

Lenguas *V;vas*

Dossier:

La circulación de la literatura infantil y juvenil extranjera en la Argentina

Escriben

María Teresa Andruetto
Maia Avruj
María Cecilia de la Vega
Pablo De Santis
María de la Paz Espinosa
Mirta Gloria Fernández
Vanessa Fusco
María Paula Gravano
Mónica Viviana Greiser
Isol
Istvansch
Bárbara Jelen

Guillermo Martínez

Nancy Mele
María Inés Palleiro
Julia Pich
Mariana Podetti
Regula Rohland de Langbehn
Mariela Romero
Mercedes Vernet
Patricia Willson

Traducen

Sabina Ramallo
Patricia Willson

Entrevistan

Magdalena Arnoux
Magalí del Hoyo
Valeria Di Donato
Sergio Etkin
Susana González
Lucía Ivanissevich
Flavia Krause
Carlos Méndez
Candela Taborda
Goldman

Lenguas Vivas

Número 17 / Diciembre de 2021

Dossier:

La circulación de la literatura infantil y juvenil extranjera en la Argentina

DIRECTORA

Lorena Justel

COORDINACIÓN GENERAL

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”
Gabriela Villalba

EDITORA

Griselda Mársico

COMITÉ DE REDACCIÓN

Magdalena Arnoux
Sergio Etkin
Paula Grosman
Cecilia Magadán
Olga Regueira

CONSEJO CONSULTIVO

Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Florencia Miranda
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Uwe Schoor
Patricia Willson

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

César Raiola
Juan Ignacio Kokuba

Revista del Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

ISSN 2250-8910

[versión en línea]

AUTORIDADES

Rectora

Lorena Justel

Vicerrectora

Paula Galdeano

Secretaría Académica

Gabriela Villalba

Consejo Directivo

Paula López Cano

Daniel Ferreyra

Valeria Plou

Victoria Boschioli

Silvina Rotemberg

Andrea Cobas Carral

Victoria Orce

Ma. Alejandra Mare

Marisa Rennis

Jimena Portas

Graciela Abarca

Griselda Mársico

Franco Monterroso

Laura Rodríguez

Vic Mastandrea

Noel Quiroga

Mariana Mandarano

Luciana Jiménez

Melina Faivisovich K.

Katia Madruga

Zulma E. Calvo

Emilio Ariza

Emiliano Faustino

Agustina Manrique

Agustina Newton D.

Ana Argul

Lorena V. Gutiérrez

Belén Aquino

Flavia Rosenbaum

Florencia Perduca

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Lenguas V;vas

NÚMERO

17

SUMARIO

EDITORIAL

Griselda Mársico

5

Dossier: La circulación de la literatura infantil y juvenil extranjera en la Argentina

ARTÍCULOS

Niños medievales, niños modernos: una lectura de Edward Gorey en clave folklórica

Mirta Gloria Fernández

8

El pasajero fantasma: oralidad, traducción y escritura

María Inés Palleiro

18

“La biblioteca infantil más actualizada del mundo”: el proyecto traductor-importador de María Elena Walsh

Mónica Viviana Greiser

29

Modos de mediar la literatura infanto-juvenil en Argentina: Elsa Bornemann y sus traducciones de cuentos folclóricos

Mariela Romero

41

El libro álbum en la escuela: comunicación, formación y acción en comunidad

María de la Paz Espinosa

51

La traducción de literatura infantil: ¿un juego de niños? Análisis de algunos de los problemas de traducción de *The BFG* de Roald Dahl y su traducción al español

Vanesa Fusco

60

Español “neutro” en traducciones argentinas de obras clásicas de literatura fantástica juvenil

María Cecilia de la Vega

71

Estereotipos de género en el subgénero distópico de la literatura juvenil en lengua extranjera

María Paula Gravano

83

EXPERIENCIAS

Face, de Benjamin Zephaniah. Insumo auténtico y eficaz para la producción narrativa y la reflexión sobre el acoso escolar

Julia Pich y Mercedes Vernet

96

De la vida diaria a las páginas de un libro. La pandemia explicada a través del abecé

Nancy Mele

100

DOCUMENTOS

Libros para adolescentes editados en Argentina en idioma alemán. Bibliografía y comentarios

Regula Rohland de Langbehn

104

Lenguas V;vas

NÚMERO

17

ENTREVISTAS

Confiamos en aquellos a quienes nos dirigimos. Entrevista a Joëlle Turin sobre la literatura infantil y juvenil 118

Lucía Ivanissevich, Valeria Di Donato, Carlos Méndez y Candela Tabora Goldman

La escuela es el domicilio principal de la literatura. Entrevista a Gustavo Bombini sobre formación docente, transmisión cultural y didáctica de la literatura 129

Magdalena Arnoux

EN PRIMERA PERSONA

Introducción 140

Magdalena Arnoux

De sombras que se pierden, textos que se retoman y audiencias que se ganan: 141

la puesta en escena de un clásico de la literatura infantil alemana. Entrevista a Eleonora Comelli

Magalí del Hoyo

El color del cristal, o la realidad a través de un prisma. Entrevista a Nelvy Bustamante 145

Susana González

Tras la estela de Gianni Rodari, la Biblioteca Argentina de Rosario ofrece un 147

servicio de cuentos por teléfono

Cinco autorxs en busca de su traductorx: 151

Pablo De Santis, Istvansch, Isol, María Teresa Andruetto y Guillermo Martínez Sergio Etkin y Flavia Krause

;

ARTÍCULOS

Restituyendo un espacio ¿perdido? La literatura ídich en Argentina y la Colección Mil Años 158

Maia Avruj

TRADUCCIONES

Nombre y naturaleza de los estudios de traducción 168

James S. Holmes

Traducción de Patricia Willson

CRÍTICAS

Desafío y felicidad de las traducciones de Dante 178

Reseña de Claudia Fernández Speier: *Las traducciones argentinas de la Divina Comedia. De Mitre a Borges*

Patricia Willson

De la literatura a la lengua mundial: la traducción como escenario del conflicto lingüístico 181

Reseña de Pascale Casanova: *La lengua mundial. Traducción y dominación*

Mariana Podetti

Nuevas formas de pensar la literatura y su enseñanza 184

Reseña de Cristina Blake, Sergio Frugoni y Carolina Mathieu: *Más allá del corral: transLiterar la enseñanza*

Bárbara Jelen

La literatura infantil y juvenil se ha configurado en los últimos años como un ámbito muy vital de la producción literaria en Argentina: por su capacidad de incorporar temas, soportes, estéticas o itinerarios de lectura ligados a los avatares del mundo contemporáneo; por su potencial artístico, que se incrementa al conjugarse el texto literario con la imagen bajo formatos innovadores (libro-álbum, novela ilustrada, libro-objeto); por su destreza a la hora de releer la tradición y adaptarla a la sensibilidad de nuevos públicos; por la conformación de un mercado cada vez más exigente y organizado, con un sistema de premios, encuentros y festivales; y también por el desarrollo de una reflexión académica de alto nivel y la creación de carreras de posgrado en distintas universidades nacionales.

Con ese telón de fondo, *Lenguas V;vas* se propuso averiguar qué está ocurriendo con la literatura infantil y juvenil en Argentina en su cruce con los intereses específicos de la revista y de la institución que la alberga: la enseñanza de lenguas extranjeras y la traducción. Nos preguntamos, por ejemplo, en qué medida el panorama esbozado más arriba se refleja en la formación de docentes en lengua extranjera; de qué modo se aprovecha el potencial de la literatura infantil y juvenil para formar “mediadores culturales”, tal como lo recomiendan los planes de estudio para la formación docente; qué clase de desafíos plantea este tipo de literatura para su traducción: cómo entra en juego el problema de la variedad lingüística, o la particular dinámica entre imagen y palabra; qué libros y autores extranjeros son o han sido privilegiados por el mundo editorial y cuáles gozan o han gozado de los favores del público, es decir, cuáles pueden ser las lógicas de selección de autores y títulos y qué se puede decir sobre la recepción.

Este puñado de interrogantes sirvió como base para esbozar las principales líneas de indagación del dossier. En primer término, nos pareció fundamental averiguar sobre las formas en que la literatura infantil y juvenil extranjera circula o ha circulado en nuestra sociedad en su lengua original o en traducciones; apuntamos, en especial, al papel que les cabe en su difusión a las colecciones y series –en tanto recursos de los que dispone el aparato editorial para “modelar lo foráneo” (Willson 2019 [2004]: 17), o para darle una “estructura simbó-

lica” (Wilfert 2007 [2002]: 8)–, pero también a las bibliotecas populares y escolares, muchas veces en combinación con políticas activas del Estado destinadas a fomentar la lectura. Y, en parte como resultado de esas políticas editoriales privadas y públicas, cómo contribuye la literatura infantil y juvenil extranjera a la formación de un canon literario infantil y juvenil en la Argentina.

En segundo término, desde una perspectiva centrada en aquellos agentes responsables de la circulación más ligados a nuestra especificidad institucional, lxs profesores de lenguas (extranjeras) y lxs traductorxs, formulamos un eje relativo al lugar que la literatura infantil y juvenil tiene en la formación y en la praxis profesional; y a los desafíos específicos que plantea tanto para lxs formadores como para lxs propios profesionales en su práctica.

Por último, conscientes de lo problemático –y delicado– de una literatura hecha para lxs chicxs pero no por lxs chicxs, fuertemente atravesada por intereses pedagógicos, sociales, morales y económicos, quisimos que el dossier diera cuenta también de al menos algunos de los debates generados en torno a ella, en la inflexión que adquieren al agregarse la especificación de “extranjera”: los usos a los que “debe” responder, la pertinencia de la clasificación por edades, la inclusión de problemáticas sociales actualmente en proceso de visibilización –como la discriminación o el acoso–, la variedad de lengua en la que se producen o deberían producir las traducciones.

El dossier incluye un primer conjunto de artículos que se ocupan de la circulación de la literatura infantil y juvenil extranjera, ya sea en diálogo con tradiciones folklóricas locales e internacionales o bajo el formato específico de la colección o la antología. Fernández analiza los vínculos de la obra del autor estadounidense Edward Gorey, cuya difusión en español sugiere una recepción en clave de literatura infantil y juvenil, con el cuento folklórico universal. Palleiro estudia una matriz folklórica, la del “pasajero fantasma”, en diversos contextos y versiones, desde un relato oral en La Rioja hasta las reelaboraciones del cantautor italiano Van de Sfroos o de la banda estadounidense The Eagles. Greiser se concentra en el trabajo de María Elena Walsh

como editora y traductora de la colección “Mi primera biblioteca”, parte del proyecto “Veo-Veo” lanzado por la editorial Hyspamérica en el contexto de la vuelta a la vida democrática. Romero rastrea el ethos traductor y la imagen de la infancia lectora en los paratextos de la *Antología del cuento infantil*, que editó Elsa Bornemann en los comienzos de la última dictadura cívico-militar.

Un segundo grupo de artículos se centra en la práctica profesional: Espinosa reflexiona sobre los desafíos de usar inteligentemente formatos como el libro-álbum en la clase de lengua extranjera, a la vez que da cuenta de la circulación escolar de ese tipo obras en nuestro país, tanto en su lengua de origen como en traducciones. Con el análisis de un caso, el de la obra *The BFG* del autor británico Roald Dahl y su traducción al castellano, Fusco muestra los retos que plantea la traducción de literatura infantil y juvenil y advierte sobre la necesidad de afianzar la investigación de este tipo de traducciones en el ámbito académico.

Un último grupo de artículos aborda algunas encrucijadas de la literatura infantil y juvenil entre el mercado y los debates actuales: sobre la base de un corpus de versiones al español de novelas clásicas de la literatura infantil y juvenil, De la Vega se propone realizar un inventario de los principales rasgos morfosintácticos del llamado español neutro del Cono Sur como aporte al debate sobre la variedad de lengua de traducción en el Río de la Plata. Gravano analiza las figuras femeninas que protagonizan *Los juegos del hambre* (2008-2010) y *Divergente* (2011-2013), dos distopías que forman parte del repertorio contemporáneo de la literatura juvenil, y muestra que, lejos de subvertir los estereotipos de género, como considera la crítica, estas obras los consolidan, reproduciendo parámetros patriarcales y heteronormativos.

Dos experiencias dan cuenta del uso de la literatura infantil y juvenil en situaciones pedagógicas: Pich y Vernet informan sobre un taller destinado a fomentar la escritura en futuros profesionales de la traducción a partir de la novela juvenil *Face*, de Benjamin Zephaniah, que sirve también de disparador para tratar la problemática del acoso. Mele relata un proyecto implementado en la es-

cuela primaria en el contexto específico de la vuelta a las clases presenciales: el uso de un libro-álbum electrónico para generar conciencia sobre la necesidad de respetar las medidas de cuidado en el contexto de la pandemia.

Muestra parcial de un trabajo mayor en curso, la bibliografía presentada y descripta por Rohland de Langbehn testimonia la circulación de libros para adolescentes editados o reeditados en Argentina por miembros de la colectividad alemana, en alemán, entre los años 1930 y 1950, desde volúmenes de entretenimiento y didácticos, pasando por materiales culturales históricos y narraciones clásicas hasta publicaciones periódicas, incluidas algunas producciones de neto corte nacionalsocialista.

Las entrevistas a Joëlle Turin y a Gustavo Bombini permiten pasar revista a un espectro bastante amplio de problemáticas vinculadas con la literatura infantil y juvenil, que lxs entrevistadxs recorren con agudeza y desprovistos de prejuicios, cada unx desde su propia perspectiva: la de una promotora de la lectura de este tipo de literatura o la de un especialista en didáctica de la literatura.

La sección “En primera persona”, ideada y coordinada para el dossier por Magdalena Arnoux y Sergio Etkin, con la valiosa colaboración de Flavia Krause, es una ventana abierta a la experiencia directa: un conjunto de ocho textos breves, entrevistas o testimonios, en los que se relatan “experimentos” realizados con la literatura extranjera en distintos contextos actuales (Comelli, Bustamante, Gómez Rodríguez) o la mirada sobre la suerte corrida por textos propios en su proceso de traducción a otras lenguas y culturas (De Santis, Istvansch, Isol, Andruetto, Martínez).

Además del dossier sobre literatura infantil y juvenil extranjera en Argentina, el presente número de *Lenguas V;vas* incluye un artículo de Maia Avruj sobre la Colección Mil Años (Buenos Aires, 2012), que reúne nueve volúmenes de literatura idish traducida y un tomo con contribuciones sobre el estado de los estudios judíos y sobre la situación del ídish. Con la publicación de este artículo –y de la colaboración de Greiser que forma parte del dossier– continuamos con la tradi-

ción inaugurada en 2017 de dar a conocer en la revista trabajos de investigación de lxs estudiantes avanzados y graduadxs recientes del *Lenguas Vivas*.

Otra tradición que continuamos en este número es la de publicar traducciones realizadas en el *Lenguas Vivas* para uso de las cátedras o de otros espacios institucionales. En este caso, publicamos la versión de Patricia Willson de un clásico de los estudios traductológicos: “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”, de James S. Holmes (1972). Esta traducción, revisada por la autora,¹ testimonia a la vez un trozo de historia de la traductología argentina: fue realizada a comienzos de la década del 2000 para su uso en la cátedra de Traductología del Traductorado en Alemán, la primera del *Lenguas Vivas* y una de las primeras del país, y para el flamante Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), en cuya primera sesión, de septiembre de 2004, se discutió el texto de Holmes (cf. la lista de actividades del SPET desde 2004;² cf. también Fernández Polcuch 2012).

