que hagan del concepto de familia. De esta forma la escuela no sólo refleja las realidades familiares de cada niño o niña, sino que también es una ventana a las vidas y experiencias familiares de otras personas, puesto que ello facilita que amplíen su mirada y cultiven actitudes de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad.

Schimel, a través de Edu, nos hace un repaso por las diferentes familias que tienen todos sus compañeros de clase, y como las respetan y aprecian todas, porque ninguna es más importante que otra, todas tienen el mismo valor ante la sociedad, ya que “un tipo de familia no marginará a otro tipo de familia, sino que se producirá simultáneamente un gran abanico de formas de convivencia familiares y extrafamiliares” (Beck & Beck-Gernshein, 2001: 199). Edu nos describe las familias de sus amigos: Álvaro, José, Carolina, Guille y Nuria.

La familia de Álvaro es una familia tradicional, “tiene una madre y un padre, y los dos parecen majos.” (Schimel & Rojo, 2005: 26). Al igual que la de José “que tiene madre y padre, una hermana mayor y una hermana menor” (Schimel & Rojo, 2005: 27).

Carolina tiene una familia adoptiva, al igual que la de Edu, pero Carolina “es adoptada, pero no en otro país. Su madre y su padre no pudieron tener hijos propios, y están super felices y la adoran” (Schimel & Rojo, 2005: 27); y a su vez Carolina adopta “a Félix, un gato abandonado, que también forma parte de la familia” (Schimel & Rojo, 2005: 27).

Guille pertenece a una familia reconstituída, ya que ahora

tiene dos madres y dos padres. Sus padres se divorciaron, y cada uno se casó de nuevo y ahora tienen otros hijos con sus nuevas familias. Pero todos se llevan bien (mejor que antes, cuando estaban casados, lo dice todo el mundo) y a Guille le caen bien todos sus hermanos, hermanas, padres y madres: todos son su familia (Schimel & Rojo, 2005: 26).

Nuria tiene una familia monoparental, ya que Nuria “sólo tiene un padre, porque su madre murió de cáncer el año pasado. Toda la clase envió tarjetas y flores cuando estuvo en el hospital” (Schimel & Rojo, 2005: 26).

Como vemos todas las familias de los niños y niñas de clase son distintas, pero todas tienen el mismo valor, ya que ninguna es más importante que otra, como dice el propio Edu: “¡Hay tantos tipos de familias distintas! ¡Yo no cambiaría la mía por la de nadie!” (Schimel & Rojo, 2005: 27). Edu es consciente de que pueden apreciarse en nuestra sociedad diferentes tipos de familias y, aunque él no cambiaría su familia por la de nadie, no le importaría compartirla con la gente que

aprecia cuando dice: “no me importa compartir a mis padres con Paco, como es mi amigo y ahora no tiene ninguno...” (Schimel & Rojo, 2005: 27), o cuando habla de Nuria y dice: “Si yo tuviese una madre, la compartiría con Nuria” (Schimel & Rojo, 2005: 26). Edu comparte su familia, porque considera que tiene unos padres muy buenos y los compartiría con todos sus amigos que lo necesiten, ya que su familia es el tesoro más valioso que posee.

A modo de conclusión decir que la familia es una entidad tan cercana y cotidiana que, a primera vista, su análisis pudiera parecer una tarea sencilla. Pero la familia tiene un carácter cada vez más dinámico, impregnada de valores y también de prejuicios que dificultan su análisis y demandan una mayor profundidad para su estudio.

La familia en el siglo XXI ya no es la de antaño ni las formas jurídicas pueden ser las mismas. La diversidad familiar es una tendencia de cambio que amplía la legitimidad a un rango más o menos amplio de estructuras familiares, creando nuevas necesidades y demanda, pero que no pone en peligro el orden social ni resulta de una temida desinstitucionalización familiar o crisis de la familia. Al mismo tiempo se puede decir que el panorama futuro vendrá marcado por la existencia de una gran diversidad de estructuras familiares junto a formas decididamente ‘tradicionales’, al igual que otros estilos de vida que quizás hoy todavía ni siquiera conozcamos. Por ello decimos que la diversidad familiar debe ser entendida como una fuente de riqueza para una sociedad, que cuenta así con una pluralidad de recursos y referentes para organizar la vida social.

El cuento *Amigos y Vecinos* nos ayuda a repensar esos viejos modelos familiares y aceptar que existen otras nuevas uniones familiares tan legítimas como los modelos tradicionales, contribuyendo a una sociedad más abierta y respetuosa con las diferentes formas de entender la familia y la vida. La historia de Edu y Paco promueve actitudes y valores en el lector infantil y en el lector adulto, como son el respeto y la tolerancia, y lucha contra los estereotipos y prejuicios sexistas, homófobos y racistas, que aun siguen presentes en nuestra sociedad oponiéndose y rechazando lo ‘desconocido’ y ‘diferente’.

En definitiva la familia protagonista del cuento formada por Edu y sus dos padres Luis y David, es consciente de los prejuicios sociales existentes acerca de las familias homoparentales como la suya. Pero no tienen miedo, sino todo lo contrario están orgullosos y felices de formar una unidad familiar donde imperan valores fundamentales como son: la igualdad, la libertad, la individualidad, la tolerancia, el respeto, la solidaridad o la felicidad. Valores que quieren hacer llegar a todas las personas de su entorno para demostrar a nuestra sociedad que su familia es tan válida y legal como cualquier otra que pueda existir hoy en día en nuestro estado de derecho, lo

único que desean es que se les conozca y que no los prejuzguen por el simple hecho de ser una familia distinta a la familia tradicional.

Referencias Bibliográficas

- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- CADORET, A. (2003). *Padres como los demás: Homosexualidad y parentesco*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- FLAQUER, LI. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- MENDOZA, I. (2009). “Las familias homoparentales en la sociedad.” CARDINAL, Responsabilidad y Compromiso fundamental. Consultada el 16 de mayo de 2012, <http://www.veracruzgay.com/columnas/cardinal/CC0038.html>
- PALACIOS, J. (2000, 24 de septiembre). “El supremo derecho de los niños a una infancia feliz”. *El País*. http://elpais.com/diario/2000/09/28/sociedad/970092009_850215.html
- PALACIOS, J. and RODRIGO, M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Empresa.
- ROJO, S. (2011). “Sara Rojo Perez”. Consultado el 28 de abril de 2012, <http://www.sararojo.com>
- SCHIMEL, L. Re: Biografía Lawrence. [en línea] 18 julio 2012. Mensaje electrónico enviado a Avelino Rego Freire arego@udc.es
- SCHIMEL, L. and ROJO, S. (2005). *Amigos y Vecinos*. Madrid: Ediciones La Librería.
- VÁZQUEZ DE PRADA, M. (2008). *Historia de la familia contemporánea*. Madrid: Rialp.

CULTURA, FAMÍLIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS JOVENS
PROPOSTAS DE LEITURA(S) DE OBRAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL
EXTRAÍDAS DO PLANO NACIONAL DE LEITURA (PNL) - PORTUGAL

*Maria da Graça Sardinha*¹³⁹

Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal

mggds@ubi.pt

*João Machado*¹⁴⁰

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

joao.machado@ipcb.pt

Resumo: As propostas de leitura, apresentadas neste artigo, foram extraídas de obras de Literatura Infantojuvenil legitimadas pelo Plano Nacional de Leitura existente em Portugal. Integradas na perspectiva de que as famílias devem colaborar com as agências de literacia na formação de leitores assentam, igualmente, numa visão plural que entende a cultura como um resgate necessário à formação de leitores e, concomitantemente, de verdadeiros cidadãos.

Palavras-chave: leitura; leitores; família; literatura infanto-juvenil; cultura

Resumen: Las propuestas de lectura, presentadas en este artículo, fueron extraídas de obras de Literatura Infantil y Juvenil legitimadas por el Plan Nacional de Lectura de Portugal. Integradas en la perspectiva de que las familias deben colaborar con los agentes literarios en la formación de lectores, se asientan además en una visión plural que entiende la cultura como un rescate necesario para la formación de lectores y, conjuntamente, de verdaderos ciudadanos.

Palabras clave: lectura; lectores; familia; Literatura Infantil y Juvenil; cultura

Abstract: The proposed reading presented in this article was taken from books of literature for children legitimated by the National Reading Plan in Portugal. Integrated into the perspective that families should collaborate with agencies of literacy in the training of readers, they are also based on a plural vision that understands culture as a ransom, necessary for the formation of readers and, concomitantly, of true citizens.

Keywords: reading; readers; family; children's literature; culture

Introdução

Na maior parte das culturas, a família é assumida como sendo o primeiro grupo de socialização de qualquer sujeito. Autores como Sampaio (2000) referem-se à família como palco dos primeiros reportórios culturais e, nesse sentido, Bruner (1983) convoca a necessidade de existência de rotinas no “setting” familiar, tão importantes para qualquer tipo de aprendizagens. Elkind (1976) lembra o papel da vinculação e o dinamismo da idade (tendência da criança para

¹³⁹ *Maria da Graça Sardinha* é doutorada, professora na FAL (Faculdade de Artes e Letras) da Universidade da Beira Interior, onde é responsável pela coordenação do Mestrado em Ensino do Português/Espanhol. Autora de várias publicações nacionais e internacionais, a sua investigação centra-se na área da Literacia e da Leitura.

¹⁴⁰ *João Machado* é doutorado, professor na ESART (Escola Superior de Artes Aplicadas) do Instituto Politécnico de Castelo Branco, onde é responsável pela área da língua e da cultura portuguesas. Autor de várias publicações nacionais e internacionais, a sua investigação centra-se nas áreas da Literacia, da Leitura e da Cultura.

imitar os mais velhos) como tipos de interação social, igualmente necessários. Evidentemente, com o passar dos anos, a família foi assumindo papéis diferentes. No entanto, continua a ser indiscutível que esta é fundamental na educação das crianças e dos jovens. Ora, para ajudar a família na formação de leitores, a escola e outras instituições culturais, como por exemplo as bibliotecas, devem evidenciar-se como verdadeiras agências de literacia capazes de colmatar as desigualdades sociais, já há muito referidas em Bernstein (1975). Neste âmbito, a necessidade de leituras partilhadas que possam, num cenário e noutro, contribuir para a promoção da leitura e, concomitantemente, para a formação de leitores assume, neste trabalho, particular relevância.

Os estudos acerca da literacia têm evidenciado que a leitura, enquanto prática transversal a todas as áreas do currículo, pode ser a força motriz na formação de cidadãos críticos e interventivos, tal como sugere Savater (2010), mas portadores de uma bagagem enciclopédica, por sua vez englobada num resgate cultural, traduzido quer na cultura local, quer numa dimensão mais ampla e mais universal.

Assim sendo, apoiamo-nos em Nóvoa (1999), quando o autor se interroga acerca da cultura que se deve valorizar em detrimento de outra. A nossa proposta, neste artigo, assenta na tentativa de definição de cultura, para posteriormente elencarmos um conjunto de atividades, por sua vez legitimadas pelas leituras aconselhadas no PNL, enquadradas, por sua vez, na relação escola-família-meio.

1. Cultura: tentativa de uma definição

Iniciamos esta proposta de definição de cultura com a preocupação encontrada em Savater, para quem não há culturas superiores ou inferiores a outras, sendo que todas elas interagem entre si, formando um todo, um novelo onde todos os fios se entrecruzam: “Ninguna cultura es insoluble para las otras, ninguna brota de una esencia tan idiosincrásica que no pueda o no deba mezclarse con otras, *contagiarse* de las otras.” (1997: 69)

Numa perspectiva antropológica, Vívelo (1978: 17) define cultura como “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene.”

Na mesma linha, de algum modo corroborando o autor anteriormente citado, Tylor (1977: 1) entende por cultura “aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.”

Fernando Poyatos, na sua obra *La comunicación no verbal* (1994: 25), propõe uma definição que, em nosso entender, se poderia qualificar como *totalista*:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Entre as várias perspetivas inerentes ao conceito de cultura, deparamo-nos com uma outra, *mentalista*, na qual se inclui a visão de Goodenough (1957:167), que privilegia, de algum modo, a capacidade de transformação da natureza humana:

En mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Sem nos determos em posições mais ou menos etnocêntricas, porque sujeitas a querelas, não podíamos deixar de apresentar a visão de Estanque (2007), ao apontar para a tendência, frequentemente encontrada, onde se confunde a noção de cultura com *alta cultura*, isto é, o conjunto de conhecimentos considerados eruditos, traduzidos nas dimensões artística, literária, filosófica, musical, etc., apenas acessível a alguns, às chamadas elites. Embora se trate de um conceito com múltiplos sentidos, na ótica daquele autor, as ciências sociais apontam para uma perspetiva mais abrangente, como um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados, assim como de formas simbólicas através das quais se expressa ou se encarna. Ao exemplificar a sua visão, remete para as comunidades indígenas, os grupos étnicos, e as camadas populares em geral possuem também as suas formas particulares de expressão cultural.

Mediante o exposto, entendemos que os textos, encarados como artefactos culturais, seja quais forem os seus perfis, no sentido lato de que todos os cenários funcionam enquanto tal (dando, por sua vez, azo a leituras e leitores diversos), são o modo como Baptista (2003, cit. Machado, 2011) interpreta a cultura, pois, aí, refere, dialogam e interagem diacrónica e sincronicamente todos

eles, qualquer que seja a sua natureza ou complexidade, ora criados por cidadãos ilustres, ora por desconhecidos, originando um macrotexto polifónico que é, por excelência, representativo do quotidiano, da história, do sentir e da alma, da comunidade, do povo que o perpetua. Nesta polifonia de sentires, engloba-se a agricultura, o comércio, a indústria, os usos, as superstições, os mitos, a culinária e a doçaria, o mobiliário, os divertimentos, as bibliotecas, as alfaias e ferramentas, os provérbios, os bordados, as danças e cantares folclóricos, as associações desportivas, culturais, artísticas, os trajes, os azulejos, as pontes, as modas... Atente-se, neste caso, à pertinência do olhar pluralista de Pereira, porque enquadrado na história:

...cultura significa o cultivo da terra, o conjunto dos saberes, que o homem acumulou, ligados à prática agrícola, comandada pelo ciclo solar, mas em acto de criação repetido, mais frequentemente, ano após ano, desde a grande revolução neolítica, há cerca de sete mil anos [...] Todavia, a partir do séc. XVII, cultura designava já e geralmente todos os saberes, as técnicas produtivas e as actividades do espírito... (Pereira, 2008: 39)

Por conseguinte, cultura abarca todas as manifestações de um povo, ao longo dos tempos, sendo que o seu conjunto tece um macrotexto, já anteriormente assinalado e composto por três vocábulos chave: produto, cidadania e pensamento, tendo o ser humano como matriz de onde e para onde tudo converge, como, aliás, refere Martins:

[...] desde formas de ser e estar do indivíduo, aos hábitos e costumes de consumo e de se comportar. A cultura integra artes e dimensão popular. Isto é, a palavra 'cultura' pode conceber-se como a conexão de 3 significados (produto): cultura no sentido das artes, a cultura como civilidade e vida valiosa (cidadania) e a cultura como sentido e estilo de vida social (os recursos sociais são elementos constitutivos do pensamento humano). Estes elementos são essenciais para a sobrevivência do ser humano, como para a sua realização existencial (Martins, 2008: 42).

Todavia, não podemos esquecer que, embora processo globalizante e globalizador, apresenta, ainda assim, um carácter específico, variando entre populações, porque, como diz Saraiva (2003, 55-56), cada povo, cada região, ao representar uma orientação metafísica e moral implícita, transporta diferenças que individualizam os países culturalmente, sendo que algumas delas passam também pelo código genético dos diferentes povos e pelas suas características raciais, dando como exemplo a diferenciação entre os códigos genéticos latino e germânico.

Assim sendo, graças à insaciável febre de crescimento do ser humano, a cultura está num constante pulsar, não se podendo considerar como algo inerte, mas sim em contínuo movimento e devir, através dos tempos, porém com avanços algo contraditórios, porque imparáveis:

O desejo de crescimento, de aperfeiçoamento e de uso tecnológico está inscrito no código genético dos homens, quer dizer o homem deseja o chamado progresso instintivamente, portanto não é coisa que se possa impedir, e o drama é esse. [...] Tudo é comandado pelo desejo humano. A cultura é o produto do desejo e, como tal, é uma coisa inevitável. [...] O rio da civilização tem um percurso inevitável, é fatal (Saraiva, 2003: 47-48).

Sem tempo para avaliar devidamente a corrente de manifestações e concretizações que, gradualmente, vão (ou não) ganhando eco, a cultura como sistema vai-se corporizando, através de um conjunto de estruturas, de subsistemas que estão na origem de uma rede

[...] de instituições, de códigos, de valores, de modelos de conduta, de esquemas interpretativos do mundo, de práticas criativas, de fruição, de lazer ou de uso utilitário: crenças, lendas, tradições, costumes, praxes, modas, estilos, rituais... – criações, produtos ou construtos de toda a ordem... que configuram os mais importantes, profundos e significativos modos e dimensões da realização histórica do homem: a arte, a mitologia, a religião, a moral, a política, o direito, a educação, a ciência, a técnica, a tecnologia... (Baptista, 2003: 406)

Retomando Nóvoa (1999), que se interroga sobre o que se deve ou não ensinar, recorremos novamente a Baptista (2003) que, baseando-se em Eco (1986), afirma que, na cultura difundida pelos *mass media*, se perdem a originalidade e a criatividade em favor da tecnicidade, operacionalidade, eficácia e rendibilidade. Enfim, que estes meios detêm o poder de standardizar e nivelar todas as dimensões do Homem e da Vida, nomeadamente no que à formação diz respeito. Porém, no seu papel de (re)construtores da visão do mundo e de (re)formuladores dos sistemas de valores, apresentam, ainda assim, aspetos positivos (alargamento das fronteiras de culturas singulares e sua abertura ao mundo, contribuição para a integração das relações sociais, função lúdica, recreativa e catártica,...), mas, igualmente, aspetos negativos (manipulação orientada para o consumismo, apatia cultural e cívica, corte na capacidade de criticar e intervir,...), sendo estes últimos os que os podem tornar potencialmente perigosos, já que, ao nível cultural e educacional, são capazes do melhor e do pior e, dependendo de quem os controla, poderão, entre outros aspetos, criar sujeitos pensantes e críticos ou espetadores dóceis e submissos. Esta problemática está, aliás, presente em Pereira, quando claramente separa as culturas, dividindo-as, embora de forma subtil, em cultura clássica, humanística – a *grande cultura* – e a cultura *pequena*, volátil e pouco autêntica,

cujos autores ficarão para a posteridade, dependendo daquela onde se situarem e pela qual serão responsáveis.

A cultura tem sido ainda compartimentada [...] em cultivada ou grande cultura, popular e de massas. A cultivada ou a grande cultura assume como características a originalidade, a autenticidade e a perenidade. Obviamente resulta da criação de um autor quase sempre identificável. A popular «pequena?» cultura mantém daquela a perenidade e a autenticidade, garantidas na ingenuidade popular. A cultura de massas, sem perenidade nem autenticidade, grau zero da cultura, emergiu a nível planetário depois da Revolução Industrial... (Pereira, 2008: 43)

Enquanto profissionais de ensino, a nossa opção tende para uma visão pluralista, alargada e, em simultâneo refletida e reflexiva, cujo objetivo principal é o sucesso das aprendizagens dos nossos alunos.

Ainda segundo Iglesias Casal (2000), a cultura pode adquirir outros figurinos. O autor cita Lourdes Miquel y Neus Sans, para quem, atualmente, cultura inclui uma série de fenómenos heterogéneos, e, neste cenário, distinguem *cultura con mayúsculas*, *cultura a secas* y *cultura con k* (3), sendo que esta última seria a capacidade de identificar social ou culturalmente um interlocutor e atuar linguisticamente, adaptando-se a esse interlocutor (como por exemplo, reconhecer o *argot* juvenil).

Desde logo, esta denominada 'kultura' passará, igualmente, pelo reconhecimento das linguagens das novas tecnologias de informação. Quem não se confrontou já com mensagens quase indecifráveis no telemóvel ou na internet, produzidas pelos jovens, na ânsia da comunicação rápida e quase encriptada? Por que não tentar valorizar estas novas linguagens, ao invés de as ostracizar? Não seria esta atitude uma maneira de nos aproximarmos dos jovens e de lhes mostrarmos que, afinal, a comunidade escola está atenta a todas as formas de comunicação, mesmo as frequentemente consideradas marginais? De facto, a escola não pode alhear-se de toda esta reconfiguração de cultura, apostando no equilíbrio e sempre, numa visão de excelência, onde a formação de leitores, de verdadeiros cidadãos, atentos ao mundo que os rodeia, capazes de intervir na sociedade a que pertencem, caminhe na senda do futuro e do progresso.

2. Propostas de leitura(s) extraídas do PNL

As opções apresentadas emergem da visão idiossincrática de cultura que consegue englobar, quer um olhar sobre as culturas locais, quer a perspetiva universal, no sentido de que, tal como defende Savater, já citado (...), cultura é todas as culturas.

No entanto, tendo em conta uma classificação de carácter mais prático, servimo-nos da nomenclatura de alguns autores já anteriormente apresentados.

2.1- “Pequena cultura”

1ª Proposta:

Passo 1: Os alunos deverão pedir aos pais ou avós para que lhes contem histórias ou lendas cuja ação se passe no Inverno, e que, se possível, incluam a neve.

Passo 2: Em seguida, contarão a história na turma que elegerá a melhor para se proceder a uma dramatização, com a presença das famílias.

Passo 3: seleção das obras

Porque Cai Neve? – 1, de Fernando Paulo Gomes

Breve sinopse¹⁴¹

A coleção “Árvore do saber” tem como principal objetivo explicar às crianças, de uma forma simples e lúdica, alguns dos mais importantes fenómenos da Natureza.

Cada um dos seus volumes tem a seguinte constituição:

- Um Livro com a história escrita e ilustrada;
- Um CD com a história narrada e uma canção. A canção é original e resume a mensagem/explicação do assunto contido no tema. Tanto o Playback da narração como o *playback* da canção são oferecidos para que os pais/educadores/crianças façam um uso total da obra.

- Um Fantoche de Dedo - Este conta a história na primeira pessoa, interage com as diversas personagens e pode ser utilizado para um trabalho autónomo uma vez que tem o apoio dos instrumentais contidos no CD.

O Volume 1 desta coleção “Porque cai neve?” tem como personagem principal um Porquinho (Fantoche de Dedo) que, através de uma emocionante viagem, conta a história, explicando como acontece este fenómeno.

¹⁴¹ Todas as sinopses foram retiradas da página do PNL: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/todas_as_listas_ano_2012_18j.pdf

2ª Proposta

Passo 1: Pedir a alunos para trazerem objetos que pais e/ou avós tenham usado quando eram meninos da sua idade: cadernos, canetas, livros, brinquedos, jogos,...

Passo 2: Aproveitar esse material para mostrar o seu funcionamento, as suas qualidades (e as suas limitações), explicar as regras de alguns jogos e pôr os alunos a jogá-los.

OBRA: *Quando a Mãe Era Pequena*, de Joana Cabral

Breve sinopse

Este livro é para todos. É um álbum ilustrado que fala sobre algumas diferenças entre gerações. Um tema que suscita sempre a curiosidade dos mais novos. As crianças adoram saber e os adultos adoram contar. Como era quando os pais eram pequeninos?

Aqui não há lugar para sermões nem se pretende dizer que dantes é que era bom e que agora o mundo está todo ao contrário. Nada disso. Mas o mundo era de facto diferente, sem micro-ondas, computadores e telemóveis e sem DVDs e desenhos animados 24 horas por dia. Parece inacreditável mas era assim. A televisão a cores era um luxo, não tínhamos comandos e só existiam 2 canais. Mas, por mais avançada que seja a tecnologia, há coisas que nunca mudam, como o amor entre pais e filhos.

2.2- “Grande cultura”

1ª Proposta

Passo 1: Ler e fazer uma exploração sumária das três primeiras estrofes dos *Lusíadas*, de Luís da Camões, abordando-se o tema do poema épico e realçando a coragem e heroísmo dos navegantes portugueses.

Passo 2: Pedir aos alunos que tragam imagens que representem essa época: barcos, instrumentos de navegação, desenhos de plantas e animais novos, *fac simile* de documentos e mapas,...

Passo 3: Exploração, na aula, de todo o material recolhido pelos alunos.

Passo 4: Exibição do filme *1492*, ou de *O pirata das Caraíbas*.

Passo 5: Seleção das obras

OBRA: *Histórias de Piratas, Corsários e os Outros Heróis Temerários*

Breve sinopse

Em busca dos mais valiosos tesouros do mundo, eles vivem grandes aventuras, enfrentam perigos inimagináveis e travam lutas ferozes contra todos os inimigos que se cruzem no seu caminho. Abre este livro e vive as mais fantásticas aventuras de piratas, corsários e outros heróis temerários!

2ª Proposta

Passo 1: Pedir aos alunos que escolham um animal e que preparem em casa uma intervenção em que mostrem os sentimentos e maneira de ser a ele associados.

Passo 2: Na aula, tentar saber onde foram buscar a informação que lhes permitiu adquirir esse conhecimento: família, amigos, enciclopédias, internet.

Passo 3: Pedir aos alunos que perguntem, na região, o que pensam as pessoas acerca de cada um desses animais.

Passo 4: Seleção das obras

OBRAS: *Fábulas*, de La Fontaine e Esopo

2.3- “Kultura”

1ª Proposta

Passo 1: Pedir aos alunos que tentem comunicar, mandando uma aos outros (e ao professor) mails ou sms em que empreguem o máximo de abreviaturas e gíria (linguagem de rua) que conheçam.

Passo 2: Em seguida, cada destinatário terá de decifrar a mensagem recebida para linguagem corrente e reenviar ao emissor da mensagem inicial para confirmação do teor.

Passo 3: Finalmente, fazer um poema em que se empregue maioritariamente vocabulário jovem, tentando dar ritmo, musicalidade e profundidade ao tema. (Caso os alunos mostrem dificuldades, este exercício poderá ser feito após a exploração da obra de José Jorge Letria).

Passo 4: Seleção das obras

OBRA: *O caçador de palavras*, de José Jorge Letria

Breve sinopse

Há quem goste de caçar borboletas, fantasmas ou conchinhas da praia, nuvens ou até cromos antigos de futebol. Neste livro, há um menino que caça palavras, procurando as mais raras, as menos conhecidas e aquelas que melhor lhe soam e mais o seduzem. Foi esta a forma que José

Jorge Letria escolheu, usando a imaginação de sempre, para descrever a relação entre alguém que está a crescer e a descobrir o mundo e as palavras que servem de ferramenta para essa descoberta, mas também para a descoberta dos afetos, dos sonhos e da própria vida. Um livro feito de palavras que celebra a magia eterna das palavras, em todas as idades e para todas as idades.

O Caçador de Palavras é também um livro sobre a descoberta do valor poético das palavras e da própria poesia. Afonso, a personagem central do livro, descobre-se a si próprio quando descobre a riqueza poética das palavras, das raras e das outras, numa idade em que essa descoberta é sempre mágica e única".

2ª Proposta

Passo 1: Desafiam-se os alunos para que durante um dia ninguém comunique oralmente com os colegas ou o professor, devendo qualquer sugestão de trabalho (ou qualquer outro pedido ser escrito no(s) computador(es) ou nos telemóveis e, se possível, enviado ao destinatário, que terá de responder pela mesma via.

Passo 2: No final do dia, tentar-se-á tirar conclusões acerca da funcionalidade deste sistema e dos problemas que ele poderá levantar na fluidez e na qualidade da comunicação e no relacionamento entre as pessoas.

Passo 3: Seleção das obras

OBRA: *O Amigo do Computador*, de Maria Teresa Maia Gonzalez

Breve sinopse

Em *O Amigo do Computador*, a segunda peça de teatro da coleção «Um Palco na Escola», uma série dirigida principalmente às escolas, Maria Teresa Maia Gonzalez aborda o problema, cada vez mais comum, da falta de comunicação entre os jovens e o mundo que os rodeia Sérgio é um jovem de 14 anos que frequenta o 9.º ano de escolaridade. Como muitos da sua idade, vive em estreita ligação com o seu computador, no «casulo» que é o seu quarto, de onde raramente sai. Na verdade, para Sérgio, o computador foi-se transformando, em pouco tempo, no alvo de toda a sua atenção, ao ponto de deixar de comunicar com colegas, amigos e até com a sua própria família...

Outra OBRA: *Alex Ponto Com - Joe Silicone vai à Escola*, de José Fanha

Breve sinopse

O simpático Joe Silicone está de volta, e resolveu visitar Alex e os seus amigos. Foi ele quem os acompanhou na primeira aventura desta série, quando todos caíram no mundo virtual e

foram jogar ao vivo um perigosíssimo jogo comandado pela maléfica Maspúcia. O problema é que Joe Silicone é um ser virtual com várias dificuldades de adaptação ao mundo real. Pode mudar de tamanho, tornando-se enorme ou muito pequeno, sai pelas janelas e alimenta-se de gigabytes, causando inúmeros desarranjos e desatinos. E o pior é que quando passou do mundo virtual para o mundo real deixou um caminho aberto por onde chega Maspúcia com o seu exército de Esqueletos Bailarinos, aranhas gigantes e toda uma série de seres sem sentimentos e prontos a destruir tudo em seu redor. Joe Silicone, Alex e o seu grupo de amigos vão ter de enfrentar um desafio assustador mas, ainda assim, há espaço para o nascimento do afeto e do amor.

Bibliografia

- BAPTISTA, F. (2003). *Tributo à Madre Língua*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- CASADO, E. (2007). “El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE”. En *Redele*. Consultada em 25 de maio de 2012, www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/EstherCasado.shtml
- ECO, U. (1986). *Lector in Fabula: a compreensão interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ELKIND, D. (1976). *Child's development*. New York: Oxford University Press.
- ESTANQUE, E. (2007). “Cultura popular, folclore e cultura de massas”. En *Diário de Coimbra* (7/09/2007). Consultada em 25 de maio de 2012, [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/577_Opiniao%20EE8_Coimbra_Cultura%20popular%20\(1\).pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/577_Opiniao%20EE8_Coimbra_Cultura%20popular%20(1).pdf)
- GOODENOUGH, W.H. (1957). “Cultural Anthropology and Linguistics”. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, 167-173.
- IGLESIAS CASAL, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”. En *Actas do VIII Congresso de ASELE* (pp. 463-472). Alcalá de Henares, Universidade de Alcalá, consultada em 29 de maio de 2012, www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
- MARTINS, E. (2008). “Das identidades culturais ao desenvolvimento local (Comunidades Territoriais Transfronteiriças)”, En Pereira e Sardinha (coord.). *Bibliotecas e literacia* (pp. 39-55). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- NÓVOA, A. (1999). “Conclusões”. En Nóvoa, A.; Cavaco, M. H. e Hameline, D. (org.). *Profissão Professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, Lda.

- PEREIRA, A. (2008). *Portugal Descoberto*, Vol. I – Cultura Medieval e Moderna. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal* (I). Madrid: Istmo.
- SAMPAIO, D. (2000). *Vozes e ruídos - diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SARAIVA, A. J. (2003). *O que é a cultura*. Lisboa: Gradiva.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ____ (2010). Entrevista a Cristina Margato. *Atual*, n.º 1983, 30 de Outubro de 2010.
- TYLOR, E. (1977). *Cultura Primitiva. 1. Los Orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- VÍVELO, F. R. (1978). *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*. Nueva York: Mc Graw-Hill.

LAS MADRES TONTAS: LAS PROBLEMÁTICAS RELACIONES MATERNO-FILIALES EN LA LITERATURA INFANTIL DE CARMEN MARTÍN GAITE¹⁴²

Juan Senís Fernández¹⁴³

Universidad de Zaragoza

jsenis@unizar.es

Resumen: Las relaciones entre madres e hijas son sin duda un motivo importante en la literatura escrita por mujeres, y también en la literatura infantil de Carmen Martín Gaité. Pero el vínculo materno-filial en sus obras para niños no está libre sino lleno de conflictos, especialmente en *El pastel del Diablo* y *Caperucita en Manhattan*, que obedecen a un mismo patrón narrativo: la oposición entre una chica inteligente e imaginativa y su madre, más simple y convencional. Dicha oposición está relacionada con esa lucha entre valores materialistas y espirituales que constituye sin duda uno de los temas principales en la literatura infantil de Carmen Martín Gaité. El objetivo de este trabajo es analizar ese patrón en estas dos novelas. En primer lugar, describiremos brevemente el conflicto entre lo espiritual y lo material en la obra infantil de esta autora. En segundo lugar, explicaremos el patrón narrativo propiamente dicho. Y, finalmente, y antes de llegar a la conclusión, nos centraremos en cómo usa Carmen Martín Gaité las claves del discurso infantil para defender la imaginación y condenar un modo de vida guiado por lo práctico y lo convencional.

