

Anuario de
investigación
en literatura
infantil y juvenil

Volumen 11

ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Blanca-Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)
Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)
Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)

SECRETARIAS / ASSISTANTS

Ana Fernández Mosquera (Univ. de Vigo)
Isabel Mociño González (Univ. de Vigo)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

Eulalia Agrelo Costa (USC); M^a Jesús Barsanti Vigo (Univ. de Vigo); Margarita Carretero González (Univ. de Granada); M^a José Corvo Sánchez (Univ. de Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Mar Fernández Vázquez (USC); Carmen Ferreira Boo (USC); Cristina García del Toro (Univ. de Castellón); Esther Laso y León (Univ. de Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Sara Reis da Silva (Univ. do Minho, Portugal); Carina Rodrigues (Univ. de Aveiro, Portugal) Beatriz Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo); M^a del Carmen Valero Garcés (Univ. de Alcalá de Henares); Manuel Vieites García (Univ. de Vigo).

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)
Pedro Cerrillo (Univ. de Castilla-La Mancha, España)
Teresa Colomer (Univ. Autónoma de Barcelona, España)
Sandra L. Beckett (Brook University, Ontario, Canada)
Bernd Dolle-Weinkauff (Univ. Frankfurt, Alemania)
José António de Magalhães (Univ. de Porto, Portugal)
Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)
Laura Guerrero Guadarrama (Univ. Iberoamericana, México)
Hans Heino Ewers (Univ. Frankfurt, Alemania)
Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)
Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)
M^a José Olaziregi Alustiza (Univ. del País Vasco, España)
Isabel Pascua Febles (Univ. de Las Palmas de Gran Canaria, España)
Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos (Univ. de Aveiro, Portugal)
Kimberly Reynolds (Univ. de Surrey, U.K)
John Rutherford (Univ. Oxford, U.K)
Isabel Schon (Univ. San Marcos, California, USA)
Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)
Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)
Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K)
Celia Vázquez García (Univ. de Vigo, España)

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

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

ANILIJ. Facultad de Filología y Traducción, Campus Universitario, 36310 Vigo (Galicia) SPAIN
Tel. / Phone: 34 (9) 86 + 812254; E-mail: anilij@uvigo.es

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

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

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

Edita / Publishing: Universidad de Vigo

Diseño Et Maquetación / Design Et Layout: Tórculo Artes Gráficas, S.A

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

Ilustración de cubierta 2013: Antonia Bonell Solsona

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

ISSN: 1578-6072

Depósito legal: VG-978 / 2001

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 11, 2013 · ISSN: 1578-6072

LECTURAS CANÓNICAS Y LECTURAS EMERGENTES: NOTAS PARA UN DEBATE ACTUAL <i>Mariña Arbor Aldea</i>	09
LITERATURA, JÓVENES LECTORES Y PANTALLAS: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA INTERPRETACIÓN LITERARIA DE UNA OBRA CON RECURSOS DIGITALES <i>Christian Arenas Delgado y Mireia Manresa Potrony</i>	43
LIBROS FICTICIOS Y UNIVERSALES: LA INTERTEXTUALIDAD COMO DIÁLOGO <i>Jesús Díaz Armas y Carina Rodrigues</i>	61
PANORÁMICA COMPARATIVA DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL HEBREA EN ESPAÑA E ITALIA (1995-2011) <i>Beatriz González González</i>	71
INTENCIONALIDAD ESTÉTICA Y NARRATIVA DE LA DOBLE PÁGINA EN EL ÁLBUM ILUSTRADO <i>Gloria Lapeña Gallego</i>	81
REFERENCIAS CULTURALES, DIBUJOS ANIMADOS Y TRADUCCIÓN <i>Gisela Marcelo Wirnitzer</i>	93
EL NIÑO DIBUJADO EN EL VERSO: APROXIMACIONES A LA NUEVA POESÍA INFANTIL EN LENGUA ESPAÑOLA <i>Felipe Munita</i>	105
LA LITERATURA INFANTIL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: MOTIVACIÓN, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y ACTITUD POSITIVA HACIA LA LENGUA Y CULTURA <i>Anna Pagès Blanch y Mercedes Querol Julián</i>	119
LA PRESENCIA DE LUÍSA DUCLA SOARES EN LA LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA: LOS NIÑOS Y LAS REPRESENTACIONES DE LA DIVERSIDAD <i>Sara Reis da Silva</i>	137

LA POESÍA CONCRETA PORTUGUESA PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD <i>João Manuel Ribeiro</i>	143
--	-----

NARRACIÓN DE CUENTOS LITERARIOS POR ESTUDIANTES DE GRADO Y LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA BASADA EN LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE Y SERVICIO <i>Moisés Selfa Sastre y Fernando Fraga de Azevedo</i>	151
--	-----

Libros reseñados

<i>Colomer, T. y M. Fittipaldi (Coords.) (2012)</i> La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes <i>(Fermín Ezpeleta Aguilar)</i>	165
--	-----

<i>Da Silva, M. M. Marcos Carlos Teixeira e I. Mociño González (eds.) (2013)</i> Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária <i>(Vanessa Ferreira da Silva)</i>	169
---	-----

<i>Muñoz Corcuera, A. y E. T. Di Biase (eds.) (2012)</i> Barrie, Hook and Peter Pan. Studies in Contemporary Myth; Estudios sobre un mito contemporáneo <i>(Alicia Guerrero Yeste)</i>	173
---	-----

<i>Myers, L. (2012)</i> Making the Italians. Poetics and Politics of Italian Children's Fantasy <i>(Fermín Ezpeleta)</i>	177
--	-----

<i>Ramos, A. M (2012)</i> Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude <i>(Carina Rodrigues)</i>	181
--	-----

<i>Ramos, A. M y C. Ferreira Boo (eds.) (2013)</i> La familia en la Literatura Infantil y Juvenil/ A família na Literatura Infantil e Juvenil <i>(Sérgio Guimarães de Sousa)</i>	185
--	-----

<i>Reis da Silva, S. (2012)</i> De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de <i>O Capuchinho Vermelho</i> na Literatura Portuguesa para a Infância, <i>(Carmen Ferreira Boo)</i>	191
--	-----

<i>Reis da Silva, S.</i> (2013) Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude (<i>Mar Fernández Vázquez</i>)	195
<i>Roig Rechou, B. A., V. Ruzicka Kenfel y A. Margarida Ramos</i> (coords.) (2012) La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008) (<i>Iria Míguez Seoane</i>)	197
<i>Roig Rechou, B. A., I. Soto López y M. Neira Rodríguez</i> (coords.) (2013) Premios literarios e de ilustración na LIX (<i>Laura Blanco Casás</i>)	201
<i>Sánchez Ortiz, C.</i> (2013) Poesía, infancia y educación (<i>Cristina Cañamanes</i>)	205

Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 11, 2013 · ISSN: 1578-6072

CANONICAL READINGS AND EMERGING ONES: NOTES FOR AN ONGOING DISCUSSION <i>Mariña Arbor Aldea</i>	09
LITERATURE, YOUNG READERS, AND SCREENS: AN EXPLORATORY STUDY ABOUT LITERARY INTERPRETATION OF A LITERARY WORK PIECE THROUGH DIGITAL RESOURCES <i>Christian Arenas Delgado y Mireia Manresa Potrony</i>	43
FICTITIOUS AND UNIVERSAL BOOKS: THE INTERTEXTUALITY AS A DIALOGUE <i>Jesús Díaz Armas y Carina Rodrigues</i>	61
COMPARATIVE OVERVIEW OF TRANSLATION OF THE HEBREW CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE IN SPAIN AND ITALIA (1995-2011) <i>Beatriz González González</i>	71
THE AESTHETIC AND NARRATIVE FUNCTION OF THE DOUBLE PAGE IN THE PICTURE BOOK <i>Gloria Lapeña Gallego</i>	81
CULTURAL REFERENCES, CARTOONS AND TRANSLATION <i>Gisela Marcelo Wirnitzer</i>	93
THE CHILD DRAWN IN VERSE: APPROACHES TO NEW CHILDREN'S POETRY IN SPANISH LANGUAGE <i>Felipe Munita</i>	105
CHILDREN LITERATURE IN PRIMARY EDUCATION FOREIGN LANGUAGE LEARNING: MOTIVATION, LINGÜISTIC COMPETENCE AND POSITIVE ATTITUDE TOWARD THE LANGUAGE AND CULTURE <i>Anna Pagès Blanch y Mercedes Querol</i>	119
THE PRESENCE OF LUÍSA DUCLA SOARES IN PORTUGUESE CHILDREN'S LITERATURE: CHILDHOOD AND DIVERSITY REPRESENTATIONS <i>Sara Reis da Silva</i>	137

PORTUGUESE CONCRET POETRY FOR CHILDREN AND YOUTH <i>João Manuel Ribeiro</i>	143
LITERARY STORYTELLING BY GRADE STUDENTS UNDERGRADUATE EDUCATION AND CHILD: AN EXPERIENCE BASED ON LEARNING METHODOLOGY AND SERVICE <i>Moisés Selfa Sastre y Fernando Fraga de Azevedo</i>	151

Mariña Arbor Aldea

marina.arbor@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

(Recibido 5 marzo 2013/

Received 5th March 2013)

(Aceptado 30 septiembre 2013/

Accepted 30th September 2013)

Lecturas canónicas y lecturas emergentes: notas para un debate actual¹

CANONICAL READINGS AND EMERGING ONES:
NOTES FOR AN ONGOING DISCUSSION

Resumen

En este trabajo se ofrecen algunos resultados del proyecto *University and School for a European Literary Canon (ELiCa)*, relativos a las lecturas del "canon oficial" o "pedagógico" de los jóvenes de bachillerato y a sus preferencias en esta materia, a lo que podemos denominar su "canon personal", tanto en el ámbito de la literatura nacional como europea. De los datos obtenidos se extrae una serie de notas que inciden en varios problemas que afectan a la enseñanza de la literatura en el nivel preuniversitario y que son, básicamente, la superposición del denominado canon nacional con el canon de las literaturas pertenecientes a las "nacionalidades históricas", la nueva realidad cultural de los jóvenes, que exige una aproximación diferente a la lectura y a la exposición de los contenidos literarios, y, finalmente, la necesidad de actualización constante por parte de los docentes, en cuanto las lecturas demandadas por los jóvenes exigen una ruptura con los posibles prejuicios y la apertura a nuevos textos, que no por nuevos deben ser rechazados.

Palabras clave: Canon, literatura española, literatura europea, educación secundaria.

Abstract

This paper presents some results of the project *University and School for a European Literary Canon (ELiCa)*, concerning the texts belonging to the 'official' or 'pedagogical' literary canon of high school students, together with the students' own reading preferences, which we might call their 'personal canon', in the fields of national as well as European literature. From the information obtained, the author extracts a series of notes relative to various problems affecting the teaching of literature at the pre-university level. Basically, these problems concern the superposition of the national canon on the literary canon of the so-called 'historical nationalities', the new cultural reality of young people – which calls for a different approach to reading and to the exposure of literary contents – and, finally, the need for constant updating by teachers, as readings appreciated by students call for the removal

1 The present project is financed with the support of the European Commission. The author is the sole person responsible for this communication and the Commission declines any responsibility as to the use that may be made of the information contained in it.

En este trabajo se exponen algunos de los resultados obtenidos en el marco del proyecto *University and School for a European Literary Canon (ELiCa)*, que ha sido financiado por la Unión Europea (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Culture Programme 2007–2013). Una primera aproximación a estos datos puede consultarse en Arbor Aldea (2012a); otros resultados de las actividades realizadas en el seno de esta iniciativa se han plasmado en la monografía editada por Arbor Aldea (2012b).

of possible prejudice and the keeping of an open mind towards new texts, which are not to be refused purely for the sake of being new.

Keywords: Canon, Spanish literature, European literature, high school education.

1. A modo de introducción

Es bien sabido que, tanto en la escuela secundaria como en la enseñanza universitaria, se ofrece a los estudiantes una serie de autores y de textos para su lectura, estudio y comentario. Detrás de esas listas de autores y textos está, como no puede ser de otra manera, un proceso de selección que, para los ámbitos considerados, y, sobre todo, y en lo que a nosotros nos interesa de modo particular, para el de la escuela secundaria, encuentra sus agentes primeros en el Ministerio de Educación y demás organismos competentes, que son los que establecen los contenidos –periodos cronológicos, autores– que deben abordarse en las materias que conforman el *currículum* académico. Es evidente que, luego, en el aula, cada profesor expondrá esos contenidos con mayor o menor grado de personalización –siempre limitada por las pruebas académicas a que los estudiantes deban someterse– y fijará las lecturas obligatorias que sus discentes deberán abordar, ofreciendo, asimismo, sugerencias relativas a posibles lecturas complementarias que deban o puedan realizarse.

Partimos, pues, en líneas generales, de un *canon* de autores y obras², con todo lo que ello implica a nivel estético e ideológico, que se ofrece a los estudiantes, que, a su vez, lo estudian, comentan e interiorizan, configurándose sobre esa propuesta la base, por lo menos incipiente, de su formación en lo que atañe al hecho literario –y personal–. Ahora bien, ante la selección de textos que se propone a los jóvenes en las aulas, bien en calidad de lecturas obligatorias, bien en calidad de sugerencias de los docentes, lo que podríamos llamar “canon oficial” –o, de forma más restringida, “pedagógico”; cfr. Vita 2003, y bibliografía citada–, ¿qué consideraciones, expectativas, preferencias o grado de satisfacción muestran los estudiantes? ¿Coincide ese “canon oficial” o “pedagógico” con sus lecturas, con su “canon personal”? ¿En qué medida y con qué matices? ¿Tienen en cuenta estas lecturas canónicas la nueva realidad de los jóvenes? Ante estas cuestiones, queremos ofrecer una serie de notas para la reflexión, que emanan de los datos obtenidos en el seno de un proyecto de investigación que se ha desarrollado entre los años 2010-2012 al amparo de la Unión Europea (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Culture Programme 2007-2013).

2. El proyecto

Partiendo de la existencia de un canon nacional, seguido en la enseñanza secundaria y universitaria, y establecido, *in linea di massima*, por las autoridades responsables de la materia, el proyecto *University and School for a European Literary Canon (ELiCa)*, promovido por un consorcio en el que participaban grupos de investigación de Italia (responsable científico y coordinador), Alemania, Rumanía, Portugal

2 Mucho se ha escrito y se escribe sobre el concepto de *canon* y sobre la validez de este, que ha suscitado respuestas tan antagónicas como interesantes. Podremos, o no, compartir la validez del canon y los criterios, si aceptamos aquel, que se manejan para su formación, pero lo que parece evidente es que el canon (o los cánones) existe(n) y se maneja(n) a diario, variando, eso sí, los principios y los actores responsables de la selección de textos y autores a la que se otorga tal categoría. No constituye el objeto de este trabajo ofrecer un análisis de la cuestión ni una bibliografía de referencia sobre este argumento. No obstante, y a título ilustrativo, pueden verse Bloom (2012 [1994]), Pozuelo Yvancos (1995), el número 600 de *Ínsula* (1996), el volumen antológico de Sullà (1998) o Pozuelo Yvancos-Aradra Sánchez (2000), además de la bibliografía referida en estos ensayos. Para la literatura juvenil, puede consultarse el volumen coordinado por Cano Vela y Pérez Valverde (2003).

y España (estos en calidad de *partners*)³, se marcaba como objetivo la elaboración de un canon de autores y de textos europeo, susceptible de introducirse en la enseñanza media y superior en paralelo al canon nacional, con la finalidad de complementarlo en pro de una unidad literaria común al conjunto de los países de Europa –una unidad que debería reforzar la hoy tan cuestionada unión política y monetaria–. Ahora bien, y a diferencia de cuanto sucedía con el canon nacional, promovido desde “lo alto”, este proyecto perseguía la elaboración de un canon europeo partiendo de sus potenciales destinatarios, los propios estudiantes:

Il progetto vuole essere un laboratorio finalizzato a mettere a fuoco un movimento “dal basso” per la costruzione di un “canone” della letteratura europea volto a coinvolgere in primo luogo le Università e gli Istituti scolastici secondari superiori, e, a partire da qui, una più vasta opinione pubblica. Intende saggiare, attraverso un confronto delle culture nazionali dei paesi impegnati nel progetto, come possa svilupparsi la consapevolezza della comune eredità della cultura europea. Tale consapevolezza dovrebbe favorire nel medio periodo la progressiva introduzione nelle pratiche didattiche in ogni paese, di un “corpus” comune di autori e titoli della letteratura europea che integri le rispettive letterature nazionali. La combinazione tra la ricerca universitaria e la assunzione, accanto alle letterature nazionali, di un “corpus” comune di letterature europee nelle pratiche di insegnamento secondario, costituisce la premessa per il dispiegarsi di un movimento di opinione pubblica che favorisca la loro progressiva assunzione nei programmi degli Stati europei⁴.

Para alcanzar esta meta se preveía, entre otras actividades, la realización de un número representativo de cuestionarios tanto en Centros de secundaria como en Universidades de los diferentes países participantes. En lo que atañe a España, y una vez consensuados los puntos sobre los que debía preguntarse, se decidió que las encuestas –están todas disponibles en la web <http://www.ciid.it>– se realizarían entre estudiantes de Literatura Española de diversos centros de Madrid, Cataluña-Valencia y Galicia –se incluyen, por tanto, en el muestreo, y con excepción de Euskadi, las nacionalidades históricas, con literaturas propias, de modo que puedan analizarse las permeabilidades entre una y otras literaturas–. El número de cuestionarios, establecido por los responsables científicos del proyecto con base en un sondeo previo, realizado en 2007 por La Sapienza-Università di Roma, consideraba un total de +-500 para estudiantes de los dos últimos cursos de secundaria (más 30 de profesores) y de +-250 para el nivel universitario (en primer y segundo curso; además, se preveía la realización de 15 encuestas entre los profesores).

De acuerdo con estas premisas, los cuestionarios se realizaron, tras un complejo trabajo de contacto con los centros –debido a las barreras impuestas por la administración, nunca por los propios centros, que han colaborado muy activamente en el proyecto–, en los Institutos Rosalía de

3 Más en concreto, los grupos de investigación que han ejecutado el proyecto pertenecían al Dipartimento di Studi Europei e Interculturali (DSEI), de La Sapienza-Università di Roma (promotor), al Ciid (Cooperativa insegnanti di iniziativa democratica), también con sede en Italia (coordinador), a la Facultatea de Litere, Universitatea din București (Rumanía), al Romanisches Seminar der Cristian-Albrecht Universität zu Kiel (Alemania), al Language Service Centre, Giessen (Alemania), al Centro de Estudos Comparatistas de la Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (Portugal), al Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) y a la Facultad de Filología, de la Universidad de Santiago de Compostela. Los Profesores R. Antonelli y F. Baratta han sido los responsables científicos y de coordinación de los trabajos. Por parte española, ha coordinado la investigación la autora de este trabajo.

4 La cita está tomada de la información manejada, primero, para la solicitud del proyecto y, en un segundo momento, para su difusión. Un importante número de datos relativos a este puede consultarse en la web <http://www.ciid.it>.

Castro, Antón Fraguas Fraguas, Arcebispo Xelmírez I, Lamas de Abade y Pontepedriña, todos con sede en Santiago de Compostela, en el IES Pío Baroja de Madrid y en el IES Vicent Castell Domènech de Castelló. Las Universidades con las que se ha trabajado han sido la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Santiago de Compostela⁵.

3. La muestra y su análisis

En el análisis que aquí se ofrece nos centraremos en los estudiantes de bachillerato, puesto que son los que nos permiten, dados los materiales de que disponemos y el trabajo con los centros colaboradores, una comparación más efectiva entre el canon oficial o pedagógico, el seguido en y por la escuela, y el canon personal de los discentes, influido por aquel, pero también, y de una manera muy notable, como veremos, por su contacto con otras "áreas" de la cultura, que constituyen pilares fundamentales en sus vivencias diarias, en sus gustos y, por supuesto, en su formación académica y personal.

Trabajamos con una muestra total de 560 encuestas –recuérdese que la coordinación científica había establecido un número de +-500–, realizadas entre los estudiantes de Literatura Española, nivel de bachillerato, de Santiago de Compostela, Madrid y Castelló, con la distribución que se detalla en la tabla:

–Santiago de Compostela. 448 cuestionarios. De ellos:

- IES Rosalía de Castro: 121
- IES Antón Fraguas Fraguas: 69
- IES Arcebispo Xelmírez I: 98
- IES Pontepedriña: 100
- IES Lamas de Abade: 60

–Madrid. IES Pío Baroja: 61

–Castelló. IES Vicent Castell Domènech: 54⁶.

De los encuestados, 254 son chicos (45,36%) y 306 chicas (54,64%), con un bagaje cultural muy diverso, del que cabe destacar, en primer lugar, su hábito lector: el 44,11% indica que lee entre cuatro y ocho libros al año y el 34,46% que lee más de 8, un porcentaje inferior a la media nacional –que, en el primer semestre de 2011, y sobre un 61,9% de lectores de libros, se situaba en 10,4 volúmenes al año⁷–. Asimismo, merece comentarse su consumo de espectáculos, bajo en lo que atañe a las tablas –el 75% de los chicos afirma que no va nunca al teatro– y más alto en lo que se refiere al cine: el 69,46% indica que visita las salas entre una y tres veces al mes, lo que contrasta con los datos generales, que sitúan la asistencia al cine, en un trimestre y para esta franja de edad y estudios, en torno al 50%⁸.

5 En los Centros de secundaria seleccionados para realizar los cuestionarios han colaborado activamente los profesores responsables del Seminario de Lengua y Literatura Españolas de Santiago de Compostela (Profesoras Ana Platas, Margarita Prado, Hilda Otero, Mercedes Pedrosa, Josefina Lestón, María José Jiménez), del IES Pío Baroja de Madrid (Profesor Jesús Robledo) y del IES Vicent Castell Domènech de Castelló (Profesor Francisco Gimeno). En el ámbito universitario hemos contado con la generosidad y la disponibilidad de los Profesores Guillermo Serés, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y José Manuel Lucía, de la Universidad Complutense de Madrid.

6 La suma total es, como puede verse, de 563 cuestionarios. Se han eliminado tres en la fase de tratamiento de datos, por anomalías de diverso tipo.

7 Datos tomados de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_semestre1_2011.pdf.

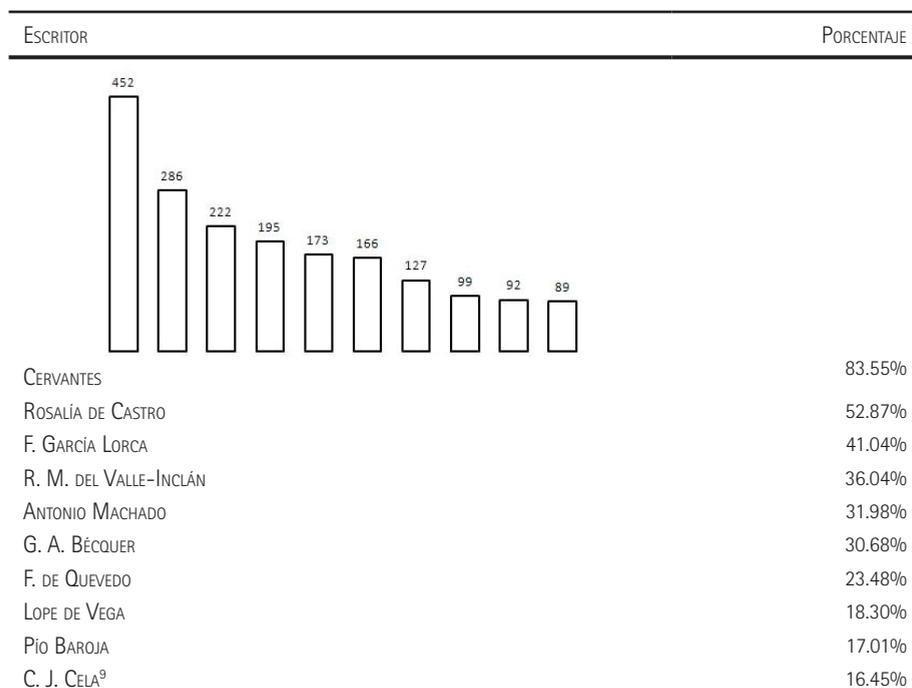
8 Cfr. http://www.mcu.es/estadisticas/docs/EHC/2010/g6_cine_2010-2011.pdf.

A continuación se detallan las respuestas que los jóvenes han dado a las siete preguntas formuladas en el cuestionario *ELiCa* (véase *Apéndice I*), que se corresponden con tres grandes bloques: literatura nacional, literatura europea y preferencias de los estudiantes, confrontando esas respuestas con el canon académico y con las propias recomendaciones de los profesores, que emanan de las respuestas que estos han ofrecido en sus cuestionarios (véase *Apéndice II*). En un último punto, se ofrecerán algunas reflexiones extraídas de este análisis, que no puede más que ser sucinto y, en esta primera aproximación, superficial. Para futuros trabajos reservamos la profundización en los datos obtenidos, que encierran un alto grado de interés.

3.1. La literatura nacional. Autores y obras

3.1.1. ¿Cuáles son los 10 escritores más importantes de la literatura de tu país?

De las 541 respuestas que nos ofrecen los cuestionarios, se extraen estos resultados:

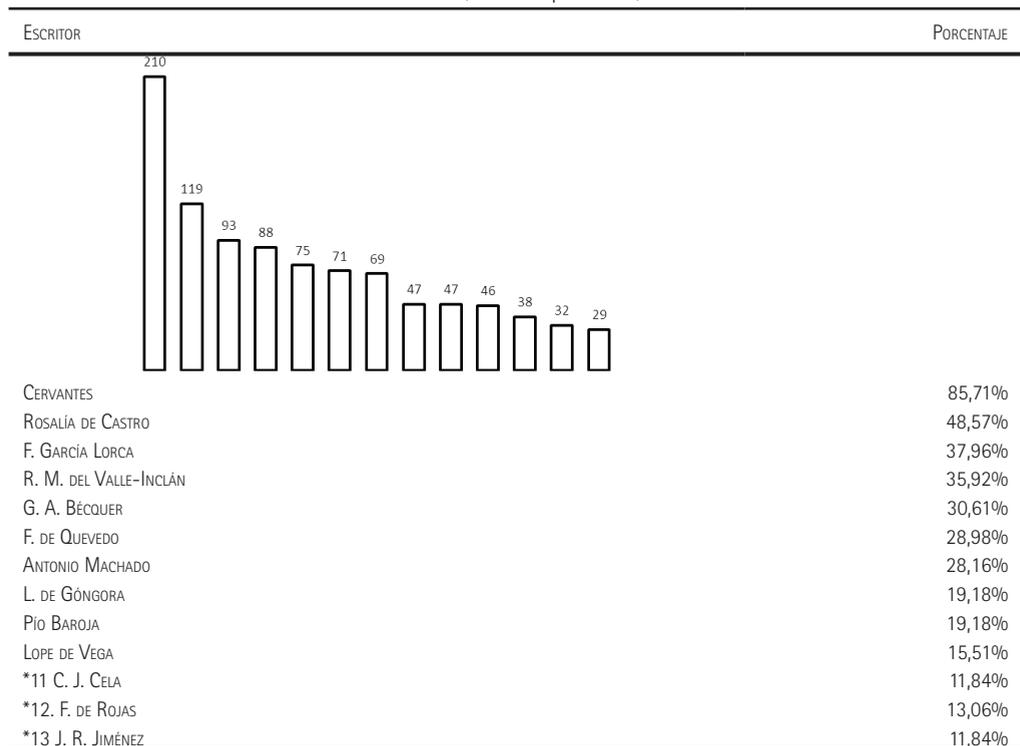


9 En el elenco seguirían L. de Góngora (87 respuestas), J. R. Jiménez (78), F. de Rojas (67), B. Pérez Galdós (64), Leopoldo Alas "Clarín" (58), P. Calderón de la Barca (57), Garcilaso de la Vega (56), Jorge Manrique (50), A. D. Rodríguez Castelao (39) y M. de Unamuno (37). Junto a estos merecen destacarse A. Muñoz Molina y A. Pérez Reverte (con 15 respuestas), Rubén Darío y A. Buero Vallejo (14), E. Blanco Amor y M. Vargas Llosa (12), A. Cunqueiro y E. Pondal (11). Con un índice de citas inferior a diez se sitúan escritores de la relevancia de R. Alberti y J. Zorrilla (9), G. García Márquez y M. Rivas (8), que comparten protagonismo con autores como M. Curros Enríquez y el *best-seller* C. Ruiz Zafón (8). Sorprenden M. Benedetti (2), J. L. Borges (1) o P. Neruda (1), que obtienen idéntico número de respuestas que E. Punset (2), José María Aznar, Esperanza Aguirre o Alfonso X (1).

Como puede verse en la tabla, los datos reflejan la presencia que los grandes "clásicos" de la literatura española tienen en la consideración y en la visión literaria de los estudiantes. Asimismo, merece destacarse el hecho de que sean referidos como escritores del propio país los autores hispanoamericanos –Rubén Darío o Vargas Llosa, por ejemplo, aunque no estén entre los diez primeros– y, también, el alto número de escritores que han publicado su obra en gallego y que forman parte del canon de la literatura escrita en esta lengua (cfr. Tarrío, 1996): es el caso de Rosalía, que ocupa el puesto 2, o de A. D. Rodríguez Castelao, que ocupa el 19, entre otros.

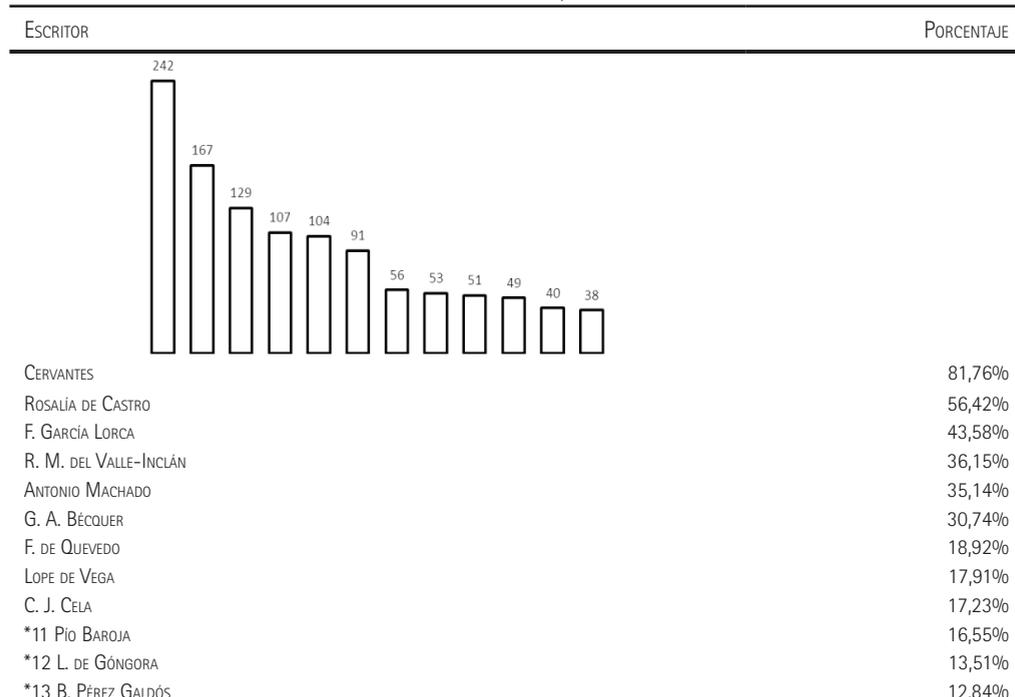
Si se analizan los cuestionarios por sexos, las respuestas de los estudiantes se distribuyen así:

Chicos (245 respuestas)¹⁰



10 Cuando lo estimamos pertinente, bien porque los datos sean de interés, bien porque pueden facilitar las comparaciones, sobre todo en las respuestas por sexos y entre estudiantes y profesores, incluimos un número superior de respuestas al que se pedía en la pregunta. Estas respuestas adicionales van acompañadas siempre por un asterisco y por el número de orden que ofrecen en los listados de frecuencias extraídos del análisis de los cuestionarios.

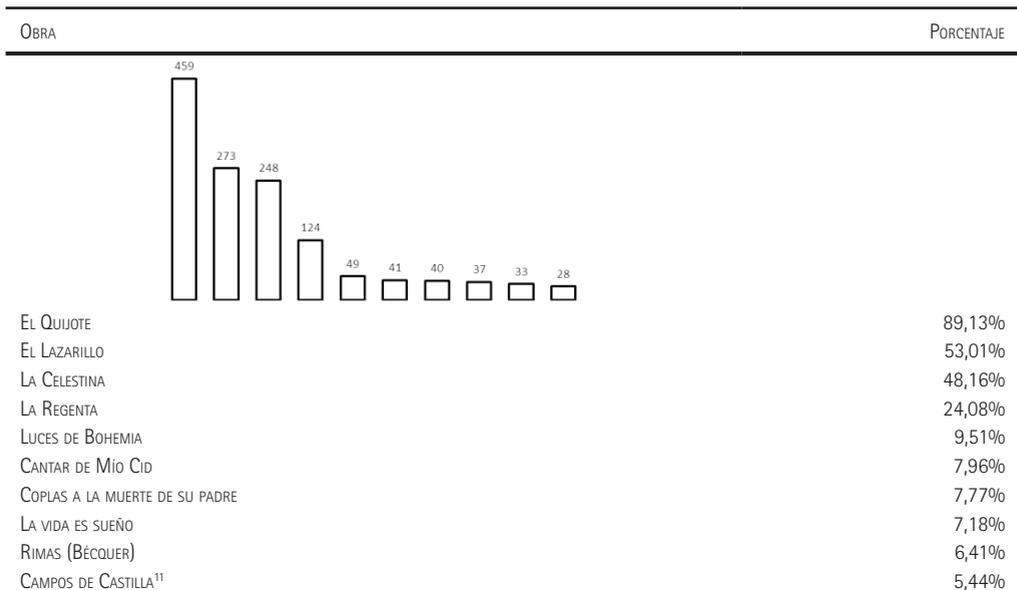
Chicas (296 respuestas)



Como puede deducirse de cuanto se expone en los gráficos, chicos y chicas coinciden en señalar que los autores más representativos de la literatura de su país son los ocho primeros del listado, verificándose una correspondencia perfecta entre los cuatro primeros –Cervantes, Rosalía, Lorca y Valle-Inclán– y alternancia en lo que se refiere a las preferencias en los cuatro siguientes, que igualmente coinciden –Bécquer, Quevedo, Machado y Lope–. Las consideraciones son diversas en lo que atañe a los dos últimos autores que formarían parte, para los estudiantes, del grupo de los escritores más importantes de su literatura: estos son Góngora y Baroja para los chicos, Cela y J. R. Jiménez para las chicas –aunque Cela ocupa el puesto 11 en chicos y Baroja ese mismo escalón en chicas, mientras Góngora se cita en el puesto 12 en chicas y Jiménez desciende al puesto 13 en chicos, precedido por F. de Rojas, que sólo aparece en el puesto 15 en chicas–. A partir del puesto 22 cambian notablemente los autores considerados por los estudiantes como los más señeros de la literatura de su país, observándose una gran dispersión en las respuestas. Como se señalaba en las líneas precedentes, merece destacarse la presencia de escritores que producen en gallego en las respuestas de los estudiantes: así, tanto Castelao, reconocido por chicos y chicas –puesto 19 y 20 respectivamente–, como A. Cunqueiro, puesto 22 en chicos –en chicas desciende al 44; en el listado general ocupa el puesto 29–, forman parte del universo de los autores considerados más significativos de “su” país (sobre este “su” volveremos más tarde).

3.1.2. ¿Cuáles son las 10 obras más importantes de la literatura de tu país?

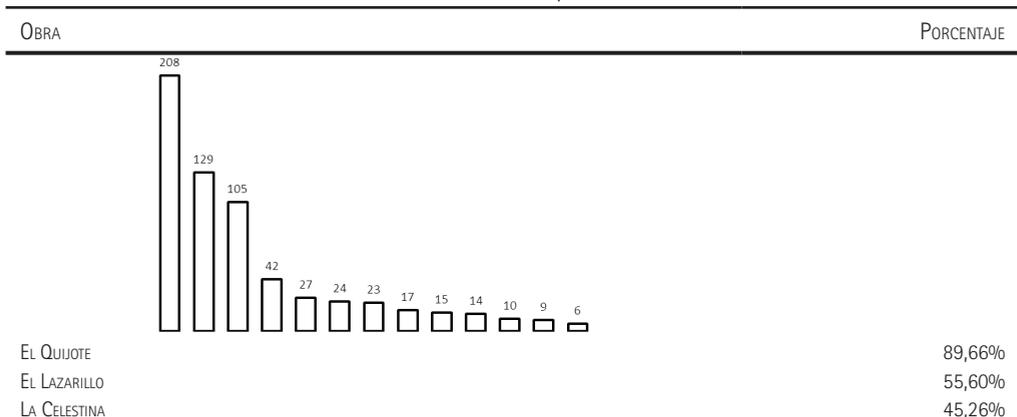
Las 515 respuestas obtenidas señalan los siguientes textos –que remiten a obras clásicas, todas ellas, de la literatura castellana– como los más importantes de la “literatura nacional”:



También en este caso merecen destacarse los títulos en gallego que refieren los estudiantes –de Literatura Española, recuérdese– en los puestos sucesivos del listado que recoge sus preferencias: así, *Cantares gallegos*, de Rosalía, ocupa, por ejemplo, el puesto 11, y un título de la dificultad de *A esmorga* el 18 –veremos más tarde que la obra de E. Blanco-Amor aparecerá citada entre los títulos favoritos de los jóvenes–. Por su parte, los textos de Castelao *Cousas* y *Os dous de sempre* ocupan los puestos 22 y 24, respectivamente, mientras que el *best-seller* de la literatura gallega *Memorias dun neno labrego*, de X. Neira Vilas, se refiere en el puesto 26, seguido de *Follas Novas*, de Rosalía (27). Por citar un único ejemplo más de entre los muchos posibles, a la obra por antonomasia del nacionalismo gallego *Sempre en Galiza*, también de Castelao, le corresponde el número 34 del elenco.

Las preferencias por sexo son estas:

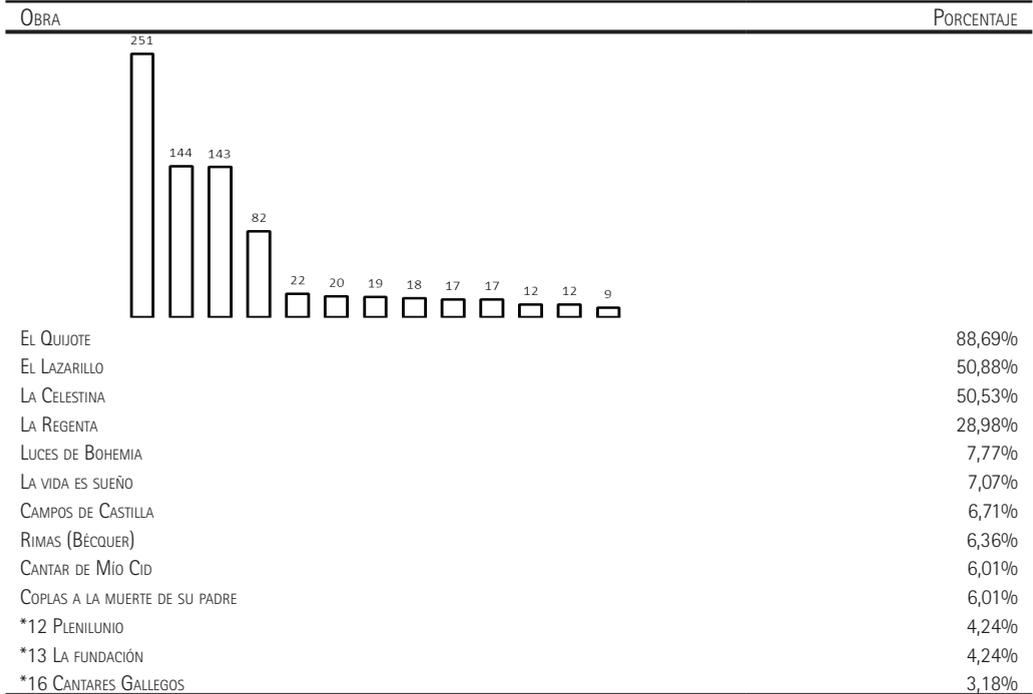
Chicos (232 respuestas)



¹¹ Siguen a estos títulos *Cantares gallegos* (23 respuestas), *Romancero gitano* (20), *Plenilunio* y *La Fundación* (18), *El camino* (17), *La casa de Bernarda Alba* y *La familia de Pascual Duarte* (16) y *A esmorga* (15 citas), entre otros.

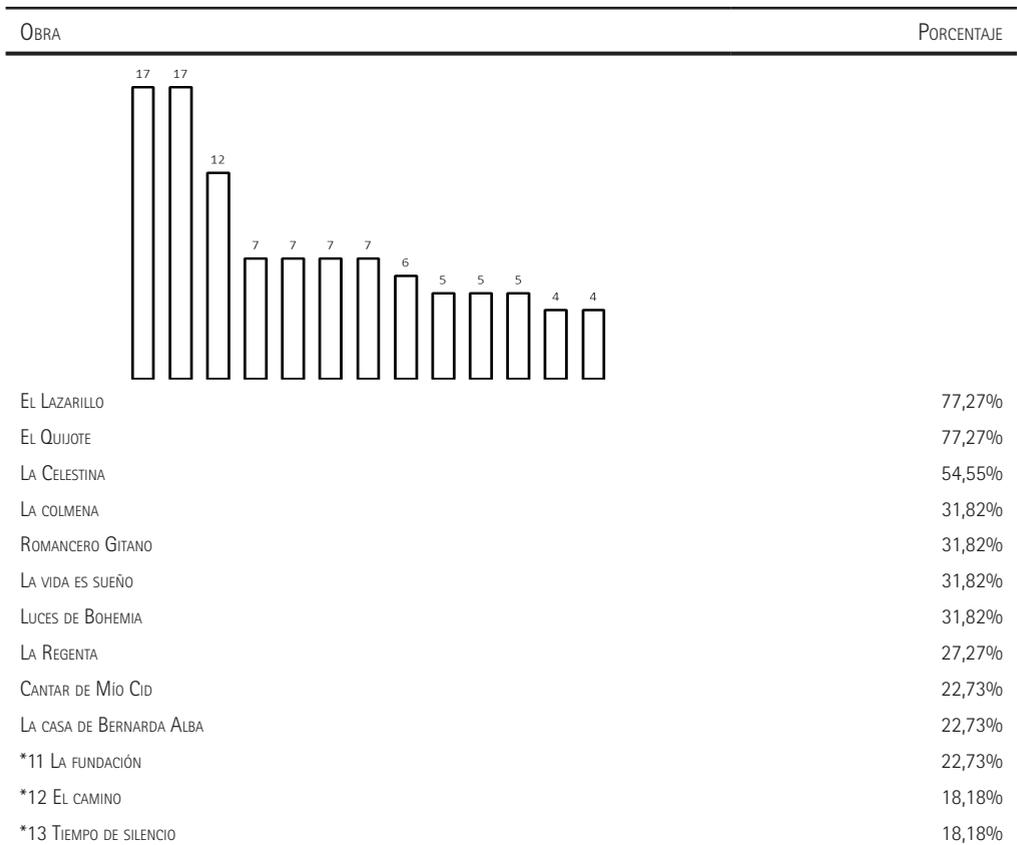
LA REGENTA	18,10%
LUCES DE BOHEMIA	11,64%
CANTAR DE MÍO CID	10,34%
COPLAS A LA MUERTE DE SU PADRE	9,91%
LA VIDA ES SUEÑO	7,33%
RIMAS (BÉCQUER)	6,47%
CANTARES GALLEGOS	6,03%
*12 A ESMORGA	4,31%
*13 CAMPOS DE CASTILLA	3,88%
*16 PLENILUNIO	2,59%

Chicas (283 respuestas)



En este caso, las respuestas de los estudiantes coinciden de modo absoluto en las cinco primeras obras –*El Quijote*, *El Lazarillo*, *La Celestina*, *La Regenta*, *Luces de bohemia*– y, en orden diferente, en las cuatro siguientes: *Cantar de Mío Cid*, puesto 6 en chicos, 9 en chicas; las *Coplas*, 7 en chicos, 10 en chicas; *La vida es sueño*, 8 en chicos, 6 en chicas, y las *Rimas* de Bécquer, 9 en chicos y 8 en chicas. Los estudiantes optan por una obra compuesta en gallego para el puesto 10, *Cantares gallegos*, de Rosalía, acaso el texto más representativo (por su significado y simbolismo) de la literatura gallega, mientras que ellas desplazan este poemario al puesto 16. Las chicas colocan en el número 10 *Campos de Castilla*, que para ellos baja al puesto 13. En los escalones sucesivos, entre los chicos, observamos, además de *Romancero gitano* (puesto 11; en las chicas ocupa el 14), la presencia de textos emblemáticos de la literatura escrita en lengua gallega: *A esmorga* (12, ocupa el puesto 22 entre las chicas), el ensayo *Sempre en Galiza* (17, no citado por ellas) o *Cousas*, del propio Castelao (20; número 29 entre las chicas). En chicos, los números 22, 24 y 26 también son textos gallegos: *Follas novas*, de Rosalía (26 en chicas), *Os dous de sempre*, de Castelao (23 entre las jóvenes), y *Memorias dun neno labrego*, del ya citado Neira Vilas (el número 25 entre las chicas).

Comparemos ahora estos datos con los que proporcionan los docentes en sus cuestionarios, relativos a las obras que consideran básicas en el canon académico. Se han recogido 22 respuestas, que proporcionan estos títulos:

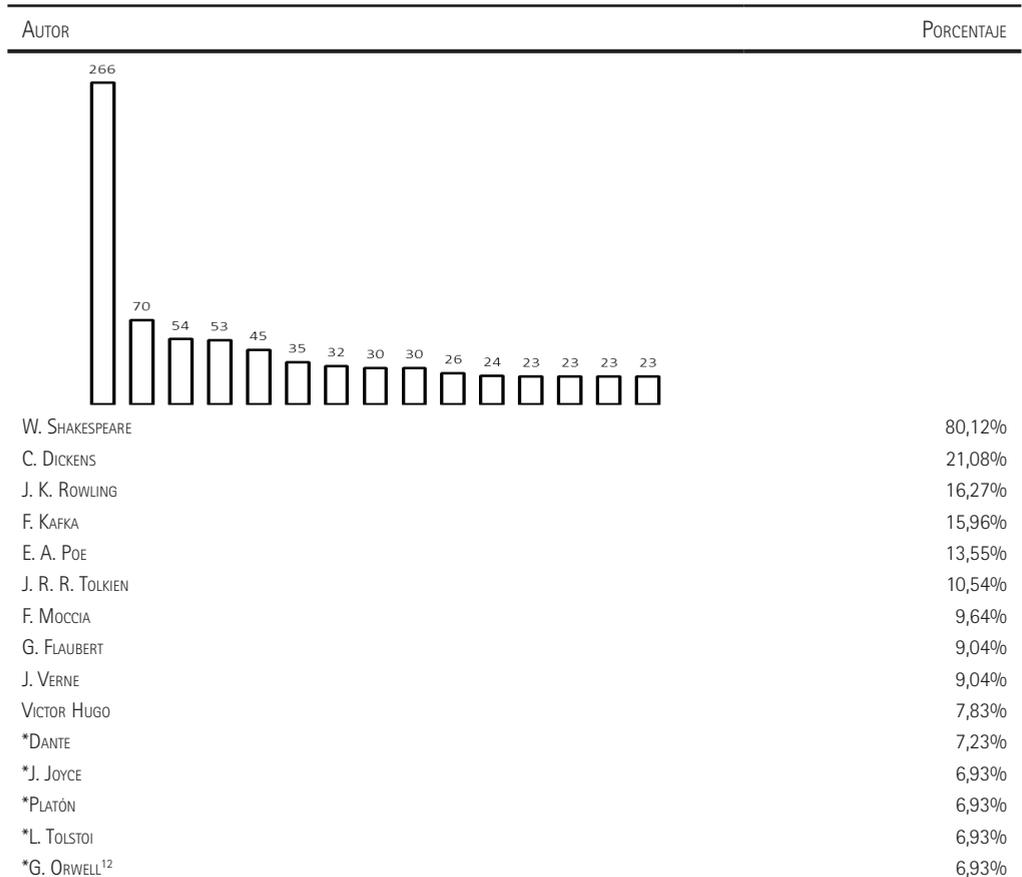


La comparación del canon personal reflejado en las encuestas de los estudiantes y del canon académico que emana de las respuestas de sus docentes ofrece resultados esperables: los cinco primeros títulos, coincidentes en chicos y chicas, se encuentran entre los diez primeros propuestos por sus profesores como obras más representativas de la "literatura nacional", y lo mismo sucede con *La vida es sueño* y el *Cantar de Mío Cid*. Aunque no aparecen recogidas en los gráficos anteriores, *Romancero Gitano* y *La casa de Bernarda Alba* también están en el elenco general (números 12 y 20, respectivamente) y, por sexos, en los puestos 11 y 14 entre los chicos y 14 y 15 entre las chicas. Entre las obras que los estudiantes consideran más representativas, las *Coplas*, *Campos de Castilla* y *Cantares gallegos*, estas no aparecen citadas entre las veinte primeras en el canon de docentes –pero sí se encuentran sus autores entre los contenidos de los libros de texto; Rosalía se estudia, incluso, en el programa de literatura universal que hemos manejado–. Por su parte, los estudiantes envían al puesto 15 (chicos) y 13 (chicas) *La Fundación*, de A. Buero Vallejo, al 29 (chicos) y 17 (chicas) *El camino*, de M. Delibes, y descartan en sus preferencias iniciales *La colmena*, de Cela (4 lugar entre los docentes), y *Tiempo de silencio*, de L. Martín Santos (12), dos obras fundamentales del período de posguerra. Por fin, cabe indicar que los docentes no mencionan entre sus títulos de referencia

ninguna obra escrita en gallego, a diferencia de cuanto señalan sus discípulos: sólo se citan en el elenco *Os vellos non deben de namorarse*, de Castelao, *Follas novas*, de Rosalía, y *A esmorga*, de Blanco-Amor (todos los títulos merecen una única respuesta).

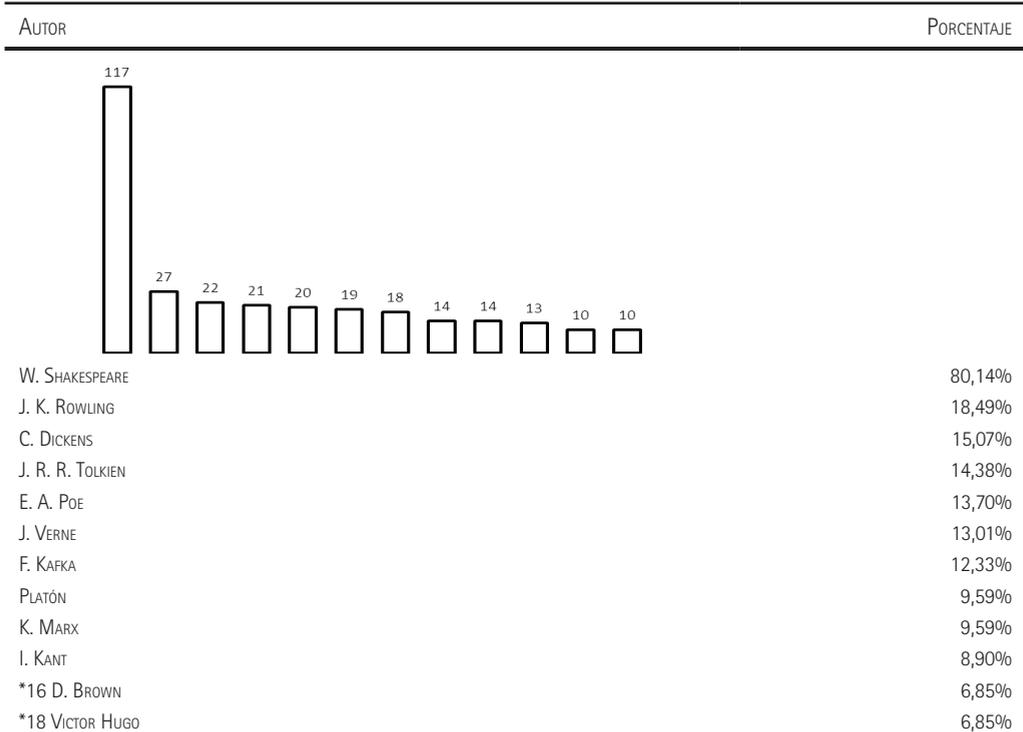
3.2. La literatura europea. Autores y obras

3.2.1. Cuáles son los 10 autores más importantes de la literatura europea (excluyendo los de tu país)? Las 332 respuestas recogidas ofrecen este listado de autores:

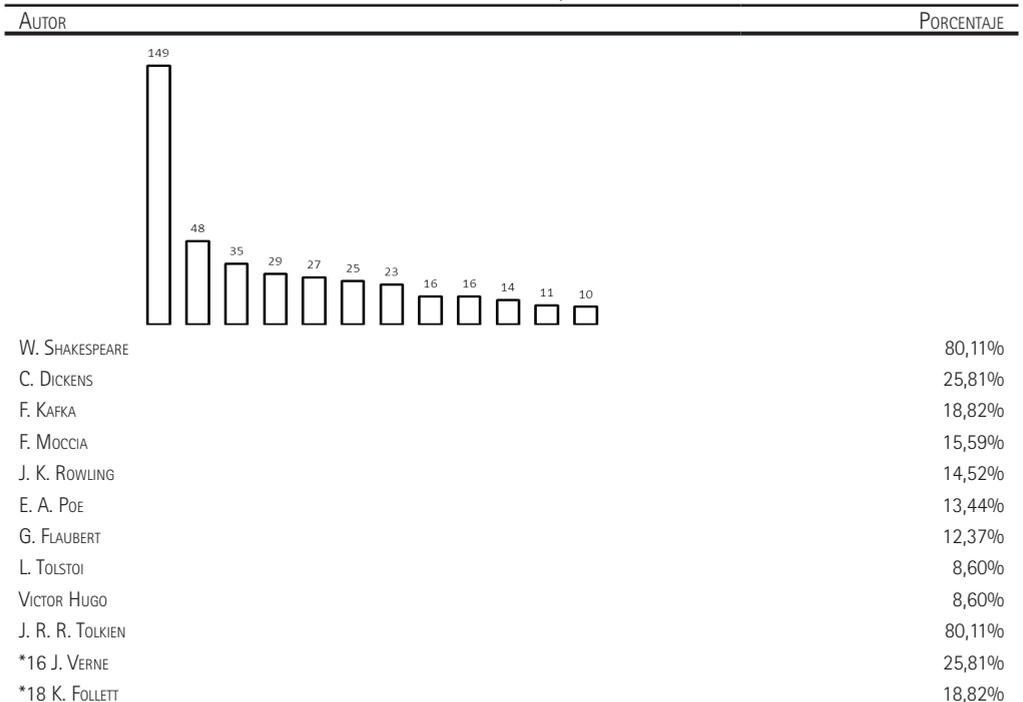


De ellos, sólo encontramos en el programa de bachillerato internacional que hemos consultado, y que se maneja en parte de los centros que han participado en el proyecto, a Shakespeare, Flaubert, Kafka, Poe y Victor Hugo; de los autores marcados con asterisco, los programas consultados citan expresamente a Joyce y a Tolstoi. Por sexos, la distribución que ofrecen las respuestas es esta:

Chicos (146 respuestas)

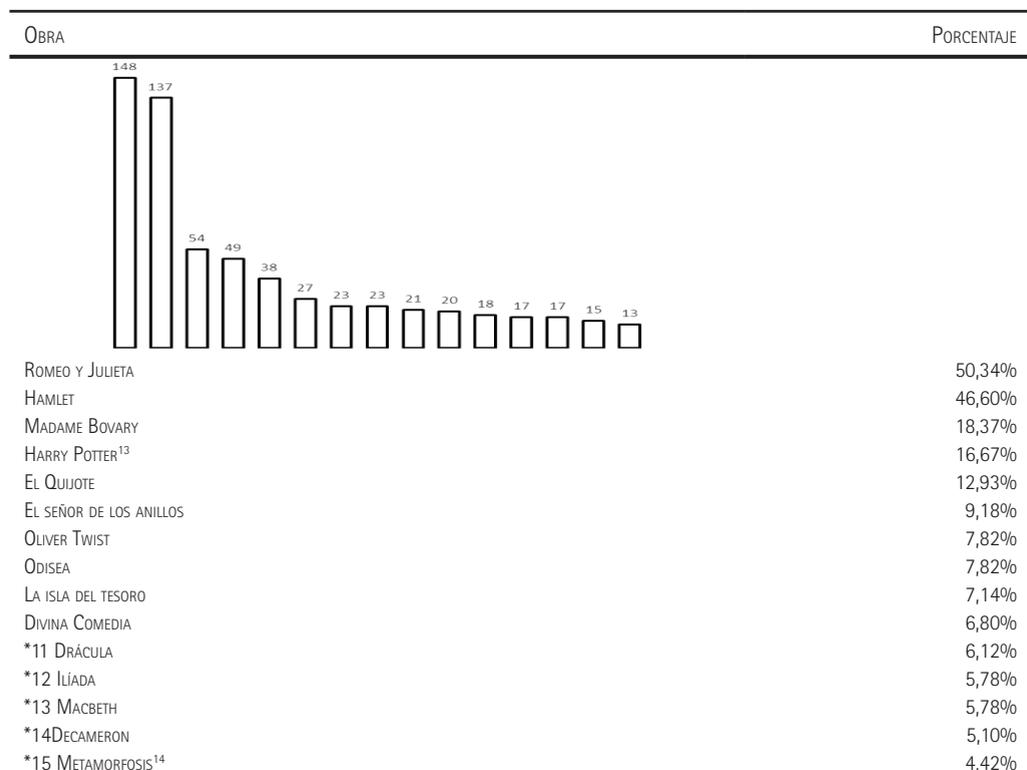


Chicas (186 respuestas)



En este caso, y a pesar de que se registra un alto índice de correspondencia en las respuestas (seis sobre diez), varía notablemente el orden de las mismas –sólo hay coincidencia en el gran dramaturgo inglés, situado en primer lugar–. Así, Verne únicamente aparece en el puesto 16 entre las chicas y faltan entre las veinte primeras respuestas de ellas tres autores seleccionados por sus colegas masculinos, Platón, Marx y Kant. De los autores señalados por las mujeres, F. Moccia aparece entre sus colegas masculinos en un discreto puesto 53, con tres ocurrencias, compartidas con –y nada menos– Homero, W. Scott, F. Schiller, Aristóteles, A. Saint-Exupéry, Virgilio o U. Eco; Flaubert ocupa el número 24 en las preferencias masculinas, mientras que Tolstoi aparece en el puesto 26 y Victor Hugo en el 18. Al margen de los “clásicos”, pisan fuerte entre los chicos, sobre todo, J. K. Rowling, autora de la saga *Harry Potter*, Tolkien, que firma *El Señor de los Anillos*, y, entre las chicas, el italiano Moccia, que se ha convertido en un fenómeno literario que traspasa el ámbito de la literatura.

3.2.2. ¿Cuáles son las 10 obras más importantes de la literatura europea, excluyendo las de tu país? Las 294 respuestas que se han recogido proporcionan estos títulos:



12 Si se consideran las respuestas que aluden a títulos directos de la saga, pasaría a ocupar el puesto 3, con 83 referencias. Los títulos mencionados, con sus frecuencias, son estos: *Harry Potter y el cáliz de fuego* (6), *Harry Potter y la piedra filosofal* (5), *Harry Potter y el misterio del príncipe* (5), *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (5), *Harry Potter y la cámara secreta* (5), *Harry Potter y la Orden del Fénix* (5), *Harry Potter y las reliquias de la muerte* (3). Consideramos, no obstante, como respuesta única y genérica *Harry Potter*, de modo que no se procederá al cómputo fragmentado en las respuestas por sexos.

13 Siguen *El diario de Anna Frank*, 1984, *Frankenstein* y *El código Da Vinci* (todos con 13 respuestas) y *Le petit prince* (12 citas).

Si se analizan las respuestas por sexos (véanse las gráficas más abajo), se verifica concordancia entre chicos y chicas para seis de las piezas citadas –las cinco primeras del elenco más la *Odisea*–, aunque con variación en el orden de las mismas. De los demás títulos, merece destacarse que *El Señor de los Anillos* ocupa el puesto 11 entre las chicas, la *Commedia* el 20 y *La isla del tesoro* el 13. *El código Da Vinci* no está entre las veinte primeras obras seleccionadas por las jóvenes estudiantes –ocupa un discreto puesto 53, con sólo tres respuestas–. Por su parte, y en cuanto a la selección de ellas, *Oliver Twist* ocupa el puesto 12 en chicos y *Macbeth* aparece únicamente en el puesto 20. La obra de J. Austen no está entre las preferencias de sus colegas masculinos, que, por otra parte, otorgan a la *Iliada* el puesto 23.

Chicos (129 respuestas)

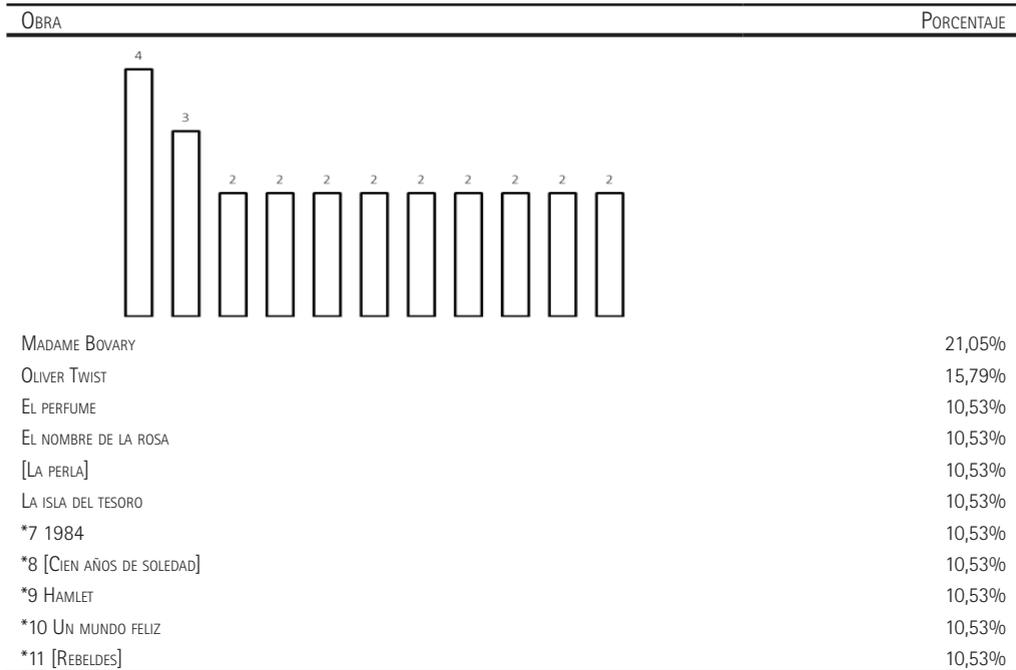
OBRA	PORCENTAJE
ROMEO Y JULIETA	44,19%
HAMLET	44,19%
HARRY POTTER	20,93%
EL QUIJOTE	15,50%
MADAME BOVARY	13,18%
EL SEÑOR DE LOS ANILLOS	12,40%
DIVINA COMEDIA	10,08%
ODISEA	8,53%
LA ISLA DEL TESORO	8,53%
EL CÓDIGO DA VINCI	7,75%
*11 EUGÉNIE GRANDET	6,98%
*12 OLIVER TWIST	6,20%

Chicas (165 respuestas)

OBRA	PORCENTAJE
ROMEO Y JULIETA	55,15%
HAMLET	48,48%
MADAME BOVARY	22,42%
HARRY POTTER	13,33%
EL QUIJOTE	10,91%

OLIVER TWIST	9,09%
ORGULLO Y PREJUICIO	7,27%
LIÁDA	7,27%
ODISEA	7,27%
MACBETH	6,67%
*11 EL SEÑOR DE LOS ANILLOS	6,67%
*12 DRÁCULA	6,67%

Veamos ahora las recomendaciones que los profesores hacen a sus estudiantes¹⁴. Estos son los datos que arrojan las 19 respuestas obtenidas (se pedía el título de seis lecturas):

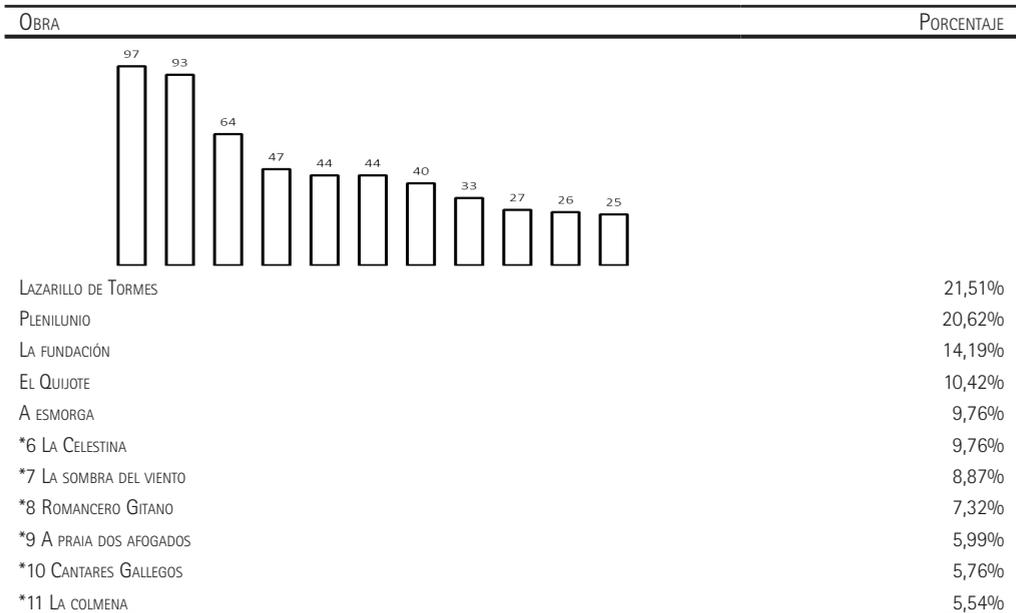


La comparación entre los datos aportados por los estudiantes y los que ofrecen sus profesores es elocuente: unos y otros únicamente coinciden, en los seis primeros títulos, en tres de ellos, *Madame Bovary*, *Oliver Twist* y *La isla del tesoro*, echándose en falta en las propuestas de los docentes lecturas tan significativas para los discentes como *Romeo y Julieta*, la primera en sus preferencias, o *Harry Potter*. *Hamlet*, otro texto significativo para los muchachos, tampoco se encuentra entre los seis títulos primeros recomendados por el profesorado y *El Señor de los Anillos* sólo ocupa el puesto 13: es citado por el 5,26% de los profesores, que tampoco refieren, entre sus obras sugeridas para la lectura, textos clásicos como la *Commedia*, la *Odisea* o la *Iliada*, o volúmenes como *Orgullo y prejuicio*, de J. Austen, o el más reciente *El código Da Vinci*, de D. Brown, que se encuentran entre las obras que se refieren como las más importantes de la literatura europea por parte de los jóvenes.

14 Consideramos sólo los títulos europeos. En la tabla, marcamos entre paréntesis cuadrados [] las obras que no pueden adscribirse a esta tradición: es el caso de *La perla*, del escritor estadounidense John Steinbeck, de *Cien años de soledad*, del colombiano G. García Márquez, y de *Rebeldes*, de la americana S. E. Hinton.

3.3. Las preferencias de los estudiantes. Autores y obras

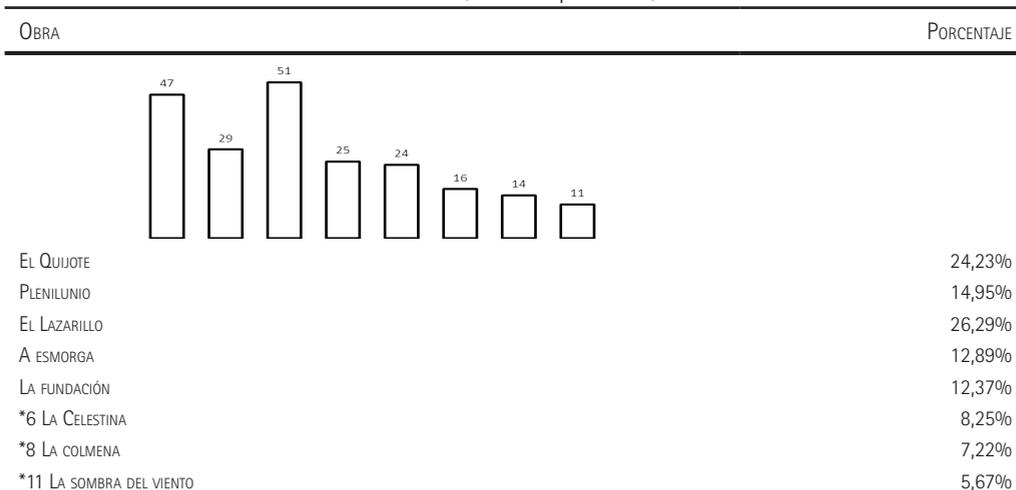
3.3.1. ¿De la literatura de tu país, cuáles son los 5 libros que has leído que más te han gustado? Las 451 respuestas recogidas señalan como preferidas estas obras:



Como en preguntas anteriores, merece destacarse –y al margen de los títulos que pueden verse en el gráfico– los textos de la literatura gallega y, también, de la catalana que citan los estudiantes: es el caso de la reciente *A praia dos afogados*, de D. Villar, de *Made in Galiza*, de Sechu Sende (puesto 16), de *Follas novas* (27), o de *Trajete final*, de Manuel de Pedrolo (28), por citar únicamente tres ejemplos.

Por sexos, la distribución de las respuestas es esta:

Chicos (194 respuestas)



Chicas (257 respuestas)

OBRA	PORCENTAJE
PLENILUNIO	24,90%
EL LAZARILLO	17,90%
LA FUNDACIÓN	15,56%
EL QUIJOTE	15,18%
LA SOMBRA DEL VIENTO	11,28%
*6 LA CELESTINA	10,89%
*8 A ESMORGA	7,39%
*11 EL CAMINO	5,84%

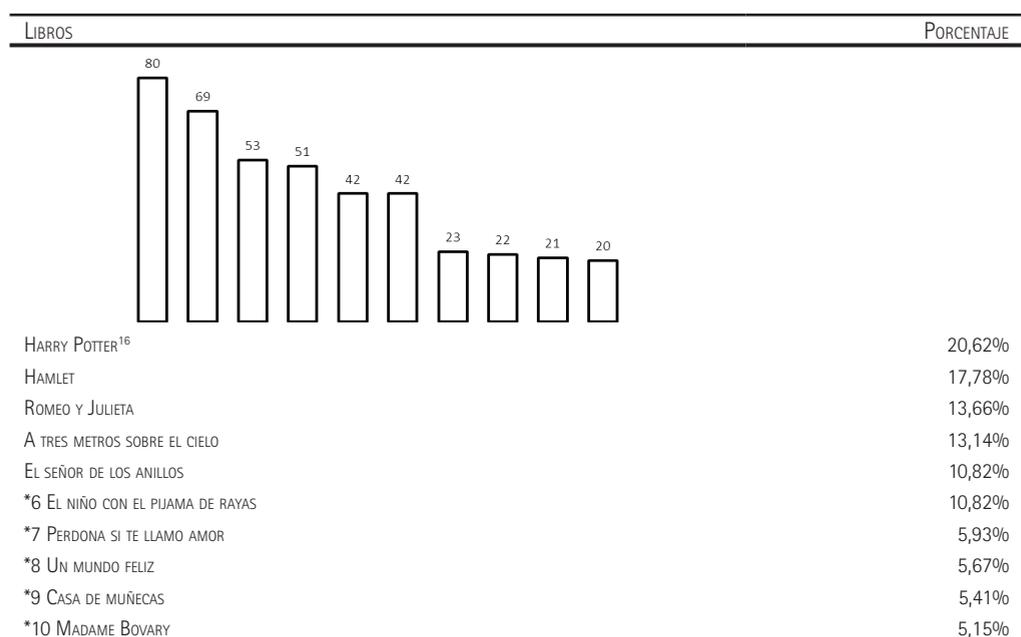
Como puede observarse, y aunque en orden de preferencia diverso, chicos y chicas comparten cuatro de los cinco títulos sobre los que se preguntaba: *El Quijote*, *Plenilunio*, de A. Muñoz Molina, *El Lazarillo* y *La Fundación*. Entre las divergencias, únicamente cabe mencionar, para estos primeros puestos del elenco, *A esmorga*, número 4 entre los chicos, que ya hemos encontrado referida antes, y que entre las chicas ocupa el puesto 8. Estas han situado, a su vez, en el puesto 5 *La sombra del viento*, de Ruiz Zafón, que ocupa el número 11 en el elenco de preferencias de sus colegas varones.

En lo que atañe a las recomendaciones que los profesores hacen a sus estudiantes, las 19 respuestas obtenidas citan estos títulos (se pedían seis):

OBRA	PORCENTAJE
EL LAZARILLO	31,58%
HISTORIA DE UNA ESCALERA	21,05%
RIMAS (BÉCQUER)	10,53%
EL MISTERIO DE LA CRIPTA EMBRUJADA	10,53%
PLENILUNIO	10,53%
CIEN AÑOS DE SOLEDAD	10,53%
*7 TIEMPO DE SILENCIO	10,53%
*8 LA VERDAD SOBRE EL CASO SAVOLTA	10,53%
*9 EL QUIJOTE	5,26%
*10 EL CORONEL NO TIENE QUIEN LE ESCRIBA	5,26%
*11 UN VIEJO QUE LEÍA NOVELAS DE AMOR	5,26%
*12 EL CAMINO	5,26%
*18 A ESMORGA	5,26%

Tampoco en este caso se verifica concordancia entre las respuestas de los docentes y las preferencias de sus estudiantes: véase que sólo hay coincidencia en *El Lazarillo* y *Plenilunio* y, ya fuera del número de textos que se pedían, en *El Quijote* (número 9) y *A esmorga* (18). El desequilibrio es evidente entre lo que los docentes aconsejan y lo que a los discentes place, sobre todo, y dejando al margen los clásicos, en lo que atañe a las "nuevas" obras: *El misterio de la cripta embrujada* y *La verdad sobre el caso Savolta*, títulos ambos de E. Mendoza citados por los profesores, por ejemplo, y tan recomendados en los años '80, parecen haberse quedado fuera de los intereses de los jóvenes de bachillerato actuales, muy atentos a las novedades que llegan de un mercado en continuo cambio y renovación.

3.3.2. De los libros que has leído, ¿cuáles son los 5 libros de autores europeos que más te han gustado? Las 338 respuestas obtenidas ofrecen estos títulos:



Por sexos, las preferencias son estas:

15 El porcentaje se incrementa a la luz de los títulos de la saga que han merecido respuesta independiente: *Harry Potter y la piedra filosofal* (6), *Harry Potter y el cáliz de fuego* (5), *Harry Potter y las reliquias de la muerte* (5), *Harry Potter y el misterio del príncipe* (3), *Harry Potter y la cámara secreta* (3), *Harry Potter y la Orden del Fénix* (3), *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (2). *Harry Potter* se convierte, así, en líder indiscutible en las preferencias de los estudiantes.