Cierran el número tres críticas: Patricia Willson reseña el libro de Claudia Fernández Speier sobre las traducciones argentinas de Dante (2019), Mariana Poddetti se ocupa de la versión argentina del último libro de Pascale Casanova (2021) y Bárbara Jelen reseña un libro de Blake, Frugoni y Mathieu sobre la enseñanza de literatura en la escuela (2021).

Griselda Mársico
Octubre de 2021

Referencias

- Fernández Polcuch, Martina (2012): “Preguntar, indagar, traducir: una mirada sobre el Seminario Permanente de Estudios de Traducción”. En *Lenguas Vivas*, 8, *La teoría en el campo de las lenguas y la traducción*, pp. 6-12.
- Wilfert-Portal, Blaise ([2002] 2007): “Cosmópolis y el hombre invisible. Los importadores de literatura extranjera en Francia, 1885-1914”. Trad. de Gabriela Villalba, mimeo.
- Willson, Patricia ([2004] 2019): “¿Especular o describir?”. En *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 13-18.

1 Además del permiso para publicar su traducción de Holmes y la disposición a revisar un trabajo realizado hace alrededor de dos décadas, le agradecemos profundamente a Patricia Willson el haber arbitrado los medios para obtener la licencia de la editorial Brill.

2 <http://spetlenguasvivas.blogspot.com/2013/03/actividades-del-spet-desde-2004.html> [Último acceso: 26-10-2021].

Niños medievales, niños modernos

Una lectura de Edward Gorey en clave folklórica

Mirta Gloria Fernández
Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Resumen: Entre una cosmopolita producción destinada al público infantil de principios de siglo XXI, que complejiza los lazos familiares (aunque no se atreve aún a violar el happy end), comienzan a editarse en español los curiosos libros del artista norteamericano Edward Gorey, nacido en Massachusetts en 1925. Sus historias, que él mismo ilustra, caracterizadas por un clima fatídico, lo han convertido en autor de culto. Dado que la producción de literatura destinada a la infancia se ha caracterizado por procesos de infantilización y domesticación, como así también de frivolidad, resulta al menos enigmática –cuando no turbulenta– la decisión de ubicar a este excéntrico autor en las estanterías infantiles, puesto que su estilo minucioso, acorde con lo macabro y lo insólito, apuesta a una atención profunda a la materialidad textual más que a la majadería léxica típica de gran parte de la literatura infantil y a la polisemia más que al sentido tutelado. En el marco de la tesis doctoral “Malvados incansables en la Literatura Infantil y Juvenil: un estudio de los personajes devoradores en el cuento folklórico maravilloso y en el libro álbum” (Fernández 2021), cuyo objetivo apuntó a estudiar las modificaciones formales y de contenido experimentadas por los antagonistas de los cuentos folklóricos en formatos y géneros que circulan en Argentina desde fines del siglo XX y principios del XXI, el presente artículo se propone dar cuenta de las vinculaciones de la obra de Gorey con un tipo especial de cuento folklórico universal. Mostramos también cómo dos géneros aparentemente disímiles, comparten, además del comeniños, determinadas marcas textuales que nos hablan de sus contextos de producción y de las formas de concebir y tratar a la infancia.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil – Edward Gorey – cuentos folklóricos maravillosos – crueldad

Entre una cosmopolita producción destinada al público infantil de principios de siglo XXI, que enriquece y complejiza, en un buen sentido, la idea de infancia, la editorial independiente Libros del Zorro Rojo, con sede en Barcelona, comienza a publicar en español los transgresores y enigmáticos libros del artista norteamericano Edward Gorey, nacido en Massachusetts, en 1925, quien alguna vez declarara no escribir para los chicos. Sus historias, que él mismo ilustrara, caracterizadas por un mundo infantil rodeado de un clima fatídico, lo han convertido en autor de culto, quizás reacio a las clasificaciones. No dejamos de manifestar nuestro interés por la recepción positiva de este y de otros autores no tomados en cuenta en décadas pasadas, como es el caso de Saki,¹ cuyos menudos personajes son seres complejos, capaces de

ejercer venganza, algo que fue difícil de aceptar en el marco de una literatura infantil y juvenil atravesada por disciplinas extraliterarias.

Dado que la producción destinada a la infancia padece procesos de infantilización y domesticación, también de frivolidad, resulta al menos enigmática –cuando no turbulenta– la decisión de ubicar a este excéntrico autor en las estanterías infantiles, puesto que su estilo minucioso, acorde con lo macabro y lo insólito, apuesta a una atención profunda a la materialidad textual (imagen y escritura) más que a la majadería típica de gran parte de la literatura infantil y a la polisemia más que al sentido tutelado.

1 La obra de Saki ingresa a Argentina gracias a la traducción de uno de sus cuentos, hecha por Bioy Casares, en 1940, para la revista *Sur*. A fines del siglo XX se conocen las primeras ediciones destinadas a la escuela secundaria. Su famoso relato *The Story-Teller*, traducido como *El cuentista o El contador de cuentos*, lo edita Ekaré, como libro objeto, en 2008. Su formato lúdico imita a un tren, espacio donde transcurre el relato. Esta operación permite inferir que Saki empieza a ser leído por niños pequeños.

En el marco de la tesis doctoral “Malvados incansables en la Literatura Infantil y Juvenil: un estudio de los personajes devoradores en el cuento folklórico maravilloso y en el libro álbum” (Fernández 2021), cuyo objetivo apuntó a estudiar las modificaciones formales y de contenido experimentadas por los antagonistas de los cuentos folklóricos en formatos y géneros que circulan en Argentina desde fines del siglo XX y principios del XXI, el presente artículo se propone dar cuenta de la circulación de Gorey en Argentina y de su vinculación con el cuento folklórico maravilloso. Dos géneros aparentemente disímiles comparten marcas textuales que nos hablan de sus contextos de producción y de las formas de concebir y tratar a la infancia por parte de una sociedad que precisamente ha rechazado temas, como la muerte y el conflicto familiar. Describiremos, en primer lugar, el mundo del cuento folklórico maravilloso prestando especial atención a las formas discursivas que rodean el universo infantil en países tan diversos como Argentina, Alemania o Francia. La circulación de las ediciones europeas fue muy fluida, a diferencia de una literatura folklórica maravillosa nacional. En rigor, fueron los autores más clásicos, como Charles Perrault y los hermanos Grimm, los que dejaron sus ecos en la literatura, el cine e internet. En este momento, se está produciendo un fenómeno similar, dado por una circulación exponencial de traducciones al español de obras europeas y norteamericanas. Entre ellas celebramos la obra de Gorey que, como mostraremos, guarda vinculación con los cuentos folklóricos maravillosos de tradición universal.

La circulación del cuento folklórico maravilloso

Antes de ser denominados “cuentos de hadas”, las historias que comienzan con “había una vez”, plagadas de elementos mágicos, cuyos protagonistas conviven con brujas, gigantes y otros seres terroríficos, pertenecían al mundo de la tradición oral. Se trata de relatos que no han cesado de contarse desde la era glaciaria (Zipes 2001), cuya circulación ha resultado

prácticamente incontrolable en el mundo occidental. Recién cuando pasaron a formar parte de libros escritos, adquirieron la nomenclatura “cuento de hadas” puesto que estos seres alados pueblan el mundo literario europeo, que lideró el mercado internacional.

Cuanto más viajamos hacia el pasado, más cuentos maravillosos crueles encontramos, dado que estos no han experimentado, en los tiempos remotos, la pedagogización de la que fuera objeto la literatura dirigida a la niñez. En sus tramas, a los niños y a las niñas les suceden cosas horripilantes: son secuestrados por brujas, comidos por lobos y perseguidos incesantemente por ogros o gigantes (Fernández 2021). Ese salvajismo, típico de la tradición oral, excede las lenguas nacionales, pues se origina en los tiempos ancestrales, cuando no se solía priorizar aquello que podía ver o escuchar un niño. Cuando, a partir del siglo XVII, autores pertenecientes a las clases ilustradas más acomodadas recogieron los cuentos que se contaban en sus tierras y los transformaron en escritura, las historias ya se habían dispersado a lo largo y a lo ancho del globo terráqueo gracias a la oralidad. Esta rompe la frontera de los idiomas a través de frases y tramas muy semejantes: a los gigantes anglosajones les gusta comerse a los personajes infantiles al grito de “¡Fe, fa, fi-fo-fum, I smell the breath of an Englishman!”; el lobo francés vocifera “C’est pour mieux te manger”; la bruja alemana amenaza con cocinar a Hänsel; el tragaldabas español intenta comerse a las nietitas que bajan al sótano de sus abuelos; y el gigante argentino profiere la frase “siento olor a carne humana”, expresión semejante a la pronunciada por la Baba-Yaga de la cultura eslava. Estas frases son parte de un patrón general o matriz, originado en la tradición oral ancestral, que se reitera más allá del contexto y que se destaca por un tipo de discursividad que reproduce una hostilidad hacia el universo del menor de edad (Fernández 2021: 67-68).²

El hecho de que los personajes infantiles se fueran de su casa o fueran abandonados por sus padres a

2 Los cuentos que mencionamos en este párrafo son “Jack and the Beanstalk”, de Jacobs (1994); “Le petit chaperon rouge” (Perrault 1990); Hänsel y Gretel (Grimm 1985a); Tragaldabas (Rodríguez Almodovar 1989). De la tradición argentina “Antoñito” y “El gigante” (Vidal de Battini 1983); de la rusa “Basilisa, la hermosa” (Afanasiiev 1983). En el caso de los argentinos, varios de estos cuentos fueron adaptados para chicos por el Centro Editor de América Latina y por otras editoriales nacionales durante distintas etapas del siglo pasado.

muy temprana edad se vincula con el hambre o con la necesidad de conseguir fortuna para la familia. Tanto en su hogar como en el camino, estos protagonistas menores de edad padecían toda clase de agresiones, no solo por parte de los devoradores, sino también de los adultos de su familia (Fernández 2014, 2015, 2021); y esta es una regularidad de los cuentos folklóricos del mundo occidental. Para mostrar esa hostilidad quizás atávica, sin la cual las historias serían aburridas, tomamos diferentes párrafos de cuentos argentinos,³ alemanes, franceses y de la tradición eslava que circularon en nuestro país, en especial durante el siglo XX, en reediciones y formatos diversos:

A. Había sido una vieja que tenía siete hijos y eran muy pobres. Sufrían mucho hasta que un día el viejo no encontrando qué hacer y cómo sostenerlos, los llevó al campo para que se mueran. Entonces el menor de todos, el shulca, había llevado un pedazo de pan y había ido soltando pedacitos de pan de trecho en trecho por el camino. El viejo los dejó allá y se volvió para la casa. Al anoecer, el menor empezó a buscar el pan y vinieron para la casa otra vez y llegaron justamente cuando el viejo y la vieja se estaban levantando. La vieja le decía al viejo: –¿Dónde estarán mis hijos? Y el viejo le dijo: –Ya los estarán comiendo los jotes.

(“La vieja y el viejo que tenían siete hijos”, Vidal de Battini 1983: 468)

B. El hermanito tomó a su hermana por la mano y dijo: –Desde que madre murió, no hemos vivido ninguna hora feliz; la madrastra nos pega todos los días y cuando vamos a verla nos da patadas. Las cortezas de pan duro que sobran son nuestra única comida y hasta al perrillo que está debajo de la mesa le va mejor la vida; a veces le echan un buen bocado. ¡Que Dios se apiade de nosotros!
(“Hermanito y hermanita”, Grimm 1985b: 94)

C. Éste que era un matrimonio joven que tenía una hija llamada María.

Se murió la madre y quedó María sola. Era una niña muy linda y muy parecida a la madre.

Cuando María ya era una jovencita, el padre se quiso casar con ella. La niña lloraba todo el día y no sabía qué hacer. No comía ni dormía y no sabía a quién pedir ayuda.

Una noche, que estaba llorando y pidiendo a Dios que hiciera comprender al padre lo que quería hacer, oyó una voz que la llamaba por la ventana. Entonces ella reconoció que era la voz de la madre que le decía:

–¿Qué te pasa, María?

Y ella le contestó:

–Mi padre quiere casarse conmigo. La madre le dijo:

–Pedile un vestido con todos los astros que están en el cielo. Como no lo puede hacer, te va a dejar de molestar.

La niña le dijo al padre que le ponía la condición que le traiga un vestido con todos los astros que 'tán en el cielo.

(“La monita de palo”, Vidal de Battini 1982: 407)

D. En los primeros momentos, no vio nada porque las ventanas estaban cerradas. Pero luego empezó a ver que el piso estaba enteramente cubierto de sangre coagulada, y que en esta sangre se reflejaban los cuerpos de varias mujeres muertas, colgadas a lo largo de las paredes: eran todas las mujeres con las que Barba Azul había contraído matrimonio y a las que había degollado una tras otra.

(“Barba azul”, Perrault 1983a: 75)

E. Basilisa se dirigió sin luz a su cuarto, puso la cena delante de la Muñeca y le dijo:

–Come, Muñeca mía, y escucha mi desdicha. Me mandan a buscar luz a la cabaña de Baba-Yaga y ésta me comerá. ¡Pobre de mí!

–No tengas miedo –le contestó la Muñeca–; ve donde te manden, pero no te olvides de llevarme contigo; ya sabes que no te abandonaré en ninguna ocasión. Basilisa se metió la Muñeca en el bolsillo, se persignó y se fue al bosque. La pobrecita iba temblando [...].

3 Los párrafos A y C pertenecen a la obra conformada por 10 tomos llamada *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, cuya compilación estuvo a cargo, a partir de 1936, de la lingüista y filóloga argentina Berta Vidal de Battini, quien también incluyó en su trabajo relatos que las maestras argentinas ya habían recogido a lo largo del país a través de la Encuesta Láinez (Palleiro 2004). De los más de tres mil cuentos contados por sus propios narradores hemos tomado solo aquellos que presentan protagonistas infantiles en un mundo que esta compiladora nacida en San Luis define como maravilloso, género que comprende los tomos IV, V y VI (Fernández 2021).

Durante todo el día y toda la noche anduvo Basilisa, y sólo al atardecer del día siguiente llegó al claro donde se hallaba la cabaña de Baba-Yaga; la cerca que la rodeaba estaba hecha de huesos humanos rematados por calaveras; las puertas eran piernas humanas; los cerrojos, manos, y la cerradura, una boca con dientes. Basilisa se llenó de espanto; [...] en seguida se hizo de noche. No duró mucho la oscuridad: de las cuencas de los ojos de todas las calaveras salió una luz que alumbró el claro del bosque como si fuese de día. Basilisa temblaba de miedo y no sabiendo dónde esconderse, permanecía quieta. De pronto se oyó un tremendo alboroto: los árboles crujían, las hojas secas estallaban y la espantosa bruja Baba-Yaga apareció saliendo del bosque, sentada en su mortero, arreando con el mazo y barriendo sus huellas con la escoba. Acercóse a la puerta, se paró, y husmeando el aire, gritó:

—¡Huele a carne humana! ¿Quién está ahí?
 (“Basilisa la hermosa”, Afanasiev 1983: 69)

La regularidad de estos enunciados se infiere en la sucesión de hechos aterradores experimentados por los personajes menores de edad: en **A** pobreza, abandono y posible devoración; en **B** castigo corporal y hambre; en **C** incesto; en **D** secuestro y asesinato; en **E** devoración. Estos momentos ficcionales de las historias se caracterizan por una “dimensión simbólica” que va modificándose a través del tiempo (Etkin 2014), puesto que en todos los países del mundo existió una censura hacia los cuentos más cercanos a la oralidad, precisamente para extinguir esa crueldad que los caracteriza (Montes 1977, 1999).