Palabras clave: Carmen Martín Gaité; literatura infantil; madres e hijas

Resumo: As relações entre mães e filhas são, sem dúvida, um motivo importante na literatura escrita por mulheres e também na literatura infantil de Carmen Martín Gaité. Mas o vínculo materno-filial nas suas obras para crianças é complexo e conflitual, nomeadamente em *El pastel del Diablo* e *Caperucita en Manhattan*, obras que obedecem a um mesmo padrão narrativo: a oposição entre uma rapariga inteligente e imaginativa e a sua mãe, mais simples e convencional. Esta oposição está relacionada com a luta entre os valores materialistas e espirituais que constitui, sem dúvida, um dos temas principais da produção literária para crianças de Carmen Martín Gaité. O objetivo deste trabalho é analisar esse padrão nestas narrativas. Em primeiro lugar, procede-se à descrição breve do conflito entre o espiritual e o material na obra infantil da autora. Em segundo lugar, será explicado o padrão narrativo propiamente dito. Finalmente, e antes da conclusão, será analisada a forma como Carmen Martín Gaité usa as ideias-chave do discurso infantil para defender a imaginação e condenar um modo de vida guiado pelo que é prático e pelo convencional.

Palavras-chave: Carmen Martín Gaité; literatura infantil; mães e filhas

Abstract: Mother-daughter relationships are by and large a main subject in women's literature, and so in Carmen Martín Gaité's children's literature. But the bond between mothers and daughters in her works for children is not a harmless but a conflictive one, especially in *El pastel del diablo* and *Caperucita en Manhattan*, where it can be found the same narrative pattern: the opposition between an intelligent and imaginative young girl and her most conventional and simple mother. This opposition is connected with the struggle between materialistic and spiritual values, which is one of the main topics in Martín Gaité's works for children. The aim of this paper is thus to analyse this pattern in these two novels. It is organised as follows. First of all, the conflict between materialistic and spiritual values in Carmen Martín Gaité's works for children will be briefly described. Secondly, it will be explained the mother-daughter narrative pattern itself. And finally, and before the conclusions, we will focus on how the generic keys of children's literature

¹⁴² Para Maria Vittoria Calvi, en agradecimiento por su acogida en Milán.

¹⁴³ **Juan Senís** es profesor ayudante doctor en la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel). Doctor en Filología Hispánica, Licenciado en Filología Hispánica y en Historia del Arte (UCLM); DEA d'études romanes (Universidad Paul Valéry/Montpellier III). Autor del libro *Mujeres escritoras y mitos artísticos en la España contemporánea* (Madrid, Editorial Pliegos, 2009).

have been used by Carmen Martín Gaité in order to praise imagination and condemn a practical and conventional way of life.

Key Word: Carmen Martín Gaité; children's literature; mothers and daughters

0. Introducción: materia frente a imaginación

Hay un motivo que, aunque siempre ha estado latente en las obras de Carmen Martín Gaité, cobra más protagonismo a partir de la década de 1980, tal vez impulsado por los nuevos aires democráticos y económicos que soplaban en una España esperanzada y desencantada a partes iguales y por ciertos intereses de la propia autora durante aquellos. Podría resumirse como el conflicto entre una visión de la vida más inclinada a la valoración de lo material y lo práctico y otra más inclinada a la reivindicación de lo espiritual y la imaginación, y se desarrolla con gran profundidad y extensión en sus dos grandes novelas de esta época, *Nubosidad variable* y *La Reina de las Nieves*, especialmente en la primera, que incluye una crítica implícita pero bastante clara y severa a la entonces llamada “cultura del pelotazo”, como ha analizado muy bien Salvador Oropesa (1995). Sin embargo, también aparece con claridad en sus tres obras para niños, ya que durante la década de 1980 la autora salmantina dedicó gran parte de su actividad creadora a la literatura infantil. No es otro, según Joan L. Brown, el conflicto principal de la obra que abre la producción para niños de Martín Gaité, *El castillo de las tres murallas* (1981): “In essence, *El castillo de las tres murallas* represents the conflict between spiritual values and materialistic values” (Brown, 1987: 169). Pero donde esta oposición entre el mundo de lo material y el mundo de lo imaginario alcanza sus mayores cotas de claridad, radicalidad y hasta maniqueísmo en las relaciones entre madres e hijas es en las otras dos obras infantiles de esta autora: *El pastel del diablo* (1985) y *Caperucita en Manhattan* (1990). Es precisamente la radicalización de este motivo lo que vamos a tratar en el presente trabajo, abordado desde dos puntos de vista. El primero está relacionado con la naturaleza de las relaciones entre las niñas protagonistas de ambas novelas, que son inteligentes e imaginativas, y sus respectivas madres, que aparecen como prácticas, limitadas y más bien tontas. El segundo, en cambio, se centra en los recursos usados por la autora para plasmar dicho contraste y, sobre todo, en el uso que hace de algunos recursos típicos del discurso infantil en esas dos novelas cortas, los cuales revelan ciertas intenciones y ayudan precisamente a radicalizar el mensaje subyacente que ambas obras intentan transmitir. Estas dos facetas quedarán plasmadas en el primer y segundo apartado, respectivamente, y todo ello se completará con una conclusión en la que se sintetizarán las principales implicaciones de nuestro análisis.

1. Madres tontas frente a hijas listas

Según Alison Lurie, en muchos libros infantiles “el autor toma partido por el niño contra sus padres que, en el mejor de los casos, están retratados como con pocas luces y excesivamente angustiados y, en el peor, como egoístas y estúpidos” (Lurie, 1998: 25). La propia Lurie pone como ejemplos claros de ello *Peter Pan*, *Winnie el Puff* o *Mary Poppins*. Aun sin citar expresamente a Lurie, Juan José Jurado Morales identifica ese mismo arquetipo narrativo cuando compara a Sorpresa y Sara Allen, las niñas protagonistas de *El pastel del diablo* y *Caperucita en Manhattan*, respectivamente, con “otros protagonistas de la narrativa infanto-juvenil, también muy listos”, como Celia, Matilda o Manolito Gafotas (2003: 303). Más parecidas a las dos primeras que a este último –Celia es una referencia confesa de la autora–, Sorpresa y Sara Allen pertenecen sin duda a la estirpe de los “niños terribles que dicen la verdad”, en palabras de Carmen Bravo-Villasante (1989: 81), y son sin duda lo que la propia Carmen Martín Gaité bautizó en *Desde la ventana* como “chicas raras” (1987: 101-122), pues hacen y dicen cosas que los demás no ven normales y son por ello incomprendidas y hasta rechazadas. Dicho rechazo y dicha incompreensión empiezan por sus propias madres, que se sienten absolutamente sobrepasadas por sus únicas hijas.

Para Remigia, la madre de Sorpresa, su hija nunca deja de ser una extraña que hace y dice lo que no debe y solo es fuente de problemas e insatisfacciones, pese a ser un bebé largamente esperado y concebido cuando sus padres no albergaban ninguna esperanza de tener descendencia. Las tribulaciones de Remigia y el tedio y el descontento de Sorpresa se concentran y manifiestan sobre todo en el capítulo segundo del relato, para luego casi desaparecer. En estas páginas queda establecido el contraste entre la simpleza y el sentido práctico, pegado a la tierra, de la madre, y las ansias de volar, de viajar, de ser libre y de que le den una sorpresa de la hija. Se trata además de un capítulo clave en la caracterización de Sorpresa como chica rara, que ya ha quedado de manifiesto en la primera frase del relato –“No había en la aldea de Trimonte ni en la de los contornos niña tan rara como la de Zenón el alfarero”– (1997: 81) y predicha en el primer capítulo por la vieja Balbina, dos recursos deudores de los cuentos populares. Como sostiene María Vicenta Hernández Álvarez, “el cuento comienza bajo el signo de la negación para resaltar al elegido y su desarrollo será la esperada explicación tan rara de la primera frase” (Hernández Álvarez, 2005: 155). Este primer capítulo, en el que se combinan varios procedimientos narrativos y caracterizadores, se abre con una descripción general e iterativa del carácter y el comportamiento de Sorpresa, de su forma de ser “arisca”, “impaciente y descontentadiza”, “reacia a obedecer” y curiosa: de todo pregunta por qué.

A continuación, un solo párrafo concentra el efecto de esta forma de ser en sus padres, donde ya se va perfilando su diferente actitud hacia la niña y el carácter su madre:

Pero su mujer, aconsejada por las vecinas, le imponía deberes y castigos que nunca, sin embargo, le servían de escarmiento. Le echaba la culpa al marido y se enzarzaban en peleas que les iban agriando el carácter (1997: 87).

Luego, se narra la expulsión de Sorpresa del colegio, no porque “fuera negada para los estudios, sino todo lo contrario”: “era tan lista que daba miedo (...) y al maestro “lo avergonzaba delante de los otros chicos” (1997: 87). Así se lo explica el compungido maestro a Zenón durante una visita a su casa, al final de la cual le dice que Sorpresa “necesita libros, muchos más libros de los que puedo darle yo. Y también otros profesores. Este sitio le viene pequeño, Zenón, por mucho que nos moleste tener que reconocerlo” (1997: 88). La visita deja cabizbajo y meditabundo a Zenón, pensando en sus escasos ingresos y en su mala salud, y sus propios pensamientos lo llevan a recordar, en estilo indirecto libre, cómo su mujer trabaja a veces para el señor de la Casa Grande del pueblo, aunque sin dar cuenta nunca del dinero, del que su marido “sospechaba que estaba haciendo ahorros para hacerle un buen ajuar a Sorpresa, porque en esa aldea las chicas se casaban jóvenes, casi niñas” (1997: 89). Esto da pie para que el narrador exponga la actitud de Remigia hacia su hija:

Y la mujer del alfarero, influida por las críticas de sus vecinas, estaba convencida de que, a base de mano dura, su hija llegaría a ser como las demás, a conformarse con su destino y a casarse pronto con un hombre honrado y trabajador que le quitara de la cabeza todos los pájaros que se le habían metido en ella (1997: 89).

La consecuencia principal de la visita del maestro y de las subsiguientes reflexiones del alfarero es una conversación con su mujer en la que ya se acaba de perfilar del todo la actitud de esta para con su propia hija. Para comenzar, y antes de que Zenón diga nada, Remigia se pone alerta (“Suelta lo que sea – dijo impaciente –. Supongo que se tratará de Sorpresa, ¿no? Como siempre (...). ¿Qué ha hecho ahora?”), (1997: 89). Mientras que Zenón se muestra conciliador y comprensivo ante la expulsión de Sorpresa del colegio, Remigia es práctica y expeditiva:

- Pues que no vuelva y en paz. No sabes lo que me alegro. Con el pretexto de los dos kilómetros de ida y los dos de vuelta que se hace todos los días hasta Sietecuervos, se acostumbra a andar por ahí como una cabra loca y luego no hay quien la retenga en casa. Ahora mismo fíjate la hora que es y sin volver todavía. Y la culpa la tienes tú que nunca dices nada (1997: 90).

Cuando Zenón sugiere que la única solución es que ella hable con el señor de la Casa Grande, la madre explota:

- ¡Bonita solución! – vociferó indignada –. Eso ni hablar, ¿lo oyes? ¡Ni hablar! Ya te he dicho muchas veces que Sorpresa, mientras yo viva, no pondrá los pies por allí. ¡Pues sólo le faltaba eso! (1997: 90).

Remigia siempre se ha negado a que Sorpresa la acompañe a la Casa Grande valiéndose de una única explicación: “porque no”. Una respuesta que a Sorpresa la envenenaba “hasta el punto de hacerla rabiar y patalear” (1997: 91).

A partir de ese momento, la conversación entre el alfarero y su mujer es espiada por la propia Sorpresa, que ha llegado a casa. Oye decir al principio a su madre “muy acalorada que el señor de la Casa Grande llevaba mala vida” (1997: 92), y luego el siguiente intercambio de opiniones entre sus padres, que reproducimos completo:

- Si llevara mala vida – estaba diciendo Zenón en aquel momento –, no le visitaría el señor cura.

- Bueno – replicó su mujer –, ya sabemos que el pobre don Amancio no tiene cuatro gramos de sal en la mollera, y, además, como el otro le daba buenas limosnas para la iglesia...

- Por algo se las dará.

La madre de Sorpresa se echó a reír con una risa que a la niña no le gustaba, porque no daba a entender que estuviera alegre, sino dispuesta a enfadarse más.

- Claro – dijo –, para ver si se pone a bien con la corte celestial, que buena falta le hace. A la vez, viruelas. El diablo, harto de carne, se metió a fraile (1997: 92).

La reacción de Sorpresa aúna la indignación con el aburrimiento, pero en todo caso resulta muy reveladora:

¿Quién tenía viruelas? ¿Quién se había metido a fraile? Sorpresa no podía aguantar aquellos refranes tan tontos que solían soltar sin venir a cuento su madre y otras mujeres de la aldea. No había manera de entenderlos ni guardaban relación con lo que estaba deseando saber (1997: 93).

Este momento es un punto de inflexión para Sorpresa, sobre todo porque

A través de la ventana abierta, salía a la puerta en sombras el resplandor apagado de siempre, el olor a comida de siempre, el tic tac del reloj de siempre, la silueta agrandada de los objetos y muebles de siempre, de sus padres de siempre. Ahora estaban de espaldas y se les oía peor, hablaban de si eran malos o buenos los libros

que tenía el señor de la Casa Grande, no de las ilustraciones que los pudieran adornar o de los cuentos que en ellos se contaban (1997: 93).

Y el hartazgo, el tedio y la desazón llegan a su zénit cuando Sorpresa se da cuenta de que “las personas que conocía nunca, ni siquiera hablando de la Casa Grande, iban a decir más que lo de siempre, que no iban a darle jamás de los jamases ninguna sorpresa” (1997: 93). A partir de ahí se labra la vocación de Sorpresa como futura escritora, un proceso que refleja, según Mercedes Jiménez (1992), la de la propia autora. La niña encuentra en la imaginación el remedio para el tedio –“Yo puedo inventarme un señor de la Casa Grande y ellos no”, se dijo de repente. Y sintió un gran consuelo” (1997: 94)– y, esa misma noche, dibuja en un cuaderno la Casa Grande. La imaginación es el consuelo de Sorpresa frente al chato y aburrido mundo que la rodea, que intenta domeñarla y del que su madre es la principal adalid, mientras que su padre, por el contrario, tiende a mostrarse más benevolente, aunque tampoco la comprenda (“¿Qué será de ella?”, le preguntaba). Remigia es dura, práctica y no tiene tiempo para tonterías. Se deja aconsejar por las vecinas, a las que se menciona dos veces seguidas, no da explicaciones a sus decisiones, por irracionales que sean, y quiere que su hija sea como las demás chicas del pueblo. Además, está influida por las habladurías y por los lugares comunes del pensamiento y el lenguaje, pues carece de la inteligencia necesaria para trascenderlos y construir su propio criterio, y es ahí donde más contrasta con su inteligente hija, en la falta de juicio y creatividad. En este punto, la oposición entre madre e hija se basa en gran medida en la capacidad de esta última para subvertir los lugares comunes que componen la mayor parte del lenguaje y las ideas de su madre. De ahí, por ejemplo, que encuentre estúpidos los refranes con los que Remigia manifiesta la desconfianza y los prejuicios de los adultos, basados en el “piensa mal y acertarás”, que la niña no comprende por su propia inocencia y por su desconocimiento de los códigos del mundo de los mayores. Y, en suma, Remigia, en las pocas páginas donde aparece, queda retratada como una persona obcecada, cegada por el qué dirán, práctica hasta decir basta y, aunque sea duro decirlo, más bien tonta. Como personaje plano y secundario que es no se revela más de ella y el contraste con su hija, más lista, y su marido, más comprensivo aunque algo pusilánime, la deja realmente muy malparada y sin redención posible dentro del relato, aunque al final a Sorpresa la dejen estudiar el bachillerato.

Este recurso del acusado contraste entre madre e hija, con un padre más condescendiente como tercer elemento un poco retirado e indiferente, se repite en *Caperucita en Manhattan*, si bien aumentado y enriquecido con otros personajes como la abuela Rebecca y Miss Lunatic, además de más desarrollado en extensión. Pero el esquema es sorprendentemente similar al de *El pastel del*

diablo, aunque en este caso el personaje de la madre esté más amplia y certeramente retratado, con trazo más firme y más grueso, quizás porque aparece más en la obra. Eso no la salva ni la hace menos plana, empero. Casi al contrario: al tener más texto, sale mucho peor parada.

La madre de Sara, Vivian Allen, aparece en el relato inmediatamente después de la protagonista. Esta primera presentación abarca solo cinco páginas, pero en ellas se concentran todas las claves del personaje y sus relaciones con los demás, amén de usarse aquí el recurso principal en su retrato, el contraste. Vivian, como los personajes planos de los cuentos definidos en función de un solo rasgo, es presentada sobre todo en torno a su gran pasión, hacer tartas, especialmente la de fresa, “una verdadera especialidad” que prepara continuamente por “el placer que sentía al verla terminada”, lo cual se ha convertido en un “vicio rutinario” (1990: 16). Esta tarta es su gran orgullo, hasta el punto de que no quiere dar la receta a sus vecinas y ha dejado dicho en su testamento dónde guarda la verdadera receta para que Sara se la pueda hacer a sus hijos. Pero esta odia esa tarta, y ese odio se convierte en un símbolo del rechazo a todo lo que su madre representa, como apunta muy bien Odartey-Wellington (1997: 87; 170; 187-188). No es casual que tampoco le haga ilusión “tener hijos para adornarlos con sonajeros, chupetes, baberos y lacitos, que lo que ella quería de mayor era ser actriz y pasarse todo el día tomando ostras con champán y comprándose abrigos con el cuello de armiño” (1990: 17). Su modelo femenino es su abuela, presentada justo a continuación, que “se había casado varios veces y había sido cantante de *music-hall*” y cuyo “nombre artístico era Gloria Star” (1990: 17). Sara y su madre van todos los sábados a verla y a llevarle una tarta (de fresa, por supuesto), pero esas visitas, que tanto alegran a Sara porque constituyen la única brecha semanal en la rutina de su vida diaria, son una fuente continua de desazón para su madre, quien se lamenta de que los enfermos a los que cuida en la residencia donde trabaja la quieran más que a su propia madre y de que esta no se vaya a vivir con ellos a Brooklyn, mientras que el padre, más relajado, sostiene que no le va a pasar nada sola y que está muy bien donde está. Cuando sus padres hablan en su habitación por las noches, Sara, como Sorpresa, espía sus conversaciones desde el otro lado del tabique, en su cuarto, algo que a su madre le preocupa: “No hables tan alto, Sam, que puede oírnos Sara” (1990: 19).

Solo en cinco páginas, con una capacidad de síntesis deudora sin duda del cuento que sirve de inspiración confesa a esta novela, el narrador en tercera persona ya pone sobre la mesa casi todas las cartas con las que se va a construir el juego de contrastes entre los personajes, aquí más complejo que en *El pastel del diablo* a pesar de las concomitancias entre ambas obras: una chica lista y rara, Sara, que recuerda no solo a Sorpresa, sino a muchas otras protagonistas de la obra de Carmen Martín Gaité, como han apuntado Maria Vittoria Calvi (1992-1993: 65-66) o Isabel M. Roger

(1992: 328), entre otros; una madre agobiada, práctica y más bien simple, Vivian; una abuela muy poco convencional, Rebecca; y un padre más bien tolerante que queda en segundo plano, Samuel. Un cuento popular, y hasta un relato para niños, habría hecho partir de ahí la acción, como sucede, por ejemplo, con la *Caperucita* de Charles Perrault. Pero *Caperucita en Manhattan* ocupa una posición textual y genérica más difusa, ya que no fue pensada para niños, según confiesa la propia autora (CLIJ, 1991: 7) y, pese al cuento del que parte, su ventana abierta a la fantasía y sus características editoriales, tiene muchos rasgos propios de la literatura para adultos, como han señalado con acierto Jaime García Padrino (1992: 562) y el propio Jurado Morales (2003: 289). Se trata, por seguir a Barthes, de un relato más indicial, como la novela psicológica moderna, que funcional, como los cuentos populares (Barthes, 1974: 20). De ahí que ese retrato inicial directo y sintético se estire durante muchas páginas hasta abarcar toda la primera parte del libro, que tiene más bien una función caracterizadora de personajes, puesto que la acción verdadera –el viaje de Sara a Manhattan sola, su aventura– no empieza hasta la segunda, y no inmediatamente: también ahí tenemos que asistir primero a la caracterización de otros dos personajes clave que no han aparecido antes, Miss Lunatic y el lobo del cuento, Mr. Woolf. Así pues, a lo largo de los capítulos que componen esta primera parte, la caracterización de la madre de Sara y de esta misma, así como de la abuela Rebecca y, en menor medida, por su posición secundaria, del padre se completa y enriquece en la voz de un narrador omnisciente al que Lucía I. Llorente (2002) considera con acierto “un tanto parcial”. Dicha parcialidad se manifiesta, según Llorente, en la manera en que “parece favorecer el punto de vista de Sara” y, como contrapartida, hace de Vivian “una figura caricaturesca, y un poco antipática” (por decirlo educadamente; con menos consideración afirmaría que es francamente insoportable). Aquí Carmen Martín Gaité parece haber aprendido bien la lección de su admirada Elena Fortún. Como ella, y como ocurre en esas obras para niños de las que habla Alison Lurie y a las que nos referíamos antes, “ha delegado en el ojo infantil, mezcla de ingenuidad, sinceridad y osadía” (Martín Gaité, 1992: 37) hasta las últimas consecuencias. Sin duda Vivian nos acaba pareciendo ridícula y aburrida porque a su hija también se lo parece. Y el narrador en tercera persona no escatima detalles para afianzar en el lector dicha opinión.

Veamos, por ejemplo, la reacción opuesta de la madre y la abuela ante la precocidad de Sara:

Sara había aprendido a leer ella sola cuando era muy pequeña, y le parecía lo más divertido del mundo.

- Ha salido lista de verdad – decía la abuela Rebeca -. Yo no conozco a ninguna niña que haya hablado tan clarito como ella, antes de romper a andar. Debe ser un caso único.

- Sí, es lista – contestaba la señora Allen –, pero hace unas preguntas muy raras; vamos, que no son normales en una niña de tres años.

- ¿Por ejemplo, qué?

- Que qué es morirse, ya ve usted. Y que qué es la libertad. Y que qué es casarse. Una vecina mía dice que a lo mejor habría que llevarla al psiquiatra.

La abuela se reía.

- ¡Déjate de psiquiatras ni de tonterías por el estilo! A los niños lo que hay que hacer es contestarles a lo que te preguntan, y si no les quieres decir la verdad, porque a lo mejor no sabes tú misma lo que es la verdad, pues les cuentas un cuento que parezca verdad. Mándamela aquí, que yo en eso de lo que es casarse y lo que es la libertad la puedo espabilar mucho.

- ¡Válgame Dios, cuándo hablará usted en serio, madre! No sé a qué edad va a sentar la cabeza.

- Yo nunca. Sentar la cabeza debe de ser aburridísimo (1990: 21-22).

La madre, desbordada por su hija, solo encuentra solución y consuelo en su vecina (como Remigia en *El pastel del diablo*, por cierto), y en alternativas convencionales como llevarla a un psiquiatra. Más adelante esa vecina volverá a aparecer para subrayar la caracterización de Vivian, aunque ya con nombre y apellido, Lynda Taylor. La primera vez, a raíz de otro encontronazo entre madre e hija. Cuando Vivian sorprende a Sara riéndose sola y diciendo palabras que ella misma inventa y las que llama “farfanías”, aún se distancian más las dos:

- Pero, ¿de qué te ríes? ¿Por qué mueves los labios? – le preguntaba su madre, mirándola con inquietud.

- Por nada. Hablo bajito.

- ¿Pero con quién?

- Conmigo; es un juego. Invento farfanías y las digo y me río, porque suenan muy gracioso.

- ¿Que inventas qué?

- Farfanías.

- ¿Y eso qué quiere decir?

- Nada. Casi nunca quieren decir nada. Pero algunas veces sí.

- Dios mío, esta niña está loca.

Sara fruncía el ceño.

- Pues para otra vez no cuento nada. ¡Ya está! (1990: 33).

La brecha entre madre e hija se abre más y más, como vemos, y a Vivian solo le queda el consuelo de su vecina, Lynda Taylor, a quien sube a ver algunos noches para “desahogarse con ella” (1990: 33):

- Siempre parece que me está ocultando algún secreto, ya ves, con lo pequeña que es; o como pensando en otra cosa, ¿no te parece raro? Y luego tan arisca. Sale a mi madre.

La señora Taylor, que estaba suscrita a una revista de divulgación científica y era adicta a los programas de televisión donde se hablaba de los complejos de los niños, era quien había sugerido a la señora Allen que llevara a su hija a un psiquiatra. Según ella tenía complejo de superdotada.

- Pero tiene que ser uno que sea bueno –añadía, con gesto de enterada – porque si no, los niños se traumatizan.

- Fíjate, pero uno bueno será carísimo. Quick Plumber no da para tanto (1990: 33-34).

Sin embargo, este punto de apoyo de Vivian también se convierte en fuente de sufrimientos para ella y de discusiones con su marido, dado que el esposo de Lynda es el socio de este, y Vivian siempre está comparándose con ellos por lo que tienen (“acababan de comprarse un lavavajillas y un horno microondas”, 1990: 39). Nada contenta a Vivian, “que estaba deseando pretextos para llorar y comparecerse del prójimo” (1990: 42), y menos aún las visitas a su madre los sábados, de las que “solía venir secándose las lágrimas con un pañuelo grande que sacaba del bolsillo de la chaqueta” (1990: 42) y que Sara tanto disfrutaba. A esta, inteligente y observadora, no se le escapa que

el único rato agradable que le proporcionaban a su madre aquellos viajes a Manhattan era el que se pasaba la víspera metida en la cocina, preparando la tarta de fresa que siempre le llevaban a la abuela (...). Pero Sara notaba que en cuanto su madre dejaba la tarta en la cesta y se ponía a sacarle brillo al horno, empezaba a borrarse de su rostro la animación que lo había iluminado hasta entonces, y se le ponían los ojos otra vez como con un vaho de niebla (1990: 42-43).

Durante el viaje semanal a Manhattan, Vivian “cogía a la niña fuertemente de la mano y ya no la soltaba hasta que llegaban a casa de la abuela” (1990: 47), lo cual a Sara no le gusta nada, como tampoco que siempre le ponga el impermeable rojo, lloviera o no. En eso, su madre es inflexible pese a sus protestas:

- Nunca se sabe – contestaba la señora Allen –. Yo también llevo el paraguas, ¿ves?, hay que ser precavidos. No olvides que se trata de un viaje, aunque parezca que no. No volvemos hasta la noche y el hombre del tiempo ha dicho que la nubosidad es variable. Ha dicho también que se anuncia un huracán en las costas de Florida, que en Minnesota hay cinco carreteras vecinales interceptadas, que el anticiclón se incrementa en el centro de Europa y tercio oeste del Mediterráneo y que... (1990: 48).

Porque, por si fuera poco, Vivian es una experta en el tiempo –“De frío y de calor y de tormentas lo sabía todo (...). Se oía todos los partes meteorológicos de la televisión y los comentaba con ellos” (1990: 49-50)–, pero que se aburre con “las películas de amor y de aventuras”:

También esto lo comentaba con los ancianitos de su hospital, que solían darle la razón, unos porque pensaban lo mismo que ella y otros para que se callara.

-¿Quién puede creerse eso? – les decía, mientras les daba un caldo de pollo o los arropaba con mantas de cuadros -. ¿Dónde se ha visto que un hombre salte de un tejado a otro o que una mujer tenga cara de serpiente?

- En Manhattan se ven esas cosas y otras peores, señora Allen – le contestaba alguno sentenciosamente.

Y por si acaso era verdad, a la señora Allen o le gustaba que Sara viera historias en la televisión ni que volviera la cabeza para mirar a nadie cuando iban en el metro a visitar a la abuela (1990: 50).

Es decir, Vivian no tiene ninguna imaginación ni se interesa por contar historias o inventar, justo las cualidades más valoradas por Sara en los demás y que la acercan a su abuela Rebecca. Además, se deja influir por los convencionalismos más rancios. Por ejemplo, cuando organiza una fiesta de cumpleaños con motivo del décimo cumpleaños de Sara en un restaurante chino cercano, también invita a los Taylor y a su hijo Rod, antes descrito como “un niño muy gordo (...) que casi no sabía jugar y a quien le estorbaba todo lo que tuviera que ver con la letra impresa” (1990: 34), y se lo anuncia a su hija con ilusión:

- ¿Sabes? Viene también Rod – dijo la señora Allen, sonriendo a Sara con picardía cuando estaban llegando a la fontanería para recoger a su padre – La fiesta es para ti, así que falta un chico. ¿No te parece?

Sara no contestó. Rod estaba ahora menos gordo, pero igual de zoquete. Y encima dándose de conquistador con las niñas del barrio. Sara decidió que no le pensaba hacer ni caso.

- No te lo había querido decir para darte una sorpresa –añadió la señora Allen -. Y, luego, al final, hay otra. Verás qué bien lo pasamos (1990: 71).

La sorpresa final es, por supuesto, la tarta de fresa, y a Sara la gusta tan poco como la presencia de Rod, el cual “de tan concentrado como estaba en comer a dos carrillos no tenía tiempo para hablar ni ganas de hacerlo” (1990: 72). En la fiesta, *su* fiesta aunque ella no la haya pedido ni preparado, el sentimiento de soledad de Sara se agudiza y, a pesar de todos sus esfuerzos por sentirse “más dichosa”, “animarse” y “mostrarse amable” (1990: 73), “no hacía más que acordarse de la abuela” (1990: 73) y “le estaban entrando ganas de llorar” (1990: 74). Por el contrario, todos parecía estar disfrutando y pasándose muy bien. Todos, menos Vivian, por supuesto, siempre alerta en la búsqueda de motivos para angustiarse incluso en los momentos de celebración y

siempre atenta a su hija y sus rarezas, ahora demás con el apoyo de su amiga y vecina Lynda, sentada a su lado:

La señora Taylor, sonriendo, le dio un golpecito amistoso en el brazo, como si quisiera consolarla.

- Todos hemos pasado por esa edad. Es la edad de la fantasía – dijo magnánima -. Pero está poniéndose guapísima.

- Sí, ya ves, eso también me preocupa. Porque tal y como está la vida hoy.

- Por favor, Vivian, te preocupa todo. Relájate, mujer, y disfruta.

- Tienes razón Lynda; qué sería de mí sin tus consejos... Pero es que, no sé, cuando estoy a gusto, siempre me parece que va a pasar algo malo.

- Calla, mujer no seas agorera (1990: 75).