Chicos (163 respuestas)

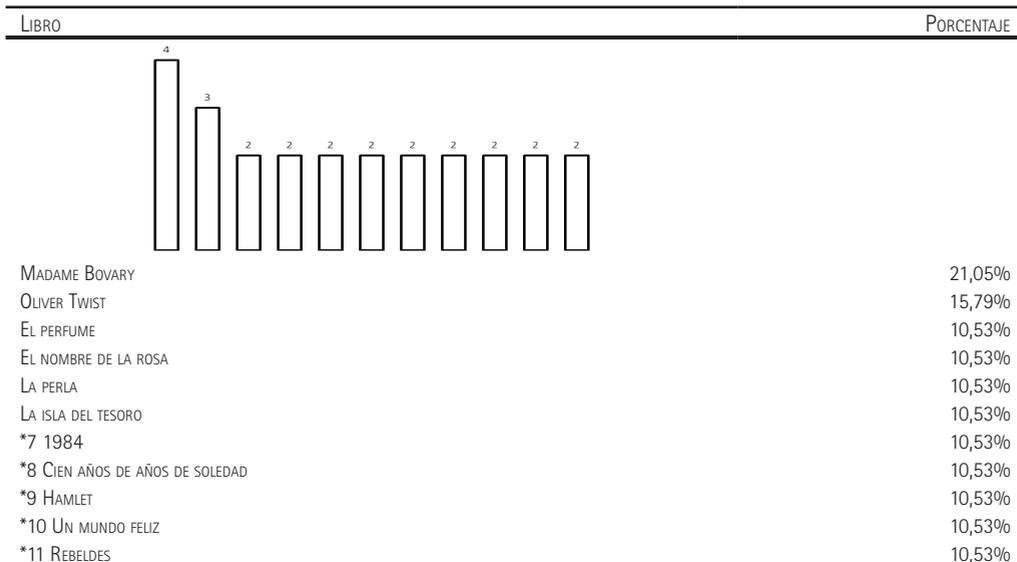
LIBRO	PORCENTAJE
HARRY POTTER	26,38%
HAMLET	19,02%
EL SEÑOR DE LOS ANILLOS	15,34%
ROMEO Y JULIETA	8,59%
EL NIÑO CON EL PIJAMA DE RAYAS	7,98%
*6 LOS PILARES DE LA TIERRA	6,75%
*7 UN MUNDO FELIZ	6,13%

Chicas (225 respuestas)

LIBRO	PORCENTAJE
A TRES METROS SOBRE EL CIELO	20,89%
ROMEO Y JULIETA	17,33%
HAMLET	16,89%
HARRY POTTER	16,44%
EL NIÑO CON EL PIJAMA DE RAYAS	12,89%
*6 PERDONA SI TE LLAMO AMOR	9,33%
*7 EL SEÑOR DE LOS ANILLOS	7,56%

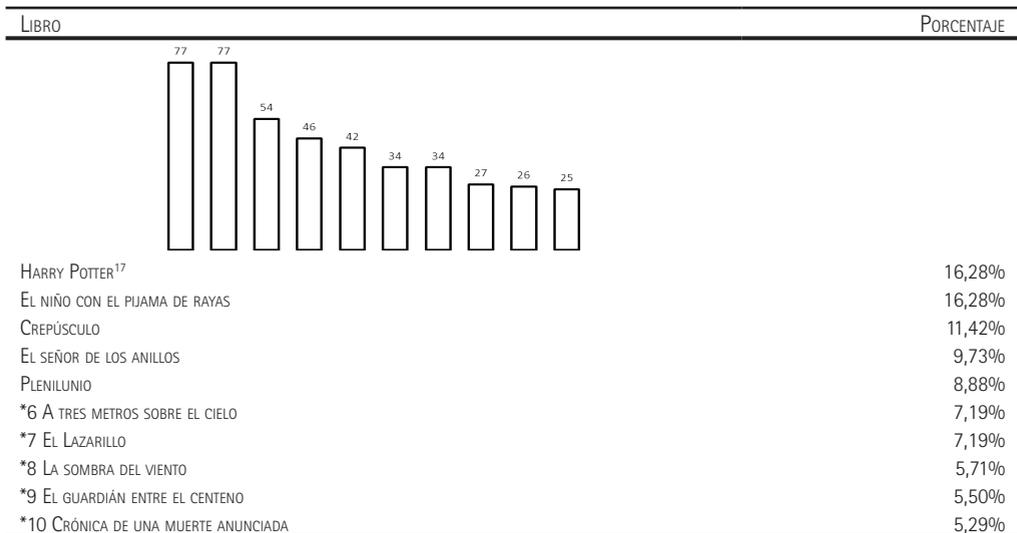
En este caso, la concordancia es casi total entre los estudiantes; en los cinco primeros títulos sólo hay una divergencia, tal vez condicionada por razones de sexo: ellos prefieren *El Señor de los Anillos* (séptimo puesto entre las chicas), mientras que ellas optan, en primer lugar, por *A tres metros sobre el cielo*, su obra fetiche, que no aparece entre las principales preferencias de los chicos (lo relegan al puesto 29). Los datos son coherentes con los que los jóvenes ofrecían en el apartado 3.2.1, relativo a los autores que consideraban más importantes de la literatura europea: no acaso, la autora de *Harry Potter* era citada por los chicos como la escritora europea más importante después de Shakespeare; por su parte, Moccia era referido por sus colegas femeninas como el cuarto autor más representativo de esta literatura, después del propio Shakespeare, de Dickens y de Kafka. No obstante, se observa una diferencia notable entre unos y otros en este caso, pues los chicos no mencionan a Moccia entre sus autores de referencia europeos, mientras que ellas otorgan a Rowling el quinto lugar en su elenco.

También en este caso, la comparación de las obras preferidas por los discentes con los textos sugeridos por los docentes a sus estudiantes es elocuente (19 respuestas):



No acaso, apenas hay coincidencias entre unos y otros: de las dos únicas que se documentan, *Harry Potter*, primero en las preferencias de los chicos, se encuentra muy abajo en el listado de recomendaciones de sus maestros, en el puesto 12, y *Hamlet*, segundo en las preferencias de los estudiantes, no goza de mucho mejor posición, con el número 9. Es muy destacable, por fin, que de las seis primeras recomendaciones de los profesores ninguna cuenta con el favor de sus discentes.

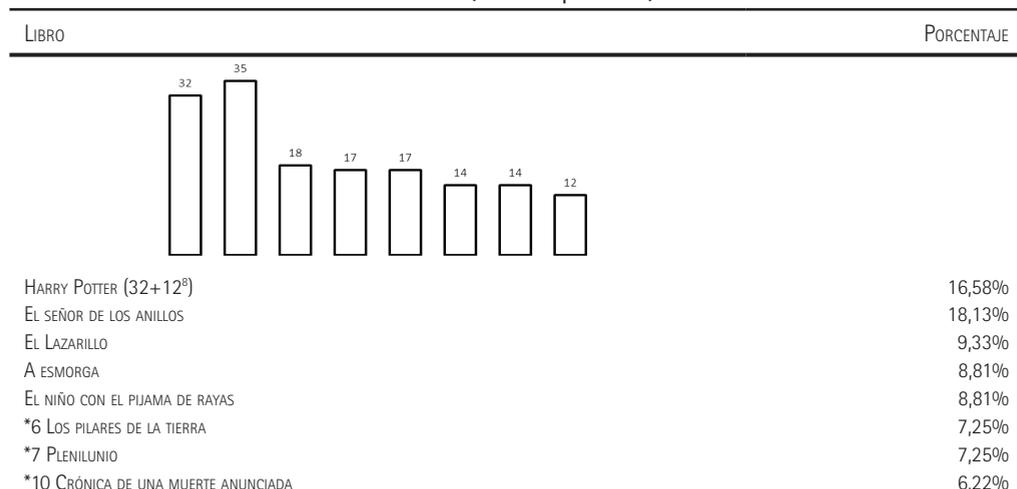
3.3.3. ¿Cuáles son tus 5 obras preferidas, independientemente de que su autor sea o no europeo? Las 473 respuestas recogidas en los cuestionarios nos ofrecen estos títulos:



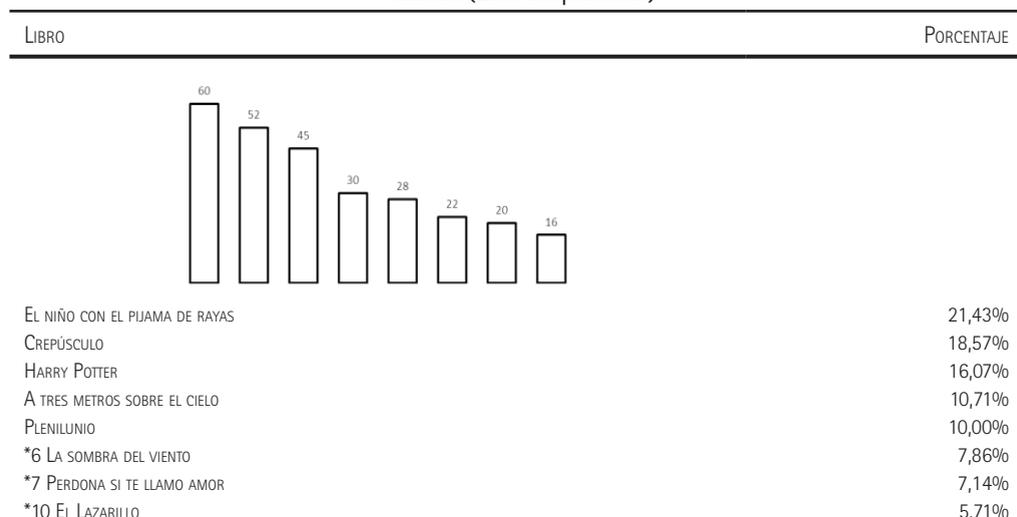
16 De nuevo, y entre los chicos, *Harry Potter* se muestra intratable en relación con los demás títulos, habida cuenta de las ocurrencias que, además de la indicación genérica, tienen otros títulos de la saga: *Harry Potter y la piedra filosofal* (4), *Harry*

De nuevo, *Harry Potter* y *El Señor de los Anillos* ocupan puestos preferentes, así como *Penilunio* y *El niño con el pijama de rayas*, traducción del texto *The Boy in the Striped Pyjamas*, del irlandés J. Boyne. *Crepúsculo*, que no aparecía en los apartados anteriores –su autora, S. Meyer, es americana–, entra con fuerza en este capítulo. Como en ocasiones anteriores, se citan, entre los libros preferidos, múltiples textos de la literatura gallega, conviviendo, en este caso, volúmenes clásicos –como *A esmorga* (puesto 13) o *Cantares gallegos* (27)– con volúmenes de actualidad –como *A praia dos afogados* (29), entre otros–. Por sexos, las preferencias son estas:

Chicos (193 respuestas)



Chicas (280 respuestas)



Potter y las reliquias de la muerte (4), *Harry Potter y la Orden del Fénix* (1), *Harry Potter y la cámara secreta* (1), *Harry Potter y el misterio del príncipe* (1), *Harry Potter y el cáliz de fuego* (1), *Harry Potter y el prisionero de Azkabán* (1).

- 17 Para visualizar el alto número de citas que ha merecido el texto de Rowling lo hemos situado en primer lugar, indicando entre paréntesis las respuestas adicionales que obtiene entre los chicos. En la gráfica se reproduce únicamente el número de referencias genéricas que obtiene la obra.

En este caso, hay un grado menor de acuerdo entre los encuestados: únicamente coinciden en *Harry Potter* y *El niño con el pijama de rayas*. Los chicos apuestan por *El Señor de los Anillos* para el segundo puesto en su escala de preferencias (ocupa el número 18 entre las chicas), por *El Lazarillo* para el tercero (para ellas merece el puesto 10), y por *A esmorga* para el cuarto (no aparece entre los primeros libros citados por sus colegas femeninas: ocupa un discreto número 42), al tiempo que introducen un título nuevo, también de aventuras, en el puesto 6: *Los pilares de la tierra*, de Follett. Entre las chicas, gusta *Plenilunio*, de Muñoz Molina (en séptimo lugar para ellos), *Crepúsculo* (la saga escrita por Meyer aparece muy abajo en el orden de preferencias de los chicos, con el número 102) y *A tres metros sobre el cielo*, de Moccia, que tampoco está entre las elecciones preferentes de sus colegas masculinos (puesto 55). Con relación a este título, véase que las chicas colocan una segunda obra de Moccia en un puesto "honorable" en su listado de preferencias: *Perdona si te llamo amor* entra, justo, en el puesto 7.

4. A la luz de los datos. Algunas consideraciones

De los datos expuestos pueden extraerse algunas notas que inciden en aspectos ya apuntados por los especialistas, y que no siempre parecen considerarse en la realidad de la escuela.

En primer lugar, partiendo de lo más general y dejando al margen la "desubicación" geográfica de determinados autores –sobre todo, americanos, que son considerados europeos–, debería subrayarse cuanto ya ha señalado E. Sullà, esto es, que "probablemente haya sido y sea todavía la existencia de las nacionalidades históricas y su política de reconocimiento lingüístico y cultural, de autoafirmación, el mayor desafío al que se enfrenta hoy un hipotético canon literario español, que tendría que resolver no sólo el encaje de las otras lenguas y literaturas peninsulares sino también el de las literaturas ya no hispanoamericanas sino latinoamericanas" (1998: 18). No acaso, y como se ha visto en las páginas precedentes, los jóvenes citan con frecuencia autores y textos "adscritos" a la lengua y a la literatura gallega y catalana –considérese que no se han realizado encuestas en Euskadi– entre los escritores más importantes de "su" país o entre "sus" obras de referencia¹⁸, bien atendiendo al canon académico, bien al canon personal. No son estas cuestiones, entendemos, baladíes, y menos en un momento de profunda crisis, también de identidad, de la España que se ha dibujado a lo largo del siglo XX.

En un segundo momento, tal vez deba reconsiderarse, por parte de las instituciones educativas, el concepto de "juventud", que se muestra profundamente transformado hoy, y por comparación con las décadas precedentes, en buena medida como consecuencia de los cambios que ha sufrido la propia sociedad y que han conducido, en palabras de Gil Calvo, a una fortísima "individualización" y al "consiguiente desclasamiento de los jóvenes" (2010: 19)¹⁹. No acaso, y como señala este autor,

"estamos asistiendo a una metamorfosis de las estrategias y las tácticas de los jóvenes, que hasta hace poco eran de tipo lineal, finalista y progresivo (flecha del tiempo), al estar programadas para generar su futura inserción adulta, pero que ahora se han convertido en circulares, estacionarias y autorreferentes (rueda del tiempo), pudiendo resultar eventualmente disfuncionales (o neutralmente no funcionales) en la medida en que dejen de servir para programar la futura integración adulta" (2010: 15).

18 Para la configuración del canon en estas literaturas, pueden leerse las síntesis preparadas por Miralles, Tarrío y Kortazar para el número 600 de *Ínsula* (1996).

19 Véase, para una caracterización sintética de la "nueva" sociedad postindustrial y de los cambios que esta ha operado en las trayectorias juveniles, Gil Calvo (2010) y bibliografía citada.

Si la temporalidad de los jóvenes ha cambiado, también lo ha hecho su universo cultural y, consecuentemente, la literatura que lo refleja y que "consumen". En este contexto, habrá que preguntarse cuál es la auténtica cultura del estudiante medio, del estudiante de hoy, y de qué cultura "participan" los jóvenes. Es evidente que esto supone considerar la presencia de la televisión, del cine, de internet, de sus móviles, de las redes sociales, de la publicidad, de los medios de comunicación de masas –no necesariamente en este orden–, con los que los jóvenes conviven en "práctica simultánea" y que, marcados por su inmediatez, forman "parte de su sociabilidad", que ha cambiado y se ha diversificado en buena medida como consecuencia del disfrute de la tecnología (Morduchowicz, 2010: 68, 62). Esos medios, con los que los adolescentes conviven no siempre con suficiente criterio, influyen en ellos tanto o más que los propios libros –que "requieren una lectura secuencial y lineal que difiere de las prácticas habituales que los jóvenes experimentan con los medios más nuevos", "de consumo instantáneo y simultáneo" (Morduchowicz, 2010: 62, 63)– y marcan de un modo muy importante sus gustos literarios –no acaso sus obras preferidas cuentan con versión cinematográfica o televisiva, además de ser convenientemente publicitadas en la red (y no sólo)–²⁰. Es evidente que "los adolescentes, cuyas identidades se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular, viven una experiencia cultural distinta, nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar y de ver" (Morduchowicz, 2010: 60), y, en esa experiencia,

[el] libro recomendado en la clase de lengua y literatura (...) comparte horas de lectura con otros tipos de libros que se adquieren en las librerías de los adultos, se compran o bajan ilegalmente de Internet o se promocionan a través del móvil y de los foros de lectores. Son libros pensados o diseñados desde su escritura para complacer a un lector joven crecido con los relatos audiovisuales de los juegos de ordenador o de las series creadas originalmente para la televisión. Escritos por autores que se promocionan como los cantantes o los actores y cuyos lanzamientos se acompañan de gritos de alborozo de los fans-lectores ocupando páginas de la prensa no marcada por la festividad navideña o las vacaciones escolares (Lluch, 2010b: 105-106).

Este nuevo contexto, en el que los modos de circulación del saber han cambiado, en el que "la escuela ya no es el centro del saber, ni el libro el único lugar que administra conocimiento, ni la familia el único tutor de los jóvenes", en el que "Internet es una herramienta donde los iguales o las instituciones ofrecen información, conocimiento, pautas de comportamiento o, en el caso que nos ocupa, consejo sobre el nuevo libro que haya que leer" (Lluch, 2010b: 110-111), se exige, pues, un cambio en el abordaje de la lectura, de los libros que se seleccionan, de los propios autores. En estas circunstancias parece evidente que aflora "la necesidad de una educación crítica, basada en la lectura, que no evite los textos canónicos sino que los someta a revisión, a la vez que reclama la interdisciplinariedad que pudieran proporcionar tanto la literatura comparada como el complejo

20 Como señala Morduchowicz, "Los estudios indican que, contrariamente a lo que muchos creen, la televisión estimula la lectura de libros, sobre todo de aquellos que se transforman en películas o se proyectan en televisión, de los libros que reciben más publicidad en la pantalla y de aquellos cuyos autores son entrevistados en la televisión. Otras investigaciones (Destrez, 2003) señalan que con relación a la lectura, la televisión y el cine tienen un *efecto acumulativo* en una doble dirección. Por un lado, los chicos que leen poco son también poco usuarios de televisión, de música y de PC. Del mismo modo, los lectores más asiduos de libros no abandonan el consumo televisivo. Muchos adolescentes que no leen libros (que no sean para la escuela), leyeron obras que vieron previamente en el cine o en la televisión. Tal es el caso de *Romeo y Julieta* y *El señor de los anillos* (...). Algo similar sucede entre el ordenador y los libros. En virtud de que la gran mayoría de los jóvenes lo usa para chatear, buscar información y hacer las tareas de la escuela, la escritura y la lectura aparecen como acciones muy ligadas al ordenador. Antes que disminuirlas, parece promoverlas" (Morduchowicz, 2010: 67-68).

dominio de la teoría (literaria) contemporánea" (Sullà, 1998: 25), al margen, deberíamos añadir, de otros actores, como filósofos o científicos, por poner sólo dos ejemplos.

La escuela tendría, pues, que "plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe únicamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan" (Martín Barbero, 2010: 45). Habría, entonces, y como este autor señala, que "poner a interactuar las culturas diversas que hoy habitamos y a las que la escuela sigue manteniendo fuera de su mundo: las orales y las sonoras, las musicales, las audiovisuales y las digitales" (Martín Barbero, 2010: 57). Sólo así podrá abordarse con ciertas garantías de éxito el evidente divorcio entre profesor-alumno que han constado diversos especialistas (véase el análisis de Mata-Villarrubia, 2011) y que emana claramente de las respuestas que se han dado al cuestionario del proyecto *ELiCa*, que ilustra a las claras que los estudiantes se muestran muy alejados en sus gustos tanto de los textos que se recogen en los programas académicos como de los que proponen sus docentes, cuyas sugerencias en buena medida son acumulativas y proceden, a su vez, de sugerencias previas. Sea cual sea el modo de superar esta nitida separación de intereses, debería tenerse siempre en cuenta que, como los autores apenas mencionados señalan, la literatura, y, añadimos, cualquier canon, debe ser fuente de emoción y conocimiento: "su enseñanza no debería, pues, conducir", nunca, "a la indiferencia y menos aún al hastío" (Mata-Villarrubia, 2011: 50).

5. A modo de conclusión

Habrà, pues, que replantearse una vez más qué enseñar y, consecuentemente, cómo enseñar, qué leer y cómo leer, y en ese debate las respuestas de los jóvenes tal vez no se sean ociosas: quizá el canon "oficial", "pedagógico", deba extenderse y abrirse a otros textos, otras lecturas, otras experiencias, quizá la biblioteca del "primer" canon deba completarse con una segunda, la biblioteca de los "emergentes", o quizá haya que empezar a introducir en el "mapa" de Pozuelo Yvancos otros y nuevos itinerarios, que permitan enriquecer lo que puede llamarse "clásicos" de referencia con las nuevas lecturas y los nuevos gustos del destinatario de ese canon, como apuntan Borda Crespo (2003), Vita (2003), Cerrillo (2010) o Lluch (2010b), entre otros. Se trataría de romper, sin prejuicios, con un canon caracterizado por lo tradicional, marcadamente estático, para dotarlo de vitalidad, de un carácter dinámico que no deje al margen las "otras" experiencias de los jóvenes, pues, en último de cuentas, e independientemente de sus valores ideológicos, Moccia, Rowling o Tolkien tal vez no deban considerarse escritores objeto de menosprecio. Y dado que, como señala Luch, "la actual oferta editorial ofrece propuestas bien variadas entre las que destacan los libros que hacen leer, que atraen al lector, le hacen sonreír y sentir", y dado que "las editoriales emprenden campañas que llegan al lector y le ayudan a comunicarse con sus iguales y a construir su historia vital como lectores" (2010b: 128), debemos aprovechar esta oportunidad que se nos brinda, aunque ello suponga, y es evidente que lo supone, un reto para la escuela y para los docentes, que estamos obligados a abrirnos a una revisión y actualización constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBOR ALDEA, Mariña (2012a). "Nuestro canon (oficial) y si canon (personal). ¿Qué leen los jóvenes españoles?", *Insegnare. I giovani europei e la letteratura. Indagine, percorsi, canone*, pp. 98-101.
- ARBOR ALDEA, Mariña (2012b). *El canon de la literatura europea*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela.
- BLOOM, Harold (2012) [1994]. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BORDA CRESPO, M^a. Isabel (2003). "Presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en el canon literario escolar", en Cano Vela, Ángel G. & Pérez Valverde, Cristina (coords.) (2003), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 377-386.
- CANO VELA, Ángel G. & PÉREZ VALVERDE, Cristina (coords.) (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. (2010). "Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios", en Lluch, Gemma (ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 85-104.
- GIL CALVO, E. (2010). "La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil", en Lluch, Gemma (ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 13-38.
- KORTAZAR, Jon (1996). "El canon en la literatura vasca", *Ínsula*, 600, pp. 22-24.
- LLUCH, Gemma (ed.) (2010a). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- LLUCH, Gemma (2010b). "Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela", en Lluch, Gemma (ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 105-128.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2010). "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital", en Lluch, Gemma (ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 39-58.
- MATA, J.-VILLARRUBIA, A. (2011). "La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 49-59.
- MIRALLES, Carles (1996). "Sobre canonizar y lo ya canonizado en la literatura catalana", *Ínsula*, 600, pp. 16-18.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2010). "La generación multimedia", en Lluch, Gemma (ed.) (2010), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 59-71.
- (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Episteme.
- POZUELO YVANCOS, José M^a. (1996). "Canon: ¿Estética o pedagogía?", *Ínsula*, 600, pp. 3-4.
- POZUELO YVANCOS, José M^a & Aradra Sánchez, R. M^a. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- SULLÀ, Enric (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- TARRÍO VARELA, Anxo (1996). "La formación del canon literario gallego", *Ínsula*, 600, pp. 18-22.
- VITA PROUPECH, Sergio (2003). "Hacia la conformación de un canon para la escuela secundaria", en Cano Vela, Ángel G. & Pérez Valverde, Cristina (coords.) (2003), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 557-566.
- VV.AA. (1996). "Un viaje de ida y vuelta. El canon", *Ínsula*, 600 [número monográfico].

APÉNDICE I



UNIVERSIDAD E INSTITUTO PARA UN CANON DE LA LITERATURA EUROPEA

Encuesta estudiantes de instituto

La literatura que estudias es, de modo explícito o implícito, el resultado de un "canon literario", esto es, un conjunto de obras reconocido como significativo por una determinada comunidad. Este canon cambia con el tiempo, porque las tendencias, gustos y valores cambian. Tradicionalmente, se ha elaborado un canon literario "desde arriba" –por los agentes culturales, las autoridades públicas, los críticos literarios...

Hoy en día no sólo somos ciudadanos de nuestro país: también somos –y aprendemos a ser, y nos sentimos como– ciudadanos europeos. Por todo ello, se precisa un canon nuevo, un canon de la literatura europea. Este canon no puede ser únicamente fruto de las propuestas de élites de diferentes naturalezas: podemos construirlo desde "abajo", a partir de una consulta amplia realizada entre estudiantes y profesores de los diversos países europeos, para, en un segundo momento, proponerlo a la opinión pública y a la Unión Europea.

Con este fin, la encuesta que te proponemos para rellenar tiene como objetivo proporcionarnos una muestra representativa. Te pedimos, por ello, que reflexiones sobre el impacto que la literatura europea ha tenido (o podría tener) en tu formación; con independencia de que los hayas leído o no, nos interesa saber qué obras y autores europeos –junto a los autores y obras literarias de tu propio país– consideras más significativos.

Te rogamos que contestes a estas preguntas al mismo tiempo que tus compañeros de curso y que lo hagas en unos 40 minutos, ya que nos interesa conocer las respuestas que espontáneamente te surgen al leer las preguntas.



The present project is financed with the support of the European Commission. The author is the sole person responsible for this communication and the Commission declines any responsibility as to the use that may be made of the information contained in it.

1ª Parte

1. Sexo F M
2. ¿Cuántos libros lees en un año? 0 de 1 a 3 de 4 a 8 más de 8
3. ¿Cuántos libros tienes en casa? de 0 a 50 de 51 a 100 de 101 a 500 más de 500
4. ¿Cuántas veces vas al cine al mes?
5. En tu casa, ¿se lee 1 periódico o más al día (en formato papel y/o en internet)?
 sí no
6. ¿Cuántas veces vas al teatro al año, sin contar las actuaciones promovidas por tu instituto?
 nunca a veces a menudo
7. En tu opinión, ¿cuáles son los derechos y oportunidades más importantes que ofrece la Unión Europea a la juventud? (Escoge un máximo de 5 garantías/oportunidades)
- La libertad para viajar entre los países de la UE
 - La vigencia de una única moneda, el euro, en todos los países de la UE
 - El reconocimiento recíproco de los títulos académicos expedidos en los distintos países de la UE
 - La posibilidad de pasar una temporada de estudio en otra universidad dentro de la UE distinta a la que estás matriculado (Erasmus: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*)
 - La protección de los derechos de los trabajadores en todos los países de la UE
 - La protección de los derechos civiles en los sistemas judiciales de la UE
 - La inviolabilidad de la persona humana y, por lo tanto, el rechazo de la pena de muerte en los sistemas judiciales de los países de la UE
 - La protección de los derechos democráticos en los distintos países de la UE
 - La libre circulación de los bienes de consumo en todos los países de la UE
 - Subvenciones a disposición de las regiones en vías de desarrollo en los países de la UE (el principio de fondos para el desarrollo)
10. De la siguiente lista de destrezas para los ciudadanos europeos, escoge al menos 5 que, en tu opinión, un auténtico ciudadano de Europa tendría que poseer:
- El dominio de la lengua materna
 - Un buen nivel comunicativo en 1 lengua extranjera que se habla en la UE
 - Un buen nivel comunicativo en más de una lengua extranjera hablada en la UE
 - Un buen nivel básico en matemáticas, ciencia y tecnología
 - Un buen nivel en informática
 - La capacidad para articular un programa de estudios y mantenerse al día en las oportunidades de estudio
 - Destrezas para establecer relaciones efectivas interpersonales en diferentes contextos formales e informales
 - La capacidad para sintonizar con otras culturas
 - La capacidad de iniciativa para emprender proyectos en educación, empleo y espíritu empresarial.

2ª Parte –

N.B. 1. No es necesario rellenar todos los espacios.

2. No importa el orden de preferencia.

1. En tu opinión, ¿cuáles son los 10 escritores (hombres y mujeres) más importantes de la literatura de tu país, desde los clásicos hasta el momento actual? (escribe el apellido primero; el nombre es opcional)

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

2. En tu opinión, ¿cuáles son las 10 obras más importantes en la literatura de tu país, desde los clásicos hasta el momento actual?

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

3. En tu opinión, ¿cuáles son los 10 autores (hombres y mujeres) más importantes de la literatura europea, desde los clásicos hasta el momento actual, sin contar los de tu propio país?

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

4. En tu opinión, ¿cuáles son las 10 obras más importantes de la literatura europea, desde los clásicos hasta el momento actual?

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

5. De los libros que has leído de la literatura de tu país, ¿cuáles son los 5 que más te han gustado? (autor y título)

Autor	Título

6. De los libros que has leído de autores europeos, ¿cuáles son los 5 que más te han gustado? (autor y título)

Autor	Título

7. ¿Cuáles son tus 5 obras preferidas, independientemente de quién sea su autor, europeo o no?

1		3	
2		4	
5			

3ª Parte (En las siguientes preguntas, considera también tu propio país)

8. ¿Cuáles son los personajes (femeninos y masculinos) de obras de la literatura europea que te han impactado más?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Procura contestar a las siguientes preguntas con una única palabra (en cada hueco).

9. ¿Cuáles son los sentimientos más importantes que has reconocido en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

10. ¿Cuáles son las emociones más importantes que has sentido al leer obras de la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

11. En tu opinión, ¿cuáles son los valores más importantes que se pueden reconocer en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

12. En tu opinión, ¿qué mensajes negativos se pueden reconocer en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Tipo de institución

Clase (no indiques la sección) Ciudad/Pueblo

Cuando termines la encuesta, devuélvesela al profesor o profesora. Gracias por tu colaboración.



UNIVERSIDAD E INSTITUTO PARA UN CANON DE LA LITERATURA EUROPEA

Encuesta para profesores de instituto

El proyecto y las encuestas

El proyecto "Universidad e instituto para un canon de la literatura europea" pretende ser un taller experimental presidido por la idea de que la literatura –un campo para el ejercicio de las emociones, los ideales y el pensamiento crítico- debería contribuir a la educación de la juventud europea. Si efectivamente queremos que la Europa de los pueblos se convierta en una realidad, necesitamos ir más allá de las preocupaciones legislativas y financieras que hasta el presente han sido el enfoque principal del Parlamento y la Comisión Europea.

El proyecto se basa en la tesis de que es posible promover un movimiento cultural, involucrando a lectores, institutos y universidades, para proponer un "canon" compartido de literatura europea tejido con los mimbres de las distintas literaturas nacionales.

Para llevar el proyecto a buen fin, se contemplan, entre otras, estas fases, consideradas esenciales:

- **las encuestas** se marcan como objetivo identificar una muestra de profesores y estudiantes de toda Europa. El hecho mismo de proporcionar la encuesta a los estudiantes y de interpretar los resultados puede ofrecer una oportunidad para el debate en el aula.
- **los programas docentes** propuestos pueden cambiarse y modificarse (con un espíritu de "invención"); tomando las encuestas como punto de partida, se pueden experimentar los programas con los estudiantes y compartirlos con los distintos institutos participantes en el proyecto.
- **los seminarios y conferencias:** está previsto organizar seminarios sobre temas significativos, dirigidos principalmente al profesorado, y, a petición de institutos o redes de institutos, se pueden organizar también conferencias abiertas al estudiantado.

Se publicarán los resultados de varias de las actividades.

Se puede rellenar esta encuesta:

- en papel (enviándola a Ciid, Piazza Sonnino 13 – 00153 Roma)
- o, si es más conveniente, en formato electrónico, descargándola de la página web www.ciid.it (home page → European literary canon → *questionari*)

Cuando haya completado el cuestionario, envíelo a ciid@ciid.it.



The present project is financed with the support of the European Commission. The author is the sole person responsible for this communication and the Commission declines any responsibility as to the use that may be made of the information contained in it.

- N.B.** 1. No es necesario rellenar todos los espacios.
2. No es significativo el orden de preferencia.

1. ¿Cuáles son los escritores más importantes de la literatura de su país, desde los clásicos hasta el momento actual?

1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

2. ¿Cuáles son las 20 obras más importantes de la literatura de su país, desde los clásicos hasta el momento actual?

1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

3. En su opinión, ¿cuáles son los 15 autores más importantes de las demás literaturas europeas?

1		9	
2		10	
3		11	
4		12	
5		13	
6		14	
7		15	
8			

4. En su opinión, ¿cuáles son las 15 obras más importantes de las demás literaturas europeas?

1		9	
2		10	
3		11	
4		12	
5		13	
6		14	
7		15	
8			

5. ¿Qué autores europeos considera que están subestimados en la cultura de su país?

1		4	
2		5	
3		6	

6. En su opinión, ¿cuáles son las 6 obras más importantes de la literatura contemporánea, europea o no?

1		4	
2		5	
3		6	

7. En su opinión, y teniendo en cuenta su experiencia en el aula, ¿cuáles son los 10 autores más importantes incluidos en los programas académicos impartidos en los institutos de su país?

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

8. En su opinión, y teniendo en cuenta su experiencia en el aula, ¿cuáles son las 10 obras más importantes incluidas en los programas académicos impartidos en los institutos de su país?

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

9. ¿Qué autores de otras literaturas europeas están presentes, por lo general, en los programas académicos de los institutos de su país?

1		4	
2		5	
3		6	

10. ¿Qué obras (6) suele recomendar a sus alumnos?

1		4	
2		5	
3		6	

11. De acuerdo con su experiencia, ¿con qué obras (6), tanto de la literatura propia como de otras literaturas europeas, disfrutan más los estudiantes?

1		4	
2		5	
3		6	

12. ¿Qué personajes (femeninos y masculinos) le han causado más impresión?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Conteste a las siguientes preguntas con una única palabra (en cada hueco).

13. ¿Cuáles son los sentimientos más importantes que ha reconocido en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

14. ¿Cuáles son las emociones más importantes que ha experimentado personalmente durante la lectura de obras europeas?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

15. En su opinión, ¿qué personajes (femeninos y masculinos) representan los "tipos" ideales en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

16. En su opinión, ¿cuáles son los valores más importantes que se pueden destacar en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

17. En su opinión, ¿qué mensajes negativos se pueden reconocer en la literatura europea?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	Edad: <input type="checkbox"/> hasta 35 <input type="checkbox"/> de 36 a 50 <input type="checkbox"/> más de 50
Tipo de Institución	Nombre de la institución (opcional)
Materias impartidas <input type="checkbox"/> Lengua y literatura nacional Lengua y literatura extranjera: <input type="checkbox"/> IN <input type="checkbox"/> FR <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> AL <input type="checkbox"/> otras <input type="checkbox"/> Otras (especificar)	Años en la enseñanza <input type="checkbox"/> menos de 5 <input type="checkbox"/> de 6 a 20 <input type="checkbox"/> más de 20 Clase(s) de la(s) que es responsable (véase preguntas 7 y 11)

Gracias por su colaboración

HOW TO RETURN STUDENTS' QUESTIONNAIRES AND RESULTS

We would ask the teacher who has handed out the questionnaires to his/her students to download the Excel file from the website www.ciid.it (home page → European literary canon → *questionnaire*), fill in the results for the class, and e-mail them to ciid@ciid.it; and subsequently to post the paper questionnaires to CIID at Piazza Sonnino 13 - 00153, Rome.

If it is not possible to enter the results, please post the questionnaires themselves to CIID, specifying that the results have not been sent online.

Thank you for your cooperation.

Christian Arenas Delgado (UAB)

Mireia Manresa Potrony (UAB)

Universidade de Vigo

(Recibido 1 junio 2013/
Received 1st June 2013)

(Aceptado 1 septiembre 2013/
Accepted 1st September 2013)

Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una obra con recursos digitales¹

LITERATURE, YOUNG READERS, AND SCREENS:
AN EXPLORATORY STUDY ABOUT LITERARY
INTERPRETATION OF A LITERARY WORK PIECE
THROUGH DIGITAL RESOURCES

Resumen

El presente trabajo investiga cuáles son las impresiones que seis lectores adolescentes tienen de una lectura literaria de un texto que utiliza, tanto en su formato analógico como en aplicación (App), recursos digitales para la construcción de su entramado narrativo. El estudio se propone, en primer lugar, reseñar la novela *Pomelo y limón* (Oro, 2011) en sus dos soportes (analógico y pantalla), y encontrar en ella cuál es la relevancia que adquieren los elementos hipertextuales e interactivos en la composición ficcional. A nivel autorial, podemos visualizar que la novela utiliza las bondades de las nuevas tecnologías en dos niveles: como instrumento para la expansión del conocimiento de los personajes y de temas diversos relacionados con el acontecer de la obra, a través de recorridos hipervinculantes; y como método de difuminación de las fronteras entre el mundo real y el ficticio, en el contexto de la producción literaria en la Postmodernidad. En segundo lugar, esta investigación se abre paso en el incipiente campo de las respuestas lectoras juveniles ante obras digitales, y se plantea como objetivo descubrir a través de análisis de contenido descriptivo e inferencial, en qué medida los recursos hipermedia tienen influencia en la forma de interpretar la obra, y cómo los lectores significan estas respuestas a través de sus reflexiones individuales y colectivas emanadas de una discusión literaria.

Palabras clave: literatura juvenil digital, discusión literaria, respuestas lectoras adolescentes, hipertextualidad e interactividad, análisis de contenido descriptivo e inferencial.

Abstract

This paperwork investigates the impressions of six teenagers reading a literary work that use in its analogue format and application (App), digital resources to construct the narrative net. The study, propose in the first place to review the novel *Pomelo y limón* (Oro, 2011) in both formats (analogue

1 Este artículo forma parte del proyecto de investigación I+D (I+D: edu2011-26141) «Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes», concedido por el Ministerio de Ciencia e innovación al grupo GRETEL, reconocido por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya como equipo estable de investigación con financiación (2009SGR1477).

and screen) and to find the relevance of hypertextual and interactive elements for the fictional composition. On the authorship level we can visualize that the novel uses the goodness of new technologies in two levels: as an instrument to expand knowledge of characters and various topics related to the events of the novel, through hyper linking tours; and also as a method to blur frontiers between real and imaginary world in the context of post modern literary production. On a second place this investigation makes its path in the incipient field of young reader answers to digital work pieces and proposes as an objective, to discover through descriptive and inferential content analysis the influence of hypermedia resources have in the interpretation of the novel, how readers signify answers through their individual and collective reflection on a literary discussion.

Keywords: teenager digital literature, literary discussion, teenager's reading response, hypertext and interactivity, descriptive and inferential content analysis.

1.Introducción

Uno de los productos sociales que más inamovible se ha mantenido en cuanto a sus objetos tecnológicos de soporte y transmisión, es la literatura: en las sociedades primitivas se practicó y transfirió de generación en generación a través del relato oral, luego con el surgimiento de la escritura fue posible su registro concreto, con la invención de la imprenta su reproducción material y con la llegada de las Tecnologías de la información y comunicación (las TIC) su instalación como transmisor de cultura letrada a escala global. Estos cuatro estadios no debemos entenderlos como evolución sino como superposición, ya que una etapa no supera a la otra, sino que conviven e incrementan su potencial en la medida que comparten sus rasgos, los que se actualizan a través de la reinención y la modernización tecnológica. No por nada llamamos *página* a las páginas web, o *e-book* a los libros electrónicos.

Si con Guttenberg la revolución de la cultura letrada fue impresa, hoy la revolución es en pantalla.

Según Gunter Kress, los modos de transmisión del conocimiento pueden reducirse a tres: la cultura oral, la cultura escrita y la cultura visual, cada una dominada por lógicas distintas, con permisibilidades característicamente diferentes; las dos primeras gobernadas por la lógica de la linealidad y la secuenciación, y la tercera dominada por la lógica del espacio y la simultaneidad. Los nuevos medios de comunicación en la era de las nuevas tecnologías facilitan la multiplicidad de modos, es decir, la conjunción de las tres culturas, siendo su punto de inflexión: las pantallas (Kress, 2005: 2-14).

Si nos proponemos analizarlas desde la óptica de un usuario, no será muy difícil confirmar que en ellas la coexistencia de lo visual, lo escrito y lo oral se dan cita para configurar mensajes multimodales de forma simultánea; y que, además, la forma de hacerlas actuar ante los sentidos va de la mano de una acción concreta del usuario ante su ordenador, tablet o móvil: clicar. Este acto nos lleva a profundizar en el paradigma que sustenta esta nueva forma de relacionarse con la lectura digital: el hipertexto y, para nuestro interés, su relación actual con el sistema literario.

El presente estudio quiere ser una contribución al campo de la literatura juvenil y de las respuestas lectoras digitales en el marco de la producción literaria en la era de las nuevas tecnologías, indagando cuáles son las maniobras que un grupo de lectores juveniles llevan a cabo para la interpretación de una novela que utiliza las tecnologías digitales como recurso tanto para la construcción de su mundo narrativo, como para su edición.

2. Marco conceptual: el paradigma hipertextual

Si bien es cierto que existen muchas materias ligadas a la informática o a la electrónica que dan explicación al funcionamiento de sus aparatos (ordenadores de escritorio y portátiles, tablet de lectura sencilla o multitáctil, smartphones, entre otras), queremos en este apartado referirnos a aquellos aspectos más pragmáticos que se relacionan con lo que el usuario de la red presencia cada vez que se enfrenta a un diálogo interactivo con una pantalla, necesarios para que los usuarios de ordenador y de programas de navegación conozca y controle. Para dar explicación a estos aspectos, es necesario hacer referencia a lo que Susana Pajares denomina el paradigma hipertextual (2004).

Según Campàs (2007) el hipertexto nace, primero que todo, como una forma de almacenamiento de esta gran cantidad de información que se encuentra en la red. "El desarrollo de la sociedad de la información necesitaba de sistemas que garantizaran que los datos pudiesen ser almacenados, transportados y reproducidos sin pérdidas significativas de cantidad y calidad" (Campàs, 2007: 9). Intentando explicar este fenómeno en términos cognitivos, el hipertexto además de ser una forma de acceder fácilmente a la información que la red ofrece, quiere funcionar como la mente humana, reproduciendo "la estructura profunda del funcionamiento del pensamiento humano mediante la creación de una red de nodos (módulos) y enlaces (tramas), permitiendo la navegación tridimensional a través de un cuerpo de información" (Carlson, 1988; en Vouillamoz, 2000).

Desde la literatura surge el cuestionamiento de si ciertas maniobras o técnicas literarias como la intertextualidad, la corriente de la conciencia o el montaje narrativo no podrían corresponderse con tipos de hipertextos, o al menos ser el germen de su desarrollo. Por ejemplo, *Rayuela* de Julio Cortázar rompe con el esquema tradicional de la narrativa "rollo", es decir, se desestructura la forma tradicional de lectura lineal por una lectura intermitente, ya que el lector, según la recomendación del autor, puede visitar páginas o capítulos saltados y encontrarse cada vez con una historia diferente, con diversos cambios producidos por la lectura de un mismo libro, pero en diferente disposición cada vez. ¿Es *Rayuela* entonces un hipertexto, en tanto también puede ser leída de forma que el lector elija los recorridos a seguir? Sí y no.

Según Borràs el término literatura hipertextual "fue una primera denominación que ha servido durante bastantes años para englobar diversas y variadas formas textuales digitales, aunque se haya querido buscar antecedentes en papel del concepto de hipertexto y se haya hablado de proto-hipertextos (*Rayuela* o *Ulises* de Joyce)" (Borràs, 2005: 42). Por otro lado para Mendoza (2012) los hipertextos en papel, a los que llama hipertextos textuales, se diferencian de los hipertextos digitales "a causa de las características de sus soportes (multimedia, plano), de los que derivan las posibilidades de incluir hipervínculos con referencias multimodales y de expandir su textualidad con menor o mayor complejidad" (Mendoza, 2012: 9).

Más allá de que la teoría literaria ligada a las nuevas tecnologías haya encontrado que el hipertexto ya tenía antepasados en su territorio, es indispensable considerar que para que un hipertexto (literario o no) sea considerado como tal, además de permitir relaciones asociativas libres entre los textos, se hacen necesarios otros elementos que se enlazan exclusivamente con lo electrónico: interactividad y multimedios.

2.1 Hipertexto literario y ficción interactiva

Para Vouillamoz (2000) la hipermedia es una aleación de lo textual/electrónico (hipertexto) con los multimedios (texto+imagen+sonido), para la configuración del discurso en formatos digitales, y desde esta base determina que

cuando esos modos de construcción se trasladan a la literatura, ofrecen un nuevo contexto para la producción, recepción y divulgación del discurso literario: hablamos así de *literatura electrónica*, como corpus que engloba la producción literaria reescrita y traducida a un soporte digital o compuesta según los modelos facilitados por las tecnologías informáticas actuales (Vouillamoz, 2000: 20).

Por otro lado, los productos hipermedia también se definen por la unión de un nuevo factor: la interactividad, que se entiende como la capacidad que tienen los recursos electrónicos de apelar a la respuesta de su usuario, pero no solo una respuesta cognitiva, sino también pragmática, siendo el clicar la réplica más básica que se puede exigir de un hipertexto.

Ahora bien, entre clicar en un cuadro de diálogo para dar "aceptar" y ser parte de un juego de batalla en línea como *World of Warcraft*² existe un abismo de diferencia en cuanto a la complejidad interactiva. Y para ello sólo hace falta adjetivar la interactividad como *alta o fuerte* cuando el esfuerzo cognitivo requerido para el diálogo hipertextual es grande, y *baja o débil* cuando es mínimo. Berenguer (2004) menciona que

en un nivel bajo, el interactor se limita a escoger ante un menú de opciones. Un nivel algo superior [de interactividad] consiste en tener que localizar esas opciones o, aún más, tener que responder a determinadas pruebas o superar ciertos obstáculos para poder avanzar en la exploración del interactivo. En los niveles altos, el interactor se ve sometido a demandas todavía mayores: participar como protagonista en el entorno interactivo, contribuir en él e incluso modificarlo (la realidad virtual, por ejemplo). (Berenguer, 2004: 34)

Estos antecedentes teóricos serán necesarios tenerlos en cuenta para comprender el nivel de interactividad que se establece entre los sujetos de estudio de este trabajo y el texto literario digital y analógico con recursos digitales que leen nuestros sujetos de estudio (*Pomelo y limón*, 2011). Si bien hemos declarado que cualquier tipo de relación dialógica con un objeto digital está sustentado en dinámicas interactivas, no todos los textos literarios que están disponibles en el mercado electrónico utilizan como recurso la ficción interactiva.

Según Howell (1990; en Vouillamoz, 2000: 118-119) "la diferencia fundamental entre la ficción convencional (también denominada ficción lineal) y la ficción interactiva es que el lector se convierte en parte de la historia y controla parcialmente la dirección y la experiencia del arte", a diferencia de los textos literarios en papel que, más allá de cuán ergódicos sean, se leen siguiendo la disposición predeterminada por el autor. En la ficción Interactiva, ya sea literaria o en videojuegos, si bien los caminos están trazados con antelación (si no, no habría trama), la elección del lector/jugador (el interactor) es la que desencadenará diversas peripecias y conflictos siempre diferentes porque las posibles bifurcaciones son infinitas. Además de la imagen de los diversos caminos hipertextuales, la metáfora de la madeja textual (Borrás, 2005), es una de las representaciones más gráficas de esta dinámica enrevesada de confluencias textuales.

2.2 Nuevos formatos, nuevos lectores: la interpretación literaria hipertextual

Los currículos actuales ya consideran la necesidad de ligar íntimamente la alfabetización digital al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, emanadas desde iniciativas teórico/didácticas que confirman su exitosa conjunción (Zayas, 2009; Cassany, 2011). ¿Qué ocurre entonces con

2 Información sobre *War of Warcraft*, comunidades de juego, campos de batalla on line, actualizaciones, concursos, entre otros, en la web <http://eu.battle.net/wow/es/>

el desarrollo de la competencia digital en conexión con la competencia literaria? Si nos proponemos hacer una revisión exhaustiva de los marcos curriculares nacionales (al menos el de Chile, país de origen de uno de los autores de este trabajo, y el catalán, contexto en que se realiza la investigación), podemos darnos cuenta de que se busca promover la lectura en diversos soportes, se le otorga una gran importancia a la exploración de una gama amplia de textos audiovisuales (y los modos en que estos se construyen), y se espera de los docentes que permitan el acceso a los estudiantes a otros tipos de vinculación con bibliotecas no tradicionales (registros, compendios o bases de datos textuales reales y ficticios en Internet).

Sin embargo, no existe una intención patente desde la prescripción curricular por introducir a los estudiantes a la lectura literaria en pantallas como un soporte que deben conocer y dominar en beneficio del asentamiento del hábito en la era de las nuevas tecnologías. El currículum aún no se da cuenta de que los lectores han cambiado y que existe hoy en día un constante ir y venir entre literatura en formato analógico clásico y en pantallas. Con respecto a ello Colomer nos señala que

la escuela se enfrenta también al reto de dar cabida a los nuevos soportes y a las nuevas tecnologías si no quiere divorciarse de las prácticas sociales que se extienden más allá de sus paredes. Existe ya, por ejemplo, una amplia oferta de programas informáticos de lectura o de creación personal de cuentos; diversos productos multimedia que permiten jugar con los cuentos y las obras literarias; registros sonoros de lectura de cuentos y poemas que los niños pueden escuchar a través de auriculares mientras miran los libros, etc. Todo ello ayuda a diversificar y potenciar el interés por un entorno poblado de ofertas, tanto de ficción literaria, como de información. (Colomer, 2010: 73)

Desde un punto de vista del proceso de la lectura literaria, Borràs también considera que "en un futuro no muy lejano tendremos que investigar si el problema de la interpretación radica en la *forma* de lectura que precise un texto [literario digital]" (Borràs, 2005: 53). Ese momento ha llegado y el presente estudio quiere ser un referente inicial, ya que si bien hemos señalado que aún no se desarrolla de forma masiva la edición de obras literarias hipertextuales en español que exploten las potencialidades de la ficción interactiva, es necesario desde ya prever cuáles son las habilidades pedagógicas que ha de desarrollar el formador literario para la mediación de la lectura en la era digital, y para ello el puntapié inicial debe estar sentado en las relaciones que los mismos lectores hacen de una lectura con recursos digitales, buscando cuáles son las interpretaciones a las que acceden, y poniendo de relieve los aspectos hipermedia, hipertextuales y multimodales para su interpretación y consiguiente fruición. De ahí nuestro interés por acudir a las respuestas lectoras de los mismos lectores adolescentes.

3. Diseño del estudio: líneas, objetivos y pregunta de investigación

La presente investigación se sitúa en el terreno de la Didáctica de la literatura infantil y juvenil, y traza su construcción en torno al incipiente estudio de las respuestas lectoras de jóvenes ante obras publicadas en formatos tecnológicos y/o con recursos digitales. La permanente actualización y transformación de las obras digitales, como un corpus emergente y potencialmente relevante para el desarrollo de la competencia literaria, impulsa el presente proyecto centrado en conocer cuáles son los niveles de interpretación a los que acceden jóvenes lectores cuando se enfrentan a obras literarias que utilizan recursos digitales, interactivos y en red para la configuración de su entramado narrativo.

A pesar de la extensa bibliografía existente en torno a la literatura digital y al nuevo paradigma hipertextual que analiza la obra desde una perspectiva más filológica y productiva, pocos son los

acercamientos cualitativos hacia las respuestas lectoras de niños y jóvenes ante obras en soportes tecnológicos. Si bien es cierto que existen sistemas de medición estandarizadas que dan cuenta de los niveles de comprensión lectora en entornos digitales (PISA digital, por ejemplo), estas no consideran en sus objetivos evaluativos ni la interpretación literaria ni el tipo de experiencia que un lector digital puede obtener ante la lectura en estos nuevos soportes; y es en este ámbito por donde se quiere aventurar la presente investigación.

Teniendo claro que el foco de la presente investigación es observar y analizar las respuestas lectoras de adolescentes lectores de una misma obra en formato analógico y en pantalla, ambos con recursos digitales, nos hemos planteado las siguientes preguntas:

-¿Qué encuentros y divergencias existen en las interpretaciones lectoras de una misma obra literaria juvenil en formato analógico y digital?

-¿A qué interpretaciones acceden los lectores juveniles de una obra literaria con recursos digitales y en red?

De las anteriores preguntas de investigación se derivan los siguientes objetivos de investigación, que encaminarán el tratamiento de los datos y su posterior análisis:

- Caracterizar cuáles son los aportes digitales (hipervínculos, interactividad, recursos en red, redes sociales, entre otras) para la construcción del mundo literario de la obra Pomelo y Limón, que tiene como lector ideal a un público juvenil.

- Indagar cómo se manifiestan estos aportes en las respuestas lectoras emanadas de una discusión literaria.

- Conocer las reflexiones individuales y colectivas de los lectores sobre la experiencia de la lectura en digital, a través del análisis de contenido de sus respuestas lectoras.

Al indagar en la gama de textos digitales (o digitalizados) que ofrece la red y las bibliotecas digitales del AppleStore y de GooglePlay, podemos corroborar la tendencia a la edición de obras para un público infantil, siendo *Pomelo y limón* una de las pocas obras juveniles publicadas en castellano que se ajustan a los requerimientos del Proyecto I+D en el que se inscribe este trabajo: que exista en ella una relación evidente entre la lectura literaria y lo electrónico, que permita al lector la posibilidad de una lectura hipertextual. Según Turrión (2012), esta novela al estar publicada tanto en papel como en formato aplicación puede ser clasificada como una obra narrativa multiplataforma, además de hipermedia:

Si la lectura [de Pomelo y limón] se realiza en un dispositivo electrónico con acceso a Internet, el soporte se mantiene durante la lectura en los diferentes lugares virtuales -la memoria del dispositivo y la red-, provocando una experiencia de lectura más continua que con la suma de papel y pantalla, pero igualmente dispersa en su construcción, pues recurre a varios espacios. (Turrión, 2012: 45)

Escoger el corpus no ha mostrado mayor complejidad, debido a la poca variedad de textos literarios hipertextuales e interactivos dirigidos a un público adolescente, siendo *Pomelo y limón* un referente inicial que explora la conexión posible entre lo estrictamente textual y los recursos hipermedia para la construcción de mensajes literarios multimodales en el contexto castellanoparlante, que permitan la interacción del lector literario en formación con las nuevas tecnologías.

4. El corpus literario: Pomelo y limón

El presente apartado, se corresponde con la consecución del primer objetivo de nuestra investigación: reseñar minuciosamente *Pomelo y limón*. Esta obra es una novela juvenil escrita por la zaragozana Begoña Oro Pradera e ilustrada por Ricardo Cavolo, publicada en junio de 2011, y que aparece simultáneamente editada en formato aplicación (App), Ganadora del Premio Gran Angular 2011, Premio Hache de Literatura Juvenil 2012 e incluida en la Lista de Honor del Premio CCEI de Creación el mismo año.

En palabras del narrador de la historia, *Pomelo y limón* es una campaña de privacidad, para que se deje de hablar de María y Jorge y los dejen vivir su amor con libertad y lejos del acoso. Estos dos adolescentes de secundaria se enamoran cuando este último llega a vivir a la urbanización en que reside María. Nada nuevo en el mundo de los jóvenes y del amor quinceañero, sin embargo, lo que sazona la historia es que ambos son hijos de mujeres influyentes en el ámbito de la política, la vida social y los medios de comunicación.

La necesidad de mantener el contacto y manifestar su amor el uno al otro los lleva a planificar tácticas para la entrega de cartas y dibujos a través de un pendrive con clave escondido en un macetero y transportado por una secuaz de ambos, Clara, quien además adquiere un dominio de blogspot.com llamado *Pinillismos*³ para que su amiga María se desahogue, escriba sus experiencias, reciba comentarios y desarrolle sus Mariteorías. Toda esta sinopsis se corresponde con la trama narrativa de la publicación en formato analógico y en formato digital, ya que la novela es exactamente la misma en ambos casos.

Pomelo y limón, ya sea en su formato analógico hipertextual o protohipertextual, no es ficción interactiva sino un texto literario con recursos interactivos, ya que la interactividad no está al servicio de lo literario para construir un relato con diversas vías de acceso –que decante en una historia siempre diferente–, sino que la interactividad se limita a proponer al lector entrar en enlaces externos al relato para luego invitar al mismo a seguir con la linealidad de la lectura.

Finalmente, si pensamos en cómo pudo haber sido *Pomelo y limón* idealmente, desde una perspectiva ficcional e interactiva, podemos emitir *a priori* el juicio que la digitalidad de *Pomelo y limón* es débil. Sin embargo, existen dos aspectos en los que lo digital adquiere relevancia protagónica para la interpretación de la obra:

a.- La hipertextualidad en la obra como complemento interactivo en función de la ampliación informativa. Existen hoy en día variadas obras literarias editadas en formatos aplicación para sistemas IOS y/o Android: obras diseñadas exclusivamente para formatos tecnológicos, adaptaciones de los clásicos infantiles ilustrados con herramientas interactivas más o menos complejas emanadas del mundo del videojuego, digitalización de obras del mercado analógico actual (como *Pomelo y limón*), digitalización de clásicos revisitados y renovados a través de ilustraciones interactivas de baja complejidad, entre otras. Por ejemplo, los IPoe 1 y 2⁴ son una serie recopilatoria de cuentos de Edgar Allan Poe, entre cuyos recursos multimodales se cuenta la ilustración plana, la ilustración animada y la ambientación de los cuentos con música que emula el terror. Su interactividad está solamente basada en manipular los dibujos y descubrir cómo se ocultan tras ellos los episodios revestidos de espanto que narra el texto. Podemos entrar en la confusión de que los recursos digitales en los IPoe forman

3 Link al blog de María Pinilla: <http://pinillismos.blogspot.com.es/>

4 Más información en página web de Play Creatividad: <http://ipoecollection.com/es>

parte de la re-construcción de la obra y su sentido, mas no es así. Si bien es cierto el texto requiere de una respuesta precisa para descubrir el ataúd de Annabel Lee o para observar el Retrato oval tocando la pantalla, la interactividad se configura sólo como un recurso complementario a la comprensión de la obra, una forma decorativa e incidental que no ayuda a significar la obra, sino a representarla gráficamente en una dinámica de trasvasije de lo textual hacia lo visual.

Para el caso de la obra que nos convoca, *Pomelo y limón*, la interactividad no está al servicio de la representación total o parcial de los acontecimientos de la obra misma, sino que su funcionalidad está al servicio de recorridos hipertextuales (los desvíos, en la metáfora de las tres pistas) externos a la lectura literaria, hacia información que permite ampliar el conocimiento que los lectores tienen de la situación emocional de la protagonista María Pinilla, y a información extra enlazada a la red. A pesar de que el texto espera de sí la entrada a estos recursos en red (tanto en la versión analógica como en la digital), la interactividad está configurada como un recurso hipermedia del cual se puede prescindir para la comprensión de la lectura "de tapa a tapa". Las razones del por qué entrar o no están en la voz de los lectores de nuestro estudio.

b.- Lo digital como punto de quiebre entre lo real y lo ficcional. ¿Quién escribe en el blog Pinillismos (con un dominio concreto en blogspt.com)? María Pinilla. ¿Quién es ella? La protagonista de la novela *Pomelo y limón*. ¿Qué es *Pomelo y limón*? Una obra literaria, ergo, ficción. Entonces ¿es María un personaje o una persona? ¿Es posible que exista una obra que juegue de forma tan paradigmática con la realidad y la ficción? Claro que sí, si no recordemos a Unamuno o a Pirandello. ¿Es lo digital un factor de relevancia para la configuración de este mundo incierto e híbrido? Sí. Si bien hemos destacado que en *Pomelo y limón* la digitalidad no tiene mucha relación con la interactividad como en los Ipoe, sí que adquiere relevancia para generar el ambiente inestable que significa unir el mundo real con el ficcional, y es en este aspecto en el que se quiere adentrar también nuestro estudio: indagar en el proceso interpretativo que recorren los lectores para dismantelar la estrategia de hibridación que utiliza la autora para mezclar las realidades empírica y ficcional en su novela.

En estos dos aspectos se fundamentan los resultados principales de nuestro estudio, puesto que son los puntos relevantes de la digitalidad de la obra que leyeron los adolescentes participantes en la investigación.

5. Protocolos de acción

Luego de escogido el corpus literario, nos referiremos a los sujetos de estudio que nos facilitaron el corpus de datos. Se estableció contacto con un instituto ubicado en Sant Cugat del Vallés, Barcelona, cuya profesora de Lengua Catalana estuvo dispuesta a colaborar con el estudio, facilitando el acceso a lectores de una de sus clases. Los lectores son seis, tres que leerán la obra en formato papel, y tres en formato tablet. Todos son estudiantes de 3º de ESO. De la primera tríada dos son hombres y una es mujer. De la segunda tríada dos son mujeres y uno es hombre. Los criterios de selección de los lectores son: que los sujetos fueran buenos alumnos, desde un punto de vista académico, y buenos lectores literarios, según la opinión de la profesora; y, luego, la voluntariedad, es decir, los seis se apuntaron libremente a participar de la investigación.

El criterio de asignación del formato de lectura para cada estudiante, analógico o digital, se realizó según cuántos de estos tienen un Ipad personal. Dos de los seis estudiantes, ambas mujeres, poseían uno por lo tanto estas quedaron adscritas automáticamente a la opción pantalla y el tercero fue

facilitado por el grupo de investigación GRETEL. A los tres lectores en papel también les fue facilitada la novela. La distribución de los formatos de lectura se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

3 Lectores analógicos	3 Lectores digitales
(Antoni)	Ipad personal (Pamela)
(Pierre)	Ipad personal (Josefa)
(Lidia)	Ipad de GRETEL (Anibal)

Es necesaria esta clasificación tan detallada, porque no podemos desconocer que durante el análisis de los datos arrojados por la discusión literaria la posesión permanente de un Ipad puede ser un factor de relevancia respecto a las opiniones o valoraciones que puedan tener de la lectura en este formato; y a la vez, para el lector digital cuya tablet es facilitada, la ausencia del aparato en su rutina también puede tener incidencia en los comentarios a los que hace alusión.

6. Metodología: instrumentos de recogida de datos, aplicación y tratamiento

Los encuentros con los sujetos de estudio son tres. En el primero, se enuncian las fechas claves, se entregan los libros a los lectores en papel, la tablet al lector digital sin Ipad personal y se aplica el primer instrumento: un cuestionario diseñado para conocer los hábitos lectores de los estudiantes y su comportamiento ante la lectura literaria, la lectura en red y en soportes tecnológicos.

El tiempo asignado para la lectura de la obra fue de quince días, al cabo de los cuales se realizan los siguientes dos encuentros en dos días consecutivos. En el segundo encuentro se aplica otro de los instrumentos: la Tabla de impresiones iniciales, instancia en que los lectores expresan sus opiniones individuales respecto a la lectura de *Pomelo y limón*. En la misma jornada se realiza una puesta en común de las primeras impresiones. En el segundo encuentro los lectores digitales y los analógicos discuten conjuntamente y elaboran reflexiones compartidas sobre la experiencia de lectura de la obra. Finalmente, en el tercer encuentro, se continúa con la discusión literaria, pero esta vez sólo con los lectores en pantallas, a fin de suscitar opiniones exclusivas respecto a la experiencia de la lectura de la obra en formato digital.

En primer lugar, el cuestionario aplicado tiene como objetivo esencial definir quiénes son nuestros lectores, presentar algunas características suyas y algunos de sus hábitos vinculados con la lectura y relación con entornos virtuales, que nos servirán como datos para contrastar tanto con los comentarios emanados de las Tablas de impresiones iniciales, como con las reflexiones obtenidas durante el desarrollo de la discusión literaria. Para ello se ha tomado como modelo un cuestionario sobre hábitos lectores⁵. Estas respuestas evidentemente no retratan en su totalidad la representación

5 El cuestionario aplicado a los jóvenes lectores el primer día de encuentro se elabora sobre la base de un cuestionario aplicado en la comunidad de Puebla, México, durante el año 2010. La elección de este fue realizada bajo los siguientes criterios: a.- es comprensible y sucinto, posee preguntas relativas a un amplio espectro lector sin divagar en aspectos suplementarios que no interesaran a nuestro estudio, b.- recoge información valorable desde el punto de vista de los hábitos lectores y, además, c.- se presentaba voluble y susceptible de ser modificada para integrar preguntas que aborden elementos de la lectura literaria y no literaria a través de internet o de nuevos soportes tecnológicos como ordenadores y tablets. Se puede visitar el cuestionario original en el siguiente link: http://www.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ciso/resources/PDFContent/39/habitosdelectura.pdf

que los estudiantes tienen de la lectura literaria, ni la completitud de su relación con los libros y textos analógicos y digitales, pero sí creemos que será un receptáculo de información valiosa para el contraste, y con este fin serán utilizadas. La idea es matizar las opiniones de todo el proceso de reflexión en torno a la obra y a los recursos digitales e hipertextuales para su construcción con los datos recopilados de este instrumento.

Luego, en el segundo encuentro se recogen las opiniones individuales de cada uno de los lectores por escrito a través de una parrilla denominada Tabla de impresiones iniciales, las cuales se comparten oralmente. En la etapa inicial previa a una discusión literaria, Chambers (2007) plantea que es necesario que los lectores individualmente (analógicos y digitales indistintamente, para nuestro caso) pongan de relieve aquellos aspectos importantes que sean dignos de destacar en la obra escogida. Siguiendo con la línea de *Hablar para sí mismos* que propone el autor mencionado se hizo entrega de una hoja con un cuadro que contenía las cuatro preguntas básicas de toda conversación literaria, configurada de la siguiente forma:

Nombre			
RESPECTO A LECTURA DE POMELO Y LIMÓN...			
¿Hubo algo que te gustara en este libro?	¿Hubo algo que te disgustara?	¿Hubo cosas que te sorprendieran?	¿Hubo cosas que te desconcertaran y que no hayas entendido?

Luego de completado el cuadro, el siguiente paso es *Hablar para otros*, instancia en que "el oyente reflexiona sobre lo dicho y lo refleja de vuelta al hablante. Vemos así lo que hemos dicho "bajo una luz diferente" (Chambers, 2007: 31). Esta se comparte brevemente de forma oral, para que todos seamos testigos de las impresiones de cada lector. A esta dinámica Chambers la llama *Resaltar*, instancia en que "todos, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber de un texto y nuestra lectura de él" (2007: 102). La forma de analizar y extraer la información relevante para nuestro estudio se realizará a través de un Análisis de contenido descriptivo (Krippendorf, 1990; López-Aranguren, 2000), método que permite seleccionar información relevante para nuestro estudio a través de una caracterización pormenorizada del discurso emitido por nuestros lectores, teniendo como foco los objetivos de la investigación.

Y finalmente se realiza una discusión literaria, segmentada entre el segundo y tercer encuentros, momentos en que los lectores analógicos y digitales juntos, y sólo digitales, respectivamente, más uno de los investigadores, discurren sobre la vivencia de la lectura digital e hipermedia, o analógica con recursos electrónicos. Según Aidan Chambers (2007) la conversación literaria permite que los lectores discutan sobre lo que entienden, sobre lo que desconcierta, o sobre lo que significa un libro para un grupo de lectores en un momento determinado (2007: 23).

Esta técnica pedagógica nace para discutir con niños y jóvenes acerca de los libros que han leído, y su valor inicial radica en que la aplicación de esta estrategia permite reflexionar dialógicamente en torno a las lecturas literarias de los estudiantes, y así afianzar la competencia literaria a través de una conversación que permita la re-construcción del sentido de las obras.

Los antecedentes teóricos que justifican la necesidad de indagar cuál es la relación dialógica que se establece entre un texto y su lector están sentados en la Teoría de la Recepción, cuyo campo de estudios plantea, a grandes rasgos, que si bien los seres humanos vivimos en un constante proceso natural de interpretación de los signos que recibimos de nuestro entorno, las formas que adopta la interpretación literaria dependen siempre de la disposición individual de cada lector (Iser, 2005: 21). Este lector implícito al que alude un texto literario se transforma en un lector concreto en la medida que este puede llenar los espacios vacíos que el texto deja. Una obra literaria puede prever a su lector ideal de forma abstracta, mas no puede proyectar una interpretación única, ya que tantas interpretaciones habrá de los relatos como personas lo hayan leído.

Las vivencias de cada persona otorgarán múltiples interpretaciones de la realidad literaria, y de estas particularidades se afirman los estudios de Respuestas lectoras que buscan indagar cuáles son los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de reelaborar la significación inicial que un autor quiso dar a su texto, y cómo esta resignificación puede ayudar a elaborar caminos para clasificar las intervenciones de niños y jóvenes en proceso de formación de su competencia literaria y desarrollo de su hábito lector (Fittipaldi, 2012; Manresa y Silva-Díaz, 2005).

6.1 Tratamiento de los datos emanados de la discusión

El análisis de los datos recabados por la discusión literaria se llevará a cabo a través de Análisis de Contenido inferencial (Krippendorff, 1990; López-Aranguren, 2000), como una técnica investigativa

que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades (...), a través de técnicas que combinan intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental. (López-Aranguren, 2000: 384)

A fin de que la extensa información recopilada en la discusión literaria sea manejable, hemos considerado pertinente extraer categorías, las cuales se constituyen como las Unidades de registro para el posterior Análisis de Contenido inferencial. La extracción de estas categorías podemos justificarla desde dos visiones metodológicas, no excluyentes entre sí:

a.- estos parcelamientos (que luego llamaremos Tópicos) son cada parte de la unidad de muestreo que pueden ser consideradas como analizable separadamente, es decir, la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer ahí uno de los símbolos, palabras clave o temas que considera significativos (López-Aranguren, 2000).

b.- estos parcelamientos temáticos se enmarcan también en maniobras de distinción de los diversos temas tratados durante la discusión. A esto Aiello lo llama extracción de Categorías emergentes, realizada a través de la observación del corpus de datos, desde el cual irán surgiendo categorías que diferirán de una etapa a otra de la discusión, debido a múltiples factores situacionales de la conversación, pero que asumirán en cada momento "características específicas y distintivas en función de la situación particular y concreta que se estudia" (Aiello, 2004: 330).

En la tabla que se muestra a continuación presentamos el total de los tópicos que emergieron, con su correspondiente número de veces en que surgió durante la discusión. Luego, dependiendo de si cada tópico tuvo o no relación con los aspectos digitales, hipermedia, hipertextuales o interactivos para la comprensión e interpretación del discurso literario, se decide incluirlo o descartarlo del Análisis de Contenido, cuyo centro está en los objetivos del estudio:

TÓPICO (CE)	RECURRENCIA	
a.- <i>Lenguaje metafórico e intertextual en el relato y en las ilustraciones de Jorge</i>	→ 7 veces	DESCARTADO
b.- <i>La forma de la narración: técnicas, voces y trama narrativas</i>	→ 4 veces	INCLUIDO
c.- <i>Medios de Comunicación</i>	→ 3 veces	DESCARTADO
d.- <i>Apreciación y reflexiones de la obra en contraste con la vida de los estudiantes (como jóvenes y como lectores).</i>	→ 3 veces	INCLUIDO
e.- <i>Las fronteras difusas entre el mundo real y el mundo ficticio</i>	→ 2 veces	INCLUIDO
f.- <i>El blog de María Pinilla</i>	→ 2 veces	INCLUIDO
g.- <i>Recursos digitales disponibles durante la lectura</i>	→ 2 veces	INCLUIDO
h.- <i>Relevancia de personajes secundarios</i>	→ 1 vez	INCLUIDO
i.- <i>Cuestionamiento de la labor del investigador</i>	→ 1 vez	DESCARTADO

La propuesta de Análisis de Contenido inferencial tuvo siempre en cuenta los siguientes factores al momento de realizarlo:

- a.- Cruzar estas inferencias con la información proporcionada por los cuestionarios aplicados a los lectores y las tablas de impresiones escritas y socializadas en el primer encuentro.
- b.- Tener siempre presente qué tipo de soporte fue en el que leyó cada uno de los sujetos de estudio.
- c.- Analizar siempre desde lo dicho, es decir, que la base del estudio sea siempre una cita directa de las transcripciones.
- d.- Tener siempre en cuenta el contexto de lo enunciado, y transparentar si las intervenciones están encauzadas por el moderador de la discusión. Con esto somos coherentes con la justificación de que las interpretaciones a las que accedemos son parte de un discurso de construcción colectiva.

7. Resultados

En este apartado pondremos de relieve los resultados que se extraen de cada uno de los instrumentos presentados anteriormente de forma contrastiva y superpuesta, es decir, los discursos emitidos tanto en las tablas de impresiones iniciales, en la discusión literaria conjunta como en los cuestionarios, serán expuestos y matizados entre ellos. Si bien es cierto las tablas y los cuestionarios están contruidos para que respondan a los requerimientos de nuestra investigación, las impresiones iniciales que los lectores tienen de *Pomelo y limón* se relacionan con los gustos, disgustos y desconciertos desde una óptica muy amplia, que no necesariamente se enlazan con los intereses generales del estudio, en términos de interpretación de la obra en consonancia con los aspectos digitales que la caracterizan. Sin embargo, existen en ellas datos relevantes que destacaremos cada vez que sea pertinente.

Para Pierre, lector analógico, el aspecto que más llama la atención en *Pomelo y limón* es la presencia de un personaje externo a los protagonistas y a la historia central: Yaiza, una muchacha que sigue el blog de María, que lo lee y se identifica con su historia. Desde el punto de vista del objetivo principal de la investigación (poner de relieve cómo los aspectos digitales y en red colaboran a la interpretación de la obra), este hecho está revestido de contradicciones: a Pierre le ha parecido

interesante que este personaje externo siga los post que María integra a su blog, sin embargo, a sabiendas de que se puede acceder a él, al igual que Lidia, no se interesa en visitarlo. Si bien es cierto para Pierre los tiempos de acceso a Internet en casa están restringidos bajo control parental, como lo declara en su cuestionario, si realmente hubiese sentido curiosidad por el blog de Pinilla, hubiese encontrado el momento para hacerlo.

Para nuestros tres lectores analógicos el cambio de soporte de lectura va en desmedro de sus intereses por seguir una lectura continuada. Recordemos que el texto en digital permite una relación hipertextual fluida de entrada y salida del texto literario, a través del simple acto interactivo de clicar en los enlaces que hacen que el lector se expanda hacia espacios externos, como lo son el blog y otros contenidos en red (youtube o wikis, por ejemplo). No obstante, esta misma relación pseudo hipertextual se emula en el texto analógico a través de links a pie de página y desde este aspecto podemos afirmar que el simple traspaso de los elementos digitales a un formato papel en la forma de URLs no ayuda a los lectores a asumir el rol de un lector/interactor, como lo han hecho sus pares lectores en pantalla. Esta situación comporta un análisis desde dos focos: el del texto como producto literario diseñado bajo códigos electrónicos e interactivos, y el del lector literario nativo digital.

Del primero, podemos declarar que las estrategias pensadas para que nuestros sujetos de estudio se sientan atraídos por los enlaces externos que no son parte de la narratividad, no han generado en ellos la necesidad de explorarlos profundamente, dada la poca incidencia que tienen estos recursos en la comprensión y recreación del relato. Este aspecto se relaciona directamente con el segundo foco, ya que, más allá de que nuestros lectores sean personas usuarias de Internet (tiempo de exposición media: 8,6 horas semanales, según datos recabados por los cuestionarios), podemos pensar que el fracaso de *Pomelo y limón* como texto literario hipermedia viene dado posiblemente por las características digitales de la obra, ya que el hipertexto parece no estar lo suficientemente integrado a lo estrictamente literario como para que el lector tenga la necesidad de acceder a él. Esta evidencia se manifiesta en que nuestros lectores no acaban de encajar, a la propuesta de la autora, que concibe estos hiperenlaces como complementos.

Para el caso de los tres lectores analógicos, estos nos demuestran el fracaso del proyecto de hibridación papel/hipertexto en que ninguno entra en el juego hipertextual propuesto por la obra, priorizando el seguimiento de la linealidad de la historia de ficción. En cambio los lectores en pantalla se involucran con estas secuencias textuales enlazadas en niveles diversos: Pamela se siente atraída por ellas, pero las visita con intermitencia. Aníbal y Josefa mencionan haber entrado, pero no demuestran un interés tan consciente por los enlaces como el de su compañera.

Cabe destacar que los lectores de la investigación tienen un hábito lector bastante consolidado y por tanto están acostumbrados a leer textos literarios. Este hecho podría explicar, también, que prioricen continuar con la historia sin detenerse en los complementos propuestos por la autora de la obra que, como hemos comentado, son prescindibles.

Ser nativo digital usuario de Internet, a la vez que lector literario en formación, son dos aspectos que, para el caso de nuestros lectores, no necesariamente genera disyuntivas, ya que las lecturas que se llevan a cabo en papel se relacionan con lo literario, y las lecturas en red con deberes escolares y/o instancias de distracción hipertextual en espacios electrónicos de ocio, como los son las redes sociales (información obtenida de los cuestionarios). Lo literario y lo hipertextual no se superponen en dinámicas de lectura usual en estos lectores, por ello es que esta lectura literaria hipermedia genera curiosidad en los lectores digitales dada la cercanía del soporte y la permisibilidad de adentrarse en los espacios hipermedia, y en los analógicos, indiferencia, por la lejanía del mismo.

En cuanto a la segunda característica digital del libro, la difuminación de las fronteras ficción/realidad a través de la inclusión de un blog en el que escribe la protagonista, uno de los participantes en la investigación, Antoni, plantea un interrogante: *Pomelo y limón ¿es una historia real?* Esta simple pregunta nos lleva a pensar que implícitamente el lector está en un dilema: pensar si la obra es en sí misma parte de un testimonio de hechos verídicos o no. La pregunta pudiese haber sido respondida por sí sola en el caso de que el lector analógico se hubiese convertido en un lector/interactor, conociendo el trasfondo que oculta el blog como recurso de hibridación literaria, pero como no existe en él la inquietud de visitarlo, el interrogante queda estancado y la incertidumbre no se aclara.