Desde un punto de vista sociodiscursivo estamos ante un mundo que se refleja y refracta en la literatura (Voloshinov 1992), donde las sociedades dan cuenta de su organización y sus conductas, pero, a la vez, los cuentos no pueden esconder aquello, quizás fatal, indigno de exteriorizar. Que los niños eran explotados o castigados o asesinados por los adultos (deMause 1991) se mostrará simbólicamente y atravesará los tiempos y las geografías, inevitablemente. El ogro devorador simboliza al burgués (Darnton 2002: 21), lo mismo que el gigante argentino representa al protector

de las tierras del hacendado (Fernández 2021). Esas historias, que pueden llevar por nombre “Le petit poucet” en los cuentos franceses (Perrault 1983b), “Hansel y Gretel” en los alemanes (Grimm 1985a) o “El chiquillo” en los argentinos (Vidal de Battini 1983), nos hablan de personajes de corta edad que les roban a los devoradores y los matan de las maneras más brutales.

La circulación de la crueldad en algunas obras de Gorey

Esa crudeza ancestral, distintiva del maravilloso universal, no ha sucumbido, sino que pervive en textos y colecciones de nuestro siglo. En el caso de Gorey, estamos frente a un artista de vanguardia en tanto su obra incluye, en los años 60, temas como la muerte o la maldad adulta a través de la implementación de procedimientos escriturarios metaficcionales que Linda Hutcheon considera posmodernos, como la exacerbación de escenas cruentas, la metaficción o la “parodia irónica del pasado” (Hutcheon 2014: 40). A la vez, los libros de este autor norteamericano, en su detallada imagen acompañada de pequeños textos, adelantan un género que será muy importante en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil: el *book picture* o libro álbum, cuyo rasgo distintivo es el diálogo no lineal entre el texto y la imagen: en ellos el discurso plástico no es un adorno, sino que completa, contradice o complejiza aquello que enuncia la escritura.

Para ejemplificar este resto apasionante, que muchas sociedades trataron de censurar (Carranza 2012), tomamos dos obras en español, publicadas en Estados Unidos en la década del 60 y editadas en Barcelona por Libros del Zorro Rojo, que circulan actualmente en Argentina: *El Wuggly Ump*, de 2011, y *La niña desdichada*, de 2010; ambos traducidos por el poeta Marcial Souto. A estas sumamos una traducción propia del álbum *The tuning fork*, de 1983, que hemos realizado para un artículo anterior destinado a especialistas en Literatura Infantil y Juvenil (Fernández 2014). La circulación de este libro en el mercado infantil podría ser dificultosa por incorporar temas tabú, propios del cuento maravilloso, más cercano a la oralidad.

El *Wuggly Ump* manifiesta con lo folklórico maravilloso una relación directa, ya que su motivo central es la devoración. La narración pone el foco en un monstruo que viaja desde su lejana guarida para cambiar su dieta de fango y sanguijuelas por tres ingenuas criaturas; en paralelo, se parodian las típicas rondas infantiles del tipo “juguemos en el bosque”.

Este artificio literario resalta el aspecto formal de la obra. Por ejemplo, la palabra *Wuggly*, fonéticamente, se acerca a “ugly”, que significa feo o cuco, mientras en el slang “ump” viene de “umpire”, que significa árbitro; o sea que el *Wuggly Ump* es alguien feo, un cuco que viene a controlar.



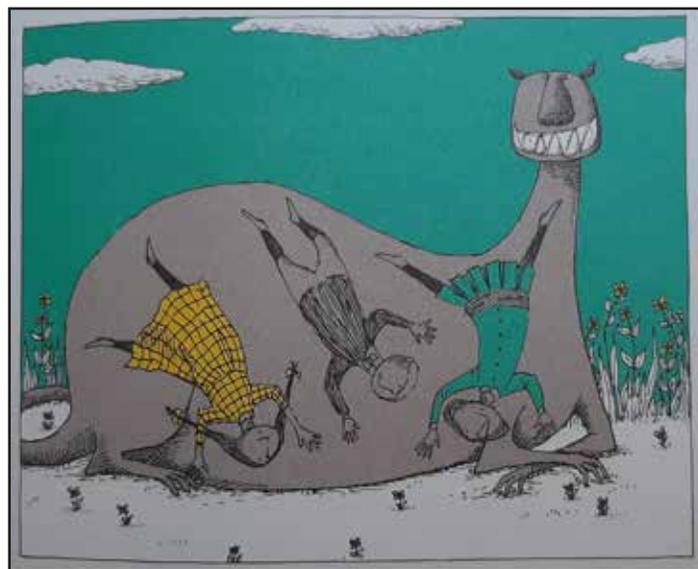
Tirolero, tirolera
El *Wuggly ump* vive fuera



Los niños, buenos cantores
muy contentos trenzan flores

Resulta de interés narratológico el hecho de que sea el monstruo quien asume el papel protagonista,

no para invertir el cuento de *Caperucita*, lo cual daría por resultado una figura paródica trillada, sino para



Glugaliro, glugalump
En el vientre del *Wuggly Ump*

poner en primer plano que aunque te portes muy bien, como los protagonistas de la historia, el *Wuggly Ump*, indefectiblemente, te va a juzgar porque es un árbitro y porque es un “cuco”. Con imágenes suavemente coloreadas y versos rimados, no podemos omitir su gracia como tampoco su mensaje acerca de lo inevitable: seremos comidos. Las onomatopeyas “Glugaliro, glugalump” garantizan el pasaje y homenajean a los autores de las caperucitas más famosas del mundo: Perrault y los hermanos Grimm.

El segundo álbum, *La niña desdichada*, que también se edita con un formato apaisado, está contado por pequeños textos que, a modo de epígrafes, acompañan unas imágenes muy detalladas; los trazos finos, caracterizados por claroscuros que oscilan entre el gris, el blanco y el negro, resaltan el dramatismo de una historia que, en su fusión de lo familiar con el exceso, leída desde el siglo XXI, no parece causar

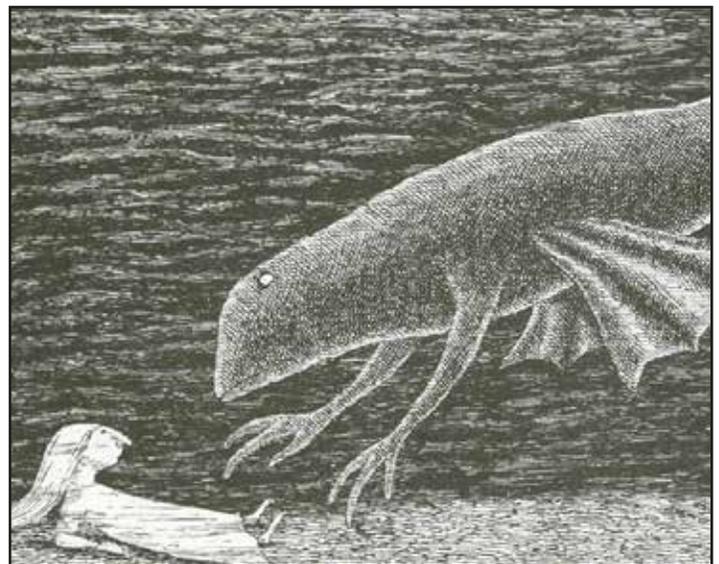


demasiada gracia. Se trata de una niña a quien le ocurre un infortunio tras otro de forma vertiginosa: queda huérfana, un tío la castiga físicamente, le arrebatan la fortuna que le dejaron sus padres, va a parar a un internado donde también es hostigada al extremo, la venden a un borracho, la explotan, y padece todo tipo de torturas hasta que su propio padre que, como dice el enunciador, “después de todo, no había muerto en la guerra”, la atropella con su propio auto.

Todas estas desventuras están presentes en la literatura sentimental de Charles Dickens, en la obra irónica de Mark Twain⁴ y, más directamente, en el cuento folklórico maravilloso, cuyos protagonistas infantiles, como hemos mostrado, atraviesan situaciones de gran peligro. La diferencia es que no hay catarsis para la “niña desdichada” de Gorey, como tampoco la había para una de las versiones de Caperucita más descarnadas que se conoce (Darnton 2002) que retrata un tiempo ancestral en el cual los seres humanos luchaban por conseguir fuego, refugio y alimento todos los días. Quizás la serie desmedida de acciones infortunadas es lo que le otorga a *La niña desdichada* el carácter risueño, dada la inverosimilitud de estos hechos leídos en el siglo XXI.

En los cuentos argentinos que compila Vidal de Battini, contados por sus propios narradores, también encontramos historias de crueldad similar, como “El Vello Colorau” (1983: 492), donde la protagonista arma un pacto con un gigante para matar a su hermano. Cuando este resucita, ayudado por la magia, emprende una venganza contra ambos y despedaza a su hermana. Es el exceso lo que le quita verosimilitud al álbum de Gorey como también al argentino, pero en ambos asistimos a “una ficción que sublima lo perverso para que nunca se vuelva real” (Fernández 2014: 86). La puesta en estética de lo horrible es lo que comparten estas obras producidas en tiempos tan disímiles.

El horror folklórico pervive también en *The tuning fork*, un pequeño libro-álbum de Gorey, que hemos traducido como “El diapasón” (Fernández 2014), pero que no circula en español quizás por tocar temas controvertidos. Respondiendo a la forma de un poema narrativo, la pequeña Theoda, a quien su propia familia hostiga sin cesar, decide arrojar al océano. A pesar de la tragedia que envuelve la trama, la musicalidad del texto y lo absurdo de la situación conforman un conjunto armónico que podría librar al lector de la angustia. Concretamente, al tocar la niña el fondo con sus pies, se suscita una situación de extrañeza que roza lo irracional pues se encuentra con un monstruo al que le relata su dramática historia familiar.



4 Nos referimos a novelas como *Oliver Twist*, de Dickens (2008), donde al huérfano le ocurren las desgracias más tremeundas y al irónico relato de Twain *Historia de un niño bueno, historia de un niño malo* (2005), que cuenta que los chicos malintencionados se convierten en jueces o diputados y tienen mucha suerte en la vida, mientras que los aferrados a la moral y al catecismo sucumben en su más tierna infancia

Después de que Theoda traba amistad con el extraño espécimen, los integrantes de la familia empiezan a aparecer muertos al lado de sus propias bañeras. Esto se puede ver en los metonímicos pies que aparecen en cada imagen.⁵



Ese final vengativo nos permite advertir la relevancia del título del relato, pues el diapasón es un dispositivo que sirve para regular o afinar los

instrumentos. El monstruo sería el elemento disruptivo que viene a equilibrar un desorden familiar. Según nuestra hipótesis, este último álbum no está editado en español por presentar una fuerte condena a la imagen

de familia, además de incluir el tema de la venganza. Ambos rasgos son característicos del cuento folklórico. También, el suicidio infantil resulta un tema complejo de tratar en el contexto de la literatura en general.



5 "Theoda era una niñita normal/ cuya familia parecía un poco bestial./ Deploraban su vestido y su conversación/ y hasta la miraban con cierta consternación./ Apresurada por satisfacer tan horrible aflicción/ por el suicido temprano la niña se inclinó/ así que gritó "¡adiós!" desde el vacío,/ saltando entonces del muelle hacia el río./ Mientras el agua sus piernas congelaba/ fragmentos preciosos de himnos entonaba./ Hundida... sus pies congelados/ con una enorme nariz se toparon./ No estaba muerta, sino que revivía/ aunque en el fondo del océano yacía./ Un monstruo de tamaño descomunal/ la miraba con sorpresa inusual./ A pesar de este suceso repentino/ la niña pronto comenzó a contarle su destino./ La simple criatura estaba horrorizada/ al escuchar el relato de una vida destrozada./ Al día siguiente, la alegre familia de la nena/ encontró al padre ahogado en la bañera./ Con todos los demás, uno por uno, lo mismo ocurrió/¿cómo fue que esto sucedió?/ Theoda, que había ansiado cabellos enredados,/ peina ahora sus rizos perlados./ Los adultos están tan espantados ahora/ que se cuidan bastante de Theoda" (Fernández 2014). En la traducción traté de respetar la rima.

En este artículo hemos analizado un corpus de cuentos folklóricos maravillosos que circularon en español en siglos pasados y que siguen teniendo vigencia. También hemos tomado los álbumes de Gorey que, según creemos, guardan ecos de gran parte de los enunciados de los cuentos folklóricos maravillosos. Sin embargo, estas historias del “había una vez” tenían la particularidad de ofrecer una salida para el elemento perturbador; si bien es cierto que Pulgarcito o Hansel y Gretel han sido abandonados por su familia, el lector se quedará con la astucia de sus protagonistas, que logran robarle la fortuna al ogro y

a la bruja respectivamente. Leemos distanciados del hecho estético gracias a las claves del “había una vez”. Con el *Wuggly Ump* quizás podemos reírnos porque la devoración opera como estereotipo. En general, en la obra de Gorey el elemento perturbador no encuentra salida porque los hechos relativos a la maldad de los adultos, que padecen tanto la niña desdichada como Theoda, no nos resultan tan alejados de la realidad y tampoco están mediados por el mundo mágico que conocimos a través de Disney. De ahí que su circulación en el mundo infantil no registre una tendencia masiva.