Pero ese mismo día Vivian por fin encuentra un motivo para preocuparse y entristecerse de verdad cuando, a la vuelta de la fiesta, llaman a casa para comunicarles que su cuñado Joseph ha muerto en Chicago en un accidente de coche. El narrador parcial no deja escapar la ocasión de redondear el retrato de Vivian en una de sus últimas apariciones, al comentar que “la Sra. Allen, a quien tanto hacían vibrar las catástrofes, se mostraba más cariñosa que nunca con su marido. Llegó a sentarse en sus rodillas y a besarle como un niño” (1990: 79). Y la inesperada muerte de un tío a quien Sara nunca había conocido y el viaje de sus padres a Chicago para su funeral permiten que la niña, aunque se quede en casa de los Taylor, se escape de allí el sábado para llevarle a su abuela la tarta de fresa (solo una excusa para verla) y conozca sola, por su cuenta, Manhattan, a Miss Lunatic, a Mr. Woolf, que es el lobo de la historia, y, en fin, el camino hacia la libertad. Vivian desaparece cuando comienza esta segunda parte, pero su ausencia no detiene su caracterización por contraste, que ya ha sido afianzada con la abuela, pues la aparición de la mendiga Miss Lunatic y el paseo que da con ella Sara por Manhattan no hacen sino extremar aún más el retrato de Vivian como madre castradora y preocupada de más, sobre todo cuando Miss Lunatic deja a Sara a su aire, sin cogerla de la mano, y le permite ponerse a mirar cosas –“Cuando voy con mi madre no me deja mirar nada” (1990: 123)–, no tiene prisa, y, lo más importante de todo, la escucha, la comprende y disfruta contando historias. Sara ha encontrado el interlocutor soñado que no halla en su entorno y una figura femenina distinta de su madre, como también lo es su abuela. En este sentido, *Capercita en Manhattan*, a diferencia de *El pastel del diablo*, sí ofrece para la protagonista modelos femeninos de conducta positivos en los que puede fijarse y que se convierten en su referencia: su abuela y Miss Lunatic. Ambas son, curiosamente, mayores que su madre y, como sostiene María Elena Soliño (2002: 93-94), aportan un sesgo original al cuento tradicional al proponer personajes femeninos con

carácter pero no malvados. Pero esta alternativa no se basa solo en aquellos aspectos que podría hacer de *Caperucita en Manhattan* lo que Soliño denomina “feminist tale” y que también han sido destacados por Odartey-Wellington (1997), Morales Ladrón (2002), Ochoa (2010) o Luengo (2011), por poner solo cuatro ejemplos, sino también en el hecho de que ambas sean adalides del reino de la imaginación y de la libertad, dos conceptos que en estas dos novelas de Carmen Martín Gaité parecen ir unidos desde el momento en que solo a través de la primera, entendida en un sentido amplio, se puede llegar a la segunda, es decir, solo trascendiendo la realidad admitida y heredada (a la que ni las Vivians ni las Remigias cuestionan, como no cuestionan tampoco las reglas del género heredadas), incluido el lenguaje, se puede construir la senda que conduce a la libertad. Este es, como insinuábamos al principio, el lema que podría unificar las tres narraciones infantiles de Carmen Martín Gaité, en las que se reivindica y valora por encima de todo la importancia de la imaginación y de lo espiritual así concebido. Una moraleja –si se nos permite la palabra, haciendo un guiño a la larga (y nunca superada del todo) tradición didáctica de la LIJ– muy bella y reivindicable, pero ante la cual también es legítimo indagar sobre los medios usados para conseguir que brille tan claramente tras la lectura. Y es ahí donde pasamos al segundo aspecto de este trabajo, el que tiene que ver con la forma y el uso del discurso infantil por parte de Carmen Martín Gaité.

2. Usos y abusos del discurso infantil

Cuando un autor normalmente dedicado al cultivo de literatura destinada a un público adulto escribe una obra para niños está adaptando su voz y su universo a un discurso con reglas distintas, a un género literario con entidad propia, en definitiva, si entendemos los géneros literarios naturales “como *opciones de entrada* en el despliegue lógico de las posibilidades de *expresión* y de *plasmación*” (García Berrio y Huerta Calvo, 1995: 44). La LIJ es una de tantas posibilidades de expresión y plasmación, que se construye en función de las capacidades e intereses de un lector determinado, al que el autor se adapta cuando escribe para él, o que los lectores infantiles han ido adoptando, en el caso de ciertas obras no escritas expresamente para ellos, en función sin duda de su coincidencia con ciertos rasgos genéricos. Pero la indudable existencia de lo que Zohar Shavit (1986) llama obras de estatuto difuso o ambivalente no significa que no haya diferencias entre la LIJ – sea genuina o adoptada a posteriori – y la escrita para adultos. No reconocerlo sería como aceptar sin más que un lector juvenil podría enfrentarse a *Ulises* y *La isla del tesoro* de igual manera simplemente porque ninguna de las dos fue escrita con ese tipo de lector en mente.

Aun así, todavía hay muchos autores reacios a aceptar la existencia de una literatura para niños y jóvenes con rasgos propios y diferenciados (que no completamente separados). Carmen Martín Gaité, si bien nunca llegó a hacer afirmaciones muy tajantes al respecto, mostraba cierta renuencia a reconocer las características propias de la LIJ y, en algunos de sus escritos y entrevistas se entrevé su convicción de que no se distingue mucho de la literatura escrita para adultos. En el prólogo a la primera edición de *El castillo de las tres murallas*, por ejemplo, se dirigía así a sus lectores:

Tal vez este cuento pueda gustarles también a los mayores, lo mismo que los anteriores de la autora podría entenderlos un niño. Porque no hay razón para que a los niños y a las personas mayores tengan que gustarles cosas distintas (Martín Gaité, 2010: 801).

También, en una entrevista en la revista *Peonza*, declaraba sobre la literatura infantil actual: “(...) lo que se publica ahora no me atrae (...). La literatura infantil, como no soy una niña por desgracia, no me interesa tanto” (1993: 25). O, en otra entrevista con motivo de la publicación de *Caperucita en Manhattan*, decía que sus “cuentos completos los han leído niños de entre ocho y diez años con auténtica pasión” (*CLIJ*, 1991: 7).

Estos testimonios dan fe de cierta resistencia de Carmen Martín Gaité a realizar una separación tajante entre la literatura infantil y la literatura para adultos, a veces de manera más clara, a veces de forma más sutil. María Coronada Carrillo Romero, por su parte, al recopilar lo que según ella podría considerarse la teoría de Carmen Martín Gaité sobre la Literatura Infantil, destaca como primer rasgo el siguiente:

No existe una diferencia marcada entre lo que llamamos literatura infantil y lo que llamamos literatura para adultos. Si tenemos en cuenta la enorme afición de los adultos hacia la literatura fantástica, podemos afirmar que el componente imaginativo, fantástico e ilógico, es un rasgo recurrente tanto en la literatura escrita para adultos como en la literatura en general (2008: 212).

Sin embargo, al sintetizar de esta manera las ideas de la autora salmantina sobre la Literatura Infantil, Carrillo Romero está cayendo en un error frecuente que la propia escritora no evita tampoco y que es habitual en los intentos de definir literaturas de difícil delimitación y fronteras difusas, como la infantil o la escrita por mujeres. Dicho error consiste en usar solo criterios temáticos y nunca formales para ello, cuando la clave de la especificidad de la Literatura Infantil como género no reside tanto en los temas que puede o no tratar –no hay casi ninguno que no pueda

abordar, y en este aspecto cada día se rompen nuevos tabúes— como en la preponderancia de ciertas opciones formales y en las particularidades de su situación comunicativa. No hay que olvidar que en el discurso literario infantil un emisor adulto se dirige a un receptor infantil aún en proceso de formación y cuyas habilidades lectoras no están todavía plenamente desarrolladas, por lo que las características del mensaje han de adaptarse al mismo. Pero también es cierto que, según Perry Nodelman (2008), ese adulto no escribe directamente para el niño real sino más bien para la idea que tiene de ese niño, la cual ha ido cambiando a lo largo de la historia, como ha sintetizado Kimberley Reynolds en el caso de Gran Bretaña (1994: 12-13), y ha condicionado los rasgos de la LIJ y su evolución como género. Definir un tipo de literatura siempre es arriesgado, desde luego, y al hacerlo se cae irremediabilmente en generalizaciones y simplificaciones. Pero es un riesgo inevitable de la teoría literaria que merece la pena asumir.

No obstante, a pesar de ese riesgo asumido y del peligro acechante de las generalizaciones, es curioso comprobar cómo se dan muy llamativas coincidencias entre casi todos aquellos críticos que han intentado definir las características generales del discurso literario infantil o entre los que van aún más allá y se atreven a considerarlo un género “whose defining characteristics seem to transcend specifics of time and place, cut across other generic categories such as fantasy and realism, and even remain consistent despite variations in the ages of intended audiences” (Nodelman, 2008: 81). Dicha coincidencia se da incluso entre intentos de caracterización pertenecientes a tradiciones y ámbitos culturales distintos. Kimberley Reynolds cita en su reciente compendio *Children’s Literature. A very Short Introduction* la ya clásica caracterización de Myles McDowell (2011: 26), sospechosamente similar a la más extensa y detallada del propio Nodelman (2008: 76-81; 133-244) o a algunos de los rasgos señalados por Pedro C. Cerrillo (2007: 46-47) o Victoria Sotomayor (2000: 27-65) en España. Características como la sencillez, la importancia de la acción, el simbolismo, el protagonismo de niños o de personajes infantilizados o la tendencia a establecer oposiciones marcadas son repetidas, bajo estas u otras denominaciones, por todos ellos. Algunas, como sostiene Isabelle Jan, provienen del hecho insoslayable de que “le littérature enfantine prend sa source dans le folklore” (Jan, 1985, 14), algo que también subrayan Sotomayor o el propio Nodelman, para quien la Literatura Infantil combina el cuento con la fábula a la hora de configurar su propia idiosincrasia. Es el caso de la polarización, destacada por Bettelheim en su clásico *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* como típica tanto de la mente infantil como de los cuentos de hadas (1995: 14). Además, esta tendencia a la polarización ha sido perfecta y naturalmente incorporada a la tendencia más didáctica de la LIJ, de manera que en su instrumentalización como vehículo de transmisión de valores ha sido explotada hasta la saciedad y

ha contribuido a la perpetuación de un pensamiento dualista basado en oposiciones radicales pero fácilmente comprensibles. Así siempre es más fácil explicar las cosas, aun a costa de simplificarlas.

En este sentido, quien cultiva la LIJ siempre corre el riesgo de caer en esa polaridad esquemática de raigambre didáctica y folklórica, aunque no lo haga en sus obras para adultos, de manera que dicha elección revela que ha adoptado una voz distinta, que está jugando con otras reglas y con otro tablero de juego. Tal vez sus declaraciones no lo revelen, pero el texto sí.

A Carmen Martín Gaité le pasa en *El pastel del diablo* y *Caperucita en Manhattan*, donde se dan algunos rasgos muy claros del discurso infantil, pero especialmente la caracterización “rígida” de las condiciones humanas (Cerrillo, 2007: 46), que se extiende también a los espacios y se traduce en el uso de la oposición o contraste como recurso compositivo y caracterizador. Que Carmen Martín Gaité caiga en esta rigidez en la caracterización de los personajes sorprende porque siempre ha mostrado en sus novelas una considerable capacidad de empatía incluso con personajes más bien negativos y opuestos a los protagonistas, de los que trataba de ofrecernos siempre varias caras con el fin de que el lector acabara, si no por compartir sus puntos de vista, sí al menos por comprender sus motivaciones. Esta virtud, mantenida aún en su primera obra infantil, *El castillo de las tres murallas*, se va perdiendo en *El pastel del diablo* y desaparece definitivamente en *Caperucita en Manhattan*, donde se acentúa ese radicalismo en la caracterización de personajes y, sobre todo, en la oposición entre los habitantes del reino de la imaginación, encabezados por Sara, y los atrapados en el chato universo de lo práctico y las convenciones, con Vivian a la cabeza. Tras estas oposiciones no se esconde un narrador objetivo o ecuánime que nos ayude a entender los dos extremos de estos enfrentamientos y saque a la luz tanto las razones de los unos como de los otros para que los entendamos y decidamos dónde nos situamos y qué partido tomamos. Hay, por el contrario, una voz narradora indisimuladamente parcial, que toma partido todo el tiempo por la imaginación y por las niñas y muestra un ensañamiento notable en la caracterización de sus madres, las cuales acaban dibujándose ante nosotros como mujeres cada vez más insoportables. Ante esto no hay nada que objetar desde el punto de vista moral, pues cada cual toma partido por lo que quiere en sus obras, aunque sí desde el punto de vista de los resultados literarios.

Como también hemos apuntado antes, en estas novelas de Carmen Martín Gaité se lleva hasta las últimas consecuencias la lección que aprendió en su infancia de Elena Fortún: la adopción de un punto de vista infantil a la hora de narrar, es decir, el ponerse a la altura del niño y contemplar la realidad desde ahí. Un procedimiento que también pusieron en práctica escritoras de otras tradiciones, como ha demostrado Julia Briggs (1989), y que permitió a las escritoras introducir ciertos mensajes subversivos en sus obras infantiles aprovechándose de que nadie las iba a tomar

muy en serio, o no tan en serio como las obras para adultos. Se ha creado así toda una tradición de literatura infantil subversiva, muy bien descrita por Alison Lurie, de raigambre carnavalesca en el sentido en que la entiende Bajtin (1987). El resultado, en el caso de Carmen Martín Gaité, es, como también hemos dicho ya y hemos tratado en otro trabajo anterior (Senís Fernández, 2010) y como ha señalado también Daniella Bettina Blejer Eder (2007: 9-24), subversivo en la medida en que el mensaje subyacente no encaja con las convenciones sociales más aceptadas. Pero ponerse sin fisuras del lado del niño al escribir para él, sin ser consciente de la posición ambivalente que ocupa el autor y sin asumir verdaderamente la situación comunicativa desigual que impone el discurso literario infantil, donde un adulto escribe para un niño y no deja de ser nunca un adulto, puede ser un arma de doble filo. Y así, como incluso en la subversión puede resonar en ocasiones cierta tendencia al falsete y a una imposición al lector de ciertas ideas o puntos de vista, tanto en *El pastel del diablo* como en *Capercucita en Manhattan* se adopta un punto de vista falsamente infantil que malogra el resultado final, y ante el cual puede resultar esclarecedor sacar a colación el siguiente pasaje de la segunda parte de *Anna Karénina*:

Los niños conocían muy poco a Levin, apenas se acordaban de él, pero en su presencia no mostraban ese extraño sentimiento de timidez y repulsión que suelen experimentar los niños ante los adultos que *fingen ponerse a su altura*, motivo de tantas regañinas. La hipocresía puede engañar al hombre más inteligente y perspicaz, pero hasta el niño más torpe la reconoce, por más empeño que ponga en ocultarla, y se aparte con repugnancia (Tólstoi, 2010: 341).

Si hay algo que falla en estas dos obras de la autora salmantina es esa manera en que el narrador finge ponerse a la altura del niño sin fisuras ni alternativa, sin ofrecernos ni una sola vez, aunque existen ciertos cambios de focalización, el interior de esas madres convencionales y superadas por sus listísimas y, a la postre, un tanto insoportables e impacientes hijas. El narrador, por el contrario, está tirando continuamente del lector para obligarle a adoptar esa misma postura, y no dejándole libre para que decida por sí mismo con cuál de los dos extremos desea alinearse, ya que queda muy claro desde el principio el bando de los buenos y el de los malos. Adoptar deliberadamente el punto de vista del niño para contar una historia no implica necesariamente que el autor haya dejado de lado su yo adulto. Sigue siendo un adulto, por mucho que le pese o que quiera ocultarlo, y mira al niño desde esa posición, aunque se ponga de rodillas para hablarle y tenga su cara a la misma altura. Y puede seguir adoptando un tono didáctico y aleccionador por debajo de su voz y de su punto de vista fingidamente infantil, y también se puede ser aleccionador y didáctico imponiendo al lector un mensaje supuestamente subversivo y totalmente defendible. Tal

vez el problema, tanto en *El pastel del diablo* como en *Caperucita en Manhattan*, es que su autora ha olvidado su posición inevitablemente ambivalente a la hora de escribir para niños, y, por eso, en el fondo, los personajes de Sara y de Sorpresa acaban resultando más planos que redondos, sobre todo en la relación con sus madres, la cual está construida de manera monolítica sobre la incomprensión, sin asomo alguno de ternura, dependencia o protección. Al final ocurre aquí lo que Forster, en *Aspectos de la novela*, considera una intromisión impertinente del autor (no del narrador) en el curso de la historia: “Sometimes the lively surface of their prose scratches like a cheap gramophone record, a certain poorness of quality appears, and the face of the author draws too near to that of the reader” (Forster, 2002: 25).

Todas estas diferencias, en fin, plantean ciertos interrogantes sobre la calidad de estas dos obras destinadas a un público infantil. Cabe preguntarse a este respecto si de verdad la mente del niño admite mejor los extremos muy bien marcados, como sostiene Bettelheim, y, por lo tanto, las obras literarias que le ofrezcan mundos opuestos de forma casi maniquea serán comprendidas mejor que aquellas que le den soluciones menos radicales. Y aún se puede ir más allá, pues ¿de verdad queremos que los niños de hoy en día, los habitantes de esta nuestra cambiante y fluctuante realidad líquida que se nos escapa continuamente de las manos y no se deja atrapar ni definir, se forme con las mismas categorías rígidas e irreconciliables que nos han marcado a nosotros y que, por ejemplo, marcan también el discurso de estas dos obras de Carmen Martín Gaité que estamos comentando, así como los cuentos tradicionales en los que tan claramente se inspira? Estos, sin duda, han ofrecido tradicionalmente oposiciones muy claras y narrativamente muy eficaces, que además resultaban idóneas para la difusión oral y para la consolidación de ciertos imaginarios, pero quizás no convenga olvidar que esas obras nacieron en sociedades distintas de la nuestra, en las que muchas experiencias eran mucho más traumáticas y definitivas de lo que lo son hoy en día, amén de con otros códigos de conducta, y de que muchos de sus recursos están íntimamente ligados a la oralidad. Por lo tanto, ¿deseamos que la LIJ siga siendo así? La respuesta, en nuestro caso, está clara.

4. Conclusiones

En suma, tanto en *El pastel del diablo* como en *Caperucita en Manhattan* se acentúa la oposición entre la niña protagonista, despierta e inteligente, y su madre, práctica y tonta. La primera, habitante del mundo de la imaginación, frente a la segunda, que vive en el universo de lo práctico y las convenciones. En este aspecto tienen tantos puntos en común que se puede decir que la segunda es una versión corregida y aumentada de la primera. Siguen ambas el mismo patrón

narrativo, el cual, dicho sea de paso, no es muy original en lo que a las relaciones familiares se refiere dentro de la literatura infantil, ya que enlazan con una larga tradición subversiva bastante enraizada en la LIJ de diversas tradiciones y que, en el caso español, tiene uno de sus principales representantes en los libros de *Celia*, de Elena Fortún, que Carmen Martín Gaité no solo leyó con avidez de pequeña y admiró de mayor, sino que también tuvo la oportunidad de adaptar para la televisión. Por debajo de este enfrentamiento entre madre e hija, late un decidido apoyo al mundo de la imaginación y de los sueños frente al de lo práctico, opción que también se desprende de otras narraciones suyas de ese periodo, como *Nubosidad variable* o *La Reina de las Nieves*, donde los personajes obsesionados por el dinero salen muy mal parados.

Ahora bien, no debemos olvidar que tanto en *El pastel del diablo* como en *Caperucita en Manhattan* este mensaje legítimo se ve deslegitimado por una opción formal cuando menos discutible y, en definitiva, por cierto uso un poco abusivo de las convenciones genéricas del discurso infantil, algo que, por el contrario, no ocurre en su primera obra para niños, *El castillo de las tres murallas*, donde, a pesar de utilizarse también muchas claves propias de la LIJ y de los cuentos tradicionales, el resultado es distinto y mejor. Quizás Carmen Martín Gaité, al ignorar las convenciones del discurso infantil y sus rasgos propios, o al no ser consciente de ellos, se dejó llevar por sus propias convicciones y olvidó que a los niños tampoco les gustan los discursos que ofrecen las cosas impuestas de antemano. Quizás Sorpresa y Sara, grandes lectoras ambas, fueran las primeras en rechazar obras así.

Referencias bibliográficas

- BAJTIN, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- BARTHES, R. (1974). "Introducción al análisis estructural del relato". En AA.VV. *Análisis estructural del relato* (pp. 9-44). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- BETTELHEIM, B (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BLEJER EDER, D. B. (2007). "De la madriguera a la libertad: intertextualidad como subversión en *Caperucita en Manhattan*". *AILIJ*, 5, 9-24.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- BRIGGS, J. (1989). "Women Writers and Writing for the Children: From Sarah Fielding to Edith Nesbit". En Avery, G. y Briggs, J. *Children and Their Books. A Celebration of the Work of Iona and Peter Opie* (pp. 221-250). Nueva York: Oxford University Press.

- BROWN, J. L. (1987). *Secrets from the Back Room: The Fiction of Carmen Martin Gaité*. University of Mississippi: Romance Monograph.
- CALVI, M. V. (1992-1993). “*Caperucita en Manhattan* o la magia della parola”. *Quaderni del Dipartimento di Lingue e Letterature Neolatine*, 7, 65-78.
- CARRILLO ROMERO, M. C. (2008). *Realidad y ficción en la obra de Carmen Martín Gaité*. Cáceres: Universidad de Extremadura (tesis doctoral).
- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Madrid: Octaedro
- CLIJ (1991). “Entrevista: Carmen Martín Gaité”. *CLIJ*, 26, 7-12.
- FORSTER, E. M. (2002). *Aspects of the novel*. Nueva York: Rossetta Books (edición electrónica para Kindle).
- GARCÍA BERRIO, A. y HUERTA CALVO, J. (1995). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992): *Libros y literatura para niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Ediciones Pirámide.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. V. (2005). “La primera frase... y el final del cuento: dos cuentos maravillosos de Carmen Martín Gaité”. *Cauce*, 28, 145-167.
- JAN, I. (1985). *La littérature enfantine*. París: Les Éditions Ouvrières.
- JIMÉNEZ, M. (1992). “*El pastel del diablo*: un juego alegórico sobre la iniciación literaria de Carmen Martín Gaité”. *Letras Femeninas*, XVIII, 1-2, 83-90.
- JURADO MORALES, J. J. (2003). *La trayectoria narrativa de Carmen Martín Gaité*. Madrid: Gredos.
- LLORENTE, L. I. (2002). “*Caperucita en Manhattan*: Caperucita en el país de las maravillas”. *Especulo*, 22. Consultada el 24 de junio de 2012, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/caperuci.htm>
- LUENGO, E. (2010). “Los libros de oro de Carmen Martín Gaité: de *Le petit chaperon rouge* de Perrault a *Caperucita en Manhattan*”. En Blesa, T. y Saldaña, J. C. *Pensamiento literario español del siglo XX*, 5 (Anexos de *Tropelías*, 16) (103-122). Zaragoza: PUZ.
- LURIE, A. (1998). *No se lo digas a los mayores. Literatura infantil: espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARTÍN GAITE, C. (1987). *Desde la ventana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ____ (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- ____ (1992). “Pesquisa tardía sobre Elena Fortún”. En Fortún, E. *Celia, lo que dice* (pp. 7-37). Madrid: Alianza.
- ____ (1997). *Dos cuentos maravillosos*. Madrid: Siruela.
- ____ (2010). *Obras completas III*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- MORALES LADRÓN, M. (2002). “Caperucita reescrita: *The Bloody Chamber*, de Angela Carter, y *Caperucita en Manhattan*, de Carmen Martín Gaité”. *Revista canaria de estudios ingleses*, 45, 169-183.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children’s Literature*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Ochoa, D. (2010). “New York as a Site of Female Transgression in Martín Gaité’s *Caperucita en Manhattan* (1990)”. *Romanitas. Lenguas y Literaturas Romance*, 4, 2. Consultada el 24 de junio de 2012, <http://romanitas.uprrp.edu/espanol/volumen4/ochoa.html>
- ODARTEY-WELLINGTON, D. (1997). *La reelaboración de los cuentos de hadas en la novela española contemporánea: las novelas de Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute y Esther Tusquets*. Montreal: McGill University (tesis doctoral).
- OROPESA, S. (1995). “*Nubosidad variable* de Carmen Martín Gaité: una alternativa ética a la cultura del pelotazo”. *Letras Peninsulares*, VIII, 1, 55-72.
- PEONZA (1993). “Entrevistamos a Carmen Martín Gaité”. *Peonza. Boletín trimestral de Literatura Infantil*, 24, 24-30.
- REYNOLDS, K. (1994). *Children’s Literature in the 1980s and the 1990s*. Plymouth: Northcote House.
- ____ (2011). *Children’s Literature: A Very Short Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- ROGER, I. M. (1992). “*Caperucita en Manhattan*”. *Revista Hispánica Moderna*, 42, 2, 328-331.
- SENÍS FERNÁNDEZ, J. (2010). “Humor y subversión en la literatura infantil de Carmen Martín Gaité”. En ANILIJ y Grupo VARIA. *El humor en la literatura infantil y juvenil* (pp. 295-303). Vigo: ANILIJ.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children’s Literature*. Athens/Londres: University of Georgia Press
- SOLIÑO, M. E. (2008). *Spanish Women Writers and the Fairy Tale Tradition*. Potomac: Scripta Humanistica.
- SOTOMAYOR, V. (2000). “Lenguaje literario, géneros y literatura infantil”. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. *Presente y futuro de la literatura infantil* (pp. 27-65). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- TOLSTOI, L. (2010). *Anna Karénina*. Barcelona: Alba.

REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA NOS *CONTOS DE GRIMM PARA MENINOS VALENTES*, DE ALICE VIEIRA

Sara Reis da Silva¹⁴⁴

IE-Universidade do Minho
sara_silva@ie.uminho.pt

*No bicentenário
da primeira edição (1812) dos Contos de Grimm*

Resumo: A partir de um processo de reescrita que tem como matriz alguns textos menos divulgados da compilação alemã dos irmãos Grimm, publicada, pela primeira vez, em 1812, Alice Vieira assina a coletânea que constitui o objeto de análise deste ensaio: *Contos de Grimm para Meninos Valentes*. Com um núcleo de personagens que se apresentam mais ou menos tipificadas, os contos de Alice Vieira parecem acentuar alguns dos traços menos convencionais do retrato psicológico das figuras paterna e materna. Se, em textos como “São José e as Três Irmãs”, a família se recria positivamente, destacando-se como o refúgio ou espaço afetivo de proteção, em certos casos, esta distingue-se e surpreende pela dureza e pela violência dos gestos de alguns dos seus membros (como sucede em “Os três irmãos” ou em “Os Doze Corvos”, por exemplo), podendo ser lido, na atualidade, como uma espécie de subversão de um “paradigma imaculado”.

Palavras-chave: família, subversão, Alice Vieira, Grimm

Resumen: A partir de un proceso de reescritura que tiene como matriz algunos textos menos divulgados de la compilación alemana de los hermanos Grimm, publicada, por primera vez, en 1812, Alice Vieira firma la colectánea que constituye el objeto de análisis de este ensayo: *Contos de Grimm para Meninos Valentes*. Con un núcleo de personajes que se presentan más o menos tipificados, los cuentos de Alice Vieira parecen acentuar algunos de los rasgos menos convencionales del retrato psicológico de las figuras paterna y materna. Si, en textos como “São José e as Três Irmãs”, la familia se recrea positivamente, destacándose como refugio o espacio afectivo de protección, en ciertos casos, esta se distingue y sorprende por la dureza y por la violencia de los gestos de algunos de sus miembros (como sucede en “Os três irmãos” o en “Os Doze Corvos”, por ejemplo), pudiendo leerse, en la actualidad, como una especie de subversión de un “paradigma imaculado”.

Palabras clave: familia; subversión; Alice Vieira; Grimm

Abstract: From a rewriting process which has as matrix some less divulged texts from the compilation published by the German Grimm brothers, edited for the first time in 1812, Alice Vieira signs the collection which is the subject of analysis in this essay: *Contos de Grimm para Meninos Valentes* [Grimm Tales for Brave Boys]. With a group of characters that are more or less typified, the tales of Alice Vieira seem to emphasize some of the features of the less conventional psychological portrait of fathers and mothers. If, in

¹⁴⁴ Sara Reis da Silva é Professora Auxiliar na Universidade do Minho (Instituto de Educação). É doutorada em Literatura para a Infância pela mesma Universidade. É membro do centro de investigação CIEC. Integra a equipa responsável pelo projecto Gulbenkian/Casa da Leitura. É investigadora da Rede Temática LIJMI. Tem apresentado diversas comunicações em colóquios, simpósios e congressos nacionais e internacionais. É autora, além de artigos/ensaios e recensões no referido âmbito investigativo, de *Encontros e Reencontros. Estudos sobre literatura Infantil e Juvenil (2010, Tropelias & Cª)* e *Entre Textos. Perspectivas sobre a Literatura para a Infância e a Juventude (2011, Tropelias & Cª)*. É colaboradora permanente da revista *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude].

texts such as “São José e as Três Irmãs” [“St. Joseph and the Three Sisters”] family is positively recreated, especially as the emotional space of refuge or protection, in some cases, this distinguished and surprised by the harshness and violence of the gestures for some of its members (as in “Os Três Irmãos” [“Three brothers”] or in “Os Doze Corvos” [“The Twelve Crows”], for example), which might be read, at present, as a kind of subversion of an “immaculated paradigm”.

Keywords: family, subversion, Alice Vieira, Grimm

O gosto e a propensão criativa para a revisitação de textos pertencentes ao património tradicional oral representa uma das singularidades da produção literária de Alice Vieira (Lisboa, 1943), autora que, ao longo de mais de três décadas, tem enriquecido o universo da escrita portuguesa preferencialmente dedicada aos leitores mais jovens. Publicamente reconhecida, a extensa obra de Alice Vieira, integrando uma série de romances juvenis – iniciada, em 1979, com *Rosa, Minha Irmã Rosa* e que tem como último título *Meia Hora para Mudar a Minha Vida* (2010) –, contos da sua autoria, contos adaptados (por exemplo, os da coleção “Histórias Tradicionais Portuguesas” que conta, atualmente, já com vários volumes de uma nova série –, texto dramático, poesia da sua autoria e poesia recolhida da tradição popular – em *Eu Bem Vi Nascer o Sol* (1994) –, é uma das mais lidas, traduzidas¹⁴⁵ e divulgadas no estrangeiro.

A coletânea selecionada para análise neste ensaio, *Contos de Grimm para Meninos Valentes* (2009), abrindo uma “coleção” composta por três títulos, uma trilogia que, até à data (maio de 2012), integra, além da obra referida, *Contos de Andersen para Crianças sem Medo* (2010) e *Contos de Perrault para Crianças Aventureiras* (2011), reúne alguns contos menos divulgados da vasta edição assinada pelos folcloristas alemães conhecidos por Irmãos Grimm. Dessa célebre coletânea intitulada *Contos da Infância e do Lar (Kinder-und Hausmarchen)*, publicada, pela primeira vez, em 1812 e em 1815 (o primeiro e o segundo volumes, respetivamente), Alice Vieira trouxe, assim, a lume, revisitando-os de um modo singular, seis narrativas, a saber: “Onde Está o Medo?”, “Os Sapatos Estragados”, “São José e as Três Irmãs”, “Os Três Irmãos”, “Os Doze Corvos” e “Onde Estão os Tolos deste Mundo?”.

Um parêntesis, apenas, antes de proceder a uma abordagem da temática por nós selecionada – figurações da família –, para esclarecer que, neste estudo, não intentamos analisar pormenorizadamente os procedimentos ou os mecanismos de reescrita a que recorre Alice Vieira (por exemplo, a partir de uma análise comparativa dos textos originais escritos pelos irmãos Grimm e das versões de Alice Vieira), conquanto consideremos essa análise muito promissora do ponto de

¹⁴⁵ Em Espanha, por exemplo, temos conhecimento da publicação de *Rosa, Minha Irmã Rosa* (Ediciones SM), *Chocolate à Chuva* (Edebe), *Lote 12, 2º Frente* (Galaxia), *Flor de Mel* (Ediciones Siruela), *Paulina ao Piano* (Galaxia), *Viagem à Roda do Meu Nome* (Ediciones SM), *A Lua Não Está à Venda* (Galaxia), *Úrsula, a Maior* (Ediciones SM), *Os Olhos de Ana Marta* (Ediciones SM), *Caderno de agosto* (Barcanova), entre outros.

vista da interpretação e análise destes textos clássicos cuja receção por parte dos leitores infantis tem sido um sucesso inegável. Também não nos deteremos no levantamento e descodificação pormenorizada dos elementos específicos e singularizadores destes textos enquanto fenómenos literários originalmente situados no domínio da tradição oral, nem dos aspetos atinentes à sua integração no subgénero particular que é o conto maravilhoso. Outro aspeto de inegável interesse, mas cuja análise reservaremos para um outro contexto, reside numa leitura cruzada entre as representações da família nos contos reescritos por Alice Vieira e, por exemplo, aquilo que de especial possuem também as famílias e as relações entre os seus membros em outras obras da autora, em particular, nos romances juvenis, nos quais não se furta a ficcionalizar situações como a morte de uma irmã em *Os Olhos de Ana Marta* (1990), a ausência materna, em *Flor de Mel* (1986) ou, até mesmo, o suicídio de uma mãe, em *Meia Hora para Mudar a Minha Vida* (2010).