Si contrastamos esta situación con los lectores digitales, Pamela declara en su tabla de impresiones iniciales que uno de los aspectos que más le sorprende de la obra es que *"la historia parece muy real"*. Entrando en los resultados emanados de la discusión literaria, confirmaremos que para ella la lectura del blog es uno de los aspectos que le hacen pensar si los hechos que se narran en la novela son o no parte de acontecimientos que ocurrieron en la vida real. El principal dato que la lleva a cuestionarse este hecho es la presencia de Clara, compañera de María en el relato, quien comenta en el blog las entradas que su amiga ingresa en Pinillismos. Pamela declara luego que los lectores en papel no fueron testigos de las *"cosas preciosas"* que ponía María en su blog, por lo tanto aquel valor nos lleva a pensar que para ella este recurso web está revestido de valores emocionales que despiertan la sensación de que lo que escribe María es bello, y si no se lee, entonces los lectores *"se pierden de algo"*.

Como vemos, la visita al blog no significa que el panorama confuso de la realidad representada como posiblemente verídica se aclare automáticamente, pero sí confirmamos que su recorrido comporta la posibilidad de cuestionar la situación y buscar la respuesta al enigma.

Siguiendo con los datos que nos remiten a los recursos hipertextuales que permiten expandir la lectura, hemos descubierto que el hecho de que la obra narre la existencia de este conflictivo blog no es lo sorprendente para nuestros lectores en pantalla, sino que realmente esté montado en la red es lo que llama la atención, ya que genera en ellos un quiebre por la vulneración de los límites de lo que canónicamente entienden por realidad y ficción. En definitiva, el blog despierta un sentimiento de incertidumbre compartido entre los que se interesaron por entrar en él. Este espacio está fuera del relato, sin embargo, de todas formas es capaz de incitar emociones y es subsidiario a la interpretación de la obra.

Así como la mayoría de las lecturas literarias dirigidas a un público juvenil, la autora no sólo pretende representar en su novela a "adolescentes prototipos cargados de los mismos problemas de sus lectores" (Colomer, 2010: 55), sino además quiere matizar el discurso literario con las dinámicas comunicativas de los jóvenes actuales, utilizándolas como una forma de relativizar la realidad literaria y desconfigurarla de su linealidad (ya sea en pantalla o en papel), a fin de generar un texto ficcional cuyos límites con la realidad sean difusos, como ya hemos dicho. No obstante, a pesar de las constantes invitaciones del relato a visitar el blog, sólo una de las lectoras siente la curiosidad por entrar profundamente en él, y luego de avanzada la discusión literaria, los otros dos lectores de la obra en formato digital, aunque visitaran el blog sin mayor profundidad, en el proceso de conversación comunitaria comienzan a darse cuenta del valor de este y de su importancia como recurso para la comprensión complementaria de la obra, como producto de ficción o como representación de veracidad.

Los lectores han significado esta nebulosidad entre la realidad y la ficción como un desafío cognitivo, un enigma que es posible resolver, y que se plasma en el registro de la última parte de la discusión literaria. En esta ocasión los lectores digitales, tras una serie de especulaciones en torno a la forma en que la autora ha logrado anar la realidad y la ficción a través de un blog, se remiten a

conversar y pensar en esta nueva forma de configuración de entramados narrativos postmodernos, y que los reta a entrar en un diálogo con el texto en tanto reservorio de códigos literarios y semióticos que se ponen en consonancia con la digitalidad.

La evanescencia del escenario de acción de una persona y un personaje, característica de hibridación propia de los sistemas literarios posmodernos, tiene lugar en una página de Internet, por lo tanto lo electrónico tiene una influencia directa en la forma en que los lectores interpretan la obra, a pesar de que la arborescencia propuesta por la novela tenga más que ver con enlaces externos a la obra y no a una configuración de un entramado hipertextual ficcional (recordemos que la narratividad de *Pomelo y limón* no se sostiene sobre Ficción Interactiva).

Finalmente, echando mano a sustentos teóricos de la crítica literaria en relación con las principales consecuencias de la tecnología sobre ella, múltiples teóricos de la cultura escrita, entre ellos sociólogos, antropólogos y críticos literarios, unos más escépticos y fatalistas que otros, se han propuesto analizar si estamos o no en una época que anuncia definitivamente la muerte del libro como una de las características culturales de la Postmodernidad. Uno de estos análisis se encuentra en la reflexión (epilogada por Umberto Eco) respecto a cuál será el futuro del libro en una época en que muchos autores reacios a la presencia de la literatura fuera del papel se preguntan si lo digital matará a lo tradicional (Numberg, 1996). Desde la mirada microsocia que quiere proponer nuestro estudio, los lectores digitales ante la disyuntiva de tener que elegir entre ambos formatos, las reflexiones son fluctuantes. Por ejemplo, Josefa y Pamela tienen cada una un Ipad de su propiedad. La primera dice que si no hay diferencia entre ambos textos, el analógico y el digital, entonces no tendría problema en leer en ambos soportes. Lo interesante de su afirmación está en que a pesar de que el libro en pantalla es de su agrado, la portabilidad del libro en papel para ella es lo más común, es decir, si piensa en un libro para llevar y traer consigo desde la casa a la escuela, este se corresponde con el formato clásico, mientras que al Ipad no lo asocia a una práctica usual de lectura, ya que no concibe la idea de llevar con ella constantemente el aparato, sin que enuncie el por qué de su supuesta decisión.

La segunda, Pamela, coincide con su compañera en que se ha encontrado en el caso de optar por leer un mismo texto en ambos formatos, siendo la lectura en papel la que aborda en el contexto de la escuela, y la digital para su casa. Estas sentencias nos llevan a pensar dos cosas: primero, que no existe para ellas una supremacía de un formato sobre el otro; y, segundo, la lectura en pantallas no pertenece al dominio de la lectura escolar. Si bien es cierto estos aspectos no se relacionan directamente con el tipo de interpretación que alcanza un joven cuando lee textos literarios apoyados por herramientas hipermedia, es interesante que podamos apreciarlos por su valor de pivote a la interpretación en la medida que estos elementos colaboran para acceder a tal o cual tipo de opinión sobre la importancia que adquiere el soporte de la lectura.

El proceso de re-creación de *Pomelo y limón*, en tanto obra literaria a secas (para los lectores en papel) y en tanto obra literaria con recursos hipermedia externos a la lectura (para el caso de los lectores digitales), varía dependiendo del nivel de compenetración con el hipertexto, y por lo tanto, más allá de que sepamos que los significados que se construyen en torno a la lectura literaria dependen de la individualidad del lector, los elementos electrónicos asociados a la lectura condicionan una forma particular de leer y por lo tanto, confirmamos la hipótesis inicial de que aunque la lectura literaria sea la misma en ambos soportes, las herramientas interactivas e hipertextuales del formato pantalla generan un tipo de interpretación de los códigos semióticos ocultos tras la digitalidad, y que están más cercanos a descubrir cómo se configura la realidad literaria en el contexto de la era digital cuando el autor se propone hibridar estos aspectos utilizando las bondades de los medios electrónicos.

Lamentablemente no podemos levantar un análisis de la forma de sentir e interpretar el texto literario cuando la aleación literatura e hipertexto se sostiene en papel, ya que nuestros lectores analógicos no entran en la dinámica de lectura hipertextual como esperaba de sí el texto editado en formato tradicional.

8. Conclusiones

Finalmente condensaremos en este apartado los principales hallazgos respecto a los análisis realizados en el apartado anterior.

Podemos afirmar desde los extractos seleccionados para los análisis que la vinculación y apego de los lectores con la obra y sus personajes está condicionada principalmente por dos factores: el formato de lectura, papel o pantalla; y por el interés de los lectores por recorrer las propuestas hipertextuales de expansión de la información más allá del relato mismo. *Pomelo y limón* conserva una propuesta de hibridación que relativiza la lectura literaria en una constante dicotomía entre lo textual/hipertextual y lo tecnológico/tradicional. A pesar de que su lectura en papel intenta vincular a los lectores modelo con la red, invitándolos a recorrer caminos hipertextuales a pie de página en una dinámica obligatoria de cambio de soporte, para los lectores reales la lectura literaria conserva límites definidos que no se proponen transgredir, optando por continuar la lectura de forma lineal, sin interesarse por las secuencias paralelas que la lectura plantea, iniciativa de aleación papel/digital que no tiene mayor éxito.

En contraste, los lectores digitales, cuya implicación interactiva con los recursos hipertextuales externos no es profunda, desde su formato de lectura tenían la oportunidad de acceder directamente a los enlaces para la ampliación de la lectura, apoyados en una comodidad que no tienen los lectores en papel: la de clicar sobre los enlaces y acceder fácilmente a un cuadro de diálogo estático para regresar siempre a la lectura central, independientemente de cuál sea el nivel de alejamiento del centro de la historia por la arborescencia propia que apareja una lectura hipertextual.

Las principales explicaciones que damos a este interés nulo o superficial por adentrarse en estos derroteros externos a la lectura fluctúan entre dos conclusiones, no excluyentes entre sí:

- a) en primer lugar, independientemente de que se especule respecto a si la lectura literaria tradicional en papel está en peligro de extinción en el contexto contemporáneo, nuestros lectores en cierta forma se oponen a esta suposición, ya que siguen vinculando el acto de leer y disfrutar de mundos ficcionales a la modalidad lineal que se conduce más con la lectura en papel, debido a que, más allá de que *Pomelo y limón* sea una obra atractiva desde el punto de vista hipertextual e interactivo, los pocos recursos que utiliza en esta línea no los entusiasma de tal manera que opten por preferir seguir leyendo literatura asociada a recursos digitales;
- b) en segundo lugar, podemos señalar también que este interés nulo o superficial de la mayoría de los lectores por explorar los espacios hipertextuales extra literarios para la expansión de la información del personaje principal puede que esté vinculado, con una digitalidad escasa, es decir, por la poca interactividad que ofrece de sí, o por la debilidad en los recursos hipertexto y multimodales para la generación de un ambiente tecnológico/narrativo atractivo. Concretamente, si nos proponemos hacer inventario de estos elementos enlazados, tanto en papel como en pantalla, que despliegan información relativa a los personajes y otros temas de misceláneos que se mencionan durante el relato, además del blog nos encontraremos con enlaces a páginas web de jardinería, wikis, canciones en Youtube, fotografías montadas

para representar un episodio en particular del relato, material didáctico relativo a la Historia del arte (para cuando se quiere presentar al pintor manierista Giuseppe Archimboldo), entre otras. También podemos declarar que este nulo o superficial interés de nuestros lectores por adentrarse en los recursos hipermedia considerados como complementarios puede estar dado porque, más allá de lo entretenidos que puedan resultar estos desvíos, al ser nuestros seis sujetos de estudio buenos lectores, la curiosidad por descubrir qué se esconde fuera de la lectura de la novela no fue más fuerte que la curiosidad por saber cómo se desarrolla la historia dentro de sus márgenes tradicionales, de tapa a tapa. Si miramos esta actitud de desinterés desde la perspectiva del desarrollo y diseño de la obra, puede haber culpa en el poco cuidado por desarrollar un texto que fusione creativamente la narratividad y la digitalidad; pero si la miramos desde el foco del desarrollo de la competencia literaria en ellos, podríamos concluir que los lectores prefieren dejarse llevar por el juego interpretativo de significar la obra en sus márgenes tradicionales, otorgándole a los derroteros hipertextuales el valor de accesorio y prescindible.

Con todos estos antecedentes de contraste entre los lectores analógicos y los digitales, podemos llegar a la conclusión común a nuestros seis informantes de que estos, al ser todos lectores fuertes, son capaces de descartar los recorridos hipertextuales, ya que los identifican conscientemente como complementos externos e innecesarios para la comprensión global del texto. En este sentido más allá de que *Pomelo y limón sea* una propuesta literaria electrónica innovadora, lo digital no se integra a lo literario para la configuración de su mundo y de la trama, y por tanto los lectores se privan de visitar sus caminos hipertextuales porque su contribución a la comprensión del texto en sus límites estrictamente literarios es nula.

Nuestros lectores han podido reconocer que lo digital actúa como herramienta que permite difuminar las fronteras entre el mundo real y el ficcional, característica de hibridación artístico-literaria muy presente en el contexto cultural de la Postmodernidad, que demanda de los lectores su capacidad activa de re-crear el relato y ensamblar las piezas de una historia. Más allá del nivel de interactividad, hipertextualidad o de utilización de los recursos hipermedia como recurso de producción literaria, el valor de estas iniciativas literarias radica en las posibilidades que entrega a los lectores juveniles de pensar que no sólo la tecnología está presente en la forma de comunicación interpersonal o de evasión a través del ocio (videojuegos, redes sociales, por ejemplo), sino que también pueden abarcar el ámbito de sus lecturas literarias, y tomar parte importante como factor de pavimento de su desarrollo como lector literario en el contexto de la era digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIELLO, M. (2005). "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente". *Educere, Artículos arbitrados*, Universidad de San Luis, Argentina. Consultado en diciembre de 2012, <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19999/2/articulo7.pdf>
- ARENAS, C. (2013). *Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una obra con recursos digitales*. Trabajo final del Máster oficial de Investigación en Didáctica de la lengua y la literatura, dirigido por Mireia Manresa Potrony. Universidad Autónoma de Barcelona.
- BERENQUER, X. (2004). "Una década de interactivos". Revista *Temes de disseny*. Barcelona. Consultado en abril de 2013, <http://www.raco.cat/index.php/Temes/article/view/29827/29661>

- BORRÁS, L. (2005). "Teorías literarias y retos digitales". En BORRÁS, L. (ed.). *Textualidades Electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC. (pp. 23-80).
- CAMPÀS, J. (2007). *El hipertexto*. Barcelona: Editorial UOC.
- CASSANY, D. (2011). *En línia: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- FITTIPALDI, M. (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación". En COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona/Caracas: Banco del Libro y Fundación SM. (pp. 69-86).
- ISER, W. (2005). *Las rutas de la interpretación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Colección Aulae, Ediciones Aljibe
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2000). "El análisis de contenido". En GARCÍA, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. (comps.). *El Análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza. (pp. 383-414).
- MANRESA, M y SILVA-DÍAZ, M.C. (2005). "Dialogar per aprendre literatura". *Articles de Didactica de la Llengua y la Literatura* 37, 45-56. Barcelona: Graó.
- MENDOZA, A. (2012). "Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario" (Presentación). En MENDOZA, A. (coord), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Ediciones Octaedro. (pp. 9-32).
- NUMBERG, G. (1998). *El Futuro del libro ¿esto matará eso?* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ORO, B. (2011). *Pomelo y limón*. Madrid: Ediciones SM.
- PAJARES, S. (2004). *Literatura digital: el paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.
- TURRIÓN, C. (2012). "LIJ digital: nuevas formas narrativas para niños". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil CLIJ* 248, julio-agosto 2012, 40-46. Barcelona: Editorial Torre de papel.
- VOUILLAMOZ, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- ZAYAS, F. (2009). "Leer y escribir en la Red: nuevas prácticas discursivas". En LARA, T., ZAYAS, F., ALONSO ARRUKERO, N., LAREQUI, E., *La Competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Jesús Díaz Armas

jsdiaz@ull.es

Universidad de La Laguna

Carina Rodrigues

carinamiguel@ua.pt

CIEC – UMinho

(Recibido 1 junio 2013/

Received 1st June 2013)

(Aceptado 1 septiembre 2013/

Accepted 1st September 2013)

Libros ficticios y universales: la intertextualidad como diálogo

*FICTITIOUS AND UNIVERSAL BOOKS:
THE INTERTEXTUALITY AS A DIALOGUE*

Resumen

Frecuentemente, las obras escritas para niños tienen como tema la propia literatura, los libros o la lectura. Muchas veces, incluso, podemos ver en las ilustraciones a los personajes leyendo un libro en el que no podemos distinguir el nombre del autor o el título: es lo que llamamos "architextos" o "libros indeterminados", que proponen un enigma al lector "real" y lo obligan a adelantar una hipótesis que a menudo está relacionada con el sentido de la obra que está leyendo. Estas representaciones podrían desempeñar un papel crucial en la promoción de la lectura y de la recepción artística, mediante la identificación del lector con las obras literarias y la activación de saberes y destrezas relacionadas con la tradición literaria (especialmente la infantil) y con las artes: pintura, escultura, cine, cómic, ilustración. Este estudio es una aproximación al análisis de la función que cumplen estos libros "pintados" e "irreconocibles", sin palabras, que los personajes tienen en sus manos y en los que a menudo podemos identificar el género o el tono, entre otros datos. Por sus peculiaridades, estos libros "ficticios", "escritos" en el lenguaje universal de la ilustración, han cruzado las fronteras idiomáticas y culturales. Para una aproximación a su descripción, partimos de la condición dialógica implícita en toda relación transtextual.

Palabras clave: transtextualidad, álbum, architextos, relaciones arte-literatura.

Abstract

Modern children's literature often involves the topic of literature itself, books and the act of reading. Sometimes illustrations even depict the characters reading books whose author or title cannot be discerned: these are referred to as "architexts" or "undefined books", whose mysterious nature force the "real" reader to hypothesise, often in connection with the meaning of the whole hypertext. These representations could play a crucial role in the promotion of reading and artistic receptiveness, by means of the identification of the reader with the literary work and the activation of intertextual knowledge and skills related with (especially children's) literary tradition and the Arts: painting, sculpture, film, comic, illustration. The present study is an approach to the analysis of these "depicted", "undefined", wordless books that characters have in their hands, of which, often enough, one can nonetheless identify the genre and emotional tone, among other characteristics. Given their peculiarities, these "fictitious" books, "written" in the universal language of illustration, have crossed language and cultural borders. We take the dialogic condition of all transtextual relation to make an approach to these motives.

Keywords: transtextuality, picture book, architexts, relation between art and literature.

Introducción

La intertextualidad, presente de manera inevitable en toda obra literaria pero, también, en toda apropiación de ese texto por parte de un lector, es, como se ha dicho muchas veces, un diálogo. Intentaremos analizar en este trabajo algunas de las dimensiones de este diálogo tomando como punto de partida un motivo muy frecuente en los libros infantiles y juveniles: los libros que aparecen en las ilustraciones y que no pueden identificarse claramente como tal o cual libro concreto, sino más bien con un libro cualquiera o, a lo sumo, como un libro perteneciente a un preciso género literario.

Es lo que en trabajos anteriores hemos llamado, siguiendo a Genette y su clasificación de las posibles relaciones que se establecen entre un hipotexto y un hipertexto (Genette, 1982), architextos (Díaz Armas, 2003). Se trata de un motivo muy habitual que puede encontrarse tanto en los libros ilustrados como en los álbumes y que cumple unas funciones variadas y se explica por variadas razones. Si bien no se trata de un recurso que hayan inventado los ilustradores de libros para niños, ya que en la tradición pictórica es también motivo frecuente (especialmente en el retrato y en los cuadros de temática religiosa; R. de la Flor, 1999), es en la literatura infantil donde ha alcanzado un desarrollo tal que merecería dedicársele un análisis más exhaustivo.

De manera general, la existencia de tales architextos puede aplicarse no sólo a los libros que aparecen representados a través de la imagen, sino también a cualquier otra manifestación artística que aparezca en las ilustraciones de un libro para niños, siempre que se trata de una alusión irreconocible, esto es, no singularizada, destinada a que el espectador reconozca que se trata de una escultura, un cuadro, una película, un cómic *cualquiera*, o que se trata de un género concreto (una película del oeste, o de aventuras o piratas o un cuadro con un retrato o un paisaje o una naturaleza muerta) y no de una concreta película, un cuadro concreto, una escultura concreta (Díaz Armas, 2003).

Descartamos aquí, porque ya entran en el terreno de la parodia (y, por tanto, de la hipertextualidad, siguiendo también a Genette) las obras de arte famosas que aparecen transformadas y, frecuentemente caricaturizadas, en las ilustraciones de los libros para niños (la Gioconda, por ejemplo, en los álbumes de Anthony Browne), ya que en este caso se trata de alusiones que pueden ser inmediatamente reconocidas por el espectador.

1. La intertextualidad como diálogo

La intertextualidad, como es más conocida esta cualidad del texto artístico, o transtextualidad, por seguir el marco de referencia trazado por Genette (1979) que nos ha permitido aplicar a estos casos el concepto de architextualidad, es una manifestación de la condición comunicativa, dialógica, de la obra literaria, tantas veces olvidada en la historiografía literaria.

En primer lugar, una obra dialoga con la tradición en la que se inscribe, de una manera consciente si el autor está rehaciendo, reescribiendo, homenajeando, citando, emulando, rechazando la literatura anterior. Pero este diálogo entre el autor y los que lo precedieron puede ser incluso inconsciente, al seguir la ruta o la rutina de un género o unos recursos y figuras literarias y formas narrativas o descriptivas ya bien establecidas o incluso al incurrir en un plagio involuntario.

En segundo lugar, probablemente en esta faceta del texto literario más que en ninguna otra puede advertirse la existencia del diálogo que se establece, en el momento de la lectura, entre el autor (o la obra) y el lector, aquel que puede advertir (o no) la existencia de una alusión, una cita, una parodia. Como todo diálogo, no se trata de una relación unidireccional, situada tan sólo en la esfera receptiva (la actividad lectora), sino también en la de la acción productiva, ya que el autor puede (o no) dar pistas

fiables (o algunos débiles indicios) al lector para que reconozca los hipotextos: las comillas, las citas al comienzo del libro o del capítulo, el título (donde pueden esconderse referencias a otra obra), el nombre del personaje, las primeras frases (que quizá contengan alguna fórmula o una forma de ruptura con la tradición anterior), los paratextos que a veces añade para explicar ciertas alusiones, etc.

En tercer lugar, para que el reconocimiento de las relaciones que una obra establece con las anteriores pueda establecerse, en el acto de la lectura el lector está convocando también todas sus otras experiencias receptivas (lo que ha leído, los cuadros o películas que ha visto, las referencias enciclopédicas o literarias de las que ha oído hablar). La mayor o menor capacidad para reconocer las alusiones intertextuales (competencia intertextual) variará, sin duda, en cada lector, dependiendo del grado de instrucción y de competencia literaria de que disponga, y del caudal de sus lecturas y experiencias de recepción de obras artísticas (*Intertexto lector* – Mendoza Fillola, 2001).

Por último, en el caso especial de la literatura infantil, donde ha surgido un nuevo género literario para los lectores menos competentes, el álbum ilustrado, y donde las ilustraciones cobran un gran protagonismo incluso para lectores que ya han adquirido una mayor fluidez lectora, la presencia de unas imágenes que están en perpetuo diálogo con las palabras que las acompañan, a las que complementan o contradicen o sustituyen, ya se ha establecido un importante diálogo entre las artes, de carácter transtextual también (correspondiente, con salvedades de las que no nos vamos a ocupar aquí, a lo que Genette llama paratextualidad), pero también se producen otros tipos de relación: de las ilustraciones con la tradición pictórica y artística en general (incluidos los ilustradores anteriores) y de las ilustraciones con los textos literarios.

1.1. El autor en diálogo con la tradición literaria

Aunque en la práctica sea imposible disociar los procesos que conducen a la escritura de una obra de los de su recepción por los lectores, podemos en teoría señalar el tipo de relación que se establece, en el nivel de la *intentio auctoris* o *intentio operis*, por utilizar los conceptos de Umberto Eco (pues la obra puede alcanzar resonancias y efectos que no perseguía, en realidad, el autor), entre el hipertexto y el hipotexto o los hipotextos contenidos en aquel, y que dan a entender claramente que la obra artística no puede sustraerse, consciente o inconscientemente, a esta característica fundamental en todo texto literario: la transtextualidad.

Esta condición intertextual del texto literario es un diálogo unidireccional hacia las obras escritas anteriormente (hipotextos), pero las relaciones establecidas pueden ser muy variadas, ya que el hipotexto o los hipotextos pueden haber servido como modelo (en el caso del homenaje, el plagio, la imitación o la emulación) o como antimodelos (en el caso de la parodia o de la ironía intertextual). Pero hay muchas otras formas de estar un texto presente en otro, quizá más débiles: la cita, por ejemplo.

En todo caso, la adscripción de un texto a un género o una forma determinados: la novela, la épica, el soneto, evidencian la existencia de una tradición que pesa sobre las elecciones que un autor realiza en un momento determinado. Y, de la misma manera, también se heredan maneras de decir: figuras literarias, recursos rítmicos y métricos, formas de estructuración de la argumentación, la descripción o la narración.

Mención aparte merecen las autorreferencias, o los casos de intratextualidad, esto es, la capacidad del texto para referirse a sí mismo, actitud que es más frecuente en la literatura postmoderna (y lo que Linda Hutcheon (1980) acuñó de "literatura narcisista"), pero ya se encuentra en la literatura del pasado: en Cervantes, Shakespeare, Sterne. Nos referimos al arte que reflexiona sobre sí mismo, bien a través de la estructura del relato especular bien a través de las reflexiones metaficticias.

Este tipo de relación cabría ser contemplada dentro de la architextualidad, entendida, tal y como hace Genette, no sólo como alusión a un género literario determinado, sino incluso a la propia condición literaria del texto, esto es, a la literariedad.

1.2. Diálogo de la obra con el lector

Como ya anticipábamos en nuestra argumentación, la obra que dialoga con la tradición aún tiene que dialogar con un lector, ya sea este un lector previsto (aquel al que un autor determinado puede estar dirigiendo la obra, y que puede ser un lector contemporáneo del autor o, quizá, incluso un lector futuro, que aún no ha llegado, si el autor se siente avanzado respecto a su época, como llegó a decir Valle-Inclán) que, lógicamente, condicionará ciertos aspectos de la obra. Los géneros literarios (y los recursos) no sólo funcionan en el horizonte de elecciones de un autor determinado, sino que también funcionan, como han mostrado algunos críticos literarios, en el horizonte de expectativas del lector: son marcas que permiten al lector reconocer qué quieren o pueden esperar de una obra determinada. Un lector espera de una novela un tiempo de lectura determinado, un tipo de disfrute concreto, bien distinto del que el mismo lector esperaría de la lectura de un cuento o de la de un poema o un ensayo.

Por otro lado, aparte de un "lector epocal" de difícil caracterización, es innegable aceptar la existencia de lectores condicionados por su edad, su formación, sus experiencias y gustos lectores. Sin duda, un lector experimentado y competente podría habérselas tanto con un *best-seller* como con una obra de Homero o con la poesía de Góngora o Camões, pero lo mismo no podría afirmarse de un lector (aunque lo sea habitualmente) que sólo esté acostumbrado a encararse con un *best-seller*, pues, aunque los haya "de calidad", como afirma Umberto Eco, la mayor parte de ellos son lectura más fácil, más "digerible", de rápido consumo (a la manera del *fast-food* o comida rápida: *fast-reading*), o "paraliteratura" que, como ha definido Gemma Lluch en algunos trabajos, se caracteriza por una menor densidad, una menor ambición y por el uso de recursos y estructuras más tradicionales. Sin duda, el lector infantil es un lector condicionado por su experiencia del mundo, por sus conocimientos enciclopédicos, por su competencia literaria y por su intertexto lector.

Junto a estos condicionamientos de carácter competencial (y que afectan a los límites estilísticos o incluso genológicos), existen otros muchos que frisan ya en las intenciones de la obra, y que tienen mucho que ver con las concepciones del autor acerca de la realidad y acerca de la literatura (y su función): hablamos de condicionamientos que ponen límites morales a la literatura, y que tienen gran vigor en la literatura infantil y juvenil, que raramente escapa a las intenciones o necesidades pedagógicas que los adultos le concedemos.

La existencia de un lector, condicionado o no, es también un diálogo bidireccional que tiene mucho que ver con lo que llamamos "contrato de lectura": la obra "se deja leer" por el lector, y para ello despliega ante sus ojos una serie de recursos que le permitan acceder a la obra, mientras que el lector permanece atento a las señales, los indicios que despliega la obra ante sí para poder comprenderla e interpretarla.

Y, no obstante, también sabemos que la obra literaria ofrece distintos niveles de lectura, que acaso nunca llegan a alcanzarse del todo. La obra tiene en cuenta al lector, pero si quiere interesarlo y desafiarlo, no se contentará con entregarse a una sola y unívoca lectura. Ello es muy evidente también en la mejor literatura infantil, que ofrece distintos niveles de lectura y que tiene también, como muchas veces se ha señalado, un doble receptor, adulto, quizá más competente que el infantil (al menos en la interpretación del texto literario), de la misma manera que el cine de animación o el cine para niños

se dirige desde algún tiempo (en expresión que hizo famosa la factoría Walt Disney) a un público "familiar", que incluye al niño y al adulto.

1.3. Diálogo del lector con sus lecturas

Los ecos intertextuales forman parte de este sistema de indicios o señales o, simplemente, de estímulos desplegados ante el lector. Por lo tanto, prevén la existencia de un lector (quizá no de cualquier lector que se acerque al texto, pero sí de algún lector competente) que sea capaz de reconocerlos. El mecanismo se hace evidente en la literatura infantil y juvenil, donde las alusiones intertextuales pertenecen al universo conocido por el lector: son hipotextos ya conocidos o legibles, pertenecientes a la literatura infantil, o, si no, hipotextos reconocibles porque se trata de hitos culturales: la Gioconda, las Meninas, el Quijote (Díaz Armas, 2003; 2005). Si no fuera así, si no se contara con la existencia de un lector que pudiera reconocer los juegos establecidos por el autor, no tendría sentido la parodia y no produciría el efecto buscado por el autor.

Hay marcas que, a la manera de un subrayado, ayudan a reconocer la existencia de un hipotexto: las comillas que encuadran las citas, las alusiones directas (con mención expresa del título, el autor, el protagonista o cualquier otro elemento reconocible de una obra). Pero otras muchas veces las alusiones son veladas, indirectas, y requieren de la participación de un lector acostumbrado a estos procedimientos de lectura. Esto no invalida todas las posibilidades, porque no siempre el autor persigue que sus alusiones sean reconocidas: puede destinarlas a un grupo de amigos (como en el *roman à clef* o en la poesía de circunstancias) o pueden ser usos irónicos para disfrute personal.

Especialmente en el segundo caso, el de la alusión velada, es evidente que el lector necesita tener un bagaje de lecturas y de experiencias receptoras que le permitan interactuar con el texto que lee y reconocer los ecos y las reescrituras. Por un lado, necesita haber leído. Por otro, necesita activar sus lecturas en cada nueva experiencia receptiva. Ambos aspectos están relacionados con la competencia literaria (y quizá con una específica competencia intertextual) y con el intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001), que añade la novedad de que el lector puede estar relacionando el hipertexto no con las obras presentes en la mente del autor, sino con sus propias, azarosas e incluso erráticas experiencias de lectura.

1.4. Diálogo entre las artes

Entrando ya en el libro ilustrado o el álbum, aunque cuanto aquí se diga podría aplicarse a cualquier manifestación en la que exista una estrecha relación entre palabra e imagen, el cuarto tipo de diálogo se viene a dar entre las distintas artes y, específicamente, entre la tradición pictórica y la tradición literaria, aunque de una manera especial en el álbum, nuevo género literario que, por sus particularidades, no es ni sólo una cosa ni sólo la otra, y menos aún la suma de ambas.

Estudiadas por separado, las ilustraciones establecen un diálogo necesario con las formas de representación a través de la imagen (que incluye una serie de convenciones que los adultos hemos tenido que aprender a leer, aunque ya no nos acordemos de ellos) y, específicamente, con una tradición pictórica general que le ha proporcionado temas, géneros, recursos (aspectos que podríamos relacionar con la architextualidad) y que pueden ser claramente reconocidos en las ilustraciones. Junto a esta tradición, las ilustraciones para niños recogen también el testigo de varias tradiciones específicas (la ilustración, el cómic y la ilustración infantil, desde los clásicos como Rackham, Tenniel, Zwenger, etc., hasta los artistas más recientes como Browne, Kitamura, etc.) de las que han heredado convenciones narrativas: una bombilla encendida sobre la cabeza de un personaje, unas líneas

cinéticas que expresan movimiento, una forma de pautar la narración en páginas simples o dobles páginas, una forma de representar personajes y ambientes, etc.

Muchas veces, además de estos recursos, los ilustradores dialogan con obras de arte específicas: homenajean a otros ilustradores, cuelgan de las paredes de los personajes cuadros o pósters o carteles, pintan esculturas en los parques y jardines, muestran bustos de músicos sobre las repisas, o simplemente muestran libros en las habitaciones, las bibliotecas, las manos de los personajes. En todos estos casos, retomando las ideas anteriores, podemos estar ante alusiones directas o indirectas o veladas y ante menciones a obras concretas (intertextualidad) o, por el contrario, frente a architextos.

2. Architextos literarios: características de los libros “pintados”

Estos libros “pintados” en la ilustración son, unas veces, referencias a libros concretos (o referencias interdiscursivas), pero nos interesan en este caso los libros “universales”, que han conseguido traspasar las lindes de los idiomas y los países para poder ser reconocibles por casi cualquier lector.

Estas citas *architextuales* son muy frecuentes en la ilustración de libros para niños, y cumplen muchas funciones: sirven, por ejemplo, para caracterizar a un personaje – que, al ser presentado como lector, suele adoptar los rasgos de “reflexivo, tranquilo, imaginativo”. En estos casos, es evidente que no necesitamos saber qué es lo que lee, sino sólo saber que es un lector frecuente.

Pero estas referencias permiten establecer muchos otros juegos en la ficción: pueden servir como dato anticipador de algo que el lector encontrará más adelante (bien porque caracteriza al personaje como alguien que lee determinado tipo de libros y, por tanto, tiene determinados intereses, bien porque aquello que lee aparecerá más adelante), pueden dar posibilidades al ilustrador de crear “mundos posibles o alternativos” (ya que nos presenta ante los ojos, habitualmente con intención humorística, qué tipo de libro leería un animal determinado, por ejemplo); pueden llegar a darnos claves interpretativas para entender la propuesta (estética o narrativa) o la intención del autor. O pueden, incluso, establecer estructuras especulares o reflexiones metaficticias si el libro que se representa en la ilustración y que lee algún personaje es el mismo libro en el que se encuentra viviendo (libro infinito o circular).

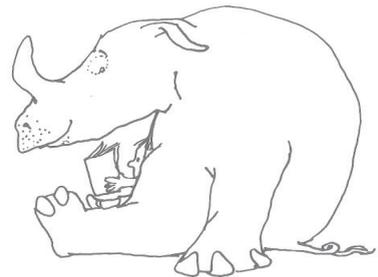


Figura 1 (Silverstein, 2010)



Figura 2 (Falconer, 2000)

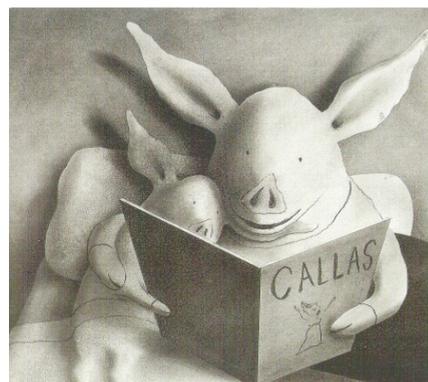


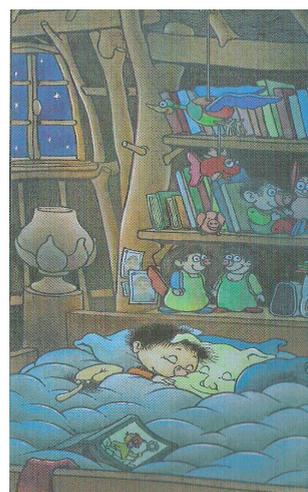
Figura 3 (Gréban, 2007)

3. Indicios dejados al lector

Mientras que un texto literario inserto en otro puede quedar claramente señalado mediante las comillas u otros procedimientos, un libro "pintado" en las ilustraciones tiene como "marco" de referencia la propia materialidad de libro. Si aparece cerrado, puesto en el anaquel de una estantería, por ejemplo, o si lo vemos desde fuera y está abierto en las manos de un personaje, se reconocerán en él el lomo, el encuadernado y quizá la ilustración de la portada o ciertas líneas garabateadas que semejarán el título y algunos otros paratextos.

Si el libro está abierto ante nuestros ojos, además de los elementos ya mencionados, que quizá continúen siendo visibles, también veremos, quizá, la estructuración de la página: hojas, columnas, párrafos, líneas, grabados o ilustraciones, notas al margen o al pie, viñetas, bocadillos o globos. Datos preciosos, habitualmente, para deducir (dependiendo, por supuesto, de la competencia del lector) ante qué tipo de libro estamos: un cómic, un álbum, un libro para jóvenes o adultos...

Generalmente, los architextos no permiten una identificación concreta del libro que se está leyendo, pero suelen aludir a determinado género, habitualmente muy amplio: novela, cómic. No obstante, tenemos otros indicios para establecer hipótesis convincentes: la caracterización del personaje, que quizá se haya disfrazado como su personaje favorito (Browne, 1995); la información suministrada por las ilustraciones, que pueden permitirnos saber que estamos ante un álbum, un cómic de superhéroes, un recetario de cocina; o, incluso, el efecto que causa en el lector, que puede estar asustado o reírse.



ou pour choisir
le meilleur livre à lire
avant de s'endormir.

Figura 4 (Ponti, 2000)

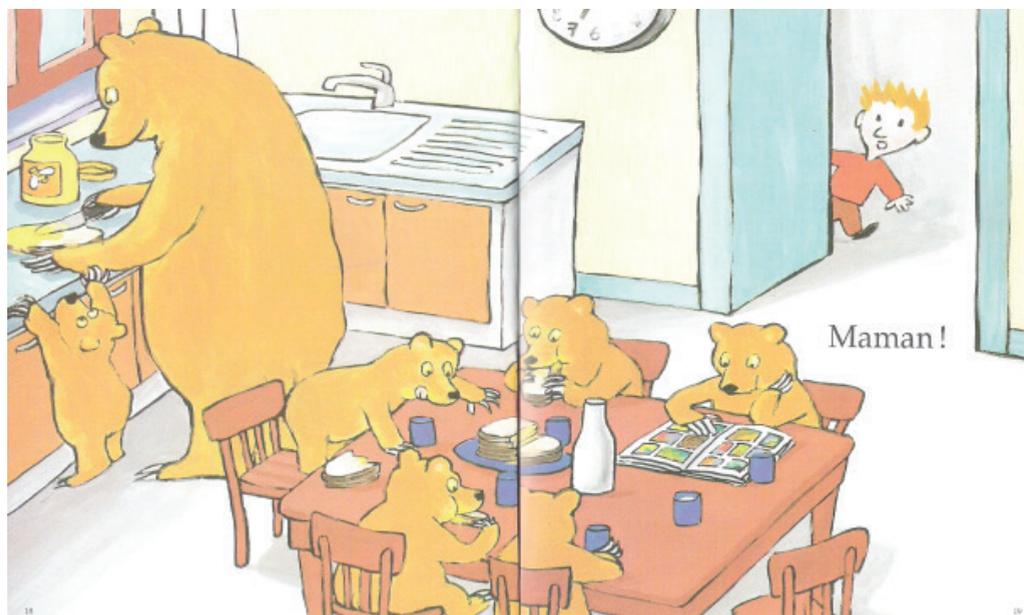


Figura 5 (Ramos, 1999)



Figuras 6 y 7 (Browne, 1995)

4. Rizar el rizo

Siendo todo architexto un libro inexistente como tal, esto es, fuera de la ficción, ya que no corresponde a un libro existente en algún anaquel de alguna librería o biblioteca, también es un libro que existe sólo en el plano de la ficción: lo vemos allí, dibujado en la página de un libro; lo ha leído o está leyéndolo o podría leerlo un personaje de ficción. Estos *libros ficticios* o *fingidos*, lo hemos intuido, tienen una función pedagógica: nos hablan indirectamente de lo importante que es leer, de lo agradable que es leer. Su función principal es, pues, subrayar los motivos de la lectura y del libro. Es lógico, pues, que también hayan ido más lejos, y desemboquen directamente en el tema de la propia literatura, bien a través del relato especular (el personaje está leyendo un libro que guarda cierto paralelismo con aquello que está viviendo) bien a través de la metalepsis (el libro leído por el personaje irrumpe en el mundo de éste, o es el personaje el que entra en contacto con el mundo del libro, o, simplemente, se desvuelve en su mundo de papel conociendo sus reglas, que son bien distintas de aquellas en las que nos movemos nosotros).

En todo caso, siempre estamos ante un "libro dentro del libro" (y, a veces, ante un "libro dentro del libro", estructura de cajas chinas o *mise en abyme* que, por su complejidad narrativa, sólo puede ser tratada a través de la ilustración, al menos en los álbumes para prelectores o primeros lectores): libros que contienen en sí mismos a otros lectores que están leyendo ese mismo libro. Y así hasta el infinito. Estos libros circulares o infinitos son, también, cada vez más frecuentes (Díaz Armas, 2002).

Conclusiones y sugerencia de otros diálogos

Hemos visto cuán frecuente es este motivo en la ilustración de los libros para niños. Las razones son tan variadas y complejas como el arte mismo: la intención pedagógica, el propio peso de la tradición pictórica (el libro es uno más de los objetos que, en la pintura renacentista y barroca, se encuentran junto al retratado para describirlo, o junto al santo para sugerir sus estudios o sus éxtasis; o que, en la pintura moderna se han convertido en tema principal de la pintura), los homenajes y reescrituras, los juegos literarios.

Sea como sea, cada libro "irreconocible" es una invitación al lector para que elabore una hipótesis acerca de cuál es ese libro o qué es lo que hace allí. Y, por lo tanto, se convierte también en un

magnífico recurso para activar la competencia literaria y lectora. El acostumbrarse a realizar hipótesis basándose en las pistas que nos deja el ilustrador no será una habilidad fundamental, pero sí está relacionada con una cualidad indispensable del texto literario: su esencial condición intertextual. Para ello, es recomendable enseñar al lector (y al mediador) a desarrollar estas habilidades, que es justo el aspecto dialógico que nos faltaba en este panorama, el que conecta la literatura con la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWNE, Anthony (1995). *Me gustan los libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ ARMAS, J. (2002). "El libro dentro del libro. Aspectos de la metaficción en la Literatura Infantil y Juvenil", en *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo: ANILIJ/Univ. de Vigo.
- (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil", en Mendoza Fillola A. & Cerriño Torremocha, P. (Coord.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- (2005). "Transtextualidad e ilustración en la Literatura Infantil", in Viana, F., Martins, M. & Coquet, E. (Org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Braga: CEC/Univ. do Minho.
- FALCONER, Ian (2000). *Olivia*. New York: Atheneum.
- GENETTE, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Éditions du Seuil.
- (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Col. Poétique, Paris: Éditions du Seuil
- GRÉBAN, Quentin (2007). *A verdadeira história dos três porquinhos*. Maia: Nova Gaia
- HUTCHEON, L. (1980). *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- PONTI, Claude. (2000). *Le doudou méchant*. Paris: L'École des Loisirs.
- RAMOS, Mario (1999). *Maman!*. Paris: L'École des Loisirs.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (1999). *La península metafísica. Arte, literatura y pensamiento en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SILVERSTEIN, Shel (2010). *Quem quer um rinoceronte barato?*. Figueira da Foz: Bruuá.

Beatriz González González
beatrizgo86@hotmail.com
Escuela de Traductores de Toledo (UCLM)

(Recibido 1 abril 2013/
Received 1 April 2013)
(Aceptado 1 septiembre 2013/
Accepted 1st September 2013)

Panorámica comparativa de la traducción de la literatura infantil y juvenil hebrea en España e Italia (1995-2011)

COMPARATIVE OVERVIEW OF TRANSLATION OF THE HEBREW CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE IN SPAIN AND ITALIA (1995-2011)

Resumen

Cuando un libro llega a nuestras manos, en muy raras ocasiones somos conscientes del importante papel que juegan la traducción y los traductores, dando por hecho que su lengua original es aquella en la que lo leemos. Sin embargo, en torno al 21% de la edición en España son traducciones desde otras lenguas, y que en el caso concreto de la LJJ supone un 45%, siendo el sector donde se registra un mayor porcentaje. Otro de los países que comparte esta trayectoria, en lo que a la traducción se refiere, es Italia, donde el 19% de la edición son traducciones, aunque este porcentaje ha ido descendiendo de forma gradual en los últimos años. En este trabajo se ofrece un estudio comparativo sobre la evolución de la traducción de la literatura infantil y juvenil hebrea en España e Italia durante el periodo 1995-2011. Además, se aportarán otros datos como: principales autores traducidos, traductores que llevan a cabo las traducciones y editoriales en las que se publican.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, literatura hebrea, traducción desde el hebreo a las lenguas oficiales de España, traducción del hebreo al Italiano.

Abstract

When a book comes into our hands, we are rarely aware of the important role of translation and translators, because we use to forget the original language, but it could be different that the language used in the read version. However, the percentage of books read in the original language depends on language and country. In Spain, about 21% of the total edition are translations from foreign languages, and in the case of the Children and Young Adult Literature represents 45%. This area is the sector that has the highest percentage of translation. Italy shares a similar behavior in booktranslation, where the translation represents 19% of the total edition, although the percentage declines gradually in last years. This paper offers a comparative study of the translation of the Hebrew Children's Literature in Spain and Italy in the last fifteen years. In addition, it provides additional and useful information such as the main translated authors, translators, and publishing houses.

Key words: Children's and Young Adult Literature, Hebrew Literature, translation from Hebrew into the four languages of Spain, translation from Hebrew into Italian.

1. La edición de literatura infantil y juvenil en España

Según muestra el informe del Ministerio de Cultura "Los Libros Infantiles y Juveniles"¹, la literatura infantil y juvenil ha crecido de forma espectacular en los últimos años. Se ha pasado de 6.128 registros de ISBN en el año 2000 a 11.960 registros en el año 2009. Este ascenso se ve también reflejado en la edición global de libros, que sigue prácticamente la misma línea: si en el año 2000 se editaron 62.224 títulos, el año 2009 cuenta con 110.209 títulos editados². A partir de estos datos, podemos decir que la literatura infantil y juvenil en los últimos años ha supuesto en torno al 10% de la edición total de libros en España.

2. La traducción de literatura infantil y juvenil en España

Si nos centramos en el ámbito de la traducción, según los datos ofrecidos por el Ministerio de Cultura, en torno al 23% de los libros editados en España corresponden a traducciones desde otras lenguas. Sin embargo, este porcentaje se ve multiplicado en la traducción de obras de literatura infantil y juvenil. Mientras que en el año 2009 el 23% de las obras editadas en España eran traducciones, en el campo de la literatura infantil y juvenil suponía un 47%.

Por tanto, a la vista de los datos ofrecidos, la traducción en la literatura infantil y juvenil en España tiene una gran importancia, siendo el área temática con un porcentaje más alto en el número de traducciones. Un análisis más detallado lleva a que la principal lengua de traducción es el inglés con un 47,3%, seguida por el castellano³ (18 %) y el francés (12,5 %).

3. La edición y la traducción de LIJ en Italia

Mientras que en España hemos podido apreciar un aumento espectacular en la edición de libros, no ocurre lo mismo en Italia. Si en el año 1997 se publicaron 51.866 títulos, pocos más se publicaron diez años después, cuando se editaron 59.129 títulos⁴. Además, debemos señalar que en los últimos años se aprecia un claro descenso en el número de traducciones. Según el informe de la "Associazione Italiana Editori", el porcentaje referente a las traducciones ha descendido del 25% en 2002 al 19% en 2007, debido, según este mismo informe, a una mayor apuesta por autores en italiano y una menor dependencia del mercado exterior (especialmente el anglosajón). En cuanto a las principales lenguas de traducción, se observa una clara supremacía del inglés (59%), seguida a cierta distancia por el francés (16,5%) y el alemán (11,5%). Sin embargo, al igual que ocurre en España, la literatura infantil y juvenil marca su propia tendencia. Mientras que otros sectores se han visto más afectados por las recientes circunstancias, la LIJ es el sector que muestra un mayor crecimiento. Se ha pasado de 3.487 títulos publicados en el año 2000 a 5.446 en el 2011, lo que supone un crecimiento de más del 50% en los últimos cinco años según el último informe de la "Associazione Italiana Editori".

1 *Los libros infantiles y Juveniles*. Centro de Documentación del Libro y la Lectura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Ministerio de Cultura. Noviembre 2010.

2 Datos tomados de *La traducción editorial en España*. Centro de Documentación del Libro y de la Lectura. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas. Ministerio de Cultura. Noviembre 2010

3 En España existen cuatro lenguas oficiales: castellano, catalán, euskera y gallego. Un importante flujo de traducciones tiene lugar entre estas lenguas.

4 Datos tomados de la "Associazione Italiana Editori"

La comparación de estos datos generales se muestra en la Figura 1.

	España (2009)		Italia (2007)	
	Total editado	Traducciones	Total editado	Traducciones
Títulos totales	110.209	23%	59.129	19%
Títulos LIJ	11.960	47%	5.446	

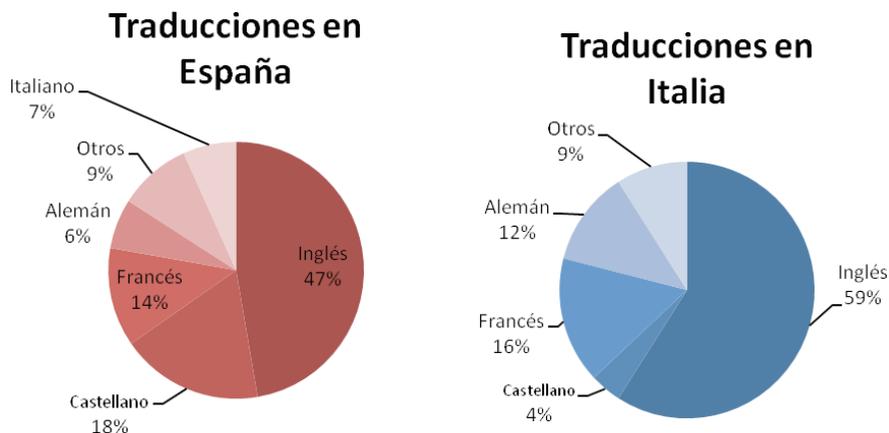


Figura 1: Comparativa general de las traducciones en España e Italia

4. La traducción de literatura infantil y juvenil hebrea en España

Durante el periodo 1995-2011 y, según los datos obtenidos del estudio realizado por la Escuela de Traductores de Toledo⁵, se calcula que aproximadamente han sido 243 las obras traducidas a las Lenguas Oficiales de España (L.O.E) desde el hebreo. De estas, algo más del 70% son obras literarias y la literatura infantil y juvenil supone el 24 % del total de las obras literarias traducidas.

La evolución de la traducción de LIJ desde el hebreo ha sido muy positiva en los últimos quince años. Así, si antes de 1995 apenas se contaba con media decena de títulos, en este periodo se han publicado 37 traducciones, 12 de las cuales han sido vertidas al catalán y dos al euskera. Este hecho se debe en parte a la labor personal de una traductora especializada en este ámbito, Eulàlia Sariola y, por otro, a la fama y difusión de la obra de Uri Orlev a raíz de ser galardonado con el premio Hans Christian Andersen en el año 1996.

5. La traducción de la literatura infantil y juvenil hebrea en Italia

En el mismo periodo de estudio, en Italia se han publicado 57 traducciones del hebreo al italiano. Al igual que ocurre en España, el hecho de que Uri Orlev fuera galardonado en el año 1996 con el premio

5 La Escuela de Traductores de Toledo (UCLM) está llevando a cabo la creación de una base de datos bibliográfica online, "Taryamed", un Proyecto I+D que se inscribe en otro proyecto más amplio que aglutina universidades, bibliotecas y fundaciones de Francia, Italia, España, Eslovenia, Grecia, Turquía, el Magreb, Egipto, Israel y Líbano. Taryamed es una base de datos de las obras traducidas del árabe y del hebreo hacia las cuatro lenguas oficiales del Estado español y viceversa.

Hans Christian Andersen hizo que el número de traducciones de LIJ hebrea aumentase de forma considerable. A este hecho, debemos sumar además la especial labor de Elena Loewenthal, la principal traductora de LIJ hebrea durante este periodo y una de las principales traductoras de literatura hebrea al italiano.

6. Los traductores de literatura infantil y juvenil hebrea en España

Los traductores que hacen posible que esta literatura llegue a nuestras manos, generalmente son conocedores de la lengua hebrea, pero en torno a una cuarta parte de los casos, utilizan una lengua puente entre el hebreo y el castellano, que suele ser el inglés en el 80% de los casos. Como aspecto curioso, hay que destacar que esta actividad es principalmente llevada a cabo por mujeres -en más del 85% de los casos ha sido una mujer la que ha realizado la traducción-, quedando el sector masculino relegado a un segundo plano.

La principal traductora en este campo es, sin lugar a dudas, Eulàlia Sariola, con un total de trece traducciones desde el hebreo, tanto al castellano como al catalán, actividad que compagina con la ilustración.

Si se analiza la actividad traductora a las diferentes L.O.E desde el hebreo, cada caso tiene su particularidad. En lo que a la traducción al castellano se refiere, se observa que 19 de las 27 traducciones están hechas directamente a partir del hebreo. El resto se ha hecho a través del inglés en la mayoría de los casos, excepto en dos, que han utilizado el italiano como lengua puente.

Las traducciones hechas desde el hebreo al catalán han sido realizadas directamente a partir del original, excepto en un caso. Nuevamente, Eulàlia Sariola destaca numéricamente con 5 de las 12 traducciones, mientras Roser Lluch i Oms, otra de las principales traductoras de literatura hebrea tanto al catalán como al castellano, ha realizado cuatro traducciones.

Aunque dado su escaso número cualquier comentario pierde relevancia, hay que decir que las traducciones al euskera no han sido realizadas directamente desde el hebreo, sino a través de una lengua puente (seguramente a partir de la traducción italiana, debido a la semejanza de la edición que se puede apreciar entre ellas).

7. Los traductores de LIJ hebrea en Italia

Al igual que ocurre en España, la traducción de este tipo de literatura es llevada a cabo principalmente por mujeres, las cuales representan algo más del 80%.

Otro hecho a destacar es que los traductores, en un 70% de los casos, son conocedores de la lengua hebrea. El porcentaje restante utiliza el inglés y el alemán como lengua puente (25% y 5%, respectivamente).

Como ya hemos mencionado anteriormente, Elena Loewenthal es la principal traductora, con un total de 15 traducciones en el campo de la LIJ, aunque son más las traducciones en el campo de la literatura hebrea. Además, compagina su actividad traductora con la docencia y la escritura, imparte clases de cultura hebrea en la *Università Vita-Salute San Raffaele* de Milán y ha publicado varios libros relacionados, por norma general, con la tradición hebrea.

Otras traductoras que merecen una especial mención son: Alessandra Shomroni, la cual ha llevado a cabo cinco traducciones; Ofra Bannet y Raffaella Scardi, que han realizado cuatro traducciones conjuntamente; Daria Merlo con cinco traducciones y, por último, Sarah Kaminski, con

cuatro traducciones, dos de ellas traducidas conjuntamente con Elena Loewenthal y las otras dos junto con Maria Teresa Milano.

El la Tabla 1 se resume la panorámica de la traducción de LIJ hebrea en España e Italia.

	España		Italia
	Castellano	Catalán	
Directas del hebreo	70%	100%	80%
Inglés como puente	30%	-	15%
Alemán como puente	-	-	5%
Italiano como puente	7%	-	5%

Tabla 1. Traducciones de LIJ hebrea en España e Italia

8. Los principales autores de literatura infantil y juvenil hebrea editados en España e Italia

A continuación se hará una breve enumeración de algunos autores de este tipo de literatura, comenzando por el más destacado de este ámbito, Uri Orlev, continuando con David Grossman y Amos Oz que, aunque cuentan con algunas obras para niños, son escritores de gran renombre internacional en la literatura para adultos, y, para finalizar, se hablará de otros autores dedicados exclusivamente a la literatura infantil y juvenil.

8.1. Uri Orlev

Uri Orlev nació en 1931 en Varsovia (Polonia). Al inicio de la Segunda Guerra Mundial, su padre fue reclutado por el ejército polaco para luchar en el frente ruso y su madre fue asesinada por los nazis en el gueto de Varsovia. Orlev y su hermano, bajo la custodia de su tía Stepa, sobrevivieron al gueto de Varsovia y al campo de concentración de Bergen-Belsen. Al finalizar la guerra, se trasladó a Israel.

Uri Orlev ha escrito libros tanto para niños como para adultos, pero su principal actividad literaria ha sido dirigida principalmente al sector infantil, en la que alberga alrededor de una treintena de títulos y por la que en el año 1996 recibió el premio Hans Christian Andersen, el máximo galardón de la narrativa infantil. Su obra ha sido traducida a más de 38 lenguas, entre ellas al italiano y a tres de las cuatro lenguas oficiales de España: castellano (7 obras), catalán (2) y euskera (2).

De todas estas cabe destacar “*מִרוֹפֵּיצֵה בּוֹהֶרֶב יֵאֵה*”, considerada como indispensable en la literatura infantil⁷.

6 Versión castellana: Orlev, U. (1991). *Una isla entre ruinas*, Traducción de Pablo Valero Buenechea, Madrid: Alfaguara.
 Versión catalana: Orlev, U. (1998). *L'illa del carrer dels ocells*, Traducción de Eulàlia Sariola, Barcelona: Alfaguara.
 Versión italiana: Orlev, U. (1993). *L'isola in via degli ucelli*, Traducción de Mariarosa Giardina Zannini, Florencia: Salani.
 Orlev, U. (1994). *L'isola in via degli Rondini*, Traducción de Paola Bertolino, Turín: Archimede.

7 Según el libro de Quentin Blake “*1001 libros que hay que leer antes de crecer*”, Barcelona: Grijalbo, 2010.

Otros de los títulos que se han editado tanto en España como en Italia son: "קורר, דלי, קורר"⁹, "ליח"⁹, "תּרפוע", "שוחה תיח"¹⁰, "י" ו"שוחה תיח"¹⁰ y "לארשי קרא תכלמ הידיל"¹¹. Sin lugar a dudas, uno de los temas que aparece con mayor frecuencia como telón de fondo es la Segunda Guerra Mundial y todo lo que conlleva, ya que en palabras de Uri Orlev: "No sé si la escritura me ayuda a superar el pasado. Sólo sé que yo no puedo hablar, contar y pensar sobre lo sucedido como un adulto. Cuando me acuerdo de la guerra me transformo nuevamente en el niño que fui"¹²

En Italia, se han publicado 15 traducciones. Además de las ya mencionadas anteriormente, cabe destacar: "שמשה תוברעמ התיבה"¹⁶ y "קחשמ"¹⁵, "ווקרדה רתכ"¹⁴, "מיניתווילה תריש"¹³.

8.2. David Grossman

Actualmente, David Grossman, junto con Amos Oz es el escritor israelí más conocido en el panorama internacional. Nace en 1954 en Jerusalén. Estudió Filosofía y Teatro en la Universidad Hebrea de Jerusalén y ha estado vinculado por su trabajo al mundo radiofónico, participando ocasionalmente en programas infantiles. Ha escrito siete novelas, todas ellas editadas en España, y varios libros de ensayo, en los que suele tratar el conflicto palestino-israelí. Además, ha escrito una decena de libros dedicados a los niños.

En España se han publicado siete traducciones de LJJ, cinco al catalán – cuatro directamente del hebreo y otra del inglés – y dos al castellano, que se han realizado a partir del inglés y el italiano. Sin embargo, en Italia se han traducido todas sus obras de literatura infantil y juvenil, con un total de 11 traducciones.

Hay que destacar tres de sus obras:

- "רמתיא ירופיס תרדס"¹⁷: El original hebreo fue publicado en seis pequeños libros que tenían como protagonista a Itamar aunque en España se publicaron los seis libros en un mismo volumen y en Italia encontramos ambos formatos (los seis libros por separado y en un mismo volumen).
- "ברק וה"¹⁸: se trata de una pequeña novela policiaca dirigida a lectores a partir de 12 años.

8 Versión castellana: Orlev, U. (2005). *Corre, chico, corre*, Traducción de Pablo Valero Buenechea, Madrid: Alfaguara.

Versión catalana: Orlev, U. (2002). *Corre, noi, corre*, Traducción de Eulàlia Sariola, Barcelona: Alfaguara.

Versión italiana: Orlev, U. (2003). *Corri, ragazzo, corri*, Traducción de Daria Merlo, Milán: Salani

9 Versión castellana: Orlev, U. (1997). *Soldados de plomo*, Traducción de Eulàlia Sariola, Madrid: Bruño.

Versión italiana: Orlev, U. (2001). *Il soldatini di piombo*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Fabri.

10 Versión castellana: Orlev, U. (1998). *Un monstruo en la oscuridad*, Traducción de Eulàlia Sariola, Madrid: SM.

Versión italiana: Orlev, U. (1995). *La bestia d'ombra*, Traducción de Alessandro Guetta, Milán: Salani.

11 Versión castellana: Orlev, U. (1998). *Lidia, reina de Palestina*, Traducción de Noemí Paris, Barcelona: Noguer y Caralt.

Versión italiana: Orlev, U. (1995). *Lydia, Regina della terra promessa*, Traducción de Alessandra de Vizzi, Florencia: Salani.

12 Texto tomado de la entrevista que Dora Zemel realiza al autor, y que aparece en el nº 22 de la *Revista Imaginaria* (2000).

13 Versión italiana: Orlev, U. (2000). *L'aggiustasogni*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Salani.

14 Versión italiana: Orlev, U. (2007). *La corona del drago*, Traducción de Ofra Bannet y Raffaella Scardi, Milán: Salani.

15 Versión italiana: Orlev, U. (2000). *Gioco di sabbia*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Salani.

16 Versión italiana: Orlev, U. (2011). *La ricerca della terra felice*, Traducción de Ofra Bannet y Raffaella Scardi, Milán: Salani.

17 Versión castellana: Grossman, D. (2001). *Un niño y su papá*, Traducción de Nieves Nuño Cobas, Barcelona: Montena.

Versión catalana: Grossman, D. (2003). *Les històries de l'itamar*, Traducción de Eulàlia Sariola, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Grossman, D. (1999). *Un bambino e il suo papà*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Mondadori.

18 Versión castellana: Grossman, D. (2003). *Duelo*, Traducción de Julia García Lenberg, Madrid: SM.

Versión catalana: Grossman, D. (2002). *El duel*, Traducción de Margarida Sanyaume Navarro, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Grossman, D. (2001). *Il duelo*, Traducción de Daria Merlo, Milán: Mondadori.

El protagonista, un niño de esa misma edad, se ve envuelto en un escabroso asunto que únicamente él puede resolver y así poder evitar un duelo a muerte entre dos hombres.

- "קוביה"¹⁹: uno de los últimos libros para niños escrito por David Grossman y el cual se encuentra en la "Lista de Honor 2012" que publica cada dos años el IBBY.

Otros títulos que podemos encontrar son: "ירוא לש תדחוימה הפשה"²⁰, "ושילו הפר'ג"²¹, "מתייה היה"²² "מיפוק יתש".

8.3. Amos Oz

Nace en 1939 en Jerusalén dentro de una familia de emigrantes rusos y polacos. Estudió Literatura y Filosofía en la Universidad Hebrea de Jerusalén y hoy en día es profesor en la Universidad Ben-Gurión. En el año 2007 recibió el Premio Príncipe de Asturias de las Letras.

Ha publicado más de una veintena de libros entre novelas, historias cortas, artículos y libros para niños. Sus obras han sido traducidas a 35 lenguas, llegando a ser auténticos *best sellers* en algunas ocasiones.

Si nos centramos en la LJJ, encontramos solamente dos obras, las cuales han sido publicadas al castellano, al catalán y al italiano:

- "ףתרמב רתנפ"²³: historia ambientada durante el mandato británico en Palestina en la que el autor nos hará reflexionar sobre qué es realmente la traición.
- "יכמור"²⁴: se trata también de una historia ambientada durante el mandato británico. A Sumji, un niño israelí de 11 años, su tío Zémaj le regala una bicicleta. Su felicidad es extrema, incluso aunque sea una bici de niña, pero cuando Sumji la cambia por un tren, comienzan los problemas.

8.4. Daniella Carmi

Nació en Tel Aviv en 1956. Estudió Filosofía y Sociología en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Ha escrito guiones de cine, libros para adultos y numerosos libros para niños. Ha recibido numerosos galardones, entre ellos, el *Prize UNESCO for Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance* en el año 1997 por su libro "מידאמ בכוכ לע ותנויר רימס"²⁵. En esta obra se refleja el tema del conflicto árabe-israelí y cómo a veces, a pesar de los prejuicios, es posible la tolerancia y la amistad entre dos naciones tan dispares.

19 Versión catalana: Grossman, D. (2011). *L'abraçada*, Traducción de Mia Men, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Grossman, D. (2010). *L'abbraccio*, Traducción de Alessandra Shomroni, Milán: Mondadori.

20 Versión catalana: Grossman, D. (2011). *La llengua especial de l'Uri*, Traducción de Mia Men, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Grossman, D. (2009). *La lingua speciale di Uri*, Traducción de Bianca Pitzorno, Milán: Mondadori.

21 Versión italiana: Grossman, D. (2001). *Buenanotte giraffa*, Traducción de Daria Merlo, Milán: Mondadori.

22 Versión catalana: Grossman, D. (2005). *Quan ereu dos micos*, Traducción de Roser Lluch, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Grossman, D. (1998). *Un milione di anni fa*, Traducción de Angela Ragusa, Milán: Mondadori.

23 Versión castellana: Oz, A. (1998). *Una pantera en el sótano*, Traducción de Marta Lapides, Sonia de Pedro y Raquel García Lozano, Madrid: Siruela.

Versión catalana: Oz, A. (1998). *Una pantera al soterrani*, Traducción de Roser Lluch i Oms, Barcelona: Siruela.

Versión italiana: Oz, A. (1999). *Una pantera in cantina*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Fabri.

24 Versión castellana: Oz, A. (2005). *La bicicleta de Sumji*, Traducción de Miguel Martínez Lague, Madrid: Siruela.

Versión catalana: Oz, A. (2003). *La bicicleta d'en Sumki*, Traducción de Roser Lluch i Oms, Barcelona: Cruïlla.

Versión italiana: Oz, A. (1997). *Soumchi*, Traducción de Glauco Arneri, Milán: Mondadori.

25 Versión castellana: Carmi, D. (1997). *Samir y Jonathan en el planeta Marte*, Traducción de Carlos Silveira, Salamanca: Lóguez.

Versión italiana: Carmi, D. (2002). *Samir e Jonathan*, Traducción de Silvia Nerini, Milán: Mondadori.

En Italia, en el año 2004 sale a la luz una nueva traducción de esta autora, *Figlia di zingaro*.

8.5. Yoram Kaniuk

Nació en 1930 en Tel Aviv en el seno de una familia muy involucrada con la vida cultural del momento. A los 17 años ingresó en el Palmaj²⁶ y combatió en la guerra árabe-israelí de 1948. Estos hechos influyeron de manera notable en su obra, al igual que el Holocausto, siendo uno de los temas más recurrentes en sus libros.

Aunque el grueso de su producción esté dedicada a los adultos, con un total de 16 novelas, también ha escrito cuatro obras para niños y jóvenes, las cuales han sido traducidas al italiano.

- "הבוט הבישב מיק'גה מיתמ וב התיבה"²⁷
- "מידנה בנגה"²⁸
- "ליפהו לחנ-קולה, בויא"²⁹
- "מרסו"³⁰

En España, hasta el momento, sólo la última de ellas ha sido traducida.

8.6. Nava Semel

Nació en Tel Aviv en 1954. Ha trabajado como productora de radio y televisión, crítica de arte y periodista, además de escribir libros tanto para adultos como para niños. Ha publicado unas 16 obras, muchas de las cuales han sido adaptadas a la televisión, tanto israelí como de Europa y los EE.UU. Por último, es necesario destacar que ha recibido varios premios por su labor literaria, tanto nacionales como internacionales.

Su obra ha sido traducida a más de una decena de lenguas, entre ellas, al castellano y al italiano. Mientras que en España únicamente se ha publicado una traducción, *Clases de vuelo*, en Italia ha contado con un mayor interés y son cinco las traducciones de esta autora, la última de la cuales fue *Il segreto del cuore*, publicada en 2007.

8.7. Otros autores

Nurit Zarchit, Galia Oz, Nira Harel, Gila Almagor, Galia Oz y Shlomit Miron son, entre otras, escritoras israelíes que se dedican a la literatura infantil principalmente y de las cuales contamos con al menos una traducción editada en España.

También hay que citar a Meir Shalev, Dorit Orgad y Galila Ron-Feder, los cuales tienen al menos una obra traducida tanto al italiano como al castellano.

Por último, cabe destacar a algunos autores que, aunque conocidos en España y de los que se han traducido alguna obra para adultos, no cuentan con ninguna traducción de su obra para los más pequeños. Es el caso de A.B. Yehoshua, Tsruyá Shalev, Benjamin Tammuz, Yaakov Shabtai o Etgar Keret.

26 Fue una unidad de élite integrada a la Haganá, el ejército no oficial del Yishuv (comunidad judía) durante el Mandato Británico de Palestina.

27 Versión italiana: Kaniuk, Y. (1999). *La casa dove gli scarafaggi muoiono di vecchiaia*, Traducción de Elena Loewenthal, Milán: Mondadori.

28 Versión italiana: Kaniuk, Y. (2002). *Il ladro generoso*, Traducción de Elisa Carandina, Milán: Mondadori.

29 Versión italiana: Kaniuk, Y. (1998). *Giobbe, Ciottolo e l'elefante*, Traducción de Angela Ragusa, Milán: Mondadori.

30 Versión castellana: Kaniuk, Y. (2008). *Wasserman: historia de un perro*, Traducción de Roser Lluch i Oms, Madrid: Siruela.
Versión italiana: Kaniuk, Y. (2002). *Weiss: storia di un cane*, Traducción de Massimo Acanfora Torre Franca, Milán: Mondadori.

9. Principales editoriales

Las traducciones que se han publicado en España, por norma general, lo han hecho en editoriales que tienen una gran difusión y, además, cuentan con colecciones dirigidas al sector infantil y juvenil. Es el caso del Grupo Editorial SM, que ha publicado trece traducciones, seis de ellas en Ediciones SM y siete en la editorial Cruilla, concretamente en una de sus colecciones más conocidas, "El vaixell de vapor".

La joven editorial Alrevés³¹, creada en el año 2009, ha editado cuatro traducciones: dos al catalán y dos al castellano. Esta editorial tiene varias áreas temáticas, una dedicada a la literatura infantil, en la cual se han publicado dos libros de Nira Harel, y otros dos de Shlomit Miron.

Por otro lado, el grupo Santillana es uno de los grupos editoriales que más publica en España; Alfaguara Juvenil es una de las editoriales que forman parte de este grupo y en ella han sido publicados cuatro libros, todos ellos en la serie azul, la cual está dirigida a lectores a partir de 12 años

Otras editoriales que han publicado en alguna ocasión literatura infantil y juvenil hebrea son Bruño³², Hiria³³, editorial del País Vasco —encargada de la edición de las dos traducciones del hebreo al euskera— Lóquez³⁴, editorial salmantina creada en 1977 y dedicada a la literatura infantil y juvenil, y Siruela³⁵, que cuenta desde 1990 con la colección "Las tres edades", dedicada a la literatura infantil y juvenil.

En Italia, se puede decir que se sigue la misma línea que España, al publicarse la mayoría de las traducciones en editoriales que cuentan con una amplia difusión y una gran importancia dentro del sector editorial. Es el caso de la editorial Mondadori³⁶, en la cual se han publicado 26 traducciones, destacando las traducciones de David Grossman y Yoram Kaniuk. Otra de las editoriales que alberga un número destacable de traducciones, especialmente del Premio Hans Christian Andersen Uri Orlev es la editorial Salani³⁷, una de las editoriales de LJJ con mayor trayectoria en Italia.

Otras editoriales que han publicado alguna obra de LJJ hebrea son Feltrinelli³⁸, Motta Junior³⁹, Fabbri⁴⁰ o Edizione E/O⁴¹.

10. Conclusiones

La traducción de la literatura infantil y juvenil hebrea puede considerarse minoritaria dentro del mercado español e italiano, ya que el porcentaje que representa en las estadísticas queda relegado a "otras lenguas minoritarias". Pero si tenemos en cuenta que el 22% de las traducciones que se hacen en España de literatura hebrea pertenecen al campo de la LJJ, podemos decir que goza de especial interés (recordemos que la LJJ representa en torno al 10% del total de la producción editorial). Si lo

31 Véase para más información: www.alreveseditorial.com (consultada en marzo de 2013)

32 Véase para más información : www.editorial-bruno.es(consultada en marzo de 2013)

33 Véase para más información: www.hiria.net (consultada en marzo de 2013)

34 Véase para más información: www.loguezediciones.es (consultada en marzo de 2013)

35 Véase para más información: www.siruela.com/ (consultada en marzo de 2013)

36 Véase para más información: www.ragazzimondadori.it (consultada en marzo de 2013)

37 Véase para más información: www.salani.it (consultada en marzo de 2013)

38 Véase para más información: www.lafeltrinelli.it (consultada en marzo de 2013)

39 Véase para más información: fabbri.reslibri.corriere.it (consultada en marzo de 2013)

40 Véase para más información: www.giunti.it/editori/motta-junior (consultada en marzo de 2013)

41 Véase para más información: www.edizionieo.it (consultada en marzo de 2013)

comparamos con el mercado italiano, las cifras son aún más reveladoras, al duplicar prácticamente el número de traducciones en el mismo periodo, siendo mucho menor el número de títulos editados en Italia.

Este interés por la literatura infantil hebrea puede explicarse, en primer lugar, por la obtención de premios de reconocido prestigio internacional por parte de autores israelíes. Es el caso de Uri Orlev, premio Hans Christian Andersen 1996. En segundo lugar podría mencionarse la fama de escritores de gran renombre internacional, conocidos por haberse pronunciado a menudo sobre el conflicto palestino-israelí; es el caso de David Grossman y Amoz Oz, dos de los principales activistas en el conflicto y cuyos libros siempre suscitan interés. Por último, se encuentra el impulso personal de las traductoras de este tipo de literatura, concretamente de Elena Loewenthal en el caso de Italia y Eulàlia Sariola en el de España, que han apostado de forma notable por la LIJ hebrea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- ACCETraductores (2010), *Libro Blanco de la traducción editorial en España*, Madrid: Ministerio de Cultura.
- BLAKE, Q. (2010), *1001 libros infantiles que hay que leer antes de crecer*, Barcelona: Grijalbo.
- Ministerio de Cultura (2010), *La traducción editorial en España*, Madrid: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Cultura (2012), *Los Libros Infantiles y Juveniles*, Madrid: Ministerio de Cultura.

Revistas:

- ZEMEL, D. *Datos biográficos: cuando me acuerdo de la guerra me transformo en el niño que fui*, *Imaginaría*, nº22

Recursos online:

- BNE: www.bne.es/es/Catalogos/CatalogoBibliografico (consultada en marzo de 2013)
- Catalogo del Polo Bolognese del Servizio Biblioteca Nazionale: <http://sol.unibo.it/SebinaOpac/Opac?sysb=> (consultada en marzo de 2013)
- Embajada de Israel en España: www.embajada-israel.es/site/es/cultura_literatura (consultada en marzo de 2013)
- ISBN: <http://www.mcu.es/libro/CE/AgelISBN.html> (consultada en marzo de 2013)
- Israel Sheli: <http://www.israel-sheli.info/> (consultada en marzo de 2013)
- Lexicon of Modern Hebrew Literature: <http://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/> (consultada en marzo de 2013)
- The Institute for the Translation of Hebrew Literature: <http://www.ithl.org.il/> (consultada en marzo de 2013)

Gloria Lapeña Gallego

gloria.lapena@um.es

Departamento de Bellas Artes
Facultad de Bellas Artes. Universidad de Murcia

*(Recibido 1 junio 2013/
Received 1st June 2013)*

*(Aceptado 15 septiembre 2013/
Accepted 15th September 2013)*

Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado¹

THE AESTHETIC AND NARRATIVE FUNCTION OF THE DOUBLE PAGE IN THE PICTURE BOOK

Resumen

El álbum ilustrado, si bien es una obra derivada y evolucionada del libro ilustrado, se ha transformado en un arte visual que adquiere unas características relacionadas con la expresividad de las imágenes narrativas, con el fin de potenciar, completar o aclarar la literatura. La utilización de la doble página ha aumentado considerablemente en la última década, haciéndose necesaria una reflexión sobre sus posibilidades iniciales, similares a las realizadas por diferentes grupos especializados en literatura infantil y juvenil sobre el álbum ilustrado. El presente artículo recoge y actualiza los estudios sobre la función de la doble página, más allá de un simple formato en el que tuvo su principal origen. El material de apoyo constituido por algunas ilustraciones del portafolio de la autora y citas de álbumes publicados por otros ilustradores –emisores–, sirven como ejemplo del papel de la participación de la imagen del álbum ilustrado en un lenguaje subliminal y dinámico que posibilita la creatividad de los lectores –receptores–.