Referencias

Textos literarios

- Afanasiev, Alexandr (1983): “Basilisa la Hermosa”. En *Cuentos populares rusos I*. Trad. de Isabel Vicente, ilustr. de Iván Bilibin, introducción de Vladimir Propp. Madrid: Anaya.
- Dickens, Charles (2008): *Oliver Twist*. Trad. de Pollux Hernández. Madrid: Alianza.
- Gorey, Edward (2010): *La niña desdichada*. Trad. de Marcial Souto. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Gorey, Edward (2011): *El Wuggly*. Trad. de Marcial Souto. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Gorey, Edward (1983): “The tuning fork”. En *Amphigorey Also*. Nueva York: Congdon & Weed.
- Grimm, Jacob/ Wilhelm Grimm (1985a): “Hänsel y Gretel”. En *Cuentos de niños y del Hogar II*. Trad. de María Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Anaya.
- Grimm, Jacob/ Wilhelm Grimm (1985b): “Hermanito y hermanita”. En *Cuentos de niños y del Hogar I*. Trad. de María Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Anaya.
- Jacobs, Joseph (1994): *English Fairy Tales, illustrated by Arthur Rackham*. Londres: Bibliophile Books.
- Perrault, Charles (1983a): “Barba azul”. En *Cuentos de hadas ilustrados por Gustave Doré*. Trad. de Humpty Dumpty. Barcelona: Lumen.
- Perrault, Charles (1983b): “Pulgarcito”. En *Cuentos de hadas ilustrados por Gustave Doré*. Trad. de Humpty Dumpty. Barcelona: Lumen.
- Perrault, Charles (1990): “Le petit chaperon rouge”. En *Contes*. Introducción y notas de Catherine Magnien. París: Le Livre de Poche Classique.
- Rodríguez Almodóvar, Antonio (1989): “El tragaldabas”. En *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones.
- Twain, Mark (2005): *Historia de un niño bueno, historia de un niño malo*. Trad. de Una Pérez, ilustr. de Ricardo Peláez. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal de Battini, Berta (1983): “La vieja y el viejo que tenían siete hijos”. En *Cuentos populares y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Tomo IV. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-y-leyendas-populares-de-la-argentina-tomo-iv--0/html/01335b46-82b2-11df-acc7-002185ce6064_33.html> [Último acceso: 19-9-2021].
- Vidal de Battini, Berta (1982): “La monita de palo”. En *Cuentos populares y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Tomo V. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-y-leyendas-populares-de-la-argentina-tomo-v--0/html/015de744-82b2-11df-acc7-002185ce6064_37.html#l_34> [Último acceso: 19-9-2021]

Bibliografía

- Carranza, Marcela (2012): “Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil”. En *Imaginaria*, 313, 8 de mayo. En <<https://imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>> [Último acceso: 19-9-2021].
- Darnton, Robert (1987): “Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca”. En *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Trad. de Carlos Valdés. México: Fondo de Cultura Económica.
- DeMause, Lloyd (1974): “The evolution of childhood”. En DeMause, Lloyd (dir.): *The evolution of childhood*. Nueva York: The Psychohistory Press.
- Etkin, Sergio (2017): “Maria Tatar y Joseph Zornado: dos explicaciones sobre la violencia, el sometimiento y la crueldad en los relatos maravillosos tradicionales”. En Fernández, Mirta Gloria (dir.): *Como por encanto. La obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Santiago Arcos, pp. 31-42.
- Fernández, Mirta Gloria (2014): “La persistencia del comeniños en la escena literaria infantil (¿resabios de tiempos pasados antropofágicos?)”. En *Los devoradores de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.
- Fernández, Mirta Gloria (2015): “La tenacidad del pequeño caminante en el origen de la LIJ”. En Fernández, Mirta Gloria (coord. y comp.): *Leer y escribir la infancia*. Buenos Aires: EDEFyL, pp. 37-47. En <<http://cuartosimposiolij.wixsite.com/cuartosimposioliteraturainfantil>> [Último acceso: 19-9-2021].
- Fernández, Mirta Gloria (2021): “Malvados incansables en literatura infantil y juvenil. Un estudio de libros álbum con devoradores”. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2021. En <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12348>> [Último acceso: 19-9-2021].
- Hutcheon, Linda (2014): *Una poética del postmodernismo*. Trad. de Agostina Salvaggio. Buenos Aires: Prometeo.
- Montes, Graciela (1977): *El cuento infantil*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Montes, Graciela (1999): *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palleiro, María Inés (2004): *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo*. Buenos Aires: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Amado Alonso. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Voloshinov, Valentin (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Trad. de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza.
- Zipes, Jack (2001): *Romper el hechizo: una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. Trad. de Vanina Cúccaro. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Mirta Gloria Fernández es doctora en Letras, magíster en Análisis del Discurso (UBA) y especialista en Educación (FLACSO) y en Lectura y Escritura (UNESCO). Es profesora de Semiología, de Didáctica Especial en Letras y de Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus investigaciones giran en torno a la literatura infantil y al rol de la escritura de invención en los procesos de inclusión social. Sus libros más recientes son: *Como por encanto* (Premio ALIJA 2018), *Los devoradores de la infancia*, *Hurtar la palabra poética* y *Apropiaciones descarriadas*. Participó de la producción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, editados por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) y forma parte de equipos docentes y comités académicos de posgrados y revistas especializadas.

El pasajero fantasma: oralidad, traducción y escritura

María Inés Palleiro
 Universidad de Buenos Aires/ CONICET
 marinespalleiro@gmail.com

Resumen: En este número dedicado a la literatura infantil y juvenil, quiero llamar la atención sobre la narración folklórica, en sus vínculos con la oralidad, la traducción y la escritura. Muchos relatos folklóricos corren en boca de niños y jóvenes, y han sido reelaborados no solo por autores, sino también por cantautores que, en distintos idiomas y culturas de diversos tiempos y lugares, recrean las mismas matrices folklóricas. Me ocupo aquí de una en particular, a la que he denominado “El pasajero fantasma.” Esta matriz recrea el motivo folklórico universal “*The Vanishing Hitchhiker*” (“El autostopista evanescente”), en contextos diversos.

La contribución sintetiza un planteo original, desarrollado alrededor del concepto de “matriz”, a la que, sobre la base de los planteos de Bajtín, defino como conjunto de patrones de tema, composición y estilo comunes a un conjunto de relatos, que sirve como pre-texto de itinerarios narrativos múltiples en distintos universos culturales. Este concepto da lugar para reflexionar sobre la traducción de estas matrices, entendida en el sentido amplio de pasaje de un código cultural a otro, en una dinámica entre la producción y la recepción de distintos enunciadores: niños y adultos; narradores espontáneos, profesionales y cantautores, ante un público diverso.

Con estos fundamentos conceptuales, comento distintas realizaciones de esta matriz, desde aquellas recogidas en investigaciones de campo a recreaciones artísticas. Tomo como eje de este comentario la dinámica entre oralidad y escritura, y la problemática de la traducción, entendida no solo en términos interlingüísticos sino también intersemióticos, de paso del código oral al registro escrito y la trasposición musical por parte de un cantautor italiano y por un grupo de rock estadounidense.

Palabras clave: oralidad – traducción – narrativa folklórica – *Vanishing Hitchhiker*

Un aspecto de la comunicación contemporánea, signada por cruces interculturales, es el vínculo entre oralidad, traducción y escritura, de especial importancia en el cuento folklórico. Muchos relatos corren en boca de adultos, niños y jóvenes, y fueron reelaborados por autores y cantautores que, en distintos tiempos y lugares, recrearon las mismas matrices generales.

Me ocupo de la matriz “El pasajero fantasma”, que recrea el motivo folklórico universal “*The Vanishing Hitchhiker*” (“El autostopista evanescente”), en contextos diferentes. Esta matriz funciona como pre-texto de versiones múltiples y es traducida de modo diverso en cada hecho comunicativo. Consideraré versiones reco-

gidas en investigaciones de campo y recreaciones artísticas individuales, desde la perspectiva de la dinámica entre oralidad y escritura, vinculada con la problemática de la traducción, entendida no solo en términos intra e interlingüísticos sino también intersemióticos, entre oralidad, escritura y código musical.¹ La traducción es entendida en un sentido amplio, asociado con la resignificación de patrones narrativos generales, en una dinámica entre producción y recepción de narradores y cantautores, en una tensión entre lo local y lo global.

— 1 En un trabajo anterior (Palleiro 2013), a cuya lectura remito para profundizar la delimitación de la matriz narrativa, me ocupé de algunas versiones que revisito aquí en relación con procesos de traducción, desde la perspectiva de la Folklorística.

Conceptos iniciales

Para iniciar el recorrido, es necesario definir conceptos como *narración*, *relato folklórico* y *matriz narrativa*. La narración es un principio cognitivo de organización secuencial de la experiencia (Bruner 2003), deconstruible en recorridos no secuenciales semejantes a los de un hipertexto virtual² (Palleiro 2004). El relato folklórico es una expresión narrativa espontánea de la identidad de un grupo (Palleiro 2018), elaborada estéticamente por cada narrador con un estilo personal (Bauman 2004) de acuerdo con su propia experiencia (Benjamin 1989). La matriz folklórica es un conjunto de rasgos temáticos, compositivos y estilísticos comunes a un conjunto de versiones, identificados mediante la confrontación intertextual (Palleiro 2004, 2013).³

Desde este punto de partida, comparo un relato oral que recogí en La Rioja en 1996 con la composición en dialecto *laghé* “*Il Camionista Ghost Rider*” del cantautor italiano Davide Van de Sfroos. En estas versiones pueden reconocerse el motivo folklórico *The Vanishing Hitchhiker* y las matrices de “El trato con el diablo” y “El encuentro con la Muerte”, ambientadas en el espacio fronterizo de una ruta. El mismo motivo está presente en la composición “Hotel California” del grupo musical estadounidense The Eagles, en un código diferente.

Viajes y encuentros con lo desconocido: tipos, motivos y matrices folklóricas

La pervivencia de matrices folklóricas en distintos tiempos y lugares se explica por el carácter universal de tópicos como el enfrentamiento con lo desconocido en un viaje, en distintos escenarios culturales. El viaje está relacionado con la experiencia de lo transitorio, que permite ingresar en un universo diferente de la vida cotidiana (Clifford 1995). Tal ingreso tiene el carácter de rito iniciático, vinculable con el viaje mítico del héroe (Villegas 1978), que incluye el tópico del cruce del umbral, asociado con la frontera entre el mundo de los vivos y el de los muertos.

La versión oral y las recreaciones musicales presentan un entramado de tipos y motivos folklóricos. Los “motivos” son unidades temáticas mínimas identificables en relatos de distintos tiempos y lugares, y su combinación relativamente estable configura un “tipo” (Thompson 1946: 415) como el de “Cenicienta,” formado por motivos como “la pérdida del zapato”. Los distintos recorridos constituyen así “versiones” y “variantes” del tipo temático. Los tipos narrativos fueron inventariados con un sistema alfanumérico en un índice universal editado por primera vez en 1928 por Antti Aarne, revisado en 1961 por Stith Thompson y, en la actualidad, por Hans Uther (2004). Desde entonces, este índice se designa con el acrónimo ATU, que corresponde a la inicial del apellido del primer autor y de sus dos revisores.⁴ El mismo Thompson (1955-1958) clasificó los motivos en un *Motif Index*. Entre los tipos y motivos de las versiones que me ocupan se cuentan el motivo *The Vanishing Hitchhiker* (Thompson E 322.3.3.1, “El autostopista evanescente”), y los tipos ATU 332, *Godfather Death* (“La Muerte por padrino”) y ATU 330 *The Smith and The Devil* (“El herrero y el diablo”, que incluye el motivo de “El trato con el diablo”). Agregué a esta identificación de regularidades temáticas, la de semejanzas de composición y estilo, alrededor del concepto de “matriz narrativa”. De este modo, la descripción incluye aspectos temáticos, compositivos –de forma y estructura– y retóricos, vinculados con semejanzas de estilo identificables mediante la confrontación intertextual de distintas versiones. Las similitudes en forma y estructura del relato folklórico fueron estudiadas por autores como Propp (1972), quien en su *Morfología del cuento* identificó un inventario fijo de 31 unidades mínimas del nivel formal llamadas “funciones”, como la de la partida del héroe y la del enfrentamiento con un antagonista. En cuanto al estilo, Olrik (1992) enunció “leyes” de la épica, tales como la de la contraposición o antítesis y la de la repetición de situaciones paralelas. Tema, composición y estilo se reúnen entonces en torno al concepto de “matriz,” que comprende tópicos, elementos com-

2 El hipertexto virtual fue definido, desde la teoría informática, como combinación libre de bloques textuales, cuyos nexos son elegidos libremente por el usuario de un sistema virtual (Nelson 1992), en asociaciones flexibles que reproducen los itinerarios dispersivos de la memoria.

3 Esta definición tiene como base las categorías utilizadas por Bajtín (1982) para caracterizar los géneros discursivos.

4 En este índice, los tipos están ordenados con un sistema alfanumérico (de números y letras), y cada tipo lleva un título y una breve descripción temática.

positivos de forma y estructura, y aspectos retóricos vinculados con recursos estilísticos comunes a las distintas realizaciones narrativas, detectados a partir de la comparación de versiones.

La referencia a los contextos conduce a la problemática de la traducción que, como expresa Pagliai (2019: 34), fue desde sus inicios una actividad vinculada al intercambio entre los pueblos, que trasciende las traslaciones lingüísticas para convertirse en una cuestión central de la cultura contemporánea, al punto tal que para Steiner (1992 [1975]) todo hecho de lenguaje implica un proceso de traducción. Jakobson (1992 [1959]) estableció una distinción entre la traducción intralingüística, la interlingüística (entre dos lenguas) y la intersemiótica, de un sistema de signos a otro –que comprende las artes performáticas–. El concepto de traducción se ha abierto de este modo, en una cadena de intermediaciones, hacia la traducción intercultural que hace evolucionar los sistemas que codifican las culturas (Pagliai 2019: 35). Desde esta perspectiva, cada realización de una matriz folklórica comporta un proceso de traducción, en la medida en que recrea patrones pretextuales en códigos diferentes, enriquecidos por la incorporación de sistemas como el musical y, en las versiones orales, por el ingreso en nuevas cadenas semióticas a través de la reescritura propia de toda transcripción.

El pasajero fantasma en una versión oral riojana

Registré esta versión oral riojana en 1996, en la capital de la provincia de La Rioja, de boca de la docente Cristina Díaz, mayor de 25 años. Tal versión tiene como base la matriz “El encuentro con la Muerte”, resignificada como narración de viajes.

En trabajos anteriores (Palleiro 2004, 2018) describí la estructura de esta matriz general como combinación de los episodios del “Encuentro” del protagonista con un desconocido, la “Despedida” entre ambos, la “Búsqueda” de un paradero, el “Hallazgo” y el “Reconocimiento” de su carácter de persona muer-

ta. En cuanto al tema, combina el motivo *The Vanishing Hitchhiker* con los tipos *The Smith and the Devil* y *Godfather Death*, referidos al diablo o la Muerte que persiguen al protagonista. En el estilo, sobresalen la antítesis entre fuerza vital y poder destructor de la muerte, y el uso metafórico de símbolos, con valor de indicios de un encuentro con lo sobrenatural. En cada realización, la matriz presenta variantes.

En efecto, las regularidades del relato folklórico tienen como contrapartida variaciones. Cabe una reflexión sobre las variantes entre versiones, que consisten en modificaciones de detalles. Mukarovsky (1977) llamó la atención sobre estos “detalles” aparentemente irrelevantes, a los que consideró como unidades semánticas básicas de la obra folklórica. Ya Menéndez Pidal (1972), al ocuparse del Romancero hispánico, había llamado la atención sobre la vida en variantes de la tradición oral, y consideró las variantes como indicios de folklorización. Por su parte, el geneticista Lebrave (1990) reflexionó sobre variantes de manuscritos literarios a las que caracterizó como resultantes de adiciones, eliminaciones, desplazamientos o sustituciones de elementos.⁵ En mi reformulación de los planteos de los geneticistas para la narrativa oral, consideré las variantes como generadoras de recorridos alternativos de una matriz folklórica, mediante agregados, eliminaciones, cambios sustitutivos o desplazamientos de detalles, similares a los de un hipertexto virtual (Palleiro 2004, 2018). Tales similitudes con el hipertexto virtual, evidenciadas en esta matriz folklórica, pero identificables además en todo discurso oral, explican el resurgimiento de los estudios sobre oralidad en tiempos de la revolución informática. En efecto, el proceso de navegación a través de links o conexiones virtuales reproduce las asociaciones flexibles de la memoria. Es así como Nelson (1992) caracteriza el hipertexto virtual como conjunto de bloques textuales unidos entre sí por nexos electrónicos libremente elegidos por el usuario de un sistema informático. Estos nexos guardan una estrecha semejanza con las conexiones flexibles del discurso oral, que sigue los hilos asociativos del recuerdo, siempre lábiles y fluctuantes.

⁵ La genética textual se ocupa de reconstruir el proceso de creación o génesis de textos escriturarios, a partir del estudio de correcciones y variantes de escritura de manuscritos. El rastreo de tales correcciones y variantes –clasificadas en agregados, eliminaciones, cambios de lugar y reemplazo de elementos– permite identificar distintas fases de construcción de un texto, y poner así de manifiesto el carácter dinámico del proceso de escritura.