Retomamos, agora, a abordagem da coletânea selecionada, referindo-nos ao título. Este elemento paratextual “fundamental do ponto de vista da identificação da narrativa” (Reis e Lopes, 1996: 415), neste caso, das narrativas contidas em *Contos de Grimm para Meninos Valentes*, obra que, como refere Alice Vieira integra “contos dos irmãos Grimm dos menos conhecidos e dos mais violentos, daí o nome do livro” (Vieira, 2009), reveste-se de uma dupla função: em primeiro lugar, naturalmente aperitiva, visto que, de certa forma, anunciando o seu destinatário preferencial, poderá funcionar para este como um desafio; e, em segundo lugar, catafórica, pois antecipa, além da origem dos textos reunidos na coletânea, o denominador comum ou essa espécie de “‘terror’ grimmiano (...)” que emoldura os “*Contos de meter medo*” (Calvino, 2010: 83) as quais se refere Italo Calvino.

A explicitação objetiva da proveniência autoral dos textos que serviram de base às reescritas de Alice Vieira assume um especial significado, visto que, também a obra em análise, vem confirmar a tendência para a tradução e para a revisitação frequente dos célebres contos de Grimm¹⁴⁶. Em Portugal¹⁴⁷, à semelhança do que se verificou na generalidade do espaço europeu, esta ganhou relevância, em especial, no período entre 1837 e 1910, muito devido ao incremento da literatura vocacionada para a infância, como rigorosamente explicita Maria Teresa Cortez, em *Os Contos de Grimm em Portugal. A Recepção dos Kinder- und Hausmarchen entre 1837 e 1910* (2001). Italo Calvino, por exemplo, em *Sobre o Conto de Fadas* (2010), regista que “desde o início

¹⁴⁶ Cf. “Mal ganhou forma uma produção de livros infantis, os volumes dos Grimm tornaram-se a fonte de inúmeras traduções e versões abreviadas e seleções e adaptações, em todas as línguas.” (Calvino, 2010: 80).

¹⁴⁷ Em Para uma *História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, José António Gomes assinala a publicação de duas obras, nas quais algumas adaptações desses contos são incluídas, nomeadamente *Contos para a Infância*, de Guerra Junqueiro (1877), e *Contos para os Nossos Filhos*, de Maria Amália Vaz de Carvalho e Gonçalves Crespo (1882) (Gomes, 1997: 15).

os Grimm pensaram também nos *Contos* como livro infantil”, acrescentando que “foi logo imensa a sua fortuna entre as leituras infantis na famílias alemãs” (Calvino, 2010: 80).

A coletânea de Alice Vieira abre com um breve diálogo entre um(a) neto(a) e uma avó. Destacado graficamente através do uso do itálico, este segmento serve ponto de partida ou de introdução ao primeiro conto presente na obra e avança com a sugestão do seu motivo fundamental, além da referência implícita e explícita a duas figuras centrais da narrativa – “ele (..) rindo, rindo, porque o irmão mais velho tinha medo do escuro, e ele exclamava...” (Vieira, 2009: 9). Em **“Onde Está o Medo?”**¹⁴⁸, texto que possui como *leitmotiv* o sentimento anunciado no título, a incredulidade e a atitude destemida de um filho mais novo, protagonista da cação, motiva um relato, pontuado de diversas peripécias. A relação entre este filho e o seu pai revela-se particularmente instável, havendo inclusivamente, uma rejeição/recusa do segundo em receber o primeiro¹⁴⁹ e provocando o afastamento geográfico do herói, na tentativa de encontrar autonomamente uma solução para o seu problema¹⁵⁰.

No segundo conto, **“Os Sapatos Estragados”**¹⁵¹, a relação entre um rei e as suas doze filhas princesas é marcada pela desconfiança paterna, pela dúvida e por um mistério que, no final, acaba por ser deslindado por um soldado que acaba por ser recompensado. Tópicos como a transgressão ou o (excesso de) zelo paterno surgem aqui substantivados na atuação das filhas.

“São José e as Três Irmãs”¹⁵² é o conto onde talvez se observe com mais nitidez algumas marcas do estilo de Alice Vieira, aspetos dos quais daremos conta mais adiante neste breve estudo. Neste texto, conta-se a história de uma mãe e de três filhas “igualmente bonitas, igualmente sorridentes, igualmente trabalhadoras” (Vieira, 2009: 25). Concede-se, porém, o protagonismo à irmã mais nova de quem é construído um retrato valorativo/positivo, dada a sua atitude altruísta, abnegada e generosa, em oposição extrema à irmã mais velha.

Em **“Os três irmãos”**, dois filhos e uma filha de um rei são atirados ao rio pelas suas tias, sendo salvos por um pescador que os trata como se fossem seus. Neste texto, além de assistirmos à injustiça de um casto punitivo por parte do rei em relação à sua esposa – presa na “mais funda das

¹⁴⁸ No I volume, recentemente editado, dos *Contos da Infância e do Lar (primeira edição integral)*, coordenada por Francisco Vaz da Silva e com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros, este conto figura com o título “Conto do Rapaz Que Partiu para Aprender a Ter Medo” (Grimm, 2012a: 69-84).

¹⁴⁹ Cf. “- Ias matando o sacristão! Quem me diz que um dia também não me matas a mim?” (Vieira, 2009: 11).

¹⁵⁰ Cf. “- Vou tentar de novo. Mas desta vez vou para longe. Pode ser que em terras estranhas o medo ataque com mais força!” (*idem, ibidem*: 11).

¹⁵¹ No II volume, recentemente editado, dos *Contos da Infância e do Lar (primeira edição integral)*, coordenada por Francisco Vaz da Silva e com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros, este conto figura com o título “Os Sapatos Desfeitos a Dançar” (Grimm, 2012b: 441-447).

¹⁵² No III volume, recentemente editado, dos *Contos da Infância e do Lar (primeira edição integral)*, coordenada por Francisco Vaz da Silva e com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros, este conto figura com o título “São José Na Floresta” (Grimm, 2012c: 229-232).

fundas masmorras do palácio” (Vieira, 2009: 32) –, conta-se a aventura destes três irmãos em busca do seu pai biológico, mistério resolvido apenas pela cação maravilhosa de um pássaro que canta:

Pobre, pobre mãe
que está na prisão!
Senhor, olha bem
Para os que aqui estão
Porque estes três jovens
Teus filhos são!
Irmãs invejosas
Ao rio os deitaram
E as mãos deste homem
Do rio os tiraram. (*idem, ibidem*: 33).

Trata-se, pois, de um conto no qual se observa uma situação de desestruturação familiar que tem como desfecho a reposição e a reunião dos seus componentes.

Em “**Os Doze Corvos**”¹⁵³, um dos primeiros contos a ser divulgado, logo no início do século XX em Portugal, por exemplo, pela cação de Ana de Castro Osório (1872-1935)¹⁵⁴, a presença de doze irmãos, filhos também de um rei e de uma rainha, como em “Os Sapatos Estragados”, e a valorização do mais novo, neste caso, tornado confidente da sua mãe, é novamente notória. O afastamento forçado, mas prudente, de casa dos doze irmãos substantiva, de certo modo, a ideia de abandono ou desamparo afetivo, visível em muitos textos da tradição oral. Em contrapartida, a solidez dos laços afetivos entre estes irmãos e a sua irmã, inicialmente, vista como oponente à sua felicidade, acentua a ideia de harmonia possível.

O último conto da coletânea, “**Onde Estão os Tolos deste Mundo?**”, com um título, tal como o do primeiro texto da coletânea, com uma forma interrogativa, assenta num jogo a partir dos limites morais ou da ambiguidade moral, possuindo como único núcleo familiar composto por uma viúva e pelo seu filho. Estes acuem de forma consentânea/em sintonia e, entre si, não se presente qualquer tipo de conflito.

A leitura sucinta que acabámos de apresentar dos seis contos de Alice Vieira e no domínio particular da análise das figurações da família nestes mesmos textos, permite concluir que, em

¹⁵³ No I volume, recentemente editado, dos *Contos da Infância e do Lar (primeira edição integral)*, coordenada por Francisco Vaz da Silva e com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros, este conto figura com o título “Os Sapatos Desfeitos a Dançar” (Grimm, 2012a: 113-121).

¹⁵⁴ Na edição de *Contos de Grimm*, traduzidos por Ana de Castro Osório, a que tivemos acesso (Colares Editora, 2008), este conto intitula-se “A Menina e os Sete Corvos”.

alguns deles, se acentuam certos traços menos convencionais do retrato psicológico das figuras paterna e materna. Se, em textos como “São José e as Três Irmãs”, a família se recria positivamente, destacando-se como o refúgio ou espaço afetivo de proteção, em determinados casos, esta distingue-se e surpreende pela dureza e pela violência dos gestos de alguns dos seus membros (como sucede em “Os três irmãos” ou em “Os Doze Corvos”, por exemplo), podendo ser lidos, na atualidade, como uma espécie de subversão de um “paradigma imaculado”.

A contraposição de caracteres de dois irmãos, por exemplo, segue o modelo mais comum na literatura de tradição oral. Em concreto, o/a irmão/irmã mais velho/a é apresentado como “muito esperto” (Vieira, 2009: 9), como em “Onde Está o Medo?”, ou como mais avisado, como em “Os Sapatos Estragados”, ao passo que o/a irmão/irmã mais novo/a é retratado/a como “tolo” (*idem, ibidem*: 9) ou de “riso fácil”, como no segundo texto citado, embora esta seja apenas uma visão aparente que, no desfecho de ambas as narrativas, surja contrariada. Com efeito, na generalidade destes textos, ao/à irmão/irmã mais novo/a são confiadas as maiores responsabilidades, as tarefas mais difíceis de concretizar, os gestos mais insólitos e arriscados em prol dos outros, entre outros.

Do ponto de vista estilístico, é de notar que o recurso a estratégias de construção do humor se afigura recorrente e transversal à generalidade dos contos analisados. Passando, muitas vezes, pela utilização de um registo marcadamente coloquial e/ou informal que, ambicionando proximidade e cumplicidade com o leitor, mimetiza o discurso oral, Alice Vieira espalha, nos seus textos, um conjunto de comentários/ou apartes que, não raras vezes, pelo seu caráter irónico, suscitam o riso. Releia-se, apenas a título exemplificativo, os segmentos iniciais e finais do conto “São José e as Três Irmãs”:

Passou-se esta história no tempo em que São José andou pelo mundo, tentando descobrir a diferença entre pessoas muito boas, pessoas menos boas e pessoas más.

Coisa que, como todos nós sabemos, não é fácil de descobrir às primeiras – nem mesmo quando se é santo. Nesse tempo havia uma mulher com três filhas, igualmente bonitas, igualmente sorridentes, igualmente trabalhadoras.

Ou assim parecia.

E ela a todas amava da mesma maneira.

Ou assim parecia.

E o anjo da guarda a todos protegia com as suas asas.

Ou assim parecia.

(...)

Diz ainda a história que São José ficou a saber distinguir um pouco melhor as pessoas boas das pessoas menos boas e das pessoas más.

(O que a história não diz, mas eu sei, é que São José nunca disse cobras e lagartos de ninguém. Até porque os santos não dizem essas coisas.) (Vieira, 2009: 25; 29).

Certos segmentos evidenciam um envolvimento estreito da voz autoral ou do narrador naquilo que se encontra a relatar, observando-se, assim, uma espécie de predileção por procedimentos metalépticos (ainda que relativamente moderados)¹⁵⁵. Veja-se, por exemplo, o desfecho do conto “Os Doze Corvos”:

Quanto à rainha, calada durante sete anos, pôde finalmente falar tudo o que tinha na vontade – e, segundo me contaram, até hoje ainda não se calou.

Mas ninguém se importa, porque todos juram que nunca naquele reino se ouviu uma voz tão doce. (*idem, ibidem*: 43).

Em determinadas passagens de outros contos, o recurso à repetição, associada, muitas vezes, à utilização de vocábulos que insinuam dúvida e, portanto, uma certa hesitação interpretativa, parece redobrar a intencionalidade implícita de não deixar escapar o leitor. São os casos, por exemplo, da expressão “Uma velha, muito velha, bruxa talvez” (Vieira, 2009: 19, 20, 22), colocada repetidamente no conto “Os Sapatos Estragados”, ou da seguinte estrutura paralelística anafórica:

E todas as vezes o soldado partia um galho com estrondo.

E todas as vezes a princesa mais velha se assustava.

E todas as vezes a mais nova se ria. (*idem, ibidem*: 22)

Com efeito, as estratégias enunciadas poderão ser entendidas como contrapontos ou como meio de atenuar aquilo que nos textos se lê e se dirige aos tais “meninos valentes” anunciados no título da coletânea. O cómico, nos seus três tipos – linguagem, caráter e situação – funciona, assim, como “lenitivo”/“escudo” contra as bruxas, “metades de homem”, “estranhos homens com caveiras debaixo do braço”, (*idem, ibidem*: 15), caixões, mortes, narizes “enormes, disformes e desconformes” (*idem, ibidem*: 28) que crescem punitivamente, tias que atiram um sobrinho ao rio (*idem, ibidem*: 31) e que acabam levadas para a fogueira e irmãos que se transformam em corvos e desaparecem pelos ares, “levando com eles a casa e o jardim” (*idem, ibidem*: 41).

Em certa medida, o que registámos relativamente ao papel desempenhado pelo humor nos textos analisados, poderá aplicar-se à componente visual da obra. Da autoria de Carla Nazareth, as

¹⁵⁵ Sobre este aspeto, *vide* Reis e Lopes, 1996: 232-233.

ilustrações repartem-se, de forma mais ou menos equitativa e simétrica, pelos seis contos. Além da colocação de uma ilustração em página única/inteira a anteceder o texto, ao longo do seu registo, surgem pequenos quadros visuais, nos quais a ilustradora procurou enfatizar alguns pormenores textuais, fixando-se, por exemplo, na recriação das personagens. Ostensivamente incapazes de dar conta do dramatismo e/ou da tensão dramática que caracteriza muitos momentos dos contos aqui relidos, as ilustrações parecem, por vezes, ignorar os eixos ideotemáticos estruturantes e, talvez até, melhor ficcionalizados por Alice Vieira. A opção por tons predominantemente suaves não terá sido provavelmente a mais adequada à recriação visual destes estimulantes textos.

Para concluir, as narrativas reescritas por Alice Vieira para *Contos de Grimm para Meninos Valentes*, convertendo os textos dos folcloristas alemães em objetos literários renovados, potencialmente fomentadores de “outras” leituras, refletem uma visão autoral acerca da literatura para a infância e, em particular, daquilo que as crianças “podem”, de facto, ler. Os tipos de representações dos núcleos familiares, dos quais não se encontram ausentes situações associadas, por vezes, à violência, ligada à morte, ao medo ou ao abandono afetivo, são, na verdade, reveladores de uma perspetiva avessa ao “politicamente correto” que se ocupa a apagar tudo o que se julga impróprio para as crianças. Jack Zipes, por exemplo, quando se refere à receção dos contos de Grimm nos Estados Unidos da América, em particular, nos anos 30 do século passado, por via da sua transfiguração fílmica por parte da Disney, aplica os termos “flowering” e “contamination”, aduzindo a ideia de que, visto como altamente lucrativo, o mercado do livro infantil passa a ter como objetivo apenas produzir “‘harmless’ and delightful tales appropriate for children and their parents” (Zipes, 2001: 85). Os textos de Alice Vieira encontram-se nos antípodas do que acabámos de mencionar. E tudo isto talvez apenas porque “A minha [de Alice Vieira] infância foi um corredor muito grande que rangia pela noite dentro (...).” (Vieira, 1986: 183).

Referências bibliográficas:

CALVINO, I. (2010). *Sobre o Conto de Fadas*. Lisboa: Teorema (2ª ed.).

CARRANZA, M. in <http://www.imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/#more-13899> (consultado no dia 08/05/2012).

CORTEZ, M. T. (2001). *Os Contos de Grimm em Portugal. A Receção dos Kinder—und Hausmarchen entre 1837 e 1910*. Coimbra/Aveiro: Minerva Coimbra/Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos/Universidade de Aveiro.

- GRIMM, J. e W. (2008). *Contos de Grimm*. Sintra: Colares Editora (Tradução: Ana de Castro Osório; Prefácio: Danielle Birck).
- _____ (2012a). *Contos da Infância e do Lar* (Vol. I). Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores (1ª edição integral, com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros e coordenação científica de Francisco Vaz da Silva).
- _____ (2012b). *Contos da Infância e do Lar* (Vol. II). Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores (1ª edição integral, com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros e coordenação científica de Francisco Vaz da Silva).
- _____ (2012c). *Contos da Infância e do Lar* (Vol. III). Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores (1ª edição integral, com tradução, introdução e notas de Teresa Aica de Barros e coordenação científica de Francisco Vaz da Silva).
- RAMOS, A. M. (s/d). “*Contos de Grimm para Meninos Valentes*” (sinopse). Consultado no dia 04 de maio de 2012, http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portaf.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=2058
- REIS, C. e LOPES, A. C. M. (1996). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina (5ª ed.).
- VIEIRA, A. (1986). (Depoimento). En Soares, L. D. (org.). *A Antologia Diferente – De que São Feitos os Sonhos*. Porto: Areal.
- _____ (2009). *Contos de Grimm para Meninos Valentes*. Alfragide: Oficina do Livro (ilustrações de Carla Nazareth).
- _____ (2009). “Toda a escrita é difícil, toda a escrita é complicada” (entrevista). Consultado no dia 04 de maio de 2012, <http://www.vozoperario.pt/entrevista/132-entrevista/307-qtoda-a-escrita-e-dificil-toda-a-escrita-e-complicadaq.html>
- ZIPES, J. (2001). *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children’s Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. NY: Routledge.

ESTUDO COMPARADO DA FAMÍLIA EM *CORDA BAMBA* (1979), DE LYGIA BOJUNGA NUNES E A *FILLA DO LADRÓN DE BICICLETAS* (2010), DE TERESA GONZÁLEZ COSTA

*Vanessa Regina Ferreira da Silva*¹⁵⁶

Universidade de Santiago de Compostela (USC) /bolsa *Emundus* 15

nessa_letrasunesp@yahoo.com.br

Resumo: A origem e o desenvolvimento da produção literária destinada à infância e juventude está vinculada com a ascensão da burguesia ao poder no século XVIII. Tal vínculo contribuiu para que a ficcionalização da instituição familiar se destacasse como uma das linhas temáticas mais fortes nesse acervo, exigindo, desse modo, uma atenção especial por parte dos envolvidos com esse campo. Levando consideração esse contexto, o presente estudo apresenta uma análise comparativa de duas narrativas juvenis, *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes (1932) e, *A filla do ladrón de bicicletas* (2010), de Teresa González Costa (1975). Em ambas, a família destaca-se como um elemento ficcional central no desenvolvimento da trama e na constituição das protagonistas.

Palavras-chave: narrativa juvenil; Brasil e Galiza; representação familiar

Resumen: El origen y desarrollo de la producción literaria destinada a la infancia y juventud están vinculados con el ascenso de la burguesía al poder en el siglo XVIII. Tal vínculo ha contribuido para que la ficcionalización de la institución familiar se destacase como una de las líneas temáticas de relieve en esa producción, exigiendo, a su vez, una atención especial por parte de los implicados en ese campo. Teniendo en cuenta ese contexto, el presente estudio ofrece un análisis comparativo de dos narrativas juveniles, *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes, y *A filla do ladrón de bicicletas* (2010), de Teresa González Costa (1975). En ambas, la familia sobresale como un elemento ficcional central en el desarrollo de la trama y en la constitución de las protagonistas.

Palabras-chave: narrativa juvenil; Brasil y Galicia; representación familiar

Abstract: The origin and development of literary production intended for children and youth is linked with the rise of the bourgeoisie to power in the 18th century. Such ties contributed to the representation of the institution of the family is featured as one of the strongest themes in this collection, thus requiring special attention on the part of those involved with this field. Taking account of this context, this paper presents a comparative analysis of two youth narratives, *Corda bamba* (1979), by Lygia Bojunga Nunes (1932) and *A filla do ladrón de bicicletas* (2010), by Teresa González Costa (1975). In both, the family is featured as a fictional element central in the development of the plot and in the formation of the protagonists.

Keywords: juvenile narrative; Brazil and Galicia; family representation

¹⁵⁶ *Vanessa Regina Ferreira da Silva* ha finalizado, en 2007, sus estudios en la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Brasil), donde obtuvo el grado de licenciada en Filología. Tiene su maestría en Literatura por la misma institución. Actualmente, por medio de una beca Erasmus, es doctoranda en la Universidad de Santiago de Compostela (USC/España). Su línea de investigación principal es la literatura infantil y juvenil brasileña y gallega. Es miembro de la Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil (ELOS) y del Grupo de Investigación LITER XXI. Ha colaborado en diversos soportes de publicaciones como revistas, periódico y libros.

1. A presença familiar na Literatura Infantil e Juvenil

A ascensão da burguesia no poder, no século XVIII, interferiu no desenvolvimento do sistema literário ocasionando mudanças significativas nesse âmbito. De um modo geral, podem-se destacar duas modificações. A primeira refere-se ao universo ficcional retratado, este em uma representação ficcional contextualizada com o cotidiano burguês, substituindo, desse modo, os motivos mitológicos e a representação de personagens aristocráticas; bem como, externamente, este proporcionado pelo progresso da reprodução técnica advindo com o avanço industrial desse momento (Zilberman, 2003: 33). Nesse período ainda, além de redirecionar novos parâmetros artísticos nesse campo, a ascensão da burguesia também proporcionou uma nova modalidade literária, quer seja, a Literatura Infantil e Juvenil.

Vinculada fortemente com o ingresso dessa classe social, a produção destinada às crianças e aos jovens origina-se no século XVIII apresentando, desde seu início, características particulares em relação à literatura institucionalizada, como destaca Zilberman sobre o nascimento dessa literatura (2003: 33): ela “decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola”. Tal circunstância de origem marcou decisivamente, e ainda marca, o desenvolvimento dessa produção que, por meio dessas características de origem, foi associada como um produto pedagógico cuja finalidade é propagar ensinamento a partir dos parâmetros de vida burguesa¹⁵⁷. Os estudos historiográficos e teóricos sobre e de Literatura Infantil e Juvenil apontam diversas implicações quanto à relação dessa arte com essa camada social, para o presente trabalho interessa discutir que tal correlação implicou em algumas constantes temáticas como, por exemplo, a representação familiar nesse acervo ficcional. Presença que exige uma atenção especial nessa literatura já que, como destacou a teórica brasileira:

[...] é no âmbito da ascensão de um pensamento burguês e familista que surge a literatura infantil brasileira, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa em século antes; e, como no Velho Mundo, o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola [...]. Todavia, cabe examinar um outro processo adjacente ao fenômeno histórico: como o gênero destinado às crianças reflete sobre as condições sociais que decretaram seu nascimento. Isto é, como a ficção apresenta a infância tal como a concebemos hoje e a arte literária a ela dirigida. Deste modo, o procedimento é voltar às origens do problema, contudo, por intermédio de sua inscrição na obra ficcional. (Zilberman, 2003: 207)

¹⁵⁷ A influência da ideologia burguesa no desenvolvimento da Literatura Infantil e Juvenil é o tema central do interessante trabalho de Edmir Perrotti, *O texto sedutor na literatura infantil* (1986).

Essa preocupação da teórica, a levou ao desenvolvimento de uma tipologia de análise que tem como fim analisar o *modelo familiar* representado nos textos ficcionais brasileiros, bem como, a relação apresentada entre a personagem infantil e seu ambiente familiar. Tal estudo foi classificado em três grupos: o “Modelo Eufórico”, aquele que propaga o poder familiar sobre a vida do infante; o “Modelo Crítico, que já anuncia certa crise dessa relação de poder, contudo ainda prevalece o viés adulto e o “Modelo Emancipatório”, que rompe definitivamente com o compromisso desse vínculo¹⁵⁸.

Com base nas reflexões teóricas de Zilberman, o presente trabalho tem como proposta analisar *qual* a importância e a implicação da família na configuração do perfil juvenil. Para tal propõe-se uma análise comparativa entre duas narrativas juvenis, *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes e, *A filla do ladrón de bicicletas* (2010), de Teresa González Costa.

2. O corpus de análise

2.1. Sistemas literários distintos

As duas narrativas juvenis em comparação pertencem a sistemas literários diferentes.

Corda bamba pertence à produção juvenil brasileira cuja autoria é de uma prestigiada escritora desse sistema, quer seja, Lygia Bojunga Nunes (1932), uma das escritoras brasileiras mais representativas desse sistema e a primeira a receber o Prêmio *Hans Christian Andersen* para o país.

A obra, que recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil a láurea de “Altamente recomendável para o jovem” em 1979, foi publicada em um importante momento da produção literária para crianças e jovens no Brasil, a saber, a denominada “Geração de 70”. Tal denominação refere-se a um grupo de escritores que iniciaram sua produção literária nesse sistema a partir dos anos 70. Essa designação foi apresentada por Edmir Perrotti (1986) quando propôs uma sistematização desse sistema artístico apresentando como um segundo momento de virada e de “conscientização” estética dessa produção:

É que, a partir do início dos anos 70, uma geração de escritores retoma a postura do iconoclasta Lobato. E já não isoladamente como o mestre, mas em conjunto – ainda que não atuando em grupos ou movimentos – colocará em crise, com seus trabalhos, a concepção utilitária da literatura pra crianças e jovens, propondo uma nova compreensão para o fenômeno. Esta atitude mudará completamente o quadro geral dessa manifestação entre nós. (Perrotti, 1986: 11)

¹⁵⁸ Esse trabalho foi publicado pela autora no livro, *A literatura infantil na escola*, cujo artigo leva por título “A representação da família”.

Desse modo, para o teórico, muitos escritores que se iniciaram nesse período tiveram como proposta contestar os parâmetros vigentes dessa produção, buscando, por sua vez, oferecerem uma literatura destinada à infância e juventude a partir de parâmetros estéticos. E entre este grupo enquadra-se Lygia Bojunga Nunes, como uma forte representante dessa mudança crucial.

Já *A filla do ladrón de bicicleta* pertence ao sistema literário juvenil galego e foi publicada por Teresa González Costa (1975). Diferente da escritora brasileira, que já apresenta uma produção consolidada para o público juvenil, González Costa é uma autora nova em seu sistema literário e a obra em discussão marca sua estreia na narrativa juvenil galega. Assim como o livro brasileiro, a obra galega também recebeu um reconhecimento institucional, trata-se do Premio Merlín 2010.

Dada a recente incursão da autora nesse sistema, ainda não é possível apresentar sua importância nesse campo. Contudo, pode-se destacar que a autora estreia num momento importante da produção juvenil em língua galega, já que se trata de uma produção já consolidada e que apresenta grandes vozes como Agustín Fernández Paz e Marcos Calveiro, por exemplo. De momento pode-se observar que a obra recebeu uma recepção favorável.

Diante do exposto, cabe destacar que o presente trabalho não pretende apresentar uma linha de comparação entre as escritoras brasileira e galega. Trata-se, antes de tudo, de uma comparação textual entre as narrativas juvenis que embora apresentem um contexto de produção diferente, oferecem muitas similaridades no que se refere à configuração da trama, sobretudo, na representação ficcional configurada pelas personagens adolescentes, tema central de nosso trabalho.

2.2. Organização estrutural similar

Como vimos no início desse trabalho, a produção literária para crianças e jovens nasceu da mão da burguesia, ocasionando, por sua vez, uma forte ligação entre ambas, como a representação da instituição familiar nesse acervo ficcional.

Com as mudanças sociais desenvolvidas ao longo do século XX, os parâmetros tradicionais da concepção familiar da burguesia foram colocados em xeque, pois, a organização nuclear onde uma figura materna é responsável pela preservação do lar e de conferir assistência aos filhos e uma figura paterna, responsável pela subsistência a esse universo, não subsistem mais como único modelo. Já que, desde a ascensão dessa classe social, muitos fatores sociais abalaram esse molde familiar, ocasionando por sua vez, uma nova organização nessa instituição.

Imersa a esse novo contexto, a literatura infantil e juvenil vem acompanhando tais mudanças, pois, se os textos ficcionais iniciais dessa produção tinham como base a representação familiar exemplar, a partir da segunda metade do século XX, observa-se uma nova representação

familiar cujos personagens familiares foram redirecionadas proporcionando uma nova representação. E é nesse novo contexto familiar que se inscrevem as duas narrativas em análise, constituindo, de certa forma, uma discussão central de ambas, já que as duas personagens adolescentes têm que buscarem um novo espaço familiar.

Tanto em *Corda bamba* como, em *A filla do ladrón de bicicletas* a instituição familiar constitui o elemento literário central da configuração estrutural de ambas. Se centrarmos nesse fator, nota-se que há uma similaridade forte entre ambas, tanto na configuração do enredo, como no desenvolvimento e no desenlace da trama.

Corda bamba apresenta o seguinte enredo. Maria, a protagonista da história, após perder seus pais (Márcia e Marcelo) em um trágico acidente de trabalho, passa a viver com sua avó materna, D. Maria Cecília Mendonça de Melo. Diante desse novo contexto familiar, a adolescente enfrenta um novo dilema: adaptar-se aos parâmetros de sua avó e cultivar a aprendizagem que recebeu de seus progenitores, equilibrista de circo. Esse desejo da protagonista, ao mesmo tempo em que a vincula a seus pais, também a afasta de seu novo ambiente familiar configurando um conflito na relação entre neta e avó. De forma analógica, *A filla do ladrón de bicicletas* também apresenta o mesmo dilema familiar.

Com a finalidade de oferecer um futuro melhor para Serafina, o pai da protagonista, denominado como “o famoso ladrón de bicicletas”, decide deixar a filha aos cuidados de sua irmã, Dona Perfecta. Nesse novo espaço familiar a adolescente terá que reprimir seu desejo, equilibrista de bicicleta, para adaptar-se aos parâmetros de sua tia.

Desse modo, tanto a obra brasileira como a galega apresentam a mesma situação – duas adolescentes, que não possuem mais seus progenitores, são obrigadas a integrarem um novo contexto familiar. Além dessa nova situação, as protagonistas têm que enfrentar outro dilema: os novos parâmetros familiares são distintos do contexto de seus progenitores, ocasionando, desse modo, uma situação de conflito – a repressão dos desejos das adolescentes que, no caso de ambas, estão relacionados com a figura paterna, simbolizado a permanência do vínculo com o verdadeiro progenitor.

A divergência entre o desejo das protagonistas e o novo ambiente familiar é delineada em ambas as obras logo no momento inicial da integração das personagens com o novo lar.

A chegada de Maria à casa de sua avó foi contextualizada em um ambiente de aniversário de Quico, o enteado de D. Maria Cecília. Maria chegou ao lugar com seus dois amigos de circo, uma pequena bolsa de roupa e o arco. Este objeto despertou uma intensa curiosidade em Quico, que queria saber por que Maria o levava:

- Chi, que pesado! Pra que serve? – Pegou uma flor.

Maria largou a mão de Barbuda pra não deixa Quico puxar a flor. Ele puxou. Ela pediu baixo, aflita.

- Cuidado. Vai rasgar.

- Pra que que serve? [...]

Ninguém entendeu a resposta. Barbuda explicou:

- A Maria trabalha com a gente lá no circo... (p.13) ¹⁵⁹

A partir desse momento, a narrativa já apresenta uma situação de conflito para o novo espaço de Maria: Quico querendo saber do ofício da neta de sua madrastra, Barbuda (amiga de circo de Maria) explicando a habilidade de Maria, e a avó da protagonista reprimindo tal desejo:

- Agora ela não trabalha em mais nada, agora ela vai ficar morando aqui comigo e só vai estudar e brincar.

Quico não tinha entendido: trabalhava de que jeito?

Barbuda então contou que Maria era equilibrista; fazia um número se equilibrando numa corda lá em cima do picadeiro; usava o arco pra ajudar. [...]

Dona Maria Cecília interrompeu:

- Isso era antigamente, essa história da Maria trabalhar no circo já passou. Agora ela só vai usar o arco de flor pra brincar. [...]

Quico tinha pedido pra Maria “equilibra para gente ver”, e todo o mundo começou a pedir junto, ficou uma barulheira daquelas. Dona Maria Cecília não gostou da ideia:

- **Não, não, não! A minha casa não é circo! E a Maria não é mais uma equilibrista!** (p. 13-4) (grifos meus)

Logo no momento inicial da chegada de Maria ao novo lar, sua avó já impõe a neta suas regras, estas constitui na anulação do passado de Maria e de sua maior habilidade e sonho, equilibrista de circo.

De forma similar, Serafina também já no início de integração com o seu novo lar, também tem que acatar as decisões de Dona Perfecta:

- Pódese saber que é iso? – dixer a tía Pefecta canda vira a Celerífera por primeira vez, mirando para ela con desconfianza.