Palabras clave: álbum ilustrado, doble página, arte visual, lectura de imágenes.

Abstract

The picture book, although it is a derivative work illustrated books and evolved, has become a visual art that acquires related characteristics expressiveness of images to enhance, supplement or clarify the written literature. The use of double page has increased considerably in the last decade, making it necessary to reflect on their initial possibilities, similar to those performed by different groups specializing in children's literature on the picture book. This article describes and updated studies on the role of the double page, beyond a simple format that had its main source. The support material consists of some illustrations of the portfolio of the author and citation of albums released by other illustrators, are examples of the role of participation in the album image illustrated in a subliminal language that enables dynamic creativity of the reader.

Key words: the picture book, double page, visual art, image reading.

1 Trabajo soportado por una Beca de Colaboración (Orden EDU/1868/2011 de 29 de junio de 2011, del MEC) para el desarrollo del proyecto "El Álbum Ilustrado como obra de arte: estudio teórico y perspectivas de futuro" en el Departamento de Bellas Artes durante el curso 2011-12.

1. Introducción

La ilustración de libros, especialmente aquellos dirigidos a un público joven, surge como una necesidad de apoyo a la narrativa literaria para hacer el relato comprensible, al mismo tiempo que la competitividad de las editoriales se ve aumentada por presentar en el mercado un producto más atractivo.

En el volumen 23 de *Lazarillo, Urdiales* (2010) aporta su visión sobre el *libro-álbum*, durante el periodo 2008-10 en España. En primer lugar, apunta el aumento de editoriales especializadas en álbum ilustrado (Apila, Los Cuatro Azules, Cuento de Luz, Flamboyant, Jinete Azul, Mil y un cuentos, Narval, Piruela, Sleepyslaps, y Takatuka) o bien colecciones especializadas en el álbum dentro de las editoriales ya existentes. Cada editorial busca su espacio y desarrolla un carácter distinto. Sus objetivos se amplían y varias editoriales defienden no hacer un álbum específicamente infantil. *Tiempo de vuelo* y *Dunas de agua*, editados por SM en 2009 e ilustrados por Alfonso Ruano, están dirigidos al público en general, como ocurre con *Elvis* (2009) y *El diario secreto de Pulgarcito* (2010), dos álbumes ilustrados por Rebecca Dautremer de la editorial Edelvives. En definitiva, el clásico cuento infantil de hadas y príncipes que encorseta y limita al ilustrador en su tarea creativa es desbancado por actualizaciones de los clásicos o por historias más reales y cotidianas, donde la imagen es la principal protagonista y el texto pasa a ser una herramienta.

García Sobrino (2006) afirma que el álbum ilustrado es "uno de los géneros literarios más ricos afectivamente, y por tanto más emocionante". En 2007, Emma Bosch lo califica de "arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente". Mientras que en el libro ilustrado tradicional la imagen tiene un carácter redundante, las nuevas tendencias literarias ofrecen ediciones en las que la ilustración añade significado a la historia y aporta elementos importantes a nivel cultural que no aparecen en lo escrito (Lobato Suero, 2007). Según Pablo Amargo (2005):

El trabajo del ilustrador es el de mediador. Se las tiene que ingeniar para encontrar elementos justificables que concilien su mundo visual particular con el escrito que tiene en las manos evitando cualquier tipo de redundancia. De este modo, el choque poético que se establece entre una imagen y la palabra, es lo que llamamos ilustración.

La concepción de ilustración como obra de arte queda en un segundo plano para investigadores como Escarpit y Vagné Lebas (1988), Lapointe (1995) y Durán (2005) que fijan su atención en el carácter narrativo y su importancia en el campo de la educación. Efectivamente, los educadores han sabido utilizar la herramienta de la ilustración por su inmediatez y su interacción con el texto aclarándolo o complementándolo. Sin embargo, la evolución del álbum abre nuevas vías de investigación semiológica en la lectura de imágenes, que ya tienen poco que ver con los libros ilustrados en los que la imagen se limita a repetir lo que dice el texto y donde el ilustrador es indudablemente un mero mediador, como apunta Amargo. A partir de estos estudios suficientemente avanzados, el desarrollo de la ilustración y la adquisición de autonomía propia pueden predecirse en otras unidades menores del álbum como es la doble página. Derivada del encuentro de dos páginas consecutivas, par e impar, es un espacio único que ofrece cada vez más posibilidades para ilustradores.

2. La doble página en el álbum ilustrado

En el mundo editorial, el álbum es considerado simplemente un formato de publicación, "usualmente de 24 ó 32 páginas, en el cual la gran mayoría (casi siempre las dobles páginas) contienen ilustraciones" (Silva-Díaz, 2005). En el apartado anterior hemos tomado como definición de álbum una secuencia en

la que "la unidad básica es la página" (Bosch, 2007). Sin embargo, si bien "el formato de página simple ayuda a ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas o proposiciones del texto (palabra e imagen)" (Gutiérrez García, 2002), la doble página ofrece posibilidades más dinámicas y estéticas que potencian la labor del ilustrador como artista creativo y le permiten aportar más información y expresividad a la narración que si se limitase a repetir visualmente lo que el autor cuenta mediante la palabra en cada proposición de texto.

La doble página es consecuencia del sistema habitual de encuadernación de los libros, lo cual tiene escasa incidencia en la distribución del bloque de texto y sus márgenes en cada una de las páginas en el caso de los libros sin ilustraciones. Sin embargo, los álbumes ilustrados permiten que se perciban a la vez dos imágenes (página simple) o que una sola ilustración ocupe todo el papel (doble página) jugando un papel importante el diseño (Zaparaín Et González, 2010). Gutiérrez García (2002) aportó tres conclusiones o criterios respecto del porqué de la utilización de la doble página en su artículo "Cómo leer el álbum ilustrado": criterio estético, criterio de adaptación a las exigencias de los escenarios en que se desarrollan las historias y criterio de la relevancia de una segunda narrativa. En el presente artículo se toman como base estos criterios y se revisan y completan con las nuevas aportaciones que se han producido a lo largo de estos últimos diez años y que son consecuencia de las posibilidades creativo-narrativas de las ilustraciones en este tipo de espacio.

2.1. El criterio estético

"Este formato ayuda a expresar gráficamente de un modo más conveniente lo que la ilustración debe ofrecer en un momento determinado del libro, o en toda su extensión". Esta idea de Gutiérrez se ciñe al concepto pobre que tienen las editoriales de los álbumes ilustrados sobre la doble página, un simple formato. De hecho, el autor define la doble página como "unidad significativa, en la que la ilustración abarca las dos páginas, y la palabra es habitualmente un texto situado en alguna de las cuatro esquinas". En definitiva, según estas acepciones, el ilustrador elije para el desarrollo de su obra entre lienzo vertical (formato de página simple) o lienzo vertical apaisado (formato de página doble).

Si permanecemos en este nivel de utilidad, pocas son las posibilidades que ofrece la doble página al ilustrador, obligado a centrar la imagen para que el autor coloque su texto en "alguna de las cuatro esquinas". Sin embargo, algunos álbumes, sin texto, anteriores al artículo de Gutiérrez, como es el caso del *Monky*, de Dieter Schubert (Barcelona: Lumen, 1988) con 55 ilustraciones y que dedica seis dobles páginas, anticiparon la autonomía de la que dispone actualmente el ilustrador. En un interesante artículo sobre este álbum (Bosh, 2010) apunta la total libertad del ilustrador a través de 25 imágenes en las que el lector presencia, sin explicación alguna, los maltratos que los habitantes del bosque perpetrar al mono.

A veces, la cuestión estética tiene un significado representacional muy ligado al texto, determinando su valor informativo. En *Adivina cuanto te quiero* de Sam McBratney y Anita Jeram (2011), la repetición de varias dobles páginas con la misma estructura verbal y visual marca un predominio de la categoría de interacción simétrica, según el análisis que realizan Moya Guijarro y Pinar Sanz (2007). A pesar de realizar un detallado estudio de esta obra basándose en el modelo de Nikolajeva y Scott (2001) sobre la relación texto e ilustración en los cuentos infantiles, los autores apuntan las posibilidades ilimitadas de interpretación de las imágenes que no fuerzan al lector a apreciar detalles concretos como lo hace la palabra.

Este salto de formato-estética hacia otros fines comunicativos e incluso de motivación de la imaginación a través de la imagen, se ha producido de forma similar en las guardas. Su primera

función fue la de mantener la encuadernación en los libros de tapa dura pero pronto los artistas empezaron a ilustrarlas con motivos geométricos y florales otorgándoles una función que sobrepasa su funcionalidad práctica. Sipe y McGuire (2009) le dan la categoría de paratextos y realizan la primera tipología basada en la presencia o ausencia de ilustraciones y la apariencia igual o distinta de la primera y última guarda. Esta clasificación resulta ser demasiado restringida y de manera casi simultánea se publican dos artículos que amplían las tipologías por la estrategia narratológica que incorporan al discurso (Bosch y Durán, 2011; Consejo Pano, 2011).

2.2. El criterio de adaptación a las exigencias de los escenarios en que se desarrollan las historias

Según este criterio, el ilustrador es el escenógrafo que recibe el guión teatral para planificar las distintas escenas y compartimentar el espacio bajo las órdenes del dramaturgo. El motivo por el que decide utilizar la doble página es que, a diferencia de la página simple, aporta una configuración más adecuada para la representación de historias que se desarrollan en lugares abiertos, el cielo estelar, grandes ciudades y todos aquellos espacios propios del paisaje panorámico horizontal.

Esta afirmación de Gutiérrez es también aplicable a aquellos álbumes infantiles de gran riqueza gráfica en los que se proponen juegos de observación. Por ejemplo, la búsqueda de algún elemento "perdido" que el lector debe encontrar, como el viajero medieval que recorre los cuatro álbumes de la serie *El viaje de Anno*. Las minuciosas ilustraciones de tierras, bosques, ciudades, mercados, etc. muestran, a vista de pájaro, el camino emprendido por este personaje, la única figura presente en todas las ilustraciones. Los dibujos contienen multitud de referencias artísticas y culturales del país: cuadros famosos, monumentos históricos, personajes de cuentos populares, figuras ocultas, etc. En estos casos, la supresión de los márgenes y el uso de la ilustración *a sangre*, es habitual, para producir la sensación de que la imagen continúa más allá de lo representado. Sin perder de vista al protagonista, la mirada se desplaza lentamente por el interior, deteniéndose en los detalles, y la página o contorno se diluye.

Cuando lo que interesa ampliar no es el paisaje, sino un personaje concreto, muchas veces no se le representa en su totalidad, como ocurre con el elefante que camina junto al león en *Tú grande y yo pequeño*, de Grégoire Solotareff. Se suele escoger la doble página para dar a entender que los objetos descritos son demasiado grandes como para caber siquiera en un formato amplio.

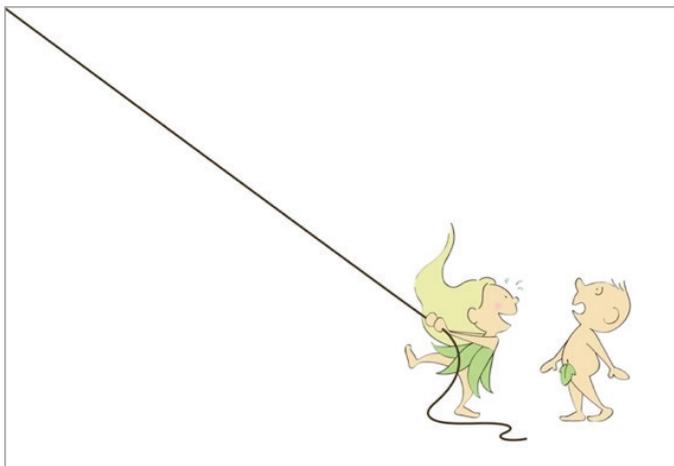


Ilustración 1. *Diarios de Adán y Eva*, Mark Twain

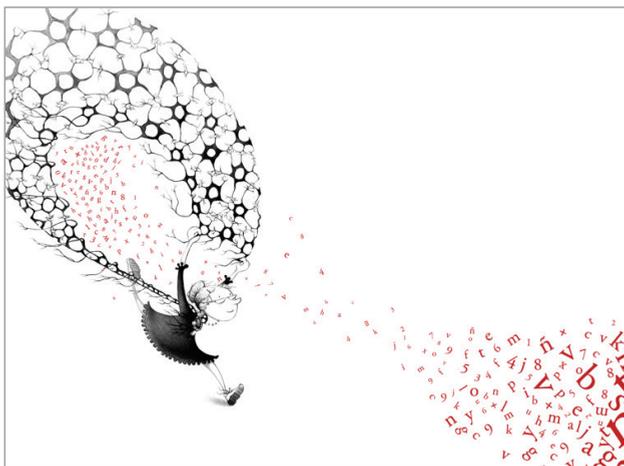


Ilustración 2. Alzheimer

El libro *Diarios de Adán y Eva*, escrito por Mark Twain, cuenta cómo Eva, empeñada en "domesticar" a un dinosaurio, lo amarra a una cuerda y lo lleva a casa, asustando a Adán. En la ilustración 1, Adán y Eva se encuentran en la parte derecha de la doble página y Eva sujeta una cuerda que desaparece por la esquina superior de la parte izquierda. Tanto la longitud como la inclinación de la cuerda incitan al lector a imaginar, sin necesidad de mostrarlo, cuán grande es el animal que hay al otro extremo, en base al concepto de "carencia" (Bonitzer, 1972), la que paradójicamente permite que algo suceda allí y da cuenta de lo que falta y de lo que hay. Si además hubiésemos incluido la sombra del animal proyectándose sobre los personajes (como hizo Mark Alan Weatherby en una de las ilustraciones de *Mi dinosaurio*) estaríamos no sólo enfatizando la grandeza del animal, sino también dándole un carácter temerario.

Otras veces las ilustraciones que se desbordan de la doble página pasan a ocupar también la siguiente. En *El hilo de la vida*, de Davide Cali y Serge Bloch, el formato apaisado del libro es muy apropiado: el hilo rojo de lana que recorre el álbum da continuidad a las ilustraciones, que abarcan la historia de la vida de un hombre, y el álbum sin palabras de Ajubel, *Robinson Crusoe*, inspirado en la obra de Daniel Defoe que lleva el mismo título, se inicia al igual que acaba, con la línea sinuosa que traza un barco a lo largo de la doble página y la siguiente. En ambos casos, la ausencia escénica es muy utilizada para generar expectativas e invitar al avance en la lectura. La ilustración de cada doble página conduce a la siguiente, a veces incluso hasta el final del libro, como ocurre en *Historia sin fin*, de Iela Mari. Se trata de incorporar un fragmento de la escena siguiente para dar pistas sobre lo que va a ocurrir. En la ilustración 2, una anciana corre detrás de unas letras esparcidas, que va a recoger con su "mantilla de neuronas". Las letras constituyen los elementos necesarios para reconstruir la acción y conducen la mirada y el pensamiento del lector hacia la página siguiente, guiado por su sentido de la expectación.

Todos estos ejemplos tienen mucho que ver con la función narrativa de la ilustración (Durán, 2005) y con la necesidad de investigar sobre las imágenes como sistema de signos. El ilustrador acude frecuentemente a la metonimia o la sinécdoque que ofrecen temporalidad al relato, dos figuras retóricas consistentes en la sustitución de un objeto por otro y representación de una parte como el todo, respectivamente. Bajour (2010), analiza la metonimia visual en las dobles páginas de *La mosca* (Gusti, 2005) en el que la imagen se alía continuamente con el texto. La autora invita a ampliar las investigaciones sobre la retórica visual y el análisis multidisciplinar del libro álbum a partir de otros géneros próximos como el cómic y la animación, con el fin de acercarse a nuevas formas de lectura.

Por cuestiones de necesidad, la gran superficie de la doble página puede convertirse en un espacio claustrofóbico para crear sensación de ansiedad. En la ilustración 3, realizada a partir de figuras de papel blanco, Alicia aumenta de tamaño y queda atrapada en la habitación, a la que se tiene que adaptar por medio de contorsiones corporales. El uso de la doble página nos hace percibir una Alicia grande. Si, por el contrario, su aprisionamiento fuese debido a que la habitación ha encogido, hubiésemos escogido la página simple para ubicar la ilustración y sacado el texto fuera, como en las primeras páginas del clásico *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. El protagonista de la historia, un niño llamado Max, es castigado por sus padres a no salir de su habitación, delimitada por un amplio margen blanco que aprisiona la imagen. En el transcurso de la historia, la ilustración va *in crescendo*: los árboles que empiezan a aparecer en el dormitorio rompen el marco y, a medida que Max avanza en su viaje hacia el lugar donde viven los monstruos, se suprime la página de la izquierda, y con ella, el texto. Finalmente, en el momento climático (la fiesta monstruo), el espacio de la doble página es invadido completamente, con ilustraciones *a sangre*. Durante el viaje de vuelta a la realidad se produce el decrecimiento de la ilustración que, paulatinamente, recupera su ubicación original: primero disminuyendo en altura, luego replegándose horizontalmente hacia la página impar, hasta quedar de nuevo encapsulada entre los bordes blancos.



Ilustración 3. *Alicia en el País de las Maravillas*, Lewis Carroll

La presencia del marco alrededor de la imagen puede tener una finalidad de hacerla más organizada (Nodelman, 1988). Por otra parte, Scott (2010), distingue dos tipos de marco. El perceptivo es el que selecciona lo que hay que incluir respecto de lo que debe quedar fuera, algo así como la porción que se va a captar a través del objetivo en la fotografía o la porción de paisaje que se va a pintar sobre el lienzo. El marco estructural o arquitectónico se refiere al orden y a la construcción. Para explicar este segundo tipo de marco, Scott, hace uso de las dobles páginas de los libros *Do Not Go Around The Edges* (Daisy Utemorrhah y Pat Torres, 1990) y *Pigen Der Var Go'til Mange Ting* (Dorte Karrebaek, 1997). En ambos análisis recalca la complejidad de las combinaciones del marco(s) en tanto que los artistas se posicionan y expresan su punto de vista sobre la historia narrada en el texto, a través de diferentes técnicas. No es casualidad que esta libertad que otorga el enmarcado estructural, frente al enmarcado perceptivo, se analice en la doble página y que el resultado obtenido permita al artista una mayor participación.

En definitiva, los ejemplos elegidos para este apartado van más allá de las posibilidades, expuestas por Gutiérrez, de la doble página como una superficie amplia en la que se puede adaptar e

introducir toda la información que nos está indicando el escritor con su texto descriptivo de un paisaje o escenario. Su evolución está relacionada con el origen del álbum a partir del libro ilustrado, pero la estética y la intencionalidad narrativa de las imágenes, más propias del cómic y el cine, permiten explorar otras posibilidades en las que el ilustrador enriquece la historia con un lenguaje subyacente en el que pueda participar la subjetividad del lector. Efectivamente, Zaparain & González (2010) sitúan el origen del álbum ilustrado a finales del XIX y principios del XX, coincidiendo con el nacimiento y desarrollo del cómic y del cine, lo que hizo del álbum ilustrado un ejemplo de soporte híbrido que mantiene recursos de la literatura y la imagen clásica, a la vez que incorpora una sucesión temporal compartida con los medios audiovisuales. La principal diferencia con respecto al cine es la sensación de movimiento que se consigue en el cine a partir de imágenes fijas (fotogramas) que se suceden ante nuestra mirada fija, mientras que el álbum lo hace con imágenes fijas que no se mueven, porque es nuestra mirada la que se desplaza por ellas.

El efecto visual de movimiento en un libro puede ser igual de efectivo que en el cine, sin necesidad de medios electrónicos, sólo aprovechando el lapso entre página y página. En *El globito rojo*, de Iela Mari, el lector observa como un globo se transforma en figuras distintas, hasta terminar siendo un paraguas. Es un recurso efectivo para establecer un ritmo de lectura, ya que la metamorfosis sólo se produce con el paso de página. Los libros de Hervé Tullet son otro ejemplo. Uno de los más conocidos, *Press here*, se compone de una serie de puntos que cambian de color, aumentan de tamaño, se multiplican... Los textos animan al niño a realizar una serie de acciones sencillas ("pulsa el punto", "agita las páginas", "inclina el libro"...). Al pasar la página, las figuras cambian en relación con la acción que se ha realizado, produciendo un efecto "mágico".

También es posible generar transformaciones dentro de una misma ilustración. Puesto que la secuencia a partir de las unidades básicas o páginas se crea cuando el lector interpreta la elipsis entre una ilustración y la que le sigue (Silva-Díaz & Corchete, 2002), podemos fusionar en la doble página dos escenas que ocurren sucesivamente. En la ilustración 4 hemos representado un fragmento del cuento *La reina de las Nieves* como ejemplo de este tipo de desplazamiento temporal. Siguiendo el flujo visual del libro, la mirada desplazada puede construir una secuencia similar a una escena cinematográfica sin necesidad de pasar página. La montaña por la que descienden la reina y Kay en la parte izquierda de la doble página pasa a ser en el lado derecho el manto con el que la reina tapa al niño. Esto ayuda a crear un efecto dinámico e incrementa el interés visual, reforzado por la variación en la posición y el tamaño de los personajes, aportando dramatismo a la historia.



Ilustración 4. *La reina de las Nieves*, Hans Christian Andersen

El artista gráfico M. C. Escher lleva al extremo este recurso. Las figuras de sus dibujos y grabados se transforman y pasan a ser otras en un mismo cuadro con una lógica contundente. *Metamorfosis II*, una de sus obras más emblemáticas, un friso con figuras y formas (insectos, peces, pájaros, barcos, arquitecturas) que evolucionan gradualmente y guían el recorrido de la mirada del espectador, creando la sensación de movimiento. Este tipo de juegos visuales son muy efectivos para estimular la percepción, aunque es necesaria cierta sensibilidad para percibir las distintas posibilidades de los elementos gráficos y habilidad para modificarlos y recomponerlos en función de la historia.

2.3. El criterio de la relevancia de una secuencia narrativa

Este criterio pone en evidencia la primacía de la doble página sobre la página simple para llamar la atención del lector sobre una escena concreta en la cual hay que detenerse más tiempo. Como hemos visto, la doble página proporciona un mayor espacio visual para expresar una situación determinada y exige al lector una mayor dedicación que la página simple, por lo que, inevitablemente, todo lo que esté contenido en la doble página adquirirá mayor importancia. Normalmente se escogen los momentos especialmente intensos de la historia, que se corresponden a menudo con las hojas centrales de los álbumes.

En el libro escrito e ilustrado por Alexis Deacon, *Bigu*, la doble página se reserva para el momento en que la protagonista, una extraterrestre cansada y triste por no encontrar en la Tierra un lugar donde la acepten, descubre el patio de un colegio donde los niños le dejan jugar con ellos. La ilustración, que se encuentra justo en las páginas centrales del libro, muestra a Bigu rodeada de sus nuevos amigos, pero también captamos la llegada de la maestra enfadada. La historia acaba con otra ilustración a doble página, con Bigu asomada a la ventana de una nave que se dirige a su planeta.

Sin embargo, no tiene por qué reservarse la doble página para "el gran acontecimiento" dejando caer todo el peso del álbum sobre el momento marcado por el autor para restar capacidad de elección al lector, especialmente al más joven. Así, la ilustración 5 de *La ratita presumida*, no concentra el momento álgido de la narración, sino la petición del toro: el anillo que ofrece para casarse, la respuesta ("Muuuuuuu") y reacción de la ratita de desagrado. Como una historia única dentro de otra historia, independiente, digna de detenerse y recrearse en ella.

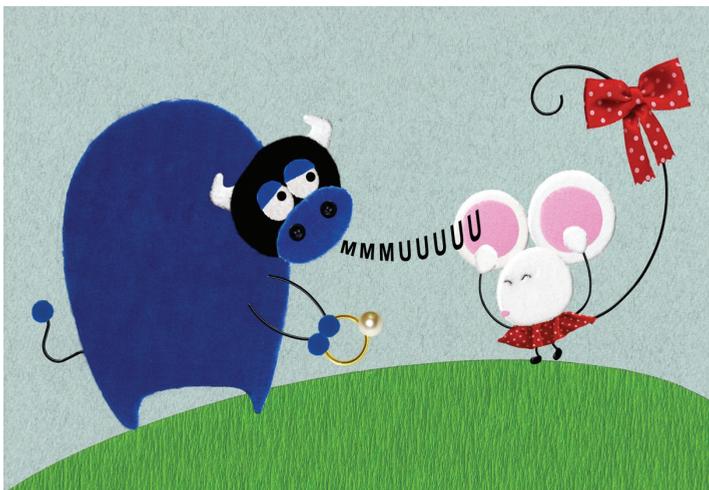


Ilustración 5. *La ratita presumida*, Hans Christian Andersen

En la ilustración 6, realizada para el libro *Momo* de Michael Ende, se muestra a la protagonista alejándose de la ciudad, dominada por los Hombres Grises. Escrita a modo de cuento, *Momo* es una historia llena de metáforas sobre el egoísmo y la codicia de nuestra sociedad. La ilustración también hace uso de una serie de símbolos que expresan de un modo metafórico el estado de la ciudad, evitándose así la redundancia provocada por la repetición de la idea del texto y de la imagen, propia del libro ilustrado más que en el álbum. Momo huye de los Hombres grises, representados al fondo de la ciudad oscura como humeantes chimeneas de una fábrica, hacia la cual caminan, como autómatas, el resto de habitantes, convertidos en muñecos de cuerda clónicos. La utilidad de la doble página no solo viene dada por la necesidad de la horizontalidad y amplitud para incluir en la composición todos los detalles del plano general, sino también porque esta agrupación de signos construye un significado más complejo que requiere una mayor detención en su lectura.

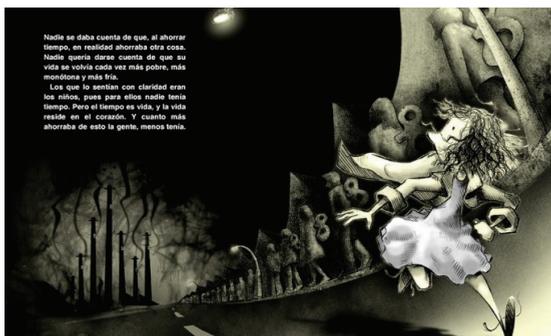


Ilustración 6. *Momo*, Michael Ende

La cubierta también cumple una función esencial en el álbum. Es el elemento promocional, y por tanto debe resultar atractiva, pero sin desligarse del resto del álbum. En el libro "clásico" la portada y la contraportada suelen funcionar como elementos independientes, separados por el lomo del libro: la portada generalmente contiene el título, el autor, y una imagen representativa, mientras que la contraportada se reserva para el resumen. En los últimos años, la cubierta está adquiriendo un papel relevante como elemento narrativo visual que se incorpora al discurso de la obra, por lo que cada vez son más los autores que optan por dar un mayor protagonismo a la imagen en sus cubiertas. *Blancanieves*, un clásico ilustrado por Benjamin Lacombe, ofrece a la yacente de cintura para arriba en un bosque, y con la roja manzana en primer plano. La ilustración de la contraportada, que forma parte del contenido del libro, es una continuación de la portada, de tal manera que si desplegamos el libro veremos la ilustración completa, con Blancanieves de cuerpo entero. La doble página se ha convertido aquí en la carta de presentación del autor, ilustrador, editorial, que adquiere una señal de identidad más elaborada y estudiada que fracciona en dos páginas simples (portada y contraportada).

El papel de la doble página en la secuencia narrativa tiene que ver con la diferenciación que establece Teresa Durán (2005) entre imagen fija, desarrollada en un espacio en el que no hay tiempo de lectura, y la ilustración, capaz de narrar y relacionar acciones temporales. Este interesante paso de tuerca, eleva al ilustrador a ir más allá de la pura creación plástica dentro de las Bellas Artes y lo coloca entre las artes espaciales y las artes temporales, especialmente de cara a educadores, los cuales disponen de una herramienta excepcional contenida en el Álbum para tratar temas transversales en el aula.

Con el fin de valorar la interpretación que puede dar el propio niño a la ilustración, realizamos una práctica en un aula de 6º curso de primaria a lo largo de una semana asumiendo el papel de

mediador (Lapeña Gallego, 2013). Trabajamos distintas áreas de la creatividad a través de la narración de un cuento, *Donde antes había... Reconstruyendo historias*, estructurado en 24 dobles páginas. La parte izquierda contiene un texto que sitúa al lector en un lugar concreto de la ciudad de Murcia en la actualidad y se acompaña de una fotografía en blanco y negro. Se trata pues de una reproducción exacta de una realidad en un espacio y tiempo concreto que comunica de manera objetiva. El texto, tras la presentación de esta situación expone lo que en ese mismo lugar había en un momento concreto de la Historia de la ciudad de Murcia (1266, final de la Reconquista de la ciudad), el modo de vida, los sentimientos... que cada niño/a debe interpretar subjetivamente en la mitad derecha de la doble página mediante técnica totalmente libre. Una narración paralela sobre una aventura del abuelo y su nieta une todas las páginas de manera cronológica. Esta doble faceta en espacio (el que se reproduce de la ciudad y el que se materializa en el álbum) y tiempo (el del conjunto de la narración y el de cada escena situada en páginas aisladas) muestra la complejidad en la interrelación imagen texto y la dificultad de distinguir las diferentes vías ilustrativas entre el emisor y el receptor, como apunta Durán (2005). Resultó curioso que a pesar de las posibilidades de obtener información sobre imágenes históricas y de poder reproducir la época a la que remite el texto, los alumnos optaron en su mayoría por ilustrar los escenarios mediante collages sencillos, apenas dibujaron personajes y los que lo hicieron se basaron en lo que conocen de las "Fiestas de Moros y Cristianos" de su ciudad. No se orientó la técnica con el fin de evitar la limitación de la ilustración frente a la palabra de la que habla Inocenti (1995) para que la narración fuese vista desde dentro, en base a sus propias sensaciones y experiencias.

La finalidad educativa de este álbum es el desarrollo de competencias transversales propias del currículo educativo de la tercera etapa de educación primaria, especialmente la Historia Medieval de Murcia. Se adecúa a las capacidades de lectura de los destinatarios y al igual que *Carlota descubre a los impresionistas* de James Mayhew (2005), se muestran diferentes aspectos hilados mediante el cuento. Bien es verdad que la narración queda establecida por la palabra y que sin ella cada uno de los cinco cuadros presentados en el álbum con la información correspondiente serían piezas aisladas carentes de esa temporalidad marcada por Durán, pero no deja de ser menos cierto que cada secuencia independiente narra otra historia, o mejor dicho induce a imaginar otra historia a través de la imagen. Una ilustración reinterpretada por el ilustrador o emisor, capaz de motivar al lector o receptor en la actividad propuesta para el aula por Fernández Quirós (2010).

3. Conclusiones

Tras algo más de una década desde que Gutiérrez García (2002) definiese tres criterios básicos del uso de la doble página, cada uno de ellos se ha desarrollado como consecuencia de la versatilidad que ofrece este formato. Si bien el nacimiento del álbum ilustrado surge de la evolución del libro ilustrado hacia un producto ligado a las artes plásticas, la proliferación de investigaciones sobre técnicas y recursos expresivos, han desembocado en una obra compleja donde la relación entre las palabras y las imágenes se vuelve más sutil de lo que aparentemente pueda parecer.

Las posibilidades iniciales de la doble página tienen que ver con su nacimiento y evolución. Así, el criterio estético, deriva de los intereses económicos de las editoriales que fijan unas normas limitadas que afectan en ocasiones a la propia creatividad. Es lo que equivaldría al arte por encargo de escasa libertad tanto para el escritor como para el ilustrador.

El segundo criterio de adaptación a los escenarios, está relacionado con el origen del álbum a partir del libro ilustrado y con la indudable aplicación de este género a la educación infantil y juvenil. En este sentido son numerosos los estudios sobre literatura, análisis del texto, temática,

finalidad, significado, y todos aquellos aspectos relacionados con la adquisición de competencias y valores en este sector de la población cuya educación es crucial. Se ha puesto especial cuidado en la utilización de elementos narrativos apropiados, mientras que el ilustrador ha adecuado sus técnicas, menos definidas por las características especiales del lenguaje de las imágenes, para establecer una concordancia con el texto que le presenta el escritor.

El tercer criterio, dar relevancia a un momento de la narración, queda anulado tras la proliferación de la doble página en un mismo álbum. Quizá este criterio esté relacionado al mismo tiempo con una cuestión de formato marcado por la editorial que fija la doble página en un momento determinado y una estética concreta para cubierta y guardas, y con el aspecto subordinado y mediador del ilustrador al texto. Hemos mostrado ejemplos que indican que la doble página se utiliza en numerosas ocasiones con otros fines.

La investigación de los elementos del álbum ilustrado, entre ellos la doble página, debe ser tomada como un todo en el que ilustrador y escritor, ambos artistas, crean una obra dirigida a un público infantil y juvenil capaz de captar mensajes complejos en los que la combinación de imagen y texto pueden proporcionar valores educativos interesantes. No tiene sentido la separación entre ambos profesionales que trabajan para un mismo fin y narran la misma historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARGO, P. (2005). "Los ilustradores no pintan nada". *Primeras noticias. Revista de literatura*. 208: 35-37.
- BAJOUR, C. (2010). "El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum". En Teresa Colomer et al. (eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del libro.
- BONITZER, P. (1972). "Hors-Champ (un espace en défaut)". *Cahiers du cinéma*. 234-235: 18-20.
- BOSCH, E. (2007). "Hacia una definición de álbum". *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil. Universidad de Vigo*. 5: 25-45.
- BOSCH, E. (2010). "Álbum ilustrado: Monky, Dieter Schuber". *Bloc*. 84-85.
- BOSCH, E & Durán, T. (2011). "Una tipología de las guardas de los álbumes". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. 9: 9-19.
- CONSEJO PANO, E. (2011). "Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil". *Ocnos*. 7: 111-122.
- DURÁN ARMENGOL, T. (2005). "Ilustración, comunicación, aprendizaje". *Revista de Educación*. núm. extr.: 239-253.
- ESCARPIT, D. & VAGNÉ LEBAS, M. (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse. Etat des lieux*. Paris: Hachette.
- FERNÁNDEZ QUIRÓS, E. (2010). "El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado". *Hekademos. Revista Educativa Digital*. 7: 55-69.
- GARCÍA SOBRINO, J. (2006). "Todos los cuentos". *Peonza*, 75/76: 140-141.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, F. (2002). "Cómo leer el álbum ilustrado". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. 150: 13-21.
- INOCENTI, R. (1995). "La infancia como experiencia y como pretexto". Barcelona: Ponències del Tercer Simposi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- LAPEÑA GALLEGO, G. (2013). "El acercamiento de Murcia Medieval a las aulas de primaria a través de la actividad artística". Murcia: Ponencia I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Universidad de Murcia.

- LAPOINTE, C. (1995). "Les chevaux et les sorcières. Les différents styles graphiques transforment l'image et changent la perception des objets représentés". Barcelona: Ponències del Tercer Simposi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- LOBATO SUERO, M.J. (2007). *El valor de la ilustración en álbumes para una educación en la no violencia*. Escuela Abierta. 10: 129-159.
- MOYA GUIJARRO, A.J. & Pinar Sanz, M.J. (2007). "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". *Ocnos*. 3: 21-38.
- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York y London: Garland Publishing.
- NODELMAN, P. (1988). *Words About Pictures Work*. New York y London: Garland Publishing.
- SCOTT, C. (2010). "Creación y ruptura de los marcos en los libros-álbum". En Teresa Colomer et al. (Eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del libro.
- SILVA-DÍAZ, C. & CORCHETE, T. (2002). "Ver y leer: historias a través de dos códigos". En Colomer, Teresa (Dir.) et al. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- SILVA-DÍAZ, C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis de Licenciatura del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- SIPE, L. & MCGUIRE, C. (2009). "Picture endpapers. Resources for literary and aesthetic interpretation". En Janet Evans (Ed.). *Talking beyond the page: reading and responding to picturebooks*. London y New York: Routledge.
- URDIALES, A. (2010). "Somos más. Álbumes ilustrados". *Lazarillo*. 23: 7-9.
- ZAPARAÍN, F. & GONZÁLEZ, L.D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid.

Álbumes ilustrados citados (por orden de aparición en el texto)

- Alfonso Ruano, *Tiempo de vuelo*, Ediciones SM, 2009. Texto de Bartolomeu Campos de Queirós.
- Alfonso Ruano, *Dunas de agua*, Ediciones SM, 2009. Texto de Javier Sobrino.
- Rebecca Dautremer, *Elvis*, Edelvives, 2009 (*Elvis*, 2008). Texto de Tai-Marc Le Thanh.
- Rebecca Dautremer, *El diario secreto de Pulgarcito*, Edelvives, 2010 (*Journal secret du Petit Poucet*, 2009). Texto de Gautier-Languereau.
- Dieter Schubert, *Monky*, Barcelona: Lumen, 1988 (*Where's My Monkey?*, 1986).
- Anita Jeram, Kókinos, 2011. Texto de Sam McBratney
- Mitsumasa Anno, *El viaje de Anna*, (serie) Barcelona: Juventud, 1979-83 (*Anno's Journey*, 1977-2004).
- Grégoire Solotareff, *Tú grande y yo pequeño*, Barcelona: Corimbo, 2000 (*Toi grand et moi petit*, 1996).
- Mark Alan Weatherby, *Mi dinosaurio*, Kókinos, 1999 (*My dinosaur*, 1997).
- Davide Cali y Serge Bloch, *El hilo de la vida*, Barcelona: Ediciones B, 2006 (*Moi j'attends*, 2005).
- Ajubel, *Robinson Crusoe*, Media Vaca, 2008. Inspirado en la obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.
- Iela Mari, *Historia sin fin*, Madrid: Anaya, 1997 (*Stoire senza fine*, 1969-1980).
- Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos*, Madrid: Alfaguara, 2005 (*Where the Wild Things Are*, 1963).
- Daisy Utemorrhah y Pat Torres. *Do Not Go Around The Edges*. Broome: Magabala Books, 1990.
- Dorte Karrebaek. *Pigen Der Var Go Til Mange Ting*. Copenhague: Forum, 1997.
- Iela Mari, *El globito rojo*, Barcelona: Lumen, 1996 (*Il palloncino rosso*, 1967).
- Gusti. *La mosca*. Barcelona, 2005.
- Hervé Tullet, *Press here*, Chronicle Books, 2011.
- Alexis Deacon, *Bigu*, Kókinos, 2009. (*Beegu*, 2003).
- Benjamin Lacombe, *Blancanieves*, Edelvives, 2011. (*Blanche-Neige*, 2010). Texto de Jacob y Wilhelm Grimm.
- James Mayhew, Carlota descubre a los impresionistas, Serres, 2005.

Gisela Marcelo Wirnitzer

gmarcelo@dfm.ulpgc.es

Departamento de Bellas Artes
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

*(Recibido 8 mayo 2013/
Received 8th May 2013)*

*(Aceptado 1 octubre 2013/
Accepted 1st October 2013)*

Referencias culturales, dibujos animados y traducción

*CULTURAL REFERENCES, CARTOONS AND
TRANSLATION*

Resumen

Traducir implica manipular. Cada vez que un traductor traslada un texto de una lengua a otra, tiene que tomar decisiones, lo que significa manipular el texto. Esta toma de decisiones o manipulación se lleva a cabo a diferentes niveles (lingüístico, cultural, ideológico, etc.) y en el caso de la traducción de textos audiovisuales también se basa en estas razones que hemos señalado, pero también en las restricciones técnicas características de la traducción audiovisual. Por otro lado, en la mayoría de los textos, sean escritos o audiovisuales, aparecen referencias de diferente naturaleza a otras culturas. Las películas de animación son textos audiovisuales dirigidos a un público infantil en los que aparecen diferentes tipos de referencias culturales que muy a menudo no entiende el público infantil y se presta por ello a una manipulación mayor. En este trabajo exponemos diferentes maneras de manipulación a la hora de traducir esas referencias culturales presentes en dibujos animados para niños. Esta exposición demostrará que no hay criterios unificados para la traducción de las referencias culturales en general, y que tampoco existen criterios unificados para traducir un tipo de referencia cultural concreta.

Palabras clave: traducción, traducción audiovisual, referencias culturales, estrategia de traducción.

Abstract

Translating involves manipulation. Every time a text is translated from a language into another, the translator must make decisions, that is, he or she has to manipulate the text. This manipulation is carried out at different levels (linguistic, cultural, ideological, etc.). In the case of audiovisual translation, this manipulation takes also place because of these reasons we have mentioned, but also because of the technical constraints which characterize audiovisual translation. On the other hand, in almost every text, written or audiovisual texts, cultural references of different sorts are found. Cartoons are audiovisual texts created for a young public where different types of cultural references are found and which children do not always understand. In this article different ways of manipulation in the translation of cultural references in audiovisual texts for children are presented, what will show that there are not unified guidelines for translation of cultural references in general, but that there are no translation guidelines for a specific cultural reference either.

Key words: translation, audiovisual translation, cultural references, translation strategy.

1. Introducción

Cada vez que traducimos un texto, tomamos decisiones sobre qué se traduce y cómo se traduce ese texto. Decidimos qué término nos gusta más para un contexto determinado o ese tipo de texto, si mantenemos el mismo registro o cómo trasladamos elementos que puede que no funcionen de la misma manera en la cultura meta, o cómo resolver ciertos problemas de traducción; traducimos en función de los ideales políticos dominantes en estados dictatoriales, de unos sistemas de valores y normas dominantes dentro de la cultura meta, etc. En resumen, traducir nunca es neutral. Esto significa que el traductor tiene poder sobre el texto que traduce, el poder de gustar más o menos al público para el que traduce en ese momento, el poder de cambiar el registro del texto original, el poder de introducir nuevos valores, nuevos modelos literarios, cómo llegan elementos procedentes de otras culturas a la cultura meta, etc. Repetimos, la traducción no es un acto neutral y es claramente un acto de manipulación, manipulación que no se debe entender como algo negativo:

In the way that reality and fiction are portrayed in the original work, conceived through the director's own subjective lens, translation and translators also add their particular vision, conditioned by the socio-cultural environment and by the rules governing the period in which they operate. (Díaz-Cintas, 2012: 282)

Partimos también de que todo texto es un producto cultural y, por lo tanto, es habitual encontrar referencias a una cultura determinada en casi todos los textos, normalmente a la del autor original. Esto se debe a que el hombre es un ser cultural, ha crecido y se ha desarrollado como persona en el seno de una sociedad, empapándose de sus costumbres, su historia, su tradición, sus formas de pensar, de actuar, de ver la vida... Y todo lo que produce se impregna de esa cultura que lo moldea, que lo socializa, que le inculca unas normas y unos valores que después reproducirá. Por este motivo, en los Estudios de Traducción se llegó a la conclusión de que el concepto de cultura debe constituir uno de los fundamentos del proceso de traducción porque los textos parten de una cultura determinada y aterrizan en otra diferente, como bien expusieron Bassnett y Lefevere (1990) cuando anunciaron el ya conocido *cultural turn*:

Translations are never produced in an airlock where they, and their originals, can be checked against the *tertium comparationis* in the purest possible lexical chamber, untainted by power, time, or even the vagaries of a culture. (1990: 7)

Los contactos entre culturas, bien a través de los procesos migratorios o de la traducción de textos, han producido siempre fricciones o choques entre esas culturas diferentes que entran en contacto de una manera u otra, y el traductor se encuentra en medio de este conflicto. La cuestión de la cultura hace mucho tiempo que hizo acto de presencia en los Estudios de Traducción gracias al famoso *cultural turn*, cuando se dejó de ver la traducción como un proceso puramente lingüístico y pasó a convertirse en un proceso intercultural, donde no se traduce única y exclusivamente palabras y contenido lingüístico, sino también la cultura de la que forma parte cada texto y que se manifiesta en ellos a través de las *referencias culturales*. Pero, ¿qué es la cultura, qué implica? Recordemos la magnitud de *la cultura* para poder entender su alcance en un proceso de traducción:

es el conjunto heredado de conocimientos, creencias, costumbres, normas y reglas de comportamiento compartido y heredado por todos los miembros de una comunidad, y que les condiciona para poder actuar adecuadamente dentro de la sociedad de la que forman parte. La cultura les permite al mismo tiempo juzgar, ver y percibir la realidad,

comportarse y saber qué se espera de ellos como miembros de esa comunidad. Incluye, además, aquellos objetos materiales producidos en ella, así como los medios necesarios para producir y manejar dichos objetos como productos de una evolución. A través de las culturas se distinguen unas comunidades de otras y las diferencias entre ellos se manifiestan en sus productos, como por ejemplo, en su literatura. (Marcelo, 2007: 58)

La cultura, aparte de su carácter abstracto, simbólico y hereditario, tiene un carácter diferenciador que es el origen de los problemas entre las culturas. Como hemos dicho, en los textos se manifiestan a través de las referencias culturales y representan todo lo que nos rodea en la vida cotidiana: herramientas, comidas, vestimenta, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, formas de reaccionar y de comportarse, tradiciones, etc., y desde el punto de vista de la traducción, la consideración del contenido cultural dentro del proceso de traducción y más concretamente la traducción de las referencias culturales han dado mucho de qué hablar por ser un verdadero quebradero de cabeza para los traductores por varias razones:

- a) Por la dificultad de traducción que supone, sobre todo cuando una referencia cultural no solo no existe en la otra cultura, sino que no se entiende e incluso puede resultar ofensiva en la cultura meta,
- b) por la existencia de un sistema de normas y convenciones y unos sistemas de poder en cada sistema literario que condicionan la traducción de dichas referencias,
- c) por las características de los espectadores a los que se destina el texto que se traduce y las tendencias dominantes según el tipo de espectador y la época en que se enmarca la traducción.

Son muchos los estudios realizados sobre la traducción de las referencias culturales en la traducción de textos literarios (véase Marcelo, 2007), pero poco se ha hecho sobre su traducción en textos audiovisuales (Mayoral, 2000, etc.) en general, y menos aún en dibujos animados.

Por todo lo anterior, en este artículo nuestro marco teórico parte de los estudios culturales de la traducción, los estudios de la traducción audiovisual, por las características especiales de este tipo de traducción, y de los estudios de la traducción de literatura infantil y juvenil, por los paralelismos que se dan entre este tipo de literatura y los dibujos animados, pues una buena parte de la literatura infantil y juvenil, los cuentos ilustrados, comparte una característica fundamental con los textos audiovisuales: la convivencia entre texto e imagen.

2. La traducción audiovisual

Mayoral, Kelly, Gallardo (1988) denominaron a la traducción audiovisual "constrained translation", partiendo de la terminología de Nida de "traducción dinámica", y que la definieron como "the concurrence of other communication systems or elements such as image, music, etc." (1988: 356). Se trata de unos textos en los que la información se transmite a través de varios canales simultáneamente (acústico y sonoro) y donde entran en juego también diferentes códigos semióticos que condicionan completamente la práctica traductora y limitan las soluciones que el traductor pueda adoptar. En palabras de Gottlieb (1998: 245) "films are polysemiotic. Signs interact with each other, resulting in the availability of added meanings", y el traductor se tiene que dar cuenta del entramado semiótico que constituyen las referencias culturales dentro de un texto.

El trabajo del traductor audiovisual se tiene que limitar a la traducción del guion, pero sin olvidarse nunca de la imagen, pues en los textos audiovisuales la información no se transmite

únicamente a través de las palabras, sino también de las imágenes, los sonidos, los juegos con las luces, etc. Es importante, antes de emprender una traducción audiovisual, tener en cuenta el papel y la función que desempeña dentro del film cada uno de esos elementos que conforman un texto audiovisual para así poder entender la relación entre los diferentes elementos, así como el entramado semántico que tiene lugar en el momento en que el espectador visualiza dicho documento.

Los textos audiovisuales se caracterizan por tener un código oral (las voces), un código escrito (los guiones) y un código visual (las imágenes) (Agost, 1999: 15), lo que significa que entran en juego una serie de restricciones y limitaciones técnicas diferentes cuando se lleva a cabo una traducción de una película que cuando se traduce un texto escrito. En cuanto a la traducción audiovisual, los estudios de este campo relativamente reciente insisten constantemente en la importancia de la relación simbiótica entre los dos canales que funcionan simultáneamente, que se complementan y condicionan en los textos audiovisuales. Para Chaume

Los textos audiovisuales muestran una densidad de significado y una complejidad retórica fruto de su configuración textual: nos enfrentamos a unos textos que, al menos, transmiten información mediante dos canales, el acústico y el visual, codificada a través de diversos sistemas de significación. (2001: 77)

Dados los diferentes tipos de traducción audiovisual que existen en la actualidad (doblaje, subtítulo, *voice-over*, subtítulo para deficientes auditivos, etc.), las observaciones que se propongan en el presente trabajo se harán desde la perspectiva del doblaje, que consiste en sustituir la banda sonora de la película original por otra banda sonora.

Díaz-Cintas (2012) ha alertado recientemente sobre la poca atención que se ha dado desde los estudios de la traducción audiovisual a la traducción como proceso intercultural, a pesar de que este paradigma incurrió en los Estudios de Traducción hacía ya varias décadas. Esto significa que es necesario seguir profundizando en la traducción de textos audiovisuales desde la perspectiva cultural.

Agost (1999: 100) afirma sobre la traducción de las referencias culturales en textos audiovisuales que "las soluciones varían en función de la importancia de estos elementos en el texto", pero creemos que no es el único criterio que se adopta. Su traducción también depende de las convenciones y normas imperantes en cada sistema, de las condiciones sociopolíticas del momento en la cultura meta o de la función que cada una de esas referencias desempeñe en el texto. Sin embargo, a raíz de nuestras investigaciones hemos observado también que a menudo no hay ningún criterio objetivo para su traducción. Por ejemplo, *Ratatouille* (2007), una producción norteamericana de dibujos animados dirigida por Brad Bird y ganadora de un premio Óscar a la mejor película de animación, que trata de una rata, Remy, que sueña con convertirse en un gran chef en París, está llena de referencias culturales francesas. En esta película sus creadores han dado a la trama un sabor francés en muchos aspectos. Esto significa un elevado grado de referencias culturales en la película, aunque de manera artificial, pues la película no refleja la cultura de sus creadores, sino la del contexto donde se sitúa la trama, lo que condiciona la traducción de las referencias culturales ya desde la producción de la película. Es decir, tenemos que hablar de un proceso de extranjerización de la película desde su propia creación, proceso diferente a, por ejemplo, las películas de Bوليوود que rezuman la cultura hindú por todos lados.

En función del grado de cercanía o lejanía entre las culturas, las referencias culturales se pueden entender sin necesidad de explicaciones, entenderse parcialmente, mal o no captarse las asociaciones o connotaciones que dichas referencias tienen o aportan a la trama. En ocasiones dichas referencias se

comprenden gracias a la información transmitida por las imágenes, los sonidos o el contexto, pero en otros muchos casos no se comprenden, incluso a veces pasan desapercibidas, por ser completamente desconocidas o sus connotaciones e implicaciones se pierden completamente en la cultura meta, por lo que en el proceso de traducción se pierden significaciones de ese complejo entramado semántico que supone la traducción. En cuanto a estrategias de traducción de las referencias culturales, Agost (1999) propone las siguientes:

- a) Adaptación cultural
- b) Traducción explicativa
- c) Supresión de las referencias
- d) La no traducción (que sería mantener la referencia, pero si no se explica, pierde el efecto buscado, la asociación, etc.)

Para la exposición de las diferentes maneras de traducción de las referencias culturales, se ha empleado el modelo de análisis de un trabajo anterior (Marcelo, 2007) en el que distinguimos que en la traducción de las referencias culturales se dan tres maneras o estrategias de traducción de las referencias culturales que aparecían en textos de literatura infantil y juvenil:

- a) La domesticación
- b) La extranjerización
- c) La neutralización

Antes de continuar, hay que resaltar que en todos los estudios consultados sobre la traducción de las referencias culturales solo se mencionan las dos primeras estrategias (domesticación y extranjerización), sin embargo, en muchos casos hemos comprobado que una referencia también se puede "neutralizar" cuando en la traducción a la lengua meta deja de ser referencia cultural para la cultura original, pero no se adapta tampoco a la cultura meta.

3. La traducción de referencias culturales en dibujos animados

Las películas de dibujos animados es un género narrativo, según la clasificación de géneros audiovisuales de Agost (1999: 31), dentro del género audiovisual que se destina mayoritariamente al público infantil, quien constituye el destinatario principal de las películas de animación. Desde los estudios de la traducción de la literatura infantil y juvenil se ha dado mucha importancia al destinatario de una traducción, y lo mismo debe hacerse con las películas de dibujos animados, como bien expuso Mayoral al hablar del "papel activo del espectador":

El acto de traducción no concluye en el momento en que se fabrica el vídeo o la cinta de celuloide, con su traducción incorporada, sino en el momento en que se proyecta o consume esta cinta y se produce el milagro comunicativo de que cada uno de los consumidores entienda el mismo producto y el mismo mensaje de una forma distinta, dependiendo de su cultura, su familiaridad con el género, la obra y el autor [...] (2001: 33).

Sin embargo, al igual que se hace en la literatura infantil y juvenil, tenemos que hablar de un doble destinatario, pues tanto dicha literatura como los dibujos animados no los ve o lee solo el público infantil y juvenil, sino también el adulto que acompaña al espectador infantil a ver esa película o que también es un consumidor del género de animación, y por eso cada vez son más las películas que manifiestan el claro deseo de sus creadores de acercarse al público adulto, haciéndoles pequeños guiños que claramente no van dirigidos al público infantil, sino al adulto. Esto significa que el

traductor no solo traduce para el niño, sino que además tiene que tener en cuenta al espectador adulto.

Desde el campo de la traducción de la literatura infantil y juvenil se lleva mucho tiempo poniendo al destinatario como principal factor condicionante del proceso traslativo, por encima de las tendencias didácticas, educadoras, etc. inherentes a la creación de este tipo de documentos. Recordemos brevemente que el lector infantil es un lector en proceso de crecimiento, de desarrollo, de adquisición del lenguaje, con unas necesidades personales diferentes a las de los adultos, con una visión del mundo más inocente y unos conocimientos del mundo y unas experiencias de vida más limitados que los de los adultos, características que condicionan la producción y traducción de textos y películas para este público.

En cuanto a las características de la traducción de dibujos animados, hay que hacer una clara distinción entre la traducción de series de dibujos concebidas para su emisión en televisión y películas para su emisión en pantallas de cine, pues el esfuerzo por un elevado grado de calidad por parte de productoras como Pixar obligan a los traductores a esforzarse más aún cuando se traduce una película. Por ejemplo, buscan mayor realismo en cuanto al movimiento labial de los personajes, lo que implica mayor necesidad de sincronismo labial que durante mucho tiempo no era necesario con este género, o bien creando guiones originales con muchos juegos de palabras, fraseologismos, expresiones, nombres propios particulares, referencias intertextuales, etc. que dificultan más la tarea de traducción. Y si es importante tener en cuenta al destinatario de una traducción y sus características, cuando se trata de dibujos animados más todavía, pues entran en juego otros factores que limitan más aún la actuación del traductor (y del resto de los partícipes del proceso de traducción).

Además partimos de la existencia de unas normas y convenciones en la cultura original que es necesario conocer para entender las significaciones que se ocultan detrás de los diálogos, de las imágenes y de los sonidos y, además, es también necesario conocer las normas y convenciones imperantes en la cultura meta en el momento de la traducción para poder llevar a cabo una traducción que funcione en el nuevo contexto y que no defraude a los espectadores de la cultura meta.

Como hemos dicho, la mayoría de los textos incluyen contenidos de carácter cultural que hacen referencia a alguna cultura y hacen acto de presencia en forma de referencias culturales. Estas reflejan aspectos propios de una cultura (vestimenta, gastronomía, nombres propios, comunicación no verbal, etc.) que pueden conocerse en otras culturas por cercanía con esa otra cultura o gracias a esa globalización a la que nos someten los medios de comunicación, aunque casi siempre se pierden connotaciones o alusiones en el traslado de una cultura a otra. Puede ocurrir que no entendamos las connotaciones de una música en la banda sonora de la película o el empleo de un color en la ropa de algún personaje, lo que afectará a la recepción de esa traducción en el nuevo contexto comunicativo. Por eso es necesario dar más importancia a la traducción del contenido cultural en películas, intentar explicar de alguna manera significaciones implícitas en la película para transmitir, hacer llegar esos matices que habitan toda producción fílmica.

En nuestras investigaciones hemos observado que en las películas de dibujos animados (que se puede extender a otro tipo de películas), una referencia cultural puede hacer acto de presencia de tres maneras:

a) A través de la imagen, pero sin mencionarse en los diálogos

Las imágenes incluyen referencias a una cultura que no se mencionan en los diálogos, sino que el cerebro del espectador las interioriza a través de la imagen únicamente. En estos casos, el traductor no

tiene que traducir nada, pues partimos de que en traducción audiovisual solo tendremos que traducir el texto y, por lo tanto, no tocaremos esas referencias que se materializan a través de la imagen. Sin embargo, sí es importante tenerlas en cuenta por si el traductor introduce cambios en el guion por cuestiones de sincronía labial o isocronismo que contradigan o choquen con esas referencias culturales. En *Ratatouille* las imágenes nos llevan a un contexto francés con esos paisajes con casas típicas francesas y su decoración muy francesa; las caras de los personajes también son "francesas", así como muchas referencias gastronómicas que también llegan a través de imágenes: setas, queso, trufas o champán; los botes de especias y otros envases de comida con los nombres en francés (*cumin, poivre, délicieux, Crème liquide*, etc.); tanto el título como la estética de la portada del libro de cocina de uno de los personajes, el chef al que la rata protagonista, Remy, idolatra, cuyo título es *Tout le monde PEUT CUISINER!*; la forma de vestir de los personajes; las panorámicas de París con la Torre Eiffel al fondo, las imágenes del Sena o del Citroën DS que nos sumergen automáticamente a través del sentido de la visión en un mundo "francés".

b) A través de la música y los sonidos

Las bandas sonoras de las películas son una herramienta fundamental para sumergirnos en una cultura determinada. En *Ratatouille* la música francesa que acompaña al espectador durante toda la película es un mecanismo imprescindible para ello, al igual que los acentos de los personajes, que en *Ratatouille* todos hablan con acento francés, excepto las ratas y Linguini, el único personaje principal humano. Al igual que ocurre con las referencias culturales que llegan al espectador a través de la imagen, el traductor no trabajará con estas referencias, pero deberá tenerlas en cuenta. La decisión de si mantener el acento francés de los personajes o no es fundamental para la recepción del film por parte del espectador, que en el caso de las versiones analizadas al español y al alemán se mantuvo, manteniendo de esta manera un recurso de extranjerización empleado ya en la producción del film.

c) Mencionarse a través de los diálogos y no estar condicionada por la imagen

Son muchas las referencias culturales presentes en una película de animación que se mencionan en los diálogos, pero que no tienen una imagen asociada de manera simultánea. Esta presencia de referencias culturales en los textos audiovisuales es muy frecuente. Dado que su presencia en el film es a través de los diálogos, en este caso el traductor es la figura más activa en su trasvase a una lengua meta y es quien decide cómo se traducen, pero con cierto grado de libertad para adaptarlo a las restricciones técnicas de este tipo de traducción como la sincronización labial o la isocronía, pues la imagen no limita las soluciones que se tomen. Aunque en dibujos animados no es tan importante la sincronía labial, las grandes productoras de dibujos animados están haciendo grandes esfuerzos por dar mayor naturalidad a los personajes a través del movimiento labial con que se dota a los personajes, por lo que hay escenas en las que sí será condicionante de la traducción, por ejemplo en primeros planos en los que se ve claramente el movimiento labial.

En cuanto a la traducción de referencias culturales en literatura, hemos observado que en general no se aplican criterios unificadores con todas ellas, pero tampoco con respecto a un tipo de referencia en concreto. Es decir, que a lo largo de un texto unas referencias reciben un tratamiento, por ejemplo se domestican, y otras a lo mejor se neutralizan. Pero curiosamente tampoco se suele aplicar ese criterio unificador a todas las referencias dentro de una misma categoría, por ejemplo, es habitual ver que unos nombres propios se extranjerizan y otros se neutralizan (véase Marcelo, 2007).

Una referencia cultural presente en todos los textos son los nombres propios y que nos sitúan inmediatamente dentro de un contexto cultural determinado. Que una persona se llame Franz o Francisco sitúa a un personaje en un punto u otro del mapa. En *Ratatouille*, puesto que se ve una clara intención de dar a la trama un sabor muy francés, casi todos los personajes tienen nombres franceses (*Remy, Emile, Auguste Gusteau, Linguini, Solene LeClaire, Mademoiselle Tatou, Pompidou, Larousse*, etc.) y que en todos los casos se han mantenido en las versiones española y alemana analizadas, por lo que podemos hablar del empleo de la extranjerización como estrategia para la traducción de estas referencias.

Otra referencia cultural muy frecuente en los textos es la gastronomía y que a pesar de los movimientos migratorios, del mayor número de culturas en contacto, de la globalización y el acercamiento cultural que realizan los medios de comunicación, siguen siendo elementos diferenciadores entre las culturas y referencias clave en el análisis de traducciones. *Ratatouille*, al tratarse de la historia de una rata cocinera en un restaurante de lujo en París, irremediablemente presentan muchas referencias gastronómicas que nos ofrecen muchos ejemplos de diferente naturaleza para ver cómo se traducen estas referencias.

Por ejemplo, cuando se trata de ingredientes básicos que encontramos en las tres culturas con las que trabajamos, estas se conservan exactamente igual en cada una de las lenguas metas analizadas (español y alemán):

TO: *flour, eggs, sugar, vanilla bean, twist of lemon, mushroom, cheese*

TM español: *harina, huevos, azúcar, vainilla, toquecito de limón, seta, queso*

TM alemán: *Mehl, Eier, Zucker, Vanilleschoten, Kleiner Schuss Zitrone, Champignon, Käse*

Lo mismo ocurre con las especias, donde no se aprecian cambios en la referencia:

TO inglés: *Rosemary, saffron, oregano*

TM español: *romero, azafrán, orégano*

TM alemán: *Rosmarin, Safran, Oregano*

También con las referencias a exquisitices que en dicha película, dado que toda la película se desarrolla en un restaurante de lujo en París, se mencionan unas cuantas, como por ejemplo un queso de cabra, que para Remy es una exquisitez, el *Tomme de chèvre de pays*, que tanto en el TM español como en el TM alemán se mantiene exactamente igual y en lengua francesa (*Tomme de chèvre de pays*) o el vino tinto '61 *château Latour* que también se conserva con el mismo nombre en ambas lenguas metas: '61 *château Latour*. La misma estrategia se emplea con el *l'Aquila saffron* que en ambos idiomas se mantiene la referencia, pero con su traducción a cada una de las lenguas:

TM español: *Azafrán de Aquila*

TM alemán: *L'Aquila-Safran*.

Otra categoría claramente discernible dentro de las referencias gastronómicas que encontramos en esta película son los nombres de platos elaborados, en cuyas versiones encontramos mucha variación en cuanto a las estrategias para su traducción, sobre todo en español. La tendencia claramente es la conservación de dichas referencias, pero con ciertos cambios, sobre todo en las versiones españolas. Con el *foie gras* del TO, que en alemán se mantiene exactamente igual (*Foie Gras*), en español se reduce a *foie*, pero sigue siendo exactamente la misma referencia. En otros casos, se mantiene la referencia, pero se reformula en la traducción para que suene más natural, lo que implica ciertos cambios de matices:

TO: *seared salmon*
TM español: *salmón vuelta y vuelta*
TM alemán: *Lachs wird gleich angebraten*

En este ejemplo podemos decir que las técnicas para cocinar el salmón no son exactamente iguales en las tres lenguas, pero sí similares.

En ocasiones se lleva a cabo una reducción de información de la referencia del TO, como en el ejemplo español siguiente, mientras que en el TM alemán se conserva completamente:

TO: *Dried White fungus*
TM español: *hongo blanco*
TM alemán: *Getrocknete weiße Pilze*

En otros casos se amplifican las referencias, como en el siguiente ejemplo en la versión española, en la que se combinan partes del original en varias unidades en el TM:

TO inglés: *Geoduck egg*
TM español: *panopea, huevas de almeja*
TM alemán: *Muscheleiern*

En este caso, el equivalente de *geoduck* en español es *panopea*, un tipo de molusco, y se combina la segunda parte de la referencia, *egg*, en la versión española con otro tipo de molusco: *huevas de almeja*, sobre la que hasta la fecha no hemos encontrado información sobre su consumo en la vida real.

Otro ejemplo de ampliación de la información, de nuevo por parte de la versión española, lo vemos en el siguiente ejemplo con la adición de *con nido*:

TO: *Dog rose pureé*
TM español: *Puré de escaramujo con nido*
TM alemán: *Hagenbuttenpüree*

En ocasiones se mantiene parte de la referencia, se pierde otra y cambia el plato en sí, como en la versión española en el siguiente ejemplo:

TO: *Cuttlefish tentacle*
TM español: *Sepia a la sal*
TM alemán: *Fangarm vom Tintenfisch*

En este ejemplo en el TM español se pierde el *cuttlefish*, pero por otro lado se compensa con *a la sal*, mientras que el TM alemán es mucho más literal.

En ocasiones, algunas referencias experimentan unos cambios radicales en la versión española. Así, por ejemplo, el *steamed pike* ("lucio al vapor" literalmente) en alemán se mantuvo: *Gedünsteter Hecht* y en español se convirtió en *galletas de arroz con polenta*; la *Salade composée* en el TM alemán se conserva con el nombre en francés y en español se convierte en *ensalada*, o por ejemplo *three filet* pasan al español como *gnocchis de polenta* y en alemán se conserva: *drei Filets*.

Y a veces, las referencias desaparecen completamente en el TM español:

TO: *One filet mignon, three lamb, two duck*
TM español: 
TM alemán: *Ein Filet Mignon, dreimal Lamm, zwei Enten*

Otra referencia que encontramos en esta película son expresiones lingüísticas en lengua francesa (no olvidemos que la lengua original es el inglés) que aparecen en el TO para dar más sabor francés a la película y que en general se conservan tanto en el TM español como en el TM alemán. Suelen ser frases bastante conocidas internacionalmente y cuyo significado se entiende perfectamente por alguien que no hable esta lengua:

TO y TMs: *A votre santé!*

TO y TMs: *Voilà!*

Y solo en un caso, cuando se menciona la frase *haute cuisine*, se traslada al español con una traducción literal (*alta cocina*) mientras que en alemán se conserva el término en francés: *haute cuisine*.

Sin embargo, nos parece curioso que en español han extranjerizado, es decir, han "afrancesado" más la traducción introduciendo clichés o frases cortas de este tipo en francés y fácilmente entendibles que los que aparecen en los diálogos originales en inglés:

TO: *Yes!; Only me; Boy; What is this?; Very well; Good morning*

TM español: *Oui! Solo a moi. Garçon; Qu'est-ce que c'est?; Très bien!; Bon jour*

Y como último ejemplo de este apartado, mencionamos que en el TO se hace referencia a la jerarquía dentro de la cocina con sus diferentes categorías empleando los nombres en francés y se van explicando en los diálogos en una conversación entre nuestra rata y el fantasma del Chef Gusteau. En todos los casos se mantienen los nombres en francés en ambas lenguas metas, y solo con *chef* se da una pequeña variación en alemán:

TO: *Chef, sous chef, chef de partie, saucier, demi chef de partie, commis, plongeur*

TM español: *Chef, sous chef, chef de partie, saucier, demi chef de partie, commis, plongeur*

TM alemán: *Chefkoch, Sous chef, Chef de partie, Saucier, Demi chef de partie, Commis Plongeur*

d) Mencionarse a través de los diálogos y sí estar condicionada por la imagen

Muy a menudo encontramos referencias culturales que se mencionan en los diálogos y que van asociados a una imagen. De cara a la traducción esto significa que el traductor debería mantener esa relación semiótica entre texto e imagen, lo que significa elegir una traducción para esa referencia que no "moleste" al espectador, que este no vea una cosa y oiga otra diferente. Hay unos cuantos ejemplos en *Ratatouille* en los que efectivamente la imagen condiciona el mensaje que se transmite a través de los diálogos. Por ejemplo, en la película se puede ver en varias ocasiones la portada del libro de cocina del Chef Gusteau y se puede leer perfectamente el título: "*Tout le monde PEUT CUISINER!*", frase que se repite en varias ocasiones en los diálogos a lo largo de la película, pues era el lema de este chef. No todos los espectadores sabrán francés, pero sí hay que tener en cuenta a aquellos que sí lo entiendan a la hora de traducir dicho título, y de hecho así se hizo tanto en español como en alemán con traducciones literales: "Cualquiera puede cocinar" y "Jeder kann kochen".

Otro ejemplo tiene lugar la primera mañana en la que la rata Remy vive en casa de Linguini. Este al levantarse y no ver a la rata ya se imagina que le ha robado comida y se ha ido, acto seguido abre su nevera y se ve perfectamente la caja de los huevos que él mismo menciona en los diálogos, por lo que es fundamental conservar dicha referencia, tal y como se ha hecho:

TO: "Eggs, gone! Stupid! He's stolen food and hit the road!"

TM español: "¡Los huevos! ¡Qué estúpido! ¡Me ha robado y se ha esfumado!"

TM alemán: "Die Eier, weg! Dummkopf! Er nahm sich das Essen und ist weg!"

Sin embargo, en un ejemplo vemos que Remy ha encontrado una "seta" y se ha traducido así:

TO: *Emile, I found a mushroom.*

TM español: *Emile, he encontrado una seta.*

TM alemán: *Emile, ich habe einen Champignon gefunden.*

En este caso, podemos ver la importancia de la interacción imagen-texto. Sí es cierto que *mushroom* puede ser en español *champiñón* o *seta*, pero si vemos la imagen de dicha seta en la película, vemos que no se trata de un champiñón, pues estos son más redondeados que la que vemos en la imagen. En el TM español se optó por *seta* con lo que no choca con la imagen, mientras que en alemán sí se tradujo con *Champignon*, que choca con la imagen de la película, por lo que consideramos que habría sido mejor haber empleado la palabra *Pilz*, un ingrediente muy habitual en dicha gastronomía.

Conclusiones

La presencia de referencias culturales en textos y películas es un proceso habitual con el que tiene que lidiar un traductor muy a menudo cuando se enfrenta a un texto. Además, en el caso de textos audiovisuales, nos encontramos por un lado que dichas referencias pueden estar asociadas a una imagen o no, y por otro lado las restricciones técnicas que caracterizan a estos textos, lo que condicionará más su traducción. Si además, el guion que se traduce corresponde a una película de dibujos animados como *Ratatouille*, destinada a un público infantil y juvenil, se suma otro tipo de restricciones añadidas por las características del espectador principal de este tipo de películas, complicando cada vez más la tarea del traductor.

Por todo esto, el traductor se ve en la necesidad de manipular el texto para cumplir con unas expectativas por parte del espectador meta y para mantener unos niveles de calidad cada vez mayores logrados por parte de algunas productoras de dibujos animados actuales.

De manera concreta, podemos concluir que la tendencia en la traducción de las referencias culturales analizadas es la extranjerización, pero que se aplica empleando diferentes mecanismos de traducción como conservarlas en la lengua original, conservarlas pero traducidas a cada una de las lenguas metas, ampliándolas, reduciéndolas, compensando pequeñas pérdidas e incluso eliminándolas. Se aprecia claramente que el texto meta español resulta más intrusivo que el texto meta alemán y los traductores se han permitido muchas más libertades para manipular el texto.

Si bien se ha tratado bastante la traducción de las referencias culturales, sobre todo desde un punto de vista descriptivo, muy poco se ha hecho y dicho sobre su traducción para un público infantil en textos audiovisuales. Con los ejemplos expuestos hemos mostrado el rango de manipulación que tienen los traductores con películas de dibujos animados, que en ocasiones se justifican por cuestiones de sincronía, pero en otras no, pues se trata de voces en *off* donde no se ve ningún movimiento labial. Es más, creemos que algunas de las traducciones adoptadas se han hecho buscando más naturalidad y más expresividad que en el TO. En este trabajo hemos analizado solo una parte de las referencias culturales presentes en *Ratatouille*, pues son muchas las que aparecen en esta película, y cuya presencia se basa en una evidente artificialidad en cuanto al contenido cultural de la misma. En el caso de una película, ese contenido cultural nos llega a través

del oído (los diálogos, los sonidos, la música que conforman la banda sonora) y de la vista (las imágenes), y esto tiene que tenerlo en cuenta siempre el traductor. Es una realidad que transmiten mucha información al espectador, pues le ayudan a situar la trama en un contexto determinado, a ambientar el film, por lo que resultan imprescindibles.

Si bien son varias las maneras de representación de las referencias culturales en cine, también existen varias maneras de traducir dichas referencias: reproduciéndolas, omitiéndolas, modificándolas en diferentes grados, etc. Y las conclusiones particulares de este trabajo constatan que la versión española es bastante más transgresora que la alemana, donde la traducción de las referencias culturales recibe un tratamiento mucho más uniforme. Repetimos lo que ya hemos dicho: traducir es manipular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOST, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- BASSNETT, S., LEFEVERE, A. (1990). *Translation, History and Culture*. Londres y Nueva York: Pinter Publishers.
- CHAUME VARELA, F. (2001). "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción". En Chaume, F. y Agost, R. (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 77-88.
- DÍAZ-CINTAS, J. (2012). "Clearing the Smoke to See the Screen: Ideological Manipulation in Audiovisual Translation". *Meta* LVII, nº 2, 279-293.
- EPSTEIN, B. J. (2012). *Translating Expressive Language in Children's Literature. Problems and Solutions*. Berna: Peter Lang.
- GOTTLIEB, H. (1998). "Subtitling". En Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge.
- LORENZO, L.; PEREIRA, A. (2010). "Humor e intertextualidad en la traducción de literatura infantil y juvenil". En ANILIJ y Grupo VARIA (Univ. Cádiz) (eds.), *El humor en la literatura infantil*. Vigo/Cádiz: ANILIJ/ Universidad de Cádiz, pp. 433-448.
- MARCELO WIRNITZER, G. (2007). *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARTÍNEZ SIERRA, J.J. (2012). "Aspectos problemáticos del doblaje del humor". En CANDEL MORA, M.A.; ORTEGA ARJONILLA, E. (ed.), *Interculturalidad y traducción en cine, televisión y teatro*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 57-80.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2001). "El espectador y la traducción audiovisual". En: Chaume, F. y Agost, R. (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 33-46.
- . (2000): "La traducción audiovisual y los nombres propios". En Lorenzo García, L., Pereira Rodríguez, A.M. (eds.), *Traducción Subordinada (I). El doblaje (inglés-español/galego)*. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 103-114.
- MAYORAL, R.; KELLY, D.; GALLARDO, N. (1988). "Concept of constrained translation. Non-linguistic perspectives of translation". *META*: 33/3, pp. 356-367.
- PUURTINEN, T. (1989). "Assessing Acceptability in Translated Children's Books". *Target* 1:2, 201-213.
- . (1992). "Dynamic style as a parameter of acceptability in translated children's books". En Pöschhacker, F., Kaindl, K. (ed.), *Translation Studies. An Interdiscipline*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 83-90.
- SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of Children's Literature*. Georgia: University of Georgia Press.

Felipe Munita

fmunita@gmail.com

Universidad Católica de Temuco /
Universidad Autónoma de Barcelona

(Recibido 1 junio 2013/
Received 1st June 2013)

(Aceptado 27 septiembre 2013/
Accepted 27th September 2013)

El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española

*THE CHILD DRAWN IN VERSE: APPROACHES TO NEW
CHILDREN'S POETRY IN SPANISH LANGUAGE*

Resumen

En los últimos años, la aparición de importantes premios de poesía infantil en el ámbito hispanoamericano ha colaborado en la progresiva construcción de un nuevo corpus de "poesía de autor" que tiene en la infancia a su lector implícito. Este trabajo analiza las tendencias formales y temáticas observadas en once títulos galardonados en dos de estos premios, con el objetivo de establecer un panorama general que permita esbozar las principales características de este corpus poético. Para ello se establecieron categorías de análisis a nivel formal, de la enunciación poética y de diálogo con el campo literario. Los resultados muestran la relación que las obras mantienen tanto con la poesía infantil tradicional y de vertiente folclórica como con los espacios de experimentación y exploración propios de la literatura infantil contemporánea.

Palabras clave: poesía para niños, campo literario, literatura infantil hispanoamericana, premios literarios.