El protagonista de la versión riojana sobre el pasajero fantasma es un viajante, que en el camino de Tucumán a Salta tiene un “Encuentro” en una ruta con un pasajero a quien acepta llevar hasta un descampado en el que tiene lugar la “Despedida”. El pasajero olvida sus documentos en el auto y esto genera la “Búsqueda” de su paradero, seguida del “Hallazgo” de sus familiares y del “Reconocimiento” de su condición de muerto:

Narradora Silvia Díaz:

Un viajante visitador médico que hace los viajes de Tucumán a Salta [en] un parador [...] ve a un señor [...] que [...] le dice:

—¿Me lleva, usted que va solo en el auto? [...]

Y este hombre insiste tanto [...] que le dice:

—¡Subí! [...]

Y cuando llegan a [...] un descampado, le dice:

—¡Bueno, aquí me bajo yo! [...] Se baja, el hombre, y el otro sigue su viaje a Salta.

Cuando va llegando a Salta, se da cuenta [de] que este señor se ha dejado la carterita con documentos en el asiento [...] Llega [...] al hotel donde se reúnen los visitadores médicos [...] y les cuenta:

—¡Y encima, este otro tarado se deja la carterita ahí, en el auto! [...]

Y [un colega] le dice:

—¡Bueno, abríla! [...]

Abre la carterita, saca el documento, dice:

—¡Este es el tipo que he traído! [...]

Entonces, uno saca el diario del día anterior [...] y le dice:

—¡Vos no podés haber traído [a] esta persona! ¡Mirá, es el accidente ese donde se han muerto todos! ¡Acá está la foto del auto destrozado, la fotito del que manejaba! ¡Y es la foto del documento! [la narradora realizó el gesto de señalar con su dedo índice un objeto imaginario]. No conforme con esto, miran la dirección [...] de una familia en Tucumán. Cuando el hombre vuelve a Tucumán, va a la dirección esa, le abre una señora mayor [...]. Cuando le entrega la carterita, la viejita cae de espaldas [la narradora golpeó las manos y realizó con su cuerpo el movimiento de tirarse hacia atrás]. Sale otra señora [...] a los gritos [la narradora alzó el tono de voz hacia un registro más agudo]:

—¡Ay! ¡La carterita de mi marido! ¡La que se perdió en el accidente!

Y salen los hijos del muerto:

—¡Usted es un charlatán! ¿Por qué le viene [a]

hacer esa broma a mi madre y a mi abuela? [...] Entonces, ese señor no les podía explicar que él había encontrado esa carterita en su auto [...]

Y, final de todo esto, que la carterita quedó en manos de la familia, y este hombre, dicen que está internado con un trastorno mental. (Palleiro 2004: 199-201)

Como toda narración de viajes, se abre con una localización, en la ruta “de Tucumán a Salta”, “en un descampado”, zona fronteriza distante del núcleo vital de la ciudad, propicia para la irrupción de lo sobrenatural. La frontera tiene el valor simbólico de espacio liminar entre vida y muerte, ficción y realidad. El pasajero desconocido es una metáfora del Otro cultural, de quien poco o nada se sabe, con una construcción metafórica asociada con lo transitorio, anclada en los significantes de la ruta y el viaje. El camino forma parte del “cronotopo del viaje” (Clifford 1995: 45-47) que favorece los cruces interculturales y el pasaje de una frontera que marca el ingreso en un mundo distinto de la experiencia cotidiana (Benjamin 1991). Al igual que en la versión italiana, el recorrido automovilístico por un camino real articula las secuencias y aumenta el efecto de quiebre de la irrupción de lo sobrenatural, manifiesto en el clímax del descubrimiento de la foto del pasajero en el ámbito urbano de un hotel, que será también el escenario de “Hotel California”. El hotel, asociado con el cronotopo del viaje, funciona también como significativo metafórico de sitio de paso y encuentros fugaces. La foto es un indicio de reconocimiento de un realismo particular, que establece la identidad del pasajero con una persona muerta, confirmada en la secuencia del “Reconocimiento”, que revela el carácter fantasmal de la aparición en la ruta. Hay una acumulación aditiva de personajes que gesticulan y dialogan, en un ritmo de *vaudeville*, con un contrapunto de voces indicado en una nota intercalada en el texto, en la que la referencia a los cambios entonacionales de la narradora evidencia el paso de la oralidad a la escritura. El relato se cierra con una coda, que refiere las consecuencias del enfrentamiento con lo sobrenatural sobre la salud mental del protagonista. La matriz “El encuentro con la Muerte” adquiere así la forma de la narración de un viaje por el Noroeste argentino en un mensaje que recrea creencias sociales en una dimensión ultraterrena, corporizada, al igual que en la versión italiana, en un

viajero misterioso. La creencia constituye una expresión relativizada de certeza, en la que el valor de verdad de un discurso depende de un consenso grupal (Greimas y Courtés 1982, Palleiro 2008). Es así como el relato se sitúa en una zona limítrofe entre realidad y ficción, que relativiza el valor de verdad del discurso. El pasajero misterioso es la metáfora de un Otro cultural, que reside en un espacio emblemático al que se accede mediante una modalidad de saber posible, asociado con la creencia. Esta versión riojana, articulada alrededor de la irrupción de lo sobrenatural en un camino, es también símbolo de los recorridos dispersivos de la memoria.

El relato fue registrado en el contexto de una conversación entre docentes, quienes narraron distintas versiones, documentadas en *La dama fantasma. Los laberintos de la memoria en el relato folklórico* (Palleiro 2018). Todos ellos subrayaron el impacto de este relato en niños y jóvenes, lo que me llevó a documentar otras versiones de boca de niños y adolescentes, registradas y analizadas en la misma obra (ibíd.: 73-80 y 87-90). Este impacto dio lugar a una interesante dinámica comunicativa en la que los receptores se convirtieron en narradores, generadores de itinerarios alternativos.

“Il camionista ghost rider”, de Davide Van de Sfroos: la matriz folklórica en una ruta italiana

El cantautor italiano Davide Van de Sfroos recreó la misma matriz en una obra de su autoría, compuesta en *laghé*, dialecto cercano a la oralidad de la zona italiana del Lago de Como.

Al igual que la versión riojana, esta composición está presentada como la narración del viaje por una ruta italiana, en un juego intertextual que entremezcla letras y acordes de música *rock* y *country* estadounidense, con alusiones al folklore de ese país, en un dialecto que requiere a los receptores italianos

una operación de traducción. En una entrevista realizada por Vittorio Zincone para la revista *Sette del Corriere della Sera* (16 de febrero 2012), Van de Sfroos se explayó sobre esta opción lingüística y asoció el dialecto con la identidad cultural; subrayó su musicalidad, vinculada con la cultura oral aprendida en su infancia de boca de cazadores y pescadores de los lagos:

*Il mio dialetto diventa un elemento musicale. Alcuni testi partono... da frasi che ho sentito dire da qualche cacciatore o da qualche pescatore del lago di Como [...] mi è rimasto appiccicato dalla mia infanzia.*⁶

En la misma entrevista el cantautor asoció su vida en los lagos con la cultura de indios y *cowboys* norteamericanos, recreada en la figura del *Ghost Rider*. Vinculó asimismo la cultura del rock, de Woody Guthrie a Bob Dylan, con los storytellers de la tradición folklórica:

*Ho vissuto un'infanzia Sioux, a contatto col lago, le montagne, con i cacciatori [...] Mi sono sempre ispirato agli story teller, come Bob Dylan o Woody Guthrie. Per molti anni sono andato in giro con una chitarra-banjo, sulla corriera, e cominciavo a strimpellare le storie dei passeggeri [...] Raccolgo storie e poesie su un taccuino.*⁷

Van de Sfroos encuadró así su producción dentro de la poesía repentista del payador contemporáneo que viaja con su guitarra y libreta de apuntes recogiendo historias para recrearlas en canciones. Se situó en la tradición folklórica de los *cantastorie* que, desde épocas medievales, iban de pueblo en pueblo cantando historias, cuentos y leyendas en las plazas. En una traducción intersemiótica e intercultural recreó el viaje por una autopista, en busca de encuentros reales o imaginarios. El mismo recorrido itinerante estaba presente en la versión riojana, en la que la ruta funcionaba como lugar simbólico de encuentro con lo desconocido.

6 "Mi dialecto se convierte en elemento musical. Algunos textos parten de frases que he oído a algún cazador o a algún pescador del Lago de Como [...]. Me ha quedado grabado desde mi infancia". (En este y en todos los casos, la traducción del italiano es propia.)

7 "Viví una infancia Sioux, en contacto con el lago, la montaña, con los cazadores [...]. Me inspiré siempre en Story Tellers como Bob Dylan o Woody Guthrie. Por muchos años andaba siempre por ahí con una guitarra-banjo, en el ómnibus, y empezaba a rasguear las historias de los pasajeros [...]. Recogía historias y poesías en una libretita".

Esta cultura del *rock* y el *folk* tiene entre sus receptores al público joven,⁸ con un impacto mediático que llevó a Van de Sfroos a exhibirse en el Festival de la Canción Italiana de San Remo 2011, donde alcanzó un lugar destacado. La composición fue interpretada también en otros espectáculos y recitales y, en virtud de la “reproductibilidad técnica” (Benjamin 1989), letra, música e imagen fueron reproducidas en medios radiales, televisivos, en Internet y en un CD que incluyó un librito anexo con la traducción de la letra al italiano.

Al igual que en la versión riojana, los desplazamientos espaciales son el hilo de las secuencias. El *Camionista Ghost Rider* sustituye al “viajante visitante médico” del relato riojano, y esta sustitución de detalles (Mukarovsky 1977) es rasgo distintivo de la obra folklórica. La primera secuencia de “La partida” se abre con una orientación espaciotemporal el primer día de la semana, en el que el narrador refiere en primera persona su salida a la ruta: “*Al lunedì meti deent la prema [...] cunt el vulant*”.⁹ Esta secuencia da paso a distintos episodios que narran el “Encuentro” del *camionista* con cuatro figuras desaparecidas del *rock* estadounidense: Johnny Cash, Woody Guthrie, Robert Johnson y Jimmy Hendrix. Tal estructura favorece, como en la versión riojana, la enumeración de distintos escenarios. Un estribillo separa las distintas estrofas, cuyo paralelismo, realizado por el ritmo musical, tiene como base la reiteración unida a una variante, correspondiente a la mención de distintos puntos de la ruta. Esto da margen para la comparación con espacios culturales de Norteamérica, en una reiteración paralelística:

*All'autogrill prima del Gottardo / gh'è Johnny Cash che voe sultà soe/ el voer un passagg fin in funt al tunnel / verdi la porta el foe setà giò / [...] el dis me spiàs sun dumà un fantasma / ma svolza la radio che me canti amò.*¹⁰

*Hey Johnny Cash scìa che vèmm, scìa che vèmm! / [...] e canta Cry Cry Cry, Ghost Rider in the Sky.*¹¹

La referencia intertextual del estribillo corresponde a la canción de música *country* norteamericana “Ghost Rider in the Sky”, escrita por Stan Jones en 1948, que recrea una leyenda folklórica referida oralmente a Jones por un viejo cowboy. Cash la grabó en 1998 en una versión titulada “Ghost Riders in the Sky: a Cowboy Legend”, que se refiere explícitamente al discurso legendario. La letra, centrada en un *cowboy* fantasma que persigue eternamente un tropel diabólico por el cielo,¹² presenta un entramado con la matriz “El trato con el diablo” (ATU 330), matriz retomada en otro tramo de esta composición. Van de Sfroos recrea así elementos de la oralidad folklórica elaborados por Jones e interpretados por Cash en una combinación entre el inglés y el dialecto *laghé*, que genera lo que Briggs y Bauman (1996) llaman “brechas intertextuales” entre distintos géneros y registros discursivos. Cash se le aparece al conductor a la salida de un túnel, que adquiere el valor metafórico de lugar de pasaje y, en un discurso directo, se presenta como un fantasma, similar al del viajante de la versión riojana. La estructura del estribillo, similar en todas las secuencias, incluye una invocación al pasajero y una invitación al viaje, realizada por el ritmo musical.

La secuencia siguiente es la del “Encuentro” con el fantasma de Woody Guthrie, cantante de *rock* estadounidense, quien aparece cubierto de polvo en la “autostrada a Casalpusterlengo”:

8 Tal recepción puede constatar en los comentarios de *You Tube* a sus producciones, en el sitio <http://www.youtube.com/watch?v=cVsdKWW2Vn0>.

9 “El lunes pongo primera [...] agarro el volante”.

10 “En el Autogrill antes del Gotardo/ está Johnny Cash que quiere subir/ quiere que lo alcance hasta el fondo del túnel/ abro la puerta y lo hago sentar [...] dice: Lo lamento, soy un fantasma, pero [en] la radio canto todavía”.

11 “¡Hey, Johnny Cash, dale que vamos, dale que vamos! [...] y canta Cry! Cry! Cry! Ghost Rider in the Sky”.

12 El tópico de la aparición de un tropel misterioso está presente también en el folklore argentino. En 1987, recogí una versión oral de boca de la riojana Marta Torres, de 43 años, quien refirió la aparición fantasmal de un tropel compuesto por “un montón de animales” que desaparecía misteriosamente, al igual que el tropel perseguido por el “Ghost Rider” (Palleiro 2004: 140-142).

*In sull' autostrada a Casalpusterlengo/ gh' è una gran pulver [...] in mezz gh'è un omm.*¹³

*Hey Woody Guthrie scìa che vèmm [...] de dree gh' è mia la California ma a Cesenatico podum rüv.*¹⁴

El cantautor introduce aquí un contrapunto espacial, que parangona California con la localidad italiana de Cesenatico, y pone de este modo el acento en los cruces interculturales, en un paralelismo estructural con la estrofa precedente. Este paralelismo, que favorece el uso de reiteraciones, recrea el estilo formulístico de la oralidad folklórica.

En la secuencia siguiente, localizada en una hostería vecina “a Faenza”, se produce el “Encuentro” con el fantasma de Robert Johnson, presentado, en una secuencia descriptiva, como hombre elegante de tez oscura, ojos de loco y voz femenina:

*All' usteria visén a Faenza gh'è un fiö elegant cun 't i öecc de matt/ [...] el g' ha e la vuus de dona [...] / el me diis “G'ho de scapà del diavul/ che'l me cerca cun scìa el me cuntratt”.*¹⁵

*Hey Robert Johnson scìa che vèmm [...] / Comacchio non è la Louisiana/ ma i zanzar i henn püssèe cativ/ gnanca el diavul el se fa vedè quaand l' è scìa l' ura del tramuunt/ e non temere per il crocevia che che in Italia urmai i henn tücc rond.*¹⁶

En la presentación de Robert Johnson, el narrador alude a un “trato con el diablo” que forma parte de la matriz folklórica codificada en el índice ATU con el número 330, “The Smith and the Devil”. Este tipo narrativo se refiere a un herrero que firma un trato con el diablo para entregarle su alma a cambio de un beneficio terrenal. En diálogo con Johnson, el narrador alude a la creencia popular en el peligro de atravesar lugares en forma de cruz para quienes hayan celebrado un trato con el diablo. Esta conexión con el discurso legendario fue subrayada en un comentario virtual en Youtube,

que da cuenta de la modalidad de recepción. El usuario, identificado como “Giorgio Hic Sunt Leones”, el 20 de abril de 2012 destaca el hallazgo poético de la referencia a la leyenda del trato con el diablo:

*Stupendo quando dice a R. Johnson di non temere per i crocevia perchè in Italia ormai ci sono solo rotonde, alludendo al crocevia dove la leggenda narra che Johnson stipulò un patto col diavolo.*¹⁷

Este comentario revela el reconocimiento del intertexto de la oralidad por parte del receptor y da cuenta de la ampliación del circuito comunicativo hacia un receptor global en un canal de videos virtual, que permite agregar texto y música, además de comentarios, imágenes visuales y una traducción al italiano estándar. En el estribillo, el narrador compara la Luisiana, cuna del jazz estadounidense, con la zona italiana de Comacchio, y el eje de comparación son los mosquitos, comunes al paisaje pantanoso de ambas regiones. Esto le sirve para retomar la referencia a creencias populares en apariciones del diablo, asociadas con tales insectos. El paralelismo está realizado por el código musical, cuyos acordes conservan ecos de blues y música country. El ensamble de códigos oral, escrito y musical construye un paisaje intercultural, capaz de reunir el folklore estadounidense con tradiciones italianas de la llanura del río Po, sus pantanos, mosquitos y creencias en aparecidos. El viaje valoriza así las culturas locales a partir de una dinámica de identificación y diferencia, presente también en la versión riojana, ubicada en una ruta interprovincial. En las distintas versiones, el paisaje se construye entonces como texto (Venturoli 2004) que resignifica la matriz folklórica en entornos diferentes.