- É a miña bicicleta. Podo...?

- Non. Aquí están prohibidos eses artefactos raros. Entendido?

- Non é un artefacto raro, é...

¹⁵⁹ Nesse trabalho o livro de *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes utilizado pertence a editora Agir, 11ª edição, publicado em 1988. Ver referência completa no final do trabalho, no corpo do texto só será indicado o número da página.

- Entendido?

Cando vivía co seu pai Serafina gardaba a Celerífera no seu cuarto, e mesmo andaba con ela polos corredores da casa. Serafina podía comprender que a tía Perfecta non quixese oír falar do tema [...]. Pero o problema é que a tía nin sequera quería que Serafina andase nela pola rúa, entre outras cousas porque afirmaba que andar en bicicleta carecía de elegancia. (p. 15-6) ¹⁶⁰

Em ambas as obras, a integración das protagonistas no novo espaço familiar é representada como un momento de repressão e embate para as adolescentes que são proibidas de desenvolverem seus sonhos e desejos em vista de um novo contexto familiar. Tal conflito é expreso nas obras por diversas formas. Na obra brasileira pode-se exemplificar com a seguinte passagem. A avó de Maria pergunta a Barbuda, amiga de Maria, o que a neta pensava da nova situação:

- O que que ela disse quando vocês falaram que ela vinha morar comigo?

- Ela falou que queria ficar sempre no circo. Trabalhado na corda. Era isso que ela queria (p.21)

Assim como Maria, Serafina também é contraria em seu novo ambiente familiar, como destaca o narrador da obra, “Serafina pensaba que era unha magóa que a tía Perfecta non entendese que o máis importante para ela era Celerífera” (p.21).

Desse modo, nas duas obras, o aproveitamento da temática familiar é desenvolvido de forma similar: o desafio de adolescentes que além de perderem seus verdadeiros progenitores, têm que se integrarem-se em um novo contexto familiar onde seus desejos são reprimidos. Com base na tipologia proposta por Zilberman, por tal circunstância, tais obras poderiam ser classificadas pelo “Modelo Crítico” que é aquele que ficcionaliza um problema entre os adolescentes e a figura adulta. Contudo, ao longo da narrativa, as duas personagens, após enfrentar diversos problemas com o novo lar, conseguem manter sua autonomia diante da figura autoritária. Pois, no desenlace de ambas as histórias, as personagens concretizam suas características. No último parágrafo de *Corda bamba* o narrador apresenta o seguinte um final feliz para a protagonista:

O tempo vai passando, mais portas vão aparecendo, e Maria vai abrindo elas todas, e vai arrumando cada quarto, e cada dia arruma melhor, não deixa nenhum cantinho pra lá. Num quarto ela bota o circo onde ela vai trabalhar; no outro ela bota o homem que ela vai gostar; no outro os amigos que ela vai ter. Arruma, prepara, prepara: ela sabe que vai chegar o dia de poder escolher. (p. 125)

¹⁶⁰ A edição de *A filla do ladrón de bicicletas*, de Teresa González Costa utilizada nesse trabalho pertence à Edicións Xerais de Galicia, publicada em 2010. No corpo do texto só indica-se as páginas.

Embora seja um final aberto, nele anuncia uma vitória de Maria que mesmo que esteja imersa a situações adversas da vida, como a morte dos pais e o autoritarismo de sua avó, não se deixa vencer e afirma sua identidade pessoal. Já em *A filla do ladrón de bicicletas*, por sua vez, termina por um *happy end* onde se apresenta que o desejo de Serafina, que também teve que enfrentar situações desfavoráveis como o abandono de seu pai e o autoritarismo de sua tia, foi alcançado pela persistência da personagem. No final da obra seu pai aparece e manifesta sua satisfação com a atual situação da filha “Son postais que escribira para Serafina, pero que por algunha razón nunca se atrevera a enviarlle. Nunha delas, que aínda non está escrita, unha postal da Torre Eiffel cos bordos algo gastados, dille a Serafina que está moi contento de saber que fai o que sempre desexou cando era pequena, voar na súa bicicleta” (p. 162).

Por tais circunstâncias, nas duas narrativas as protagonistas são retratadas como autônomas em suas escolhas, enquadram-se, desse modo, no “Modelo emancipatório” de representação familiar, uma vez que há uma recusa na “intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade a uma instância superior e dominadora” (Zilberman, 2003: 215)

Ligado a esse fator, também é interessante destacar que ambos os desejos são similares, Maria tem como sonho ser equilibrista de corda e Serafina, equilibrista de bicicleta. No contexto de ambas as obras o anseio das protagonistas estão vinculados com a figura paterna, pois, os pais das protagonistas são os responsáveis pela vinculação desse desejo, Maria aprendeu a equilibrar na corda pelo ensinamento de seu pai e Serafina ganhou a bicicleta de seu pai. Dessa forma, pode-se interpretar, nas duas obras, o desejo das protagonistas as vinculam com seus verdadeiros progenitores, mantendo, desse modo um vínculo familiar. Pois, mesmo sem a presença dos pais, as adolescentes constituem seu desejo e sua vida profissional a partir de sua figura paterna.

Como resultado final, tanto a narrativa juvenil brasileira quanto a galega atinge uma original e dicotômica representação familiar. Sem prescindir da autonomia pessoal, as heroínas contestam o autoritarismo imposto pela atual situação familiar em que se encontram, mas não deixam de projetarem sonhos e características a partir da família, que no contexto dos livros é simbolizado metaforicamente pela figura paterna.

Referências Bibliográficas

- GONZÁLEZ COSTA, T. (2010). *A filla do ladrón de bicicletas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- NUNES, L. B. (1988). *Corda bamba* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Agir.
- PERROTTI, E. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone.
- ZILBERMAN, R. (2003). *A literatura infantil na escola* (11ª ed.). São Paulo: Global.

ENTRE A ORDEM E O CAOS... REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA NA LITERATURA JUVENIL PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

*Maria da Conceição Tomé*¹⁶¹

Agrupamento de Escolas Viseu Sul/CEMRI

sao.dinis@gmail.com

*Glória Bastos*¹⁶²

Universidade Aberta/CEMRI

gloria@uab.pt

Resumo: A família, estrutura basilar da organização social, surge, de forma particular, nas narrativas de potencial recepção juvenil, como um tema relevante. Tendo como *corpus* um conjunto de narrativas juvenis de recorte realista, de autores portugueses, publicadas entre 1995 e 2010, pretende-se, neste estudo, analisar os modelos familiares difundidos por estas obras literárias e verificar de que forma os mesmos reflectem as mudanças sociais das últimas décadas. Por outro lado, tendo em consideração que a globalidade destas narrativas apresenta protagonistas adolescentes, pretende-se examinar os laços criados entre estas personagens e os seus progenitores, as imagens parentais veiculadas bem como os conflitos familiares mais recorrentemente expostos.

Palavras-chave: Literatura Juvenil; Adolescência; Família; Representações parentais; Conflitos familiares

Resumen: La familia, estructura básica de la organización social, surge, de forma particular en las obras narrativas de potencial recepción juvenil, como un tema relevante. Teniendo como *corpus* un conjunto de novelas juveniles de corte realista, de autores portugueses, publicadas entre 1995 y 2010, se pretende, en este trabajo, analizar los modelos familiares difundidos por estas obras literarias y verificar de que forma reflejan los cambios sociales de las últimas décadas. Por otro lado, considerando que la totalidad de estas obras presentan protagonistas adolescentes, se pretende examinar los lazos creados entre estos personajes y sus progenitores, las imágenes de parentesco representadas así como los conflictos familiares expuestos más recurrentemente.

Palabras clave: Literatura Juvenil; Adolescencia; Familia; Representaciones familiares; Conflictos familiares.

Abstract: Family, the most basic structure of social organization, is a relevant theme in contemporary literature for young adults. In this paper, we aim to analyse the family models represented in realistic novels for young adults written by Portuguese authors, and understand how these narratives reflect last decades' social changes. On the other hand, considering that the majority of the main characters are teenagers, we intend to examine the family bonds that they have with their own parents, the parental images, which are conveyed, and the family conflicts that occur more frequently.

Keywords: Literature for young adults; Adolescence; Family; Portrayals of parents; Family conflicts

¹⁶¹ *Maria da Conceição Tomé*, Doctoranda en Estudios Portugueses (Beca de Doctorado de la FCT (SFRH / BD / 60893 / 2009)), es profesora bibliotecaria y profesora de portugués. Investigadora en el Centro de las Migraciones y Relaciones Interculturales (CEMRI- Universidade Aberta).

¹⁶² *Glória Bastos*, Doctorada en Estudios Portugueses, es profesora en el Departamento de Educación y Enseñanza a Distancia e investigadora en el Centro de las Migraciones y Relaciones Interculturales (CEMRI- Universidade Aberta). Tiene varios libros y artículos publicados sobre literatura infantil y juvenil y sobre bibliotecas escolares. Perteneció al Consejo Científico del Plan Nacional de Lectura.

1. Introdução

A família é considerada a primeira forma de organização social desde os primórdios dos tempos, estando a sua evolução condicionada por factores políticos, económicos e culturais. O discurso social e político contemporâneo considera a “família” uma construção social problemática e ideal, em simultâneo. Com efeito, se por um lado é um conceito complexo em permanente construção, por outro lado, as famílias transportam em si “the utopian promises of a better future promulgated by governments, nations, and religious idealists” (Bradford et al., 2008:130).

No contexto da literatura infantil e juvenil, a família e os problemas familiares constitui um tema incontornavelmente relevante, sobretudo nas obras para leitores (pré) adolescentes (Colomer, 1998). Em primeiro lugar, porque, como sublinha Colomer (1999: 116), “la sociedad se halla organizada familiarmente y es natural que ello se refleje en la narración del mundo que supone la literatura”. Por outro lado, os contextos familiares presentes nestas produções literárias espelham, de algum modo, a realidade social, contribuindo para a intencional e desejável identificação dos leitores com o mundo ficcional. Ao apostar-se na criação de ambientes ficcionais semelhantes aos vividos pelos seus potenciais leitores, “el contexto familiar se ha vuelto omnipresente” (Colomer, 1999:116).

A narração realista configura efectivamente a tendência mais importante da narrativa para os adolescentes na actualidade (Bastos, 1999; Colomer, 1998; Silva-Díaz, 2009). É pertinente recordar que, até à década de 80, não existiam em Portugal muitos livros para adolescentes que apresentassem no mundo ficcional ambientes semelhantes aos vividos pelos leitores, a não ser, como sublinha Blockeel (2001), os livros de Odette de Saint-Maurice que retratavam ambientes exemplares. As narrativas realistas, como as obras de Alice Vieira, António Mota, Alexandre Honrado, entre outros autores, concorreram para uma certa “modernização” da literatura para jovens em Portugal a partir das últimas décadas do século XX (Gomes, 1999). De forma particular nas narrativas de recorte realista, a temática da família surge com um relevo significativo. Com efeito, as relações familiares, a desestruturação familiar, bem como a irresponsabilidade parental e o abandono afectivo dos descendentes, são assuntos explorados nas narrativas portuguesas contemporâneas. Mesmo nas obras em que a problemática familiar não surge de forma central, a família, enquanto espaço organizacional e afectivo, está sempre naturalmente presente.

O facto de o universo ficcional privilegiar o contexto familiar, bem como o escolar, deve-se seguramente à intenção, nestas narrativas, em aproximar o mais possível a ficção da realidade,

sendo estes os espaços onde os protagonistas adolescentes, tal como os seus potenciais leitores, se movem no quotidiano.

Tendo como *corpus* as narrativas juvenis de recorte realista, de autores portugueses, publicadas entre 1995 e 2010, pretende-se, nesta comunicação, analisar, sem pretensões de exaustividade, os modelos familiares difundidos por estas obras e verificar de que forma os mesmos reflectem as mudanças sociais das últimas décadas. Por outro lado, tendo em consideração que a globalidade destas narrativas apresenta protagonistas adolescentes, pretende-se examinar os laços criados entre estas personagens e os seus progenitores, as imagens parentais veiculadas bem como os conflitos familiares mais recorrentemente expostos. Finalmente, e porque, como sublinha Azevedo (2010), as representações da família se encontram intimamente ligadas aos sistemas ideológicos e de valores das comunidades de produção e de mediação, é nosso objectivo analisar qual o conceito de “família ideal” veiculada nestas produções textuais.

2. A(s) família(s) na literatura juvenil contemporânea

Todas as famílias felizes se parecem – disse a tia Rute. Bebeu um gole de chá, trincou a ponta de um biscoito e acrescentou, ainda a mastigar:

- As infelizes não. (*O Romance de Rita R.*, Saldanha, 2006: 23)

Com esta intervenção da tia Rute, inicia-se o livro *O Romance de Rita R.*, de Ana Saldanha (2006), recuperando a autora o célebre *incipit* de *Anna Karenina*, de L. Tolstoi (2006: 11): “Todas as famílias felizes se parecem umas com as outras, cada família infeliz é infeliz à sua maneira”, ao mesmo tempo que resume, de algum modo, neste contexto da temática familiar, a narrativa juvenil portuguesa contemporânea. Os leitores destas narrativas deparam-se, efectivamente, com famílias “felizes”, com problemas comuns a todas as famílias, e famílias a viver períodos difíceis por variadas razões, como veremos, apresentadas através do olhar dos protagonistas adolescentes. Sublinhe-se que, quer num caso quer no outro, estas famílias surgem em configurações familiares que vão para além do modelo tradicional. Note-se que as famílias são, em grande maioria, urbanas (de facto, apenas nas narrativas de António Mota, em textos de Maria Teresa Maia Gonzalez, como *David, um herói entre chamas* (2004) ou *Boas férias, Miguel* (2006) e nos livros da colecção “Espírito da Quinta” encontramos famílias que vivem em contextos rurais).

Com efeito, enquanto estrutura de organização social, a família surge representada nas narrativas juvenis portuguesas contemporâneas através de diferentes formas, reflectindo algumas alterações sociais profundas ocorridas nas últimas décadas no contexto da família. Se, por um lado,

encontramos nos textos em análise famílias tradicionais (pais e filhos, a viverem em relativa harmonia, ou em fase de desestruturação), deparamo-nos também com famílias monoparentais (resultantes sobretudo de um processo de divórcio, ou devido ao facto de um dos progenitores ter morrido ou se tratar de mães solteiras ou viúvas) e de famílias recompostas.

As famílias “felizes” são sobretudo famílias de tipo tradicional, com um núcleo heteroparental, embora, como veremos mais adiante, surjam algumas representações de famílias funcionais que se afastam deste modelo. É pertinente referir que, em muitas produções textuais que se aproximam da literatura “comercial”, a família, quase sempre tradicional, surge apenas como enquadramento ficcional, uma vez que nestas narrativas se privilegia, no quotidiano dos adolescentes, sobretudo a ligação destes com os amigos e os relacionamentos com o sexo oposto (cf. em particular a colecção “7 Irmãos”, de Maria João Lopo de Carvalho e Margarida Fonseca Santos, da Editora Oficina do Livro; a colecção “Espírito da Quinta”, de Maria Teresa Maia Gonzalez, publicada pela Paulinas Editora; alguns livros da colecção “Profissão: Adolescente”, da mesma autora; a série *O Diário de Sofia* e *O Diário confidencial de Mariana*, de Marta Gomes e Nuno Bernardo, publicados pela Editorial Presença; ou ainda a globalidade dos livros de autores portugueses da colecção “Clube das Amigas”, da Editorial Presença).

Em alguns dos livros acima referidos aparecem retratadas famílias numerosas, apesar de socialmente estas situações serem pouco representativas na sociedade portuguesa, actualmente ameaçada por um preocupante inverno demográfico. Com efeito, a maior parte das famílias das narrativas analisadas é composta por um ou dois filhos, espelhando alterações das últimas décadas em Portugal no que se refere à natalidade. Recordando Colomer (1999: 116), podemos de facto afirmar que “La descripción familiar es un ejemplo prototípico del cambio producido en la descripción de la sociedad actual por parte de la literatura infantil y juvenil”.

As famílias numerosas são retratadas como estruturas unidas, que se reúnem às horas das refeições, momentos considerados importantes nestas narrativas, correspondendo, frequentemente, a alturas em que as preocupações e problemas dos protagonistas são expostos e em que os progenitores aproveitam para ajudar e aconselhar os filhos, em ambiente de salutar convívio. Deparamos sobretudo com descrições estereotipadas de famílias tipificadas, e, embora se aluda, na diegese, a outras problemáticas familiares, como é o caso do divórcio, estas situações são principalmente abordadas desde um ponto de vista moralizante, contrastando com a realidade quase perfeita que se apresenta. Estas famílias fazem lembrar as que encontramos nos livros de Odette de Saint-Maurice, uma das mais lidas escritoras juvenis da década de 60 e 70 do século XX. Embora já não nos deparemos com famílias patriarcais e abundantes representações de mães cuja missão era

repartida pela inteira dedicação aos filhos e ao marido e a organização do lar, com algumas pequenas modificações, relacionadas acima de tudo com o facto de as mulheres trabalharem fora de casa e investirem na sua vida profissional, muitos destes livros continuam a mostrar famílias tradicionais, um modelo patriarcal muito semelhante ao presente nas narrativas realistas das décadas atrás mencionadas. Nestas famílias “felizes”, os protagonistas vivem ambientes familiares “normais”, ou seja, onde se vivem problemas decorrentes das relações entre os seus membros (querelas entre os pais e conflitos próprios do convívio entre irmãos), mas onde os laços de afecto parecem concorrer para ultrapassar as dificuldades que surgem.

As famílias tradicionais mais ou menos “felizes” de outras produções consideradas com mais qualidade literária, como é o caso das obras de Alice Vieira (*Caderno de Agosto*, 1995; *Um fio de fumo nos confins do mar*, 1999; *A vida nas palavras de Inês Tavares*, 2008) e de Ana Saldanha (*Doçura Amarga*, 1997; *Como outro qualquer*, 2001; *Uma questão de cor*, 2002; *A Princesa e o sapo*, 2004), para citar apenas alguns exemplos mais significativos, são retratos menos tipificados, a exigir do leitor outras leituras, quer pela complexidade narrativa apresentada, quer pela cooperação interpretativa que solicitam, quer ainda pela forma como exploram os relacionamentos entre os seus membros. Convém sublinhar que estas autoras apresentam exemplos de famílias “felizes” inseridas no modelo tradicional, mas outras que se afastam desse modelo, questionando e reinventando o próprio conceito de família. Com efeito, em *Nem pato, nem cisne* (Saldanha, 2003), através da apresentação de uma família recomposta que vive num ambiente de grande “normalidade”, com uma filha do segundo casamento e os irmãos, apesar de serem filhos de pais diferentes, a viverem um relacionamento fraternal habitual e um padrasto que assume junto dos enteados o comportamento de um verdadeiro pai, os leitores deparam-se com uma estrutura familiar funcional e harmoniosa. Em *Meia hora para mudar a minha vida* (Vieira, 2010) Branca, a protagonista, é criada numa companhia de teatro com a mãe solteira, acarinhada por todos os elementos da companhia com quem cria vínculos familiares, afectivos, profundos, não restando qualquer dúvida para os leitores que, apesar da ausência de laços de sangue entre a maior parte destas pessoas, elas vivem como uma verdadeira família. Também em *Um fio de fumo nos confins do mar* (Vieira, 1999), a protagonista, que vive com a mãe solteira e com a Mademoiselle Nadine Fabre (Nani), que acolheu a sua mãe quando ela ficou grávida porque foi expulsa de casa, considera que não lhe fez falta conhecer outros elementos da família¹⁶³, apesar do seu relacionamento com a mãe não ser o

¹⁶³ Repare-se na forma como a protagonista se refere à família, no seguinte excerto, motivado pelo facto de o namorado da mãe e de Nani terem insistido para ela procurar a família mais alargada com a qual não tem qualquer contacto, participando num *reality show* televisivo intitulado “Quem sabe deles?”: “E se calhar vieram todos obrigados como eu. As famílias são uma coisa terrível! As figuras que nos obrigam a fazer! Se calhar também lhes meteram na cabeça que

ideal. Além disso, percebe-se que os vínculos criados com Nani são laços familiares marcados, apesar de as duas não partilharem o mesmo sangue. Em *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995), Maria da Glória, a narradora adolescente, vive com a mãe e o irmão e, apesar de os pais estarem divorciados continuam a conviver de forma cordial. Nesta novela, a protagonista dá-nos conta da vida da mãe, dos seus infortúnios académicos (uma tese de mestrado que espera no fundo do baú para ser terminada) e, sobretudo, dos seus relacionamentos amorosos (a narradora relata factos sobre os namorados da mãe e a forma como estes relacionamentos afectaram o quotidiano familiar, sem dramas e com grande compreensão). Nas produções literárias acima referidas, os leitores são confrontados com modelos familiares diversos e vivências familiares díspares, sem que o conceito de família, na sua essência, seja posto em causa.

Os problemas familiares mais recorrentemente expostos nestas novelas, curiosamente, não se reportam de forma relevante aos comuns conflitos geracionais entre pais e filhos por questões que se prendem com a adolescência e a irreverência que parece caracterizar esta fase da vida, mas referem-se em grande medida aos problemas familiares decorrentes do mau relacionamento entre os progenitores ou consequentes do seu comportamento irresponsável, pondo-se em evidência o sofrimento que estas situações acarretam para os protagonistas, destacando-se sobretudo a falência da família. A desestruturação familiar (o divórcio, as separações...), o abandono afectivo dos adolescentes (vítimas de pais ausentes ou de pais fisicamente presentes, mas indiferentes), a hipocrisia ao nível do relacionamento entre os cônjuges (infidelidades) e os conflitos familiares abundam em muitas das narrativas actuais.

As famílias “infelizes” destas narrativas são-nos apresentadas pelos narradores protagonistas, na globalidade adolescentes. Em textos que podemos inserir na denominada psicoliteratura, os problemas familiares (sobretudo a desestruturação familiar, a violência doméstica, o abandono afectivo, os conflitos com o padrasto...) são abordados desde a perspectiva do sofrimento dos adolescentes (cf. em particular os volumes da colecção “Profissão: Adolescente”, de Maria Teresa Maia Gonzalez).

A questão da infidelidade e da hipocrisia nos relacionamentos conjugais é aflorada em algumas narrativas, como acontece em *Diário cruzado de João e Joana* (Magalhães e Alçada, 2000), em *O Romance de Rita R.* (Saldanha, 2006), em *Para maiores de dezasseis* (Saldanha, 2009), por exemplo. Em relação ao primeiro título, apesar de os pais de Joana viverem

não podemos sobreviver sem termos os parentes todos à nossa volta. Treta. Claro que podemos. E, nos casos em que, de repente, nos dê jeito ter algum ao pé de nós, podemos sempre inventá-lo. // Foi exactamente o que fiz. A partir do momento em que Mademoiselle Nadine Fabre se transformou em Nani, nunca mais precisei de avó nenhuma. E quando finalmente a minha mãe se decidir a casar com o Crispim, vou ter um pai às direitas, podem crer” (Vieira, 1999: 20-21).

aparentemente uma relação sem discussões, o pai trai a mãe frequentemente e a mãe, apesar de ter conhecimento dessa situação¹⁶⁴ continua casada e envolve-se também com outro homem. Do mesmo modo, apesar de Rita afirmar que não conhece «nenhuma família infeliz ou fora do comum» (Saldanha, 2006: 28), desilude-se ao dar-se conta do relacionamento entre os seus pais. Em *Para maiores de dezasseis* (Saldanha, 2009), o pai da Titó, a amiga de Dulce, a protagonista, trai a esposa dentro da própria casa com uma amiga da mulher. Estas narrativas abordam, sem subterfúgios, a complexidade das relações humanas e familiares.

Os conflitos familiares decorrentes do facto de os membros mais idosos da família precisarem de apoio exploram-se em *A casa das bengalas* (Mota, 1995). Nesta narrativa, a velhice e a solidão, bem como as dificuldades das famílias urbanas contemporâneas em prestarem assistência aos seus idosos, levam à reflexão acerca desta problemática pertinente e actual. A questão da violência doméstica é também um tema recorrentemente explorado nas narrativas contemporâneas – cf. *Filhos de Montepó* (Mota, 2003), *O Agosto que nunca esqueci* (Mota, 1998), *Noites no sótão* (Gonzalez, 2000), *Baunilha e chocolate* (Meireles, 2001), entre outros –, bem como o abandono afectivo, a negligência parental e a falência familiar – cf., designadamente, *Escrito na parede* (Saldanha, 2005), *O casamento da minha mãe* (Vieira, 2005), *Para maiores de dezasseis* (Saldanha, 2009).

Blockeel (2001: 85) referia, reportando-se às produções juvenis portuguesas publicadas até 1994, que as famílias nessas narrativas não surgem sempre como um “porto seguro, esse ninho onde está tudo bem”. No contexto das novelas em análise neste artigo, as palavras desta investigadora ganham ainda mais força. De facto, embora em muitas narrativas transpareçam ambientes familiares afectuosos¹⁶⁵, surgem famílias que são espaços de grande sofrimento para os protagonistas, pelo ambiente familiar de falta de carinho e dedicação por parte dos pais, pela sua ausência na vida dos filhos, pelo seu comportamento irresponsável e repreensível. A família, enquanto estrutura, parece ser questionada em muitas obras, apontando-se as suas fragilidades e fracassos, essencialmente da responsabilidade dos adultos, reflectindo-se sobre a forma como afectam a vida dos adolescentes.

¹⁶⁴ “Isso sei eu. Há-de se fartar desta como se fartou de todas as outras e querer voltar. Até te digo mais, o processo costuma durar entre três semanas e mês e meio, mais coisa menos coisa” (Magalhães e Alçada, 2000: 142).

¹⁶⁵ Em *A casa de muitos mistérios* o protagonista resume deste modo esta presença da família, quando os seus elementos são unidos e há laços entre si:

“ Tenho mais uma amiga, a Mascha Timochenko, que nasceu perto de Kiev, na Ucrânia, e é a melhor aluna de Português do oitavo ano, e que me disse:

- Se a família está dentro de nós, está sempre perto.

Não percebi logo o que ela queria dizer. [...]

Se a família está dentro de nós...

Fecho os olhos.

A minha família dá-me um abraço cá por dentro.” (Honrado, 2007: 27).

Uma das personagens de *Guardei as lágrimas no bolso* (Meireles, 1998: 18-19) resume deste modo esta noção de que a família nem sempre é um doce refúgio: “As famílias são a pior coisa do mundo, quando crescer vou viver sozinho, numa caverna no alto de uma montanha”. Na verdade, encontramos muitos protagonistas que são órfãos de pais vivos, porque estes não se preocupam com os seus filhos, nem lhes proporcionam um ambiente familiar pacífico, afectuoso e seguro, deixando-os frequentemente à deriva num sofrimento físico e psicológico e num profundo estado de abandono afectivo. Em *Diário cruzado de João e Joana* (Magalhães e Alçada, 2000), o protagonista, mal-amado pela mãe, afirma:

A certa altura, os meus pais saíram para o jardim e andaram a passear lá fora, dois vultos no escuro, caminhando devagarinho, sem ruído, para lá e para cá no vidro da janela. Não pude impedir-me de pensar que é exactamente isso que eles representam na minha vida. São apenas contornos de pessoas que estão e não estão, que passam ao largo, que partilham espaços onde eu não tenho nem nunca tive lugar. (p. 174)

Quando a família, em última instância, não consegue assegurar as condições básicas de sobrevivência para os seus filhos, os mesmos são institucionalizados, sendo esta temática explorada em *Baunilha e chocolate* (Meireles, 2001), *Tão cedo, Marta!* (Gonzalez, 2002), *O pai no tecto* (Gonzalez, 2003). No primeiro livro, Jasmim, a protagonista, é institucionalizada porque a mãe morreu vítima de violência doméstica e o pai foi preso; Marta, a mãe adolescente, vive numa casa de acolhimento de apoio a mães jovens, não tendo recebido da família o apoio que necessitaria; o protagonista de *O pai no tecto*, sem família, vive numa instituição de acolhimento. No entanto, mesmo nestes casos, a família está presente, como uma ferida aberta na alma dos protagonistas, um vazio nas suas vidas.

Nas novelas contemporâneas surgem inúmeras situações de pais divorciados, como em *Diário secreto de Camila* (Magalhães e Alçada, 1999), *Para maiores de dezasseis* (Saldanha, 2009), *Cinco tempos, quatro intervalos* (Saldanha, 1999), *Nem pato nem cisne* (Saldanha, 2003), *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995), *Sentados no silêncio*, (Honrado, 2000), ou em processo de divórcio, como *Em casa do Vasco* (Gonzalez, 2001), *O último período* (Mimoso, 2001), por exemplo. Na globalidade das situações, ou os protagonistas estão já a viver numa família monoparental e o divórcio surge como algo que faz parte de um passado mais ou menos recente ou, pelo contrário, encontramos os protagonistas a viverem o processo de separação dos seus pais. Em relação à primeira situação, o divórcio é encarado com naturalidade, sem dramatismos, embora, às vezes, como acontece em *Caderno de Agosto*, as personagens recordem esse tempo como um tempo difícil: “Eu também me lembro dos primeiros dias a seguir à separação e sei que não foram fáceis.

Tão estranho ele estar ali ao pé de nós e de repente não estar, tão estranho ele e a mãe a dividirem as coisas, este disco é teu, aquele livro é meu...” (Vieira, 1995: 50).

No caso dos livros cuja temática central é a separação dos pais, as personagens parecem experienciar um grande sofrimento psicológico, não só decorrente do facto de presenciarem os conflitos entre os progenitores, mas também porque assistem à desestruturação da família. A exploração deste drama acontece sobretudo nos livros pertencentes à psicoliteratura, embora também surja, frequentemente, como um tema periférico em muitas outras narrativas. Com efeito, se não são os protagonistas a passar por esta situação, são outros familiares próximos, amigos ou colegas de escola, sendo a temática da desagregação familiar recorrente nas novelas juvenis contemporâneas. Em alguns textos, como é o caso de *Noites no sótão* (Gonzalez, 2000), o divórcio é encarado com alívio pelas personagens. Nesta situação, em particular, o pai, alcoólico e violento, tornava a vida familiar num verdadeiro inferno, pelo que a separação apresenta-se como a salvação para a mãe e para os filhos.

É pertinente referir que no caso dos casais divorciados é maioritariamente a mãe que se responsabiliza pela guarda dos filhos, vivendo os protagonistas em famílias monoparentais. Nos exemplos em que as personagens adolescentes vivem apenas com o pai, em número pouco significativo, a situação deve-se ao facto do pai, viúvo, não ter pensado em voltar a casar, como acontece em *Raimundo* (Gonzalez, 2003) ou porque a mãe abandonou o lar antes mesmo de se ter divorciado, o que ocorre em *Os óculos do mágico* (Gonzalez, 2008), ou porque a mãe formou outra família e o filho fica com o pai, como sucede em *Boas férias, Miguel!* (Gonzalez, 2006). As famílias monoparentais são, nestas narrativas, fruto de separações/divórcios, como foi referido, mas resultam também do facto de as mães serem mães solteiras – por exemplo, em *Meia hora para mudar a minha vida*, 2010 e *Um fio de fumo nos confins do mar*, 1999, escritas por Alice Vieira; *Escrito na parede* (Saldanha, 2005) – ou viúva, como acontece em *Os heróis do 6.º F* (Mota, 1996).

No caso das famílias refeitas, as narrativas contemporâneas exploram esta questão de múltiplas formas. Com efeito, em algumas narrativas a abordagem é realizada a partir do olhar e do sofrimento dos protagonistas relativamente à integração numa nova estrutura familiar. O protagonista de *Em casa do Vasco* (Gonzalez, 2001) fica a viver com o pai e com a madrasta, porque a mãe, que também volta a formar outra família, vai para o Canadá, levando a irmã mais nova de Vasco consigo. Esta situação acarreta muita mágoa para Vasco, não só porque sente muitas saudades da mãe, mas também porque não vê crescer a irmã e o meio-irmão nascido da nova relação da mãe. A relação dos protagonistas com os padrastos e as madrastas nem sempre é o mais feliz – cf. *O ombro de Cláudia* (Gonzalez, 2003) e *Sentados no silêncio* (Honrado, 2000) – e a

convivência com os filhos dos primeiros casamentos revela-se, em algumas situações, conflituosa: Clara, a protagonista de *Um espelho só meu* (Saldanha, 2002), não tem uma relação de grande afecto e cumplicidade com a madrasta ou com as suas filhas, vivendo em conflito com estes novos elementos da família. Em algumas destas novelas, as personagens adolescentes disputam a atenção dos progenitores com os novos elementos da família¹⁶⁶.