Abstract

In recent years, the creation of important awards for children's poetry in the Spanish America region has contributed to the progressive construction of a new corpus of "poetry written by authors" with children being the intended reader. This article analyzes the formal and thematic tendencies observed in eleven titles that have received these awards, in order to establish a general overview for outlining the main characteristics of this poetic corpus. In order to do this, different categories of analysis were established regarding the formal aspects, the poetic enunciation and the dialogue with the literary field. The outcomes demonstrate the relationship that these works maintain not only with traditional poetry with folkloric roots but also with the experimentation and exploration of contemporary children's literature.

Keywords: poetry for children, literary field, Spanish American children's literature, literary awards.

1. Introducción: notas sobre poesía para niños y campo literario

Hablar de poesía para niños implica adentrarse en un terreno difuso y atravesado por diversas problemáticas. La primera y más evidente es su escasísima presencia en un mercado, el de la literatura infantil y juvenil (LIJ), dominado *in extenso* por el género narrativo. Si bien es cierto este dominio remite a unas relaciones jerárquicas entre los géneros (Bourdieu, 1991) que rebasan ampliamente el ámbito literario infantil, la actual posición hegemónica de la narrativa pareciera acentuarse aún más en este campo¹, derivando así en una suerte de monopolio narrativo bajo el cual se organiza buena parte de la producción contemporánea para niños y jóvenes. En otras palabras: la poesía infantil mantiene una clara relación de subordinación (Bourdieu, 1995) con el centro del sistema literario para niños y jóvenes.

Un segundo problema se relaciona con el corpus, particularmente con las dificultades para consensuar aquella literatura que denominamos "poesía infantil" pues, en la práctica, allí conviven tradiciones literarias muy diversas. Siguiendo a Poslaniec (2008), podemos identificar al menos tres grandes corpus imbricados: rimas y versos provenientes del folclor y de la tradición oral de los pueblos, transmitidos a los niños desde la primera infancia en la forma de canciones, nanas, adivinanzas, rondas y juegos diversos; adaptaciones y selecciones de textos del canon adulto que no han sido destinados originalmente a los niños, y que comúnmente adoptan la forma de antologías o de colecciones con títulos como *Pablo Neruda para niños*; y, en tercer lugar, una poesía de autor creada y concebida para el lector infantil, que en el ámbito hispanoamericano tiene ya una vasta producción en nombres como María Elena Walsh, Gabriela Mistral, Gloria Fuertes, Elsa Bornemann o Carlos Murciano, entre otros.

La enorme distancia que mantienen entre sí estos corpus, así como las tradiciones literarias en que se inscriben, dificulta aún más un debate de por sí complejo, que a menudo adopta confusas distinciones para referirse a la poesía infantil como aquella escrita por, escrita para, adoptada por, adaptada para... los niños (Hunt, 2010: 20). Complejo, también, si pensamos que bajo el rótulo de "poesía infantil" conviven indistintamente en las librerías las más sencillas rimas para prelectores o primeros lectores, con un incipiente corpus de títulos y colecciones poéticas dirigidas a jóvenes y adolescentes.

Cabría agregar un tercer problema relacionado particularmente con los estudios literarios: la escasa teorización que la poesía para niños ha recibido hasta ahora (Styles, 2010), tanto desde la crítica literaria como desde la investigación académica. Así, en un contexto cada vez más fértil y prolífico de investigación internacional sobre LIJ, la poesía para niños aún presenta escasa producción teórica que ayude a situar sus principales líneas de avance y a perfilar sus posibles características distintivas.

No obstante, en este marco de problemáticas diversas, ciertos acercamientos teóricos permiten esbozar algunas características y líneas de reflexión para adentrarse en el complejo binomio poesía/niño. Se ha dicho, por ejemplo, que la poesía infantil es un corpus fuertemente caracterizado por la presencia de patrones rítmicos y juegos humorísticos (Coats, 2010), que utiliza recurrentemente

¹ En ello puede incidir la extendida creencia de la poesía como un "género difícil" o "solo para iniciados", idea que la alejaría de un receptor caracterizado precisamente por una competencia lectora débil o en vías de construcción.

ciertas figuras estilísticas como la comparación o la personificación y que acentúa el juego a nivel fonético propio de todo discurso poético (Cerrillo y Luján, 2010).

Por otro lado, Hunt ha subrayado la necesidad de abandonar la extendida idea de la poesía para niños como una escalera o paso previo hacia la "verdadera" poesía, para centrarse más bien en la idea de una negociación respetuosa "entre los escritores –personas con experiencia y ciertas formas adquiridas de ver el mundo y expresarlo– y los lectores infantiles –personas con menos experiencia y, probablemente, con maneras radicalmente diferentes e indisciplinadas de ver el mundo y expresarlo–" (Hunt, 2010: 22-23). Siguiendo esta línea, el rasgo distintivo de la poesía infantil habría que buscarlo en el particular modo de realización del juego poético con la palabra en un contexto de negociación como el recién aludido.

Ahora bien, en este proceso de teorización resulta igualmente necesario enmarcar estos rasgos en el desarrollo general del sistema literario para niños, un campo cultural cada vez más autónomo y más abierto a la exploración de nuevas formas. Así por ejemplo, vistos los acentuados procesos de transformación que ha experimentado la LIJ en el último cuarto de siglo, documentados en amplios estudios centrados en la producción narrativa (Colomer, 1998; Silva Díaz, 2005), cabría suponer que la poesía para niños de los últimos años presenta también muchos de esos cambios, entre los que podríamos destacar una mayor experimentación con las formas literarias o una expansión de las fronteras temáticas que caracterizaron tradicionalmente el sistema literario infantil. Pues, si la creación literaria se da en una tensión constante entre el uso de unas fórmulas y modelos preexistentes y la oposición a los mismos en pos de la innovación (Even Zohar, 1999), habría que revisar el grado de experimentación, observado ya en la narrativa infantil (particularmente en el libro álbum), que alcanza la poesía para niños en su estado actual, y los espacios en los que esa innovación se realiza.

Un buen punto de partida para esto sería atender al lugar que ocupan las colecciones en el actual sistema de la literatura infantil, que en los mejores casos se utilizan, más allá de su función comercial, como verdaderos "espacios de exploración" (Soriano, 1995) en los que la experimentación tiene una importante cabida. En un campo cultural que ha conquistado en las últimas décadas una creciente autonomía asociada a una mayor conciencia de sí mismo (Bourdieu, 1995), un movimiento natural es el intento del propio campo por llenar espacios vacíos y conquistar otros nuevos, reconfigurando de este modo sus propias fronteras. La progresiva aparición de nuevas editoriales y colecciones en el ámbito de la LIJ hispanoamericana, así como de diversas instancias de consagración en el seno de estas instituciones, podría leerse como un paso en esa dirección, y a su vez nos permitirá dar con los criterios de selección para delimitar el corpus del presente trabajo.

2. Corpus y categorías de análisis

Las editoriales, entre otras instituciones, representan un agente particularmente activo en la creación y configuración del "repertorio" literario (Even Zohar, 1999), cuestión que se mantiene, y quizás se acentúa, en la literatura infantil, sistema que brinda su particular lucha entre los modelos artísticos conocidos y los espacios de innovación que cada vez más frecuentemente se permite. Este rol activo del mundo editorial presenta en la última década una manifestación particularmente interesante en el contexto de este trabajo: la aparición de premios internacionales de poesía para niños, nacidos en el seno de editoriales centrales en el actual panorama de la LIJ hispanoamericana. Concretamente, en estas páginas nos ocuparemos de las obras ganadoras en dos de ellos: el "Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños", convocado por Fondo de Cultura Económica y la Fundación para las Letras

Mexicanas, y el "Premio Internacional de Poesía para Niños Ciudad de Orihuela", convocado por la editorial Kalandraka (a través de su sello Factoría K) y el Ayuntamiento de Orihuela.

¿Por qué estos premios? Ambas editoriales presentan importantes catálogos de literatura infantil, nacidos en la última década del siglo XX (1991 FCE, 1998 Kalandraka) de la mano de editores que fueron y son imprescindibles en la construcción y ampliación del campo, como Daniel Goldin y Xosé Ballesteros. Sus colecciones comparten algunas ideas de base, entre las que podríamos destacar el respeto y valoración del niño como lector, la fusión del destinatario niño-adulto (Silva Díaz, 2005), la apertura hacia nuevas formas artísticas en la creación dirigida a la infancia y, en ese contexto, el impulso en el ámbito iberoamericano al género del álbum ilustrado (que ya era ampliamente valorado en otros contextos como el escandinavo o el mundo anglosajón). A su vez, el prestigio de sus catálogos se ha confirmado, en estos 15 ó 20 años de existencia, con la inclusión de muchos de sus títulos en las más importantes selecciones bibliográficas de literatura para niños, como *The White Ravens* de la Internationale Jugendbibliothek de Munich, la *Lista de Honor* de IBBY, o *Los Mejores Libros para Niños y Jóvenes* del Banco del Libro de Venezuela, entre otras.

Asimismo, los premios convocados por ambas editoriales han contado entre sus jurados con importantes especialistas en el ámbito de la LIJ (entre otros: Ana Pelegrín, Felicidad Orquín, Ana Garralón, además de los ya citados Goldin y Ballesteros). Todo lo anterior, sumado a su carácter internacional y a una importante dotación económica, hace de ellos una instancia particularmente relevante de consagración, generadora de mucho "valor simbólico" (Bourdieu, 1991) para los títulos premiados, y que de cierta manera asegura obras que abran o consoliden tendencias formales y temáticas al interior del campo (Roig Rechou, 2007)².

Un total de once obras conforman nuestro corpus de análisis³. Del premio de FCE son las siguientes: *La suerte cambia la vida* (Premio 2004) de Javier España, *Tigres de la otra noche* (2005) de María García Esperón, *Las aventuras de Max y su ojo submarino* (2006) de Luigi Amara, *Rutiner* (2007) de Níger Madrigal, *Los espejos de Anaclara* (2008) de Mercedes Calvo, *Árbol de la vida* (2009) de Marco Aurelio Chavezmaya, y *Huellas de pájaros* (2010) de Ramón Suárez Caamal. Del premio "Ciudad de Orihuela", por su parte: *El secreto del oso hormiguero* (2008) de Beatriz Osés, *Ciudad laberinto* (2009) de Pedro Mañas, *Los versos del libro tonto* (2010) de Beatriz Giménez de Ory, y *Letras para armar tu canto* (2011) de Ramón Suárez Caamal.

Finalmente, cabe señalar que las categorías con las cuales analizamos los textos se fundan en el propósito de responder a la pregunta ¿qué concepción o idea de poesía infantil dibujan estos poemarios?⁴ Para ello, hemos establecido tres niveles de análisis: nivel formal, nivel de la enunciación poética y nivel de diálogo con el campo literario, bajo los cuales se estructuran las siguientes categorías:

- Formal: 1) superestructura del libro, y 2) estructura del poema.
- Enunciación: 3) sujeto que enuncia, 4) mundo enunciado, y 5) modo enunciativo
- Diálogo: 6) con los motivos literarios, 7) con otros textos, y 8) con el artefacto poético.

2 Algunas de las características señaladas, especialmente el prestigio editorial en el campo, nos llevaron a descartar otros galardones dedicados a la poesía infantil como el *Luna de aire*, del CEPLI (cuyas obras no integran un "catálogo editorial" más allá del premio en sí), o el *Príncipe preguntón*, de Editorial Hiperión (que pese a ocupar un espacio muy prestigioso en el ámbito literario general no ostenta igual prestigio en el sistema literario infantil).

3 Se incluyen todas las obras ganadoras de estos premios, salvo la última de FCE (2011), que al momento de escribir estas líneas aún no se publicaba.

4 Dada la especificidad de la pregunta, no analizamos aquí las ilustraciones ni los paratextos, que siendo elementos centrales de la crítica e investigación actual en LIJ, escapan a los límites de nuestro estudio.

La construcción de estas categorías busca favorecer la emergencia de ese "repertorio de señales" (Iser, 1987) que traen los textos y que conforman, finalmente, la idea de lector implícito de toda obra literaria, en nuestro caso de la nueva poesía infantil hispanoamericana. Presentamos a continuación el análisis de ese repertorio, según cada una de las categorías descritas.

3. Tendencias en la nueva poesía hispanoamericana para niños

3.1. Una supranarración sobrevuela el bosque lírico

El análisis de la estructura global (o superestructura) del libro nos revela una fuerte tendencia hacia el carácter unitario en los textos de la nueva poesía infantil hispanoamericana. Es decir, los poemas de un mismo volumen mantienen relaciones de continuidad entre sí, situación que se observa, en diversos grados, en la mayoría de los títulos que conforman el corpus (la excepción estaría en *Palabras para armar tu canto*⁵, único volumen que funciona como un compendio de poemas sin mayor vinculación entre sí).

Las relaciones de continuidad entre poemas se manifiestan, fundamentalmente, en dos grandes caminos. Primero, libros que pueden leerse como un único y extenso texto lírico, siguiendo así el formato recientemente denominado "álbum poema" (Neira, 2012), como sucede con *Tigres de la otra noche* o *Los espejos de Anaclara*. Son volúmenes cuyos fragmentos sin título se suceden uno tras otro, manteniendo entre ellos un evidente hilo conductor que refuerza el carácter secuencial adoptado: "Hay un tigre/ bajo mi almohada/ todas las noches/ estrena rayas", y en la página siguiente, "Tigre/ dame una manita/ de gato...". Una variación de este modelo se encontraría en la estructura de *Árbol de la vida*, pensado también como un poema extenso pero que intercala en su interior algunos textos con título propio, textos que si bien avanzan en su grado de autonomía, igualmente se sitúan como partes de un todo que los excede.

El segundo camino es el de construir una historia marco desde la que se desprenden poemas o series de poemas a modo de sub-historias, como sucede en *Los versos del libro tonto* o *El secreto del oso hormiguero*. En el primer caso, los poemas iniciales nos presentan una historia de la que se desprenden tres relatos breves, para luego, en los poemas finales, retomar la historia central. En el segundo, hay una historia marco entre una niña y un tigre, en la que ella le pide al animal que le lea cuentos para quedarse dormida: esto da paso a una serie de poemas/relo que se suceden con ciertos ecos de Scherezade ("le doy un codazo/ ¡quiero otro cuento!/ el tigre suspira/ ¿no tienes sueño?") hasta que, finalmente, la niña se duerme en el último texto del libro. Y si bien la mayoría de estos poemas pueden leerse autónomamente, todos son parte de la historia marco en la que están insertos, al punto de establecer relaciones de interdependencia entre algunos: al verso "ahora te diré/ quién te hace cosquillas/ en manos y pies", por ejemplo, le suceden dos poemas que cuentan pequeños relatos sobre el origen de esas cosquillas.

Algo similar sucede con un libro como *Ciudad laberinto*, cuyas relaciones de continuidad entre poemas son mucho menos notorias: si bien todos sus textos pueden leerse de manera autónoma, al ser leídos en su conjunto adquieren un nuevo sentido, pues el lector descubre que la ciudad a la que se refieren todos los textos es la que el hablante ha dibujado en su libreta en el primer poema del libro.

5 En pos de una mayor fluidez en la lectura, una vez nombrado cada libro con su título completo podremos referirnos a él con una palabra clave. Por ej: *Palabras*, en vez de *Palabras para armar tu canto*.

En definitiva: predomina la tendencia a construir una "supranarración" a partir del conjunto de textos poéticos de un libro, que se entremezclan entre sí en diversos grados y con formas de relación igualmente diversas. Incluso un título que no construye un macrorrelato como los anteriores (*Huellas de pájaros*), y cuyos poemas son completamente independientes entre sí, nos lleva a pensar en un cuadro global sobre el mundo de la naturaleza, un fresco que solo emerge en la suma de todos los textos.

3.2. El poema: un equilibrista entre la tradición y la innovación

Tradicionalmente, la poesía para niños se ha identificado con unas formas muy concretas que, provenientes de la tradición popular, se han mantenido estables en buena parte de la producción poética para la infancia. El verso octosílabo, las estrofas en cuartetos o pareados y el uso extensivo de la rima pueden servirnos como ejemplos. Por ello, nos interesa revisar el nivel de continuidad o ruptura del corpus en relación a las formas más recurrentes del género.

El tipo de verso más utilizado en estos libros es el octosílabo, seguido del heptasílabo y, en menor proporción, de hexasílabos y endecasílabos. Es decir, continúa el predominio de los versos de arte menor que han caracterizado a la poesía infantil hasta nuestros días, y que proveen a los textos de una musicalidad y fluidez muy necesarias para el registro narrativo y el tono lúdico que a menudo presentan. No obstante, junto a esa línea de continuidad, notamos la emergencia de dos movimientos especialmente interesantes desde la perspectiva de la innovación. El primero es la inclusión del endecasílabo entre los versos más recurrentes: dada su estrecha relación con un ritmo más lento y pausado, que favorece una actitud reflexiva por parte del lector, sorprende su uso (aunque todavía marginal) en cinco de los once libros estudiados. El segundo es el extendido uso del verso libre, ampliamente predominante en títulos como *Árbol*, *Rutinero*, *Tigres* o *La suerte cambia la vida*. Este movimiento ha permitido a los autores explorar diversos ritmos en el verso, no necesariamente pautados por un patrón métrico determinado, y, en algunos casos (ciertos poemas de *Rutinero* o de *La suerte*), profundizar en versos tan extensos como inusuales en este campo.

Esto también ha significado novedades en cuanto al uso de la rima, pues si bien este recurso fónico sigue siendo muy recurrente, varios de los libros (nombrados ya como ejemplos de verso libre) no la utilizan o, si lo hacen, es un recurso muy puntual y esporádico. Los títulos restantes, en cambio, le otorgan a la rima un lugar central en la arquitectura de los textos, predominando en unos la vertiente asonante (*Anaclara*, *Libro tonto*, *Oso hormiguero*) y en otros la consonante (*Ciudad laberinto*, *Las aventuras de Max y su ojo submarino*, *Palabras*).

La libertad a la que hacemos alusión a nivel del verso también tiene su correlato en un nivel mayor, el de la estrofa, pues, en ruptura con la larga tradición en este campo, algunos de nuestros autores han optado por no utilizar fórmulas estróficas definidas (como puede observarse, entre otros, en *La suerte*, *Árbol* o *Tigres*). Pese a lo anterior, el corpus analizado recoge una serie de estrofas y formas poéticas, entre las que destacan cuartetos, caligramas, ovillojos, pareados, romances y, ocasionalmente, el soneto, la décima o el haiku. Es interesante observar que las influencias provienen de tradiciones literarias diversas, pues en los textos conviven formas poéticas folclóricas con otras, de más reciente ingreso en el campo de la poesía infantil, provenientes de la tradición literaria clásica (soneto) o de las vanguardias (caligrama). En este marco, cabe destacar el uso del caligrama como un tipo de texto que parece especialmente fértil para la nueva poesía infantil, dada su inclusión en tres de los libros y, particularmente, su realización en *Huellas de pájaros*, poemario escrito íntegramente con esta forma poético/visual heredada de Apollinaire.

3.3. Las variaciones del yo poético

La pregunta por el hablante lírico nos permite también esbozar algunas tendencias. Una es la visualización de un hablante externo al poema mismo, un yo indeterminado que parece no participar del mundo creado. Así, a la manera de un narrador en tercera persona, nos presenta textos propiamente narrativos, en los que predomina la acción y la historia sobre los movimientos de introspección más típicos del género, como vemos en *Max y su ojo submarino*: "A Max le dolían los ojos/ de tanto smog y aire insano/ se tallaba las pupilas/ como quien busca un gusano// Por error su dedo extrajo/ de golpe el ojo derecho...".

Por otro lado, en muchos de los textos analizados, e incluso en libros enteros (*Anaclara, La suerte, Árbol, Tigres...*) encontramos a un niño o niña como sujeto lírico, cuya voz en primera persona lleva al lector a recorrer junto a él los mundos poéticos: "Vivo en la casa que mi abuelo/ me construyó en el árbol/ más grande de este huerto.// Ahí dibujo/ observo/ y sueño", o "Suena la campana/ salgo de la escuela/ extendiendo las alas/ a la primavera". Creemos que este recurso, tal como sucede en el género narrativo con los relatos narrados por un niño protagonista, favorece la identificación proyectiva del niño lector, que encuentra en el libro una voz familiar y cercana a su propio mundo.

Un tercer camino es la adscripción de la voz lírica a ciertos personajes del mundo poético creado. Así, en algunos poemas de libros como *Palabras para armar tu canto, Libro tonto* o *Ciudad laberinto*, nos encontramos frente a hablantes tan diversos como un erizo o un camaleón, un vendedor de baratijas, un gallo veleta, el libro mismo ("soy libre, digo...Libra, digo... ¡libro!"), o incluso un chicle viajero: "Bien pegado/ a un tacón/ muy elegante/ me he colado/ en el salón/ de un restaurante".

En cuanto a la actitud adoptada por el hablante en los libros analizados, podríamos decir que es una actitud predominantemente enunciativa, en sintonía con la tradición poética infantil al respecto. El marcado carácter narrativo que presentan varios de los títulos hace que sus hablantes se centren fundamentalmente en la descripción de acontecimientos, actitud mayoritaria en libros como *Max, Tigres, Oso hormiguero, Ciudad laberinto* o *Libro tonto*. Sin embargo, en otros títulos observamos también un importante giro hacia la actitud carmínica, es decir, la actitud más propiamente lírica que un hablante puede adoptar, centrada en la expresión y exploración de sentimientos y emociones. Lo anterior, menos usual en la poesía para niños, se manifiesta en diversos grados en el corpus, pues va desde títulos con un hablante predominantemente enunciativo que deja ciertos espacios para la actitud carmínica (*Anaclara*), hasta otros (*Árbol, La suerte*) en los que hay mayor equilibrio entre ambas, y en los que la expresión del mundo interior del hablante es parte importante del universo lírico construido: "Tal vez mis ideas y pensamientos/ ya fueron de otro niño/ en otro tiempo.// Pero éstas son mis palabras/ y éste, mi momento".

Finalmente, el tono que adopta el hablante lírico abarca igualmente esta amplitud de registros y gradaciones, pues va desde un registro completamente lúdico y humorístico en libros como *Max* o *Libro tonto*, hasta uno propiamente lírico, alejado de la comicidad que suele caracterizar a la poesía infantil, y que observamos en títulos como *Rutinero* o *La suerte*. Estamos, en definitiva, frente a una concepción modular del sujeto lírico, entendido aquí como un hablante que puede adoptar voces, actitudes y registros muy diversos.

3.4. Pasear por el mundo creado: un paso hacia afuera, otro hacia adentro

Hablar de los tipos de mundo enunciado es adentrarse en un terreno desarrollado especialmente en el ámbito de los estudios sobre narrativa. Por su parte, podríamos pensar en la lírica como un género en el que "es especialmente raro toparse con un mundo de apariencia factual bien delimitado

y preciso" (Merquior, 1999: 100). El análisis del corpus a la luz de esta afirmación nos llevará, como veremos, a matizarla en el campo poético infantil. Pues, si al hablar del sujeto lírico ya notábamos una importante presencia de la actitud enunciativa, no hacíamos sino confirmar el predominio de textos en los que la expresión de sentimientos y emociones está supeditada a la presentación de unos hechos o acontecimientos concretos, característica que nos aleja del planteamiento inicial de Merquior.

El recorrido de un niño con su tigre (*Tigres*), basado en acontecimientos tan concretos como un viaje a la India o la visita del tigre a la sala de clases, o el periplo del ojo derecho de Max por el fondo del mar o espiando en los baños de las niñas (*Max*) dan una clara idea de la importancia de los "mundos factuales" en la mayoría de estos textos. Son poemas que dialogan, de este modo, con el género narrativo tan predominante en las formas literarias infantiles. Las excepciones, que las hay, pueden encontrarse en títulos como *Árbol de la vida*, *Anaclara* o *La suerte cambia la vida*, cuyos textos efectivamente dibujan mundos menos precisos, en los que por momentos lo factual tiende a difuminarse en pos de la emergencia de mundos interiores y abstractos.

En este contexto, sigue siendo igualmente importante la pregunta por el tipo de mundo enunciado, en términos de los marcos de referencia e imaginarios en los que se inscribe. En este punto, existe una tendencia a relacionar los textos con aquellos espacios, personas y lugares que corresponden a imaginarios típicamente infantiles, propios de la vida cotidiana del niño: el hogar, la familia, los otros niños, la escuela o el parque, entre otros, son elementos muy presentes en el corpus analizado. La humanización de animales e insectos ("don lagartón", "doña Termita") es igualmente recurrente en los mundos creados, y da paso a situaciones humorísticas y fantásticas, como la cena de gala de dos ratones en un basural, con un menú que incluye "casha de perro/ servida en papel de plata/ acompañada de puerros/ regados con pis de gata". El absurdo, aunque mucho menos utilizado, es otro de los referentes a la hora de crear mundos poéticos, como el surgido de un error en el reparto: "El lechero y el cartero/ se han confundido de saca:/ hoy bebo sopa de sellos/ y leo leche de vaca".

Asimismo, los mundos creados dan cuenta de una relación muy cercana y transparente del hablante con la naturaleza, siendo recurrente la mirada sobre el mundo natural que deviene imagen poética: "me gustan las voces de la lluvia", "navega la hormiga hacia el invierno", o "No tiene tronco/ porque se lo tragó la noche. A este árbol lo/ sostienen sus pájaros". Esto se observa, sobre todo, en los títulos más propiamente líricos del corpus (*Rutinero*, *Árbol*, *La suerte*, *Huellas*, *Anaclara*), volúmenes que mezclan continuamente los mundos exterior e interior, y que propenden a la creación de mundos abstractos relacionados con temáticas de tipo filosófico. Los límites de lo real, por ejemplo, se ven continuamente cuestionados en algunos de estos textos: "Los tomates rojos/ la casa, la fuente/ la rama del sauce/ el búho, la serpiente/ ¿A esta fantasía/ llaman realidad?/ ¿Y el viento que habla?/ ¿Los duendes? ¿Las hadas?". O las reflexiones sobre el ser y el tiempo, que se suceden en varios de los textos: "por eso temo a los relámpagos/ porque me descubren, saben quién soy/ quién fui antes de nacer y quién seré", o "A veces pienso en cosas/ que nunca he visto/ y extraño una vida/ que no he vivido/ Y me asusto// A veces siento/ que soy más viejo/ que mi abuelo/ y que este cuerpo de niño/ no es el mío". Citas, en definitiva, que muestran importantes avances hacia los terrenos de la abstracción, en una poesía tradicionalmente habituada a las realidades concretas.

3.5. Juego con el sonido, juego con el sentido

Como ya hemos señalado, la poesía infantil se ha caracterizado por un marcado juego a nivel fonético, y si bien no todos los libros analizados adscriben a este mandato, varios de ellos (*Palabras*, *Ciudad laberinto*, *Libro tonto*) destacan por darle continuidad a esa histórica manipulación de la dimensión

sonora del lenguaje. Jugando, por ejemplo, con la morfología de las palabras en pos de dotarlas de nuevos significados, como en los neologismos "boquiabiertojicerrado", "arenaharina/ harinarena" o "libélula/ alazul/ alabélula". O manipulando las sílabas para intensificar la sensación de caos en el tráfico: "Este semáforo/ parpa-pa-dea/ una bocina/ trompe-pe-tea/ muchos motores/ ronro-ro-nea/ esos dos coches/ choque-que-tean/ sus conductores/ caca-ca-rean". O valiéndose de similitudes fonéticas entre palabras, para crear con ellas expresiones originales y divergentes como "poco a poco/ lobo a lobo/ se van quedando dormidas", o "las líneas cuervas/ picotean los ojos de su madre/ la línea recta".

Estos juegos que trastocan los significantes favorecen, en muchas ocasiones, la construcción de enunciados que limitan con cierta agramaticalidad textual que Riffaterre anunciara como característica del género lírico, pero que finalmente devienen "*gramaticales en la red del significado*" (1983: 207): "perdona que no me levante/ perdona que no me poniente", o "tocando del tronco hueco/ y sonante del tambor con tu nombre/ con tu, con tu, con tu, con tu nombre en la barriga".

De todas formas, y pese a los ejemplos citados, no podemos atribuirle un carácter absoluto a la presencia del juego fonético en el corpus analizado, pues varios de los títulos no intensifican esta característica, sea por estar centrados en una vertiente narrativa cuya secuencialidad impide un lugar de privilegio a la sonoridad de las palabras (*Max, Tigres*), sea por focalizar la construcción poética en la red del significado más que en el manejo del significante (*Árbol, Rutinero*).

A su vez, la manipulación del texto con finalidad semántica tiene su particular correlato en la disposición espacial de las palabras. Así, encontramos construcciones como "a mi alrededor, giraban voces/ alaaaaargadas hasta el grito", o "galopa un caballo/ se estira, se estiiiiira/ ahora es un tren (...)/ se hincha se hinCha", que favorecen visualmente el sentido vehiculado en el verso. Lo mismo sucede con la disposición del poema en la página como recurso para intensificar el significado, tal como observamos en los textos escritos al revés para formular la idea del espejo (*Anaclara*), o presentados desde atrás hacia adelante para resaltar la forma de caminar de un cangrejo (*Oso hormiguero*).

Por su parte, si a nivel fonético surge la aliteración como una de las figuras literarias más recurrentes en este corpus poético ("una barca que abarcaba el cielo"), podríamos decir que a nivel semántico, más allá del extensivo uso de la figura de personificación, la comparación ha dejado paso a la metáfora como principal formulación para realizar la traslación de significados, tal como sucede en el campo de la poesía general o "adulta". En este sentido, encontramos realizaciones particularmente logradas en libros como *Rutinero*, *Huellas de pájaros* o *Árbol de la vida*, entre otros. A modo de ejemplo, rescatamos de este último las metáforas del hablante para presentar a su madre: "Es un olor a pan de naranja/ a tierra mojada, a canastón de frutas/ es un chocolate envuelto en oro/ una almohada tibia en la noche oscura/ y una sonrisa en medio del misterio", y a su padre: "es un coche de carreras/ y no tiene tiempo/ de lunes a viernes/ para mirar la caída de las hojas.// Su tiempo se le va mirando los frutos/ verdes, rojos, amarillos/ en su huerto de semáforos".

3.6. Los caminos de la poesía para niños en el antiguo mundo de los tópicos

Heredados de la tradición, muchos de los tópicos o motivos literarios parecen alejados del mundo infantil, y la mayoría de ellos suelen ser poco relevantes en el campo de la poesía escrita para niños. No obstante, hay tres grandes motivos presentes en al menos tres de los libros analizados. El motivo que relaciona el final de la obra literaria con la llegada de la noche y del momento de descanso tiene su particular relectura desde el mundo infantil en varios de nuestros títulos (*Ciudad laberinto, Árbol, Oso hormiguero*), cuyos poemas finales coinciden con la entrada del niño al sueño: "En el horno/ apagado del día/ el niño sueña/ y el árbol se enfría".

Otro de los motivos recurrentes es el tema literario del viaje, cuya relación con la literatura infantil ha sido siempre muy estrecha dadas sus enormes posibilidades en cuanto fuente de aventuras. En esta vertiente aventurera pueden leerse buena parte de los textos de *Max y su ojo submarino* o *Tigres de la otra noche*. Por su parte, cuando el periplo se realiza en clave de desplazamiento interior, encontramos buenos ejemplos en *Rutinero* y, especialmente, en *Los espejos de Anaclara*: "Este viaje termina/ en el sitio del viento/ Este espejo se rompe/ en la orilla del mar".

Un tercer motivo relevante en estos libros es el canto a la naturaleza, sea como expresión del mundo interior del hablante (*Árbol, Huellas*), sea como invocación de un mundo que considera a los elementos naturales como seres humanizados, también de larga tradición en la literatura infantil, y que en estos textos tiene hermosas actualizaciones, como la imagen de la piedra cual durmiente al que ya es hora de despertar (*Palabras*).

Resta decir que otros tópicos aparecen igualmente, aunque de manera esporádica, en algunos de estos textos. Entre otros, la fugacidad y el paso del tiempo, el amor apasionado ("No hay cupo en mi cuaderno/ para más corazones"), el mundo al revés o la vida como ilusión ("Apaga mi papá las luces/ El mundo deja de existir"). En definitiva, todos ellos nos muestran la existencia de una línea que, aunque delgada y a veces casi imperceptible, le da cierta continuidad a los grandes temas de la literatura universal entre los temas abordados en la nueva poesía para niños.

3.7. Entre Shakespeare y Cri Cri: gotas de intertextualidad en el océano

Si bien nuestros títulos establecen pocas relaciones con otras obras o autores, hay un mundo de relaciones intertextuales que cobra aquí particular relevancia. Nos referimos a formas propias del folclore y de la tradición popular, particularmente aquellas cercanas al universo infantil como las canciones de cuna o las adivinanzas, que aparecen respectivamente en cuatro y dos de los libros estudiados. Junto a ellas, hay otras formas poéticas populares (pregones, conjuros, rondas o consejas) que, aunque utilizadas cada una en uno solo de estos libros, experimentan también una actualización y reescritura por parte de nuestros autores. Asimismo, es interesante observar que las referencias tradicionales no pasan solo por formas más o menos literarias, sino también por juegos o situaciones típicamente infantiles, como el contar ovejas antes de dormir o el preguntarle a una flor por los sentimientos del amado/a.

Todas estas referencias habitan, en mayor o menor grado, en la primera infancia, y por tanto se asumen como referentes colectivos seguros y conocidos para el lector. Lo mismo sucede con ciertos guiños a los cuentos de hadas, como la relectura de *Blancanieves* propuesta al inicio de *Los espejos de Anaclara*: "Espejito, espejito/ yo no quiero saber quién es más bella./ Sólo dime tres cosas/ espejito:/ quién soy/ quién fui/ quién seré". Algo similar, dado su temprano conocimiento en la cultura occidental, sucede con el relato bíblico de Adán y Eva, reelaborado esta vez como parte de la reflexión sobre el oficio creador que atraviesa las páginas de *Árbol de la vida*: "Mi abuelo termina su trabajo:/ Eva presume su hoja verde abajo del ombligo./ A su lado Adán sonríe, satisfecho/ por el fruto que ha comido". Son, pues, las únicas referencias explícitas a otros relatos en el seno de los títulos revisados.

Un mecanismo muy propio del género lírico para establecer relaciones intertextuales es el uso de epígrafes, generalmente con textos de otros poetas, fórmula que también ha sido utilizada en dos de nuestros libros: *Rutinero* y *La suerte cambia la vida*. En ambos casos, las referencias apuntan a dos campos culturales muy diferentes entre sí: por una parte, artistas ligados a la creación para niños, como Carlos Pellicer o Cri Cri, y por otra, poetas del canon literario occidental, como Shakespeare,

Alberti y Benedetti. Lo anterior nos parece particularmente interesante en la medida en que los autores hacen dialogar estas nuevas creaciones con obras que las preceden, situándolas así en relación a unas tradiciones literarias muy diversas pero legitimadas por igual en estos libros (las citas de Shakespeare y del cantautor Cri Cri en una misma página son un excelente ejemplo de esta convivencia). Por su parte, ya al interior de los poemas, las únicas referencias explícitas a otros autores son las alusiones a Matsuo Basho en un caligrama de *Huellas de pájaros* ("ayer bendijo Basho en un haiku tus alas"), y a Lope de Vega, en los poemas finales de *Palabras para armar tu canto*.

Finalmente, creemos adivinar algunas relaciones intertextuales que se mantienen a un nivel más implícito, como la cercanía que ciertos textos de *Árbol de la vida* o *Rutinero* mantienen con las greguerías ("la imaginación/ es una abeja/ encerrada/ en el panal/ de mi cabeza", "la espuma es la risa de la ola"), o la sintonía que las preguntas de *La suerte cambia la vida* tienen con las que hiciera Neruda ("¿Cuántas puertas y ventanas hay en el horizonte?", "Dónde puse mis sueños/ que no los encuentre en ninguna mañana?")⁶. Ecos similares podríamos conjeturar a nivel formal en ciertos textos del *Libro tonto* (y en menor medida en otros títulos), dado el significativo papel que se le otorga a la disposición de los versos en la página, o al uso de recursos visuales como un recuadro para indicar encierro o unas cruces para indicar muerte, características que lo emparentan con las vanguardias literarias.

3.8. El (aún) tímido juego metapoético

Una breve referencia final sobre el diálogo que mantienen los textos con el poema en cuanto artefacto, es decir, como un texto con posibilidades de llamar la atención sobre sí mismo. Al respecto, señalaremos que el juego metapoético es casi inexistente en este corpus, pues prácticamente no encontramos en los poemas referencias a su propia construcción discursiva. La gran excepción es *Los versos del libro tonto*, un volumen con marcados rasgos metaficticiales, en el que los propios versos del libro que el lector tiene entre sus manos son, podríamos decir, el objeto lírico que recorre todo el poemario. Los versos y el libro mismo pasan a ser personajes sobre los que se construye el juego poético, proponiendo así una reflexión sobre el libro como espacio, y finalmente llamando la atención sobre la propia actividad de lectura: "SOY FELIZ YO, EL LIBRO TONTO/ Porque ahora mismo/ tú/ me sostienes/ con las manos/ y estás/ leyendo estos versos/ en fila/ o des/ or/ den/ a dos".

Hay también algún otro ejemplo aislado, como el "Poema rascacielos" (*Ciudad laberinto*), que se lee de abajo arriba tal como se construye un rascacielos, y a medida que el lector sube el texto le propone una reflexión sobre el propio acto de lectura: "He encontrado un poema/ de piedras y palabras/ He encontrado una torre/ y voy a escalarla// Voy subiendo la torre/ poquito a poco/ voy leyendo el poema/ y no me sofoco..."⁷. O la situación final del *Oso hormiguero*, en la que la niña sueña con un tigre que le canta una nana de la que conocemos solo el inicio, y este resulta ser exactamente igual al del poema anterior del libro, abriendo así un juego hacia la idea del texto en otro texto, de ficción sobre ficción. De todas formas, más allá de estas citas, y con la excepción ya señalada, la dimensión metapoética no ha sido un elemento relevante en el trabajo de escritura de los libros analizados.

6 Cercanía que no sorprende dado el amplio uso de estas formas poéticas en el campo literario infantil, representado en las abundantes reediciones ilustradas tanto del *Libro de las preguntas* de Neruda como de las *Greguerías* de Gómez de la Serna.

7 Hemos cambiado el orden de los versos para facilitar su lectura, pues el primero que aquí leemos es el último en la disposición de la página.

4. Conclusiones

A partir del trabajo realizado podríamos pensar en una poesía infantil que, mayoritariamente, avanza con las siguientes coordenadas:

1. Suele construir una supranarración como recurso para acercar el género lírico hacia las formas narrativas y secuenciales predominantes en la literatura infantil.
2. Se vale de formas poéticas recurrentes en la creación para niños, pero experimenta también con formas provenientes de otras tradiciones literarias.
3. Presenta a un niño o un sujeto externo como hablante lírico, con actitud predominantemente enunciativa y con un progresivo equilibrio entre el tono lúdico y el propiamente lírico.
4. Crea mundos factuales y relacionados con el imaginario infantil, pero produce también mundos interiores con temáticas abstractas, poco habituales en la poética para niños.
5. Utiliza múltiples recursos fonéticos y de manipulación de los significantes, y tiende a equilibrarlos con una progresiva atención hacia el sentido.
6. Mantiene escasas relaciones con los tópicos literarios clásicos: solo utiliza algunos especialmente cercanos al mundo de la infancia.
7. Evidencia una tímida poética intertextual, relacionada con diversas tradiciones literarias entre las que destacan las formas poéticas folclóricas.
8. Utiliza escasamente el juego metapoético como parte del andamiaje discursivo.

En suma, los títulos analizados dan cuenta de una poética para la infancia caracterizada por dos movimientos dialógicos entre sí: la inmersión en la tradición, por una parte, y la superación de la misma, por otra. Una poesía cuyos autores conducen mirando alternadamente hacia adelante y al espejo retrovisor. Es decir, imaginando y proponiendo nuevos caminos para transitar en la poética infantil, pero haciéndolos dialogar de múltiples maneras con la tradición que el propio campo ha construido. De esta manera, la idea de poesía para niños que emerge de estos textos bebe de las formas poéticas que han acompañado la edad infantil durante siglos, pero la expande mediante la experimentación con nuevas formas, voces o temas, en una clara voluntad de ampliación de las fronteras del campo. A su vez, esto último la emparenta con la exploración propia de la literatura infantil actual y de paso la acerca al lector adulto, pues este doble movimiento construye una poesía que, pudiendo ser leída por niños, tiene "sentido y valor para una mirada adulta" (Ventura, 2010: 34), tal como hemos querido demostrar en estas páginas.

Resta decir que son diversas las líneas de investigación que vemos surgir de nuestro estudio. Desde la perspectiva de los estudios literarios, un análisis individual y más detallado de los títulos del corpus (que excedía los límites del presente trabajo) puede dar nuevas pistas sobre las búsquedas estéticas que cada autor privilegia para acercarse al campo poético infantil. Asimismo, un estudio comparativo entre ambas colecciones puede ser igualmente fructífero, pues pese a que no formaba parte de nuestros objetivos, se observaron ciertas tendencias propias de cada colección que serían interesantes de analizar. Por su parte, desde la perspectiva de la educación literaria, está abierta la puerta a los estudios que indaguen en la recepción de quienes son los lectores implícitos de este corpus poético: los niños, especialmente con aquellos títulos más propiamente líricos, que podrían traer novedades en el terreno de las respuestas lectoras del público infantil hacia la poesía. Caminar esa senda implicaría adentrarse en el reverso del espejo: si en estas páginas intentamos que emergiera el niño dibujado en el verso, lo anterior sería indagar en el verso que el niño lector construye.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1991). "Le champ littéraire". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89: 3-46.
- . (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CERRILLO, P. y LUJÁN, A. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- COATS, K. (2010). "If it rhymes, it's funny: Theories of humour in children's poetry". En Styles, M.; Joy, L. & Whitley, D. (eds.) *Poetry and childhood*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 121-129.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- EVEN ZOHAR, I. (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas". En Iglesias Santos, M. (comp.) *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco Libros, pp. 23-52.
- HUNT, P. (2010). "Confronting the Snark: the non-theory of children's poetry". En Styles, M.; Joy, L. & Whitley, D. (eds.) *Poetry and childhood*. Stoke on Trent: Trentham Books, pp. 17-23.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- MERQUIOR, J.G. (1999). "Naturaleza de la lírica". En Cabo Aseguinolaza, F. (comp.) *Teorías sobre la lírica*. Madrid: Arco Libros, pp. 85-101.
- NEIRA, R. (2012). "Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado". *Lenguaje y textos*, 35: 131-138.
- POSILIANEC, C. (2008). *(Se)former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil.
- ROIG RECHOU, B. (2007). "Los premios literarios en la comunidad interliteraria española: corrientes y temas". En Cerrillo, P.; Cañamares, C. y Sánchez, C. (coords.) *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*. Cuenca: UCLM, pp. 163-173.
- SILVA DÍAZ, M.C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- STYLES, M. (2010). "Introduction: Taking the long view—the state of children's poetry today". En Styles, M.; Joy, L. & Whitley, D. (eds.) *Poetry and childhood* (pp. xi-xvi). Stoke on Trent: Trentham Books.
- VENTURA, A. (2010). "El jinete azul, un caballito que comienza a cabalgar". *CLIJ*, 238: 33-35.

Anna Pagès Blanch
anna_pgs@hotmail.com

Mercedes Querol Julián
mercedes.querol@unir.net

Grupo de Investigación EPEDIG
"Educación personalizada en la era digital"
Universidad Internacional de la Rioja

(Recibido 30th Abril 2013/
Received 30th April 2013)

(Aceptado 27 septiembre 2013/
Accepted 27th September 2013)

La literatura infantil en el aprendizaje de la lengua extranjera en Educación Primaria: motivación, competencia lingüística y actitud positiva hacia la lengua y cultura

*CHILDREN LITERATURE IN PRIMARY EDUCATION
FOREIG LANGUAGE LEARNING: MOTIVATION,
LINGÜISTIC COMPETENCE AND POSITIVE ATTITUDE
TOWARD THE LANGUAGE AND CULTURE*

Resumen

El presente trabajo hace una revisión de la influencia que puede ejercer la literatura infantil en el aprendizaje de lengua extranjera a los alumnos de Educación Primaria. Siendo ésta utilizada como método para la adquisición de la competencia lingüística y para la creación de empatía y actitudes positivas hacia la lengua y cultura inglesa. La investigación se justifica en la creyente necesidad de mejorar el aprendizaje del inglés y su didáctica en el aula; por tanto presentamos el uso de recursos literarios como un enfoque motivador para la consecución de este fin.

Palabras clave: Literatura infantil, Educación Primaria, bilingüismo, motivación, competencia lingüística, lengua y cultura extranjera.

Abstract

This study tries to demonstrate how primary education students can benefit from children literature to learn English. A close look to the most outstanding studies in the field has proven it to be an approach to acquire the linguistic competence, and to develop empathy and positive attitude towards the foreign language and culture. The research is justified by the pressing need to improve English learning and its teaching; we present children literature as a motivating tool to achieve this aim.

Key words: Children literature, primary education, bilingualism, motivation, linguistic competence, foreign language and culture.

1. Introducción

La presente investigación nace de la inquietud por aportar argumentos que mejoren la didáctica de la lengua extranjera en el aula de Educación Primaria, dicha inquietud viene dada por el contexto actual de la enseñanza del inglés en España en relación con Europa. Según recientes estadísticas realizadas sobre el dominio de la lengua inglesa como lengua extranjera, España se encuentra entre los países con más bajo nivel de inglés de Europa a pesar de que empieza a enseñarse en edades tempranas y mucho antes que en países con niveles muy altos, como Holanda y Dinamarca. Un estudio

elaborado por Education First (2011) mostró que España está entre los países con peor dominio del inglés de Europa y que el hecho de que se inicie el aprendizaje del inglés en edades tempranas no es lo más importante sino más bien la calidad de los profesores, la metodología usada o el tiempo dedicado al idioma. Los estudios realizados por la Red Europea de políticas para la evaluación de los sistemas educativos a alumnos de ocho países de Europa de habla no inglesa (Bonnet, 2002), también demuestra la desventaja del inglés de los alumnos españoles en relación al resto de Europa. Reitera de los españoles, por un lado, la falta del uso del inglés dentro del aula, pero sobre todo fuera de ella en otros contextos como el familiar, social, laboral o en ocio, y por otro lado, el bajo dominio de la competencia comunicativa de dicho idioma.

Aunque estos estudios han sido realizados sobre adolescentes, reflejan la evolución de los alumnos en lengua inglesa a lo largo de su escolarización y los resultados obtenidos, que parecen no cumplir los objetivos programados en la competencia lingüística en inglés. Por ello, se cree necesario hacer especial hincapié en su enseñanza durante la etapa de educación infantil y primaria donde los niños pasan por un período de desarrollo cognitivo y lingüístico decisivo en la adquisición de la competencia bilingüe, la cual puede aportarle grandes beneficios a nivel intelectual, académico y personal, tal y como mostramos a continuación.

2. La adquisición del bilingüismo y sus ventajas

2.1. El proceso de adquisición de la lengua y el desarrollo cognitivo en niños en Educación Primaria

Para entender el proceso de adquisición de una lengua extranjera en los alumnos de primaria es necesario conocer el proceso de adquisición de la primera lengua. El proceso de adquisición o desarrollo de la lengua se describe como el proceso cognitivo en el cual los individuos van adquiriendo las habilidades para comunicarse utilizando una lengua natural.

Son varios los autores en la historia que han investigado el origen del lenguaje humano, y han construido diversas corrientes teóricas al respecto. El presente artículo se centra en las teorías nativistas planteadas por estudiosos tales como Chomsky y Piaget. La aportación de éstas a la adquisición del lenguaje enfatiza la importancia de la interacción del aprendiz con el entorno, para desarrollar la capacidad innata de la comunicación y el lenguaje. Dentro de las teorías nativistas, Chomsky (1975) postula la teoría de la adquisición basada en la Gramática Universal. Dicha teoría apunta que los niños nacen con un sistema gramatical innato que les ayuda a aprender una lengua, es una habilidad innata que se desarrolla mientras el niño crece y va interactuando con su entorno. Esta habilidad se basa en una gramática general e inconsciente que se encuentra en todas las lenguas, y subyace a todas sus reglas gramaticales.

El proceso de aprendizaje del lenguaje se da cuando el niño está en contacto con un entorno en el que se habla esa lengua. A través de la interacción con los demás hablantes la capacidad comunicativa en aquella lengua se va ampliando. Por tanto, se trata de un proceso inconsciente donde los niños van aprendiendo sin una instrucción manifiesta. Este proceso dura hasta los cinco años aproximadamente que es el momento en que tienen la capacidad de hablar la lengua materna con fluidez, nos asegura Fleta (2006). Por lo tanto, la interacción juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de una lengua porque permite mejorar las habilidades lingüísticas (Klein, 1986). Este planteamiento de adquisición está también muy unido a la importancia de que los *inputs*

o información de entrada que recibe el aprendiz estén contextualizados y sean significativos según afirma Krashen (1987). Esto es principalmente importante en el caso de la lengua extranjera, en la que se hace necesaria una inmersión en un contexto de la lengua donde poder interactuar en situaciones y actividades lingüísticas reales o similares a la realidad. Por ello, también es fundamental que el maestro de inglés haga que su lenguaje, mensaje y contenido sea accesible y comprensible para los estudiantes.

En el caso de la adquisición de la lengua extranjera en el aula, a diferencia de la primera lengua, esta no se da en las mismas condiciones de contexto (ya que la exposición a la misma es mucho menor), y en general no es aprendida de forma inconsciente, sin instrucción explícita; al contrario, el aprendizaje y enseñanza están planificados. Cuando se aprende la lengua madre se realiza una inmersión lingüística total, pero aprender una lengua extranjera en el aula tiene más limitaciones; sin embargo, ello no quiere decir que no pueda recibir una adecuada exposición. Krashen (1987: 59) menciona al respecto,

El aula probablemente nunca será capaz de superar por completo sus limitaciones, y no tiene que hacerlo. Su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino traer a los estudiantes en el punto en que puedan comenzar a usar el mundo exterior para una adquisición mayor.

Es por lo tanto de gran importancia que se establezca interacción en un contexto significativo para la adquisición de la lengua extranjera.

Por otro lado, en cuanto a la adquisición de la lengua y la edad, los niños debido a la plasticidad mental que poseen, están en una edad apta para empezar con el proceso de adquisición tanto de la primera lengua como la lengua extranjera. Cuanto antes aprendan los niños la lengua extranjera, más adecuado y exitoso será el proceso de adquisición, afirma Navarro (2010), pues es durante la infancia que acontece el desarrollo del período crítico, que va desde los primeros meses de vida hasta el principio de la adolescencia. Durante estos años los alumnos favorecen el aprendizaje de la lengua gracias a la plasticidad del cerebro que va asimilando casi sin esfuerzo y de forma inconsciente la información lingüística que recibe. Especialmente en los primeros cinco años que es cuando se da el proceso de adquisición de las formas lingüísticas y de los contenidos, el aprendizaje sucede a mayor velocidad y se van adquiriendo tanto los elementos básicos como sus significados (Fleta, 2006). Investigadores como Klein (1986) señalan que el inicio de la adolescencia es el momento crítico en el cual el aprendizaje de una lengua extranjera se va volviendo más dificultoso por la pérdida de plasticidad mental mencionada anteriormente. Por lo tanto aconsejan empezar con la adquisición de la lengua extranjera durante este período de la infancia que permitirá ir adquiriéndola de forma natural.

Uno de los teóricos que también estudió el desarrollo cognoscitivo y lingüístico por el que pasan los individuos es Piaget (1965), el cual comparte, como hemos mencionado anteriormente, la inclinación de que el conocimiento lingüístico del niño se va conformando y se ve influido por la interacción con el mundo y del entorno que rodea al niño y por el desarrollo cognoscitivo. Este desarrollo, según Piaget, sucede en cuatro estadios divididos según la edad, aunque cada niño tiene su propio ritmo para adquirir la capacidad de pensamiento y lenguaje. El primer estadio nombrado sensoriomotor, va del nacimiento hasta los dos años, el segundo estadio, el preoperacional va de los dos a los siete años, el tercer estadio es el de las operaciones concretas, de los siete a los doce años y por último, el cuarto estadio de las operaciones formales que va de los doce a los quince años.

El tercer estadio, el de las operaciones concretas, es el que nos concierne en esta investigación, ya que en él se encuentran los alumnos de Educación Primaria. Gracias al estudio de Cervera (1991), se ha podido analizar el desarrollo cognoscitivo y lingüístico del niño y relacionarlo con el uso e interpretación de la literatura. Cervera basándose en el esquema de Piaget, reflexiona sobre este tercer período en el que aparecen las operaciones mentales ligadas a objetos concretos. Las operaciones concretas son aquellas que se utilizan sobre lo manipulable y lo real, y no se basan sólo en enunciados verbales o hipótesis. El desarrollo intelectual del niño se basa mayormente en la realización de grupos que organicen la realidad y le permitan hacer deducciones lógicas. Es aquí donde empieza a pensar lógicamente en detrimento del pensamiento usado hasta ahora basado en la magia y lo fantástico. Utiliza cada vez más las palabras y es más comunicativo, aunque recurre a la interpretación fantástica cuando no comprende algo. Las inquietudes personales e incógnitas a menudo encuentran respuesta en la fábula y en la magia, ante según qué planteamientos sigue siendo la explicación más válida.

Cervera afirma que el descubrimiento del mundo que experimenta el niño estimula su curiosidad e interés por conocer otras formas de vida, otras culturas y paisajes y animales que le resultan exóticos. Cada vez busca más comprender mejor las palabras y los conceptos debido a que posee un pensamiento más analítico. Aunque en el mundo de lo fantástico los límites aún no están bien diferenciados entre éste y la realidad, sí exige que las creaciones fantásticas tengan una mayor coherencia, argumenta Cervera. Durante esta etapa, en la que aún no tiene la capacidad cognitiva suficientemente desarrollada, la literatura puede ser fundamental para el aprendizaje de conceptos abstractos difíciles de comprender porque esta le ofrece modelos que son acordes con su forma de pensar y de ver el mundo. Durante estos años el niño se siente atraído por los cuentos fantásticos y de aventuras; por la vida de los animales; la intriga y la exploración de países y pueblos desconocidos, etc. Teniendo esto en cuenta, la literatura que aportará todo ello y encajará mejor en esta etapa es la fantástico-realista.

2.2. Beneficios de la adquisición de la lengua extranjera

Como se ha observado durante este período el niño se siente motivado y atraído por el conocimiento de nuevas culturas y lenguas y tiene la necesidad de comunicarse como ser social, por lo tanto es un período idóneo para abrirse a la adquisición de nuevas lenguas. De acuerdo con Cunnigham (2007), si se aprende una única lengua desde la infancia, se dice que se es un hablante nativo de esa lengua; si se recibe suficiente exposición en otra lengua, se puede lograr una competencia de nativo también en ese idioma. Los niños bilingües tienen la capacidad de dominar los idiomas que conocen al nivel de hablante nativo o a un nivel alto. Sin embargo, resulta difícil recibir la exposición necesaria y practicar otra lengua si el niño no convive en un contexto bilingüe. Como se ha explicado en el sub-apartado anterior, es durante el período crítico que se ha de aprovechar el potencial y facilidad lingüística que poseen los niños para aprender tanto la lengua materna como una nueva lengua.

Los beneficios lingüísticos e intelectuales que ofrece la adquisición de una nueva lengua son varios. De acuerdo con Baker (1997), los niños bilingües tienen un pensamiento menos estandarizado pero más creativo, flexible y abierto. Un pensamiento divergente y creativo determina la cantidad de soluciones que encuentra un individuo a un problema. En relación a ello, los estudios de Abdelilah-Bauer (2007) sobre el pensamiento bilingüe aseguran que el hecho de tener dos sistemas de representaciones mentales aumenta la flexibilidad y la originalidad de pensamiento. El hablante que domina dos lenguas tiene dos palabras para un mismo objeto o idea, su campo semántico para un mismo objeto es por lo tanto más amplio que el de un hablante monolingüe. Estos niños pueden

utilizar la información en ambos idiomas para comprender mejor la gramática o mejorar el vocabulario, aunque no lo hagan de forma consciente.

Otra ventaja, de acuerdo con Abdelilah-Bauer (2007), es la capacidad de reflexión sobre la misma lengua como objeto. Esta conciencia metalingüística se manifiesta antes en el niño bilingüe que en el monolingüe. El hecho de tener que organizar muy pronto su lenguaje en dos sistemas distintos tiene como consecuencia que el niño sea capaz de ver el carácter arbitrario de una palabra y poder separarla de su significado. Estas capacidades son necesarias para el aprendizaje de la lectura, nos asegura esta autora, y son adquiridas antes por el niño que domina más de una lengua. Los niños bilingües desarrollan antes la percepción del lenguaje, esto les permite ver que un mensaje se puede transmitir de varias formas y que la lengua es un medio. Abdelilah-Bauer añade que la mayor conciencia de lo que es una lengua parece facilitar además el aprendizaje de una tercera lengua, siempre que éste esté condicionado por la motivación del niño para utilizar la lengua como medio de comunicación.

Por otra parte, Baker (1997) completa a las cualidades anteriores de los niños que hablan más de una lengua, la de "sensibilidad comunicativa incrementada". En una situación de comunicación, el bilingüe tiene una intuición suplementaria que le indica en qué idioma debe hablar con una persona y en qué momento puede cambiar de lengua. Esta sensibilidad incrementada en la situación de interacción se manifiesta por la gran atención prestada a las necesidades del interlocutor, con una percepción más fina de los indicios verbales y no verbales de una comunicación.

Por último, otro beneficio que poseen los niños bilingües es que entienden mejor la diversidad cultural y son más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamiento, argumenta Baker (1997). Ello podrá en un futuro repercutir positivamente, como una ventaja adicional, tanto en el ámbito académico como profesional del individuo abriéndole puertas a una proyección internacional e intercultural.

3. La literatura infantil, una motivación para el aprendizaje del inglés y su cultura

A continuación se analizan las aportaciones de distintos autores sobre como la literatura infantil puede ser una herramienta muy motivadora para trabajar la adquisición de la competencia comunicativa y la creación de empatía hacia la lengua y cultura extranjera.

3.1. La literatura infantil como fuente de motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera

El factor individual más importante en la educación de los niños en dos idiomas como en cualquier otra situación de aprendizaje de lenguas es la motivación. Sin una buena razón, el esfuerzo que requiere aprender otra lengua que no es necesaria para el entorno o vida cotidiana del niño, no merece la pena, afirma Cunnigham-Andersson (2007).

Los alumnos españoles en su contexto habitual, en su cotidianidad, no tienen la necesidad de dominar más que su lengua materna, exceptuando las comunidades bilingües donde el español es lengua cooficial junto a la lengua autóctona. Los niños españoles pueden desenvolverse en todos los contextos y actividades de su día a día sin la necesidad de dominar otras lenguas como el inglés, a diferencia de otros países donde el bilingüismo es más común y el inglés junto con la lengua autóctona son muy usadas en distintos contextos como el profesional, el académico, el ocio, etc. Por lo tanto ante esta situación de comodidad lingüística, donde no existe necesidad directa de dominar el inglés, se debe encontrar la forma de motivar al alumno hacia el interés en la lengua extranjera, cuyo

aprendizaje le será beneficioso tanto en el ámbito académico y personal; y en el futuro, profesional; como intelectual.

Por ello se propone la literatura como posible recurso motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Collie y Slater (1991), la literatura provoca que el lector se comprometa imaginativamente con el relato, preste toda su atención al desarrollo de los sucesos, y se olvide del proceso de aprendizaje en sí para pasar a disfrutar de la lectura. Escuchar cuentos constituye una fuerte motivación para que el niño desee aprender a leer, afirman Escalante y Caldera (2008). Al asociar la lectura con placer, los niños quieren aprender a hacerlo también para poder seguir disfrutando. Ello provocará que se desee conocer también el vocabulario de la lengua extranjera para descifrar el contenido del cuento.

Ghosn (2002) sugiere el uso de la literatura infantil como medio auténtico para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las aulas de Educación Primaria. Argumenta al respecto que la literatura ofrece una auténtica motivación, un contexto significativo para el aprendizaje de idiomas, porque los niños se sienten naturalmente atraídos por los cuentos y relatos. Por otra parte, Menouer Fouatih (2009) defiende también trabajar con textos literarios por su doble interés, a parte de la transmisión de contenidos y conocimiento lingüístico y cultural, también ofrece motivación natural hacia la lectura y el aprendizaje.

La motivación que genera la literatura se puede considerar articulada por una serie de elementos que la hacen posible ejerciendo un poder atrayente sobre el lector, los cuales analizaremos a continuación.

i) Función lúdica

Menouer Fouatih (2009: 171) define literatura como “[...] una forma de expresión capaz de abrir un abanico de experiencias para quienes leen [...] es una posibilidad más de juego y de creación dentro del aula”. La literatura cumple una función lúdica desde el mismo instante que es creada por el escritor, que disfruta imaginando, plasmando sus ideas y creando, posteriormente, este entusiasmo se contagia al lector.

La literatura educa al mismo tiempo que entretiene, afirman Escalante y Caldera (2008). En el momento que creamos espacios para la literatura en el aula estamos brindando al alumno momentos y experiencias de deleite y gozo, posibilidades de creación y desarrollo imaginario. Incluso antes de que los niños hayan desarrollado su destreza lectora los libros ya les ofrecen momentos de disfrute, antes de que dominen una lengua ellos saben y pueden ver lo divertido que será la experiencia a través de la literatura. Bettelheim (1977) opina que para mantener la atención del niño una historia debe divertirlo y ha de contemplar de acuerdo a su edad sus deseos, miedos y aspiraciones. Según este autor, dentro de la literatura infantil, los cuentos populares de hadas son los que entusiasman más al niño porque no sólo tratan problemas internos propios de los humanos, sino que aportan soluciones.

Debemos tener en cuenta que para el niño la actividad más poderosa y atrayente es el juego, una actividad de libre imaginación con un gran poder de evasión. Los niños creen en el poder de la imaginación, y por ello disfrutan jugando, y en el caso de la literatura, leyendo o escuchando un cuento, que para ellos se convierte en una actividad lúdica si leen o escuchan un relato por placer y no por obligación. La ficción está ligada al juego, como menciona Colomer (1999), ésta responde a una necesidad profunda del niño, la de ir más allá de su realidad y no contentarse sólo con lo que ve, dejar volar su imaginación.

ii) Lo imaginario y fantástico

El cuento es invención no historia. Aquí reside parte de su encanto para el niño, que se encuentra

ante una realidad que no es verdadera, pero le gustaría que lo fuera. Desde los primeros años de vida, el niño necesita una herramienta que le ayude a construir estructuras consistentes en su fantasía, a fortalecer su capacidad de imaginación. Colomer (1999) afirma que la literatura favorece la imaginación y curiosidad de los niños permitiéndoles valorar la naturaleza, la gente y las experiencias. Los cuentos tienen el poder de crear imágenes en la mente del lector y así dar alas a su imaginación.

Según Jean (1988), la imaginación que ofrece la literatura fantástica no tiene la finalidad de proporcionar al niño una vía de escape de la realidad, más bien ofrecerle la posibilidad de ver y entender lo real desde otra perspectiva. En este sentido Colomer (1999) afirma que la mente infantil distingue perfectamente entre lo que es el relato en sí y lo que a él hace referencia, y su propia existencia, a pesar de que a los niños les gusta contar y que les cuenten historias como si se tratara de una realidad.

En cada persona y concretamente en cada niño, imaginación, sensibilidad e inteligencia son elementos que deberían ir siempre unidos cuando hablamos de un correcto desarrollo psicológico. El niño, para desarrollarse de modo equilibrado necesita de lo imaginario, de lo fantástico. Los relatos fantásticos tienen la capacidad de traducir el mundo de los deseos y de los sueños, como por ejemplo volar, cambiar el universo, mezclarse con la vida animal, etc. En la fantasía sueño y realidad se funden.

iii) Aprendizaje a través de nuevas experiencias y vivencias

Los libros a parte de nutrir y enriquecer la fantasía tienen la capacidad de ampliar el mundo de la experiencia infantil. Ello atrae porque refleja situaciones y conceptos que el niño oye y ve todos los días, pero sin embargo, están enmascaradas por una sombra de misterio y de magia que las hace más agradables y atractivas. Navas (1995) considera que la ventaja que tiene la literatura frente a otros discursos es la libertad interpretativa que le ofrece al lector, por ello cada cuento, e incluso cada vez que es leído, se transforma en una nueva aventura para el niño.

Por otra parte, Alliende y Condemarin (1997) al describir las funciones de la literatura infantil, concretan que una de ellas, aparte de la diversión y de la ampliación del horizonte intelectual y artístico, es la activación de la curiosidad. Todo lo nuevo y desconocido atrae a los niños que están en un periodo donde tienen gran interés por aprender, resolver incógnitas y descubrir tanto lo que les rodea como lo exótico y lejano. La fantasía les procura justamente estas respuestas, les abre puertas que permiten salir a explorar otros mundos para entender mejor el suyo.

iv) Creación de expectativas que pronto serán resueltas

El cuento es un relato cerrado, que tras el problema y conflicto llega el final feliz y el relato queda zanjado. A los niños les gusta escuchar un relato donde haya acción y conflicto entre opuestos, donde se creen unas expectativas esperanzadoras que pronto serán resueltas, pero es necesario que el problema quede zanjado. Es precisamente esta fórmula, la de un relato corto donde haya una pronta resolución y aclaración del problema y salga la bondad vencedora, que atrae a los educandos. Escalante y Caldera (2008) comentan al respecto que uno de los elementos de la trama que mantiene atento e interesado al oyente es la rapidez de acción, los sucesos han de ocurrir de forma rápida. La resolución final del conflicto ayuda a eliminar las tensiones y miedos, este conflicto se puede utilizar en el aula posteriormente para aclarar y discutir conflictos reales.

v) Las ilustraciones

La ilustración tiene vida propia independientemente del texto que la acompañe, es un material narrativo en sí mismo, argumenta Colomer (1999). El lenguaje de la imagen visual es un medio de expresión. Las imágenes o dibujos son símbolos, y la mente infantil está especialmente capacitada para descifrarlos y conectar con ellos.

La ilustración en literatura infantil es la llave que abre el mundo de la narración y las palabras a niños lectores pero sobre todo a los no lectores. García Padrino (2004) argumenta que no son simples adornos, sino que crean la atmósfera del texto, que incita al niño a imaginar, a comprender la información y la narración. Le ofrece un sinfín de sensaciones visuales a través de los colores, las formas, los volúmenes, etc., y le incita a disfrutar de la literatura, motivándolo a leer.

vi) Significado afectivo y emocional

Desde la Educación Infantil, los niños muestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura, los cuales le proporcionan experiencias reales e imaginativas, y permiten que afloren sentimientos propios de su mundo interior. Por ello, la literatura es un instrumento que puede acompañarles emocionalmente en su proceso de formación. Los mensajes que se transmiten, sean del carácter que sean, éticos, estéticos, culturales, etc., están teñidos de la subjetividad del emisor y se centran en el destinatario, el alumno, pretendiendo actuar sobre él provocándole las sensaciones y emociones que el autor quiere transmitirle, asegura Sánchez Corral (2004).

Por otro lado, en las prácticas literarias se crea un vínculo afectivo entre el narrador y el oyente, ello aumenta la emoción y el bienestar del alumno durante la actividad dándole un significado afectivo. Sitman y Lerner (1996) dicen al respecto que el texto literario se diferencia de otros como los informativos o expositivos porque crean una realidad propia, un mundo con significados y emociones propias que envuelven al lector ofreciéndole una experiencia motivadora. Estas experiencias provocan en él respuestas tanto emocionales como intelectuales.

Por lo tanto, la literatura infantil es una fuente de motivación para el niño ya que gracias a todos estos elementos se logra una predisposición en el aprendizaje, que puede ser utilizada en el aprendizaje de la lengua inglesa para la adquisición de las habilidades lingüísticas y la creación de interés por la misma y su cultura.

3.2. La literatura como herramienta de adquisición de la competencia comunicativa ¿o lingüística?

El término competencia comunicativa, acuñado por Hymes (1967, 1972), se puede definir como la capacidad que posee una persona para usar de forma eficaz una lengua y actuar adecuadamente en un colectivo que comparte una misma lengua. Esta capacidad implica seguir un conjunto de reglas tanto gramaticales como de otros niveles lingüísticos como el léxico, la fonética o la semántica y también las reglas de uso de la lengua según el contexto social, histórico y cultural en el que se da el intercambio comunicativo. Sin embargo, la definición de la competencia comunicativa ha evolucionado a lo largo de los años, llegando al modelo actual cuya complejidad refleja Celce-Murcia (2007) en su estudio (ver la revisión histórica del concepto por esta autora). Así la competencia comunicativa se ve articulada en seis sub-competencias: discursiva (conseguir un lenguaje hablado unificado), sociocultural (conocimiento sobre el contexto social y cultural de comunicación), interaccional (conocimiento sobre por ejemplo, cómo quejarse, disculparse, etc.), lingüística (principalmente relaciones léxico-gramaticales), formulaica (conocimiento de expresiones fijas), y estratégica (comportamientos específicos o procesos cognitivos para mejorar y aumentar el propio aprendizaje de la lengua).

Por otra parte Halliday (1975) demostró que los niños aprenden y crean el lenguaje manipulando e interactuando con el lenguaje, no sentados realizando tareas en actividades aisladas o construyendo estructuras fuera de un contexto. En este sentido Savvidou (2004) afirma que el uso de los textos literarios puede ser una herramienta pedagógica potencialmente poderosa para el aprendizaje de un

idioma. Así pues, menciona como una de las principales preocupaciones que debe tener el docente de inglés como lengua extranjera el ayudar a los estudiantes a adquirir la competencia comunicativa. Como hemos introducido, la competencia comunicativa es más que la adquisición de dominio de la estructura y forma de la lengua, significa también adquirir la capacidad de interpretar el discurso en todos sus contextos sociales y culturales. Por tanto, tal y como argumenta Savvidou, el uso de la literatura puede ofrecer ambas capacidades.

En este estudio, sin embargo, nos centraremos en la adquisición de la sub-competencia lingüística a través del uso de la literatura, que se construye desde varios ámbitos que son la autenticidad del lenguaje, la comprensión y expresión oral, la comprensión y expresión escrita, el vocabulario y el tratamiento de conceptos abstractos.

i) La literatura, una muestra auténtica del lenguaje

Collie y Slater (1991) describen las distintas características que hacen que la literatura sea un buen recurso en la adquisición de la competencia lingüística, como la autenticidad del relato. En este sentido indican que los cuentos pueden ser más beneficiosos que el material informativo o el libro de texto para estimular el proceso de adquisición, ya que proporcionan contextos reales para el aprendizaje de un nuevo lenguaje, puesto que los textos literarios contienen un lenguaje pensado para ser leído por hablantes nativos, y no para la enseñanza de un idioma. El cuento se presenta entonces como un modelo para que los alumnos se familiaricen con una gran variedad de formas, registros, convenciones y usos de un idioma. Povey (1972) menciona al respecto que los textos literarios al contener ejemplos reales de las estructuras gramaticales y del vocabulario, crean conciencia a los educandos de la lengua extranjera y así pueden avanzar en su competencia en todas las habilidades lingüísticas. Collie y Slater (1991) también añaden que los cuentos pueden ser un importante complemento a otros tipos de materiales auténticos para trabajar en el aula como dibujos animados, mapas de ciudades o anuncios. McKay (1986) añade que la literatura muestra el lenguaje en un contexto auténtico, dentro de un marco social que presenta distintos registros y dialectos.

Por otra parte, Ghosn (1996) aporta al respecto que la literatura infantil ofrece un medio natural e interesante para la adquisición del lenguaje, ya que contiene patrones previsible, repetitivos que refuerzan el vocabulario y las estructuras y son a menudo altamente generativos, poniendo a disposición de los lectores una variedad de temas relevantes. Ghosn también afirma que la literatura infantil escogida cuidadosamente permite a los niños desarrollar la recepción del lenguaje en un contexto entretenido, significativo y natural que les invita a repetir muchas palabras y frases que van interiorizando y añadiendo a su lenguaje receptivo y productivo. La autenticidad del contexto literario es un aspecto en el que Littlewood (2000) también hace hincapié. Esta autora recalca la importancia del uso de la literatura en el aula de inglés para solventar un problema importante de la enseñanza de la lengua, la dificultad para la creación en el aula de una situación auténtica del lenguaje.

La literatura puede superar este problema, ya que crea su propio contexto. Los sucesos que tienen lugar en el relato crean un contexto donde se da una determinada situación y uso de la lengua, es entonces cuando esta situación puede trascender de forma artificial en el aula (2000: 179).

La idea de la literatura como una muestra excelente de un uso específico de la lengua es defendida por Sanz (2000: 25) cuando dice, "Es tan real y auténtica como una conversación entre dos amigos". Esta autora aboga por el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera porque considera que estos recursos desarrollan y fomentan la práctica de las habilidades lectora y escrita.

Por otra parte, Sitman y Lerner (1996) consideran que la literatura tiene tres funciones: actúa como estímulo, como vehículo y como herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa. La literatura provoca que el lector utilice la lengua extranjera para indagar, interpretar y comprender el significado del contenido, así como las estructuras lingüísticas y estilos del texto literario. Widdowson (1975) también defiende la idea de que el texto tiene la función de estimular como de enseñar y poder practicar estructuras lingüísticas y léxico de un idioma en un contexto auténtico. Enseña como este lenguaje es empleado, manejado y practicado de forma adecuada, por los autores con el objetivo de comunicar mensajes, significados, ofrecer la visión de realidades diferentes, siendo todo ello característico de la cultura propia. En referencia a la gramática y la sintaxis, la literatura infantil puede proporcionar ejemplos de ello en un uso real. Meek (1995: 6) señala que "las historias enseñan a los niños los tiempos verbales del pasado y el futuro cuando están intensamente preocupados por el presente", y añade que sin embargo, la mayoría de los libros de texto del primer nivel de inglés como lengua extranjera pasan por alto este potencial y se mantienen en la enseñanza del presente simple.

Mourão (2009) afirma que los alumnos tienen la necesidad de interactuar con ejemplos ricos y auténticos de la lengua extranjera y de esta forma tener acceso a una enseñanza y aprendizaje holísticos de la lengua, y que los cuentos pueden proporcionarles este contexto natural y relevante en la exposición a un idioma.

Pese a las diferencias que puedan existir entre el lenguaje literario y el que utilizamos día a día, existen muchas similitudes como la metáfora, la comparación, la personificación, los dobles sentidos, y el resto de figuras literarias que no son exclusivas de la literatura (Mourão, 2009). De hecho hay críticos como Blumfit y Carter (1986) que reivindican la no existencia de un lenguaje literario argumentando que "encontramos imposible aislar alguna parte o propiedad especial del lenguaje que sea exclusiva del trabajo literario" (1986: 6). Por lo tanto se puede observar a través del recorrido hecho en las distintas reflexiones de los autores que la literatura presenta un modelo que puede ser adecuado para mostrar y trabajar el lenguaje en un contexto auténtico y parecido al de la vida real, ofrece una variedad de estructuras y modelos de comunicación en un contexto significativo y necesario para el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula.

ii) Comprensión y expresión oral

El trabajo y uso de textos literarios también estimula el lenguaje oral del niño y motiva su implicación en el texto según Collie y Slater (1991), porque se trata de un medio excelente para enseñar la lengua a través de un enfoque integral.

El profesor Pardede (2011) afirma que el cuento también puede ser una poderosa fuente de motivación para la comprensión y expresión oral. A raíz de un cuento se pueden programar una variedad de actividades como la lectura oral, la dramatización, la improvisación, los juegos de rol o la discusión, todas ellas muy efectivas para mejorar estas dos habilidades. Por ejemplo pedir a los estudiantes que lean la historia en voz alta puede desarrollar su práctica en la escucha y pronunciación de la lengua. Un argumento que nos explica por qué la literatura mejora la comprensión oral es el aportado por Mourão (2009: 2), "Los niños escuchan con el propósito de encontrar un significado. Al hacerlo, están motivados para escuchar más y entender más". Afirma pues que las imágenes de las historias, la voz del narrador, la mímica y el gesto, todo apoya al significado de la narración y del léxico y permite que los niños desarrollen sus habilidades de escucha y de concentración. Escuchar un cuento, según este autor, ayuda a los niños a ser conscientes del ritmo, la entonación y la pronunciación del idioma, elementos muy importantes para desarrollar correctamente la competencia comunicativa en expresión oral. Por

otra parte, añade que los cuentos pueden proporcionar oportunidades para la integración de las cuatro habilidades del lenguaje, tanto la auditiva y de lectura, como el habla y la escritura.

Otro autor que apoya el uso del texto literario para trabajar la expresión oral es Gray (2005), quien alega que la literatura al ofrecer un contexto rico en elementos léxicos individuales o sintácticos puede servir como un excelente recurso para trabajar posteriormente la expresión oral, ya que permite que los estudiantes se familiaricen con muchas características del lenguaje escrito, como la formación y función de las frases, la variedad de estructuras o formas diferentes de conectar ideas.