Al igual que las anteriores, la secuencia siguiente presenta a una *rock star*; esta vez, Jimi Hendrix, a partir de una localización en la llanura del Po, donde se encuentra este personaje con vestimenta multicolor,

13 "En la ruta a Casalpusterlengo hay una gran polvareda [...] y en el medio aparece un hombre [...]"

14 "¡Hey, Woody Guthrie, dale que vamos! [...] Atrás no está California, pero a Cesenatico podemos llegar".

15 "En la hostería cercana a Faenza hay un muchacho elegante/ con ojos de loco [...] tiene [...] voz de mujer/ me dice: —Debo escapar del diablo/ que me busca con mi contrato".

16 "¡Hey, Robert Johnson, dale que vamos!/ Comacchio no es la Luisiana, pero los mosquitos son más agresivos./ Ni el diablo se deja ver cuando llega el ocaso/ y no tengas miedo a los cruces, que ahora en Italia hay solo rotondas".

17 "Estupendo cuando dice a R. Johnson que no tema al cruce de calles porque ahora en Italia hay solo rotondas, aludiendo al cruce en el que la leyenda cuenta que Johnson celebró un pacto con el diablo".

similar al arco iris. Esto da lugar a una metáfora cósmica, mediante la cual Hendrix es presentado como demiurgo, capaz de convertir la tierra en un palco y el cielo en amplificador, en una identificación del artista con el paisaje. Metáforas y comparaciones conforman una poética del espacio centrada en la textualización del paisaje, presente también en la versión riojana:

*E rua voenn in fund alla pianüura/ che l'è vestii cume un arcubalen/ [...] de dre de lüü pasa el tempuraal/ el dupèra i tron el dupèra i fulmin [...] la tèra gialda la paar el so palco e tutt el cieel un amplificaduur.*¹⁸

La secuencia de cierre, localizada en el puesto policial de Cesena Norte, está articulada a partir de una tensión entre mundo real y universo fantasmagórico, con una tensión entre ficción y realidad expresada mediante un contrapunto polifónico; en este, la voz de la policía, símbolo del control social, pregunta por los seres fantasmales que parecían ocupar la cabina del camión, mientras que el narrador responde que solo se trata de discos:

*E al casell de Cesena Nord la stradal l' ha ma fermà/ fann el giir del camion/ [...] "Ma è strano sembravate in cinque/ dentro la cabina un minuto fa"/ "Ci son solo io con tutti i mei dischi/ ma prego pòduf cuntrulà".*¹⁹

La alusión a los discos relativiza el valor de verdad de la narración poética y ubica el viaje en el terreno fronterizo de la creencia, en la que la certeza no depende de la ocurrencia efectiva de un hecho sino de un consenso grupal. El camino es símbolo de la frontera entre la vida y la muerte, así como también el túnel por el que transitan estos personajes que celebran pactos con el diablo y sobreviven mediante su música. Todos estos elementos están condensados en un trabajo metafórico, que convierte a estos personajes en arquetipos de la cultura rock contemporánea. El uso del dialecto

introduce una tensión entre oralidad y escritura, en un juego intertextual con las letras de canciones, realizado por un código musical que reproduce el movimiento del viaje. Esto crea un mensaje polifónico que rescata las raíces folklóricas del rock estadounidense en un escenario italiano.

El itinerario del *camionista Ghost Rider* por las rutas de Italia traza una cartografía fantasmal desde el Gottardo hasta Cesena Nord, semejante a la de la ruta interprovincial de la versión riojana. Tal recorrido permite también comparar la *autostrada* italiana con las rutas estadounidenses, condensadas en la emblemática Route 66, asociable con la cultura del camino de los años sesenta.

“On a dark desert highway”: De las conexiones intertextuales de Jack Kerouac a The Eagles

La estructura de un relato itinerante da lugar a una conexión intertextual con la obra *On the road (En el camino)* del norteamericano Jack Kerouac (1957). Esta novela, de contenido biográfico y ritmo frenético similar al de la composición musical de Van de Sfroos, tiene como base los viajes que Kerouac y sus amigos hicieron por Estados Unidos y México entre 1947 y 1950 por la ruta 66, símbolo de la cultura de los caminos de la generación Beat. Al igual que las canciones aludidas por Van de Sfroos, la obra de Kerouac se inspira en el mundo del jazz, las drogas y el alcohol.

El vínculo intertextual puede extenderse a la canción “Hotel California” (1977) del grupo de rock estadounidense The Eagles, que tiene como pretexto la misma matriz folklórica. La canción, de Don Felder, fue interpretada con acompañamiento de guitarra eléctrica del mismo Felder y de Joe Walsh, y voz de Don Henley; mientras que Van de Sfroos compuso e interpretó él mismo letra y música. “Hotel California” refiere la historia de un viajero que se aloja en ese hotel en el que tiene lugar un ritual demoníaco. Como el texto ita-

18 “Y llega uno del fondo de la llanura, vestido como un arco iris/ detrás de él se desata el temporal./ Usa los truenos y usa los rayos/ la tierra [...] es su palco, y todo el cielo un amplificador”.

19 “Y en el peaje de Cesena Nord la carretera se ha detenido/ están girando el camión/ [...] ‘Pero es extraño, parecían ser cinco/ en la cabina hace un minuto’/ ‘Solo estoy yo con todos mis discos/ pero, por favor: ¡pueden controlar!’”. El texto hace referencia a la visión que tiene la policía de cinco pasajeros fantasmas (el conductor y las cuatro rockstars mencionadas, Johnny Cash, Woody Guthrie, Robert Johnson y Jimmy Hendrix), pero en un juego poético el conductor responde a la policía que él está solo con sus discos de estos cantautores, quienes siguen viviendo a través de su voz.

liano y la versión riojana, la acción se ambienta “On a Dark Desert Highway”, en una autopista oscura y desierta a cuya vera hay un hotel en el que el protagonista se detiene en la noche. Al igual que la composición italiana, la canción incluye alusiones al cielo y al infierno (“This Could Be Heaven or this Could Be Hell”), en una dinámica de contraposiciones característica de las “psicodinámicas de la oralidad” (Ong 1982). De modo semejante al de Van de Sfroos, el estribillo de Hotel California tiene un tono apelativo, que da la bienvenida al viajero que se atreva a ingresar en ese lugar inquietante (“Welcome to the Hotel California, Such a Lovely Place!/[...] Plenty of Room at the Hotel California. Any Time of Year!”). También aquí el estribillo tiene un valor formulístico, propio del estilo folklórico,²⁰ acentuado por la rima y el ritmo musical, que sirven como recursos para fijar el texto en la memoria. La reiteración es característica del estilo “redundante” de la oralidad (Ong 1982).

Como en las versiones riojana e italiana, en “Hotel California” está presente la secuencia de “El encuentro” del viajero, esta vez, con una joven misteriosa que lo espera en la puerta para ser su guía en el ingreso a espacio inquietante (“There She Stood in the Doorway [...] and She Showed Me the Way”). El paso de la puerta adquiere un valor iniciático, asociado con el mitema del cruce del umbral, de raíces folklóricas. Al igual que en otras versiones de esta matriz, documentadas en Palleiro (2018: 43-90), la composición intercala la alusión a un baile, con características de una danza ritual, asociada con un juego de opuestos entre recordar y olvidar (“How They Dance in the Courtyard [...] Some Dance to Remember, Some Dance to Forget”). La tensión entre vida y muerte, propia del estilo agonístico de la oralidad, aparece también en las versiones riojana e italiana. “Hotel California” alude a un coro de voces que, desde un lugar lejano, repite en el medio de la noche la bienvenida a este misterioso lugar, con el mismo estilo apelativo del estribillo de Van de Sfroos (“And Still those Voices [...] Calling from Far Away [...] in the Middle of the Night/ Just to Hear Them Say: Welcome to the Hotel California!”). Como en el texto italiano y en el relato riojano en el que el viajante se en-

cuentra con la familia del pasajero, el encuentro inicial entre dos personas da paso a un encuentro colectivo, asociado en este caso con un rito satánico en el que se desata una lucha con “la bestia” (“And [...] They Gathered for the Feast./ They Stab It with Their Steely Knives, but They Just Can’t Kill the Beast”). La bestia, a la que los pasajeros del hotel no pueden dar muerte, es una expresión metafórica de las fuerzas del mal, presente también en Van de Sfroos en la alusión al trato con el diablo. En la versión riojana, el enfrentamiento está asociado con la fuerza destructora de la muerte, personificada en el viajero misterioso.

La secuencia final de “La huida” del protagonista del hotel (“I Was Running for the Door/ I Had to Find the Passage Back/ to the Place I Was Before”) está seguida de un cierre, que consiste en un discurso directo del sereno del hotel. Este advierte al viajero que nunca podrá abandonar definitivamente el lugar (“Relax’ Said the Nightman/ --We Are Programed to Receive. /You Can Check Out Any Time You Like,/ But You Can Never Leave”). A la luz de tal cierre, el “Encuentro” cobra un sentido iniciático, y la danza el valor de rito de pasaje hacia una dimensión sin retorno.

Consideraciones finales

Los recorridos de esta matriz revelan una dinámica entre oralidad, escritura y recreación musical, vinculada con apariciones fantasmales en rutas de Argentina, Italia y Estados Unidos de América. Tal dinámica involucra procesos de traducción que, en la versión del cantautor italiano, compuesta en un dialecto *laghé*, requiere de decodificación para un receptor cuyas competencias lingüísticas tiene como base la lengua standard. A través de los circuitos mediáticos, tal recepción se amplía, y alcanza al público joven y adolescente. En Van de Sfroos, el *laghé* es marca identitaria que imprime el sello de una oralidad traspasada por mediaciones de emisores, en contextos y canales diferentes, desde festivales en vivo a actuaciones televisivas y reproducciones en Internet. Algo similar ocurre con la versión de The Eagles, transmitida a través de canales mediatizados. En la versión oral argentina, la matriz es recreada

20 Para una reflexión sobre las fórmulas en el estilo folklórico, ver Palleiro (2016: 108-112).

como el encuentro con un viajero misterioso en una ruta interprovincial. Otras versiones orales circulan en el contexto argentino entre niños y jóvenes, y esto muestra la vitalidad de las matrices folklóricas. El relato argentino y la obra de The Eagles tienen como eje las metáforas del hotel y del camino, espacios de tránsito abiertos a lo sobrenatural. La versión de Van de Sfroos desarrolla también el tópico del viaje, unido al paralelismo entre la cultura itinerante del *rock* estadounidense y el paisaje cultural de las rutas italianas. La ruta está presente también en la novela *On the road* de Kerouac. Esto revela la pervivencia contemporánea de matrices folklóricas, en formas orales, escriturarias y musicales, atravesadas por industrias culturales.

Los recorridos de la matriz dan cuenta de procesos de identificación y diferenciación de las culturas europea y americana, unidas por la metáfora del camino por el que transitan tanto el viajante riojano como “*il camionista Ghost Rider*” y el pasajero del Hotel California.

Referencias

- Aarne, Antti/ Stith Thompson ([1928] 1961): *The Types of the Folktale: a Classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Bajtín, Mijail (1982): *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno.
- Bauman, Richard (2004): *A World of Other's Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Cornwall: Blackwell.
- Benjamin, Walter (1989): “Experiencia y pobreza”. En Walter Benjamin: *Discursos Interrumpidos 1*. Trad. de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, pp. 167-173.
- Benjamin, Walter (1991): *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Trad. de Enrico Filipini. Turín: Einaudi.
- Briggs, Charles/ Richard Bauman (1992): “Genre, Intertextuality and Social Power”. En *Journal of Linguistical Anthropology*, II, pp. 131-172.
- Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Trad. de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clifford, James (1995): “Las culturas del viaje”. En *Revista de Occidente*, 170-171, pp. 45-74.
- Eagles (2012): “hotel-california-video-testo-lyrics”. En <<http://www.airdave.it>> [Último acceso: 22-06-2021].
- Greimas, Algirdas/ Joseph Courtès (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Trad. de Enrique Bailón Aguirre y Hermis Campodónico. Madrid: Gredos.
- Jakobson, Roman (1992): “On Linguistic Aspects Of Translation”. En Schulte, Rainer/ John Biguenet (eds.): *Theories of Translation: an Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 232-239.
- Jones, Stan (2012): “Ghost Rider in the Sky”. En <<http://www.guntheranderson.com/v/data/ghostrid.htm>> [Último acceso: 7-07-2021].
- Kerouac, Jack ([1957] 1981): *En el camino*. Trad. de Miguel de Hernani. Barcelona: Bruguera.
- Lebrave, Jean-Louis (1990): “Déchiffrer, Transcrire, Éditer La Genèse”. En Grésillon Almuth/ Jean-Louis Lebrave y Catherine Viollet (eds.): *Proust à la Lettre. Les Intermittences de l'écriture*. Charente: Du Lérot, pp. 141-162.
- Menéndez Pidal, Ramón (1972): *Los romances de América y otros estudios*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mukarovsky, Jan (1977): “Detail As The Basic Semantic Unit In Folk Art”. En Burbank John/ Peter Steiner (eds): *The Word and Verbal Art. Selected Essays*. New Haven: Yale University Press, pp. 180-204.
- Nelson, Theodor (1992): *Literary Machines 90.1*. Trad. de Valeria Scaravelli y Walter Vannini. Padua: Muzzio.
- Orlik, Axel ([1909]1992): *Principles for Oral Narrative Research*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ong, Walter (1982): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagliari, Lucila (2019): “Una mirada sobre las artes performáticas como *opus* de traducción”. En Palleiro, María (ed.): *Cuerpos que danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico*. Buenos Aires: Casa de Papel, pp. 33-35.
- Palleiro, María (2004): *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo*. Buenos Aires: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, Universidad de Buenos Aires.