Noutros contextos, a família recomposta é também vista como algo natural, desdramatizando-se a situação: é o que acontece em *O Diário de Beatriz* (Mineiro, 2009), em que a protagonista estabelece com a madrasta uma relação de afecto e cumplicidade, ou de *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995), em que a protagonista e o irmão encaram a nova família do pai com normalidade, criando laços afectivos com a madrasta: “Ao princípio, confesso, não engracei muito com ela. [...] Depois tudo passou. E hoje palavra que gosto dela, e aqui para nós que ninguém nos ouve, acho que é a mulher ideal para o meu pai, que sempre sonhou pertencer ao *jet-set*, esquecido das loucuras da sua juventude” (p. 82). Em *Nem pato, nem cisne*, o divórcio é encarado como algo natural – “E ele não me deixou. A separação é de comum acordo.” (Saldanha, 2003: 15) – a e a família recomposta, como já referimos, surge aos olhos do leitor como uma família harmoniosa.

É pertinente mencionar que a questão das famílias adoptivas surge apenas abordada em *Parabéns, Rita!* (Gonzalez, 1998) e *O irmão de Joana* (Gonzalez, 2001). No primeiro livro, a protagonista descobre, com revolta, que os pais, com quem não mantém uma relação de grande cumplicidade e afecto, não são seus pais biológicos o que a leva a uma depressão, de grande confusão emocional e à aproximação com o pai biológico e à sua nova família. Por outro lado, em *O irmão de Joana*, deparamo-nos com a procura de identidade de Domingos, o protagonista, adoptado quando tinha cinco anos por uma família onde reina um ambiente caloroso.

3. Os novos modelos parentais

É importante sublinhar que no *corpus* analisado não encontramos, ao contrário do que acontece na recente literatura infantil portuguesa, representações de famílias homoparentais. Com efeito, como sublinha Ana Margarida Ramos (2009: 1), verificou-se, nos últimos anos, sobretudo no âmbito da literatura infantil, “um crescimento significativo da atenção à vivência da homossexualidade parental, apresentada como uma tipologia familiar estável e em tudo semelhante

¹⁶⁶ Diana, personagem principal de *Guardei as lágrimas no bolso*, a viver com a avó, apesar do pai ter reconstruído com um segundo casamento a sua vida, afirma: “O meu Pai, do seu novo casamento, tem duas filhas, a Joana e a Mariana, e eu sei que ele gosta mais delas do que mim” (Meireles, 1998: 11).

à família tradicional, numa atitude que pode ser lida enquanto forma de diversificação das referências sociais propostas a crianças muito pequenas”.

Embora a realidade editorial portuguesa não possa ser comparada, nesta questão particular, com a de outros países europeus e da América do Norte, têm vindo a surgir, na literatura portuguesa para os mais novos, alguns sinais que contribuem para a reflexão sobre a questão da homoparentalidade, tema polémico e ainda tabu. Neste contexto, no âmbito da literatura infantil, foram publicados nos últimos anos dois livros – *Ser diferente é bom* (Pessoa, 2008) e *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)* (Bacelar, 2008) – que constituem um momento verdadeiramente inovador no panorama da autoria nacional, imbuídos de um “utopian impulse” (Bradford et al., 2008: 132). De forma subtil, centrando a questão nos afectos, em ambos os livros veiculam-se, de forma positiva, a diversidade das formas de parentalidade. Em *Ser diferente é bom* relata-se o quotidiano de duas crianças com famílias diferentes (um casal heterossexual e outro homossexual), que não deixa transparecer qualquer diferença na vivência do dia-a-dia dessas duas famílias. Em *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)*, a parentalidade homossexual é abordada por via da apresentação de uma história de afectos. Nas palavras da autora, o livro conta a história de “uma menina que é amada e portanto saberá amar”, “um livro de afectos para toda a gente” (Câncio, 2008).

Refira-se que, no que diz respeito à homossexualidade e à homoparentalidade, as mudanças que ocorreram recentemente na sociedade portuguesa são sobretudo legislativas. Com efeito, a promulgação da lei sobre o casamento entre homossexuais, em 2010, é considerada por muitos como um marco histórico, mas a controvérsia continua em aberto, uma vez que a actual legislação impede estes casais de se tornarem candidatos à adopção. Como tivemos oportunidade de salientar em apontamentos anteriores (Tomé&Bastos, 2012), a exploração desta temática na literatura juvenil portuguesa nas últimas décadas é quase inexistente.

No livro *Poeta (às vezes)* (Gonzalez, 1997), os leitores são confrontados com comentários negativos acerca do pai de Andrew, o melhor amigo de Rafael, o protagonista, porque aquele é assumidamente homossexual. Apenas neste livro, na totalidade das novelas analisadas, surge uma personagem com uma orientação sexual que se afasta do social e culturalmente considerado “normalidade”. O pai vive sozinho com o seu filho, mas os comentários são tremendamente pejorativos em relação a este progenitor, por causa da sua assumida orientação sexual. Andrew acha o pai fantástico e aceita-o como ele é (Gonzalez, 1997: 29,42), defendendo-o quando os colegas o insultam. A relação de grande afectividade e cumplicidade existente entre pai e filho surge como um aspecto positivo a realçar nesta narrativa, uma vez que reforça a questão dos afectos entre as

peçoas, deixando para outro plano, e desvalorizando até neste contexto dos laços familiares, as particularidades que se referem à orientação sexual dos sujeitos. Com efeito, até pelo facto da boa relação de Andrew contrastar com o relacionamento de Rafael com um pai autoritário, insensível e preconceituoso, realça-se a importância do investimento afectivo e da capacidade de cuidar como relevantes para o exercício da parentalidade. O facto de esta narrativa despoletar a reflexão sobre esta problemática, ao mostrar aos leitores um pai afectuoso e aparentemente competente, apoia a desconstrução de preconceitos sobre as competências parentais de pessoas com orientação sexual diferente da norma social.

No livro *Em casa de Vasco* (Gonzalez, 2001), a propósito da constituição da turma e do facto de metade da mesma ser filha de pais divorciados, surge a única referência encontrada a uma situação de homoparentalidade (“E a Gi, que é filha de um ou uma *gay*: não sei se é o pai a mãe. De qualquer forma, vive com dois homens ou duas mulheres. [...] A Gi até fala disso com naturalidade”, pp. 46-47), entendida como realidade bizarra e não desejável por algumas das personagens em diálogo. A questão da homoparentalidade e do direito dos homossexuais terem filhos surge também neste diálogo, de alguma maneira, como algo polémico e negativo, sobretudo porque transparece o facto de ser uma situação que causa sofrimento aos filhos: “Sim, porque se um gajo decide que vai ser *gay*, por que raio é que há-de ter filhos? Porque é que os filhos é que se hão-de lixar sempre? Que culpa é que eles têm? [...] Se só descobrem quando já têm filhos, mudem de decisão e pronto. Não têm o direito de tramar os filhos” (p. 47).

Ainda que neste livro se despolete a reflexão sobre esta temática, parece óbvio, sobretudo quando contextualizamos esta problemática na totalidade de títulos em causa neste artigo, que a questão das famílias homoparentais na literatura juvenil portuguesa contemporânea surge com um relevo bastante residual. O silêncio em relação aos novos modelos parentais não deixa, no entanto, de ser significativo.

4. Representações parentais

Tendo em conta que a globalidade das novelas analisadas apresenta protagonistas adolescentes, é através dos seus olhos que nos são apresentados os seus pais, bem como a relação existente entre eles. Se encontramos, por um lado, pais preocupados com os seus descendentes, muito presentes e responsáveis (representações de famílias tradicionais harmoniosas, sobretudo em textos que se aproximam da paraliteratura), deparamo-nos também, de forma significativa, com obras contemporâneas que nos apresentam representações parentais pouco abonatórias. Com efeito,

tal como parece acontecer na realidade literária juvenil de outros países (Delbrassine, 2006: 354-359) os pais são sobretudo criticados pela forma inconsciente como agem e pelo cumprimento imperfeito das suas obrigações e responsabilidades.

Os pais divorciados, ou em processo de divórcio, surgem caracterizados pelos protagonistas adolescentes como sendo sujeitos que investem mais nas novas relações amorosas, como se voltassem a ser novamente jovens, do que na relação filial, ridicularizando-se frequentemente o seu comportamento. Os filhos parecem, em algumas situações, revelar mais maturidade que os seus progenitores, tecendo comentários sarcásticos sobre as atitudes dos seus pais quando estes iniciam novos relacionamentos amorosos, comportando-se como adolescentes (não podemos esquecer que os autores destes livros são adultos e que a voz destas personagens adolescentes é, na verdade, nas narrativas analisadas, a voz de um sujeito adulto com uma cosmovisão e um conjunto de valores definidos).

Em *Diário cruzado de João e Joana* (Magalhães e Alçada, 2000: 132), Joana, a propósito do pai, apaixonado pela brasileira Leila, afirma “O meu pai fica com uma cara de parvo que só apetece ir sacudi-lo: como não posso fazê-lo, encho-me de raiva”. Também no livro *Em casa do Vasco* (Gonzalez, 2001), o filho critica o pai pela precipitação no seu segundo casamento, acabando este por lhe dar razão. No entanto, noutras novelas, como em *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995), o estabelecimento de novos relacionamentos, por parte dos progenitores, é visto como algo perfeitamente natural. A este respeito, protagonista afirma: “Eu cá ainda estava para perceber que mal havia no facto de a minha mãe, maior e vacinada, divorciada e mãe de filhos crescidos, ter arranjado um namorado, mas agora a conversa tinha que ser entre elas as duas e não connosco” (p. 121).

Ao longo do livro *Os óculos do mágico* (Gonzalez, 2008), valoriza-se a abnegação de um pai extremamente atencioso e afável, contrapondo-se a atitude leviana da mãe que decide, ambicionando progredir na carreira, ir para o estrangeiro, afastando-se progressivamente dos filhos. Este pai assegura a estabilidade emocional e um quotidiano de afecto e dedicação aos seus filhos, apesar da tristeza e do sofrimento que sente dentro de si.

No que diz respeito às representações das mães, estas narrativas apresentam-nos mães felizes que acordam os filhos com diminutivos carinhosos, sempre preocupadas com o seu bem-estar (Meireles, 1995), mães autoritárias incapazes de “um beijinho de parabéns, nem um elogio, nem sequer um sorrisinho” (Oliveira, 1998: 10) e mães que, pela incapacidade de orientarem as suas próprias vidas, causam sofrimento aos seus filhos. É o caso de *Noites no sótão* (Gonzalez, 2000), em que a mãe, vítima de violência doméstica, não abandona o marido, mantendo-se no lar,

apesar dos seus filhos serem maltratados, ou de *A Ana passou-se!* (Gonzalez, 2000), em que uma mãe alcoólica e irresponsável compromete o desenvolvimento dos seus filhos e cria na filha uma revolta oceânica que a leva a fugir, sem destino.

Em *Guardei as lágrimas no bolso* (Meireles, 1998), deparamo-nos com uma mãe que abandona a filha pequenina aos cuidados da mãe, não voltando a procurá-la¹⁶⁷. A protagonista questiona o abandono da mãe e o que a sua ausência significou no seu crescimento (“Agora eu sei que a minha mãe podia ter sido um passaporte para eu ser feliz. Mas não me quis, trocou-me como se eu fosse um electrodoméstico avariado, um peso, uma pedra no seu sapato de correr mundo e viver a vida”, p. 94) continuando, no entanto, à sua espera:

Apesar de no princípio desta história ter o propósito firme de não pensar nas tristezas da minha vida, o certo é que muitas noites ainda sonho com ela, afastando-se de mim, no meio de uma terrível tempestade, só que já não consigo odiá-la e apenas fico a saborear aquela tristeza doce que nos acontece quando a raiva já passou mas ainda não nos encontramos reconciliados com a vida.

Portanto decidi esperá-la.

Espero por ela todos os dias. E cada vez que oiço passos no jardim levanto a cabeça e olho pela janela na esperança de que um dia ela acabará por vir buscar-me e que o barulho leve dos seus passos anunciará a sua chegada. (p. 103)

Na novela *O casamento da minha mãe* (Vieira, 2005), Vera é deixada aos cuidados de Dona Elisa, casada com um primo afastada do avô da protagonista, porque a mãe, modelo sempre em viagem, de quem a filha vai recebendo notícias através das revistas cor-de-rosa, não tem vida para ter filhos (cf. p. 23) e coloca a sua carreira em primeiro lugar. Criada sem afecto, desde recém-nascida, por Dona Elisa que lhe repete continuamente que não existe entre elas qualquer laço familiar (“Tu a bem dizer não me és nada!”, p. 24), a menina inventa elementos de uma desejada família que nutra por si algum tipo de carinho, uma avó, possíveis padrastos, para que a sua vida seja suportável.

A protagonista afirma: “Nunca digo ‘a minha casa’. Não sou capaz” (p. 47), e recorda no dia do casamento da sua mãe, momento em que a sua vida começa a mudar¹⁶⁸, porque inicia uma

¹⁶⁷ A protagonista de *Guardei as lágrimas no bolso* (Meireles, 1998) sente dolorosamente a ausência da mãe: “Também é à noite que desato a inventar Mães para me mimarem. Mães bonitas e carinhosas, mais bonitas e carinhosas que todas as Mães do Mundo. Às vezes também invento mães perfeitamente normais, porque na vida real nada é perfeito, nem mesmo as Mães. Invento-as por isso com alguns defeitos, mães choronas, mães gulosas, mães refilonas, mães mentirosas...” (p. 41).

¹⁶⁸ A protagonista de *O casamento da minha mãe* afirma: “É a minha última oportunidade de fazer com que ela se lembre de que é minha mãe. Minha mãe a sério – e não apenas no Bilhete de Identidade” (p. 12).

amizade com a mãe do padrasto, que adopta como a sua “avoastra”, todas as ausências, rejeições, indiferenças por parte da mãe:

Eu não tinha nada para dizer à minha mãe. Ou tinha tudo, o que era a mesma coisa. A minha mãe não tinha nada para me dizer a mim. Então, tentávamos preencher o silêncio da melhor maneira, e, apesar disso, eu a pedir cá muito dentro de mim que ela não fosse embora, que ficasse mais um bocadinho, mesmo que não tivesse nada para me dizer, nem eu a ela, mas que ficasse e olhasse para mim, e dissesse que eu era bonita, e me fizesse uma festa, e me desse um beijo. Ou então que me dissesse que eu era feia, e que me portava mal, e me ralhasse, e me desse uma palmada. Qualquer coisa. Mas que ficasse (p. 49).

No volume *Escrito na parede* (Saldanha, 2005), Beatriz, a mãe toxicod dependente do protagonista Daniel, está permanentemente ausente de casa e da vida do filho que se vai habituando a essa forma de viver, a esse abandono. Daniel, para além da enorme solidão afectiva que vive, passa também privações alimentares (“Tem fome e a mãe não veio para casa”, p. 21) e é alvo de recorrentes agressões físicas por parte da mãe. A narrativa relata a maior das ausências da mãe, estando Daniel sozinho, por sua conta, vários dias até que resolve procurá-la, com a ajuda de um conhecido, preocupado com o facto de lhe ter acontecido alguma coisa. A narrativa termina com o protagonista a entrar em casa ajudando a mãe, frágil e insegura, um farrapo humano (“Não me deixes aqui... Não me deixes sozinha... – choraminga. O Daniel passa-lhe o braço à volta dos ombros e o *Rufo* lambe-lhe o pé descalço e sujo”, p. 149), numa ordem inversa àquela que deveria ser a natural. Neste contexto, é curiosa a forma como a protagonista de *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995) se refere ao comportamento dos pais, destacando-se, de algum modo, uma inversão dos papéis no que diz respeito à missão dos pais e dos filhos:

Eu e o António temos grande experiência na nobre arte de lidar com os nossos pais. Olho neles, senão, ao mínimo descuido da nossa parte, pisam o risco e tornam-se incontroláveis. (p. 11)

Apesar de chatos, aborrecidos, implicativos com as notas, os pais fazem muito jeito numa casa [...] não me vejo muito bem longe da minha mãe. (Até porque, reconheço, ela sem mim não é ninguém e só faz asneiras. (p. 171)

Os pais são apontados como sendo responsáveis por actos legal e moralmente condenáveis, como é o caso dos maus-tratos físicos (o pai alcoólico de Dinis, o protagonista de *Noites no sótão* (Gonzalez, 2000) parte-lhe o braço numa discussão entre os dois, para além de agredir regularmente a mãe; Daniel, o protagonista de *Escrito na parede* (Saldanha, 2005), foi agredido várias vezes ao

longo da infância pela mãe, daí resultando fracturas em várias partes do corpo e é a própria mãe que o ensina a mentir, desde muito pequeno, em relação à origem daqueles indícios de maus-tratos, visíveis no seu corpo; os protagonistas de *O Agosto que nunca esqueci*¹⁶⁹ (Mota, 1998) e de *Filhos de Montepó* (Mota, 2003) assistem a várias cenas de violência por parte de um pai alcoólico, Jasmim, em *Baunilha e Chocolate* (Meireles, 2001) vê o pai maltratar a mãe...), violência psicológica (o pai do protagonista de *Tal pai* (Moura, 1999) pede ao filho que assassine uma pessoa com a faca que constitui a única prova do crime que o levou para a prisão de modo a ilibá-lo...) ou de atitudes que comprometem a integridade física ou emocional dos descendentes (a mãe de Ana, a protagonista de *A Ana passou-se!* (Gonzalez, 2000) provoca um incêndio que põe em risco a vida dos filhos; a mãe de Titó, personagem de *Para maiores de dezasseis* (Saldanha, 2009), é responsável pelo facto da filha estar paraplégica, porque, embriagada, levou a filha ao hospital no seu carro a meio da noite, despistando-se num acidente que alterou fatalmente a vida da filha; os pais de Bárbara, protagonista de *Como outro qualquer* (Saldanha, 2001), esquecem-se de a ir buscar à escola. No contexto do desenvolvimento emocional dos protagonistas, o abandono ou a ausência afectiva por parte das mães parece constituir-se como a situação mais dramática apontada nas narrativas contemporâneas em causa.

O exercício da parentalidade parece ser questionado nestas narrativas, através das figurações de pais negligentes e irresponsáveis que não asseguram afecto ou segurança aos seus filhos. Em *A casa de muitos mistérios* (Honrado, 2007:52), aponta-se, ironicamente, uma solução para estas situações: “A grande ideia da Hélio é simples: um dia, quando a ciência estiver muito desenvolvida, as crianças nascem sozinhas. Depois, já mais crescidas, se sentirem vontade, escolhem dois adultos equilibrados e que gostem a sério um do outro e fazem uma espécie de inseminação artificial: tornam-nos seus pais.”.

Por outro lado, em narrativas como *Como outro qualquer* (Saldanha, 2001) ou *A princesa e o sapo* (Saldanha, 2004), transparece, de forma subtil, uma crítica a uma educação permissiva, centrada na realização de todos os desejos e caprichos dos filhos, por parte de pais ocupados com o trabalho. A caprichosa Diana, protagonista de *A princesa e o sapo*, ou a mimada Bárbara de *Como outro qualquer*, são exemplos de filhos a quem os pais tudo permitem, não impondo limites na sua educação.

¹⁶⁹ “Meu pai bebia muito. Minto: bebia imenso. Eu ficava envergonhado e triste quando o via deitado no meio do caminho, incapaz de dar um passo, a olhar para coisa nenhuma, a conversar consigo próprio. Tinha muito medo quando ele começava a discutir com a minha mãe. Chorava baixinho, abraçado à Adélia, ou ia esconder-me debaixo da mesa quando o via partir louça, a bater nas portas, a atirar cadeiras ao ar, a dar socos no corpo miúdo de minha mãe” (Mota, 1998:18).

5. Os avós: refúgio de ternura?

Os avós são retratados globalmente de forma muito positiva, apresentando, como sublinha Colomer (1999: 117), “un carácter más empreendedor” que em narrativas do passado. Com efeito, encontramos nestes textos, para além das representações mais ou menos estereotipadas de avós carinhosas e/ou boas cozinheiras (*Guardei as lágrimas no bolso*, *A casa das bengalas*, a título de exemplo...), avós (ou “avoastra”, no caso do livro *O casamento da minha mãe*) activas, com uma vida social agitada, participando em múltiplas actividades. A avó de Catarina e Daniel, em *Uma questão de cor* (Saldanha, 2002) frequenta a Universidade da Terceira Idade, vai ao Casino (da Póvoa) todos os sábados; a avó de Maria, a protagonista de *Maria, os segredos da irmã mais velha* (Carvalho e Santos, 2009: 80), apesar de idosa, continua activa e a dar aulas de Inglês numa escola mesmo ao lado de casa; a “avoastra” (no contexto das famílias recompostas, este novo laço familiar surge como portador de sentidos novos, enriquecendo o conceito de família) de Vera (*O casamento da minha mãe*) vai ao ginásio, sai com as amigas, reúne-se com outras senhoras para fazer tapetes de arraiolos e pertence a um clube de leitura.

Deparamo-nos com avós extremamente preocupadas com a aparência física – a avó Olga em *Uma questão de cor* (Saldanha, 2002), a avó Maria Lucília¹⁷⁰ em *Como outro qualquer* (Saldanha, 2001) –, que continuam activas e independentes e, quando necessário, disponíveis. Colomer (1999: 117) salienta que o aumento da esperança de vida e também as alterações nos papéis socialmente atribuídos às mulheres vieram alterar a forma como estes elementos da família são representados na actualidade.

No caso dos avôs, encontramos, sobretudo nas obras do escritor António Mota, a referência a estes sujeitos como sendo possuidores de uma sabedoria ancestral e com os quais os netos vão aprendendo coisas importantes. De facto, recorrendo a provérbios populares ou à experiência da sua própria vida, os avós, pouco letrados, mas sábios dos livros de António Mota, tentam transmitir um saber feito de vida aos netos com quem têm uma relação de afecto (cf. *A casa das bengalas* e *O Agosto que nunca esqueci*).

Em *Diário cruzado de João e Joana* (Magalhães e Alçada, 2000), o avô Mário parece ter sido um pilar importante no crescimento do protagonista João, porque, tendo perdido uma filha

¹⁷⁰ Veja-se este excerto: “À noite, depois de jantar, com o plano um pouco alterado pelas novas compras, a Maria Lucília vai deixar o marido sentado em frente à televisão, com a manta pelos joelhos, e, no ambiente perfumado e cheio de luz da casa de banho, recolhida para a verdadeira batalha, com uma intensa concentração, vai limpar, tonificar, esfoliar e hidratar a sua arma mais potente e pública, o rosto bonito” (Saldanha, 2001: 166).

ainda bebé e achando que nasceria novamente uma menina, a sua mãe o rejeitou afectivamente. Substituindo a mãe, fisicamente presente no ambiente familiar, mas continuamente deprimida, e um pai obsessivamente centrado na esposa, este avô passou muito tempo a brincar com o neto quando ele era pequeno, organizando actividades divertidas e ajudando-o, à medida que crescia, a enfrentar a sua realidade familiar: “O ambiente em tua casa é insuportável, nunca vai mudar, e a única forma de lidares com isso é reconheceres todas as facetas do problema para o poderes arrumar a um canto” (p. 179).

Nas narrativas analisadas neste artigo, os avós, para além de fazerem parte do quotidiano familiar das famílias – cf. *A vida nas palavras de Inês Tavares* (Vieira, 2008); *Uma questão de cor* (Saldanha, 2002), entre outros exemplos possíveis –, surgem frequentemente como refúgios onde os protagonistas encontram afecto, quando ele não existe na família nuclear. Como sublinha Delbrassine (2006: 358), “...la bonne réputation des grands-parents semble préservée de critiques, essentiellement du fait de leur disponibilité et de leur capacité à communiquer”. Com efeito, também nestas novelas examinadas, os avós são sobretudo elementos disponíveis, com quem os protagonistas podem conversar e, em última instância, o derradeiro reduto familiar de ternura.

Encontrámos protagonistas que vivem com a avó em *Guardei as lágrimas no bolso* (Meireles, 1998), porque a mãe abandonou a filha aos cuidados da sua mãe e o pai voltou a casar; em *Tomás e Bianca* (Gonzalez, 2002), porque toda a família morreu num acidente de automóvel e a avó materna acolhe Tomás; em *Quando nos matam os sonhos* (Mimoso, 2005), a protagonista cresceu com a avó (“vejo-me ao seu colo, pequenina. Protegida pela sua força maternal”, p. 82), porque a mãe morreu vítima de cancro; e, em *David, um herói entre chamas* (Gonzalez, 2004), porque os pais estão emigrados e os avós, meigos e preocupados, asseguram as necessidades básicas do neto. Também em *Noites no sótão* (Gonzalez, 2000), a personagem central, quando decide fugir de casa, após ter sido alvo de grande violência por parte do pai, encontra apoio nos avós que o ajudam monetariamente e o tentam compensar da falta de afecto na sua vida. Em *Eu só vejo cores* (Sarabando e Cipriano, 2010), Miguel vive com a avó porque o pai foi viver para outro país após a morte da mulher, pouco tempo depois de ele nascer.

São avós que cuidam dos netos substituindo as mães e que os enchem de mimos com leite quente com mel e canela e histórias de príncipes e princesas (cf. *Guardei as lágrimas no bolso*) ou que tentam ajudar a ultrapassar dramas gigantescos (cf. *Tomás e Bianca* (Gonzalez, 2002) ou, ainda, que os apoiam em dias difíceis e os ajudam a recuperar a auto-estima. As ligações que os protagonistas estabelecem com os avós parecem ser de grande cumplicidade e ternura, revelando as personagens destas narrativas, de forma geral, uma grande preocupação com estes elementos da

família. Em *A casa de muitos mistérios* (Honrado, 2007), *Uma questão de cor* (Saldanha, 2002), *A casa das bengalas* (Mota, 1995), *A viagem de Bruno* (Gonzalez, 1999) entre outros exemplos, os adolescentes preocupam-se com os avós, por estarem doentes, sozinhos ou a precisarem de apoio acrescido; Maria, a protagonista de *Maria, os segredos da irmã mais velha* (Carvalho e Santos, 2009) estabelece com a avó Fernanda uma grande cumplicidade e ternura (“Sou mais do que tua amiga, Maria, sou mãe duas vezes: avó é ser mãe a dobrar, o que é muito importante”, p. 80), servindo muitas vezes aquela de sua confidente e conselheira. Em *Dentro de mim* (Saldanha, 2005), é a avó Patrícia a única que percebe que se passa alguma coisa de grave com a neta Carla e a única que se disponibiliza para a escutar (a mãe e a tia não só não lhe deram atenção como não entenderam as pistas que Carla foi oferecendo em relação ao seu possível estado de gravidez, em plena adolescência).

Nem sempre a presença dos avós em casa dos protagonistas é pacífica, como acontece em *A casa das bengalas* (Mota, 1995), não porque não existam laços de afecto entre avós e netos, mas sobretudo porque a vinda dos avós (neste caso do avó, viúvo) para morar com a família altera muitas das rotinas familiares estabelecidas.

Neste contexto das representações dos avós, registam-se algumas excepções: em *Um fio de fumo nos confins do mar* (Vieira, 1999), a avó de Maria Guilhermina, a protagonista, nem sequer a quis conhecer, tendo expulsado a sua mãe de casa quando a soube grávida; em *Meia hora para mudar a minha vida* (Vieira, 2010), a avó de Branca nunca quis saber dela e, quando recebe a menina (porque é contactada pela assistência social, após a morte da filha), trata a neta com frieza e indiferença. Apesar de ser a única pessoa que resta da sua família após a morte da mãe, a avó da personagem principal não parece nutrir por esta neta nenhum tipo de afecto ou ligação. Branca ocupa o quarto de hóspedes de uma casa enorme e fria (“aquela não é a sua casa, que aquela nunca foi nem há-de ser a sua casa...”, p. 149), e no dia em que chega, a avó faz-lhe as seguintes recomendações: “E trata de não partires nada nem sujar nada. Não estou habituada a crianças. Não gosto de barulho, e nunca tive paciência para histórias” (p. 122). Entre a menina e a avó não se estabelece qualquer vínculo afectivo ao longo dos seis anos em que a jovem aí vive (“A minha avó não tinha mudado, estava apenas mais velha. Não gostava de mim e eu não gostava dela”, p. 146).

Pela voz da protagonista ficamos a saber que enquanto viveu com a mãe numa companhia de espectáculos, partilhando o quotidiano com uma comunidade de actores com hábitos bizarros e numa casa aparentemente sem grandes condições, entre pessoas que, apesar de não serem do seu sangue, a encheram de atenção e mimos, a menina foi feliz e que, junto da única pessoa com a qual

partilha laços de consanguinidade, Branca apenas dificilmente sobreviveu emocionalmente, questionando-se, através da sua voz, o conceito de família e dos laços familiares:

Recordo-as nessa tarde, entregando-me nas mãos da minha avó, olhando para a papelada e respirando bem fundo, com a sensação do dever cumprido: eu tinha finalmente todas as condições para o meu pleno desenvolvimento intelectual e físico, estava longe dos loucos, numa família bem estruturada, com todos os parâmetros e requisitos necessários, que não me deixava mexer em tesouras, que não me deixava sozinha e à solta no meio de um pátio que dava para a rua. E que, mesmo com quatro casas de banho só tomava duches para poupar água.

Famílias dessas são sempre famílias muito felizes (Vieira, 2010: 133).

6. Conclusões

Neste momento, é possível estabelecermos um conjunto de considerações decorrentes da análise efectuada. Em primeiro lugar, parece incontestável a importância de uma família feliz, seja qual for a sua forma, mas onde haja afecto entre os seus membros¹⁷¹, para o desenvolvimento dos sujeitos.

Da leitura das novelas realistas contemporâneas, é possível concluir que uma parte significativa das mesmas veicula um ideal de família que corresponde à família tradicional, com uma família nuclear, heteroparental, “normal”. As famílias onde reina a harmonia e a paz representadas nas narrativas em causa neste artigo são, em grande número, famílias “tradicionais”, com pais presentes e preocupados, atentos e afectuosos, o que não deixa de ser significativo em termos de modelo cultural de família normativamente expectável. Curiosamente, é nas produções literárias que se incluem na literatura “comercial” que isso acontece mais frequentemente. Como sublinha Alston (2008: 21), a imagem poderosa da família tradicional, ideal (pai, mãe e filhos), “is part of the ideology that we unconsciously internalise: such a family is a cultural construct and its representation is reiterated daily in television programmes, films, and literature, especially literature for children”.

Em segundo lugar, a abundância de famílias monoparentais nestas narrativas constituídas pela mãe e pelos filhos, reflecte, por um lado, as mudanças socioculturais das últimas décadas, e, por outro, remete para a generalizada e consensual idealização da figura materna como basilar para o desenvolvimento integral dos seres humanos. Podemos também questionarmo-nos, neste

¹⁷¹ O protagonista de *A casa de muitos mistérios* (Honrado, 2007) afirma “Com mais ou menos família, mais ou menos tios, mais ou menos avós ao pé de mim, sempre tive família à minha volta. Descubro agora que é muito mais fácil passar pelas coisas aborrecidas, quando se tem família à volta” (p. 67).

momento, se esta global valorização da figura materna, reflectindo efectivamente o que se passa em geral na sociedade aquando de um processo de divórcio, não concorrerá, de certo modo, para a manutenção de alguns preconceitos relacionados com a competência do pai na guarda dos filhos. Pela voz dos protagonistas, veicula-se também uma crítica mordaz às mães que abandonam os seus filhos, parecendo constituir esta ausência de vínculos afectivos uma dor funda e traumatizante nas vidas das personagens.

Por outro lado, o silêncio nas produções literárias de potencial recepção juvenil em relação às novas formas de estruturação familiar, como é o caso das famílias homoparentais, não deixa de ser significativo, reflectindo, por um lado, preconceitos profundos em relação a esta problemática, e, por outro lado, questionando, de algum modo, a existência e a competência destas famílias. Como afirmam Bradford et al. (2008: 133), parece existir uma certa relutância por parte dos escritores em oferecerem modelos familiares alternativos numa sociedade em que “the (heterosexual) marriage norm remains a highly valued social arrangement, and fictional families remain tied to social notions of ‘normality’”. A literatura juvenil pode, e deve, no entanto, pela apresentação de diversidade de modelos parentais, suscitar nos leitores a reflexão sobre outras realidades familiares, desenvolvendo nos mesmos a capacidade de questionar o mundo e os conceitos. Desta forma, a literatura poderá constituir-se como uma “utopian promise of a better world to come” (*idem, ibidem*: 135).