Los libros ilustrados concretamente tienen un potencial añadido que son las imágenes, Mourão (2009) argumenta que la utilización de las imágenes es muy eficaz para crear discusión y así conseguir que los niños utilicen sus propias palabras para contar partes de la historia apoyándose en las ilustraciones. Estas prácticas mejoran la expresión oral y desarrollan la imaginación del alumno.

La literatura también puede incentivar la participación oral del alumno porque, según Menouer (2009), la ambigüedad e incógnitas que pueden crear los relatos literarios provocan varios comentarios e interpretaciones por parte del alumno. Asimismo, la confianza del alumno aumenta, disminuye el miedo a errar y el nerviosismo que ello provoca gracias a que las actividades literarias generan un ambiente relajado, positivo y desinhibido. Esta misma idea la comparte Ghosn (2002) que sostiene que un buen relato puede crear mucho entusiasmo y generar mucho más diálogo entre los alumnos que los textos del libro de lengua, que suelen ser artificiales. Ghosn añade que este entusiasmo en compartir la historia también dará lugar a más oportunidades para crear un *feedback* con el profesor y discutir sobre el significado de las palabras o de la trama. Otro motivo a favor del uso de la literatura para mejorar la expresión oral según Menouer (2009) es la riqueza lingüística que posee como herramienta didáctica, pues incrementa el vocabulario del alumno, elemento clave para comunicarse.

Por consiguiente, las reflexiones analizadas afirman que la literatura incentiva las habilidades de comprensión y expresión oral gracias a la motivación y entusiasmo que estos crean en el alumno, pues le invitan a estar atento al relato oral, mejorar la comprensión y pronunciación, y aumentar su participación oral a través de los coloquios que suscitan las historias y las actividades de expresión planteadas posteriormente.

iii) Comprensión y expresión escrita

La literatura además de ejercer un efecto positivo en el estudiante motivándole para la lectura, por ser un estímulo lingüístico y cultural auténtico, como ya hemos comentado, también puede mejorar su comprensión lectora, habilidad que le será indispensable para desenvolverse en la nueva lengua (Sitman y Lerner, 1996). Si el estudiante desarrolla el hábito de leer en lengua extranjera, tendrá a su alcance un recurso permanente de perfeccionamiento y de autoevaluación de su dominio lingüístico. Sin embargo, Krashen (1987) apunta que para que los alumnos se conviertan en buenos lectores de lengua extranjera deben leer con asiduidad en la primera lengua.

La expresión escrita en lengua extranjera es una habilidad que se empieza a adquirir una vez se van afianzando las habilidades de comprensión oral o escrita, y que justamente en la etapa de Educación Primaria se empieza a desarrollar. Mourão (2009) al respecto argumenta que escuchar un cuento ayuda a los niños a ser narradores de historias. Al exponer a los niños a diferentes tipos de cuentos son capaces de recrear sus propias historias utilizando las ideas y formatos que han oído y visto en clase, de esta forma se potencia su creatividad e imaginación.

Ghosn (2002) también considera que a través de la literatura como recurso se puede proveer a los alumnos de lengua inglesa con experiencias lingüísticas para la expresión escrita y que tomando

como modelo la forma de narrar del escritor, los alumnos pueden probar diferentes formas de narración y ponerse a prueba creando por ejemplo finales distintos para el cuento o narrando historias parecidas. Pardede (2011), en este sentido, añade que el cuento puede ser una poderosa fuente de motivación para la escritura en lengua inglesa, tanto como modelo que sirve de ejemplo de narración a seguir, como de tema para trabajarlo a través de actividades de expresión escrita. De acuerdo con lo expuesto, Oster (1989) también afirma que la literatura ayuda a los estudiantes a escribir de manera más creativa.

iv) Vocabulario

Como ya hemos mencionado, los textos literarios pueden ofrecer múltiples ejemplos de ciertos tipos de patrones de lenguaje y estructuras lingüísticas. En este sentido, Mourão (2009) indica en su trabajo que las historias están creadas a base de repeticiones de léxico y de frases. Los cuentos tradicionales suelen tener este tipo de patrones y elementos narrativos muy distintivos, esto se debe a que necesitaban que fueran fáciles de memorizar tanto por el contador de historias como por el oyente. Los cuentos tradicionales europeos con frecuencia utilizan el número tres, *Los tres cabritillos*, *Ricitos de oro* y *los tres osos* o *Los tres cerditos* son algunos ejemplos. Todos ellos contienen patrones repetitivos y secuenciales que crean un excelente medio para trabajar la imitación y repetición de léxico y estructura, fáciles de repetir e imitar en el aula de lengua extranjera. Por ejemplo en el cuento de *Little Red Riding Hood* encontramos la siguiente repetición:

LRRH: Grandmother, what big eyes you've got!

BBW: All the better to see you, my dear.

LRRH: Grandmother, what big ears you've got!

BBW: All the better to hear you, my dear.

LRRH: Grandmother, what big teeth you've got!

BBW: All the better to EAT you ...

Mourão (2009) recalca que al ser estribillos repetidos y acumulativos que riman son excelentes para su uso en la clase de lengua extranjera porque permite a los niños participar oralmente de forma activa mediante la repetición de una gran parte de la narrativa de la historia. El autor nos afirma que los niños disfrutan de escuchar y volver a escuchar cuentos, y que los cuentos al poseer unas rutinas y patrones predecibles que sirven de guía a los niños les da seguridad, contribuyendo en lo que vendrá y así aumentar su participación y entusiasmo. Esta actividad es en base a un patrón, pero el niño lo disfruta porque lo hace en un contexto significativo. Sin embargo, Mourão añade que para que la lectura de estos cuentos sea efectiva es necesario que posean palabras y frases nuevas que serán adquiridas a través de la escucha y trabajo del cuento. Ello permite ver a los niños que están progresando en su adquisición de la competencia lingüística e interiorización de vocabulario nuevo.

En la misma línea Ghosn (2002) analiza el efecto de la literatura sobre la adquisición de nuevo vocabulario o repaso del ya aprendido. Argumenta que el lenguaje al presentarse de forma natural fomenta el aprendizaje del vocabulario en su contexto, característica acorde con la teoría de la adquisición natural del lenguaje. Asimismo, tanto Ghosn (2002), Collie y Slater (1991), como Garvie (1990) sugieren que los cuentos son recursos ricos para que los maestros de lengua extranjera introduzcan vocabulario y estructuras de frases en un contexto significativo para los alumnos, de manera que la lengua no se transfiere desde un aprendizaje mecánico donde no hay relación entre los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, sino que se transfiere desde un contexto personal en el

que los nuevos conceptos interaccionan y se conectan con la estructura cognitiva que el niño posee. Por otro lado, Ghosn (2002) analiza el poder añadido que tienen los cuentos ilustrados sobre el léxico, argumentando que las ilustraciones adecuadas a la edad del lector proporcionan oportunidades para trabajar y debatir sobre vocabulario clave que pueden ser explotadas en el aula. Mourão (2009) añade que los libros ilustrados son particularmente útiles porque las ilustraciones apoyan los procesos cognitivos de la historia y del vocabulario que aparece en el relato, cuando lo visual y lo verbal cuentan la misma historia se está ofreciendo un contexto muy bueno para el aprendizaje de idiomas, y por ello es importante tener en cuenta la relación de ambos cuando se elige un cuento para ser trabajado en el aula. A través de ellos se está estimulando a los niños a crear el significado utilizando las dos formas de texto, la similitud entre la información visual y la verbal.

v) Tratamiento de conceptos abstractos

Los conceptos abstractos son aquellos que poseen una cualidad donde se excluye al sujeto. Distinguen un objeto, acciones, etc. que sólo puede ser percibido o creado por la inteligencia, al contrario que los concretos que hacen referencia a aquello que se percibe a través de los sentidos. Los conceptos abstractos representan seres, fenómenos, acciones o cualidades que sólo existen mentalmente, como la felicidad, pureza, honradez, maldad, bondad, justicia, etc.

Varios autores en sus investigaciones consideran el potencial de la literatura para hacer accesible a los alumnos la comprensión de conceptos abstractos y abordar el debate sobre temas universales a partir de un contexto, Álvarez Valdés es una de ellos. En uno de sus artículos (2004) dice que los recursos literarios dan al alumno la posibilidad de trabajar con textos más elaborados y auténticos que potenciarán la capacidad para distinguir los significados literales de los metafóricos, y a la vez pueden ser utilizados para iniciar un intercambio de opiniones y discusión grupal sobre temas morales, valores y conceptos abstractos porque crea una provocación de debate en el aula, por lo tanto la literatura es un gran apoyo al cual el docente puede recurrir para mejorar su comprensión. Menouer (2009) también está a favor del uso de la literatura en el aula, entre varios motivos, por su universalidad, considera que los textos literarios tratan temas universales como la felicidad, el amor, la amistad o la humanidad, todos ellos comunes en todas las culturas. Menouer cree que a pesar de que la obra esté escrita en un idioma extranjero al alumno, el hecho de que aparezcan y se trabajen estos temas hace que el relato y los valores transmitidos les sean familiares y se acerquen a su mundo. Ghosn (2002) confirma este razonamiento afirmando que todos los niños pueden identificarse con el miedo, el coraje, la esperanza, el amor o la necesidad de logro, da igual a través de qué lengua o cultura se transmiten porque los temas universales les llegan de la misma forma. Ghosn sostiene que la literatura de calidad ofrece una gran multitud de temas de discusión, pudiendo llegar con la ayuda del docente a hacer generalizaciones y aplicar los temas y valores trabajados a raíz de las historias en situaciones y conflictos de su vida cotidiana.

Como síntesis podemos decir que la literatura contribuye a la adquisición de la competencia lingüística en cada una de sus habilidades y en el tratamiento de elementos como el vocabulario y los conceptos abstractos. Este progreso es debido a la motivación que crea la literatura, invitando a participar activamente al alumno, y a la autenticidad e *inputs* del lenguaje que recibe el alumno, necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera mancada de contextos lingüísticos reales en la vida del niño.

3.3. Creación de actitudes positivas y empatía hacia la nueva lengua y cultura

La literatura además de mejorar la sub-competencia lingüística también puede ofrecer otras

perspectivas positivas para el aprendizaje de una nueva lengua, pues es un excelente medio para acceder a la cultura extranjera, así lo justifican los siguientes autores.

Según Collie y Slater (1991) la literatura ayuda a la conformación de la sub-competencia sociocultural del estudiante ya que expresa una determinada visión del mundo y un marco sociocultural concreto. El texto literario, como vehículo de información sociocultural e histórica, de valores éticos y culturales, y de creencias y costumbres es una fuente que suministra información sobre la sociedad cuya lengua se estudia. Éstas destacan que la primera función de un texto literario no es la transmisión de información cultural, sin embargo de forma indirecta también cumple esta función. Y añaden que aunque de entrada pudiera parecer que ese contenido sociocultural puede ser un impedimento para el estudiante extranjero, que carece de esas referencias culturales, se produce más bien lo contrario, ya que esta situación justamente despierta el interés de los alumnos por conocer lo desconocido. En este sentido, Mourão (2009) cree que las oportunidades para la presentación de información cultural y de comparación transcultural en el aula con los alumnos aumentan gracias a que las historias reflejan la cultura de sus autores e ilustradores. Además, las historias tradicionales, con las que los niños ya están familiarizados, se pueden disfrutar con facilidad en lengua inglesa, nos afirma la autora, y propone al maestro como figura que puede aportar la información cultural de los cuentos tradicionales y compararla con la de los estudiantes.

Asimismo Savvidou (2004) añade que la literatura fomenta en los alumnos de lenguas extranjeras la capacidad para interpretar el discurso en diferentes contextos lingüísticos, sociales y culturales específicos. En este sentido, Carter y Long (1991) mencionan que la literatura, al permitir a los estudiantes entender y apreciar otras culturas, sociedades e ideologías diferentes a la suya, está fomentando su crecimiento personal y el desarrollo intelectual. Del mismo modo, Kramsch (1998) también apoya la unión que existe entre literatura y cultura afirmando que ambas son inseparables porque los textos literarios poseen información que constituye la memoria colectiva de un pueblo o comunidad. A la par, Menouer (2009) comenta que la literatura refleja la cultura de un pueblo en todos los formatos que se pueda presentar: "Cada autor, cada obra, crea una manera personal de ver e interpretar el mundo. Hablar de literatura es pues, hablar del hecho social" (2009:1). En la misma línea de lo expuesto, Sitman y Lerner (1996) afirman que la literatura manifiesta la cultura de un país o sociedad, leer o trabajar obras escritas en la lengua extranjera puede familiarizar a los alumnos con los valores y moral del país cuya lengua es estudiada, mismamente las reglas que conforman el sistema social y sus códigos. Creen que además de exponer al alumno a la cultura nueva, le ayuda a interiorizar una conciencia cultural más tolerante y abierta.

Por otro lado, Menouer (2009) comenta que uno de los motivos por los que trabajar con literatura en el aula de lengua inglesa es positivo por su atemporalidad. Los textos literarios además de ser textos que han sido elaborados con delicadeza y cuidado en cuanto a forma, poseen otra ventaja, suelen ser atemporales tanto en el lenguaje como en el tema. Por lo tanto su contenido y valores pueden trascender en el tiempo y cultura y pueden ser entendidos en otro período y país diferente.

Por lo tanto a raíz de las aportaciones de los autores analizados hemos podido observar que literatura, lengua y cultura están muy ligadas. Sitman y Lerner (1996) describen que la creación literaria es consecuencia y reflejo de una cultura que se expresa a través de su lengua, por lo tanto consideran que lengua, cultura y literatura son inseparables. La literatura sirve como instrumento para comunicar y acercarse culturalmente porque el texto actúa como punto de inicio para la discusión de ideas, valores y puntos de vista. Ello permite que los alumnos puedan considerar los distintos puntos de vista de los compañeros y tengan actitudes tolerantes y empáticas hacia otras culturas, creencias y visiones.

Sin embargo, en contraposición a ello hay opiniones detractoras a la función de la literatura como promotora de la cultura de la lengua estudiada. Una de ellas es la de Brumfit y Carter (1986) que sostienen que si justificamos la utilización de la literatura sólo por el hecho de que es fuente de información cultural o modelo de lengua a seguir, entonces nos estamos basando en ideas teóricas erróneas, lo argumentan diciendo, "El lenguaje y contenido de la literatura es modificado de forma creativa y deliberada, incluso distorsionada, por el escritor según sus necesidades, y puede que para un alumno extranjero no sea fácil reconocer esa distorsión" (Brumfit y Carter, 1986: 20). Aunque estos autores sí justifican la inclusión de la literatura por sí misma, por la mera experiencia personal de leer literatura y ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad lectora.

En síntesis, si se contemplan todas las argumentaciones expuestas, la mayoría de los autores justifican que la literatura no es solamente útil para la adquisición de la competencia lingüística, sino que es una herramienta que motiva y crea empatía hacia la cultura inglesa. Pues es un vehículo de información social, cultural, moral e histórica notorio que permite que los alumnos se acerquen a un contexto distinto al suyo y se creen actitudes positivas e interés hacia la cultura de otros.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha realizado un análisis en torno a la necesidad de mejorar la adquisición de la lengua extranjera, los beneficios que puede aportar esta adquisición al alumno y las necesidades que requiere. En este sentido se ha estudiado el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera para abastecer estas necesidades. La literatura se ha analizado desde la perspectiva de tratarse de una herramienta útil para este objetivo y se ha justificado su uso en el aula desde distintos aspectos, pues se ha comprobado que los recursos literarios contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos en la competencia comunicativa, tanto en la sub-competencia lingüística como en el acercamiento a la cultura y a la lengua.

La adquisición de la competencia lingüística se prueba a través de las siguientes argumentaciones: el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas se da a que gracias a los elementos motivadores de la literatura, principalmente su función lúdica, el alumno se muestra más atento y activo en las tareas de comprensión oral del inglés como escuchar un relato, dicha comprensión resulta ser significativa porque el lenguaje aparece contextualizado y es una muestra auténtica de su uso real; este mismo argumento contribuye a la comprensión escrita, pues el alumno realiza un aprendizaje similar al de un hablante nativo de la lengua y además desarrolla su capacidad lectora; aumenta su participación oral debido al entusiasmo que le crea la historia y lo predispone a compartir verbalmente el relato con sus iguales y con el docente y a participar en debates o coloquios relacionados; mejora la expresión escrita porque ofrece modelos e ideas que luego puede usar para explotar su capacidad en producción escrita, fomentando su creatividad; permite la adquisición de vocabulario en un contexto significativo y auténtico y a través de patrones acumulativos y divertidos que facilitan su comprensión y asimilación; hace accesible para los alumnos la comprensión de conceptos abstractos y temas universales y fomenta su debate y diálogo gracias a encontrarse en un contexto cercano al alumno y motivador.

Por otro lado, se ha podido investigar cómo el uso de la literatura crea la empatía y actitudes positivas hacia la cultura y lengua inglesa, confirmando que los alumnos muestran interés por conocer aspectos de la cultura inglesa que están vinculados o se transfieren de forma directa a través del relato ya que estos son transmisores de valores, costumbres y hechos culturales e históricos, aunque no

sea ésta su función. Recordemos que literatura, lengua y cultura se complementan y están ligadas como se justificó anteriormente. La cultura al estar vinculada al relato le permite al maestro trabajar e introducir contenidos culturales de forma amena y atrayente para el educando, ya que éste se siente fascinado por aquello que es desconocido y diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELILAH-BAUER, B. (2007). *El desafío del bilingüismo: Crecer y vivir hablando varios idiomas*. Madrid: Morata.
- ALLIENDE, F. & CONDEMARÍN, M. (1997). *De la asignatura de Castellano al área del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- ÁLVAREZ VALDÉS, J. (2004). "La poesía en la clase de ELE, explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité". *Revista electrónica RedELE*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_02Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06c5c.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- BONNET, G. (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>.
- BRUMFIT, C.J. & CARTER, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. & LONG, M. (1991). *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching". En ALCÓN, E. & SAFONT, M. P. (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, pp. 41-58.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections in language*. New York: Pantheon.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1991). *Literature in the language classroom*. (5ª ed.). Glasgow: Cambridge University Press.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CRYSTAL, D. (1987). *Child Language, Learning and Linguistics*. London: Edward Arnold.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U. & ANDERSSON, S. (2007). *Crecer con dos idiomas: Una guía práctica del bilingüismo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- EDUCATION FIRST (2011). *EF EPI English Proficiency Index*. Recuperado de http://www.ef.com/sitecore/_/_~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf
- ESCALANTE, T. & CALDERA, V. (2008). "Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer". *Artículos arbitrados*, 43, 669-678.
- EUROSTAT. *Foreign language learning statistics*. (2011). European Commission. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics
- FLETA, T. (2006). "Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela". *Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 16, 51-62.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- GARVIE, E. (1990). *Story as Vehicle*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- GHOSN, I.K. (1996). *Whole language EFL with children's literature: The way it worked in one kindergar-*

- ten class. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.
- _____ (2002). "Four good reasons to use literature in primary school ELT". *ELT Journal*, 56, (2), 172-179.
- GRAY, R. (2005). "Using translated first language literature in the second language classroom". *The Internet TESL Journal*, 11, (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Gray-TranslatedL1Literature.html>
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HYMES, D. (1967). "Models of the interaction of language and social setting". *Journal of social issues*, 23(2), 8-38.
- _____ (1972). "On communicative competence". En Pride, J.B. & Holdes, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- JEAN, G. (1988). *El poder de los cuentos*. (1ª Ed.). Barcelona: Pirene.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- LITTLEWOOD, W. (2000). *Literature in the school foreign-language course*. In BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (Eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University.
- MCKAY, S. L. (1986). *Literature in the ESL classroom*. Londres: Oxford University.
- MEEK, M. (1995). "The critical challenge of the world in books for children". *Children's Literature in Education*, 26, 5-22.
- MENOUER, W. (2009). "La literatura como recursos didáctico en el aula de E/LE". *Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE* (pp. 161-172). Orán: Instituto Cervantes.
- MOURÃO, S. (2009). "Using stories in the primary classroom". *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* (pp. 17-26). London: British Council. Recuperado de http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/BritLit_elt.pdf
- NAVARRO, B. (2010). "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta". *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- NAVAS, E. (1995). *Incidencia de la narración oral de cuentos para el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar*. Caracas: UNESR.
- OSTER, J. (1989). "Seeing with different eyes: another view of literature in the ESL class". *TESOL Quarterly*, 23, 85-103.
- PARDEDE, P. (2011). "Using short stories to teach language skills". *Journal of English Teaching*, 1, (1), 14-27.
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- POVEY, J. (1972). *Literature in TESL programs: the language and the culture*. New York: McGraw Hill.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2004). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SANZ, M. (2000). "La literatura en el aula de ELE". *Frecuencia - L: Revista universitaria*, julio, 24-27.
- SAWIDOU, C. (2004). "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom". *The Internet TESL Journal*, 10 (12). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Sawidou-Literature.html>
- SITMAN, R. & LERNER, I. (1996). "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de ELE". En SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). *Actas del IV Congreso Nacional de ASELE* (pp. 227-233). Madrid: Universidad Complutense.
- WIDDOWSON, H. (1975). *Literature as subject and discipline: Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.

Sara Reis da Silva

sara_silva@ie.uminho.pt

University of Minho – Braga, Portugal

(Recibido 1 mayo 2013/

Received 1st May 2013)

(Aceptado 2 septiembre 2013/

Accepted 2nd September 2013)

La presencia de Luísa Ducla Soares en la literatura infantil portuguesa: los niños y las representaciones de la diversidad

THE PRESENCE OF LUÍSA DUCLA SOARES IN
PORTUGUESE CHILDREN'S LITERATURE:
CHILDHOOD AND DIVERSITY REPRESENTATIONS

Resumen

Tras una breve presentación general de la producción literaria de Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939), se reflexiona en este ensayo sobre la representación de la diversidad, de la lectura "cruzada" intertextual de un corpus textual que incluye textos como *Os Ovos Misteriosos*, *A Festa de Anos* e *Desejos de Natal* [*Los huevos misteriosos*, *La fiesta de cumpleaños* y *Deseos de Navidad*]. El propósito de este breve estudio es analizar los elementos específicos relacionados con los temas mencionados, con su construcción diegética y discursiva, así como sus personajes. Por otra parte, este enfoque se centra también en cuestiones relacionadas con las ilustraciones y la relación entre imagen y texto, dado que algunos de los textos seleccionados se inscriben en el género textual conocido como álbum narrativo (picture story book).

Palabras clave: Luísa Ducla Soares, diversidad, intertextualidad, álbum.

Abstract

After presenting a brief overview of Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939) literary oeuvre, this paper will reflect upon diversity representations by cross-reading a body of texts which includes works such *Os Ovos Misteriosos*, *A Festa de Anos* e *Desejos de Natal*, among others. The aim of this paper is to analyse specific elements related to the referred themes, to its diegetic and discursive construction as well as to the characters. Furthermore, this essay pays special attention to aspects related to illustrations and to the relationship between image and text as some of the selected books can be situated in picture story book genre.

Keywords: Luísa Ducla Soares, diversity, intertextuality, picture story book.

Luísa Ducla Soares nació en Lisboa en 1939, se graduó en Artes, ejerció como periodista y traductora, y también trabajó, hasta su jubilación, en el Área de Información Bibliográfica de la Biblioteca Nacional. En 1972, publicó su primer libro, *A História da Papoila* [*La historia de la amapola*], y rechazó el Gran Premio de Literatura Infantil y Juvenil del Servicio Nacional de Información (NIS). En 1986, recibió el Premio Gulbenkian de Libros para Niños por *Seis Histórias de Encantar* [*Seis Historias de Encantar*]

(mejor texto del bienio) y en 1996 la misma institución y por el conjunto de su obra, le otorgó el Gran Premio de Literatura Infantil para niños.

La extensión, la diversidad genealógica, la vivacidad discursiva, el *nonsense* y el humor, además de un "espíritu crítico" de la "modernidad en la selección y el tratamiento de los temas" y "un estilo sereno y decidido" (Rocha, 2001: 104), como dice Natércia Rocha (2001), por ejemplo, entre otros aspectos, hacen de la obra de Luísa Ducla Soares una de las más llamativas y reconocidas en el actual panorama literario portugués para la infancia.

Temas difíciles o escasamente tratados en la escritura para la infancia, tales como la guerra/paz, la diferencia, la subversión de la "normalidad" y la crítica social, se ponen al servicio de una particular creatividad, en la que se incluye un elevado número de obras firmadas por esta autora. Una producción compuesta por más de un centenar de títulos de poesía, narrativa (que abarca la novela y el cuento, en prosa o verso) y las recopilaciones de textos de la tradición oral portuguesa, fundamentalmente de formas poético-líricas como las adivinanzas, los trabalenguas o las monsergas, en ciertos casos, editadas en volúmenes cuidadosamente ilustrados y acompañados de un CD, como se observa en *O som das lengalengas [El sonido de las monsergas]* (2011), ilustrado por João Vaz de Carvalho y con música (CD) de Daniel Completo. Un ejemplo de la singularidad de la obra de Luísa Ducla Soares, que es abiertamente reconocida por profesionales de la educación y por la comunidad docente en general, así como por el alumnado de Infantil y de Primer ciclo de Primaria, haciendo que su escrita sea objeto de una recepción entusiasta y amplísima, como prueban las numerosas visitas de la autora a escuelas o bibliotecas, por ejemplo.

En el presente estudio, se ha procedido a una selección y lectura intertextual de un conjunto de relatos en los que la representación de la infancia y, en particular, cuestiones tales como la presencia de estereotipos culturales, o la diferencia de la (in)tolerancia asumen contornos diferentes. Es comprensible que, por cuestiones contextuales que se refieren a las limitaciones de tiempo subyacentes a la producción y difusión de este breve estudio, no procedamos a un análisis de los textos poéticos de la autora, a pesar de que estas figuraciones de la infancia parecen ser recurrentes y variadas.

Genéricamente y por razones de organización y de la claridad de nuestra exposición, el análisis de los textos que componen el *corpus* de este enfoque se basará en un criterio de orden cronológico, teniendo en cuenta la fecha de la primera edición.

El tema de la diferencia en la obra de Luísa Ducla Soares, como concibe, por ejemplo, Violante Florêncio (2001) como un "cumplido", impregna un número significativo de textos, muchos de ellos publicados en el inicio de la carrera literaria de la autora, momento en el que la ficcionalización de temas como la lucha contra el racismo, el canto a la diferencia y el multiculturalismo eran muy puntualmente tratados.

Publicado en 1994, con expresivas ilustraciones de Manuela Bacelar, la narrativa en formato álbum titulada *Os Ovos Misteriosos [Los Huevos Misteriosos]*, como en otros lugares hemos tenido la oportunidad de explicar en detalle (Gomes, Silva e Ramos, 2006) y distinguir asimismo como uno de los textos de la autora que más se ha leído en contextos formales de la promoción de la lectura y el libro (por ejemplo, en guarderías, escuelas o bibliotecas), fue incluida por APPLIJ – Sección Portuguesa del IBBY – en la lista de obras que ficcionalizan temas como "a diversidade do mundo e das culturas/o precoceito, o racismo e o anti-racismo/a aceitação activa da diversidade/a tolerância" (Vila Maior, 2005: 220).

En esta "fábula sencilla y divertida" (Gomes, 1997: 47), aparece en primer plano una gallina, figura anónima, como todas las demás con las que "comparte escenario", que se revela desde el

principio como protagonista personificada. Este personaje animal, representante, en última instancia, del espíritu/amor maternal, pone un huevo "muy blanquito" (Soares, 1994), junto al que aparecen otros cuatro muy diferentes. Para sorpresa general, de los huevos de gallina sale un loro, una serpiente, un avestruz, un cocodrilo, y, finalmente, un pollo, que configuran una «camada tan variada..., tan hermosa.» (*idem, ibidem*). El texto hace hincapié en la diversidad de comportamientos y gustos de estos personajes, sugiriendo también que esto no impide la coexistencia armoniosa de estos hermanos, unidos en la adversidad –la aparición de un niño que quiere coger al pollo para asarlo para la cena– consiguen salir victoriosos y celebrar comiendo un gran pastel "de varios pisos" (*idem, ibidem*):

Um tinha milho para o frango. [Uno tenía maíz para el pollo]
Outro, peixe para o crocodilo. [Otro, pescado para el cocodrilo]
Outro, fruta para o papagaio. [Otro, fruta para el loro]
Outro, ratos para a serpente. [Otro, ratones para la serpiente]

Y, por supuesto, ornamentar siete canicas, un martillo y veinte clavos, porque al avestruz solo le gustaban las delicias extravagantes (*idem, ibidem*).

En el discurso coloquial, del que no está ausente una original componente humorística, Luísa Ducla Soares narra una historia de animales, dejando así, implícita su relación simbólica con el mundo de los hombres. De hecho, al estilo de la fabulística tradicional, este cuento de los animales propone y elogia la posibilidad de coexistencia familiar, de armonía, tolerancia equilibrada y solidaria a partir de la diferencia, en este caso representada por la fraternal convivencia de animales de especies diferentes.

En un registro parcialmente próximo al estilo de la fábula, la historia de *A Festa de Anos* [La fiesta de cumpleaños] (2004), narra la divertida historia de un avestruz llamado Catrapuz que decide celebrar su cumpleaños en compañía de sus amigos: la gatita Tita, el perro Sultán, el niño Thomas y la foca Pinoca. En este texto se puede imaginar, una vez más, un propósito pedagógico, que parece llevarse a cabo con eficacia a través de la construcción ficcional de carácter lúdico. Este aspecto, claramente importante en la escrita de Luísa Ducla Soares, aparece reflejado, por ejemplo, en los juegos sonoros que propician los nombres elegidos para los personajes que interactúan en esta historia, así como en el humor sutil de algunos fragmentos. La preparación de la fiesta por Catrapuz, especialmente el almuerzo especial que ha hecho, excelente para ella, pero "raro" para sus invitados, así como los diferentes regalos traídos por los amigos de la protagonista –todos característicos y apropiados para ellos mismos pero no para su amiga– contribuye también a la recreación de un universo de ficción cómica y adecuada a las preferencias de su destinatario potencial, los niños. La combinación feliz de las peculiaridades de cada personaje y su aceptación mutua o, en otras palabras, la armonía en la diferencia, las líneas temáticas estructurantes de la diégesis, acaban por determinar el desenlace positivo de este relato.

También en narrativas protagonizadas por los niños, uno de los caminos imaginativos más recorrido por Luísa Ducla Soares es la llamada implícita a la reflexión acerca de la diferencia y la igualdad, en base a nociones tales como lo colectivo o lo global.

En el conocido «Texto "estándar" claramente anti-racista¹» (Florêncio, 2001: 6) titulado «Os meninos de todas as cores» [Los niños de todos los colores], una historia publicada originalmente en

1 Lo mismo se puede prever en textos como "A Menina Branca e o Rapaz Preto" y "O Homem Alto, a Mulher Baixinha", ambos publicados en 1985 y reeditados en *Tudo ao Contrário!* (2002).

1976 en la colección de *O Meio Galo e outras histórias* [El medio gallo y otras historias] (Asa, 2001), el papel principal es asignado a un chico blanco, Miguel, que inicia un «gran viaje» y encuentra niños de otros colores. Tomando como punto de partida el juego metafórico y simbólico de los colores, desde el blanco, amarillo, negro, rojo y marrón, este texto narrativo, intercalado con breves fragmentos poéticos, se sustenta en las identificaciones comunes de los colores asociados con nacionalidades o identidades, tales como la asiática, africana o americana. La recreación de la idea de la diversidad y su alabanza elegante y discreta a partir de recursos a figuras infantiles, que pueden ser clasificadas como personajes-tipo, con implicaciones colectivas y con un comportamiento modelo, las convierte en ejes estructurales de este texto, cuya temática se sitúa en la línea de la multiculturalidad.

En *Três Histórias do Futuro* [Tres Historias del Futuro] (Afrontamento, 1982) la substantivación literaria de aquello que Natércia Rocha acertadamente llama «espíritu implacable crítico» (Rocha, 2001: 113), está representada por un niño que simboliza la infancia, un hijo por encargo, protagonista de la tercera narración, "nacido" del deseo de un monarca que ambiciona la perfección mecánica en todo, incluso en su heredero. El resultado del texto es, sin embargo, poner de relieve la importancia del humanismo, representado aquí por un niño, frente a la tecnología y la mecánica.

El multiculturalismo, la integración de la diferencia y la convivencia social, como señaló Carina Rodrigues (2008), se distinguen también como temáticas centrales en las historias de los *Desejos de Natal* [Deseos de Navidad] (Civilização, 2007). Las tres historias, "A Carta para o Pai Natal" [La Carta para Papa Noel], "O Carro Vermelho" [El carrito rojo] y "Na Cova da Moura" [En la Cueva de la Mora], tienen como protagonistas a tres niños que, por diferentes razones, se desarrollan en medio de vidas difíciles. Si en el primer relato el héroe, Zeca, un huérfano que vive con un tío, resiste a la "tentación" para borrar de su imaginación la figura de Papá Noel, generoso, justo y atento a los sueños de los niños, la segunda historia presenta a un niño chino que termina siendo obligado a renunciar a un sueño, y, finalmente, en el tercero aparece un niño de origen africano que se ve involuntariamente involucrado en la escuela en una situación dramática, marcada por un asalto y un accidente.

Líneas ideotemáticas como los huérfanos, la frustración por la incapacidad de realizar un sueño, aparentemente simple, o incluso la delincuencia infantil y juvenil estructuran las acciones de estas historias y ganan cuerpo a través de las actitudes de las figuras infantiles aquí recreadas de forma plausible y atractiva, hasta el punto de acercarse a las experiencias de ciertos niños lectores. Además, los resultados de todos los textos parecen deliberadamente contrariar la prevalencia de algunos de los estereotipos/prejuicios sociales que surgen del aislamiento de algunas culturas, la "desconfianza" hacia las personas de determinada ascendencia étnica e, incluso, una situación familiar y económica desigual.

La representación de la infancia en la ficción narrativa se basa, a veces, en la elisión de las situaciones de exclusión a partir de la ficcionalización de las relaciones de amistad y complicidad. Esto es lo que sucede, por ejemplo, en la primera historia que integra el trabajo *Há Sempre uma Estrela no Natal* [Hay Siempre una Estrella en Navidad] (Civilização, 2006). Bajo el título "O Primeiro Natal em Portugal" [La Primera Navidad en Portugal], este relato está protagonizado por Irina, una niña ucraniana que vive en Portugal hace poco tiempo y trata de adaptarse a su nuevo mundo y nuevos compañeros, que en la escuela la llaman «lengua de trapos» (Soares, 2006: s/p), así como a una Navidad que en su tierra y para todos los suyos es sólo el 7 de enero. La acción, narrada con brío y en un discurso próximo al lector infantil, se desarrolla en torno a las experiencias de esta niña, cuyo punto culminante es el momento en que Irina y su padre, que en Portugal trabaja en las obras, pero que en Ucrania es un médico, ayudan a una vecina en el momento de dar a luz. Se cruzan, así, en este

relato líneas ideotemáticas como el multiculturalismo, la inmigración y también la solidaridad y apoyo mutuo, testimoniado, como ocurre también en otros textos de la autora, en la actuación "heroica" de una niña que se encuentra y se siente "lejos de casa."

Así, en los dos últimos volúmenes evocados, la construcción ficcional de las identidades individuales, aisladas socialmente, sirve como punto de partida para la invitación a una reflexión tanto sobre la identidad colectiva, como también sobre cuestiones de la alteridad.

Por otra parte, la referencia a la condición del niño o, más específicamente, a la infancia maltratada aparece representada en la producción literaria de Luísa Ducla Soares en el texto *No dia da Criança* [En el día del niño] (APCC, 2009). Estructurado a partir de la técnica del encaje, esta narrativa cruza y contrasta dos tipos de infancia: la de Diogo, de Marta y de Zezinho, tres hermanos portugueses, y la de Terça-feira, un niño africano, que al parecer vive "en una casa de tierra prensada", sobreviviendo en un espacio hostil y árido, situada, como tratan de recrear las ilustraciones, en el continente africano. El mimetismo de la biografía dramática de este niño, construido en un tono distante de lo moralista o pedagogizante, pero marcado por el rigor y la creatividad, sirve al propósito de compartir socialmente las realidades socioculturales diferentes a las que prevalecen en el mundo europeo.

Leídos los textos seleccionados como *corpus* de este breve estudio, se concluye que, con frontalidad y agudeza (Rocha, 2001: 125) y siempre comprometidos con la construcción de un discurso atractivo e interrelativo, tanto del receptor infantil, como de los otros potenciales lectores, por ejemplo, los adultos, Luísa Ducla Soares es una de las autoras portuguesas, junto con otros igualmente irrefutables que tematizan de forma particular la infancia, como Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta o Ilse Losa, por ejemplo, que con mayor solidez han revelado una incomparable maestría en el tratamiento de temas tales como la infancia y la aceptación activa de la diferencia.

Consciente de las particularidades de la infancia, "miembro de la humanidad" y, como escribe la autora, «Todas as crianças têm os mesmos direitos» [Todos los niños tienen los mismos derechos] (Soares, 2009: 5), y consciente de la especial responsabilidad narrativa de «afronta[r] el prototipo de la normalidad» (Florêncio, 2001: 4), Luísa Ducla Soares en su obra literaria hace que los niños y niñas también a menudo sean portadores de la tolerancia y de la esperanza en un mundo mejor (Vila Maior, 2005: 231) al intentar que se identifiquen con los verdaderos guías en un proceso de educación para la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía activa:

- SOARES, Luísa Ducla (1976). "Meninos de todas as cores" in *O Meio Galo e outras histórias*. Porto: Edições Asa (ilustrações de João Machado) (5ª ed. - 2001).
- ____ (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Afrontamento (ilustr. Manuela Bacelar).
- ____ (2004). *Três Histórias do Futuro*. Porto: Civilização (ilustr. Paul Driver) (1ª ed. - 1982).
- ____ (2004). *A Festa de Anos*. Porto: Civilização (ilustr. Chico).
- ____ (2006). *Há Sempre Uma Estrela no Natal*. Porto: Civilização (ilustr. Fátima Afonso).

- _____ (2007). *Desejos de Natal*. Porto: Civilização (ilustr. Ricardo Rodrigues).
- _____ (2009). *Os Direitos das Crianças*. Porto: Civilização (ilustr. Maria João Lopes).

- _____ (2010). *No Dia da Criança*. Lisboa: APCC (ilustr. Danuta Wojciechowska).

Bibliografia pasiva:

- FLORÊNCIO, Violante (2001). "O Elogio da Diferença na obra de Luísa Ducla Soares". *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, Abril de 2001, pp. 3-8.
- GOMES, José António (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: MC-IPLB.
- GOMES, José António, SILVA, Sara Reis da y RAMOS, Ana Margarida (2006). "Os Ovos Misteriosos, de Luísa Ducla Soares". In RECHOU, Blanca-Arna et alii (coord.) (2006). *Multiculturalismo e Identidades Permeáveis na Literatura Infantil e Juvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 109-119.
- ROCHA, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal (Nova edição actualizada até ao ano 2000)*. Lisboa: Caminho.
- RODRIGUES, Carina (2008). "A promoção da multiculturalidade em *Desejos de Natal*, de Luísa Ducla Soares". *Malasartes*, nº 16, Outubro 2008, pp. 51-54.
- VILA MAIOR, Isabel (2005). "A obra narrativa de Luísa Ducla Soares". In *No Branco do Sul as Cores dos Livros. Actas dos Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens (Beja, 2001 e 2002)*. Lisboa: Caminho, pp. 205-220.

João Manuel Ribeiro

joamanuelribeiro30@gmail.com

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra, Portugal

(Recibido 1 junio 2013/
Received 1st June 2013)

(Accepted 10 septiembre 2013/
Accepted 10 September 2013)

La poesía concreta portuguesa para la infancia y la juventud

PORTUGUESE CONCRET POETRY FOR CHILDREN AND
YOUTH

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la poesía concreta portuguesa para la infancia y la juventud, conscientes de que el diálogo entre la configuración visual y el contenido es típico de una poética basada en ambos. En este recorrido se detectan dos ejes principales: el *letrismo*, que consiste en el uso de las letras en su dimensión plástica, considerándolas no sólo signos lingüísticos, sino formales por su diseño y su figuración connotativa; y el *concretismo*, que consiste en el uso de la palabra liberada de la frase y por lo tanto sugiriendo nuevos significados y dimensiones poéticas. Así, en este contexto, se presentan y examinan, desde una perspectiva crítica, algunos trabajos poéticos de los más significativos cultivadores de este tipo de poesía, como son Mário Castrim, Teresa Guedes, João Pedro Mésseder y Francisco Duarte Mangas, y se apuntan algunas notas sobre el valor de su presencia y uso en la escuela.

Palabras clave: poesía concreta portuguesa, *letrismo*, *concretismo*.

Abstract

In this article, we try to give account of the Portuguese concrete poetry for children and young people, aware that the dialogue between the visual configuration and the content is typical of poetics that have this preferred recipient. In this itinerary we detected two main axes: *the lettrism*, which consists of the use of the letters in its plastic dimension, considering them not as linguistic signs, but its shape, its design, its connotative figuration; and *the concreteness*, in which the use of the word is released from the sentence and, free of charge, starts to suggest new meanings and poetic dimensions. Thus, in this context, we present and examine, from a critical perspective, some poetic works of the major growers of this type of poetry, such as Mário Castrim, Teresa Guedes, João Pedro Mésseder and Francisco Duarte Mangas, and dot a few notes about the value of their presence and use in schools.

Keywords: Portuguese concrete poetry, the *lettrism*, the *concreteness*.

Introducción

En un poema de 1980, incluido en el libro *Outras Metáforas*, y publicado en la antología *O Cisne Intacto* (1983), Ana Haterly (1983: 54), una de las precursoras del experimentalismo poético, escribe que "o poema é / para ver-se / ler-se / (às vezes ouvir-se) // mas / sobretudo / adivinhar-se", y que el poema es "ensayo" y, como tal, el texto es espectáculo¹: el lector-espectador participa por el "deseo de ver,

1 Véase a este respecto Haterly (1983: 54-55): "o poema é um real possível / abertura / interior // o espetáculo desenrola-se / desenlaça-se // vulnerável // a obra sofre / quando se torna espetáculo// o espetáculo / o aspeto másculo / o aspeto másculo / o balcão / o horizonte de receção// a utilização // a não confissão // garante a repressão".

que es igual al deseo de ser, de ser visto". Téngase en cuenta que aquí lo visual no hace referencia a la ilustración, sino a la configuración del propio texto, por lo general asociado a un recorrido que pasa por la visión (visualidad), la lectura (*escritalidad*) y por la audición (oralidad). O, dicho de otro modo, y desde otro enfoque, el poeta trabaja el material verbal en la página, dándole una configuración visual (y sonora) que interactúa con el contenido, en un enriquecimiento mutuo (Powell & Halperin, 2004; Melo, 2011).

Estamos, en este contexto, ante una poesía que no limita "su medio de expresión a las palabras cargadas de significado" (Prado, 2004: 7), sino que trasciende ese límite por la utilización (de la materialidad y la plasticidad) de las palabras, de los sonidos, de las imágenes y de todos los materiales susceptibles de ser portadores de contenido poético.

Hay, por consiguiente, en la poesía concreta una invocación a todos los sentidos, no sólo al "oído" o a la "vista", en una confluencia distinta de expresiones y manifestaciones (Prado, 2004). Permanece, como se deduce del nombre que se le asignó, un carácter experimental, de espectáculo, de juego, de *performance*. Este tipo de poesía encuentra su máxima expresión en las vanguardias de comienzo del siglo XX, concretamente en el cubismo y en la defensa del "arte total" (como creación artística que implica todas las manifestaciones artísticas al abolir las fronteras entre géneros distintos), pero que se remonta a la antigua Grecia², se mantiene viva a lo largo de toda la Antigüedad, de la Edad Media³, del Renacimiento⁴ y de los siglos posteriores⁵, como testimonian numerosos y variados ejemplos (Prado, 2004).

Estos, acentuando la presencia y la importancia de los elementos visuales, hasta el punto de usarse como términos equivalentes, permiten establecer una tipología de la poesía experimental⁶ (Prado, 2004), que consiste en el uso de las letras en su dimensión plástica, considerándolas, no como signos lingüísticos, sino por su forma, su diseño, su figuración connotativa (*letrismo*); en la utilización de la palabra que se libera de la frase y, libre, se dispone en la página, logrando así nuevos significados y dimensiones poéticas (concretismo); en el sonido como sustancia del texto (el efecto sonoro que genera y produce) y no la forma gráfica de las letras o de las palabras y donde "la substancia semántica (o significado) convencional prácticamente no existe" (fonética) (Prado, 2004: 13); en el uso no exclusivo de signos gráficos, sino también de cualquier tipo de imágenes susceptibles de *poeticidad* (por ejemplo: dibujos, pinturas o fotografías, letras y palabras, *collages* etc., de forma individual o combinados) (icónico-verbal); en la asociación de objetos que dotan "de una dimensión simbólica o metafórica a un objeto o conjunto de objetos generalmente extraídos de la vida cotidiana, descontextualizados y/o manipulados, convirtiéndolos así en portadores de un mensaje poético" (poema-objeto) (Prado, 2004: 14).

Estos aspectos se unen a las especificidades de la poesía infantil y juvenil (la brevedad, el uso de elementos reiterativos, la predominancia del humor y la oralidad), lo que confirma que el lenguaje y su libre y lúdica utilización (el carácter emancipador de la lengua) es una de las marcas de la literatura

2 Por ejemplo, entre otros, "El Huevo" o las "Alas", de Simmias de Rodas (siglo IV a.C.) o el "Ara Pythia", de Publilio Optaciano Porfirio.

3 Por ejemplo, del alemán Rabano Mauro, "De laudibus Sanctae Crucis", o de José Escoto.

4 Por ejemplo, el emblema de Sebastián de Covarrubias y Orozco o un poema anónimo en honor a Bárbara de Braganza, esposa de Fernando VI de España.

5 Véase sobre todo Charles Nodier o Lewis Carroll (en este último, la representación gráfica del rabo del ratón de *Alicia en el País de las Maravillas*) y, obviamente, Guillaume Apollinaire.

6 Se dejan a un lado la "Poesía Acción", el "Poema Propuesta", el "Video-poema" y la "Poesía cibernética" por no encuadrarse en la perspectiva textual y/o visual que aquí se pretende destacar.

infantil y juvenil (Machado y Montes, 2003). Se reconocen las ventajas de la "especialización" (Moisés, 2006: 162) de este tipo de poesía, donde la dimensión visual y espacial del poema "predominan sobre el sentido o contenido" (Moisés, 2006: 163) o, como indica Umberto Eco (1989: 299), hay un "cambio en el orden de la expresión"⁷. Este proceso dinámico obliga al lector a comprender la unidad orgánica entre el código técnico-compositivo y el código semántico-pragmático y adentrarse en el significado polisémico del poema. El diálogo entre la configuración visual (y sonora) y el contenido es característico de la poética que tiene como destinatario preferente a la infancia y juventud.

1. La poesía concreta portuguesa para la infancia y la juventud

Resulta extraño que el concretismo poético sea aún escaso en este tipo de literatura. Sin embargo, algunos casos merecen nuestra atención: Mario Castrim, con el libro *Estas São as Letras* (1997); Teresa Guedes, con *Real...mente* (2005) y *Tu escolhes* (2009); y el dúo João Pedro Mésseder-Francisco Duarte Mangas, con su *Breviário do Sol* (2002) y *Breviário da água* (2004).

1. 1. Mário Castrim: *Estas são as letras* (1987)

Mário Castrim establece, en opinión de Rui Veloso (s/d), "una clara subversión del aprendizaje del abecedario en favor de un enfoque lúdico de las letras", inscribiéndose así en lo que páginas atrás se denominó *letrismo*, por el retraso de la mirada "en el diseño de cada una de ellas [de las letras]" y también del oído "en las sugerencias fónicas asociadas a ellas para construir textos", donde "el ritmo juega un papel importante para el disfrute pleno, articulatorio y acústico, de la niñez". Según este autor, este tipo de experimentación poética, unida al humor, constituye un desafío a la "inteligencia infantil" susceptible de traducirse en una aproximación a la poesía o a la actividad de la escritura poética (Melo, 2011). El *letrismo*, evidente en el libro, no prescinde sino que recupera y reinventa formas populares de los trabalenguas (véase el ejemplo de la letra «T») y de las palabrerías "amparadas por la metáfora, la personificación y la aliteración" (Silva, n/ d), como puede observarse en el poema de la letra «Q» (Castrim, 1987: 26):

Estou sempre muito longe.
Dizem qualquer coisa e eu pergunto:
- Quê?
Pergunto sempre:
- Quê?
Não sei porquê.
O meu amigo V
Zanga-se e diz:
- És surdo ou quê?
E eu respondo sinceramente:
- Sou quê.

7 En este sentido, cabe citar a Alberto Martins (2008: 36): "El texto enamora a la imagen, la imagen enamora al texto –pero, en rigor, uno está en un lugar donde el otro no puede estar. Al componer una página, un poema, un cuadro, creo que debe tenerse en cuenta esa distancia. No es necesario acortarla. Al contrario: la imaginación del lector, así como la del autor, florece en esa distancia".

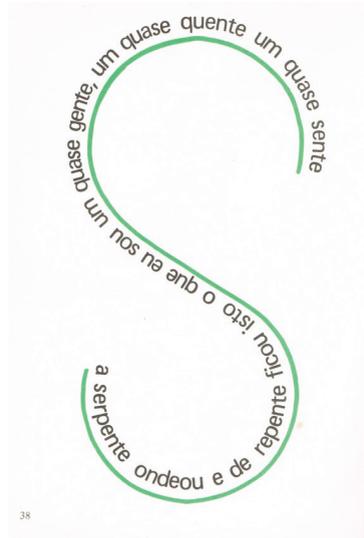
La composición visual/textual de las letras y de los anagramas (poema de la letra «V»), sustentada por versos heterométricos, por estrofas irregulares y por diálogos (poema de la letra «E») configuran el carácter experimental de la obra donde se crea una forma, a través de las (letras de las) palabras, que sugiere el tema o contenido posible (Cullinan *et alii*, 2005). También las onomatopeyas permiten la asociación entre lo visual y lo sonoro, o viceversa, en un juego connotativo denso. Véase a este respecto el poema de la letra «U», en que el poema se construye en un *crescendo* que va de la sugerencia fónica de la onomatopeya (El tren hace u...u... / El toro hace *uuuuuuu!* El mar de noche *ruuuuuuuge*) a la imagen visual, enfatizada por una llamada de atención *hacia los ojos* (Castrim, 1987: 42):

(...)
 Reparem bem:
 Não tenho o ar
 De quem
 Onde o que ficava bem
 Era uma flor?

Así los poemas de las letras «A» y «S», en el marco del *letrismo*, se aproximan a los "word picture poems" que se traducen en imágenes o dibujos de poemas elaborados a partir de letras, palabras, signos gráficos o figuras geométricas.

Pervive aquí una vinculación tal entre la letra, las palabras y la configuración gráfica que si falta alguno de estos elementos o se cambia, se altera la posibilidad connotativa del texto⁸.

En el contexto de la poesía concreta para la infancia y la juventud, *Estas São as Letras* adquiere un papel especial, por múltiples razones: en primer lugar, por ser pionero –es la primera vez que un autor que escribe preferentemente para este tipo de receptor dedica un libro entero a este tipo de poesía; en segundo lugar, por presentar esta experimentación a partir de un tema común –el abecedario– y con fuertes repercusiones pedagógico-didácticas; en tercer lugar, por mantener, a pesar de la experimentación visual y fonética, una densidad poética fuerte, asentada en un conjunto coherente de recursos consistentes, pese a existir una cierta hibridez formal, "que contribuye a la voluntad poética de valoración fonética y del juego cómico, a veces, absurdo o de *nonsense*" (Silva, n / d).



1.2. Teresa Guedes: *Real...mente* (2005) y *Tu escolhes* (2007)

Proceso poético distinto es el de Teresa Guedes que basa su poesía para la infancia y la juventud en "algunos ensayos poéticos *concretistas*, experimentales o visuales" (Silva, n/d, b). No sólo porque el experimentalismo atraviesa toda su poesía, incluso allí donde los aspectos visuales no son evidentes, sino también por un mayor desapego del *letrismo* y una mayor aproximación a la poesía concreta,

8 En este sentido, compárense las versiones de estos dos textos en cada una de las ediciones del libro: la edición de la Editorial Caminho (1997) y la de Plátano Editora (1997), donde la primera versión, más próxima a la ilustración y menos gráfica, parece sugerir un mayor dinamismo y una mayor proximidad al lector.

entendida como liberación de la palabra en el espacio formal del texto, de manera que así gana visualidad y se reorganiza en base a nuevas dimensiones poéticas. Véase, por ejemplo, el poema "Lua" del libro *Real...mente* (2005), en el que la organización del texto no se configura ya en torno a cualquier letra o señal gráfica, sino a la imagen de la luna (en cuarto menguante) que en su centro contiene el mensaje central ("El brillo se extiende / enciendo una vela / el miedo disminuye") también perceptible gráficamente. O bien, en la misma obra, el poema "Bilhete de amor", donde la asociación de contenidos verbales a signos gráficos distintos, en un espacio gráfico definido (el de un pequeño billete de papel, dado por la caja en que el poeta se incluye) configura un ejercicio poético singular, donde el cambio de letras por imágenes del último verso le confiere una rara densidad poética.

Es esta libertad experimental, junto a la revisitación de universos clásicos, lo que lleva a Ana Margarida Ramos (s/d) a afirmar que esta antología de poesía "constituye un ejercicio poético singular en torno a las palabras y a los conceptos que éstas designan, subrayando la magia del lenguaje y revelando, por parte de la autora, una especial capacidad para ver el mundo desde la perspectiva de la niñez".

Lo mismo se puede decir de *Tu escolhes* (2007), otra antología –en verso y prosa– "donde es visible la centralidad de la palabra, trabajada en términos visuales y gráficos, sonoros y semánticos" (Ramos, s/d). Tres poemas reclaman nuestra atención visual: "Cometa", donde el contenido verbal se somete a una distribución gráfica de las palabras que sugiere una cometa para reblandecerse, descender y caer, hasta caer lentamente; "Não há impossíveis", donde, en la primera estrofa, la antítesis se establece visualmente, es decir, donde la manifestación de la creencia de que se puede transformar una jirafa en un ser más pequeño que un mosquito se concretiza visual y gráficamente en el tamaño de la letra de cada una de las palabras: jirafa en letra muy pequeña y mosquito en letra muy grande; en la segunda estrofa, la (im)posibilidad también se concretiza visualmente al colocar una pequeña caja de texto sobre un punto negro y al escribir: "Yo creo que está aquí / un poema sobre una pulga"; "O equilíbrio" (Guedes, 2007: 35), poema donde se establece un juego entre el papel del corrector y de la imaginación: el primero reduce el poema hasta la nada, el segundo crece de la nada y hace el poema: "¡Y el poema creció! ¡Qué bien!"

Y esto se capta viendo y se ve leyendo – ¡es metapoesía!

O EQUILÍBRIO

O corrector no poema
 O corrector no poem
 O corrector no poe
 O corrector no po
 O corrector no p
 O corrector no
 O corrector n
 O corrector
 O correcto
 O correct
 O correc
 O corre
 O corr
 O cor
 O co
 O c
 O
 O
 Ol
 Olh
 Olha
 Olha
 Olha e
 Olha ch
 Olha che
 Olha cheg
 Olha chego
 Olha chegou
 Olha chegou a
 Olha chegou a i
 Olha chegou a im
 Olha chegou a ima
 Olha chegou a imag
 Olha chegou a imagin
 Olha chegou a imagina
 Olha chegou a imaginaçã
 Olha chegou a imaginaçã
 Olha chegou a imaginaçã
 E o poema cresceu! Que bom!

1.3. João Pedro Mésseder y Francisco Duarte Mangas: *Breviário do Sol* (2002) y *Breviário da água* (2004)

En João Pedro Mésseder⁹ y Francisco Duarte Mangas se reitera "el gusto por la arquitectura concentrada y reducida o por formas concisas, muy depuradas, pero fuertemente metafóricas, reflejándose en textos compuestos por dos (dísticos) o tres versos (tercetos)" (Silva, n/d.). En tal arquitectura no resulta extraña la vertiente visual, ya sea en el poema "Eucalipto" de *Breviário do Sol* (2002), ya sea en

9 De este autor, en el libro *Guardador de Árvores* (2009), se encuentra también el poema "Salgueiro" (Sauce), donde la mancha gráfica del poema corresponde a una rama de sauce, cayendo en el río.

los poemas "Chuva", "Guarda-rios", "Candelabro", "Abril", "Água sonâmbula" o "Letras molhadas" de *Breviário da água* (2004). En estos poemas, la distribución de las palabras en la página, en consonancia con la semántica, muestra el contenido del poema en un original uso de la lengua, resultante de la articulación entre forma (visual) y contenido. Véase, por ejemplo, el poema "Chuva" (Mésseder & Mangas, 2002b: 10), en el que los versos

A melancolia
do sol
é redonda
e líquida

adquieren una plurisignificación distinta en función de su organización visual (vertical en lugar de horizontal con espacios aparentemente aleatorios) capaz de "mojar" al lector:



Sorprendente es también el poema "Guarda-rios" (Mésseder & Mangas, 2002b: 53) por la aparente antítesis entre el título, el contenido del poema y el último verso, detectándose un largo recorrido, estrecho y aleatorio y, por consiguiente, imposible de mantener que desagua en la infancia.

Peculiar en esta poética es la asociación del componente visual a una dimensión verdaderamente poética y no simplemente lúdica. Se está ante una poética fundamental (en su articulación entre forma y contenido) que no pierde su poeticidad en favor de la plasticidad, sino que gracias a ella la profundiza y subvierte.

2. Otro caso de poesía concreta: Alexandre O'Neill

La poesía concreta portuguesa para la infancia y la juventud no se reduce a estos tres casos expuestos. Es obligado traer a la memoria a Alexandre O'Neill y sus poemas "Pulga", "O Macaco", "Já", "Digitamor", "Aviso", "Bloco", "Homem" y los (muchos) "Divertimento com sinais ortográficos".

Guarda-rios

Impossível
guardar
o
r
i
o
que
des
agua
na
n
o
s
s
a
infância

Es cierto que, a excepción del citado caso de "Divertimento com sinais ortográficos", los ejemplos restantes son, estrictamente hablando, caligramas, si se acepta que un caligrama es un texto poético "cuya disposición reproduce un objeto al que se alude", siendo designado, en muchos casos, como un "poema-dibujo" que, "en su disposición gráfica une el sentido con la imagen" (Moreno, 1998: 160-161). Aunque no es nuestro objetivo profundizar en la distinción entre los diversos géneros de este tipo de texto poético (experimental, concreto, visual, caligramas, etc.), sin embargo, interesa destacar, con Victor Moreno (1998: 161-162) que:

(...) Las palabras son también un soporte concreto, un espectáculo visual, un andamiaje de material resistente a la vista y no sólo el vehículo abstracto y aborrecido de un perverso y polimorfo sentido. Es posible (...) creer en la existencia de palabras agrias, coloradas y dulces. Y que, mediante la distribución topográfica de las mismas, se pueda expresar la idea y el sentimiento que cada uno almacena en su memoria y en su olvido, puros como el vacío.

En este contexto, los ejemplos presentados son muestra de una poesía concreta específica para la infancia y juventud. Faltará quizá profundizar en la poesía dirigida en primera instancia a este destinatario, en la dimensión experimental, apostando por el "Poema Propuesta", por la "Poesía-Acción", por el "Video-poema" y hasta por la "Poesía cibernética".

3. A modo de conclusión

Es necesaria, para finalizar, una breve nota final sobre el uso y rendimiento de este tipo de poesía en la escuela. Algunos estudios, teóricos y empíricos, han llamado la atención sobre la importancia de leer la poesía "con los ojos" (Calo, 2011; Jean, 1989; Melo, 2011; Perry, 1997). Así, George Jean (1989: 125) resalta la importancia de la *observación del poema* que permite al lector focalizar los "ritmos complejos e infinitamente variables de los tipos gráficos, de los *espacios en blanco*, de los espacios para soñar y de la expresividad de los caracteres, cargada de significación". Kristine Calo (2011) destaca la importancia de este tipo de poesía, en la medida en que puede ayudar a determinar los conceptos literarios, a fortalecer el pensamiento crítico y a desarrollar competencias y estrategias variadas, volviéndose así más real para los lectores jóvenes y promoviendo la motivación para la lectura y escritura poética (Melo, 2011). La dimensión visual y concreta de la poesía parece ser un valor añadido a sumar a la inestimable y comprobada valía de la presencia y del uso de la poesía en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, F. (2006). "O experimentalismo poético em Portugal". *O eixo e a roda*, 13. Consultada el 12 de Enero de 2013, http://www.lettras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/er_13/er13_fa.pdf
- CALO, K. M. (2011). "Comprehending, composing and celebrating graphic poetry". *The Reading teacher*, 64 (5), 351-357.
- CASTRIM, M. (1997). *Estas são as letras*. Lisboa: Caminho.
- COVERT, B. B. (n/d). Picture Poetry. Consultada el 16 de Enero de 2013, http://edhelper.com/Reading-Comprehension_27_79.html
- GUEDES, T. (2005). *Real...mente*. Lisboa: Caminho.
- (2007). *Tu escolhes*. Lisboa: Caminho.
- HATERLY, A. (1983). *O Cisne Intacto*. Porto: Limiar.
- JEAN, G. (1989). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

- MARTINS, A. (2008). *Tipografia. Relâmpago*, 23, 35-36.
- MELO, I. M. P. S. (2011). "Da Poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico". Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto da Educação/Universidade do Minho.
- MÉSSEDER, J. P. & MANGAS, F. D. (2002). *Breviário do sol*. Lisboa: Caminho.
- (2004). *Breviário da água*. Lisboa: Caminho.
- MÉSSEDER, J. P. (2009). *O guardador de árvores*. Porto: Trampolim Edições.
- MORENO, V. (1998). *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela Editorial.
- O'NEILL, A. (2007). *Poesías Completas*. Lisboa: assirio & Alvim.
- PERRY, A. Y. (1997). *Poetry across the curriculum: an action guide for elementary teachers*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- POWELL, J., & Halperin, M., (2004). *Accent on Meter. A handbook for readers of poetry*. Urbana - Illinois: NCTE.
- PRADO, F. M. (2004). *Poesía experimental española (1963-2004)*. Antología. Madrid: Marenos-trum.
- RAMOS, A. M. (n/d). "Real...mente". Consultada el 17 de Enero de 2013, http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&tid=633
- (n/d). "Tu escolhes". Consultada el 17 de Enero de 2013, http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&tid=1751
- SILVA, S. R. (n/d). "Breviário do sol". Consultada el 15 de Enero de 2013, http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&tid=172
- (n/d, b). "A Contar Estrelas com Teresa Guedes". Consultada el 18 de Enero de 2013, http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/vo_teresaguedes_a.pdf
- VELOSO, R. M. (n/d). "Estas são as letras". Consultada el 16 de Enero de 2013, http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_li_fichaLivro&tid=1217

Moisés Selfa Sastre

mselfa@didesp.udl.cat

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de
Lleida, España)

Fernando Fraga de Azevedo

fraga@ie.uminho.pt

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

(Recibido 30 abril 2013/

Received 30th April 2013)

(Aceptado 2 septiembre 2013/

Accepted 2nd September 2013)

Narración de cuentos literarios por estudiantes de grado y Licenciatura de Educación Infantil: una experiencia basada en la metodología aprendizaje y servicio

*LITERARY STORYTELLING BY GRADE STUDENTS
UNDERGRADUATE EDUCATION AND CHILD: AN
EXPERIENCE BASED ON LEARNING METHODOLOGY AND
SERVICE*

Resumen

La narración de cuentos literarios por estudiantes universitarios de Grado y Licenciatura de Educación Infantil es una experiencia de trabajo cuya finalidad es la mejora de la competencia comunicativa de estos estudiantes. La metodología empleada para llevar a cabo esta práctica está basada en los principios pedagógicos del Aprendizaje Servicio, los cuales combinan el currículo académico con un servicio a la comunidad. En este artículo presentamos una propuesta de trabajo relacionada con la filosofía de la educación experiencial, ya que lo que se pretende es integrar el servicio a la comunidad con la propia formación como vía de aprendizaje de unas determinadas competencias que no deben quedarse en un mero plano teórico. Para la correcta implementación de esta práctica educativa, ofrecemos unos ítems funcionales de evaluación que nos proporcionan un conjunto de resultados objetivos que nos permiten afirmar que la formación de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes requiere de continuos momentos en los que estos puedan poner en práctica lo enseñado en las aulas universitarias.

Palabras clave: Educación Infantil, cuentos literarios, Aprendizaje y Servicio, cuentacuento, competencia comunicativa.

Abstract

Literary storytelling by University students in degree and Bachelor's degree in early childhood education is an experience of work whose purpose is to improve the communicative competence of students. The methodology used to carry out this practice is based on the pedagogical principles of the Learning Service that combine academic curriculum with service to the community. In this paper, we present a proposal for work related to the philosophy of experiential education, since the aim is to integrate community service with their own training as a way of learning about certain competencies that should not become merely a theoretical level. For the correct implementation of this educational practice, we offer a few functional assessment items that provide us with a set of objective results that allow us to assert that the formation of the communicative competence of students requires continuous moments in which they can put into practice as taught in the University classroom.

Key words: Early childhood education, literary stories, learning and service, storytelling, communicative competence.

1. La narración de cuentos y la metodología Aprendizaje y Servicio: desarrollo de la competencia comunicativa y literaria

La narración de cuentos –competencia comunicativa que tienen que desarrollar los futuros maestros, especialmente en la etapa educativa de Educación Infantil– es una de las habilidades comunicativas que el futuro docente tiene que trabajar muy especialmente por ser de uso diario en su futura profesión. No solamente el mercado editorial ha considerado este subgénero como un tipo de texto motivador para el aprendizaje de la lengua oral y escrita materna, sino que los maestros de Educación Infantil lo han utilizado para presentar los diferentes campos del saber. La audición, el conocimiento y las actividades derivadas de la narración de cuentos tiene que convertirse en una experiencia positiva y gratificante no sólo para los discentes, sino sobre todo para los docentes que lo utilizarán a lo largo de su vida profesional (Cone Bryant, 1983). A todo esto, hay que añadir que el cuento es un tipo de texto narrativo que permite enseñar y aprender la estructura básica de la narración: el inicio, el desarrollo y el final de los hechos contados (Pelegrín, 2004).

La narración de cuentos supone, en el marco de un contexto de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria que conlleva la correcta interpretación del texto tanto para el docente como para el discente. En palabras de Bierwisch (apud Dijk, 1972), la competencia literaria es "la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios"¹. Narrar y escuchar la narración de un cuento es, sobre todo, dotar de sentido personal un texto hasta el punto de estimarlo como fuente de aprendizaje personal (Zeece, 1997).

Cuando hablamos de competencia comunicativa y literaria y del subgénero cuentístico, estamos refiriéndonos a que tanto el maestro como el estudiante lleguen a conocer las características del lenguaje literario propio de este tipo de narraciones. Por eso, podemos decir que la narración de cuentos contribuye eficazmente, en primer lugar, a la mayor comprensión del texto porque el narrador lo tiene que entender bien para poder comunicarlo con intención y sentido. En segundo lugar, acrecienta su expresividad oral: dicción, volumen, entonación y distinción de matices. Y, en tercer lugar, enriquece su capacidad de comunicación global puesto que le ayuda a perder el miedo y a superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz cuando el texto lo precise y a imponerse al auditorio cuando la situación comunicativa lo requiera. En cuanto al que escucha la narración, el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria estará relacionado con el esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, lugares, personajes y tiempos del cuento en su mente y, así, poder caracterizar correctamente estos elementos narrativos.

En este sentido, hace falta que el estudiante de Educación Infantil adquiera una experiencia significativa y sea un especialista en el arte de contar y trabajar a partir del relato de cuentos. Así es muy necesario que haga una práctica intensiva en escenarios educativos reales y cuente muchos en su periodo de formación universitaria. Sólo así podrá reflexionar desde la observación sobre esta práctica y analizar su habilidad de cuentacuentos a partir de la observación de la sesión donde trabajará este subgénero literario. Además tiene que ser capaz de llegar a unas buenas conclusiones que le permitan mejorar día tras día esta práctica docente.

El Aprendizaje-Servicio (APS) (Tapia, 2006) es una metodología educativa que combina el currículo académico con un servicio a la comunidad. Como metodología pedagógica entra dentro

1 Otros autores que se ocupan del concepto de la competencia literaria son los siguientes: Aguiar e Silva (1980), Colomer (1995), Mendoza (1999) y Cerrillo (2003, 2007).

de la filosofía de la educación experiencial, ya que integra el servicio comunitario con la educación y el propio conocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa y de aprendizaje de unas determinadas competencias que corren el peligro de quedarse en un mero plano teórico².

Las prácticas que efectúan los estudiantes de Grado y Licenciatura de Educación Infantil en los diferentes periodos de formación establecidos en los Planes de Estudio de las Facultades e Institutos de Educación son una oportunidad para vivir experiencias profesionalizadoras en el escenario real donde se ejerce la profesión. La alternancia de periodos en la Universidad y en otros lugares pedagógicos educativos, como pueden ser las Bibliotecas y las Ludotecas, es una estrategia obligada en la formación inicial de los futuros maestros que es muy valorada tanto por los estudiantes de prácticas como por los propios profesores de la Facultad e Institutos de Educación.

Estas prácticas sitúan al estudiante en una posición privilegiada de observación y posterior actuación en el aula para desarrollar unas capacidades docentes que le permitirán confirmar su elección profesional hacia el mundo de la enseñanza.

En este sentido, la explicación de cuentos para el estudiante de Educación Infantil es una vía abierta para trabajar su propia competencia comunicativa y la gestión del grupo clase. Tanto es así que parece, sin ningún tipo de duda, una actividad adecuada para situarse ante un público que le permita ensayar esta práctica docente –la de cuentacuentos–, observarse, reflexionar y autoevaluarse con la finalidad de ir progresivamente formándose en la competencia comunicativa.

En lo que se refiere al profesorado, la metodología APS en un contexto de aprendizaje como el explicado facilita la evaluación de unas competencias muy determinadas, mejora la convivencia en el aula, ya que el estudiante puede aplicar aquello que se le ha explicado y favorece la relación entre su grupo clase y la comunidad en la que este vive.

Por último, las organizaciones educativas y sociales que reciben al estudiante universitario, a través de este tipo de prácticas de enseñanza-aprendizaje, difunden sus valores educativos y refuerzan su acción transformadora como entes educativos que son.

2. El cuento y sus posibilidades en la didáctica de la literatura

Desde tiempos inmemorables, el hombre, en su actividad de interacción con el medio, ha recurrido a la narración de pequeñas y medianas historias que han sido transmitidas de generación en generación hasta nuestros días (Molino y Lafhail-Molino, 2003). En este sentido, S. Loiseau (1992) afirma que el cuento es un medio privilegiado para conocer y explicar cómo ha ido formándose la humanidad, sus espacios y contextos, y los sentimientos y emociones que han ido aflorando en esta.

Ontológicamente, el cuento es una construcción lingüística poco extensa, con un reducido repertorio de personajes escasamente caracterizados y ceñidos a un esquema temporal y acción narrativa restringidos (Reis y Lopes, 1998: 78-82). Debido a su naturaleza breve y a su sencilla memorización, el cuento ha sido visto, en el contexto de la didáctica de la literatura, como un elemento con un importante valor educativo.

Con la finalidad de entretener pero también de instruir moralmente (Albuquerque, 2000), la narración cuentística estimula la imaginación del niño, garantiza el intercambio de un patrimonio cultural y simbólico (Loiseau, 1992; Raines and Isbell, 1994; Gere, Kozlovich, Kelin and Pacific Resources

2 En Inglaterra, uno de los países donde más se está desarrollando esta metodología de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes universitarios, se la conoce con el nombre de *Service Learning* (<http://www.servicelearning.org/index.php>).

for Education and Learning, 2002; Smyth, 2005) y posibilita, al oyente, ampliar su vocabulario y enriquecer sus estructuras lingüísticas. Además, ofrece diversas posibilidades de interpretación de los hechos narrados ya que no se trata de un tipo de discurso al que se accede a través de una vía única. La plurisignificación de este tipo de texto literario permite, sobre todo al receptor, independientemente de su mucha o poca experiencia en la escucha de narraciones cuentísticas, ejercitar competencias ligadas a la interpretación del relato (Albuquerque 2000: 27).

En lo que al emisor se refiere, la narración de cuentos facilita el manejo de un conjunto de técnicas y de habilidades comunicativas de gran utilidad para mejorar su competencia comunicativa. Más allá del desarrollo de habilidades ligadas, por ejemplo, al dominio de la voz y, en general, del lenguaje no verbal, la narración de cuentos posibilita el desarrollo de competencias lingüísticas ligadas tanto al lenguaje oral como al escrito.

Por su parte, S. C. Bryant (1983) considera que una buena narración cuentística deberá no solamente seducir a su lector, suscitándole una fascinación por el texto que comparte con el autor de este, sino que su función es, también, la de comunicar alegría, por lo que el narrador de cuentos debe captar la atención de su oyente, establecer con él una relación de confianza y estimular su espíritu crítico que le permita ir más allá de la propia literalidad del texto.

3. Desarrollo de una experiencia con estudiantes de Grado y Licenciatura de Educación Infantil³: justificación, objetivos, metodología, evaluación del trabajo y resultados de aprendizaje

La implementación de esta experiencia educativa con estudiantes de Grado y Licenciatura de Educación Infantil es una propuesta de actuación que pretende desarrollar una de las competencias básicas que deben consolidar nuestros estudiantes al finalizar sus estudios universitarios: la competencia comunicativa. Esta competencia abarca muchos aspectos discursivos, entre los cuales podemos incluir la narración de cuentos.

En este sentido, nuestro proyecto de actuación tiene como objetivo principal optimizar la calidad de la práctica docente y el aprendizaje académico de los estudiantes. Es desarrollado en comunidades educativas sin ánimo de lucro donde los estudiantes de Grado y Licenciatura de Educación Infantil pueden realizar prácticas narrativas reales. Lógicamente esta propuesta teórico-práctica está sujeta a la negociación con cada una de las comunidades educativas donde se lleva a cabo para hacer una implementación contextualizada en base a las necesidades concretas de estos centros. La narración de cuentos – que comporta también la dramatización de ellos – se hace una vez por semana. Hay que establecer un calendario de actuaciones en el que cada comunidad educativa y social contará con un día fijo para que los asistentes puedan recordar fácilmente la fecha y, además, permitir a los narradores y narradoras concentrar sus intervenciones.

En cada sesión cada estudiante prepara esta actividad de narración trabajada en el aula de cara a desarrollar un conjunto de habilidades competenciales citadas en cada Plan de Estudios de Grado y Licenciatura de Educación Infantil de nuestras universidades. Las sesiones se realizan habitualmente en las mismas dependencias de cada comunidad educativa en las que el espacio se adapta para crear

3 Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Docente cuyo título es el siguiente: *Narració de contes en el període de pràctiques dels estudiants de 2n i 3r del Grau d'Educació Infantil i desenvolupament de les habilitats d'observació i auto-avaluació per a la millora de la tasca docent*. Este Proyecto ha estado subvencionado en la IX convocatoria de Proyectos de Innovación Docente que impulsó el Vicerrectorado de Docencia de la Universitat de Lleida. El código del Proyecto es el 4/11.

un ambiente idóneo para la realización de la actividad. Hay que tener en cuenta desde la iluminación hasta la distribución del mobiliario que deben ser los adecuados para recrear un lugar cálido de encuentro y participación.

Cada narrador debe, además, seleccionar un cuento⁴ en base a unos criterios que tienen que ver con que sean textos que estimulen la imaginación y la creatividad del público oyente, despierten y desarrollen su sensibilidad y ayuden a entender los sentimientos; provoquen la reflexión y el sentido crítico; ayuden a conocerse a sí mismos y al mundo que les rodea; abran nuevos horizontes y despierten aficiones e intereses hacia nuevas parcelas de la vida cultural, social, artística; estimulen la confianza en sí mismos y en el futuro; potencien la capacidad de pensar; favorezcan actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad; sean divertidos y estimulantes para la reflexión; y tengan calidad literaria por su lenguaje, su contenido y su formato.

En lo que se refiere a los objetivos de esta práctica educativa, podemos hablar, en primer lugar, de unos más generales que están relacionados con las competencias generales que tiene que adquirir un docente y, en segundo lugar, con las competencias específicas del maestro de Educación Infantil. Entre las primeras, destacaremos las siguientes:

1. Conocer la organización de las instituciones sociales educativas y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento como espacio pedagógico de formación. Así, se quiere favorecer la imagen y el uso de las comunidades educativas como espacios culturales vivos y dinámicos y de sus fondos bibliográficos y documentales.
2. Reflexionar sobre las prácticas fuera del aula universitaria para innovar y mejorar la labor docente, adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros estudiantes.
3. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a espacios educativos cuyos usuarios son escolares de la Educación Infantil.
4. Corregir y mejorar la propia comunicación oral y escrita.