- Palleiro, María (2008): *Yo creo ¿vos sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Palleiro, María (2013): "El camionista Ghost Rider de Van de Sfroos y el viajante fantasma de La Rioja: itinerarios de una matriz narrativa". En *Quaderni di Thule*, XXXIII, pp. 635-650.
- Palleiro, María (2016): *El cuento folklórico riojano: una introducción a la narrativa oral*. Buenos Aires: La Bicicleta.
- Palleiro, María (2018): *La dama fantasma. Los laberintos de la memoria en el relato folklórico*. Buenos Aires: La Bicicleta.
- Propp, Vladimir (1972): *Morfología del cuento*. Trad. de Berta de Tabbusch. Buenos Aires: Goyanarte.
- Steiner, George ([1975] 1992): *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Thompson, Stith (1946): *The Folktale*. Nueva York: The Dryden Press.
- Thompson, Stith (1955-1958): *Motif-Index of Folk Literature*. Copenhagen y Bloomington: Indiana University Press.
- Uther, Hans (2004): *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography Based on the System of Antti Arne and Stith Thompson*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica,
- Van de Sfroos, Davide (2012): "El camionista ghost rider".
En <http://www.youtube.com/watch?v=cVS-dkWW2Vn0> [Último acceso: 10-06-2021].
- Venturoli, Sofía (2004): *Il paesaggio come testo. La costruzione di un'identità tra territorio e memoria nell' area andina*. Bolonia: Clueb.
- Villegas, Juan (1978): *La estructura mítica del héroe*. Barcelona: Planeta.
- Zincone, Vittorio (2012): "Entrevista a Davide Van de Sfroos". En *Sette*, 16 de febrero, pp. 44-46.

María Inés Palleiro es doctora en Filosofía y Letras (UBA) y Laurea Magistrale in Filologia Moderna (Università di Bologna). Es investigadora independiente (CONICET) y profesora invitada en el seminario de Genética Textual y Crítica Genética (UBA). Es vicepresidente de la International Society for Folk Narrative Research (ISFNR). Es autora de *La fiesta en el cielo. Cuentos populares de animales* (1998), *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo* (2004) y *Dime cómo cuentas. Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales* (en colaboración con F. Fischman); también coordinó *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas* (Miño y Dávila, 2008) y dirige la colección *Narrativa: identidad y memoria*. Es autora de más de cien publicaciones en revistas con referato, capítulos de libros y actas de congresos. Ha dictado conferencias y cursos en Italia, Portugal, España, Estonia, India, Chile y EE.UU., y dirigido tesis doctorales, de maestría y licenciatura en universidades nacionales y extranjeras, y proyectos de investigación en UBA, UNA y CONICET.

“La biblioteca infantil más actualizada del mundo” El proyecto traductor-importador de María Elena Walsh¹

Mónica Viviana Greiser
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
mvgreiser@yahoo.com.ar

Resumen: Este artículo se propone explorar una faceta prácticamente desconocida de una autora tan icónica de la literatura infantil argentina como lo es María Elena Walsh: su labor como traductora y directora de una colección de cuentos. En los años ochenta, la editorial Hyspamérica lanzó el proyecto “Veó-Veó”, compuesto de “Mi primera enciclopedia” y “Mi primera biblioteca”, dirigido por Walsh con la colaboración de Beatriz Ferro. La “biblioteca” constó de 100 libros, seleccionados y traducidos por la propia Walsh. Se propone entonces indagar en el valor específico que adquiere este proyecto de importación de literatura infantil en un contexto muy particular de la historia argentina como lo fue la vuelta de la democracia en la década del 80, así como también en los fundamentos ideológicos y estéticos que sustentan la colección, estableciendo puntos de contacto con el proyecto poético de la propia Walsh.

Palabras clave: literatura infantil traducida – María Elena Walsh – años ochenta

María Elena Walsh es, sin duda, una figura clave en la historia cultural de nuestro país. Su producción, innovadora y singular, a la vez que tradicional y regional, la consagró como autora “faro” en el campo de la literatura y la canción infantil argentina y marcó un rumbo hacia literaturas infanto-juveniles menos ingenuas, que redefinen las concepciones sobre las infancias y se distancian de preceptos moralizantes y didácticos hasta entonces dominantes en el género. Su aporte se extiende también más allá de su obra y su poética: su lucha por las causas justas, en especial la defensa de los ideales feministas y la denuncia de la dictadura, dejaron una profunda huella en el imaginario colectivo argentino.

Una faceta poco conocida y estudiada de Walsh fue su labor como traductora. En 1986, la editorial Hyspamérica lanzó el ambicioso proyecto “Veó-Veó”, compuesto por los fascículos de “Mi primera enciclopedia” y la colección de cuentos para niños “Mi primera biblioteca”, dirigido por Walsh, con la colaboración de Beatriz Ferro.

“Mi primera biblioteca” se caracterizó por importar títulos y autorxs hasta entonces inéditos en el país. Algunos de ellos no estaban traducidos al español y eran desconocidos en Latinoamérica y España, aunque ya gozaban de cierto prestigio en sus países de origen o a nivel transnacional. De este modo, la colección puede pensarse como un intento de renovación del canon de literatura infantil traducida en la Argentina. Según Itamar Even-Zohar (1999), la literatura traducida puede asumir un rol innovador en el marco del (poli)sistema literario local y, en épocas de surgimiento de nuevos modelos, las traducciones contribuyen a la elaboración de nuevos repertorios. Asimismo, el hecho de que se tratara de textos y autores desconocidos explica la estrategia editorial de introducir estos títulos de la mano de una figura consagrada como Walsh, para así agenciar un mayor capital simbólico a la colección. Este proyecto editorial también puede ser considerado como una extensión del proyecto poético de Walsh, quien mantiene una coherencia de orden literario, estético e ideológico a través de su trayectoria como autora y como traductora-directora de colección.

¹ El trabajo cuyos resultados se exponen en este artículo fue realizado en el marco de la instancia curricular Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), cátedra Villalba, durante el segundo cuatrimestre de 2020 (IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”).

Algunas consideraciones sobre la traducción de literatura infantil

Al igual que en muchos otros países “periféricos”, en Argentina la traducción desempeñó un papel fundamental en la construcción y consolidación de una literatura nacional (Willson 2004). En términos de Even-Zohar, la literatura traducida participó activamente en la configuración del centro del polisistema literario y cultural argentino (Even-Zohar 1999: 225). En el caso puntual del género infanto-juvenil, los primeros libros destinados a niños y jóvenes que circularon en el ámbito local fueron traducciones de textos extranjeros, que sirvieron, a su vez, como disparadores para la elaboración de modelos literarios propios y posibilitaron el nacimiento y desarrollo de literaturas nacionales destinadas a la infancia. El proyecto poético de Walsh, por caso, se basa en gran medida en la reescritura, transmutación y combinación de materiales narrativos procedentes de la tradición inglesa (sobre todo las *nursery rhymes* que le cantaba de niña su padre, la poesía lúdica de los *limerick* de Lear y el humor *nonsense* de Lewis Carroll), de la tradición española (especialmente las retahílas) y de ritmos musicales y poéticos procedentes del folclore latinoamericano y del norte argentino, reelaborados en sus poesías y canciones para niños (Origi 2017). En este sentido, Díaz Röner afirma que el espesor de la obra de Walsh está dado por “la aglutinación de formas culturales singulares que resultan del largo proceso de hibridación [...] entre lo culto y lo popular, lo europeo y lo nacional, lo pedagógico y lo fantástico, lo simbólico y lo concreto” (2000: 225).

Ahora bien, dentro del polisistema literario –concebido por la teoría polisistémica como un complejo entramado, dinámico y jerárquico, de textos y modelos literarios de diversa índole en el que intervienen los agentes que los crean y legitiman, los receptores/consumidores, etc.–, la literatura infantil ocupa un lugar periférico, por lo que Zohar Shavit la llama “la Cenicienta de los estudios literarios”.² Esta posición

marginal es la que, según Shavit (1981), determina las “pautas de comportamiento” que intervienen en la traducción del género y que, en varios aspectos, coinciden con las que se observan en la traducción de literatura para adultos no canonizada. Basándose en el caso de la traducción de literatura infantil al hebreo (en particular de *Los viajes de Gulliver* de Swift y *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* de Carroll), Shavit enumera cinco normas que rigen a la hora de traducir el género y que, más allá del campo de estudio específico de su trabajo, serían comunes a otros sistemas nacionales de literatura infantil: la adaptación a modelos preexistentes en el sistema literario de llegada, la manipulación de la integridad del texto original (mediante omisiones), la modificación del grado de complejidad del texto (tendiente generalmente a la simplificación), la adecuación del texto a propósitos didácticos o ideológicos y, finalmente, la adaptación a las normas estilísticas de la cultura de llegada.

Otros factores a tener en cuenta al analizar la traducción de literatura infantil son la condición “bicéfala” de la LIJ (pues interpela a dos auditorios: el infantil y el adulto) y la coexistencia de un código visual –imagen– y uno verbal –texto–, especialmente relevante en los libros destinados a las primeras infancias. También hay que considerar los recursos estilísticos de la oralidad de estos textos, muchas veces pensados para ser leídos en voz alta (rimas, onomatopeyas y repeticiones). Para los traductores, esto implica elegir entre sonido y sentido, entre familiarización o extranjerización, en función de los modelos de rimas y canciones infantiles que tomen como guía (Alvstad 2013: 24). Como afirma García de Toro, “todo estos condicionantes [...] dotan a la traducción de literatura infantil de su singularidad y determinan las decisiones de traducción” (García de Toro 2014: 129).

2 La bibliografía específica hace hincapié en el estatus marginal y el poco prestigio de la literatura infantil por su estigmatización como “género menor”, cosa que se traslada a la traducción de textos destinados a las infancias, que sufren, así, una doble marginación (por parte de los estudios literarios y por parte de los estudios de traducción). Diversas razones explicarían el menor reconocimiento y prestigio de la traducción de LIJ: la pertenencia del género mayormente al ámbito de las mujeres (lo cual manifestaría la infravaloración del mundo femenino por parte del sistema literario canónico) o la consideración de que escribir (y también traducir) para un público infantil sería una actividad intelectualmente inferior, prejuicio simétrico al menor valor simbólico atribuido a este tipo de literatura.

La editorial Hyspamérica

En la década de 1980, Hyspamérica pertenecía a Orbis, una editorial catalana ya extinguida dedicada a la publicación de obras de bolsillo que se comercializaban en quioscos y otros puntos de venta similares. Mientras que Hyspamérica editaba desde Buenos Aires para el Cono Sur (Argentina, Chile, Perú, Uruguay y Paraguay), Orbis distribuía en el resto de Latinoamérica y España. Se especializaron en la producción y venta de colecciones a precios populares y de tirada masiva, que solían editarse en soporte mixto (libro-fascículo). Las colecciones, generalmente compuestas por 100 títulos de entrega semanal, cubrían una amplia gama de géneros y temáticas: Historia de la Literatura Universal, Biblioteca de Ciencia Ficción, Grandes Maestros del Crimen y Misterio, Historia del Pensamiento, entre otras. Las traducciones ocupaban gran parte del catálogo, por lo que este puede ser considerado una plataforma de difusión de literatura extranjera. Sin embargo, no solían contratarse traductorxs para estos proyectos, sino que a raíz del ajuste de los costos, se optaba por reeditar libros ya traducidos o utilizar traducciones que migraban de una colección a otra con cambios paratextuales. En el caso de las traducciones importadas de España, Hyspamérica las sometía a un proceso de edición que borraba las marcas lingüísticas del español ibérico y las adaptaba al público local.

Hyspamérica no funcionaba como una simple subsidiaria de Orbis que solo distribuía las colecciones españolas en el Cono Sur, sino que lanzó sus propios proyectos editoriales destinados al público argentino, como la Biblioteca Argentina de Historia y Política o la Biblioteca de Grandes Humoristas Argentinos. En un intento por diferenciarse de otras editoriales de obras de bolsillo (incluida la misma Orbis) y de atraer a un público lector más selecto, Hyspamérica publicó algunas colecciones dirigidas, prologadas y/o traducidas por figuras destacadas del ámbito literario y cultural argentino que agenciaran un mayor capital simbólico a sus proyectos editoriales, lo cual también le permitió

exportarlas a otros países latinoamericanos e incluso a España (es decir, desde un campo dominado a otro dominante). Entre estas colecciones podemos mencionar *Nuestro Siglo*, dirigida por Félix Luna, Jorge Luis Borges: Biblioteca Personal³ y *Veo-Veo: Mi primera biblioteca*.

Los golpes a la industria editorial argentina en la segunda mitad de la década de 1980 llevaron a muchas editoriales, sobre todo a las más pequeñas o menos prestigiosas, a la ruina. Así fue como Hyspamérica se declaró en quiebra en 1987, mientras que Orbis terminó por cerrar definitivamente sus puertas en 1994.

Contexto de importación de la colección Veo-Veo

En “Las condiciones sociales de la circulación internacional de las ideas”, conferencia dedicada a la recepción transnacional de obras científicas y literarias extranjeras, Bourdieu (2002) afirma que los textos suelen circular sin su contexto (su campo de producción) y que lxs receptores, insertxs en un campo diferente, los reinterpretan en función de la estructura del campo de recepción. Por lo tanto, el sentido y la función de una obra extranjera dependen tanto del campo de origen como del campo de acogida. Bajo esta luz podemos observar el campo argentino de literatura infantil, como receptor de las obras extranjeras traducidas en el marco de la colección Veo-Veo, en función de los cambios sociales y políticos producidos en nuestro país en la década de 1980.

La llegada de la democracia en 1983 marcó una bisagra que auguraba una transformación política y social, pero también grandes cambios en el campo artístico. La “primavera democrática” fue también una “primavera cultural”: el deseo (y la necesidad) de liberarse de las imposiciones de la dictadura atravesó todas las manifestaciones estéticas, desde el rock nacional hasta las artes plásticas. También el campo de la literatura infantil, que hasta entonces había visto

³ Esta fue, sin duda, la apuesta más fuerte de Hyspamérica. En esta colección, ideada por Jorge Lebedev y codirigida por María Kodama, Borges se impuso la tarea de seleccionar 100 títulos, testimonios de sus preferencias literarias, que iban acompañados por un prólogo de su puño y letra. Comenzó a publicarse en 1985, pero tras el fallecimiento de Borges un año después no llegó a completarse (solo había redactado los primeros 64 prólogos). Estos prólogos luego fueron reunidos y publicados como obra autónoma por Alianza en 1988. Se observa aquí un claro caso en el que la intervención paratextual, que se inserta dentro de lo que Bourdieu denomina una “operación de marcado”, es la encargada de transferir capital simbólico a una colección.