A noção de família, enquanto conceito mais abrangente que vai para além dos laços de sangue, como um espaço de criação de laços profundos entre diversas pessoas, surge em livros de autores que são considerados referenciais no panorama editorial português, como é o caso de Alice Vieira e Ana Saldanha. Em algumas produções literárias (cf. *Meia hora para mudar a minha vida*, 2010), questiona-se a noção de que a consanguinidade é que explica o conceito de família, apontando-se os vínculos de afecto entre as pessoas como os responsáveis pela definição e sentido deste conceito. Neste contexto, decorrentes das variações destas ligações entre vários sujeitos, é possível depararmo-nos com outras formas possíveis de família. Por outro lado, as famílias recompostas ou as famílias monoparentais são apresentadas com naturalidade – cf. *Nem pato, nem cisne* (Saldanha, 2003); *O casamento da minha mãe* (Vieira, 2005); *Caderno de Agosto* (Vieira, 1995) –, não se questionando a capacidade destas novas formas familiares, mas antes oferecendo-se aos leitores o confronto com outras realidades possíveis e perfeitamente funcionais.

Numa parte significativa das narrativas analisadas, encontramos um discurso que desqualifica os progenitores, tal como parece acontecer noutras realidades literárias. Delbrassine (2006) refere que na análise que efectuou a produções literárias para adolescentes, se nota uma forte

presença de pais com comportamentos repreensíveis. De acordo com este investigador, “les parents sont contestés selon trois modes: vigoureusement dénoncés lorsqu'ils sont indignes, totalement disqualifiés quand ils sont démissionnaires ou irresponsables et simplement moqués quand leurs travers prêtent à sourire” (p. 359). É sobretudo esta a crítica que transparece de imediato da leitura das novelas portuguesas para jovens: pais demissionários, pais que não são capazes de cumprir o seu papel de verdadeiros pais, famílias que falham a sua missão.

Como também realça Colomer (1999:118), nas últimas décadas têm de facto vindo a surgir “muchos temas que cuestionan la conducta de los miembros de la familia: madres neuróticas y sobreprotectoras, padres irresponsables, adultos que no ofrecen protección sino que la necesitan para si mismos a causa de su enfermedad, alcoholismo, depresión o decrepitud física, situaciones de violencia familiar o de incomunicación personal, etc”. E em muitas destas narrativas, “families no longer provide a source of emotional and financial support for many young people” (Bradford et al., 2008: 134), o que parece comprometer, na ficção como na realidade, o crescimento global dos sujeitos adolescentes.

Nesta mesma linha, M. O. Grenby (2008: 118-119) referindo-se às “family stories” aponta o seguinte: “the paradox of the family story genre is that it probably includes more accounts of family disordering than family coherence”. No entanto, leituras que pretendam destacar que esta questão aponta para uma pretensa “libertação” da criança ou do jovem em relação aos constrangimentos impostos pelos adultos esbarra no facto de que, na maior parte dos casos, esse “caos” familiar desenhado pelos autores serve, na verdade, para sublinhar a relevância da família “tradicional”, já que outras configurações emergem quase sempre como situações problemáticas e causadoras de dificuldades de vária ordem (em especial de natureza psicológica) para as personagens juvenis destas narrativas.

Não podemos esquecer, ainda, que as representações da família aqui expostas possuem uma dimensão cultural que reenvia para a própria sociedade, porque são produzidas dentro da própria cultura, pelos autores que veiculam, de forma consciente ou inconsciente, os valores axiológicos da comunidade em que se inserem. A literatura pode, pela sua capacidade de questionar e construir o mundo, contribuir, neste contexto da família, para enriquecer este conceito que, como sublinha Alston (2008: 21), está aberto a uma variedade de sentidos e definições.

Referências bibliográficas

Bibliografia primária

- BACELAR, Manuela (2008). *O livro de Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Porto: Afrontamento.
- GONZALEZ, M. T. M. (1996). *Ricardo, o Radical*. Lisboa: Difel.
- _____. (1997). *A Sara mudou de visual*. Lisboa: Difel.
- _____. (1998). *Parabéns, Rita!* Lisboa: Difel.
- _____. (1999). *Poeta (às vezes)*. 3^a. ed. [1^a ed. 1997]. Lisboa: Difel.
- _____. (2000). *Noites no sótão* Lisboa: Difel.
- _____. (2001). *A Ana passou-se!*. Lisboa: Difel.
- _____. (2001). *Em casa do Vasco*. Lisboa: Difel.
- _____. (2001). *O irmão de Joana*. Lisboa: Difel.
- _____. (2002). *O Salvador*. Lisboa: Difel.
- _____. (2002). *Tão cedo, Marta!*. Lisboa: Difel.
- _____. (2002). *Tomás e Bianca*. Lisboa: Difel.
- _____. (2003). *O ombro de Cláudia*. Lisboa: Difel.
- _____. (2003). *O pai no tecto*. Lisboa: Verbo.
- _____. (2003). *Raimundo*. Lisboa: Difel.
- _____. (2004). *A família de Nazaré*. Lisboa: Difel.
- _____. (2004). *David, um herói entre chamas*. Lisboa: Difel.
- _____. (2008). *Os óculos do mágico*. Lisboa: Verbo.
- _____. (2006). *Boas férias, Miguel!* Lisboa: Editorial Presença.
- HONRADO, A. (2000). *Sentados no silêncio*. Porto: Ambar.
- _____. (2007). *A casa de muitos mistérios*. Lisboa: Lisboa Editora.
- MAGALHÃES, A. M. e ALÇADA, I. (2006). *Diário cruzado de João e Joana*. Lisboa: Caminho.
- _____. (2006). *Quero ser Outro*. Lisboa: Caminho.
- _____. (1999). *O Diário secreto de Camila*. Lisboa: Caminho.
- MEIRELES, A. (1995). *Aqui há gato*. Lisboa: Verbo.
- _____. (1998). *Guardei as lágrimas no bolso*. Lisboa: Verbo.
- _____. (2001). *Baunilha e chocolate*. Lisboa: Verbo.
- MIMOSO, A. (2002). *O último período*. Porto: Ambar.
- _____. (2005). *Quando nos matam os sonhos*. Porto: Ambar.
- MINEIRO, M. B. (2009). *Diário de Beatriz*. Lisboa: Editorial Presença.
- MOTA, A. (1998). *O Agosto que nunca esqueci*. Porto. Ambar.
- _____. (1995). *A casa das bengalas*. Porto. Ambar.
- _____. (1996). *Os heróis do 6.º F*. Porto. Ambar.

- _____ (2003). *Filhos de Montepó*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- MOURA, R. L. (1999). *Tal pai...*. Lisboa: Dom Quixote
- OLIVEIRA, C. (1996). *A vida é uma grande ideia*. Lisboa: Verbo.
- PESSOA, S. (2008). *Ser diferente é bom*. Lisboa: Papiro Editora.
- SALDANHA, A. (1997). *Doçura amarga*. Porto: Ambar.
- _____ (1999). *Cinco tempos, Quatro intervalos*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2002). *Um espelho só meu*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2002). *Uma questão de cor*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2003). *Nem pato nem cisne*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2005). *Dentro de mim*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2004). *A princesa e o sapo*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2001). *Com outro qualquer*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2005). *Escrito na parede*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2006). *O Romance de Rita R.*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2009). *Para maiores de dezasseis*. Lisboa: Caminho.
- SARABANDO, M. A. e CIPRIANO, L. G. (2010). *Eu só vejo cores*. Lisboa: Lisboa Editora.
- VIEIRA, A. (1999). *Um fio de fumo de confins no mar*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2005). *O casamento da minha mãe*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2008). *A vida nas palavras de Inês Tavares*. Lisboa: Caminho.
- _____ (2010). *Meia hora para mudar a minha vida*. Lisboa: Caminho.

Bibliografia secundária

- ALSTON, A. (2008). *The family in English children's literature*. New York: Routledge.
- AZEVEDO, F. (2010). Casaram-se e viveram felizes para sempre! Os papéis masculino e feminino na literatura infantil contemporânea. Disponível em <http://www.ibby.org/index.php?id=1139>
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BLOCKELL, F. (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho.
- BRADFORD, C.; MALLAN, K.; STEPHENS, J. & McCALLUM, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children's Literature - Utopian transformations*. New York: Palgrave Macmillan.
- CÂNCIO, F. (2008). "Ilustrar todos os afectos". Disponível em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=1003501&page=2
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literário. Narrativa Infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.
- _____ (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Sintesis.

- DELBRASSINE, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écritures, thématiques et réception*. Paris: SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Creteil et la Joie par les livres.
- GOMES, J. A. (1999). "A literatura para crianças e jovens no pós-25 de Abril". *Vértice*, 92, 88–93.
- GRENBY, M. O. (2008). *Children's literature*. Edinburg: Edinburg University Press.
- RAMOS, A. M. (2009). Sexualidade na Literatura para a Infância ou a inexistência de temas proibidos. Casa da Leitura. Disponível em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/tem_sexualidade.pdf
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2009). "Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades". En Colomer, T. (ed.). *Lecturas adolescentes* (pp. 185–196). Barcelona: Graó.
- TOLSTOI, L. (2006). *Anna Karénina*. (António Pescada, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- TOMÉ, M. da C. & BASTOS, G. (2012). "Rostos de Narciso? Representações da homossexualidade na literatura infanto-juvenil portuguesa". En Azevedo, F.; Mesquita, A.; Balça, A. e Silva, S. (coords.). *Globalização na Literatura Infantil. Vozes, Rostos e Imagens* (pp. 127–148). Edições Lulu.

**NO ES FÁCIL ROMPER LOS HILOS DE LA TRADICIÓN:
LENTA TRANSFORMACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.
BUSQUEMOS CULPABLES**

*Celia Vázquez*¹⁷²

Universidade de Vigo

celiavg@uvigo.es

Resumen: Este artículo se propone explicar un proyecto de investigación que se está llevando a cabo en la Universidade de Vigo con el objetivo de buscar mecanismos que identifiquen las razones por las que, una vez elegida la metodología para la identificación de los estereotipos sexistas en los libros de cuentos ilustrados, se siguen presentando a los niños y niñas de tres a cinco años patrones de comportamiento sexistas. Pretendemos utilizar libros ilustrados para la docencia del inglés en las primeras etapas escolares, pero el proyecto se puede aplicar a la lengua materna también. Esta investigación tiene como destinatarios a las autoras/es del texto, a los ilustradores/as, editoriales, así como a los docentes que se dedican a la enseñanza de la lengua inglesa en estos primeros años de desarrollo de la infancia ya que en sus manos está poder favorecer su evolución intelectual en igualdad y respeto.

Palabras clave: estereotipos de género; libro ilustrado; igualdad; sexismo; infancia

Resumo: Este estudo propõe-se apresentar um projeto de investigação que se está a desenvolver na Universidade de Vigo com o objetivo de pesquisar estratégias para a identificação das razões pelas quais se continuam a apresentar às crianças de três a cinco anos padrões de comportamento sexistas, apesar de já se ter identificado uma metodologia para a identificação de estereótipos sexistas nos livros de contos ilustrados. O estudo refere-se ao uso dos livros ilustrados no ensino do inglês nas primeiras etapas escolares, mas este projeto pode adaptar-se igualmente ao ensino da língua materna. Esta investigação tem como público-alvo os autores dos textos, os ilustradores, as editoras e todos os docentes que se dedicam ao ensino da língua inglesa nesta etapa do desenvolvimento infantil, uma vez que desempenham um papel relevante na formação intelectual das crianças tendo em conta os valores da igualdade e do respeito.

Palavras-chave: estereótipos de género; livro ilustrado; igualdade; sexismo; infância

Abstract: This article intends to explain a research project carried out at the University of Vigo with the aim of looking for mechanisms that can help us to identify the reasons why, once chosen a methodology for the identification of the sexist stereotypes in the illustrated books for children, children are taught sexist patterns of behaviour. We intend to use illustrated books for the teaching of English for early school stages but the project can be also used for native language acquisition. This research has as its objective to address the authors of the books, the illustrators and even the publishers as well as the English Language teachers in these first years of children's development because they have the power to favor the intellectual development in a climate of equality and respect.

Keywords: gender stereotypes; illustrated books; equality; sexism; children

¹⁷² *Celia Vázquez García es profesora titular de Universidad del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Vigo, España. Su investigación gira en torno a la literatura de humor, la literatura inglesa del siglo XIX, los estudios culturales y la literatura infantil y juvenil y su crítica. Este último campo de investigación académica lo desarrolla en su docencia en el Máster en Estudios Ingleses Avanzados. Directora del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo.*

Este trabajo de investigación que se está llevando a cabo en la Universidad de Vigo se basa en las diferentes ideas filosóficas y teorías que se mencionan a continuación:

- Teorías de género/feministas: Nancy Armstrong y su hipótesis productiva. Esta crítica analiza desde el punto de vista histórico y sociopolítico el papel que la mujer ha representado no como ausencia sino como ser activo e integrante de la estructura del mundo en que vivimos.
- Filosofía política: “La sociedad depende de una crítica de sus propias tradiciones” (Jürgen Habermas).
- Filosofía epistemológica: “Actualmente el conocimiento se produce para ser vendido” (Jean François Lyotard).
- La neurociencia: Lise Eliot y su libro *Pink Brain/Blue Brain*.
- El libro del Génesis 3:1-6. Eva como primera mujer curiosa investigadora y crítica y no como culpable del pecado original (Judivan J. Vieira).
- Metodología de investigación sobre la representación de la mujer en los libros ilustrados siguiendo a Crabb y Bielawsky, que establecen las primeras hipótesis de análisis cuantitativo y Collin Fellows que la amplía.
- Análisis de cambios en el papel de la mujer del siglo XX siguiendo la metodología de Zélia María Mendes Biasoli-Alves de la Universidad de San Paulo.

En cuanto a Nancy Armstrong estamos de acuerdo con ella en que debemos analizar el poder que las mujeres han tenido y ayudaron a sostener a lo largo de la historia.

Para el filósofo alemán Habermas la sociedad moderna depende no solo de los avances tecnológicos sino también de nuestra capacidad de criticar y analizar nuestras propias tradiciones. En cuanto a la idea de Lyotard, el conocimiento ya no es algo que nos ayuda a desarrollar nuestra mente, se está desconectando de su relación con la búsqueda de la verdad, ahora se habla de hasta qué punto puede ser útil para diferentes intereses, cómo se puede vender.

Este proyecto que preparo se propone buscar mecanismos que identifiquen las razones por las que, una vez elegida la metodología para la identificación de los estereotipos sexistas en los libros de cuentos ilustrados, se sigan presentando a los niños y niñas de tres a cinco años patrones de comportamiento sexistas. Es importante tener en cuenta que queremos utilizar estos libros ilustrados para la docencia del inglés en las primeras etapas escolares, pero el proyecto se puede aplicar a la lengua materna también. Esta investigación tiene como destinatarios a las autoras/es del texto, a los ilustradores/as, editoriales, así como a los docentes que se dedican a la enseñanza de la

lengua inglesa en estos primeros años de desarrollo de las niñas y niños ya que en sus manos está poder favorecer su evolución intelectual en el sentido de igualdad y respeto.

La metodología desde la perspectiva de género tiene como fundamento la premisa de la que partimos: la existencia de la discriminación por sexo en los cuentos ilustrados que leen nuestras niñas y niños en sus primeros años de colegio.

En general, el profesorado niega la desigualdad de oportunidades en función del género dentro del colegio, creen que su enseñanza es neutra y que no contribuyen al aprendizaje de los estereotipos. Pero no advierten que las imágenes masculinas y femeninas que presenta el material utilizado perpetúan estereotipos de género. Pongamos como ejemplo una sencilla y popular canción infantil:

What are Little girls made of?
Sugar and spice and all things nice.
What are little boys made of?
Frogs and snails and puppy-dog's tails.

Esta cancioncita atribuida al poeta romántico Southey ha sido adaptada por Iona Opie, editora del popular diccionario de Nursery Rhymes reeditado varias veces desde su publicación en 1951. Opie se dio cuenta que las niñas ya no querían ser vistas como algo dulce sino como niñas activas en sus juegos, como los niños. Lo que ocurre es que el cambio afecta también la visión de los niños, que no les gusta mucho el cambio en la canción.

Pero estos cambios no son más que un contraataque y no un avance de tipo cualitativo en la valoración de lo femenino. Así ha sido en las dos últimas décadas.

Nuestra investigación se plantea como objetivo fundamental conocer e indagar sobre los cuentos ilustrados que leen los docentes al alumnado con el fin de detectar, analizar los tipos de discriminación por sexo y elaborar unas recomendaciones tanto para las/los que leen cuentos a niñas y niños como para las/os autoras/es, ilustradoras/es y editoras/es, en el sentido de que incorporen tramas donde ambos sexos sean tratados con igualdad de condiciones, oportunidades y resultados. El cuento ilustrado es una herramienta de gran utilidad para la transmisión de valores, conocimientos, actitudes y comportamientos que la niña y el niño generalmente imitan.

Debemos partir de la premisa de que las niñas y niños son diferentes. La neurocientífica Lise Eliot indaga en su libro *Pink Brain/Blue Brain* sobre las claves neurológicas de la inteligencia así como sobre las diferencias de género, que se encuentran presentes desde el origen de nuestras vidas, aunque luego, el impacto de la cultura, de las convenciones sociales las refuerzan. Niñas y niños

tienen diferentes intereses, niveles de actividad, umbrales sensoriales, fuerza física, tamaño, reacciones emocionales, estilos relacionales o de socialización, niveles de atención y aptitudes intelectuales. El ensayo de esta neurocientífica incide en el papel que juegan los padres y las/los profesores en marcar esas diferencias que en principio son solo biológicas, físicas y no son tan grandes. Reconoce que tanto los padres y los profesores no son totalmente neutrales sobre el género. Pero no podemos abordar la diferencia y la igualdad de la misma manera.

Todas conocemos los primeros análisis sobre los estereotipos de género que se hicieron en los años 70 y en los 90, cuando ya se consigue que las niñas sean protagonistas de los cuentos en un tanto por ciento elevado. Pero este protagonismo incide en una discriminación positiva y es desde una posición masculina dominante que se nos ofrecen estos cambios, como se nos conceden centros de estudios de la mujer o cátedras de estudios feministas. Es una respuesta del mundo patriarcal a la reclamación de la igualdad de derechos y una asunción por parte de las niñas de los valores masculinos. No es una emergencia de valores de la cultura femenina que se hacen universales, es decir, que los asumen también los niños.

A comienzos del siglo XX incluso se afianzó un estereotipo para colorear las diferencias de género y se invirtieron los valores establecidos hasta ese momento como si eso fuera una conquista, porque el rosa no fue siempre el color para el género femenino, sino todo lo contrario. Existen numerosos estudios que cuentan los orígenes de estas etiquetas de color.

En el término género el prestigio social está claramente escorado hacia los valores masculinos. ¿Pero por qué esta preponderancia del hombre? El profesor Judivan J. Vieira analiza la evolución de la mujer y menciona en primer lugar a Eva, la que llevó sobre sí la culpa del pecado original; sin embargo destaca que a ella el Génesis le confirió la iniciativa de cuestionar, criticar e investigar el conocimiento. Por tanto, la mujer parece haber encarnado mejor, en un primer momento de la historia, el espíritu de investigadora, pues dudó y quiso conocer la verdad, aun a costa de consecuencias imprevisibles. La mujer, en un primer momento, tuvo el valor de contrariar al propio Dios en su búsqueda de conocimiento, mostrando su capacidad de análisis, síntesis, enumeración y osadía (Génesis 3:1-6). Por lo tanto, la mujer trae desde su existencia la curiosidad de una investigadora. Menciono este hecho porque siempre me ha preocupado que, siendo casi siempre las mujeres las que tienen cualidades innatas más desarrolladas como la socialización y la curiosidad entre otras y estando más cerca de los niños y niñas en esa etapa de los 3 a los 5 años, todavía no se haya conseguido educar en igualdad; más bien todo lo contrario, los adultos reforzamos las diferencias apoyados por las convenciones sociales.

Hablamos de padres y profesores, pero cuando hablamos de libros ilustrados debemos tener en cuenta a las autoras/es y/o ilustradoras/es. Debemos ahondar en aspectos tales como la construcción de personajes y ambientes, de la imagen, ya que nos aportan claves muy valiosas para entender la contribución específica que la creadora o creador aporta a la fijación en la perpetuación de determinados estereotipos sexistas.

Pero ¿cómo gestar un personaje alejado de estos estereotipos, cómo hacer para que la o el protagonista de la historia trascienda las convenciones sociales y la inclinación hacia determinados valores masculinos? ¿Cómo abordar el proceso de creación de personajes y situaciones que no estén marcados por los condicionantes sociales de tradición patriarcal?

Debemos plantear estos problemas desde un marco teórico, con la revisión y análisis de este tipo de libros para luego poder transmitir los resultados y nuestros objetivos de cambio a las creadoras/autoras e ilustradoras de la LIJ ya que, de forma inconsciente, contribuyen con sus elecciones y omisiones a reproducir situaciones de desigualdad como consecuencia de su propia educación y de la consolidación de unos hábitos de conducta socialmente aceptados, sin mediar reflexión sobre su significado.

Nuestro cambio de actitud y nuestro compromiso en el respeto a la igualdad de las personas son las bases fundamentales para llevar a cabo un proceso de coeducación.

Pero ¡ojo! No queremos producir unos libros llenos de buenas intenciones, de valores que tengan poco de literatura. No queremos libros que adoctrinen a los niños como en el siglo XIX, queremos obras de arte en consonancia con una sociedad desarrollada porque el lector infantil es inteligente y huye de los libros que huelen a enseñanza de valores. Tampoco les gustan los libros políticamente correctos ni tampoco la fórmula de la inversión de papeles que se hace desde la hegemonía masculina tradicional, en la que las niñas asumen actitudes y comportamientos propios de los varones. La experiencia literaria no sexista puede ayudar a la infancia a conformar una personalidad que no esté limitada ni condicionada por los estereotipos de género establecidos por su tradición cultural y la tarea no es fácil.

Nos guste o no, como países católicos que somos, los del ámbito latino, pocos ponen en duda que la complicidad de la Iglesia, con su desigual concepción del hombre y la mujer, desempeña todavía hoy un papel fundamental en la perpetuación y sostenimiento de los roles tradicionales y la desigualdad entre sexos. El catolicismo tiene como modelo de referencia para las mujeres la imagen de la Virgen María. Desde una lectura masculina, el modelo de referencia ha sido la Virgen María, mera intercesora y maternal. Se ha promocionado la imagen de la mujer sacrificada, servicial y responsable maternal en nuestros códigos culturales.

Queremos hacer un estudio de los libros ilustrados más vendidos publicados en los últimos seis años y que hayan comprado los colegios en donde vamos a realizar el trabajo de campo con el alumnado con edades comprendidas entre los 3 y 5 años.

Estos libros son, a menudo, la primera exposición del niño al mundo fuera de la influencia de sus padres. Es el momento en el que aparecen los mensajes de los roles de género normativos aunque no abiertamente. Es importante tanto para padres como para escritores/ilustradores entender los mensajes de las expectativas del reparto de roles de género, actitudes ante la diversidad cultural y el valor relativo del hombre y de la mujer que los niños pueden recibir en esta edad en la que empiezan su etapa educativa fuera del hogar.

Es importante ser conscientes de la socialización que reciben los niños a través de las imágenes e ilustraciones de estos libros aparentemente inocentes.

Estudios anteriores a 2006 han medido la desigualdad de género, contando el número de personajes femeninos y masculinos que aparecen en las ilustraciones, como se ha venido haciendo en estudios anteriores. Son estudios de tipo estadístico para ver si se ha avanzado un poco más. Se tiene en cuenta también quien ha creado las ilustraciones.

Seguimos los estudios de Crabb y Bielawski (1994) que establecieron en sus análisis tres apartados bien diferenciados para clasificar las representaciones de la cultura material, para establecer las marcas de género lo mismo que con el lenguaje. Para mostrar que los estereotipos sexistas se reproducen en los libros ilustrados para niños recurrieron a la siguiente clasificación: objetos o artefactos utilizados, localización de la escena y características de comportamiento. Definieron cultura material como “la parte del entorno que ha sido construido intencionadamente con fines prácticos” (p. 1) y la dividieron en:

- A. objetos domésticos
- B. objetos de producción
- C. objetos personales

A continuación comprobaron que el uso de estos objetos estaba restringido según el género. Y como podemos imaginar, los personajes femeninos utilizaban objetos domésticos mientras que los masculinos utilizaban más los de producción.

Los valores de comportamiento mostraban diferencias masculino-femenino significativas:

Femenino: dependiente, sumisa

Masculino: independiente, creativo

En cuanto a la localización física de los personajes también aparecían de forma restrictiva según el género. Los personajes femeninos, frecuentemente, en lugares cerrados y los masculinos, en espacios abiertos.

Teniendo en cuenta que muchas de estas ilustraciones para niñas y niños de los libros en lengua inglesa presentan personajes animales con comportamientos y características antropomórficas, ya que para los niños el género de los animales de las ilustraciones pueden tener el mismo impacto socializante que los personajes humanos, podemos por esto considerarlos dentro de la categoría y contarlos cuando hacemos el análisis de contenido como del género femenino o masculino.

Los objetos de producción se definen como los que se utilizan para producir efecto fuera del ámbito doméstico, incluyendo los utilizados en la construcción, la agricultura, transporte y todo aquel trabajo que se lleve a cabo fuera de casa.

Dentro de las variables podemos hablar de personajes activos y pasivos. Los primeros son los que realizan una actividad física como trabajar, jugar, correr y en la categoría de pasivos incluimos a los que hacen un mínimo esfuerzo en su actividad como leer, hablar, caminar... o que prácticamente no realizan movimiento físico como dormir, pensar, soñar o ver televisión.

Otra de las variables es la localización, que indica el lugar en el que se encuentra el personaje central. Puede ser una localización interior o exterior. Además debemos añadir en este estudio lo que el grupo de trabajo de Collin Fellows ha dividido en tres categorías en cuanto a la diversidad cultural de los textos. En la primera categoría se distinguen los textos con conciencia social, aquellos que muestran interés por cuestiones sociales como la contaminación, la pobreza, la criminalidad, etc. En la segunda categoría se incluyen temas de conciencia racial o cultural, aquellos que representan tradiciones culturales diferentes como pueden ser las de tipo religioso, formas de ocio, etc. que celebren la diferencia. Y en la tercera categoría, la conciencia de la convergencia, se retrata a los personajes de diferentes razas o grupos como un grupo homogéneo porque se centra en buscar similitudes en lugar de diferencias.

Es importante destacar que algunos de los libros que los niños leen para ampliar sus conocimientos de una nueva lengua son los tradicionales cuentos de hadas (*Blancanieves y los siete enanitos*, *La cenicienta*...). Sabemos que las cuestiones de sensibilidad cultural o de género no existían en el momento que estas historias fueron creadas pero no por eso vamos a excluirlas de las lecturas de nuestros alumnos porque tampoco vivimos en una sociedad libre de estas diferencias. Por eso el material de lectura no debe ser únicamente neutral, ya que la visión sesgada del niño del mundo en el que vive no lo preparará para enfrentarse al mundo real. Los libros de la biblioteca del

colegio no deben ser solo aquellos que estén libres de los estereotipos de género. Es más adecuado utilizar todo tipo de material, lo que confirma la función crucial del profesorado como educadores del proceso de pensamiento crítico entre su alumnado.

Y para terminar añadir el poder que la palabra y la imagen tienen como marcadores de género. El poder de la palabra en la sociedad es indiscutible, aunque no seamos conscientes de que la lengua refleja también las ideas dominantes de una sociedad y que se emplea como un agente del cambio social. Precisamente el movimiento feminista fue responsable de acuñar nuevos términos neutros, sobre todo en la lengua inglesa, ya que otras lenguas, como la española, tienen todavía una carga masculina fuerte y existen vocablos que en femenino añaden una connotación peyorativa.

Los libros ilustrados ejercen gran influencia en el desarrollo de actitudes estereotipadas en los niños. El poder de la imagen es todavía más impactante porque llega al niño o niña mucho antes que la palabra. Pueden leer una historia a base de imágenes y las imágenes muchas veces no son mera decoración y pueden presentar verdaderos desequilibrios en cuestión de género. Los estudios demuestran hasta ahora que tienden a subordinar los valores femeninos y estos personajes aparecen en localizaciones interiores, con vestidos o faldas, en actitud pasiva o desarrollando labores tradicionalmente femeninas. Por lo tanto, la ilustración de un libro tiene un papel preponderante en perpetuar los estereotipos de género. Por lo que es importante considerar agentes del cambio a las autoras, ilustradoras, editoras y profesoras.

Y donde debemos hacer un mayor esfuerzo es en conseguir que nuestros profesores adquieran una nueva forma de pensar. Y esta puede ser la parte más complicada y difícil de sistematizar. Partimos de la base de que resulta complicado entender que en el siglo XXI todavía debamos hablar de los estereotipos de género, de la violencia que se ejerce contra la mujer o del segundo lugar que ocupa en la sociedad tras el hombre. Todavía la situación es más grave si la visión que damos no es la europea. Debemos destacar las normas y valores que han regido en la educación de los niños y niñas de una época determinada de la historia reciente y que muestra que es semejante a otros países como toda la América Latina. Y sólo algunos de estos valores estaban ligados a la niña/joven/mujer: sumisión, delicadeza en el trato, pureza, capacidad de sacrificio (Mendes, 2000). El proceso de socialización empleado por los adultos del siglo XX para establecer el control sobre el comportamiento, imprimía desde temprano, en la niña, la auto-restricción. Existía una vigilancia que permitía pocas oportunidades de romper las reglas, a veces con castigos severos o amenazas. Durante el siglo XX la niña ha sido controlada a base de frases que coartan libertades:

1. Amenazas de retirada de afecto: Si actúas así, no le vas a gustar a nadie.

2. Amenazas de abandono y soledad: Una chica así no se casa.
3. Castigo del cielo: Dios te está mirando y está triste si haces eso.
4. Remordimiento: Cuando me muera me echareis de menos y va a ser tarde.
5. Angustia: Como se ve que no has vivido la guerra, si tu abuela te contase...
6. Culpa: quiero lo mejor para ti y tu te portas así.

Estas ideas que se inculcaban iban formando en unos valores restrictivos para las niñas, al igual que la sociedad patriarcal iba creando jergas del tipo de sexo fuerte y sexo débil.

Es indudable que dentro del ámbito latino se ha recibido una educación sobre género bastante sesgada, por lo que en consecuencia, hay muchas ideas y comportamientos en nosotros, que, aunque están estereotipados, pueden pasar desapercibidos, no los detectamos porque hemos internalizado estas acciones tan profundamente arraigadas como algo natural que apenas las advertimos, algo que no queremos para nuestras niñas y niños.

Por eso creo que el profesorado debe ser reeducado para evitar que transmita esos postulados y términos negativos para adquirir un equilibrio de género, ya que es más fácil decirlo que hacerlo.

Una vez hayamos transformado la docencia en una práctica libre de prejuicios de género será el momento de ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico. En teoría nuestra sociedad parece que ha dado grandes pasos en esta cuestión, pero la realidad es que la mujer ha conseguido, a base de mucho esfuerzo, incorporarse al mundo del trabajo, ha ido conquistando parcelas de poder y gestión donde antes no tenía un hueco y todo esto sin descuidar las tareas que la sociedad le había atribuido por su condición de mujer y madre. Pero ¿qué ocurre con el hombre? La sociedad no puede reflejar lo que no existe, ni la infancia ver ilustrada en sus libros una sociedad donde las oportunidades no son iguales. Ahora el paso lo debe dar el hombre, cuando éste se incorpore al mundo del hogar y tome conciencia de que todo lo que responde a este microcosmos también es su responsabilidad, compartida, podremos avanzar hacia una sociedad igualitaria. Y esto nos costará porque antes el hombre debe ser capaz de interiorizar una experiencia no discriminatoria. Y no es una tarea sencilla. Mientras tanto, los libros que se escriban, incluso con la intención más generosa y no sexista de ayuda y comprensión, no serán más que el reflejo forzado y totalmente artificial de la realidad.