En cuanto a las que son propias del docente de Educación Infantil y que están relacionadas con nuestro proyecto de trabajo, podemos destacar dos de ellas:

1. Narrar correctamente un tipo de subgénero literario – el cuento – que no sólo debe entretener sino también estimular la fantasía y el conocimiento del mundo de los discentes. De este modo se pretende recuperar el encanto de la narración oral y los valores literarios del cuento tradicional y los relatos cortos, relegados por otros géneros y reducidos habitualmente a un público infantil.
2. Analizar, a posteriori, cómo se ha desarrollado esta actividad a partir de la observación hecha en una grabación audiovisual para poder, posteriormente, sacar unas conclusiones que quedarían redactadas semanalmente en un portafolio individual.

Visto así, lo que se pretende en última instancia es que el estudiante, a partir de la observación y la reflexión propias, aprenda a *hacer* y aprenda a *ser* en dos contextos educativos muy determinados: la Universidad y las comunidades educativas y sociales.

4 La selección de cuentos por cada estudiante fue libre pero sin que ningún título se repitiese en una misma Biblioteca o Ludoteca. A modo orientativo, el cuento por el que más se inclinaron nuestros estudiantes es el de *El pez irisado* de Marcus Pfister, cuento que fue narrado en 229 ocasiones.

La metodología de trabajo está claramente relacionada con la didáctica de la narración de cuentos. Una historia bien relatada debe infundir acción, desarrollar la comprensión de la historia narrada desde diferentes puntos de vista, difundir y propagar el conocimiento del niño y proporcionarle alegría, diversión y sensación de aprender algo positivo. Narrar cuentos debe contribuir, en definitiva, a que el niño conozca el mundo y las personas y personajes que viven en él.

El cuento pertenece, generalmente, al género narrativo y para su correcta narración, el estudiante universitario narrador debe utilizar un conjunto de habilidades y capacidades lingüísticas y cognitivas que contribuyan a ofrecer una narración de calidad. Entre estas habilidades podemos destacar las siguientes:

1. Habilidades para organizar sucesos en torno a un hilo conductor y un tema principal. La construcción de este macrosignificado trasciende el contenido propio y específico de cada enunciado y permite construir y narrar un relato coherente.
2. Habilidad para secuenciar eventos narrativos en el tiempo del relato.
3. Habilidad para fijar e implantar relaciones de casualidad entre los eventos del relato consiguiendo así un efecto causa-efecto propio del género cuentístico.
4. Habilidades de carácter estrictamente lingüístico: sintaxis adecuada, vocabulario variado y empleo de construcciones lingüísticas de toda clase.

Según Sánchez Lobato (2006: 342), la narración es "el relato de hechos situados en un *tiempo* y en un *lugar* determinados y entrelazados por unos *personajes* que generalmente son los protagonistas de la acción". Por lo tanto, en todo texto narrativo es indispensable que nuestros estudiantes sitúen el relato en un tiempo y espacio definidos, así como construir una imagen del narrador y de los personajes. Narrar tiene que significar contar o relatar historias, referir hechos pasados, ya sean ficticios o reales. De esta manera, la narración se define como el conjunto de actos o expresiones verbales mediante las cuales cada narrador contará el relato de un suceso real o ficticio, cotidiano, científico o literario.

Para que exista una narración de calidad hay que tener en cuenta otros aspectos no menos importantes que los hasta ahora señalados. Se requiere, por ejemplo, que, con base en el conocimiento y experiencia de cada narrador, se utilice un tono de voz adecuado. A lo que se narra se le llama suceso y comprende todo lo que sucede en el relato, ya sea narrado en presente, pasado o futuro. Es muy importante que el suceso sea trascendente y se narre de forma dinámica para así conseguir atraer y mantener la atención del lector. Además, es necesario tener presentes las características del auditorio como pueden ser la edad de los oyentes para que la narración contenga valores éticos y estéticos.

Dentro de la técnica narrativa es posible relatar los sucesos desde el principio, la mitad o desde el final, pero lo que cada narrador tiene que tener presente es que el cuento debe ser *tangible*. Ello implica asimismo brevedad, sencillez, ternura, gracia y belleza.

Con respecto al significado de las palabras utilizadas por el narrador, éstas deberán referirse a objetos familiares y conocidos por el auditorio (familia, animales, alimentos, etc.) aunque esto no implica el uso de nuevos términos, cuya explicación se dará enseguida, a manera de aclaración, pero sin detenerse. En cuanto al estilo de la narración que debe procurarse, el directo otorga mayor vigor al relato, ya que torna más reales las situaciones y más vivos los personajes.

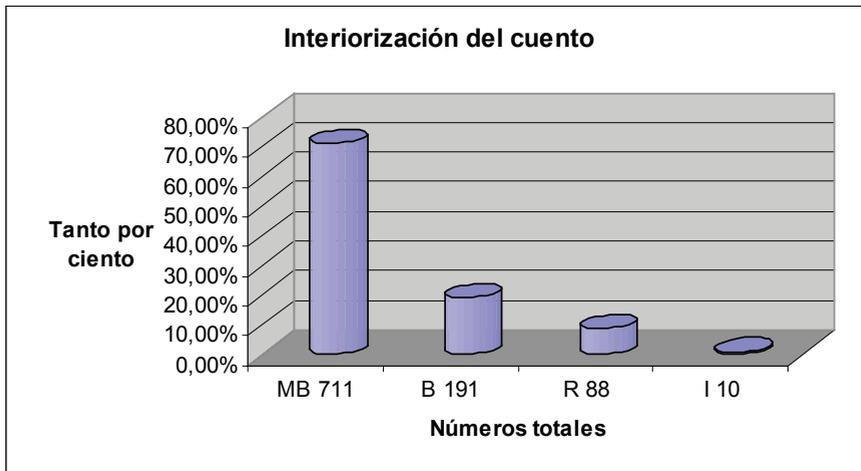
La evaluación de esta práctica educativa debe realizarse en base a unos indicadores funcionales y prácticos que cada estudiante narrador conoce antes de su intervención. Sólo así puede preparar una actuación y puesta en escena de calidad con garantías de éxito. Estos indicadores están secuenciados en base a una rúbrica de evaluación que detallamos a continuación. Partimos de la base de que una buena narración tratará de poner en práctica las variables que aparecen en la columna MB (Muy

bien) para lograr una recepción acorde con el enorme esfuerzo que implica prepararse para narrar. Lógicamente, cada categoría de observación está relacionada con los objetivos detallados en las líneas anteriores.

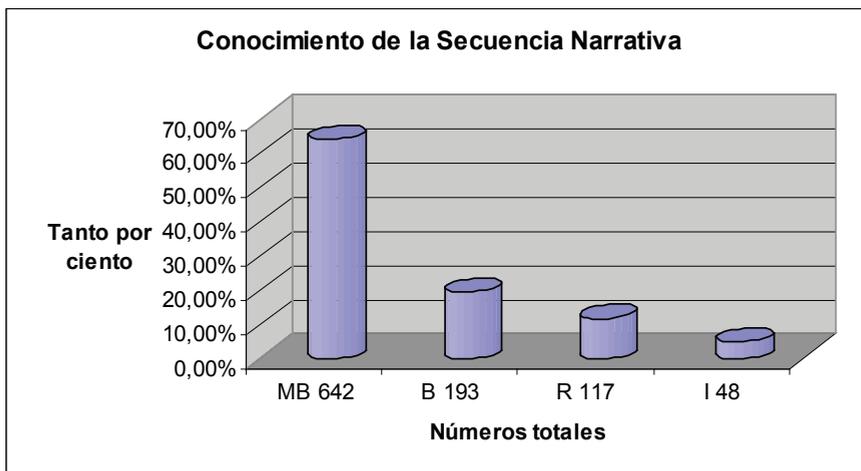
CATEGORÍA	MB Muy bien	B Bien	R Regular	I Insuficiente
1. Interiorización del cuento	El narrador incluye todos los puntos principales y varios detalles del cuento que está contando	El narrador incluye todos los puntos principales y uno o dos detalles del cuento que él o ella está contando	El narrador incluye todos los puntos principales del cuento que está contando	El narrador olvida los puntos principales del cuento que está contando
2. Conocimiento de la secuencia narrativa	El narrador relata el cuento atendiendo a su secuencia narrativa sin dejar fuera partes importantes	El narrador relata el cuento omitiendo alguna secuencia narrativa de este	El narrador relata el cuento omitiendo, al menos, dos o más secuencias narrativas de este	El narrador relata el cuento sin tener en cuenta las secuencias narrativas de este
3. Destaque de la acción principal	Es muy fácil para la audiencia entender qué problemas afectan a los personajes principales y por qué ocurren estos problemas	Es fácil para la audiencia entender qué problemas afectan a los personajes principales y por qué estos son un problema	Es relativamente fácil para la audiencia entender qué problemas afectan a los personajes principales, pero no está claro por qué son un problema	No está claro qué problemas afectan a los personajes principales
4. Utilización del tono de voz	Siempre habla alto, lento y claro. Es fácilmente entendido por toda la audiencia	Habla alto, lento y claro. Es fácilmente entendido por toda la audiencia casi todo el tiempo	Habla alto y claro. Habla tan rápido que la audiencia tiene problemas para entender la narración	Habla demasiado suave o cuchicheando. La audiencia, a menudo, tiene problemas para entender la narración
5. Puesta en escena	El narrador usa voces, expresiones faciales y movimientos consistentes para hacer a los personajes más creíbles y la narración en general	El narrador usa a menudo voces, expresiones faciales y movimientos para hacer a los personajes más creíbles y la narración en general	El narrador trata de usar, sin mucho éxito, voces, expresiones faciales y movimientos para hacer a los personajes más creíbles y la narración en general	El narrador relata el cuento pero no usa voces, expresiones faciales o movimientos para hacer más comprensible la narración
6. Contacto con la audiencia	El narrador, mientras narra el cuento, mira a todos los miembros de la audiencia	El narrador, mientras narra el cuento, mira a unas pocas personas de la audiencia	El narrador, mientras narra el cuento, mira a una o dos personas de la audiencia	El narrador no narra tratando de involucrar a la audiencia
7. Caracterización de los personajes	Los personajes principales son nombrados y claramente descritos a través de palabras y/o acciones. La audiencia sabe y puede describir cómo son los personajes y cómo se comportan	Los personajes principales son nombrados y descritos a través de palabras y/o acciones. La audiencia tiene una buena idea de cómo son	Los personajes principales son nombrados, pero la audiencia sabe muy poco sobre ellos	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
8. Estrategias de finalización del cuento	El narrador remarca el final y el desenlace del cuento de un modo muy explícito	El narrador remarca el final y el desenlace del cuento de un modo medianamente explícito	El narrador prácticamente no remarca el final y el desenlace del cuento	El narrador no remarca el final y el desenlace del cuento de un modo muy explícito

Esta tabla de evaluación es la que ha sido utilizada por cada Biblioteca y Ludoteca en la que se han narrado cuentos para evaluar la actuación de los estudiantes en base a los indicadores de evaluación

explicitados. Los resultados obtenidos⁵ tras la puesta en práctica de este Proyecto de Innovación Docente a lo largo de cuatro cursos académicos son los siguientes:

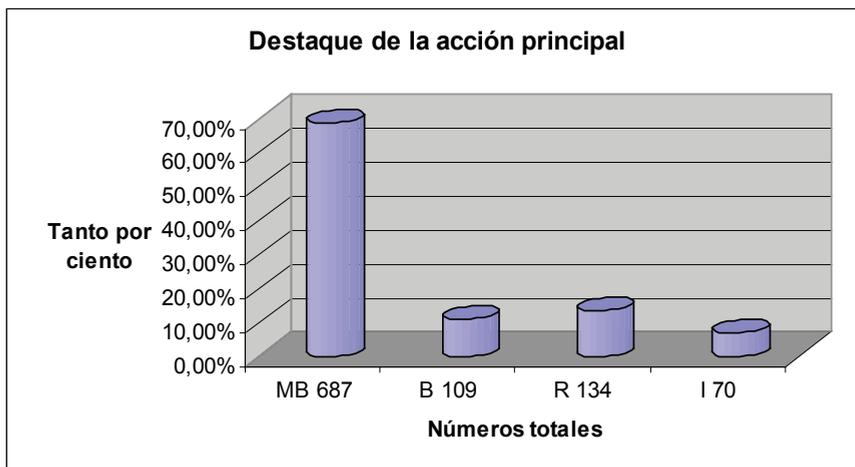


Categoría 1. Interiorización del cuento. MB: 71,1%, B: 19,1 %, R: 8,8 %, I: 1 %

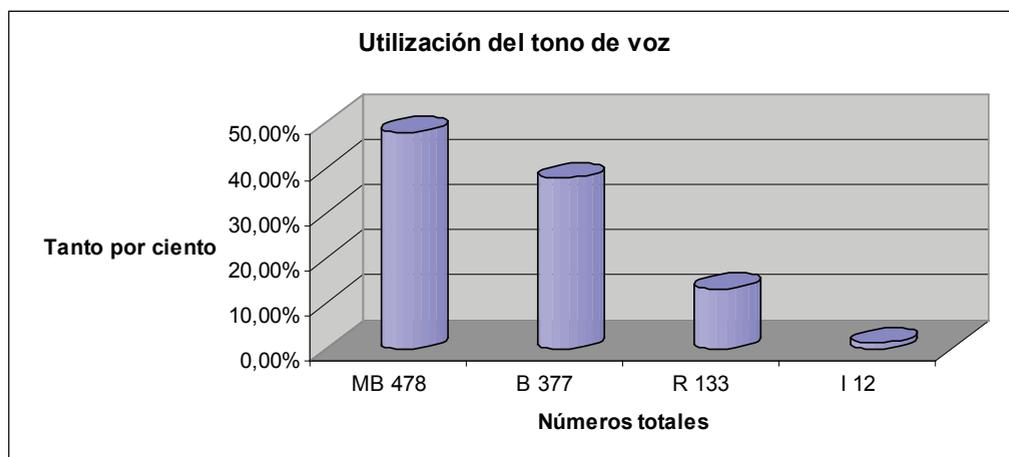


Categoría 2. Conocimiento de la secuencia narrativa. MB: 64,2 %, B: 19,3 %, R: 11,7 %, I: 4,8 %

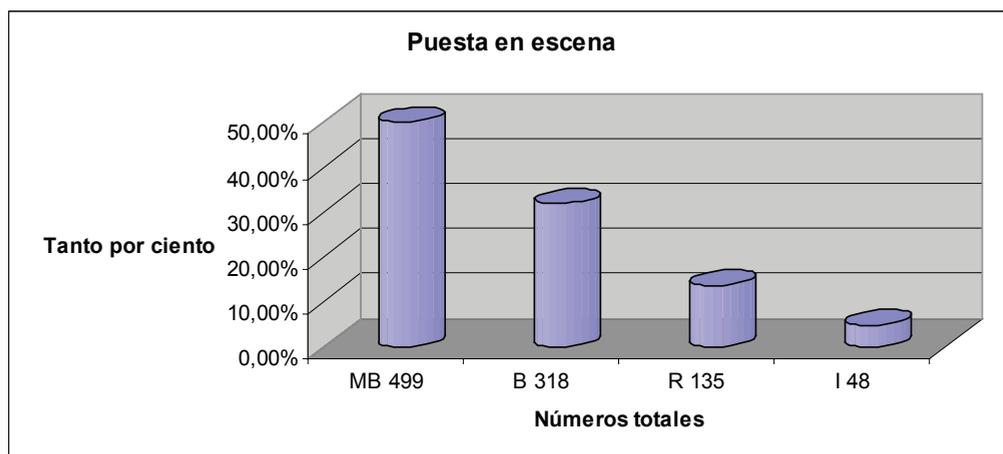
5 La muestra de las que obtenemos los resultados presentados está realizada a partir de 1000 evaluaciones efectuadas entre los años académicos 2009-2010 y 2012-2013, es decir, 4 cursos académicos.



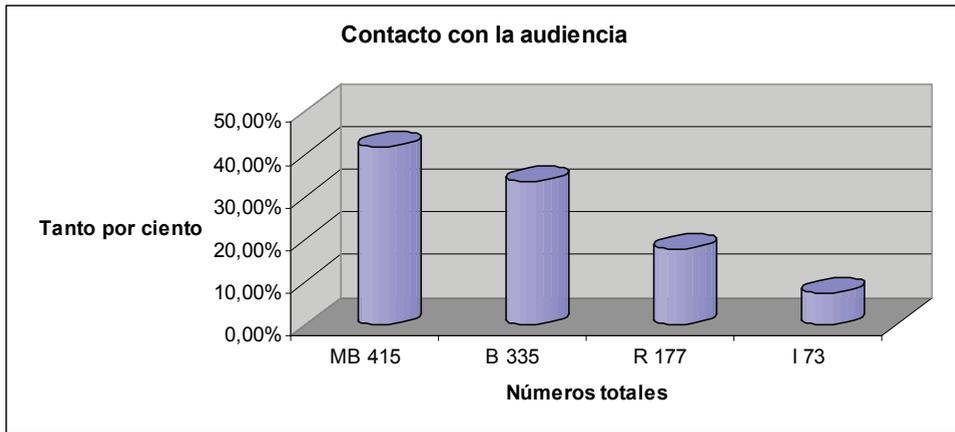
Categoría 3. Destaque de la acción principal. MB: 68,7%, B: 10,9 %, R: 13,4 %, I: 7 %



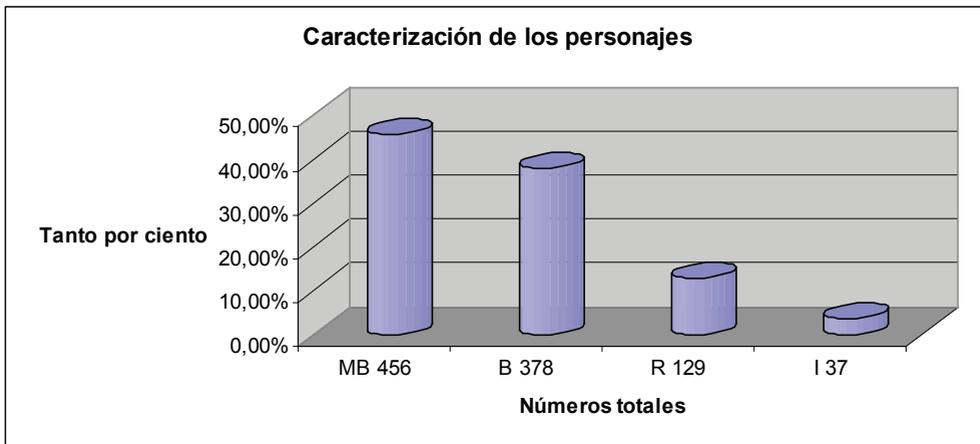
Categoría 4. Utilización del tono de voz. MB: 47,8%, B: 37,7 %, R: 13,3 %, I: 1,2 %



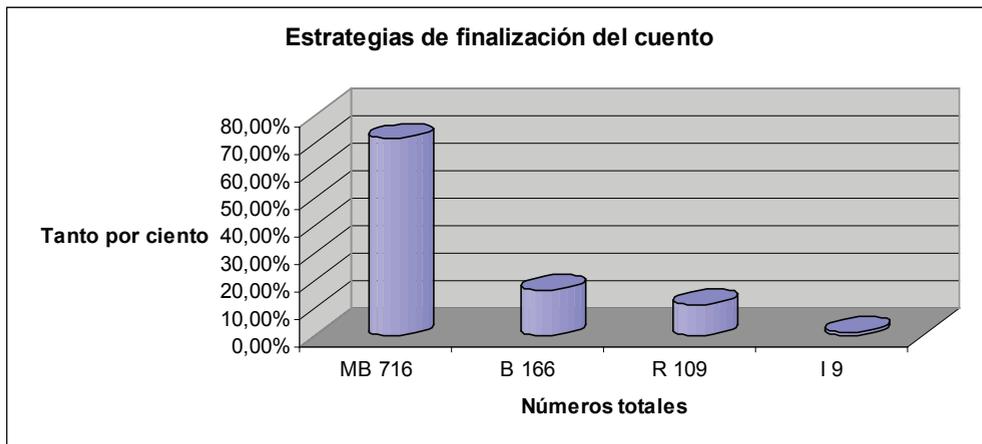
Categoría 5. Puesta en escena. MB: 49,9%, B: 31,8 %, R: 13,5 %, I: 4,8 %



Categoría 6. Contacto con la audiencia. MB: 41,5%, B: 33,5 %, R: 17,7 %, I: 7,3 %



Categoría 7. Caracterización de los personajes. MB: 45,6%, B: 37,8 %, R: 12,9 %, I: 3,7 %



Categoría 8. Estrategias de finalización del cuento. MB: 71,6%, B: 16,6 %, R: 10,9 %, I: 0,9 %

A la luz de los resultados obtenidos, parece evidente que los ítems de evaluación que tienen que ver con la competencia comunicativa de tipo paralingüístico (utilización del tono de voz, puesta en escena, contacto con la audiencia y caracterización de los personajes a partir de las acciones que estos realizan) son los que más deben mejorar nuestros estudiantes de cara a futuras actuaciones y, sobre todo, de cara a la narración de cuentos en un contexto meramente docente como es el de las escuelas. Queda, pues, muy claro que la competencia comunicativa engloba también un conjunto de destrezas comunicativas que van más allá del mensaje estrictamente lingüístico.

Por otra parte, los ítems de evaluación relacionados con el conocimiento estricto del cuento (interiorización del cuento, conocimiento de la secuencia narrativa, destaque de la acción principal) son los que mejor están evaluados. Esto es así porque somos conscientes que cada actuación va precedida de un estudio de los elementos lingüísticos y literarios de la narración que va a ser narrada. Si bien este conocimiento de la narración es fundamental, no menos cierto es que su correcta interpretación ayuda a que el mensaje de la historia contada llegue con toda su plenitud al público que escucha.

4. A modo de conclusión

El Proyecto de Innovación Docente presentado y puesto en práctica desde el curso académico 2009-2010 hasta la actualidad nos permite formular un conjunto de conclusiones a partir de las prácticas efectuadas por nuestros estudiantes.

En primer lugar, el contacto continuo y periódico con las Bibliotecas y Ludotecas nos facilita a todos los miembros implicados en este proyecto – profesores, estudiantes y comunidades educativas – valorar este proyecto como funcional y significativo para la formación de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de Grado y Licenciatura en Educación Infantil. Desde este punto de vista, queremos destacar que la implementación y puesta en práctica de este Proyecto nos permite una observación individual y puntual de cada estudiante universitario para poder guiar mejor su periodo de formación universitaria en lo que a la competencia comunicativa se refiere. A partir de esta observación, como docentes podemos formular propuestas de mejora para cada estudiante con la finalidad de que mejore esta competencia en lo que respecta a la narración de cuentos.

En segundo lugar, cada estudiante valora el ofrecimiento de información objetiva, contrastada y de calidad sobre su proceso de aprendizaje. De este modo, existe la voluntad por parte del profesorado de promocionar la autonomía del estudiante y su pensamiento crítico y reflexivo en relación a su actuación de narrador de cuentos.

En tercer lugar, este Proyecto nos ha ayudado a fomentar un tipo de trabajo cooperativo entre profesor y estudiante. No solo es el profesor el que va a impulsar intervenciones para sus estudiantes como la descrita en este trabajo, sino que el propio estudiante es consciente que debe poner en práctica, en un escenario real de aprendizaje, una serie de actuaciones prácticas, como es en nuestro caso la narración de cuentos, que son parte imprescindible en su formación universitaria de futuro docente.

Por último, el desarrollo de la competencia comunicativa está estrechamente ligado a la capacidad de usar correctamente una lengua para expresar y entender mensajes. Este desarrollo, que es un concepto central en didáctica de la literatura, supone un acercamiento al uso real del lenguaje literario, es decir, es fundamental considerar, en nuestro caso, el cuento como un instrumento de comunicación y no como un simple objeto de estudio. La competencia comunicativa, a diferencia de la competencia lingüística pura, debe tener en cuenta las normas sociales y de actuación que rigen la

comunicación ya que está sujeta a giros y convenciones flexibles que exceden el simple dominio del código de un idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR e SILVA, V.M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Madrid: Gredos.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CERRILLO, P. (2003). "Literatura Infantil y Competencia Literaria: Hacia un Ámbito de Estudio e Investigación propios de la Literatura Infanto-Juvenil (LIJ)". En VIANA, F., COQUET, E. y MARTINS, M. (Eds.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, pp. 73-81.
- (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una Nueva Enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- COLOMER, T. (1995). "La Adquisición de la Competencia Literaria". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 8-22.
- CONE BRYANT, S. (1983). *Com Explicar Contes*. Barcelona: Nadal.
- DIJK, T. A (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague-Paris: Mouton.
- GERE, J., KOZLOVICH, B.-A., Kelin, D. A., II and Pacific Resources for Education and Learning, H. H. I. (2002). *By Word of Mouth: A Storytelling Guide for the Classroom*.
- LOISEAU, S. (1992). *Les Pouvoirs du Conte*. Paris: PUF.
- MENDOZA, A. (1999). "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria". En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- MOLINO, J. y LAFHAIL-MOLINO, R. (2003). *Homo Fabulator: Théorie et Analyse du Récit*. Arles: Lemeac.
- PELEGRÍN, A. (2004). *La Aventura de Oír. Cuentos Tradicionales y Literatura Infantil*. Madrid: Editorial Anaya.
- RAINES, S. and ISBELL, R. (1994). *Stories: Children's Literature in Early Education*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- REIS, C. e LOPES, A. C. M. (1998). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2006). *Saber Escribir*. Madrid: Aguilar.
- SMYTH, J. (2005). *Storytelling with Young Children. Research in Practice Series, 12 (1)*.
- TAPIA, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario en las Instituciones Educativas y las Organizaciones Juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- ZEECE, P. D. (1997). 'Bringing Books to Life: Literature-Based Storytelling', *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 39-43.

Libros reseñados

Fermín Ezpeleta Aguilar

ferminez@unizar.es.
Universidad Zaragoza

Colomer, T. y M. Fittipaldi (coords.) (2012)
*La literatura que acoge: Inmigración y lectura
de álbumes.* Barcelona: Banco del Libro
y Gretel

284 pp. ISBN: 9789806417397

Este volumen colectivo constituye un buen ejemplo del aprovechamiento de trabajos que vienen realizando algunos grupos de investigación en Didáctica de la Lengua y en Literatura Infantil con alumnado inmigrante. En este caso el equipo investigador, aglutinado en torno al Proyecto GRETEL (desde 2006) y bajo la dirección de la profesora Teresa Colomer, considera los álbumes ilustrados destinados a alumnos inmigrantes en aulas plurilingües de Cataluña. Hay que anotar además que alguna de estas investigaciones pasó a integrarse en el proyecto internacional "Visual Journey: Understanding Inmigrant Children's Responses to the Visual Image in Contemporary Picture Books" (2008-2011), dirigido por la profesora de la Universidad de Glasgow, Evelyn Arizpe. De modo que el resultado final es un trabajo de depuración de las aportaciones más valiosas al amparo de ambos proyectos, pues en el libro se recogen los frutos de estas indagaciones con arreglo a una división en capítulos muy bien articulados, en los que se muestran tanto resultados parciales de las experiencias como el propio proceso de gestación del decurso investigador, conformando un todo compacto que permite una lectura globalizada además de otras miradas particulares, mediante la propuesta de modelos y fichas didácticas operativas para uso docente.

Tras el capítulo primero en el que Teresa Colomer explica la organización interna de la obra y el alcance de lo investigado, Ignasi Vila (capítulo dos: "Lengua, escuela e inmigración") presenta, al amparo de una rica bibliografía, el marco de investigación internacional sobre aprendizajes lingüísticos en las aulas plurilingües, poniendo de manifiesto los logros alcanzados y las aspiraciones aún no satisfechas. Propugna una buena organización escolar de la práctica educativa, basada en el uso de "fuentes de conocimiento" que tengan que ver con el mundo familiar de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de seguir haciendo valer aquellas prácticas con textos "identitarios" que consideran importante la implicación emocional de los alumnos.

Evelyn Arizpe, desde el conocimiento profundo de la materia, presenta el estado de la cuestión sobre las investigaciones de álbumes en contextos plurilingües, en relación a metodologías didácticas de literatura, lectura y migración, con la finalidad de crear espacios comunes para los alumnos de diversas procedencias. A partir de este estado de la cuestión surgen direcciones que habrán de ser transitadas por la crítica venidera. En primer lugar, el acervo de LIJ con personajes inmigrantes presenta gran capacidad de "resiliencia", al "enfrentarse a las adversidades implícitas en la migración forzada" (61). Una segunda dirección tiene que ver con aquellos estudios que desarrollan competencias alternativas para explorar modelos culturales (por ejemplo textos multiculturales traducidos). En tercer lugar, la puesta en valor de la narrativa personal, familiar y colectiva, cargada



siempre de potencial de construcción y reconstrucción. En cuarto lugar, aquella dirección que convoca al docente a desarrollar una pedagogía crítica, inclusiva y culturalmente sensible. En quinto lugar, la incorporación de metodologías didácticas basadas en estrategias creativas de respuestas lectoras que animen a los alumnos a expresarse a través de distintos medios (códigos visuales).

El trabajo siguiente, de Martina Fittipaldi, supone un intento logrado de categorizar las respuestas infantiles ante los textos literarios, tomando como punto de partida los estudios teóricos en LJJ en el marco de la estética de la recepción, mediante la reformulación de las categorías suministradas previamente por la crítica y la incorporación de otras nuevas "emergentes", tras la observación derivada del trabajo de campo llevado a cabo por el Proyecto Visual Journeys. La novedad de la aportación estriba en la diferenciación de niveles (inferencial y literal) dentro de un mismo tipo de respuesta, para poder así estudiar con más precisión los progresos de los alumnos en el aprendizaje literario compartido.

El capítulo cuarto, debido a Teresa Colomer, lleva por título "Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados" y funciona como síntesis reflexiva de todo el proceso investigador del grupo GRETEL. Se extraen pues conclusiones acerca de las respuestas de la recepción infantil de acogida tras su contacto con los álbumes ilustrados. La discusión a propósito de este tipo de material se ha revelado instrumento eficaz para evocar la realidad de proceso de emigración y, sobre todo, para "ofrecer vías de canalización emotiva a los niños" (89). Asimismo, los discentes, aunque tengan alguna dificultad para analizar elementos compositivos de las obras, pueden interpretar de forma autónoma algunos detalles paratextuales. Se aprecia una cierta homogeneidad en cuanto a las referencias culturales sobre las que apoyan sus nuevas lecturas de álbumes, en buena medida ligadas al cine y al cómic, pero también a los cuentos populares. Este taller de creatividad tan especial manifiesta un *continuum* con progreso del nivel inferencial de los lectores a medida que se profundiza la discusión, estimulada por un mediador que gradualmente cede protagonismo a los escolares. Teresa Colomer resume finalmente las estrategias interpretativas que adoptan los alumnos para dar sentido a los argumentos de los libros. Aquellas quedan formuladas en rótulos como "describir", "narrar" o "dar voz a los personajes". A través de estas enunciaciones los niños son capaces de formular hipótesis de significado global de las historias, de verbalizar imágenes y de razonar de forma inferencial.

En el capítulo siguiente se exponen consideraciones acerca del papel desempeñado por la mediación. Sus autores, Felipe Munita y Mireia Manresa, manifiestan la importancia de los protocolos para conducir la discusión. Anotan cómo estos se regulan conforme se desarrolla el debate de los alumnos. La mediación en la discusión literaria sirve de ayuda en "la búsqueda de indicios textuales significativos", en la construcción y fundamentación de sus argumentaciones, en la relación con otros libros y en el ofrecimiento de un metalenguaje que permite hablar de libros. En resumen, "junto a la construcción de ese ambiente de confianza que favorece la dimensión socializadora de la lectura, los análisis permiten afirmar que la mediación ofrece apoyos diversos para elaborar y fijar saberes literarios surgidos de la discusión, confirmando la espiral del conocimiento en el curso de una discusión" (141).

El capítulo siete, "Qué literatura para los recién llegados", de Ana María Margallo, pone algún orden en la producción editorial infantil adecuada para utilización didáctica en contextos escolares de acogida. Esta investigadora sienta las bases previas para la correcta selección del corpus literario significativo. Entiende que los libros deben ayudar en primer lugar a salvar la barrera lingüística a través del uso de la imagen, valorando la brevedad, la proximidad con el mundo familiar y la lectura fácil. En segundo lugar considera la situación personal de los receptores (adolescente, en crisis, entre dos mundos). Así, el corpus permite el aprendizaje lingüístico y posibilita asimismo la construcción

de la propia identidad del destinatario. De indudable interés resulta una propuesta final de corpus, estructurado según las funciones buscadas, y ajustado por lo tanto a un modelo didáctico bien trabado.

Dentro de los textos que ayudan al aprendizaje lingüístico se citan, entre otros, *El soldadito de plomo* en versión de Jörg Müller o *Tres monstruos* de David Mckee. Para adquirir estrategias lectoras e interpretativas se pondera *Libro de los conejitos suicidas* de Andy Riley, o *El número 73304-23-4153-6-96-8* de Thomas Ott; para oralizar y dramatizar, *El sueño interminable* de Yvan Pommaux; para verbalizar e imaginar historias, *Un día, un perro* de Gabrielle Vincent; para mejorar la pronunciación, *Bestiar ecològic* de Miquel Desclot; para adquirir léxico, *El arca de Noé* de Peter Spier; para practicar estructuras lingüísticas, *Animalario universal del profesor Revillod* de Javier Sáez Castán y Miguel Murugarren. Entre los textos adecuados para la construcción de identidades se incluyen títulos que ayudan a conseguir objetivos como "emocionarse y reflexionar" (por ejemplo, *El sonido de los colores* de Jimmy Liao); para familiarizarse con el registro poético, *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda e Isidro Ferrer; para participar de la dimensión lúdica de la narración, *El erizo de mar* de Iela Mari; para proyectar la experiencia migratoria, *¡Vamos a ver a papá!* de Lawrence Schimel y Alba Marina Rivera; y para reflexionar sobre las diferencias individuales, *Del otro lado del árbol*, de Mandana Sadat.

El capítulo "Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales", de Brenda Bellorín y Lara Reyes, describe el trabajo didáctico llevado a cabo por los componentes de GRETEL, al presentar paso a paso los cuadros en los que queda reflejada la secuenciación didáctica (con objetivos de aprendizaje y actividades) de dos álbumes representativos de las lecturas que integran el corpus inicial (*La leyenda de San Jorge* y *El sueño interminable*). Se pone de relieve el potencial que encierra el álbum como recurso dinamizador de la competencia lingüística y literaria, sobre todo, si se sigue patrón didáctico del trabajo por proyectos.

La aportación de Aurora Rincón ("De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida") explica de forma monográfica el trabajo de animación a la lectura compartida mediante el uso didáctico de otro libro que integraba el corpus básico inicial, *Flotante* de David Wiesner, destinado a niños recién llegados a la escuela. Se evidencia, al igual que en cada una de las experiencias de los miembros del grupo investigador, cómo "conversar sobre la literatura es un buen instrumento para profundizar en la lectura y acceder a textos cada vez de mayor complejidad, lo que favorece, a la larga, el desarrollo personal, social y académico de la persona" (203).

Por eso la profesora María Rosa Gil Juan demuestra en el capítulo siguiente cómo los cuentos clásicos adaptados a formato álbum producen efectos positivos en los niños de primer curso (de 6 a 7 años). Ahora, a partir de la lectura del álbum *Guji Guji* del escritor e ilustrador taiwanés Chen Chin-Yuan, en el que versiona el clásico de Andersen, *El patito feo*. Del recuento de la experiencia se extrae la conclusión de la enorme potencialidad de este tipo de material para satisfacer los objetivos centrales buscados por el equipo investigador.

En el capítulo once, "Pláticas literarias con estudiantes bilingües: la metodología de estudio de caso", Carmen Martínez-Roldán explica el uso de los métodos cualitativos de caso a propósito de una experiencia de discusión literaria en contextos bilingües llevada a cabo en el suroeste de los Estados Unidos de América con estudiantes de origen mejicano. Son trabajos en pequeños grupos a través de la lectura de un mismo libro. Los datos arrojados confirman una vez más la idoneidad del método para estudiar en profundidad las respuestas literarias y para conseguir la formación de lectores críticos, pues se produce una invitación a construir significados cuando se pone el énfasis en dar sentido a la vida a la luz del mundo presentado por el autor.

En el capítulo doce, Ana Teberosky dedica su reflexión a describir cómo los libros-álbum utilizados en aulas plurilingües contribuyen eficazmente al aprendizaje de los primeros rudimentos de la lectoescritura. Se hace valer la autenticidad del instrumento utilizado (la literatura) para conseguir un aprendizaje natural de la lengua. Ningún otro material mejor que el libro de literatura infantil para ahondar en la perspectiva reflexiva, conceptual y de experiencia implicadas en el lenguaje. De modo que los libros de vocabulario, alfabetos, de conocimientos, narrativas acumulativas o textos informativos en nuevos formatos encierran virtualidades didácticas que habrán de ser aprovechadas por el buen maestro mediador que quiera reforzar la competencia lingüística del escolar.

En el capítulo siguiente Cristina Correro ofrece cinco experiencias complementarias muy bien armonizadas, practicadas con niños de acogida y presentadas como comunicaciones en el Simposio Internacional "La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura" celebrado en Barcelona en 2011. En todas estas "buenas prácticas" de profesores de literatura no es mero pretexto para lo lingüístico, puesto que a través de la ponderación del componente estético los alumnos construyen el sentido de los libros a la vez que comparten emociones y sentimientos.

Finalmente cierra el volumen la contribución de Michèle Petit. Considera que la literatura es parte integrante del arte de habitar, según se indica en el título de este último capítulo. Se trata de una reflexión sobre las posibilidades de la literatura para construir un mundo mejor, en tanto que transmisora de valores culturales. Al receptor se le abre una puerta que le permitirá posteriormente explorar otros caminos de apertura a los demás y de acercamiento a otros lugares más lejanos. En este sentido, el mediador se convierte en piedra angular, puesto que "con sus palabras, sus voces, sus energías, hace deseable la apropiación de la cultura, al facilitar a los niños o adolescentes la comprensión de que existe un tesoro" (279).

Este libro colectivo coordinado por Colomer y Fittipaldi se lee como un trabajo didáctico aquilatado en el que la suma de esfuerzos de dos importantes proyectos otorga a la investigación un alto grado de calidad, que permite además una lectura en varios niveles. De conjunto, a través del buen ensamblaje de las aportaciones, con capítulos iniciales, finales y alguno intermedio, que señalan estados de la cuestión o reflexiones generalizadoras; y de lecturas parciales ajustadas a las metodologías cualitativas al uso, y por supuesto, en muchos casos con propuestas que se traducen en forma de fichas didácticas aplicables por los lectores profesores. No tiene escasa importancia la presentación de un corpus actual comentado de álbumes infantiles, así como un listado de bibliografía crítica actualizada de carácter internacional, en consonancia con el alcance de la investigación.

Vanessa Regina Ferreira da Silva
nessa_letrasunesp@yahoo.com.br
Universidade de Santiago de Compostela
LIJMI, LITER 21, ELOS

Da Silva, M. M. Marcos Carlos Teixeira e I. Mociño González (eds.) (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva Editores
262 pp. ISBN: 9789729250965

La relación Literatura y Enseñanza es ya reconocida como un debate tradicional en diversos ámbitos educativos. No obstante, el tradicionalismo del asunto no implica su agotamiento, dado que, además de inscribirse en dos universos complejos, esta relación está marcada por una constante evolución conceptual, histórica y social, lo que exige a su vez reflexiones actualizadas. Además este binomio adquiere un mayor interés en el momento en que el Estado aprueba nuevas medidas que ponen de relieve el protagonismo de este tema, como es el caso de las *Metas Curriculares do Português* en la enseñanza básica, aprobadas en el año 2012 en Portugal.



La aprobación de estas *Metas* ha repercutido en el escenario académico, dado que, como se apunta en esta obra, a pesar de estar consolidada desde hace mucho tiempo tanto en los estudios especializados como en títulos de jornadas científicas, la expresión *educación literaria* se consagró, en el caso portugués, en 2012 en este documento oficial del Ministério da Educação e Ciência. Partiendo de la importancia de esta medida, los organizadores de la 18.ª edición de los Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil, celebrados en Porto en diciembre de 2012, consideraron pertinente situar el tema en el centro del debate, reflexionar sobre él y publicar los trabajos resultantes después de su discusión en el volumen *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (Deriva, 2013), destinado a un público más amplio y organizado por Maria Madalena Marcos Teixeira da Silva e Isabel Mociño González.

Los artículos incluidos en esta colectánea, como adelanta el propio título, focalizan la coexistencia entre la Literatura Infantil y Juvenil y la Educación Literaria, proporcionando una perspectiva pluralista, como se observa por la propia estructura que presenta la obra, organizada en estudios, entrevistas, experiencias y propuestas de carácter didáctico y reseñas de obras críticas.

El primer bloque, "Estudios" recoge las discusiones sobre el asunto focalizadas a través de tres perspectivas: la teórica, la de la producción y la de difusión. De este modo, se presenta un acervo teórico en el que la relación Literatura y Educación es abordada por medio de perspectivas plurales y actualizadas, como en "Educación literaria, historia literaria e Literatura Infantil e Juvenil", en el que Blanca-Ana Roig Rechou sitúa el debate de las implicaciones esenciales para llevar a cabo una educación literaria de calidad. En el artículo, esta estudiosa defiende que es necesaria una renovación pedagógica del uso de la literatura para la infancia y juventud, dado que, como apunta, durante mucho tiempo en la enseñanza primaria y secundaria, con mucha frecuencia, los textos literarios dirigidos a la niñez y juventud se usaron de forma instrumental para enseñar a leer y escribir y no como textos de ficción. Esta pedagogización de la literatura repercutió, y todavía repercute, en el distanciamiento

del lector de estos textos, una vez que el universo estético y lúdico del objeto artístico se transfigura solamente en un instrumento de aprendizaje. Para cambiar esta situación, Roig Rechou propone la revitalización de una educación literaria en el ámbito escolar, pues a partir de ella es posible tanto planificar la lectura, como no transgredir el universo literario. Por eso entre los innumerables caminos para la formación y animación lectora, esta estudiosa acentúa la importancia de la formación del mediador destacando que este debe tener unos conocimientos básicos de la Historia de la literatura, los estudios sectoriales, que engloban el trabajo de la crítica literaria, y los Estudios repertoriales, trabajos de divulgación, por ejemplo, el llevado a cabo a través de catálogos. Para finalizar, en este artículo también se presentan las principales coordenadas de la Literatura Infantil y Juvenil como destinataria de este acervo en dos públicos, infantil y juvenil; el prejuicio que implica esta adjetivación literaria; la presión editorial que se fortalece cada vez más y también los prejuicios académicos sobre esta producción.

Relacionado con la discusión anterior sobre las implicaciones de una educación literaria, en el trabajo "Literatura para Crianças e Jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo", Maria Madalena Marcos Teixeira da Silva se centra en el debate de la relación entre Literatura y Ética, reflexionando sobre cuestiones como "¿En qué medida influye la literatura en la formación personal?". Por medio de este interrogante, la autora pone de relieve una reflexión sobre la función de la literatura, a saber, la confluencia entre el valor estético y el valor ideológico. Esta relación abre diferentes vías sobre una amplia problemática en este ámbito, cuyo abordaje global se matiza en dos vertientes: la gratuidad del arte *versus* la humanización proporcionada por este objeto. Con certeza, piedra angular del asunto. Aún así, parece que la segunda va ganando más respaldo, especialmente, cuando se centran las discusiones en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, cuyas múltiples implicaciones resaltan el valor formativo que proporciona al destinatario esperado, tanto en términos estéticos, como en términos de preparación para el mundo. La aceptación de esa relación también lleva a otra concordancia: el valor positivo de la literatura en la formación del carácter moral es una cuestión que acaba siempre por estar implicada en la discusión sobre el valor de la literatura cuando se trata de lectores en formación. Aceptados estos presupuestos, en el apartado "da leitura dos livros à leitura do mundo" se exige un cambio de roles en la actitud de los mediadores que origina una postura crítica de estos (críticos, profesores, bibliotecarios y afines) ante los destinatarios lectores.

Para cerrar esta primera parte del bloque teórico, el artículo de Ana Margarida Ramos, "Educação literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico", abarca una perspectiva interesante: la ejecución de los presupuestos teóricos en la práctica. Ramos divide su discusión en dos partes: en la primera se focalizan las actualizaciones en torno a la relación literatura y enseñanza, en la segunda se ofrece una evaluación de esta perspectiva a través de una investigación de campo.

En el primer caso se repasan los discursos teóricos que provocaron una revitalización de la lectura literaria, como las Teorías de la Recepción que contribuyeron a la exigencia de un lector activo, al reconocimiento del acervo literario, así como sus especificaciones y la relación texto y lector en el medio escolar. Cotejando las discusiones llevadas a cabo en este escenario, Ramos concluye que cada vez más se considera determinante que la educación literaria es mucho más que la transmisión de un *corpus* más o menos concreto y delimitado de obras, entendidas como patrimonio perdurable caracterizado por una cierta unidad, situando el énfasis en la relevancia de la capacidad de lectura y de interpretación como competencia impulsora de complejas asociaciones.

El segundo artículo se centra en el contexto portugués y ofrece una discusión en cuanto al espacio y al uso del texto literario en el ámbito escolar obligatorio, tomando como norte las directrices

estipuladas oficialmente para tal. Por medio de esta investigación Ramos observa dos resultados: 1) no hay una correlación entre las *Metas Curriculares do Português* y el Plano Nacional de Leitura (PNL) y 2) Atendiendo al diseño curricular y a los documentos orientadores existentes, parece clara la asunción del interés y de la validez de la enseñanza del texto literario en la escuela portuguesa, en particular en el primer ciclo. Con este artículo Ana Margarida Ramos presenta resultados de gran interés para una aproximación a esta temática.

También en la parte correspondiente a los "Estudios" se focalizan en los demás trabajos otros aspectos del sector literario, pero sin perder de vista el objetivo de una educación literaria de base, como es el campo de la producción artística y su circulación. En el primer caso se centra específicamente en el ámbito portugués al presentar un estudio crítico de dos escritores de referencia en la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa: un trabajo se centra en el poeta Sidónio Muralha, "Educação literária (1º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores", de José António Gomes e Ana Cristina Macedo, y dos trabajos sobre el proyecto estético de Manuel António Pina: "Manuel António Pina e os seus "livros que dizem alguma coisa a algumas crianças", de Sara Reis da Silva, y "Jogos e figuras, alçapões e (re) invenções da linguagem em Manuel António Pina", de José António Gomes.

En lo referido al ámbito gallego, se presentan dos trabajos que cierran este primer bloque y que se centran en sendas editoras importantes para el fortalecimiento y la difusión de la Literatura Infantil y Juvenil gallega. En "Dúas novas coleccións veñen enriquecer a Literatura Infantil e Xuvenil en lingua castelá e galega: Hércules de Ediciones para a infancia e mocidade", como sugiere el propio título, Berta Dávila presenta dos nuevas publicaciones que pueden ayudar a los mediadores en el asesoramiento de la educación literaria, ambas de la editorial Hércules de Ediciones, una vez que la calidad de las selecciones y el interés del proyecto pueden constituir argumentos suficientes para considerar esta propuesta muy atractiva tanto para el mediador progenitor, como para el docente que debe desarrollar un importante labor en la educación literaria de los lectores infantiles y adolescentes. En el otro trabajo, "O Premio Merlín e o 25 aniversario da colección Merlín", Marta Neira Rodríguez presenta y felicita a los responsables de una colección editorial ya tradicional en esta literatura, destacando que el veterano Premio Merlín y especialmente la colección a él vinculada supieron adaptarse a los tiempos y contribuyeron a la constitución de una Literatura Infantil y Juvenil gallega normalizada. Destaca también la calidad literaria y la innovación formal que presentan muchos de los títulos galardonados por el premio e incluidos en la colección, que hicieron de ambos (premio y colección) una plataforma fundamental para la renovación de la producción gallega.

El segundo bloque, "Entrevista", las implicaciones de la difusión y de la creación literaria son focalizadas a partir de los propios escritores. En el caso de la producción gallega, aprovechando la efeméride del veinticinco aniversario del Premio Merlín, Isabel Mociño González en el texto, "Fina Casalderrey, Ramón Caride Ogando, Antonio García Teijeiro e Marcos Calveiro: a importancia do Premio Merlín", propone a estos relevantes autores que reflexionen sobre la relevancia del Premio Merlín en sus trayectorias profesionales. En el caso portugués, Carina Rodrigues desvela el proceso estético de la reconocida artista Manuela Bacelar, asunto central del texto "Encontro com Manuela Bacelar. Percurso e influências na criação de álbuns narrativos para a infância".

Haciendo justicia al debate propuesto en esta obra, en el tercer bloque, "Formação leitora. Experiências e propostas", se presentan cuatro propuestas didácticas donde la relación literatura y formación lectora son discutidas en la práctica. Dos trabajos presentan como textos de partida escritores contemporáneos de la Literatura Infantil y Juvenil gallega, como son: "Unha experiencia lectora que convida ao coñecemento e á reflexión. Propostas de lectura a partir da obra de Agustín

Fernández Paz", de Eulalia Agrelo Costas, y "Propostas de leituras em aula das narrativas juvenis de Ramón Caride traducidas para o portugués: algumas notas", de Paula Cruz. Otros dos trabajos, a su vez, tienen como elementos de partida escritores clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil: "Reescritas dos contos populares dos irmáns Grimm en formato álbum. Propostas de lectura para traballar na aula", de Carmen Ferreira Boo, y "Traducións de clásicos: *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry. Propostas de lectura para traballar na aula", de Mar Fernández Vázquez.

El cuarto y último bloque de la obra, "Recenções críticas", se presentan publicaciones actualizadas de y sobre literatura para la infancia y la juventud. De carácter teórico y de selección se presentan dos estudios que abordan el álbum: *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em diálogo* (2010), de Ana Margarida Ramos, reseñado por Carmen Ferreira Boo, y *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (2011), organizado por Blanca-Ana Roig Rechou, Marta Neira Rodríguez e Isabel Soto López, libro comentado por Iria Míguez Seoane; un estudio que aborda la Literatura juvenil: *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)* (2012), organizado Roig Rechou, Neira Rodríguez y Soto López, presentado por Isabel Mociño González, y un estudio sobre la reescritura de cuentos de hadas de Sara Reis da Silva, *De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância* (2012), obra comentada por Mar Fernández Vázquez. Además de carácter temático se presenta *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades/Literatura para Infância e Juventude e Identidades* (2012), editado por Beatriz Rodríguez y Sara Reis da Silva, que comenta Rui Ramos, y *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Identidades* (2012), editado por Rui Ramos y Ana Fernández Mosquera, comentado por Carina Rodrigues. Para finalizar este conjunto de recomendaciones de lecturas auxiliares para la planificación de la educación literaria se presentan dos importantes revistas en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil: "*Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude e Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLJ)*". Dúas revistas especializadas na Literatura Infantil e Xuvenil", que revisa Ana Belén Moreda Rodríguez.

En definitiva, la obra aquí reseñada ofrece un amplio abanico de enfoques proyectados sobre dos espacios: Portugal y Galicia. La diversidad del estudio no pierde de vista la propuesta temática: la educación literaria, especialmente, desde la perspectiva de la literatura para la infancia y juventud, pues, como resalta José António Gomes en la presentación de la obra, el denominador común a todos los investigadores con trabajos publicados en esta monografía es la consideración de la escrita literaria infantil y juvenil en sus diferentes géneros como elemento de base y como recurso de valor intrínseco, imprescindible en la educación literaria. Pero también como materia de conocimiento indispensable para los mediadores de la lectura, bien se hable de profesores, de educadores de infancia, de estudiantes de cursos de la enseñanza superior, bien de críticos, de padres, de bibliotecarios y de otros promotores de la lectura.

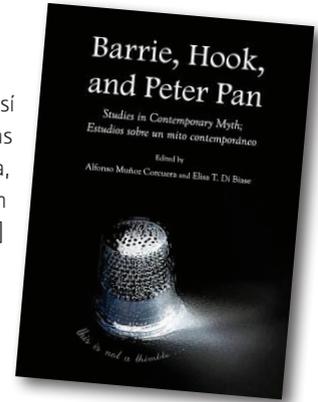
En *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* es posible revisar tanto los postulados tradicionales sobre la relación Literatura y Enseñanza, como una aproximación más moderna a este tema a partir de un escenario revitalizado, cuya discusión, lejos de encuadrarse como un debate cerrado y definitivo, ofrece nuevos visos para el debate sobre la pertinencia del espacio literario y de la función del Arte como importante instrumento en el ámbito educacional.

Alicia Guerrero Yeste
aliciagyeste@gmail.com

Muñoz Corcuera, A. y E. T. Di Biase (eds.)
(2012). *Barrie, Hook and Peter Pan. Studies in Contemporary Myth; Estudios sobre un mito contemporáneo*. Newcastle-upon-Tyne:
Cambridge Scholars Publishing
283 pp. ISBN: 9781443840026

«Los arquetipos están, como el alma, 'vacíos' en sí mismos. Sólo pueden ser conocidos a través de las muchas imágenes que adoptan. Cambian de forma, asumen valores diferentes, máscaras distintas según la relación en la que están. Los arquetipos [...] encarnan una unidad de perspectiva a través de su multiplicidad de máscaras. [...] Jung tenía razón al subrayar la medida en que los dioses y sus historias viven, se mueven y tienen su ser en nosotros.»¹

«...para la juventud y todos los espíritus abiertos y dúctiles, Pan no ha muerto, sino que entre toda la jerarquía clásica, es el único que sobrevive triunfalmente.»²



Tal y como apuntan Alfonso Muñoz Corcuera y Elisa T. Di Biase, «el fenómeno de la conversión de Peter Pan en un mito moderno puede deberse al hecho de que da forma a un anhelo que estaba desarrollándose en la sociedad en la época y que se ha intensificado a lo largo de los años: el anhelo por la juventud y la eternidad.»³

Este volumen del que ambos son editores –y que deriva del congreso «Cien años de *Peter y Wendy*», celebrado en Madrid entre el 14 y 15 de marzo de 2011 en Madrid, e igualmente organizado por ellos– se propone como un tributo al ciento cincuenta aniversario del nacimiento de James L. Barrie, no sólo desde el recordatorio de la vigencia y trascendencia de su personaje como un símbolo de ese crucial rasgo componente de la psique contemporánea sino también desde la voluntad de revisar –desde esa misma posición de identidad contemporánea– para refutar con consistencia determinadas tesis biográficas y psicoanalíticas que han determinado tanto la lectura de la obra como el retrato de su autor. Dos propósitos que, fundamentalmente, apelan a exponer y poner en valor la profundidad de ésta y, por extensión, de otras obras el reconocimiento de cuya significación ha podido quedar menoscabado por una errónea adscripción de la «literatura infantil» a un segundo rango.

Posiblemente Peter Pan resulte el caso de estudio más idóneo para poner de manifiesto cómo determinadas obras literarias etiquetadas como «infantiles» son el territorio de indagaciones

1 Patrick Harpur, *El fuego secreto de los filósofos*, Vilaür: Atalanta, 2006. (p.131).

2 Robert Louis Stevenson, «La flauta de Pan», *Virginibus puerisque y otros ensayos*, Madrid: Alianza Editorial, 1994. (página 187)

3 Alfonso Muñoz Corcuera & Elisa T. Di Biase (eds.), *Barrie, Hook and Peter Pan. Studies in Contemporary Myth; Estudios sobre un mito contemporáneo*, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2012. (p. xi)

complejas que abarcan diferentes ámbitos, dentro de cada uno de los cuales es posible hallar múltiples niveles de profundidad, y que en conjunto permiten reconocer la potencia de la energía imaginativa de la que surgen. Encarnador de la figura del eterno niño, Peter Pan es un símbolo a través del que se afirma que el estado de infancia constituye el estrato psíquico de la máxima libertad de la imaginación, siendo su mito asimismo el que nos induce a considerar que ese *estado de infancia* no está necesariamente ligado al segmento cronológico que marca el desarrollo biológico humano y el que nos induce a reflexionar sobre la dimensión iluminadora y sobre la dimensión oscura de la persistencia de este estado (tanto como parte de lo consciente como de lo inconsciente). Una reflexión respecto esa dimensión luminosa del estado de infancia como una específica condición de intensidad de la imaginación se halla en el texto «The Fantastic Imagination»⁴ de George MacDonald, en su caso argumentando la capacidad de ésta para expandir las capacidades del Conocimiento y alentando al adulto a recuperarla a través de una predisposición concreta hacia el efecto del cuento de hadas, afianzada en la plenitud de la intuición y alejada de la autoridad de la racionalidad que empuja perentoriamente a búsquedas de significado que no imbuyan de inquietante o amenazante subjetividad a la realidad.

De alguna manera, y si trasponemos esta idea a la novela de Barrie, podemos ver cómo *Peter Pan* y *Wendy* presenta diferentes formas de abordar esta abolición de lo racional y las convenciones sustentadas en éste a la que induce la influencia y acción de Peter: quizá de manera más clara en el personaje del padre de los pequeños, que aun en su obvio aferramiento al materialismo adulto debe finalmente asumir el poder del mundo de la imaginación y cómo éste quebranta esas leyes, forzándole a una reconsideración sobre los parámetros de la realidad. Pero asimismo Barrie expone otras consecuencias más intrincadas del poder de la imaginación a través de la figura del Capitán Garfio e incluso podría decirse que sobre Wendy (y los personajes de su madre y su hija), en quien la latencia de la imaginación en el estado de infancia al alcanzar la madurez parecería tener conlleva la posesión de la intuición –no exenta de cierto matiz trágico– de un imposible amor ideal perfectamente pleno.

Un valor fundamental del trabajo Muñoz Corcuera y De Biase como editores de este volumen es haber sido capaces de manejar un registro mental situado en esa dimensión de libertad de la imaginación, y su capacidad iluminadora, a la que transporta el influjo del Peter Pan literario; manteniéndose simultáneamente en un estado de cierta racionalidad. Para el caso de la edición de un volumen académico este equilibrio ha permitido sostener esa intención de ruptura con las lecturas establecidas citado al comienzo de esta reseña con una exigencia de rigor intelectual, un rasgo que define el carácter global de este libro y a cada una de las aportaciones particulares que contiene.

Desde la pluralidad de enfoques disciplinares que proveen los ensayos seleccionados (agrupados en seis bloques: Londres; La sombra; Neverland; Los Niños Perdidos; El Barco Pirata; La Roca Calavera), Muñoz Corcuera y De Biase ofrecen al lector un acercamiento a la figura de Peter Pan que simultanea la transtemporalidad de su naturaleza de arquetipo y su contemporaneidad. La primera consecuencia del cuidado con que se construye esta visión global que ofrece el libro es la supresión de las connotaciones peyorativas que suelen asociarse al término «síndrome de Peter Pan», incluso cuando se aborda la dimensión siniestra del mito desde ese concepto de la infancia no abandonada.

4 George MacDonald, «The Fantastic Imagination» en U.C. Knoepfelmacher (ed.), *George MacDonald. The Complete Fairy Tales*, Londres: Penguin, 1999. (pp.1-14) [En castellano: «La imaginación fantástica» traducido por Ana Becciu en George MacDonald, *Cuentos de hadas para todas las edades*, Vilaür: Atalanta, 2012.]

La infancia, nos corrobora esta serie de reflexiones sobre la obra y los personajes creados por Barrie, no es un estado de simplona inocencia –algo que otras figuras literarias victorianas, cronológicamente próximas a *Peter Pan* y *Wendy*, como la Alicia de Lewis Carroll o algunos de los personajes de los cuentos de hadas de MacDonald, en su complejidad conceptual también nos dan a entender.

Es sin duda el reconocimiento de esta concepción compleja de la infancia que poseía Barrie que presentan mayoritariamente estos ensayos la que permite a este volumen desmontar de manera perfectamente argumentada las acusaciones de pedofilia que se han asociado a este autor. Valga notar también en este punto la importancia de esa cualidad de la reflexión inspirada por la libertad de la imaginación que sustenta la actitud intelectual de este libro a la hora de tratar de abolir razonadamente dicho argumento. La propia voluntad de «libertad», de trabajar en comunión de razón e imaginación, de muchos de los autores a la hora de explorar la obra, su autor y sus personajes no sólo permite esa puesta al día de sus posibles significados vinculables a la confusión existencial del individuo adulto de hoy, sino que también ha alentado una indagación más honda para tratar de desentrañar los posibles aspectos de lo subconsciente e inconsciente plasmados. De esto emerge un retrato de Barrie como individuo dotado de una capacidad imaginativa compleja, altamente activa, no ligada a cuestiones sexualizadas (aunque –argumentaría personalmente– tanto en la figura de Campanilla como en la de Wendy pudieran reconocerse presentes determinadas cuestiones de amor erótico hacia Peter pero considero, no obstante, que se trataría de un amor cuya dimensión erótica no debería entenderse desde premisas *adultas*).

Resultan de particular interés los ensayos dedicados a examinar el modo en que Barrie experimentó a través de diferentes formatos literarios, con Peter Pan como protagonista, la ruptura con los convencionalismos narrativos de su época. Tema que se vincularía con la construcción iconográfica del personaje así como con las adaptaciones y reinterpretaciones literarias y cinematográficas de la obra y el mito. Este aspecto refleja no sólo enfoca a Barrie como creador moderno, con preocupaciones tanto estéticas como pecuniarias relacionadas con su obra (*¿su pie en el mundo adulto?*); sino que, quizá más crucialmente, evidencia la perdurabilidad y potencia del personaje, y cómo ha permanecido ligado al desarrollo cultural contemporáneo (posmoderno), de manera que ha desenvuelto nuevas perspectivas de interpretación y representación. No pasa por alto al lector el hecho de que la personalidad del Peter Pan arquetipo impregna este aspecto: su ductilidad para adaptarse a diferentes formatos, encapsular en sus diversas encarnaciones la naturaleza fluida y ambigua de Pan, Hermes su progenitor, y de los seres feéricos celtas –de los que su figura es síntesis–.⁵⁵

Entre los artículos que exploran las dimensiones imaginativas más profundas de Peter Pan, merece una destacada mención el artículo «The Legacy of the Phantoms, or Death as Ghost Writer in *Peter Pan and Wendy*» de Céline-Albine Faivre, experta concedora de la obra de Barrie, por ser un soberbio ejemplo de cómo la imaginación libera la capacidad de profundización e interpretación, destrabando la psique para conducirla a recorrer nuevas rutas. Elisa T. Di Biase presenta asimismo otro de los más atractivos ensayos del volumen, «On that Conspiratorial Smile between Peter Pan and the Mermaids», en el que a través de una indagación en el ámbito de la antigua mitología griega plantea una interesante conexión entre la naturaleza de Peter y la de las sirenas –como dimensiones masculina y femenina respectivamente de una misma sustancia arquetípica–.

5 Para ahondar en las semejanzas de Peter Pan con el semidios Pan y el dios Hermes, su progenitor, pueden consultarse las correspondientes entradas en Yves Bonnefoy (dir.), *Diccionario de las mitologías*, Barcelona: Destino, 1997).

El tema de la oscuridad, de la dimensión siniestra de Peter Pan, es uno de los principales de entre los que recorren el libro, de manera más o menos directa en gran parte de los textos, suscitando una cierta incomodidad que lleva al lector a formularse, sin ningún tipo de complacencias, sus propios cuestionamientos personales acerca de su dimensión psíquica y la latencia del estado de infancia en sí mismo.

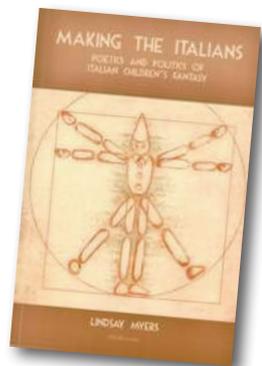
La capacidad con que muchos de los ensayos agitan pensamientos desde la intuición y la imaginación en el lector hace quizá por ello más débiles dentro del conjunto a ensayos como el firmado por Pradeep Sharma, dedicado a analizar las connotaciones colonialistas en *Peter Pan* y *Wendy*, o el de Esther Charabati, sobre el *bullying* en *Nunca Jamás*. Análisis que se adscriben a tendencias académicas de investigación en boga pero que, partiendo del apriorismo, se arriesgan a ofrecer una interpretación excesivamente forzada.

Muñoz Corcuera y De Biase no eluden introducir varios artículos claramente escritos desde el deseo de reafirmar la seguridad, la protección, de la adultez antagónica al espíritu de Peter Pan; así como de reconocerlo, como plantea el interesante artículo de Silvia Herreros de Tejada, «El disparate de ser niño para siempre» como el arquetipo que encarna, a lo largo de la existencia humana, el temor (estado de crisis) a dar el paso que conduzca hacia nuestra próxima transformación en el ciclo vital.

Ejemplar trabajo de edición, *Barrie, Hook and Peter Pan* constituye no sólo un valioso volumen académico evidentemente comprometido con enriquecer y renovar su ámbito de estudio sino también un reconocimiento a la trascendencia de la imaginación a través de este personaje, máscara contemporánea para un arquetipo, al que Barrie dio vida.

Fermín Ezpeleta Aguilar
ferminez@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Myers, L. (2012). *Making the Italians. Poetics and Politics of Italian Children's Fantasy*. Bern: Peter Lang
251 pp. ISBN: 9783039913613



Lindsay Myers, profesora de Literatura Infantil en la Universidad Nacional de Irlanda (Galway), es la autora de esta historia de la literatura fantástica infantil producida en Italia, y que edita en inglés el sello de Peter Lang. Se trata del primer trabajo historiográfico compacto que consigue dar una explicación diacrónica convincente de la literatura infantil producida en un país ajeno al mundo anglófono desde los supuestos metodológicos utilizados por la crítica más actual

El enfoque desde el que se acomete la materia combina las metodologías semióticas sobre tipologías con los estudios monográficos de contexto social, en una propuesta que la autora denomina "tipologías contextuales". Es decir, se trata de poner de manifiesto cómo a lo largo del tiempo los libros infantiles ocupan parcelas diferenciadas que vienen determinadas por la conjunción de rasgos estructurales de tipologías y de rasgos modelados por el contexto sociopolítico de un país.

Una vez sentados los principios del análisis (capítulo 1), la autora propone nueve subgéneros, cada uno de los cuales presenta unas marcas distintivas que hacen evidente su inserción en tal categorización. Y para ello trabaja con un corpus narrativo selecto, pero lo suficientemente representativo como para impedir que el estudio pudiera perder consistencia desde la misma base: cada una de las categorías viene ejemplificada a través del estudio pormenorizado de tres títulos indiscutibles, aparte el comentario complementario, en notas a pie de página, de otras muchas obras italianas de carácter fantástico.

El primer subgénero (capítulo 2), "The Memoir Fantasy", se desarrolla en las décadas subsiguientes a la Unificación de Italia y comprende el periodo entre 1870 y 1896. En los ejemplos analizados se constata la influencia de las literaturas infantiles europeas (la inglesa y la francesa), y en todos los casos aparece el uso de la primera persona narrativa por medio de la cual se rememoran experiencias acaecidas a personajes animales u objetos, en formato de *Bildungsroman*, en tanto que modelo genérico adecuado para dar expresión a las ideologías burguesas de último tramo del XIX italiano, que avalan desde luego la armonía interclasista, los valores del campesinado tradicional al par que un fuerte sentimiento patriótico. Todo ello sin dejar de anotar la lucha por la superación de las serias limitaciones y constricciones impuestas por el contexto. Tal categoría queda ilustrada a través de los libros de Ida Baccini, *Memorie di un pulcino*; de Eva Cattermole Manzini, *Una famiglia di topi* y, de Anna Vertura Gentile, *Il romanzo della bambola*.

La segunda agrupación (capítulo 3), "The Monello Fantasy", se despliega fundamentalmente desde 1897 hasta 1908, y las muestras de estas fantasías tienen todas que ver con la matriz del clásico

1 En el nº 10 del Anuario debido a un error de maquetación no se publicó esta reseña que figuraba en el índice.

de Collodi, que planea siempre sobre toda la historia de la literatura infantil italiana. Myers elige como ejemplos ilustrativos tres de los más conocidos libros fantásticos del periodo: *Il fratello di Pinocchio* de Egisto Ghiselli; *Le avventure di Ciuffettino* de Enrico Novelli (Yambo) y *Le orecchie di Meo* de Giovanni Bertinetti. Estas historias funcionan como construcciones metafóricas que apelan al receptor infantil para que tome buena nota del crecimiento del país durante esos primeros años del nuevo siglo. Ahí desempeña un papel importante la figura el auxiliar mágico (guía espiritual) que ayuda al crecimiento del protagonista. Hay siempre una cierta fascinación por el capitalismo industrial, aunque asome la discusión acerca de las estructuras jerárquicas del poder y puedan percibirse los primeros atisbos de socava del concepto de autoridad (es sistemática la sátira de los modos pedagógicos empleados en la escuela). El esquema narrativo de las historias encuentra en el viaje, con guiños intertextuales a las aventuras de Salgari, el mejor expediente para estas indagaciones en las que los protagonistas, a diferencia de los personajes de la categorización anterior, no sufren ningún tipo de limitación social, puesto que pueden estudiar, trabajar, viajar y tomar el control de sus destinos.

El tercer subgénero (capítulo 4), "The Microcosmic Fantasy", se desarrolla en torno a la antesala de la Primera Gran Guerra, marcada por la invasión a Libia: de 1908 a 1915. Esta categoría, fuertemente influida por las últimas literaturas infantiles del XIX y por la tradición del cuento de hadas, plantea peripecias de personajes en miniatura para ilustrar las ventajas y desventajas de un determinado sistema político. Es decir, los interrogantes en torno a cómo un país debe conducirse esconden siempre una ideología política de sus autores, que pueden ver la realidad desde supuestos nacionalistas, católicos o socialistas. El contraste establecido entre el mundo real y el secundario (mágico) estimula la autorreflexión, y los personajes ejemplifican la importancia del liderazgo en momentos de crisis a través de una descripción bastante detallada de los comportamientos sociales. Esta categoría queda suficientemente ejemplificada en tres relatos: *L'Omino turchino* de Giuseppe Fanciulli; *Storia di Pepino* de Giulio Gianelli y *Un reporter nel mondo degli uccelli*, de Paola Lombroso Carrara (Zia Mariù).

La cuarta categoría (capítulo 5), "The Quest Fantasy", se desarrolla en el tramo cronológico en el que tiene lugar la Primera Guerra Mundial (1915-1918). Estas fantasías se plantean como indagaciones o búsquedas de los personajes, que se ven impelidos a cumplir una tarea heroica, con fundamento en bases éticas y morales. Frente al grupo anterior en el que había una clara divisoria entre los mundos primario y secundario, se borra intencionadamente tal delimitación, con personajes ahora que aceptan como normales los sucesos fantásticos que les acontecen. El tema es siempre la acción bélica, no como aventura en sí misma, sino como hecho "justo y necesario" al que el pueblo italiano no puede sustraerse. Los relatos representativos que dan cohesión a este apartado son *La regina degli usignoli: storia di una bambina belga*, de Teresa Ubertis Gray (Térésah); *L'aeroplano di Girandolino*, de Arturo Rossato; y *Ciuffettino alla guerra*, de Enrico Novelli (Yambo).

En "The Surreal Fantasy" (capítulo 6), los relatos infantiles coinciden cronológicamente con la primera etapa del Fascismo (1919-1929). Se acogen a fórmulas vanguardistas autóctonas al calor del pujante futurismo de Marinetti, en combinación con el surrealismo anunciado en las literaturas infantiles procedentes del Reino Unido a través de la obra de Lewis Carroll. En las historias adscritas a este nuevo bloque se presentan mundos fantásticos secundarios perturbadores, y están protagonizadas por personajes "surreales" que hacen todo lo posible por desmontar los discursos modernistas anteriores, poniendo así en cuestión las representaciones convencionales de la realidad. Se trata de una década de gran creatividad artística que permite establecer en Italia una "zona franca" por la que se cuele una literatura que remite una vez más a la vieja tradición del cuento de hadas. Aun

haciendo buena amalgama con la ideología instalada en Italia, los libros infantiles adscritos a esta corriente no invitan al lector a la ciega obediencia de las órdenes supremas; antes al contrario, invitan al cuestionamiento de cualquier forma de autoridad, mediante unas criaturas de ficción que se erigen en modelos de estabilidad y corrección en contextos terroríficos. A este grupo pertenecen relatos tan representativos como *Viperetta*, de Antonio Rubino; *La scacchiera davanti allo specchio*, de Massimo Bontempelli y *Sua Altezza!*, de Annie Vivanti.

La siguiente etapa histórica coincide con la plenitud del régimen de Mussolini, en momentos en que la literatura se convierte en propaganda que ensalza sistemáticamente el valor de la juventud. Aparece aquí un grupo de libros cuyos protagonistas son superhéroes (capítulo 7: "The Superhero Fantasy"), en sintonía además con algunos iconos de la cultura norteamericana como Popeye, Mandrake, Agente Secreto X-9 o Flash Gordon. Esta categorización del superhéroe fantástico ocupa la década de los treinta (1930-1939). Lindsay Myers entresaca algunas obras que pretenden superar el adoctrinamiento ambiente, acogiéndose al recurso de transformaciones y viajes a mundos mágicos secundarios. Eso sí, con protagonistas extraordinarios en acción que se ubican en ámbitos domésticos familiares, para quedar convertidos ante el receptor en líderes modélicos. En tales historias cobra un especial protagonismo el deporte, presentado por medio de un vocabulario belicoso y militante, acompañado de dibujos e ilustraciones que reflejan la iconografía del momento. Los títulos elegidos para ilustrar esta tipología son *I birichini del cielo*, de Salvador Gotta; *I pugni di Meo*, de Giovanni Bertinetti y *Picchio campione del mondo*, de Bruno Yoghi.

En el capítulo 8 ("The Community Fantasy") se estudian aquellos libros infantiles italianos que describen, bajo capa alegórica, sociedades idílicas que funcionan, por contraste con organizaciones sociales imperfectas, como modelos utópicos por los que merece la pena trabajar. Como trasfondo político-social opera la resistencia italiana al fascismo, comandada en primera instancia por los partidos políticos de izquierdas. Ahí se sitúan fantasías, muy similares en cuanto a su estructura compositiva, firmadas por autores emblemáticos como Dino Buzzati (*La famosa invasione degli orsi in Sicilia*), Carmen Gentile (*La repubblica pinguinina*), o Gianni Rodari (*Le avventure di Cipollino*). La antropomorfización de animales vuelve a tener presencia en las historias y a través de este recurso se lanzan mensajes de reforma en la línea muchas veces de las tesis políticas de Gramsci.

En el capítulo siguiente ("The Pinocchioesque Fantasy") se glosa la literatura infantil fantástica de todo un periodo de treinta años considerado de algún modo como etapa "de plomo", en el cual vuelve a ser operativa la matriz de la obra de Collodi, *Pinocchio*. Buena parte de estas fantasías son reelaboraciones en clave postmoderna de ese clásico. Tales repropuestas quedan ejemplificadas en libros como *Le avventure di Chiodino*, de Marcello Argilli y Gabriella Parca; *Atomino*, de Gianni Rodari; y *Le avventure di Barzamino*, de Daniele Ponchirole (Franco Bedulli). Estos textos, en fin, presentan las marcas de intertextualidad, experimentación lingüística o pastiche, en sintonía con las literaturas infantiles del momento producidas en otros lugares. El resultado es el de una radiografía de la sociedad contemporánea, aquejada de desestabilización, de corrupción y de pérdida de valores, con reflexión sobre el sentido último del gran progreso experimentado por la sociedad italiana.

El tramo cronológico más reciente, de 1980 a 2010, aparece estudiado en el último capítulo bajo la etiqueta de "fantasía compensatoria" ("The Compensatory Fantasy"). A este grupo pertenecen aquellas historias en las que la fantasía sirve al protagonista para compensar sus limitaciones sociales, familiares o personales. El momento de apogeo corresponde a los últimos años ochenta y primeros noventa. Aparecen ahora niños en mundos primarios enteramente realistas, caracterizados por unos modos de vida insatisfactorios, debido a las severas constricciones que imponen las nuevas forma

de vida de la era de las nuevas tecnologías, que dificultan que el niño pueda respirar al aire libre. La aparición del mundo fantástico aporta entonces buenas terapias a los personajes, transmisibles asimismo a los receptores. Estos relatos tienen que ver con las obras extranjeras de autores que ejercen gran influencia en todos los ámbitos: Lindgren, Ende o Dahl; y presentan contrastes entre mundos primarios envueltos en materialismo y mundos secundarios, en los que alienta el amor y la espiritualidad. Como muestras significativas, Myers estudia *lo nano*, de Donatella Ziliotto; *Il cerchio magico*, de Susana Tamaro y *L'isola del tempo perso*, de Silvana Gandolfi.

En conclusión, este libro presenta los valores de la buena investigación anglosajona, basada en la definición precisa del método, en la selección acertada del corpus literario y en el análisis sistemático y riguroso; en este caso de las marcas semióticas de unas literaturas que brotan del trasfondo histórico-social de un país, Italia, que a la par que construye su literatura infantil se forja como nación. De ahí la pertinencia del título, "Making the Italians", tomado de una conocida cita del político italiano Massimo d'Azeglio que hizo fortuna en tiempos del Risorgimento, y que supone además un guiño a la conmemoración actual del 150 aniversario de la Unificación. Aunque en algunos casos puedan no ser evidentes las transiciones de un subgénero al siguiente, o puedan escaparse algunas obras importantes a las categorizaciones propuestas, este trabajo está llamado a convertirse en hito historiográfico que puede marcar tendencia, pues muestra claves para ser tenidas en cuenta por futuros historiadores de otras literaturas infantiles nacionales.

Carina Rodrigues

carinamiguel@ua.pt

Universidade de Aveiro/CIEC – Universidade do Minho

Ramos, Ana Margarida (2012). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia. Col. Percursos da Literatura Infantojuvenil, n.º 7.

215 pp. ISBN: 9789898582126



Con el sello de Tropelias&Companhia, Ana Margarida Ramos, docente de la Universidad de Aveiro y una de las investigadoras lusas que más ha contribuido al estudio, la divulgación y la legitimación de la Literatura Infantil y Juvenil en Portugal, firma el séptimo volumen de la colección "Percursos da Literatura Infantojuvenil": *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Un instrumento de notable calidad y seriedad científica – como lo demuestra *per se* el prefacio de José António Gomes (ESE – Instituto Politécnico de Porto) – que, sumado a otras entregas, contribuye a la reafirmación de una línea ensayística de referencia en el ámbito de este universo literario.

A raíz de las reflexiones recopiladas en *Livros de palmo e meio – Reflexões sobre literatura para a infância* (Caminho, 2007) o *Literatura para a infância e ilustração. Leituras em diálogo* (Tropelias&Companhia, 2010), la autora ofrece una mirada dedicada a un conjunto de obras contemporáneas de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, en un intento, como bien indica el título, por caracterizar las transformaciones de esta producción literaria entre finales del siglo XX y la actualidad. Un monográfico que comprende así dos docenas de textos, algunos ya publicados anteriormente y de manera dispersa en revistas especializadas, otros resultantes de ponencias/conferencias variadas y hasta ahora inéditos, pero todos ellos revisados y actualizados, incluyendo nuevos enfoques.

En él caben tanto estudios de cariz panorámico y teórico-analítico, como comentarios crítico-interpretativos de obras precisas, que, en una lectura siempre atenta a sus componentes verbales y pictóricos, procuran subrayar las principales líneas evolutivas de la edición para los más pequeños de la última década. Partiendo de teorizaciones que parten de los Estudios Literarios, los primeros artículos no sólo evidencian la importancia y los recientes avances de la Literatura Infantil y Juvenil lusa, sino que reflexionan sobre su estatuto y el reconocimiento que paulatinamente ha ido conquistando, principalmente cuando si se confronta con la literatura institucionalizada.

En "Questões de legitimação e de canonização da literatura para a infância e juventude" (pp. 15-21), trabajo inédito y uno de los puntos fuertes del presente volumen, la autora analiza, con rigor científico, el lugar y la legitimidad que ha alcanzado la Literatura Infantil y Juvenil en el sistema literario, asociados, *grosso modo*, a la apertura del canon literario a nuevas y diversas prácticas textuales que se hicieron notar sobre todo a partir de los años 70 del siglo XX. Factores variados como la valoración de la educación literaria, la implementación de programas/proyectos de promoción de la lectura, así como la proliferación de premios, publicaciones, editoriales, traducciones

o el desarrollo de más osadas estrategias de *marketing*, entre otros, están también, como recuerda Ana Margarida Ramos, en el origen de estos cambios.

A continuación, "Uma década de produção literária para a infância (2000-2010)" (pp. 23-39), versión revisada y reformulada de un estudio publicado por primera vez en *Solta Palavra [Boletim do Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e a Juventude]* (n.º 17, pp. 3-10), caracteriza la evolución de la producción durante la última década en Portugal, identificando las principales mutaciones y los autores –clásicos y otros más jóvenes– que, a partir de 2000, se han revelado y firmado como referencias imprescindibles de la contemporaneidad. Según destaca la investigadora lusa, los géneros más publicados siguen siendo los narrativos, concretamente el cuento, la novela juvenil y el álbum, denotándose, aún, una valoración del texto poético. Desde el punto de vista estilístico y temático, enfatiza, por un lado, el uso creativo de la lengua, con recurso al humor, por ejemplo, y el diálogo intertextual con la tradición y otros textos literarios; y, por otro, el tratamiento de *topoi* emergentes (e.g., la ecología, el multiculturalismo y la interculturalidad, el racismo y la xenofobia, la guerra, el sufrimiento y la muerte, la (homo)sexualidad), relacionado con la situación periférica del sistema literario infantil y su permeabilidad a cuestiones tan actuales y complejas –y algunas incluso controvertidas. Sin dejar de lado el comentario del desarrollo y del estatuto de la imagen en el libro infantil, Ana Margarida Ramos concluye que los últimos diez años fueron particularmente "pródigos em termos de oferta" y constituyen un período interesante de la producción literaria para la infancia, ya que "combinam continuidade e tradição com novidade e evolução".

Se cierra esta primera parte de la monografía con el artículo "Cruzamentos entre a literatura canónica e a literatura infantil: tendências contemporâneas (pp. 41-56), del que se había publicado una primera versión en *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]* (n.º 21/22, pp.31-37), y donde la autora ofrece un análisis pertinente de los textos literarios preferencialmente destinados a niños y jóvenes que han sido firmados por escritores portugueses contemporáneos que proceden de la literatura institucionalizada. Un estudio que incide en una lectura muy atenta a las obras de autores canonizados como, entre otros, José Saramago, Manuel Alegre, José Cardoso Pires, Francisco Duarte Mangas, Mia Couto, Ondjaki o Lidia Jorge, que permite identificar características y afinidades puntuales con la llamada *crossover literature* –o literatura de destinatario dual– (Beckett, 2009), a través de una elisión de fronteras tanto a nivel formal como temático.

Tras este primer apartado teórico(-analítico) –y sin detenernos en cada uno de los estudios siguientes–, se recoge una serie de dieciséis artículos/comentarios críticos centrados en tópicos variados y en los cuales se observan cambios más evidentes en la última década. Cruzando voces consagradas (e.g., Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Manuel António Pina, Vergílio Alberto Vieira, Alice Vieira o João Pedro Mésseder) con autores más jóvenes (como Rita Taborda Duarte o Carla Maia de Almeida) de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, sin olvidar otros nombres destacados de la literatura canónica y que dedicaron parte de su escritura a la infancia (como Ana Luísa Amaral, Viale Moutinho o Richard Zimler), se destacan las actuales tendencias de esta creación literaria, a los distintos niveles genológico, formal, estilístico y temático. Siempre atenta al lenguaje visual y a sus potencialidades semánticas, e interesada en ahondar en las relaciones verbo-icónicas, la autora mantiene la misma preocupación por analizar y dar a conocer los trabajos de un conjunto variado de artistas plásticos, entre creadores de referencia, como Maria Keil o Armando Alves, por ejemplo, y otros más jóvenes, como Bernardo Carvalho o Madalena Matoso, que han marcado el universo de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa en los últimos años.

En definitiva, creemos estar ante una obra coherente y valiosa, susceptible de interesar a investigadores y mediadores –y a todos los que se preocupan con la formación del lector y la Educación Literaria–, que no sólo recoge una extensa y heterogénea cantidad de artículos (panorámicos y críticos), sino que combina diferentes perspectivas y ejemplifica presupuestos teóricos con el análisis de obras concretas. Una fuente esencial para la comprensión de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa contemporánea (y no sólo), una aportación inestimable para una actualización de la Historia de este sistema literario.

Sérgio Guimarães de Sousa

ILCH-Universidade do Minho

Ramos, A.M. y C. Ferreira Boo (eds.) (2013)
*La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A
Família na Literatura Infantil e Juvenil*
Vigo/Braga: ANILIJ/Elos/Centro de
Investigação em Estudos da Criança
(Instituto de Educação-Universidade do
Minho) Col. Estudos 04
ISBN: 9789728952266

Como es ampliamente sabido, en las últimas décadas se ha producido una enorme, por no decir ostentosa, inversión editorial en el dominio de la Literatura Infantil y Juvenil. Los libros para los más pequeños se convirtieron en productos cada vez más relevantes, incluso decisivos (a la par de las tecnologías), en el mercado de los bienes culturales. Y la proliferación de títulos se hizo acompañar, sin sorpresa, de una creciente atención académica. Atención sólo posible, conviene recordarlo, por existir (y estoy pensando en la especificidad del caso portugués), como no había ocurrido antes, una generación de críticos muy cualificados y no menos eficientes.



Tanto es así que la bibliografía especializada es vasta. Y no solamente vasta, sino también muy variada. Efectivamente, si hay críticos que destacan esencialmente la dimensión estético-expresiva de los textos, hay otros que privilegian lecturas orientadas a enfatizar aspectos socioeducativos e ideológicos (en función de los cuales es posible evaluar políticas de identidad). No es pues difícil constatar que el territorio –mejor sería decir, los territorios– de la Literatura Infantil y Juvenil propicia, como tal vez los padres fundadores de la teoría y de la crítica literarias no sospechaban, el desarrollo de prácticas crítico-analíticas competentes, capaces de desvelar ejemplarmente aquello que el texto transmite y, en especial, el modo como lo dice; pero también (y sobre todo) favorece la emergencia de propuestas convergentes con lo que de más progresista se presenta en el contexto de la exégesis literaria.

En otras palabras, sin menospreciar, como es obvio, las convenciones y las restricciones inherentes al género y a pesar de imperativos que la pretendan restringir a ciertas intransigencias "morales" o, como ocurre en no pocas ocasiones, pedagógicas, es bueno tener en mente que se puede (y se debe) perspectivar la Literatura Infantil y Juvenil con todo tipo de filtros hermenéuticos (incluyendo los filológicos, que no hayan caído en ninguna irreparable obsolescencia y triunfan en la agenda, por ejemplo, la reseña de la descendencia de ciertos textos canónicos y el espacio de las variaciones originadas). Todo esto no surge evidentemente sin convertir el espacio de la Literatura Infantil y Juvenil – espacio por excelencia creativo e interdisciplinar – en el saludable contexto de problematizaciones teórico-ideológicas, conforme muy notoriamente ocurre en el escalafón de la "literatura senior". Y esto para escándalo de los apreciadores de simplificaciones, en la precisa medida en que hacer crítica tomando como objeto de lectura textos infantiles y juveniles no consiste, o no consiste solamente, en la elaboración de juicios de valor a través de los cuales se puedan discriminar merecimientos estéticos y principios de gusto. El trabajo de interpretación, por el contrario, se reviste

– insisto – de otro alcance: el de no resistir la promoción de discusiones susceptibles de integrar el vocabulario, la tradición, la innovación de la teoría literaria (y no solamente) y toda la agilidad argumentativa que encontramos en la crítica especializada en el análisis de la literatura para adultos. Y es bueno enfatizar que el estatuto peculiar de la literatura para los más pequeños (desde luego por ser, claro está, íntima del discurso pedagógico, aunque también por disponer de una cultura visual y gráfica incomparablemente superior al que rige la literatura de los mayores), en función de su posición diferencial en el *corpus* de la literatura en general, no ha, juzgo, afectado mínimamente tales cuestiones. Esto quiere decir que es tan válido el volumen crítico de inversión (en parámetros como el valor lingüístico, estético, ético, socioeducativo, etc.) en los textos infantiles y juveniles, como el que se le reconoce a las lecturas de Camões o Eça.

Por todo ello, *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A Família na Literatura Infantil e Juveniles* precisamente un ejemplo suficiente de todo lo que acabo de decir. Volumen editado por Ana Margarida Ramos y Carmen Ferreira Boo, reconocidas especialistas en los estudios literarios infanto-juveniles, bajo el patrocinio de reputadas instituciones (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil, Centro de Investigaçã em Estudos da Criança del Instituto de Educação de la Universidade do Minho), la obra corresponde al cuarto volumen de una serie y materializa las actas de las II Jornadas Internacionales de Crítica e Investigación en Literatura Infantil e Juvenil, celebradas en la Universidade de Vigo en mayo de 2012. Reúne un total de treinta estudios, todos ellos bajo la órbita de una temática sobre la cual, creo, no es preciso discutir su pertinencia teórica para intuir su enorme relevancia – la familia. Después de la lectura de estas actas queda claro el hecho de que la literatura de los más pequeños difícilmente se puede concebir fuera del imaginario legado por los valores familiares, siendo ese imaginario, lejos de estable y fijo, sujeto a una flagrante, y a veces drástica, reformulación. De hecho, todos los textos reunidos en este volumen, cada uno a su manera, evidencian una inequívoca capacidad para extraer consecuencias estético-narrativas, aunque en igual porción socioeducativas, de esta significativa alteración sociofamiliar.

En la presentación, las responsables de la edición definen con claridad la intención de la publicación. Léase: *“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 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.”* Estas palabras introductorias son una buena descripción de cuestiones que apelan al estudio y que podemos resumir así: percibir *si* y *de que modo* las notorias metamorfosis por las que ha pasado la noción de familia, cuya representación sufrió, repitase, profundas redefiniciones, se han reflejado en el discurso literario para la infancia en sus diversas modalidades. Y no hay como ver que *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A Família na Literatura Infantil e Juvenil* contribuye decisivamente a evaluar, por la manifiesta calidad de los estudios reunidos y por la pluralidad de los análisis propuestos, con reflexiones lúcidas y consecuentes para discernir esta cuestión en sus múltiples dinámicas intrínsecas y extrínsecas.

Es el caso del texto de Alba Alonso Feijó ("La familia del nuevo niño en la literatura infantil y juvenil del siglo XXI. Un estudio de caso: *My Princess Boy* de Cheril Kyloodavis"), texto a través del cual se percibe el modo como la literatura muy pertinentemente sensibiliza a los niños con las nuevas configuraciones familiares (como la monoparental, por ejemplo) existentes en la sociedad, estableciendo, así, un punto entre creencias personales, con sus inevitables expectativas y sus valores, con la evolución social. O también el caso del estudio de Ana Margarida Ramos ("As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade"), trabajo que enfatiza narrativas promotoras de la inclusión/ aceptación de la diferencia, lo que significa valorizar la afectividad y las relaciones interpersonales y, como tal, poner en jaque preconceptos y actitudes de naturaleza homófoba. Convendría también destacar el texto de Carmen García Surrallés, por tratarse de un breve ensayo particularmente atento al modo como el discurso literario infantil y juvenil plasma la condición laboral de la mujer y el arquetipo de la figura materna en cuanto madre afectuosa o progenitora terrible ("Nuevas relaciones maternofiliales en la LIJ"); y todavía distinguir la propuesta de Xavier Mínguez López y Núria O. Fontestad ("Modelos de familia desde el paradigma de la interculturalidad en los álbumes ilustrados en catalán"), reflexión, desde diversos aspectos, estimulante sobre la forma como la representación de la familia pasa por el filtro de la interculturalidad en álbumes ilustrados catalanes; sin olvidar el texto de Alexandra Martí ("Las princesas en los cuentos infantiles clásicos: mujeres-objeto o mujeres-sujeto?"), (d)enunciador del carácter perfectamente pasivo reservado a la figura de las princesas en los cuentos de hadas (la figura femenina como mujer objeto), cuestionando si no habría que alterar este estado de cosas convirtiendo tales (paradigmáticas) princesas en personajes menos dependientes y más intervinientes (mujeres-sujetos). Pero la familia también aparece abordada bajo otros prismas: los proverbios populares, a través de los cuales la instancia familiar dispone de un razonable abanico de enseñanzas (y usos del habla) con innegable valor didáctico, como deja claro María Jesús Barsanti Vigo ("La educación y la familia en los refranes"); los textos clásicos, vehículos, no se dude, de representaciones familiares que tienen que ser estudiadas con detenimiento y atención, como hace Fernando Azevedo ("O Clube dos Afetos: apontamentos sobre representações da família em clássicos da literatura infantil e juvenil"); el imprescindible papel del grupo familiar como mediador literario con los hijos, como se constata en la lectura del estudio de Lúcia Barros, Ana Barbosa, Carminda Lomba y Augusta Almeida ("Lê para mim, que depois eu conto... literatura infantil e mediação leitora"); la figura del anciano, cual maestro apertrechado con saberes acumulados e, en consecuencia, capaz, como nadie, de corporificar la sabiduría que se debe transmitir a las generaciones más jóvenes, conforme enfatiza en un *corpus* razonablemente vasto y diversificado Gloria Bazzocchi ("Los ancianos, maestros de vida: la estrecha relación que se establece entre niños y abuelos en la literatura infantil"); la correlativa figura de los abuelos, parientes privilegiados en el establecimiento de vínculos afectivos con la infancia, como no dejan de evidenciar ciertos relatos infantiles y juveniles, conforme subrayan las contribuciones de Iria Míguez ("La figura de los abuelos en la narrativa infantil de Fina Casalderrey") y de Isabel Mociño González y Blanca-Ana Roig Rechou ("Los abuelos de Chema Heras"), por ejemplo; la representación de la mujer en el contexto familiar, según la visión de Disney, a través de un cuidadoso análisis de M. Pilar González Vera ("Cenicienta, Bianca y Mulán. La representación de la mujer a lo largo de la Historia"); la llamada *Backfischliteratur* (tipo de *Pubertätsliteratur*), estudiada por M. J. Corvo Sánchez ("*Backfischliteratur*: siglo XIX"); la guerra, con su trágico impacto en el seno familiar reflejado en textos pautados por trazos característicos, como muy bien destaca el trabajo de Liliana Sofia Costa ("Moushi ao colo de Anne Frank – A família e a guerra no *Diário de Anne Frank* e na reinterpretação de José Jorge Letria") o también el de Mar

Fernández Vázquez ("Rupturas familiares a causa de la guerra civil española en las novelas juveniles en gallego de Marina Mayoral"). Como otras visiones de la familia, tenemos la compaginación de los valores familiares con los socioeducativos a cargo de los colegios religiosos, donde predominaba (¿predomina?), en la década de los 50 y 60, el ideal de la perfección sin tregua, como se advierte de la lectura del riguroso y ejemplar estudio de Fermín Ezpeleta Aguilar ("Familia y colegio en dos novelas juveniles de los 50: *Pedrito de Andía* y *La vida sale al encuentro*"); la familia abordada bajo el ángulo, pensando en un clásico de primer orden (*D. Quijote*), de la relación del Quijote con su sobrina, relación que sufrió, conforme claramente demuestran Lourdes Lorenzo García y Beatriz M. Rodríguez Rodríguez ("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"), variaciones a la hora de trasponer las aventuras del hidalgo para el público juvenil en lengua inglesa; o también, la familia bajo la perspectiva de Alice Vieira, que procede intertextualmente a una reescrita de los cuentos menos conocidos y por tanto menos emblemáticos, de los hermanos Grimm, reformulando las figuras paternas y maternas, como explica el excelente texto de Sara Reis da Silva ("Representações da família nos *Contos de Grimm para meninos*").

Todos estos trabajos, y también aquellos que faltan por citar (la obra, conviene no olvidarlo, se compone de tres decenas de estudios), confirman indiscutiblemente las palabras con las que iniciamos esta reseña: cada lector, poniendo su pericia al servicio de narrativas infantiles y juveniles, prescribe como precondiciones al ejercicio de (su) crítica todo lo que la literatura de adultos consiente (y por lo demás, no raramente quien es crítico de la literatura de los más jóvenes también es/fue lector pericial de la de adultos). Esto es, que la lectura se hace sin represiones. De ahí la multiplicidad de horizontes hermenéuticos (evidenciada, claramente, en algunos títulos): lecturas feministas, socio-críticas, mito-críticas, comparatistas, retórico-estilísticas, entre otras, sin olvidar el concierto del debate sobre cuestiones más estrictamente extraliterarias, como es seguramente el caso de una buena parte de lo que se hace desde los Estudios Culturales y que algunos análisis no desdeñan. También hay que señalar, el hecho de que algunos textos del volumen se dirigen, como es perfectamente legítimo, hacia una crítica más relacionada con la poética y menos claramente con la estética; mientras que otros, con igual legitimidad, proceden inversamente.

Para concluir. Como se sabe, no es posible, o no parece serlo, abordar críticamente la Literatura Infantil y Juvenil al margen de un conjunto de cuestiones apremiantes que reaparecen cíclicamente e incluso a cada paso. Esto es debido a la propia existencia del género infanto-juvenil que obliga a examinar repetidamente tales cuestiones. La familia es claramente una de esas cuestiones obstinadas. Ahora bien, en este nivel, independientemente de que poseamos (o no) un mayor o menor interés por aquello que el niño es o debería ser, forzosamente se ha de reconocer *La Familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A Família na Literatura Infantil e Juvenil* como obra de referencia. Sin duda por la indiscutible valía de ser significativamente tributaria de análisis que, sin recalar (excesivamente) en lecturas historicistas y sociológicas, ponen de relieve el hecho, no poco significativo y en el que parece residir en cierta medida lo crucial de esta obra, de que ningún modelo representa la esencia o la naturaleza de la familia. Como señala en cierto momento, con entera justicia, Ana Margarida Ramos: "[a literatura infantil contemporânea] 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" (p. 314). Tal vez hasta, bien pensado, la Literatura infantil disponga de un valor performativo capaz de superar los inagotables discursos de legitimación, me atrevería a añadir. Por lo

menos, si pensamos a medio y largo plazo. De cualquier modo, y ahora regresando a las actas, creo no ser descabellado afirmar, a modo de síntesis, que esta publicación configura un material con textos suficientes en cuanto a número y alcance, con el mérito (además de otros por igual innegables) de dirigirse a quien le gusta la literatura sin prejuicios. Y si se presenta más apropiada para el estudioso, no es menos verdad que la obra no pierde interés si es leída por un lector común.

María del Carmen Ferreira Boo

verinesa@yahoo.es

LITER21, LIJMI, Universidade de Santiago de Compostela/
Escola Universitaria CEU de Magisterio.
Universidade de Vigo)

Reis da Silva, S. (2012).

De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância. Porto: Tropelias & Companhia, col. "Percursos da Literatura Infanto-juvenil", n.º 5

210 pp. ISBN: 9789898582072

De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância (2012) es una de las últimas publicaciones de la profesora de la Universidade do Minho, Sara Reis da Silva. Miembro del Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), del equipo responsable del proyecto Gulbenkian/ Casa da Leitura y de la Red temática "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI) tiene aportado numerosos artículos y estudios sobre la Literatura Infantil y Juvenil, muchos de ellos recogidos en sus obras más recientes, publicadas también en la colección "Percursos da Literatura Infanto-juvenil", con los títulos *Encontros e Reencontros. Estudos sobre literatura infantil e juvenil* (Tropelias&Companhia, 2010) y *EntreTextos. Perspectivas sobre a Literatura para a Infância e a Juventude* (Tropelias&Companhia, 2011), volúmenes con los que ha contribuido al estudio y divulgación de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa.



La obra que centra nuestro interés se une a todos los homenajes celebrados a lo largo del año 2012 con motivo del bicentenario de la primera edición de *Kinder-und Hausmärchen* (1812), de los hermanos y filólogos alemanes Jacob Grimm (Hanau-Alemaña, 1785-Berlín, 1863) y Wilhem Grimm (Hanau, 1786-Berlín, 1859), al acoger una serie de trabajos que profundizan, sin renunciar al lenguaje claro y fluido, en el análisis de las reescrituras y recreaciones realizadas por autores portugueses de uno de los cuentos más conocido y reinventado en la Literatura Infantil y Juvenil universal que ya forma parte de la memoria literaria colectiva, *Caperucita roja*, como se indica desde el paratexto del título temático, *De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*, y también desde la sugerente ilustración de la cubierta diseñada por el ilustrador portugués André Letria que escoge y destaca el color rojo con toda su carga simbólica para la tipografía del título y la representación de la caperuza, elemento claramente identificador de la protagonista, creando inferencias y expectativas en el lector.

Tras el prefacio de la profesora y amiga Ana Margarida Ramos, la "Nota prévia", en la que se citan los trabajos que sirvieron de base para esta monografía, y la "Introdução", en la que Reis da Silva expone brevemente sus presupuestos teóricos y metodológicos, así como los criterios de elección del corpus que analiza, se pueden diferenciar dos bloques, por el contenido tratado (historiográfico/ bibliográfico) y por su intencionalidad (investigación/documentación).

El primero de los bloques se compone de los capítulos dos y tres que siguen un criterio cronológico que toma como fecha clave el 25 de abril de 1974, día de la Revolución de los Claveles.

Con el título "Revisitações portuguesas do *Capuchinho Vermelho* (anteriores a 1974)" (pp. 23-35), en el capítulo dos se ofrecen, en primer lugar, unas nociones generales sobre la existencia de variantes de este cuento en el patrimonio oral portugués, sobre el elevado número de ejemplares traducidos, publicados y atribuidos a Perrault o a los Grimm desde la segunda mitad del siglo XIX y sobre las reelaboraciones esporádicas realizadas a finales de ese siglo e inicios del XX aparecidas en periódicos. Después se analizan las versiones/reescritas del cuento en formato libro realizadas por Guerra Junqueiro, Maria Paula Azevedo, Leyguarda Ferreira, Alice Gomes e Maria Alberta Menéres que reflejan la particular visión de la infancia en esa época y el papel pedagógico atribuido a la Literatura Infantil. El capítulo tres, "CV na LIJ contemporânea portuguesa" (pp. 37-73), comenta las reescrituras de Ana Saldanha, Mário Castrim, Richard Cámara, Matilde Rosa Araújo, Manuel António Pina, Vergílio Alberto Vieira, Luísa Ducla Soares, Alice Viera, António Torrado, Eugénio Roda e José António Franco, en las que se observa un impulso por la renovación y reinención por parte de autores consagrados, empleando la novela, el cuento, el género dramático o, en menor medida, la poesía.

Todos estos análisis no solo estudian la narrativa textual, sino que además comentan las propuestas plásticas de los diferentes ilustradores que asumen la creación de la narrativa visual, de forma que la investigadora se aproxima a un abanico amplio de creadores literarios y artísticos que muestran sus diferentes miradas de esta obra canónica de la Literatura Infantil y Juvenil universal.

El segundo bloque lo componen los capítulos cuatro y cinco. Con el título "Outras obras/edições" (pp. 75-168), el capítulo cuatro ofrece una útil y minuciosa lista bibliográfica comentada, organizada cronológicamente por fecha de edición (desde 1953 hasta 2010), en la que además de los oportunos datos bibliográficos (autor, ilustrador, editorial, colección, fecha y lugar de edición...), se aportan indicaciones esquemáticas pero muy provechosas para los mediadores sobre el género, las características argumentales y lingüísticas más significativas, las líneas ideotemáticas, los aspectos paratextuales, el potencial receptor y una apreciación global sobre la conveniencia o no de su lectura. En "Outros diálogos com o CV" (pp. 169-176), Reis da Silva analiza texto y paratextos de un corpus de tres títulos en su lengua y edición originales, al tiempo que reivindica su traducción al portugués por sus singularidades verbo-icónicas. Las obras comentadas son *Carrapuchiña Vermella* (2003), ilustrada por Carmen Segovia; *Caperucita Roja* (2008), con ilustraciones de Kveta Pacovska; y *Le Petit Chaperon Rouge* (2010) con labor ilustradora de Lisbeth Zwerger.

En el sexto capítulo "Reflexões finais" (pp. 177-184) se recogen las conclusiones generales de la investigadora en las que destaca la riqueza de textos e ilustraciones inspirados en *Caperucita Roja*, sobre todo las interpretaciones de nombres relevantes de la ilustración, como Kveta Pacovska, Lisbeth Zwerger, Arthur Rackham, Tomi Ungerer, Roberto Innocenti, Isabelle Vandenabeele o Susanne Janssen. También pone de relieve el fructífero aprovechamiento gracias a la intertextualidad, echando mano del recurso de la parodia, sobre todo en las obras publicadas después del año 2000 que desafían al lector y renuevan la mirada crítica y creativa sobre el texto base. Y por último el "boom editorial" en estos últimos años de la edición de libros en diferentes formatos dirigidos a los más pequeños que ocasionó cierto "caos" tanto en la calidad literaria como estética de los textos, hecho que, según argumenta Reis da Silva, puede provocar consecuencias muy negativas en la formación de la competencia literaria y de la educación artística y estética de la infancia y juventud.

Se completa esta obra, para utilidad de los investigadores y mediadores, con una "Bibliografía" (pp. 185-192) y un "Apêndice bibliográfico" (pp. 193-201) que incluye aquellas referencias bibliográficas no analizadas, de las que ofrece interesantes y provechosas indicaciones a pie de página sobre las características más importantes y las diferencias más destacadas con

respecto a la fidelidad o subversión con las versiones originales. Finalmente en "Anexos" (pp. 203-210) se transcriben las versiones clásicas del cuento según Charles Perrault y los hermanos Grimm.

De capuz, chapelinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância es una obra única en la investigación de la Literatura Infantil y Juvenil del ámbito portugués sobre este cuento y su tejido intertextual, por lo que debería convertirse en un libro imprescindible de referencia para todos los interesados (mediadores, investigadores y público en general) en profundizar en su conocimiento, su diáspora por la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa y en las diferentes, abundantes y originales reescrituras y revisitaciones realizadas por escritores portugueses e por ilustradores que se inspiraron en este cuento patrimonio universal. No cabe duda que el lector, al recorrer estas páginas, captará la riqueza de matices y figuraciones que *Caperucita Roja* lleva aportado a este sistema literario y quedará hechizado por su magia, que la hace resistente al paso del tiempo; a la vez que los mediadores encontrarán una excelente ayuda para desarrollar las competencias lectoras de la infancia, la promoción de la lectura, el intertexto lector y la educación literaria y artística.

Mar Fernández Vázquez
mariadelmar.fernandez@usc.es
LITER21, LIJMI, Universidade de Santiago de Compostela

Reis da Silva, S. (2013)
Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude. Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, serie bibliográfica “Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas”
482 pp. ISBN: 9789723114850

En abril de 2013 se publicó *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude* (2013), la tesis de doctorado defendida por Sara Raquel Duarte Reis da Silva en diciembre del año 2009 en la Universidade do Minho (Braga) y codirigida por los profesores Fernando Fraga de Azevedo de la citada universidad lusa y Blanca-Ana Roig Rechou de la Universidade de Santiago de Compostela.

Esta tesis surgió a raíz del I Encontro de Investigadores de Literatura Infantil e Xuvenil do Marco Ibérico, celebrado entre los días 2 y 4 de febrero de 2004 en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (<http://www.cirp.es>), en el que asimismo se fraguó la Red Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI, <http://www.usc.es/gl/proxectos/lijmi/>), a la que Sara Reis aún sigue vinculada en la actualidad, además de ejercer como profesora auxiliar en el Instituto de Educação de la Universidade do Minho y de formar parte del Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) y del proyecto Gulbenkian/Casa da Leitura.

Además de los estudios de Sara Reis para monográficos colectivos, como los publicados anualmente por esta Red, y para revistas como *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, cuenta con obras de autoría individual con las que ha ayudado a dar legitimidad y divulgación a la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa, de las que son buena muestra las incluidas en la colección “Percurso da Literatura Infantojuvenil” de la editorial Tropelias&Companhia: *Encontros e Reencontros. Estudos sobre literatura infantil e juvenil* (2010), *Entre Textos. Perspectivas sobre a Literatura para a Infância e a Juventude* (2011) y *De capuz, chapinho ou gorro. Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância* (2012).

En todos sus trabajos se constata su profunda mirada inquisitiva y reflexiva, consciente de que es necesario estudiar la producción de Literatura Infantil y Juvenil desde un enfoque multidisciplinar que combine la Historia literaria, la Crítica literaria, la Teoría de la Literatura y la Literatura comparada. De ahí que en la tesis que nos ocupa ofrezca en la “Introdução” una definición de los tres presupuestos metodológicos en los que asienta su análisis (competencia literaria, intertextualidad y humor, intrínsecamente unidos a la originalidad de la escritura de Manuel António Pina y a la pluralidad



de ejes ideotemáticos empleados), insertando sus propias consideraciones sobre las características, significación, relevancia de esos presupuestos; y en el primer capítulo, "Contributos para o estudo da Literatura para a Infância e a Juventude (LIJ) em Portugal", una revisión de la Historiografía de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa publicada hasta el año 2000, a la que añade una actualización donde incide en las tendencias formales y temáticas más destacables entre los años 2001 y 2006.

En el segundo capítulo, "Manuel António Pina: Presença(s) e sentido(s) da sua escrita na LIJ portuguesa", realiza un detallado análisis de la plurigenérica, reconocida y premiada producción de Manuel António Pina (Sabugal, Portugal, 1943-Porto, 2012), en la que refleja la importancia concedida a este escritor en los estudios historiográficos y repasa su bibliografía, antes de detenerse en el estudio y recepción de su obra, centrándose en la que se dirige al lectorado infantil y juvenil, y sintetizando sus constantes formales y temáticas, al tiempo que se detiene en la multiplicidad de vidas/vías que ha tenido la creación literaria de este escritor en diversas modalidades artísticas.

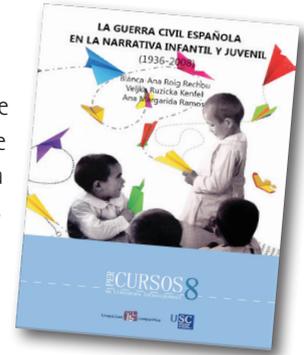
Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude (2013) es resultado de una profunda y coherente labor de investigación que servirá de referencia a otros estudiosos y mediadores, ya que Sara Reis realiza una precisa síntesis de los tópicos metodológicos manejados y una sólida contextualización de Manuel António Pina en el amplio marco de la Literatura Infantil y Juvenil portuguesa hasta el año 2006, así como un dilatado análisis textual e icónico donde identifica, como constantes en la escritura del autor luso, procedimientos formales y semántico-estilísticos que aparecen asimismo, en mayor o menor grado, en la producción de Literatura Infantil y Juvenil y de Literatura para adultos de autores e ilustradores, canónicos o en vías de canonización en otros sistemas literarios, como son la intertextualidad, la metaficcionalidad, el fragmentarismo, la brevedad y el humor (en cualquiera de sus tipologías).

A estas aportaciones de Sara Reis cabe añadir aún la acertada organización de la exhaustiva bibliografía consultada, al mantener de nuevo la atención fijada en el autor luso, su obra y los tópicos analizados; y la docena de anexos finales que, lejos de ser un mero complemento de la investigación precedente, constituyen en sí mismos un material inestimable para aprehender la valía de Manuel António Pina.

Iria Míguez Seoane
iriamiguez@gmail.com
Universidade de Santiago de Compostela

Roig Rechou, B. A., V. Ruzicka Kenfel y A. M. Ramos (Eds.) (2012)
La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)
Porto: Tropelias & Companhia; Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
280 pp. ISBN: 9789898582126

En el escenario actual de la crítica literaria se observa, cada vez más, que una gran parte de las investigaciones se han desarrollado en líneas que abordan la relación entre literatura y sociedad, matriz estructuradora para la organización, sistematización y el desarrollo de muchos de los trabajos resultantes en este terreno. Además, el largo y conflictivo escenario político que ha dominado España entre 1936 y 1975 dejó una marca innegable en la sociedad, especialmente en lo referido a la anulación de los derechos civiles. Entre estos, destaca el férreo control y bloqueo de la libertad de expresión, escenario en el que la Literatura es un decisivo instrumento, pues al mismo tiempo que se ha utilizado como fuente de propaganda del poder dirigente, también ha sido apuntada como un peligro para los intereses del Estado. Este doble papel del texto artístico ha repercutido en las coordenadas del sistema literario del Marco Ibérico, especialmente en la producción infantil y juvenil, puesto que esta mantiene un fuerte vínculo con la institución escolar y es un elemento fundamental en la formación de opinión de lectores en desarrollo.



Todos estos elementos constituyen los ejes vertebrados de la monografía publicada en la colección "Percurso da Literatura Infantojuvenil", *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*, volumen organizado por Blanca-Ana Roig Rechou, Veljka Ruzicka Kenfel y Ana Margarida Ramos.

En la obra la relación Guerra Civil española y Literatura Infantil y Juvenil es plasmada en dos planos: 1) en una relación de causa y efecto, momento en que se ofrece una panorámica de las actitudes tomadas por el poder dirigente, que reflejaban el sistema organizacional de la literatura para la infancia y la juventud y 2) por el análisis de ese período bélico en el interior del acervo ficcional. Un doble enfoque que se adopta en cada uno de los capítulos, de manera que la división cronológica de estos se orienta por las coordenadas más decisivas de la repercusión de la Guerra Civil española en este sistema artístico.

Con la finalidad de ofrecer al lector algunas directrices iniciales sobre el tema, la obra cuenta con una "Introducción" en la que se destaca que esta monografía constituye el primer resultado del proyecto de investigación "A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil (1936-2008)", dirigido por la investigadora Blanca-Ana Roig Rechou de la Universidad de Santiago de Compostela, cuya finalidad es la de ofrecer un estudio de obras españolas y de otros países europeos en las que la Guerra Civil aparece como argumento ficcional, estableciendo el año 2008 como límite cronológico del estudio.

Después de ofrecer un panorama explicativo de la constitución y del desarrollo de este conflicto, las organizadoras destacan que la representatividad de la Guerra Civil española es un tema de referencia en varios ámbitos del campo artístico, ya "que pasó a la literatura de forma inmediata y variada" (p. 11). A pesar de ello, aunque se trate de una temática de gran interés para la composición de la materia ficcional, el asunto se encuadra en los denominados *temas tabú*, puesto que no interesaba a los vencedores la difusión de una realidad del conflicto más allá de su propia visión, necesaria para el mantenimiento de una ideología y poder central, por lo que, más que ocultar la violencia, el conflicto dejó una marca indeleble: "corazones helados, una posible explicación de que este tema no haya sido muy tratado por nuestros escritores hasta 2007 debido al miedo instalado en la sociedad." (p. 13). Para finalizar esta parte inicial las estudiosas destacan que el hilo conductor para el desarrollo del estudio está en la mediación del sistema educativo sobre el sistema literario para la infancia y la juventud.

En el primer capítulo, titulado "1936-1975. Contexto socio-educativo y cultural. El inicio de la temática", se presenta el tema durante todo el período bélico dividido en tres etapas. La primera, "1. Período bélico: 1936-1940. Primeras representaciones literarias" se ilustra cómo, ya en los primeros cuatro años de guerra, la Literatura Infantil y Juvenil se disloca de su funcionalidad artística para actuar junto al poder dirigente con la finalidad de ofrecer al lector en formación un *discurso utilitario* (Perrotti, 1985). Tal acción ha sido visualizada en la política educacional que, a partir del lema "religión, ejército y patria", establece una lista de libros en el ámbito escolar dejando evidente que "el propósito de la Literatura Infantil y Juvenil y de los libros escolares debía responder al espíritu del Movimiento Nacional (p.18)". Establecido el decreto, no es casual que apenas seis obras españolas, cuatro en lengua castellana y dos en catalán, sirvan como tema de partida para los escritores del territorio español, mientras que en el exterior (Alemania, Croacia, Inglaterra y Portugal) la temática del conflicto fue abordada en nueve títulos.

En la siguiente etapa de este primer período cronológico, "2. Propaganda e inicio de la censura. 1940-1960, su reflejo en las narraciones", la conocida afirmación de Itamar Even-Zohar de que la literatura es un instrumento poderoso y muy propicio para divulgar ideas centralistas de un gobernante con poder ilimitado, gana más dimensión en este momento, ya que para mantener el *status quo* bajo control "durante estos veinte años se promulgaron varias normas para regular las publicaciones infantiles" (p. 36) cuya expresión máxima es la representada por la Junta Asesora de Prensa Infantil de 1952. Como consecuencia de este decreto, y de otros, en este momento los lectores en formación cuentan con dos tipos de producciones: una oficial "orientada por el régimen" y otra por la "educación asistemática", representada oralmente por la familia y por los perdedores. Aún así, la ejecución de esos decretos escolares y editoriales ha permitido un amplio control sobre las obras publicadas en este período, factor que explica la reducida representación de esta temática en la producción para los más jóvenes, con tan sólo dos obras en lengua castellana y cuatro fuera de España (Alemania, Inglaterra y Portugal).

Esa situación de control sobre la literatura para la infancia y la juventud en el territorio español ocasionó un retraso en este sistema literario en relación a otros países: es necesario recordar que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, muchos escritores empiezan a crear obras para este público en las que uno de los elementos compositivos a tener en consideración es la mayor autonomía del personaje infantil en relación a los parámetros adultos. En ese contexto, mientras otros países iniciaban libremente una nueva producción estética innovadora para este público, en el territorio español se seguían las normas nacionalistas de la política franquista.

En la tercera etapa, "3. Fin del régimen. 1960-1975. Censura temática y representación del conflicto bélico", se destaca el inicio de una abertura del Estado Español al mundo, sobre todo, para la "adecuación" de los valores instaurados mundialmente durante las décadas de los años 60 y 70, período en que se intensifica el mensaje a favor de la paz, aludiendo al fin de las guerras y de las dictaduras. En ese contexto, los ideales del franquismo pierden fuerza y sentido, culminando con la muerte del dictador en 1975. En cuanto a la literatura para infancia y juventud es especialmente en su antigua aliada, la institución escolar, que esta producción empieza a recuperar su libertad de expresión a partir de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, conocida como Ley Villar Palasí, (1970) donde se decreta: 1) la autorización de la publicación de obras en las cuatro lenguas del territorio español y 2) la abertura para la retratación de temáticas consideradas tabú. Aún así, dada la proximidad temporal con el fin del período bélico, en este momento apenas fueron cinco las obras en territorio español que trataron esta temática y cuatro en otros países.

Ofreciendo una perspectiva opuesta de lo anteriormente mencionado, en el segundo capítulo del libro, titulado "1975-2008. Contexto sociopolítico y cultural. Creciente visibilidad de la temática", como ya sugiere el título, se retrata la "liberación" de la Literatura Infantil y Juvenil de los dictámenes pedagógicos de la política centralista, aunque sin dejar de mantener su fuerte vínculo con la institución escolar. Esta gran influencia del ámbito escolar sobre el sistema literario ya se esboza en los cinco primeros años después de la muerte del dictador, cuyo tópico lleva por título "1. Restauración del régimen democrático. De 1975 a 1980. Dos obras que representan el conflicto". En este momento, a pesar de que son solo dos las obras que retratan la temática bélica en el territorio español, se considera un año crucial para el resurgimiento de la libertad creativa, dado que fue en 1978 cuando se decreta el fin del control editorial, lo que permitió un planteamiento futuro diferente para las instancias que se ocupan del ámbito artístico.

En el segundo tópico, "2. La eclosión del tema en democracia. De 1980 a 1990", con la democracia ya vigente, se aborda como la sociedad española empieza a entrar en contacto con una visión más libre del pasado, dado que por primera vez se tiene acceso a más información, buena parte de ella prohibida durante la represión, lo que posibilita el acceso a la verdad y el inicio del declive de los mitos erigidos por el Franquismo. Además se destaca también la intensificación del respaldo de las leyes educacionales, como la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. A pesar de estos cambios se demuestra que la repercusión de esta temática sigue siendo muy débil en este momento y que son pocas las obras que abordan el tema: diecisiete en España y siete en otros países. Se apunta que la poca repercusión se debe a que "la sociedad española tenía muchas necesidades a las que atender y porque la autocensura aún funcionaba y el miedo a remover heridas había frenado a muchos escritores a la hora de representarla" (p. 69).

A continuación, en "3. La nueva sociedad democrática. De 1990 a 2000. Aumento de las narraciones", se destaca que la ficcionalización de esta temática analizada en el *corpus* crece poco a poco: son veintinueve obras publicadas en España y siete en otros países. Además del incremento cuantitativo, lo destacado de este momento está en manos de la visualización de las políticas descentralizadoras, que se habían puesto en marcha en la década de los años 80. Así, asegurada la libertad de expresión de las comunidades autónomas, en las obras estudiadas se nota un equilibrio productivo en la temática tratada, dado que diez son en lengua catalana; nueve, en castellana; nueve, en gallega, y dos, en vasca.

Iniciado el equilibrio social, el último período de estudio, "4. Un nuevo siglo. De 2000 a 2008. Normalización y nuevas propuestas literarias", se destaca la existencia de un contexto más integrador

y global, que ayudó a dejar a un lado los miedos y temores del pasado, para apostar por un nuevo orden social se promulgan las leyes que van en líneas muy distintas a las ejecutadas durante y después de la Guerra Civil española, que sin ocultar este trágico episodio, lo tienen en cuenta, como ocurre con el decreto de 2006 como "Año de la Memoria" y la "Ley de Memoria Histórica" de 2007. Estas nuevas directrices sociales ofrecen un rico abanico temático que favorece la ficcionalización de temáticas que fueron consideradas tabú, entre las que se sitúa la Guerra Civil española como uno de los temas abordados con asiduidad en la producción para los más jóvenes. Esto se revela en el hecho de que en tan solamente ocho años del siglo XXI el número de obras que tratan esta temática asciende a cincuenta y siete en el territorio español y a diecisiete en otros países.

En el tercer y último capítulo, titulado "Estudio comparado", la obra ofrece al lector la oportunidad de visualizar una sistematización cotejada de los resultados alcanzados por el proyecto. En primer lugar, se presenta un cuadro cuantitativo en el que se visualiza la distribución de las ciento sesenta y seis obras comentadas en cada período por "Ámbito lingüístico", "Autores", "Autoras", "Total obras ámbito" y "Total obras período". A continuación, se presentan las características más recurrentes del *corpus* ficcional analizado, que proporciona una rica contribución a la sistematización de los elementos formales más utilizados en la representación de la Guerra Civil española en las narrativas infantiles y juveniles. Cabe destacar que el estudio distingue resultados en términos de predominancia, en ese caso se apuntan dos géneros más recurrentes: el autobiográfico y el memorístico. De este modo, gran parte de la trama focaliza la guerra vivida, retratándose el evento bélico como un período distanciado del tiempo actual de la narración. Predomina el narrador-protagonista y gran parte del tema está abordado desde la perspectiva adolescente, por lo que es en el subsistema juvenil en el que está más presente. Entre los aspectos externos a la ficción se destaca que gran parte de las obras publicadas durante el conflicto bélico y la dictadura se editaron fuera del territorio español, en el que se invierte la tendencia del predominio de esta temática a partir del siglo XXI. Por último se destaca también una diferenciación de género en el abordaje de esa temática, al observar que fueron más los escritores que las escritoras y que los protagonistas son también fundamentalmente hombres, mientras que las mujeres son relegadas a un segundo plano y responden más a los roles tradicionales.

Con la publicación de *La Guerra Civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)* el lector cuenta con un enfoque original de la temática, pues se trata de un estudio dentro del marco "Historia y Ficción" en el que la relación entre la Guerra Civil española y la Literatura Infantil y Juvenil es focalizada a través de la actuación de leyes políticas, sociales, educacionales y editoriales durante un amplio período de tiempo. De este modo, ofrece un aval legislador a los dirigentes del poder para interferir decisivamente en la producción literaria para la infancia y juventud y así difundir un proyecto nacional y centralista de interés. A pesar de que el estudio se circunscribe al ámbito español, la obra ofrece reflexiones cruciales en cuanto a la funcionalidad del arte en periodos dictatoriales, especialmente de la Literatura Infantil y Juvenil, dado su estrecho vínculo con la institución escolar.

Más allá de esta discusión sobre literatura y sociedad y de interés para el público interesado en la Literatura Infantil y Juvenil, la obra ofrece una lectura panorámica integradora del control ejercido en espacios cruciales de la organización social, como lo son la institución escolar y la imprenta de libros o periódicos. Además, la aproximación a esta obra ofrece otra importante contribución: la descripción y análisis de un trágico período de la Historia de España.

Laura Blanco Casás
laurablancocasas@gmail.com
Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en
Humanidades
USC

Roig Rechou, B. A., I. Soto López y
M. Neira Rodríguez (coords.) (2013)
Premios literarios e de ilustración na LIX
Vigo/Santiago de Compostela: Edicións
Xerais de Galicia/LIJMI/Centro Ramón
Piñeiro para a Investigación en
Humanidades
304 pp. ISBN: 9788499145280

Nueve volúmenes suma ya esta serie de monográficos que la Red Temática "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano" (LIJMI), coordinada por Blanca-Ana Roig Rechou, se propuso publicar anualmente desde el momento de su creación en 2004. Todos estos años han cumplido sus objetivos y este 2013 no iba a ser menos. Después de haber elegido la temática, los premios literarios y de ilustración en la Literatura Infantil y Juvenil, llevaron a la imprenta el volumen resultante, *Premios literarios e de ilustración na LIX*, que acaba de publicar, como es costumbre, la editorial viguesa Xerais. Se acoge aquí el trabajo de los integrantes de LIJMI y de otros colaboradores invitados, que han decidido cambiar de tercio y, en lugar de analizar la producción literaria de una década -como habían hecho en 2012, publicando *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*- se han centrado ahora en uno de los factores sistémicos más influyentes tanto en la canonización de obras y autores como en el mercado literario en general.

Estas monografías van precedidas de un acercamiento teórico sobre el tema en cuestión, un pequeño ensayo introductorio que firma el catedrático de la Universidade de Santiago de Compostela, Anxo Tarrío Varela, y que nos introduce de lleno en el debate sobre el papel que los premios literarios representan en la sociedad de hoy en día, constituyendo, como él dice, "un elemento fundamental do mercado no que se converteu a literatura". Para esto, y relacionando los galardones con conceptos como *autor*, *canonización*, *campo de poder* y *esfera pública*, entre otros, dibuja Tarrío un interesante y preciso recorrido por las diferentes líneas teóricas sistémico-sociológicas que han surgido durante el siglo XX, apoyándose en teóricos de la talla de Roman Jakobson, Itamar Even-Zohar, Roland Barthes, Michel Foucault, Jürgen Habermas o Pierre Bourdieu, autoridades que, desde ámbitos diversos, confluyen en la afirmación de la importancia transcendental de los premios para el establecimiento del canon literario puesto que, como bien explica Tarrío, "a canonización e lexitimación dun autor, dun xénero, dun título ou dunha tendencia teñen poucas posibilidades de coroarse se non media un galardón de calquera tipo". Este es un asunto ya muy antiguo; los poetas celtas, como el profesor nos recuerda, ya celebraban certámenes para así estimular y motivar a los más sobresalientes en poesía y canto. De esta manera, los galardones comenzaron a sucederse a lo largo de la historia para, hoy en día, convertirse en un elemento fundamental en la legitimación del canon literario, "nunha das estratexias máis gorentosas e rápidas de conseguir unha posición privilexiada".

Este ensayo introductorio está seguido por cuatro apartados en los que se analizan al detalle los galardones de Literatura Infantil y Juvenil más relevantes a escala nacional e internacional y la



práctica totalidad de los premios literarios y de ilustración en el ámbito ibérico e iberoamericano. Múltiples y variopintas son las voces que reflexionan sobre estos reconocimientos y el papel que deben cumplir, además de sobre sus características y de las personas galardonadas.

En la primera contribución del volumen, expertas brasileñas examinan los premios internacionales más prestigiosos de la Literatura Infantil y Juvenil, el Andersen y el Astrid Lindgren, para a continuación destacar la trayectoria de compatriotas cuyas que los obtuvieron. En "Prêmios Hans Christian Andersen e Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA)", Vera Teixeira de Aguiar, desde la Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, acompañada de Maria Zaira Turchi, de la Universidade Federal de Goiás e de Alice Áurea Penteadó Martha, de la Universidade Estadual de Maringá, afirman que los premios de la Literatura Infantil y Juvenil ejercieron una función de legitimación y proyección de autores y obras que llevan, por supuesto, a la constitución del canon literario. Nos recuerdan estas autoras que, a pesar de que los certámenes artísticos, como había comentado Tarrío Varela en su introducción, se remontan a la antigüedad, hubo que esperar a mediados del siglo XX para que la Literatura Infantil y Juvenil fuese contemplada en importantes galardones internacionales, entre los que destacan el Hans Christian Andersen, considerado el pequeño Nobel de literatura y el Astrid Lingred Memorial Award, concedido por el gobierno sueco. Por último se centran en el análisis de la obra de las dos autoras brasileñas que han ganado estos reconocimientos internacionales: Lygia Bojunga (Hans Christian Andersen, 1982 y ALMA, 2004) y Ana Maria Machado (Hans Christian Andersen, 2000). Estos galardones han provocado que, como afirman las investigadoras responsables de este estudio, se garantice la valoración cualitativa de sus textos y su visibilidad dentro del campo literario, otra confirmación más de que los premios son decisivos para la consagración de los escritores: "Elas são exemplos de trajetórias de sucesso, para as quais os prêmios contribuíram, pois sabem, dentro do emaranhado de questões que o complexo sistema literário levanta, circunscrever territórios de liberdade artística e valorização econômica e social".

"Los premios Lazarillo y Nacional de Literatura Infantil y Juvenil" son los protagonistas del siguiente artículo, por ser los de mayor repercusión en el ámbito estatal español y los que, por lo tanto, perviven en el mercado editorial y en el ámbito educativo. Los encargados de su análisis son María Victoria Sotomayor Sáez y Jesús Díaz Armas, de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de La Laguna, respectivamente, ambos expertos en didáctica de la literatura y coincidentes en la opinión de lo importantes que son los premios a la hora de publicar y de conformar el canon literario, en concreto estos dos, pues debido a su carácter institucional, "son sin duda los que tienen un efecto más notorio sobre la configuración de un posible canon de las literaturas infantil y juvenil en el marco ibérico". Además de explicar el nacimiento de estos reconocimientos, se detienen en valorar su permanencia en el tiempo y su significado, así como en la definición de sus rasgos, en sus principales diferencias y en las obras ganadoras.

El segundo bloque del monográfico está formado por seis trabajos que atienden a los galardones literarios de todos los ámbitos lingüísticos de la Península Ibérica, conformando de esta manera un completo panorama sobre la Literatura Infantil y Juvenil en todas las lenguas peninsulares (castellano, catalán, gallego, portugués y vasco).

Ramón F. Llorens García y Nieves Martín Rogero son los que se encargan de analizar el panorama del ámbito castellano. Estructuran su artículo "La renovación de los premios en el siglo XXI. Ámbito castellano" en diversas partes. Primeramente se detienen en los reconocimientos del álbum ilustrado, para pasar a los del género literario más cultivado, la narrativa, y por último a los de poesía y teatro, los menos atendidos por estos galardones. Las conclusiones a las que llegan son análogas a

las de los otros artículos de este monográfico: los premios literarios y de ilustración contribuyeron al afianzamiento del canon literario y las editoriales "han optado por promocionar su oferta gracias a las posibilidades de canonización que suponen los galardones".

En lo referido al ámbito catalán, son dos las contribuciones. Joana Maria Cladera Socias, desde la Universitat de les Illes Balears, expone una panorámica compuesta por la totalidad de premios existentes desde los inicios de la literatura catalana hasta la actualidad y atendiendo a los tres territorios en los que se habla este idioma, además de fijarse en los criterios de selección de entidades convocantes –en ocasiones, discutibles, puesto que los premios literarios "són un engranatge complex en el qual intervenen diversos factors no literaris: identitaris, ideològics i econòmics"- y el perfil de los ganadores. Pero por encima de todo, Cladera Socias señala "l'estimul que han suposat en la creació i consolidació d'un mercat literari especialitzat en les publicacions per a infants i joves". Profesoras de la Universitat de València y de las Islas Baleares, respectivamente, son las autoras del siguiente artículo, Gemma Lluch y Caterina Valriu, quienes, distanciándose un poco de la tónica general de los panoramas de los diversos ámbitos lingüísticos de la Península Ibérica, deciden detenerse en el Premio Josep M. Folch i Torres convocado por la Editorial La Galera, uno de los galardones de más importancia en el ámbito catalán, que ha cumplido ya cuarenta y nueve años y que ha supuesto la creación de un canon, como explican ya en el título, "20 anys del Premi Josep M. Folch i Torres: la creació d'un cànon en la literatura juvenil catalana", donde analizan la importancia de sus primeras décadas. En los años 60, en que se inició la recuperación de la Literatura Infantil y Juvenil catalana, creen fundamental la aparición de la colección "Els Grumets" de La Galera, que se encargó de la publicación de las obras premiadas. Lluch y Valriu estudian sus características y temáticas principales, concluyendo que existía un predominio de la fantasía y un gusto especial por la novela histórica y de aventuras.

En el ámbito gallego y para ello las profesoras de la Universidade de Santiago de Compostela Blanca-Ana Roig Rechou e Isabel Soto –coordinadoras de la presente monografía junto con Marta Neira Rodríguez– establecen un panorama en el que diseccionan un gran número de galardones que premian a creadores de literatura infantil y juvenil en este idioma, los más destacables teniendo en cuenta la entidad convocante. En "Os premios literarios e de ilustración na Literatura Infantil e Xuvenil galega", no sólo hacen un mero recuento de premios –convocados por editoriales propias, foráneas, otras instituciones o los creados para galardonar obras ya publicadas–, autores y obras galardonadas, sino que también explican con detalle cómo se fue paulatinamente conformando la Literatura Infantil y Juvenil gallega, gracias, en primer lugar, a la implantación de la lengua en el sistema educativo, algo que supuso la configuración de un potencial lectorado que hasta el momento era inexistente. Concluyen que, por supuesto, los premios ayudan a la institucionalización y canonización de los autores y obras galardonados, pero que no siempre se logran esos objetivos: "A última palabra téñena os lectores e o resto de axentes que participan na comunicación literaria e que, contra a puxanza do mercado, fan valer a calidade sobre outros factores", lo que consideran como deseable.

Saliendo ya de las fronteras del estado español, pero permaneciendo dentro de los ámbito lingüísticos de la Red Temática LJJMI, que atiende a toda la Península Ibérica e Iberoamérica, se presenta un artículo sobre los premios literarios y de ilustración en Portugal, "Prémios e literatura para a infância em Portugal: Contributos para a súa legitimação", que firman José António Gomes, Ana Margarida Ramos y Sara Reis da Silva, desde el Instituto Politécnico do Porto, la Universidade de Aveiro y la Universidade do Minho. La situación, como estos investigadores nos explican, es un tanto diferente a la española, ya que el impacto mediático de los premios no es igual, sino más reducido, la composición de los jurados es cuestionable, no existen además galardones propiamente de ilustración

y, en definitiva, los premios no sirven para canonizar obras y autores, a pesar de que si puedan ayudar a las editoriales a aumentar las ventas de un título determinado.

El artículo que cierra el penúltimo apartado de esta monografía trata "Os premios literarios na literatura infantil e xuvenil vasca", pudiéndose leer en euskera y en gallego, por su alta dificultad de comprensión. Mikel Ayerbe Sodupe, Xabier Etxaniz Erle y Jose Manuel López Gaseni, de la Universidad del País Vasco, presentan un artículo que contiene una visión general de los premios más significativos de la Literatura Infantil y Juvenil vasca y un análisis de las obras galardonadas que, según su opinión, pueden considerarse canonizadas. Parten de la base de que no es lo mismo un premio que un concurso literario, para finalmente centrarse en la producción literaria de Patxi Zubizarreta y en las ilustraciones de Elena Odriozola, dos autores premiados en multitud de ocasiones.

Por último, se ofrecen los panoramas referentes al otro lado del Atlántico. En primer lugar, Graciela D'Luca Biale desde la Universidad Nacional de Rosario, nos habla de los galardones más importantes de Argentina, después de haber repasado la evolución de la Literatura Infantil y Juvenil en este país, en "Premios literarios y de ilustración para la Literatura Infantil y Juvenil en Argentina". "Atestado de maioridade: prêmios para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira" es la contribución de João Luís Ceccantini y Thiago Alves Valente, provenientes de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" y de la Universidade Estadual do Norte do Paraná, respectivamente, que abordan un análisis de la actuación de ciertas instituciones brasileñas que luchan por la visibilidad de la Literatura Infantil y Juvenil, entre las que se encuentran la Cámara Brasileña del Libro, la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil y la Asociación Paulista de Críticos de Arte, que destacan por premiar obras dedicadas a la infancia y la juventud. Por su parte, Laura Guerrero Guadarrama y Carolina González Alvarado, desde la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, exponen la tardía maduración de la Literatura Infantil y Juvenil en este país, además de hacer un recuento de sus galardones más significativos y de mayor importancia. Cierran así, con esta perspectiva transatlántica, esta monografía que contiene diversos análisis y panorámicas sobre la Literatura Infantil y Juvenil con un objetivo común, dar cuenta de la multitud de reconocimientos existentes y valorar cómo inciden en la canonización y legitimación del sistema literario.

Cristina Cañamares Torrijos
cristina.canamares@uclm.es
CEPLI. Universidad de Castilla-La Mancha

Sánchez Ortiz, César (2013)
Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0
Disponible en Ebook y formato papel
Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

194 pp. ISBN: 9788484279662



El Cancionero Popular Infantil es conocido y utilizado por niños y mayores, pero cada vez con menor frecuencia y de manera más débil, entre otras razones porque los niños han perdido los espacios que hasta hace años les pertenecían y que utilizaban para su ocio y diversión. De manera paralela a la pérdida de estos lugares de juego y encuentro, también han perdido el tiempo destinado a estas actividades, ahora ocupado en tareas extraescolares. Pero entre tantos factores negativos para la pervivencia de estas cantilenas, aparecen ciertos datos que aportan un halo de esperanza:

libros —principalmente de Literatura Infantil y Juvenil—, Internet y otros medios audiovisuales, que junto a la familia y, especialmente, la escuela, están consiguiendo que el Cancionero Popular Infantil logre mantenerse —con grandes esfuerzos— en el imaginario colectivo del niño pequeño.

En *Poesía, infancia y educación: el Cancionero Popular Infantil en la escuela 2.0*, su autor —profesor universitario en el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, CEPLI— nos presenta interesantes datos de actualidad sobre la presencia de este cancionero entre la infancia, así como todo el abanico de posibilidades didácticas que ofrecen estas cancioncillas, rimas, trabalenguas, oraciones, etc. en una escuela que, bajo el nombre de 2.0, se sirve de las nuevas tecnologías y, sobre todo, del concepto de web social, para, con ellas, hacer una escuela también colaborativa, utilizando todas las herramientas que Internet ofrece y que, como norma general, los niños manejan con una destreza considerable.

El texto se estructura en tres partes bien diferenciadas con un tema en común, el de la lírica popular de tradición infantil. En el primer apartado el autor nos ofrece, a modo de contextualización, una documentada reflexión sobre los vínculos de folclore y educación desde el siglo XIX, cuando comienzan a relacionarse al calor de las corrientes románticas, relación que en España además se complementa con la creación de la Institución Libre de Enseñanza y el nacimiento de las primeras sociedades de folclore, entre las que destacó la andaluza, al cargo de la cual estaban, entre otros, Francisco Rodríguez Marín y Antonio Machado y Álvarez, padre de los conocidos poetas. También en esta primera parte se hace referencia a los diferentes estudios sobre el tema que preceden a esta publicación, y se presenta el concepto de Lírica Popular de Tradición Infantil y una clasificación del Cancionero según el tipo de composición, quedando dividido en nanas, canciones para acompañar los primeros juegos mimicos, canciones escenificadas, oraciones, fórmulas para echar a suertes, burlas y trabalenguas, y adivinanzas.

En la segunda parte del libro, se muestran las conclusiones obtenidas en un estudio con un millar de escolares de primer y segundo ciclo de Educación Primaria para comprobar la actualidad y presencia de este Cancionero, tanto en el imaginario colectivo de estos niños, como en otros ámbitos como los textos literarios escritos —desde la Edad Media hasta la literatura infantil de nuestros días—, la Web 2.0 o en diversos medios audiovisuales tales como series de dibujos animados, publicidad, programas de televisión o discos destinados a la infancia. Los resultados obtenidos, si bien no son tan esperanzadores como sería deseable, muestran, sin embargo, una considerable presencia de estas composiciones en nuestro día a día.

El aprovechamiento didáctico del Cancionero Popular Infantil ocupa la última y más extensa parte de la publicación. Tras un análisis de la presencia de los textos literarios tradicionales en los libros de texto de Lengua y Literatura para primaria más actuales, así como de las referencias que sobre ellos aparecen en el currículo oficial de Educación Primaria, se presenta una propuesta de actividades encaminadas, por un lado, al desarrollo de las destrezas básicas de la lengua y, por otro, a la recreación de composiciones infantiles de base folclórica. Estas últimas ocupan la mayor parte, ya que, como se aclara desde el principio, no se trata de instrumentalizar estas composiciones literarias del folclore infantil, sino de utilizar muchas de ellas para comenzar a desarrollar las competencias lectora y literaria del alumnado, sin olvidar, claro está, que su valor más importante siempre será el literario.

El Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLJ) es una publicación científica de periodicidad anual, que realiza la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) y que publica el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. ALLJ admite trabajos inéditos (artículos y reseñas) que traten las últimas investigaciones en Literatura Infantil y Juvenil en todos sus ámbitos: didáctica, educación literaria, traducción, literatura comparada, nuevos enfoques teóricos, estudios filológicos, políticas editoriales, edición, medios audiovisuales, nuevas tecnologías, ilustración, historia, autores, entre otros. Esta publicación está abierta a investigadores reconocidos y en formación de cualquier institución o país, profesores y alumnos universitarios para fomentar la investigación de carácter interdisciplinar y contribuir a la difusión del conocimiento, ofreciendo un foro de reflexión sobre todas las cuestiones que ligan esta literatura con la sociedad y la cultura.

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

Las personas interesadas en enviar artículos o reseñas de libros de investigación en LIJ deberán ajustarse a las siguientes normas

1. Se aceptan trabajos (artículos y reseñas) escritos en español o inglés. La fecha para la entrega de originales finalizará el 1 de junio y la aceptación de los trabajos se comunicará antes del 15 octubre. Los autores recibirán comunicación electrónica de su aceptación o de las modificaciones o revisiones necesarias para su publicación.
2. Todas las propuestas recibidas son revisadas y valoradas por miembros del Consejo Científico y Consejo de Redacción y por dos especialistas externos, manteniéndose siempre el anonimato del autor del trabajo, pero es la dirección del Anuario y el Consejo científico quien decide sobre su publicación. No se devolverán ninguno de los originales recibidos.
3. Los trabajos recibidos no implican su publicación, tanto los editores como el Comité seleccionan los trabajos según evaluaciones recibidas sobre criterios de calidad, pertinencia, originalidad, actualidad, rigor investigativo, articulación textual, carácter inédito y cumplimiento de normas editoriales. La dirección del Anuario propondrá en qué número se publican los trabajos aceptados sino tuvieran cabida en el correspondiente año de aceptación. La publicación no da derecho a remuneración y los derechos editoriales son de la revista. El Consejo de Dirección no se responsabilizan de los contenidos, la responsabilidad del contenido es de sus autores, quienes deberán obtener autorización necesaria para reproducir cualquier referencia textual o gráfica que sea tomada de otras fuentes o autores. ALLJ no se hace responsable de opiniones y valoraciones que los autores expongan. El autor recibirá un ejemplar del número de la revista en que figure su trabajo.
4. Los trabajos se enviarán por correo electrónico y postal. El texto será entregado en formato electrónico (Word) a la dirección anilij@uvigo.es y se enviarán dos ejemplares impresos del texto a la dirección: Secretaría ANILIJ, Facultad de Filología y Traducción, Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Campus Universitario E- 36310 Vigo (España). El perfil académico y profesional del autor así como su dirección completa se entregará en hoja aparte.
5. El número mínimo de páginas de los artículos o estudios será de 15 y el máximo de 25, en A4. Estarán impresas por una sola cara y sin numerar; con interlineado 1.5, tipo y cuerpo de letra: Times New Roman de 12 pts. Márgenes 3 cm a la izquierda y derecha, 2.5 arriba y abajo.

6. Se admitirán reseñas de tipo crítico de hasta 4.000 palabras. Se aceptarán reseñas de los libros publicados en los dos años anteriores al año de publicación del número de AILJ correspondiente. Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado y el autor de la misma figurará al final junto con su correo electrónico. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que a continuación se detallan para los artículos (excepto la ausencia de palabras clave en el caso de las reseñas).
7. Los artículos se presentarán del siguiente modo:
 - Título en español e inglés: (Cuerpo 12 centrado, negrita y mayúsculas)
 - Autor: (Cuerpo 12 centrado, negrita y cursiva)
 - Autor: Institución a la que pertenece (Cuerpo 12, centrado)
 - Resumen en español de 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)
 - Listado de palabras clave (un mínimo de 3 y un máximo de 6)
 - Resumen (*abstract*) en inglés 12-15 líneas (entre 150 y 200 palabras)
 - Palabras clave (*key words*) en inglés (un mínimo de 3 y un máximo de 6)
 - Introducción
 - Cuerpo del artículo
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas
 - Notas adicionales numeradas

El resumen y las palabras clave deberán estar incorporados en la primera página del texto (inmediatamente antes del comienzo del mismo).
8. Los apartados y epígrafes del texto deberán ir siempre ordenados en números árabes. Los nombres de los apartados principales figurarán en negrita, tamaño 12 y minúsculas y los nombres de los sub-apartados en negrita, tamaño 12 y minúscula. En caso de existir otro/otros apartado/s irían en cursiva, sin negrita, tamaño 12 y minúscula.
9. Las notas a pie de página se deben evitar en la medida de lo posible, éstas servirán para aclarar conceptos y nunca se utilizarán para introducir nuevas referencias bibliográficas completas que, en todos los casos, estarán incluidas en la bibliografía final del trabajo. Irán situadas a pie de página y han de ser numeradas con números arábigos del 1 en adelante, y la numeración avanzará correlativamente desde el principio al final del texto. Para el texto de las notas ha de utilizarse 10 puntos (y en todos los casos TNR).
10. Tablas, cuadros y gráficos: tanto en la versión electrónica como en la impresa, cada tabla, cuadro o gráfico debe estar numerada y marcada con una leyenda para facilitar su correcta colocación en el lugar correspondiente. Todos los cuadros, gráficos y tablas deben realizarse con las herramientas adecuadas que proporcione el procesador de textos utilizado para el formato del artículo. No se admitirán tablas, gráficos o cuadros en páginas apaisadas. El número de imágenes no debe exceder de diez.
11. Referencias bibliográficas dentro del texto. Se debe seguir el siguiente formato: (Held, 1981: 122-123); (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100); (Delgado, 1993, Delgado &

Menéndez, 1993); (Nord, 1991a, 1994). Al final del artículo se citarán siguiendo las normas de la bibliografía final.

12. Modelo de cita bibliográfica literal de más de tres líneas: utilice sangría a la izquierda de 1,25 cm. Cuerpo y tipo de letra: TNR de 10 pts. El texto debe tener una justificación completa.
13. El apartado "Referencias bibliográficas" deberá ser incluido al final del trabajo, siguiendo el modelo APA.

Libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de Publicación: Editorial.

Carpenter, H. and Prichard, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Revistas:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). "Título del artículo". *Nombre de la revista*, nº o volumen y (número), páginas del artículo en la revista.

Nesbit, E (1895). "The Girton Girl". *Atalanta*, 8, 755-59.

Capítulos de libros:

Apellidos del autor, inicial(es). (Año). "Título del artículo o capítulo". En Apellidos del autor o editores (Eds.) de la Enciclopedia o libro, Iniciales. *Título del libro* página inicial y final entre paréntesis anteponiendo la abreviatura "pp". Ciudad: Editorial.

Vázquez, C. (2004). "La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción". En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Documentos electrónicos:

Apellidos, Inicial(es). (Fecha del trabajo). *Título*. Fecha de consulta, dirección en Internet. Si no consigue identificar la fecha en que el documento fue publicado, utilice la abreviatura n.d. (no date [sin fecha]).

Korda, L. (2001, Julio). *La fabricación de un traductor*. *Translation Journal*, 5 (3). Consultada el 21 de Agosto de 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ALLIJ) is a journal of international scope committed to the discussion of literature for children. It is edited on an annual basis by ANILIJ and the University of Vigo. ALLIJ aims to promote research within the international community of the interdisciplinary field of children's literature and culture. It admits unpublished works (papers or reviews) that deal with topics related to research on children's books in a wide and interdisciplinary sense: didactics, translation, education, readers, history, comparative literature, illustration, publishing, new developments in theory or mass media.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS 2013

1. Papers and reviews can be written in English or Spanish. 1st June: Deadline for receipt of papers; 15 October: communication of acceptance. Acknowledgement of receipt of your manuscript will be sent by email.
2. ALLIJ is a peer-reviewed journal. Your manuscript will be sent anonymously for review. You will be notified of the results and a copy of the comments will be sent to you.
3. The positive evaluation of a work by the reviewers will not guarantee its publication: the decision will be made by the editors as a function of the editorial priorities of the moment. There's no payment upon publication and the journal has all the editorial rights. The opinions and contents of articles published are under exclusive responsibility of the author(s) and therefore they will be responsible for obtaining copyright permission for reproducing the material published in other publications. The author will receive one copy of the journal.
4. The electronic version (in Word) should be submitted to: anilij@uvigo.es and two copies of the manuscript must be submitted to: Secretaría ANILIJ; Facultad de Filología y Traducción, Departamento de Filología Inglesa, Francesa e Alemana. Campus Universitario E- 36310 Vigo (España). Please make sure that personal identification does not appear on the manuscript itself. Send a second attachment with your name, address, telephone number and email address.
5. The number of pages must not exceed 25 (min. 15) in A4. They must be printed on one side, and not be numbered; 1.5 spacing, kind of letter: Times New Roman, size 12. Margins: 3 cm to the left and right, 2, 5 top and bottom. Complete justification.
6. Only critical reviews until 4000 words will be accepted. Each review will be headed by the complete bibliographical data of the reviewed study. Otherwise, the same norms that we detail for papers will apply to reviews (except for the absence of abstracts and key words in the case of reviews). Books reviewed should have been released in the last two years.
7. Papers should be presented like this:
 - Title: (in 12-point, capital fonts, centred)
 - Author (in 12-point, centred, bold letters, italics)
 - Author: Affiliation Information (in 12-point, centred)
 - Abstract in Spanish (Resumen) (12-15 lines; 150-200 words)

Key words in Spanish (Palabras clave) (a minimum of 3 and a maximum of 6 words)
Abstract in English (12-15 lines; 150-200 words)
Key words in English (3-6)
Introduction
Body of the work
Conclusions
Bibliographical References
Endnotes

Both the abstract and the key words will be present in the first page of the text (immediately before its beginning) in Times New Roman, size 12.

8. The textual sections and epigraphs must always be ordered in Arabic numerals.
9. Commentaries must appear in endnotes. Avoid footnotes. They must be numbered with Arabic numbers from 1 onwards, and the numbering must be continuous from the beginning to the end of the text. Size 10 must be used for the numbers and for the text of the notes (and always Times New Roman). Endnotes will not be used to enter new complete bibliographical references that, in all cases, will be included in the final bibliography of the study. Use endnotes only for explanatory notes and citations that are not easily accommodated by the "scientific" system of citation.
10. Tables, charts and graphics: both in the electronic and written version, each table, chart or graphic must be correctly inserted in their definite place. All these tables, charts and graphics will be treated with the appropriate tools of the processor used for the text format. Landscape graphics, charts and tables won't be admitted.
11. Use in-text ("scientific") citation style. The following format will be observed: (Held, 1981: 122-123); (Held, 1981: 122-23; Lindgren, 1969: 98-100); (Delgado, 1993: Delgado & Menéndez, 1993); (Nord, 1991a, 1994)
12. Model for the inclusion of quotations: used 1, 25 cm French indentation. Kind of letter: Times New Roman, size 10. The text must have complete justification
13. A list entitled "Bibliographical References" must be included at the end of the manuscript. APA style is preferred. Follow the examples below and consult the APA manuals.

Books:

Carpenter, H. and Prichard, M. (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. New York: Oxford University Press.

Journals:

Nesbit, E (1895). "The Girton Girl". *Atalanta*, 8, 755-59.

Chapters in books:

Vázquez, C. (2004). "La soledad de la magia de E. Nesbit y cien años de traducción". En Pascua, I. (Ed.). *Traducción y Literatura Infantil* (pp. 499-506). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Electronic Documents

Korda, L. (2001, Julio). La fabricación de un traductor. Translation Journal, 5 (3).
Consultada el 21 de Agosto de 2001, <http://accurapid.com/journal/17prof.htm>