Referencias bibliográficas:

- CRABB, P. B. and BIELAWSKI, D. (1994). "The social Representation of Material Culture and Gender in Children's Books". *Sex Roles*, vol. 30, (n.º 1-2), 69-79.
- El libro de la filosofía* (2011). Londres, Nueva York, Melbourne, Munich y Nueva Delhi: DK Akal.
- ELIOT, L. (2009). *Pink Brain/Blue Brain: How Small Differences Grow into Troublesome Gaps*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- GOODEN, A. M. and GOODEN, M. A. (2001). "Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999". *Sex Roles*, vol. 45, (n.º 1-2).
- HAMILTON, M. C. et al. (2006). "Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture books: A Twenty-first Century Update". *Sex Roles*, vol. 55, 757-765.
- MENDES BIASOLI-ALVES, Z. M. (2000). "Continuidades e Rupturas no Papel da Mulher Brasileira no Século XX". *Psicología: Teoría e Pesquisa*, vol. 16, n.º 3 (Set./Dez), 233-239.
- NAIR, R. and TALIF, R. (2010). "Lexical Choices and the Construction of Gender in Malaysian Children's Literature". *Kajian Malaysia*, vol. 28, n.º 2, 138-159.
- VIEIRA, J. J. (2012). *La lucha épica de la mujer contra el machismo*. Brasilia: Thesaurus Editora.

EL FOMENTO DE LA LECTURA EN CONTEXTOS FAMILIARES

*Santiago Yubero Jiménez*¹⁷³

*Sandra Sánchez García*¹⁷⁴

*Elisa Larrañaga Rubio*¹⁷⁵

Santiago.Yubero@uclm.es

Sandra.Sanchez@uclm.es

Elisa.Larranaga@uclm.es

CEPLI, Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen: Para que una persona construya hábitos de lectura estables en algún momento ha tenido que vivir un encuentro agradable con la lectura y esto es más fácil si el entorno en el que vive es cercano a la lectura. En esto, como en muchos aspectos de la educación de los hijos, la familia tiene mucho que decir. Así, los padres ejercen un papel fundamental en la consolidación del hábito lector por dos vías de actuación: como modelos y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo. Sin duda, el proceso de adquisición de los hábitos lectores es un proceso complejo y costoso en el que influyen factores individuales y sociales. Por este motivo, desde el CEPLI hemos elaborado diferentes materiales que tienen como objetivo facilitar la promoción de la lectura desde el contexto familiar. En este trabajo presentamos distintos modelos de guías de lectura en las que los mediadores, entre ellos los padres, pueden encontrar tanto selecciones de libros de literatura infantil y juvenil de calidad, como propuestas de actividades que les ayuden a iniciar el diálogo y la reflexión con sus hijos a partir de la lectura.

Palabras clave: Promoción a la lectura; lectura en familia; guías de lectura; aprendizaje familiar

Resumo: Para que uma pessoa construa hábitos de leitura estáveis é necessário que, em algum momento, tenha tido um encontro agradável com a leitura e essa relação é mais fácil se o contexto em que vive é favorável à sua valorização. Nesta medida, como em muitos outros aspetos da educação das crianças, a família tem uma influência relevante. Os pais exercem um papel fundamental na consolidação dos hábitos de leitura dos filhos através de duas formas de atuação: enquanto modelos e através das práticas educativas que exercem. Indubitavelmente, o processo de aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura é um processo complexo e difícil no qual intervêm fatores individuais e sociais. Por este motivo, no CEPLI, temos elaborado diferentes materiais que têm como objetivo facilitar a promoção da leitura no contexto familiar. Neste trabalho, apresentamos distintos modelos de guías de leitura nos quais os mediadores, nomeadamente os pais, podem encontrar seleções de livros de literatura infantil e juvenil de qualidade e propostas de atividades que os ajudem a iniciar o diálogo e a reflexão, com os seus filhos, a partir da leitura.

Palavras-chave: Promoção da leitura; leitura em família; guías de lectura; aprendizagem familiar

Abstract: A person who has developed stable reading habits at some time has had to live a pleasant experience with the reading matter and that is easier if the environment the person lives is close to reading. In this, as in many other aspects of the children's education, the family has a great deal to say. Parents practice an important role in the consolidation of the reading habit by two ways of intervention: as models

¹⁷³ *Santiago Yubero Jiménez* es Catedrático de E.U de Psicología Social de la Educación. Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha. Subdirector del CEPLI.

¹⁷⁴ *Sandra Sánchez García* es Doctora en Filología Hispánica y Clásica. Subdirectora de la Biblioteca General del Campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colaboradora del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil).

¹⁷⁵ *Elisa Larrañaga Rubio* es Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Decana de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha. Secretaria del CEPLI.

and through the educational practices they carry out. Undoubtedly, acquiring the reading habit is a complex process in which individual and social factors are influencing. For this reason, from the CEPLI we have developed different tools to facilitate the reading promotion from the family context. In this paper we present different models of reading guides in which mediators, especially parents, can find quality selections of books for children and also activities that can help them to introduce the dialogue and the reflection with their children.

Keywords: Promotion of reading; family reading; reading guides; family learning

1. El papel de la familia en el fomento de hábito lector

Enseñar a leer y escribir no es tan complicado como crear y consolidar hábitos lectores. Para que una persona construya hábitos de lectura estables debe vivir encuentros agradables con la lectura y esto es más fácil si su entorno es cercano a la lectura. En este sentido, como en otros aspectos de la educación de los hijos, la familia tiene mucho que decir.

Aunque el papel educador de la familia ha ido variando conforme ha evolucionado la sociedad, su implicación sigue siendo fundamental. Antiguamente, la educación corría a cargo exclusivamente de la familia. Más tarde, las funciones educadoras pasaron a ser también responsabilidad del Estado y, fundamentalmente, de la escuela. En la actualidad, aunque el papel de la escuela es relevante, la responsabilidad de la familia en la educación de los hijos es incuestionable.

La familia representa el primer contexto social que acoge al individuo e interviene de forma primaria en su inmersión social. Es el primer agente educativo que selecciona los comportamientos que debe adquirir el niño, dentro de un proceso gradual, secuenciado y sincronizado con su propio desarrollo.

Los padres ejercen su papel, fundamentalmente, por dos vías de actuación: como modelos (atractivos y afectuosos), y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo. La educación familiar se realiza por medio de la imitación y de la identificación con los padres a través de los lazos afectivos y de convivencia. Como afirma Berge (1981: 27), “se aprende compartiendo normas, comportamientos, salidas, distracciones, tiempo libre...”. En esta misma línea, autores como Schaeffer (1994), destacan que lo importante en la educación familiar no es tanto lo que los padres dicen o hacen a sus hijos, sino lo que hacen ellos mismos. Los niños aprenden más de lo que ven, que de lo que les decimos.

Llevado al campo de la lectura, para que una familia se implique en el desarrollo de los hábitos lectores es necesario que interprete la lectura como un hecho social y cultural relevante, y no solo como una importante destreza individual. Por ello, para que el lenguaje escrito y la lectura sean relevantes para el niño también debe implicarse la comunidad. Es imprescindible que el

entorno donde se encuentra el niño valore el tiempo de lectura y, si es posible, sean ellos mismos sujetos lectores.

El acercamiento a la lectura no se produce de forma espontánea. El entorno en el que se encuentra el niño debe valorar el tiempo de lectura y proporcionar modelos positivos de lectura. Por ello, es importante que los propios adultos sean lectores. No es posible llegar a ser un buen lector si no se lee, y es difícil dedicar tiempo voluntario a la lectura en un contexto social donde el tiempo de ocio se construye con opciones distintas a la lectura.

El acceso a la lectura debe producirse sin presiones, en un ambiente relajado y compartido, en el que se fortalezca la relación afectiva con los libros, a través de elementos lúdicos y emocionales. La motivación para leer está relacionada con la inmersión de los niños en el mundo de los libros, cuando pueden interactuar con otras personas sobre lo que están leyendo, cuando se relacionan con adultos a los que les gusta leer y cuando pueden compartir sus experiencias con los otros niños. El diálogo sobre las experiencias lectoras es un elemento definitorio de la afición por la lectura.

Si una familia cree en la necesidad de leer, es fácil que se plantee cómo acortar la distancia que separa a sus hijos de los libros. Esa es, precisamente, la definición de la animación lectora. Hablamos de las prácticas que motivan a leer y que allanan el camino, en ocasiones tortuoso, para vivir la lectura como un hecho cotidiano. Ocurre que muchas de estas prácticas son intencionales pero otras, sin embargo, tienen consecuencias aunque no seamos conscientes de ello. Se trata de las actitudes y conductas que mostramos en los contextos de lectura, donde se producen las relaciones con los libros. Como ya hemos mencionado, nuestra forma de actuar y de pensar puede influir a la hora de que un niño se acerque o no a la lectura y la valore como algo importante; o, por el contrario, piense en ella como un castigo. Del mismo modo que podemos favorecer el proceso de creación de hábitos lectores, también podemos ser protagonistas en sentido inverso y, con nuestros comportamientos desacertados, poner trabas en el difícil camino que deben recorrer los niños para construir su hábito lector.

Nuestros comportamientos se convierten en mediadores de la lectura, resaltando el papel que cumplimos para reforzar o bloquear el proceso de formación de un lector. Existen acciones que pueden llegar a negar este proceso o al menos poner trabas en el camino. El hecho de no tener tiempo para leer, ni para contar cuentos, no incluir nunca libros entre los regalos, interrumpir la lectura de los niños u obligar a leer y no permitir el abandono de la lectura, son solo algunos ejemplos de comportamientos que, en ocasiones de forma inconsciente, seguimos los adultos y que desde luego no facilitan el acercamiento del niño a la lectura.

2. La importancia de la selección de lecturas

Una de las prácticas clave en la creación de hábitos de lectura estables es la selección de lecturas. Elegir el libro adecuado para cada lector es una labor importante en la que se debe atender a distintos aspectos relacionados tanto con el libro como con el lector. Por un lado, es imprescindible considerar las características psicológicas y sociales del lector y, por supuesto, tener presente su nivel de lectura y comprensión lectora; pero además, debemos analizar la calidad literaria del texto, conocer el tema del que trata, el desarrollo de su contenido, el tipo de vocabulario y el nivel de dificultad de las expresiones que utiliza. Incluso es necesario tener en cuenta aspectos formales del libro como su tipografía, el número de páginas, el tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones..., en definitiva, atender a los distintos elementos paratextuales que facilitan la elección.

En algunas ocasiones, las familias no tienen los conocimientos ni las habilidades necesarias para seleccionar el libro más adecuado para sus hijos. Con el objetivo de facilitar esta labor de selección, distintas instituciones dedicadas a la promoción de la lectura y la literatura infantil publican guías de selección de lecturas. Estas guías incluyen una selección de libros recomendados por edades, en ocasiones, agrupados por temas de interés.

Desde el CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha llevamos años desarrollando este tipo de guías, que intentan convertirse en una herramienta eficaz para cualquier mediador a la hora de seleccionar lecturas de calidad para cada tipo de lector. *Yo leo, tu lees, él lee* (2002), *Lecturas con certificado de garantía* (2007), *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros* (2007), *De aquel lado del Atlántico* (2009) o *Lecturas “Low Cost”* (2012b), son algunos ejemplos de las guías publicadas hasta este momento.

Queremos destacar la guía *Leer en familia* (2011), publicada con motivo de la celebración del *Seminario Internacional Lectura, Educación y Familia*. Esta guía reúne 20 libros de Literatura Infantil y Juvenil de contrastada calidad literaria, con un argumento relacionado con las relaciones familiares. Su estructura atiende a 5 tramos de edad: “Para contar” (libros dirigidos a prelectores), “A partir de 6 años”, “A partir de 9 años” y “A partir de 12 años”. Cada categoría contiene 4 libros cuyo argumento presenta temas que se desarrollan dentro de la familia, entendida no como un modelo único, sino dentro de los distintos tipos de familia que se dan en la sociedad actual. La comunicación y las relaciones entre padres e hijos, las relaciones entre abuelos y nietos, los conflictos entre hermanos o los nuevos modelos familiares son algunos de los temas que tratan obras como *Querido hijo estás despedido* (Alfaguara, 2007) de Jordi Sierra i Fabra, *Un pasito y otro*

pasito (Ekaré, 2004) de Tomie de Paola, *Secreto de familia* (FCE, 2004) de Isol, *Adivina cuanto te quiero* (Kókinos, 2009) de Sam McBratney, *Dany, campeón del mundo* (Alfagaura, 2009) de Roald Dahl, *Sopaboba* (Planeta Oxford, 2007) de Fernando Alonso, *Tiempo de vuelo* (SM, 2009) de Bartolomeu Campos de Queirós o *Los doce abrigos de mamá* (Hotel Papel, 2010) de Marie Sellier.

Todas estas guías tratan de ofrecer al mediador una selección de lecturas de calidad en las que encuentre representados diferentes autores, tanto nacionales como internacionales, diferentes colecciones y sellos editoriales que le ayuden a construir su propia biblioteca.

3. Educar a través de la lectura

Aunque la lectura posee valor en sí misma también nos enseña a vivir, ya que existe una estrecha relación entre lectura y socialización. Un binomio que permite crear en el poder socializador de la lectura, en el sentido de conocer y asimilar normas, creencias y valores respetados por la comunidad. Los libros infantiles y juveniles son un canal de aprendizaje y transmisión cultural, ya que en ellos se refleja el pensamiento de sus autores y las particularidades del contexto en el que se han creado (Yubero, 2007).

La lectura es una fuente de acercamiento continuo a la información, al entretenimiento y a la estética, pero también se convierte en generadora de valores. Los textos literarios están impregnados de valores, ya que muestran las normas, las prohibiciones, las prescripciones y el conjunto de símbolos que definen la sociedad y la cultura del autor.

Los libros ofrecen material de reflexión y análisis sobre valores y conflictos personales y sociales que permiten ejercitarse en la resolución de situaciones problemáticas y en la toma de decisiones. El lector puede identificarse con los personajes y las situaciones que transcurren en el relato y convertirlas en experiencias vicarias, con capacidad para orientar sus actitudes y comportamientos. El poder de los textos literarios para hacer vivir al lector emociones, para presentarle distintas situaciones y comportamientos e, incluso, para acercarle a sus miedos e inquietudes, convierte a la lectura en un instrumento privilegiado para la educación.

Además, no debemos olvidar que para fomentar el hábito lector es imprescindible una lectura interpretativa y crítica, porque solo así podemos disfrutar con lo que estamos leyendo. Por ello, debemos ofrecer a los niños no solo libros, sino la posibilidad de comentar sus lecturas, que aprendan a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto. Disfrutar de la lectura es un aprendizaje compartido en el que el niño debe encontrar un acompañante que comparta su experiencia lectora, que estimule sus esfuerzos y potencie sus avances. Los niños

necesitan ayuda para llegar a esa reflexión, que ha de ser también una reflexión social y no exclusivamente literaria o estética.

Para educar a través de la lectura es imprescindible la figura de un mediador, que lleve a cabo diferentes estrategias dirigidas a reconocer y analizar el contenido de los textos. Las narraciones aportan material de reflexión y valoración sobre los personajes del texto, sus acciones y sus emociones. Para ello, es necesaria una reflexión compartida que pueda poner en relación lo leído con otros aspectos de la vida. El papel del mediador (padres, maestros, animadores o bibliotecarios) no debe ser el de imponer una lectura única y oficialmente legitimada, ni evitar todo relativismo en la interpretación del texto para guiar al lector a la identificación de unos valores determinados. El uso de las obras literarias para la educación debe favorecer el diálogo entre el lector y el texto, ayudándole a razonar sobre las vicisitudes de los personajes, aceptando o rechazando sus actos y tratando de relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores.

A la hora de desarrollar estrategias para reflexionar sobre diferentes temas, valores o conflictos sociales a partir de la lectura, es habitual utilizar mecanismos de acercamiento a partir de los conocimientos, las emociones y los comportamientos del propio lector y ponerlos en relación con los de los personajes. Existe gran variedad de estrategias, todas ellas relacionadas con la educación en valores, si bien trabajos como los de Ortega, Mínguez y Gil (1996: 20), Nieto y González (2002: 41) y Yubero, Larrañaga y Sánchez (2009: 10), coinciden en señalar los siguientes procedimientos como los más eficaces:

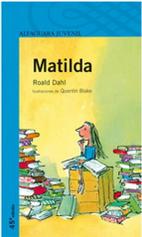
- a) *Clarificación de valores*: Identificación y reflexión razonable y consciente sobre aquellos valores que aparecen en el relato y determinar si se aceptan o qué se piensa de ellos.
- b) *Discusión de dilemas morales*: Presentación de historias conflictivas en las que la resolución implique una toma de decisiones sobre el valor que debe predominar.
- c) *Estudio de casos*: A partir de la exposición de las situaciones reales o ficticias planteadas en los textos se realiza su análisis, fomentando el intercambio de opiniones.
- d) *Análisis de valores y análisis crítico de la realidad*: Estudio de algún problema complejo, que implique diversos factores en el análisis de sus consecuencias.
- e) *Comentario crítico de textos*. Fomentar una visión crítica y analítica de los aspectos relevantes y significativos de un texto.
- f) *Autorregulación de la conducta*. Conseguir el autocontrol de la conducta y la responsabilidad en la toma de decisiones.

Otros autores, como Sarabia (vid. 1992: 185), señalan también como técnicas de intervención para trabajar estas estrategias el “role-playing” y distintas técnicas participativas como los diálogos, las discusiones, las exposiciones en público y la toma de decisiones ante un dilema moral.

Estas estrategias se pueden llevar a cabo desde la lectura, ya que los textos literarios poseen los ingredientes necesarios para realizar las actividades propuestas en la educación de valores.

Como sucede en la elección de los textos, es posible que en determinados contextos familiares acercar textos literarios a los niños resulte una tarea demasiado ardua. Por este motivo, desde el CEPLI se han elaborado unas guías de lectura que presentan distintas estrategias y metodologías para acercar la lectura a los niños, tratando de ofrecer una visión crítica y reflexiva.

Las “*guías de secuenciación lectora*” (Yubero, 2006) parten de un libro seleccionado y proponen actividades en relación con la lectura secuenciada de un libro. Las actividades que se proponen son para antes, durante y después de la lectura, y pretenden acompañar al lector a lo largo de toda la lectura. En ningún caso, el mediador está obligado a seguir estrictamente todas las propuestas contenidas en la guía. Son un instrumento para el mediador, al que se le proponen actividades en relación con el contenido de la lectura. Algunas de estas guías han sido diseñadas dentro de programas de intervención¹⁷⁶, para tratar temas concretos como la igualdad de género o fortalecer estilos de vida saludable. En todas ellas el mediador puede encontrar actividades que buscan reflexionar sobre temas como la tolerancia, la convivencia, la violencia, el compañerismo, etc.

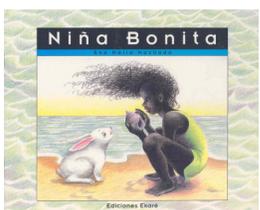
 <p>Matilda Roald Dahl Alfaguara, 2009</p>	<p>PROPUESTA: Resolver conflictos</p> <p>Al regresar a casa, después de su jornada de trabajo, el señor Wormwood paga su mal día con Matilda. Se enfureció y comenzó a destrozarse el libro que la niña leía plácidamente.</p> <p>Se puede proponer a los niños y las niñas que busquen otra alternativa al comportamiento del padre de Matilda. Es interesante reflexionar sobre cómo resolvemos nuestros conflictos en casa, con nuestros amigos o en el colegio, y que se proponga un método de resolución de conflictos que valore, por encima de todo, las actitudes de diálogo y de respeto a los demás.</p>
--	---

¹⁷⁶ Las guías de secuenciación lectora han sido aplicadas en los proyectos de intervención *El valor de un cuento*, en colaboración con la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción); y *Lectura y valores para la igualdad*, en colaboración con el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.

Cuadro 1: Ejemplo guía de lectura del proyecto *El valor de un cuento*.

Otras guías, las “*guías de lectura integrada*”, presentan álbumes ilustrados dirigidos a lectores de diferentes edades a partir de un tema común (la convivencia, la protección de la naturaleza y la igualdad). Tanto las lecturas propuestas, como las actividades, buscan la participación activa de todos los participantes a partir de aprendizaje cooperativo.

La guía de lectura *De colores*, sobre tolerancia, presenta lecturas y actividades que permiten acercarnos a situaciones de intolerancia y discriminación; al tiempo que transmiten comportamientos de respeto a los demás, a las distintas opiniones, a las diferencias personales y a otras etnias y culturas.

 <p><i>Niña bonita.</i> Ana Mª Machado, Il. de Rosana Faría Ekaré, 1994.</p>	<p>PROPUESTA: Encantos de mi familia</p> <p>Se puede reflexionar sobre el hecho de que muchas de nuestras características no dependen de nosotros mismos, ni somos responsables de ellas. Algunas de nuestras características físicas son herencia de nuestros padres o abuelos, incluso nuestros gestos y la forma de comportarnos está relacionada directamente con nuestra familia.</p> <p>Podemos hacer una lista tratando de identificar en qué nos parecemos a nuestros familiares (padre, madre, hermanos y abuelos) y en qué creemos que somos diferentes, y analizar cómo nos sentimos por ello. Sería interesante reflexionar sobre cómo estas similitudes afectan a nuestra vida cotidiana y cómo nuestras diferencias pueden individualizar nuestra forma de actuar en distintos contextos</p>
--	---

Cuadro 2: Ejemplo guía de lectura integrada *De colores*.

Del mismo modo, el álbum ilustrado se ha utilizado con éxito dentro de un programa de intervención con hijos de mujeres víctimas de violencia de género. El proyecto *Intervención con menores en recursos de acogida* se ha aplicado en casas de acogida del Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, teniendo en cuenta que los menores también son víctimas de este tipo de violencia al depender emocionalmente de las personas que les cuidan.

Como es habitual, nuestra propuesta de intervención parte de la lectura, al considerarla una herramienta eficaz para entrar en el mundo interior de los niños, lo que permite vivir situaciones compartidas desde una cierta distancia de seguridad. Además, leer o escuchar historias atractivas les

brinda la oportunidad de construir y reelaborar su propia narrativa vital. El potencial interpretativo de los álbumes ilustrados seleccionados y sus múltiples posibilidades estéticas, narrativas y temáticas, nos brindan la posibilidad de crear un espacio en el que los niños y niñas puedan ser escuchados a través de las lecturas. A partir de ellas pueden expresar sus vivencias, emociones y preocupaciones. Su capacidad empática garantiza un espacio de comunicación que facilita el proceso de recuperación de estos niños al tiempo que se fomenta su gusto por la lectura.

 <p><i>Un papá a la medida</i> Davide Calí Il. Anna Laura Cantone. Edelvives, 2005</p>	<p style="text-align: center;">PROPUESTA: Un padre ideal</p> <p>Las protagonistas de este cuento viven solas y, aunque son felices así, quieren buscar un papá con el que compartir el día a día. Para ello ponen un anuncio en el periódico. Muchos de los niños que han sufrido situaciones de maltrato viven con sus madres y se encuentran alejados de sus padres. Se les puede proponer que escriban su propio anuncio, describiendo primero las cualidades de su madre y después las características que debería reunir su padre</p> <p>Durante el desarrollo de esta actividad es importante que no se demonice al padre, ni se favorezca la excesiva idealización de la madre, con el objetivo de que los niños tengan una visión lo más realista posible de su familia. En estos casos, cuando muchos niños tienen sentimientos encontrados hacia sus padres, las ubicaciones extremistas y simplistas de los miembros de la familia, no favorecen el proceso de recuperación de los niños.</p>
--	---

Cuadro 3: Ejemplo actividad proyecto *Intervención con menores en recursos de acogida*.

Finalmente, el uso de las tecnologías ha permitido acercar la lectura a niños y jóvenes a partir de las herramientas propias de los nativos digitales. Las “*guías de lectura interactivas*” proponen actividades a través de animaciones digitales, con el objetivo de animar a la lectura de uno o varios libros. La guía interactiva *El secreto del lobo* (2012a), presenta juegos y actividades en relación con el contenido de distintos libros de Literatura Infantil y Juvenil. Las actividades, que pueden realizarse de forma individual o colectiva, pretenden fortalecer el gusto por la lectura, al tiempo que motivan la reflexión y el diálogo sobre la realidad cotidiana y los comportamientos de las personas.

El fin principal de todas estas guías es conseguir el refuerzo y la motivación del leer por leer y disfrutar de la lectura; aunque pueden perseguir también otros objetivos en los que el diálogo establecido entre el lector y los libros nos permite desarrollar y fortalecer valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. En todas estas guías, los mediadores pueden encontrar propuestas que les ayuden a iniciar el diálogo y la reflexión, introduciendo el gusto por la lectura.

4. Conclusiones

El proceso de adquisición de los hábitos lectores es complejo y costoso, ya que influyen factores individuales y sociales. No consiste solo en enseñar a leer en los primeros años y proporcionarle libros durante la infancia. El proceso es laborioso y tiene más ingredientes, entre ellos los valores familiares, escolares y sociales de la lectura. Es necesario que el niño observe en su entorno la actividad lectora como una actividad esencial, cognitiva y personal, también con los elementos afectivos y sociales. El lector debe asumir que la lectura es un recurso útil socialmente, y que los libros se utilizan para disfrutar y también para aprender a vivir.

Como padres debemos tener presente que la lectura ha de ser una decisión personal. Nosotros tenemos que preocuparnos de ser capaces de acercar el libro al niño, para tratar de construir una relación placentera. Sin olvidar que leer no es un deber, pero sí un derecho (Machado, 2002). Sería bueno conocer cómo funciona el mundo editorial y sus estrategias; los aspectos que influyen en la evolución psicológica de nuestros hijos y en el desarrollo de su competencia lectora; así como qué debemos hacer para acercar los libros a nuestros hijos.

El camino es largo porque nos hacemos lectores con el paso del tiempo, a través del sumatorio de experiencias lectoras reforzadoras. Cuantas más experiencias ofrezcamos de acercamiento a la lectura, más posibilidades tendrá el niño de convertirse en lector.

Como la tarea es compleja, las instituciones dedicadas a la promoción de la lectura y la investigación en el ámbito de la literatura infantil, debemos trabajar para ofrecer a los mediadores, entre ellos los padres, las herramientas necesarias para acortar la distancia entre los libros y el lector.

5. Referencias bibliográficas

- BERGE, A. (1981). *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid: Narcea.
- MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.
- NIETO, S. y GONZÁLEZ, J. (2002). *Los valores en la Literatura Infantil*. Valladolid: Akal.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.

SARABIA, B. (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”. En Coll, C. et alii, *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 134-198). Madrid: Santillana.

SCHAEFFER, H. R. (1994). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.

YUBERO, S. (2006). “Las guías de lectura como estrategia de animación lectora”. En Girona, M. L. (coord.). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 143-163). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

____ (2007). “Los valores en las lecturas. La lectura como valor”. *Aula Infantil*, 39, 43-46.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y SÁNCHEZ, S. (2009). *Educar valores para la igualdad desde la lectura*. Toledo/Cuenca: Instituto de la Mujer/CEPLI.

YUBERO, S. y SÁNCHEZ, S. (2010). “La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social”. En Larrañaga, E. (Coord.). *Miradas a los social* (pp. 197-206). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.

6. Materiales referenciados

CERRILLO, P. C.; CAÑAMARES, C. y SÁNCHEZ, C. (2007). *Lecturas con certificado de garantía*. Cuenca: CEPLI.

MÉNDEZ, S. y YUBERO, S. (coords.) (2004-2005). *El valor de un cuento*. Madrid: FAD.

YUBERO, S. (coord.) (2007). *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros: selección de lecturas y valores*. Cuenca: CEPLI.

____ (coord.) (2007-2009). *Lectura y valores para la igualdad*. Cuenca: Instituto de la Mujer/CEPLI.

YUBERO, S. y CERRILLO, P. C. (coords.) (2009). *De aquel lado del Atlántico*. Cuenca: CEPLI.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; NAVARRO, R.; DEL RÍO, T. y SÁNCHEZ, S. (2011). *Intervención con menores en recursos de acogida*. Consultada el 1 de septiembre de 2012, <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1908>

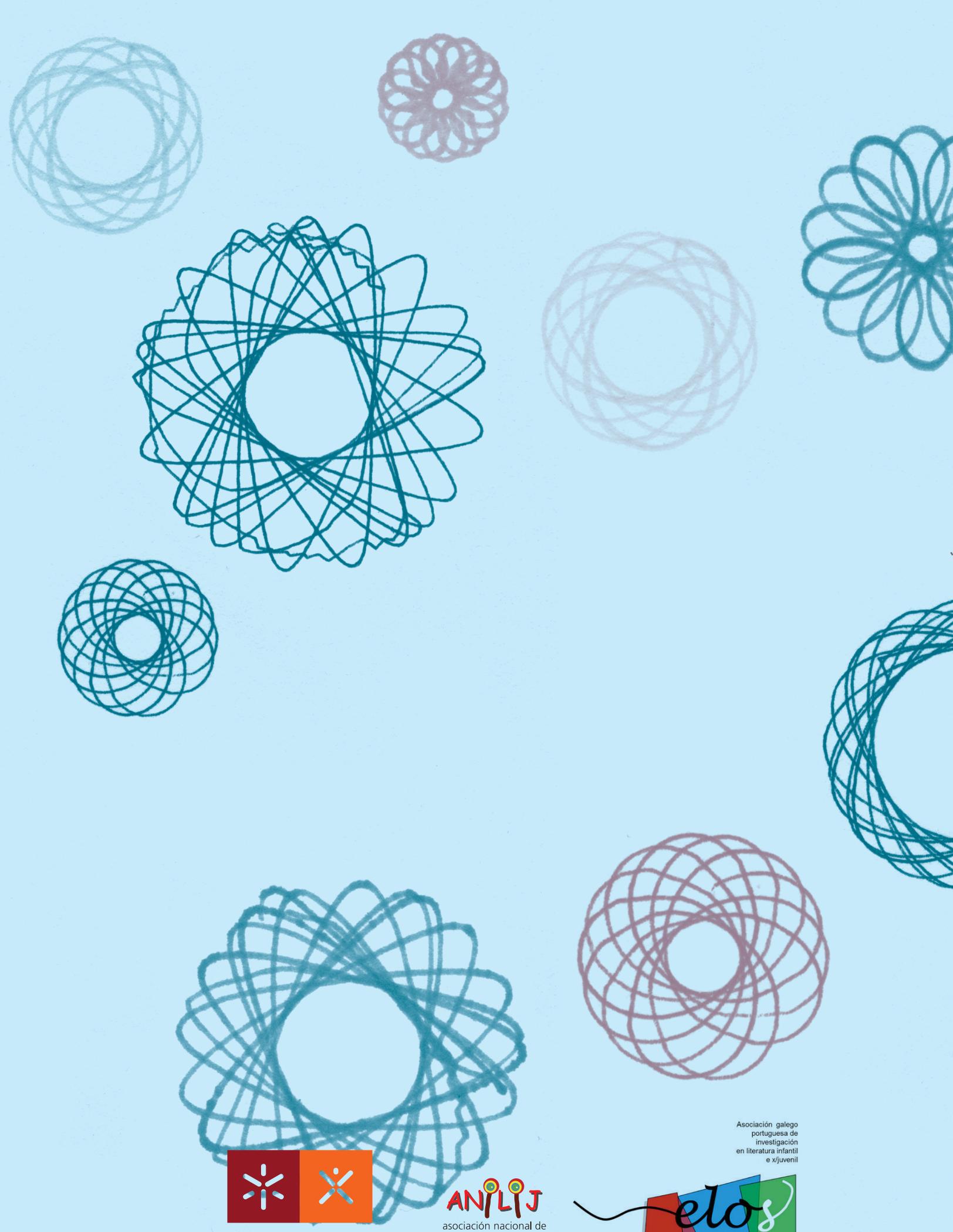
YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. y SÁNCHEZ, S. (2011): *Leer en familia*. Cuenca: CEPLI.

YUBERO, S.; SÁNCHEZ, S. (2010). *De colores: guía de lectura*. Cuenca: CEPLI

YUBERO, S.; SÁNCHEZ, S. y LARRAÑAGA, E. (2012a): *El secreto del Lobo*. Cuenca: CEPLI.

____ (2012b): *Lecturas Low Cost*. Cuenca: CEPLI.

YUBERO, S.; UTANDA, C.; CERRILLO, P. C. y CAÑAMARES, C. (2002). *Yo leo, tú lees, el lee... Libros para todos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Consultada el 1 de septiembre de 2012, <http://www.uclm.es/cepli/archivo/publicaciones/PUBGUIPAP/5.zip>.



Asociación galego
portuguesa de
investigación
en literatura infantil
e xjuvenil



ANILIJ
asociación nacional de