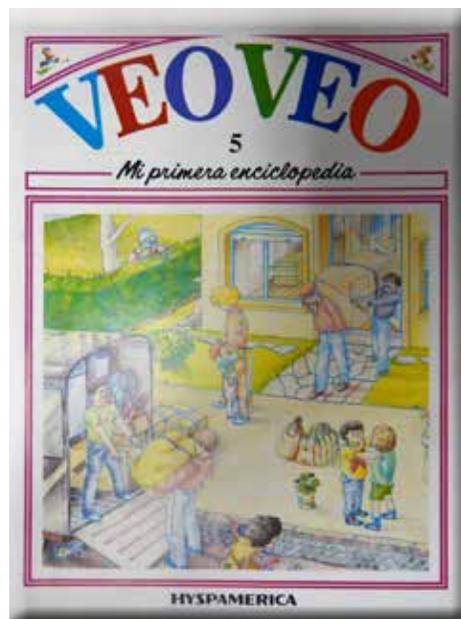
retrasados sus avances por las prohibiciones y censuras ejercidas por el régimen militar,⁴ inició una etapa de reestructuración, liberación y consolidación, que fue acompañada por un importante apoyo del mercado editorial con la proliferación de nuevas colecciones. Desde 1984 comienzan a organizarse diferentes acciones, proyectos e instituciones que reactivan el campo, entre ellas, el Centro de Difusión e Investigación de LIJ, creado en 1984, cuyo objetivo era “fundar un espacio más específicamente literario, alejado de los fines didácticos y funcionales de la escolarización” (García 2013: 4). Se observa entonces que las producciones literarias para la infancia se van desprendiendo progresivamente de la mirada conservadora imbuida de propósitos ajenos a la especificidad literaria, para dar paso a otros intereses y valores, en consonancia con una nueva mirada sobre la niñez lectora. En este sentido, García afirma que

los temas tabú como el amor, la muerte, la sexualidad, la marginalidad, el divorcio, etc. empiezan a tratarse en las historias. Recursos como la parodia, el humor negro, el absurdo se potencian en textos que hacen nuevas propuestas a los lectores-niños. Tanto la narrativa para niños como algunos adultos modificaron su forma de comunicarse con los chicos, aceptando los cuestionamientos, evitando las evasivas y tratando de presentar el mundo y sus posibilidades de habitarlo tal cual es. (2013: 8)

Si nos enfocamos específicamente en el subsistema de la LIJ traducida, se observa que muchas de las colecciones que circulaban en el mercado local a principios de la década de 1980 eran compilaciones de textos clásicos o canónicos que ya se editaban, en diferentes versiones, desde hacía unas décadas: cuentos de hadas de los Grimm y de Andersen, adaptaciones de relatos bíblicos y de mitos griegos, fábulas de Esopo, etc. Como parte del proyecto renovador del campo de la LIJ, la colección Veo-Veo, al introducir autores y títulos hasta entonces desconocidos en el ámbito del español, plantea un intento de *aggiornar* el repertorio infanto-juvenil traducido que circulaba en el país.

El proyecto Veo-Veo

En 1986, Hyspamérica lanzó al mercado el ambicioso proyecto editorial Veo-Veo, conformado por Mi primera enciclopedia y Mi primera biblioteca, que combinaba textos didácticos y literatura para niños con ilustraciones cuidadas y un diseño moderno y atractivo. Cada viernes llegaba a los quioscos un fascículo de la enciclopedia, acompañado de dos libros destinados a integrar la biblioteca: uno de la serie amarilla, para niños en edad preescolar, y otro de la serie verde, para lectores de los primeros años de la primaria. En un principio se había proyectado publicar 105 fascículos (que conformarían los 7 tomos de la enciclopedia) y 210 libros, pero, a raíz de las dificultades económicas que afrontaba Hyspamérica, no pudo completarse la publicación: solo llegaron a editarse 75 fascículos de la enciclopedia y 100 libros de la biblioteca. En 1992, el diario *Página 12* reeditó algunos fascículos de la enciclopedia, aunque sin los libros de la biblioteca.



Además de Walsh hubo otros artistas e intelectuales de larga trayectoria que formaron parte del proyecto, entre ellos, los ilustradores Daniel Rabanal, Estela Caponi y

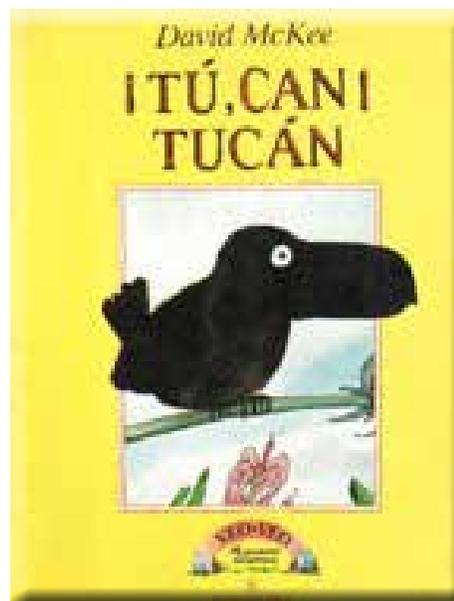
⁴ Recordemos que la obra de Walsh, tildada de “peligrosa” por difundir ideas contrarias al modelo de ciudadanía que se pretendía imponer en aquel momento, fue prohibida durante la dictadura al igual que la de muchos otros de sus colegas literarios.

María Cristina Brusca, Américo Cristófolo como colaborador de redacción y Beatriz Ferro, figura insoslayable en la historia de la edición de libros destinados a las infancias en Argentina, como directora de Arte y Redacción de la Enciclopedia. En 1970, Ferro había ideado, dirigido y redactado *El Quillet de los Niños* para la editorial Arístides Quillet, una enciclopedia de seis tomos, de gran formato y a todo color, que puede leerse como antecedente de la enciclopedia Veo-Veo. Ambas presentan un conjunto muy variado de materiales que abarcan diferentes tipos de conocimientos, expuestos de manera lúdica, con el propósito de responder a la curiosidad infantil por el mundo “real”, sin dejar de lado la fantasía.⁵

Veo-Veo: “La biblioteca infantil más actualizada del mundo”

Para promocionar el proyecto Veo-Veo se emitió, a principios de 1986, un anuncio televisivo⁶ que muestra a María Elena Walsh y a Beatriz Ferro trabajando en el taller de la editorial junto con lxs ilustradorxs y redactorxs, mientras la voz en *off* presenta la Enciclopedia y la Biblioteca: “Veo-Veo: La primera enciclopedia y la primera biblioteca que usted puede darle a su hijo. Desarrollada por un equipo de especialistas, con la dirección de María Elena Walsh”. La publicidad interpela a lxs adultxs –como parte del doble destinatario al que se dirige la literatura infantil– y no directamente a lxs chicxs, ya que “si se pretende que un libro [para niñxs] sea publicado, comercializado y comprado, primero hay que atraer, persuadir y convencer a los adultos” (Wall 1991, citado en Oittinen 2006: 36).⁷ En el mismo sentido, el niño del *spot* no aparece leyendo en un aula ni en otro espacio asociado al ámbito educativo, sino que se lo muestra en su cuarto, rodeado de juguetes, y, en la escena final, acostado, leyendo. La lectura, entonces, aparece como actividad placentera, alejada de lo estrictamente escolar. Hay aquí una línea de continuidad entre la concepción lectora (y literaria)

que subyace al proyecto traductor de la colección y la práctica escrituraria de la propia Walsh: “Me propuse que todo lo que escribiera para chicos formase parte del recreo, de la diversión, del asunto estético fuera de lo escolar, fuera de lo moral y del tipo de literatura infantil que yo absorbí” (1989: 66).



En la publicidad la colección es presentada como “la biblioteca infantil más actualizada del mundo” (veremos que este “mundo” se reduce a Europa, específicamente a Francia e Inglaterra, es decir, a dos campos literarios dominantes en la “República mundial de las Letras”). El valor simbólico atribuido a la colección se constituye en torno a los conceptos de novedad, de innovación, a lo que contribuye a actualizar el campo literario local; en palabras de Pascale Casanova ([2002] 2007: 9) se importa “la modernidad decretada en el meridiano de Greenwich literario” para darla a conocer en el campo nacional. Ahora bien, desde la perspectiva de la editorial, para que estas “novedades” encuentren una buena recepción en el mercado local resulta deseable –si no indispensable, en caso de que se busque un éxi-

5 En esta misma línea, el proyecto Veo-Veo se fundamentaba en la convicción de que “el potencial afectivo e intelectual del niño se desarrolla mejor cuantas más oportunidades se le brindan de aplicarse a actividades y experiencias enriquecedoras, con la guía de adultos motivados por el afecto y la voluntad de favorecer el crecimiento en un marco placentero de descubrimiento del entorno en que el niño crece, juega y aprende” (Veo-Veo, Mi primera enciclopedia, Nº 2. Buenos Aires, 1986). Destacamos de esta cita dos nociones centrales: por un lado, la importancia del juego como herramienta de aprendizaje y, por otro, la concepción de la lectura como actividad placentera (y no como obligación escolar).

6 La publicidad puede verse en el canal de YouTube de “Archivo DiFilm” de Daniel y Luis Mariano DiChiara: <<https://www.youtube.com/watch?v=GNIYbXkI8fA&fbclid=IwAR3hb6wd8j0UZ-Lf0UjhOj-5weiAkI9LzAAS7rqzDLazUXrJfMgMyojYFTQ>>.

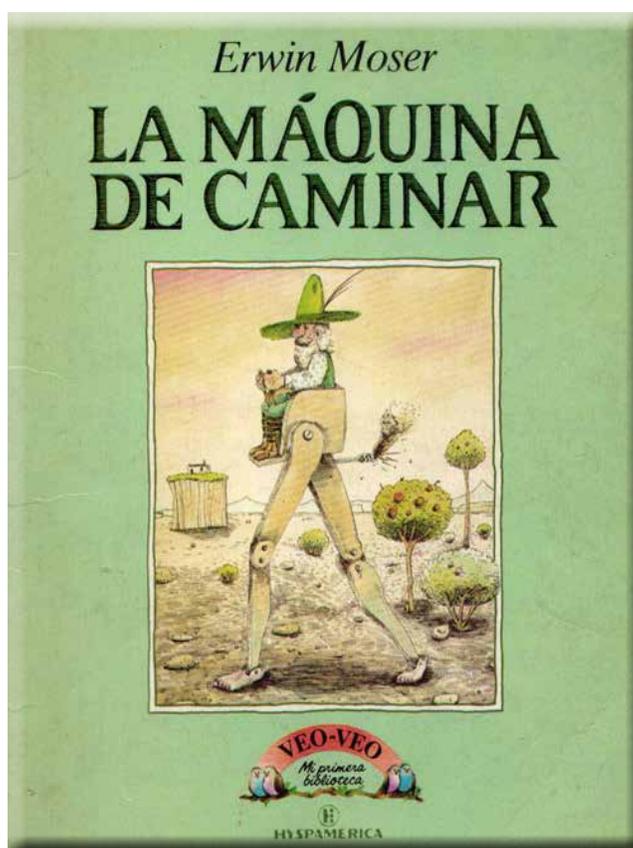
7 La traducción es nuestra.

to de ventas— que sean introducidas de la mano de una figura consagrada (mejor aún si es unx literatx expertx en el género en cuestión, como es el caso de Walsh), que pueda oficiar como “garante” de la calidad literaria de las obras importadas. Desde la perspectiva de Walsh, como traductora y directora de la colección, también se justifica la selección de los textos que componen la Biblioteca desde el concepto de “modernidad”, pero no ligado a la lógica del mercado, sino desde una postura ética e ideológica, vinculada con su propio quehacer literario y su concepción de la literatura infantil. Así, afirma Walsh que Veo-Veo

es una colección internacional de libros seleccionados y traducidos con esmero. La variedad de ilustradores descarta la monotonía y los amenos textos propician sentimientos solidarios y apelan al sacrosanto sentido del humor tan caro a los niños. Veo-Veo enciclopedia y biblioteca *quiere ser moderno en*

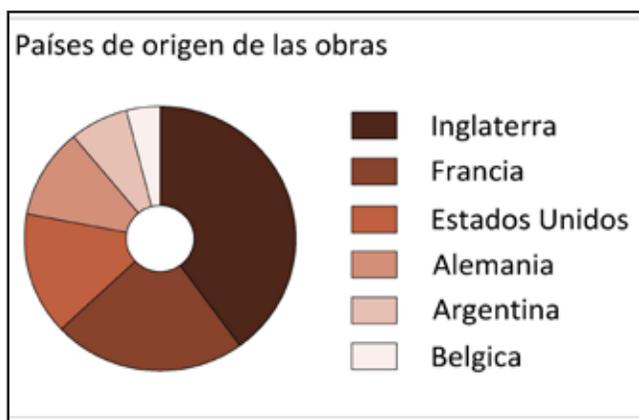
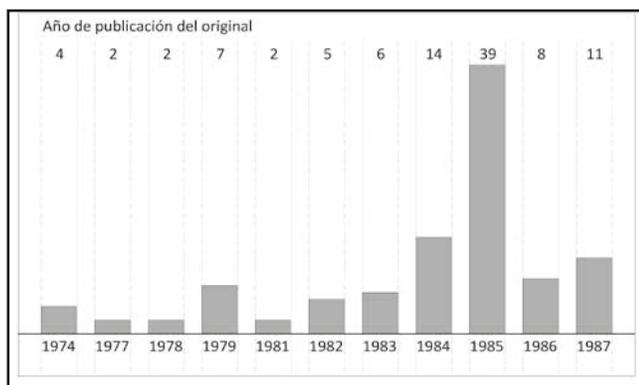
el mejor sentido: exento de autoritarismo, prejuicios o moralina. (1986: 2; el destacado es propio)

Los criterios de selección de los títulos remiten a postulados presentes en la propia obra poética de la autora: la transmisión de valores como la solidaridad y el compañerismo, una postura ética a favor de la libertad y en contra del autoritarismo, el humor como elemento clave y el destierro de la moraleja para romper con los estereotipos de una literatura pensada para adoctrinar a lxs niñxs. También se entrevé la voluntad de desprenderse de una tradición que, en tiempos que reclaman nuevas formas de concebir la literatura para niñxs, queda obsoleta. Así, podemos entender este proyecto de importación y traducción como un modo de apuntalar la propia posición en el campo de la literatura infantil en Argentina. Como señala Bourdieu ([2002] 2007: 3), “hacer que se publique lo que me gusta es reforzar mi posición en el campo”.



El corpus

El corpus relevado se compone de los 100 títulos que conforman la Biblioteca.⁸ Los dos siguientes gráficos registran los años de publicación de las obras originales y los países de origen de los títulos, respectivamente.⁹



Como se observa, los títulos importados efectivamente eran novedades editoriales (la mayoría de 1984 y 1985, solo uno o dos años antes del lanzamiento de Veo-Veo) y algunos se editaron en simultáneo con la Biblioteca, en 1986 y 1987. No todos los títulos eran “novedades” en sus campos literarios nacionales: también se incluyeron reediciones de poemas y cuentos franceses publicados décadas atrás y relanzados en su país de origen con el propósito de acercar obras emblemáticas al lectorado infantil de los ochenta, probablemente con una intención canonizante. Entre estas

reediciones, todas a cargo de la editorial Gallimard, figuran el poema de Francis Jammes *Oración para ir al cielo con los burritos* (originalmente incluido en *Le Deuil des Primevères* de 1898), *El dromedario descontento* (uno de los *Contes pour enfants pas sages*, de 1947, de Jacques Prévert), *El zoológico de Tristán* de Robert Desnos, cuya primera publicación data de 1932, e *Historias naturales*, una selección de algunos de los poemas publicados por Jules Renard en 1896.

En el segundo gráfico se observa que la mayor parte de los títulos provienen de campos nacionales que detentan un gran capital lingüístico-literario: 40 títulos se importaron de Inglaterra, 23 de Francia, 15 de Estados Unidos, 11 de Alemania y 4 de Bélgica. Los textos belgas (4 títulos de la serie *Ernest et Célestine*, de la autora e ilustradora Gabrielle Vincent) fueron publicados por Éditions Duculot, una editorial franco-belga con doble sede en París y Gembloux, y se pueden englobar dentro del ámbito de influencia francesa. La preponderancia de títulos ingleses se relaciona con el hecho de que se importaron series completas, como por ejemplo la colección *Red Nose Readers*, de Allan Ahlberg (Walker Books, 16 libros, lo cual explica también que este sea el autor más representado en la colección) o la serie conocida como *I can do it books* (Methuen Books), 8 cuentos escritos por Karen Erickson e ilustrados por Maureen Roffey. De Francia, en cambio, se importaron solo títulos “sueltos”, que no formaban parte de ninguna serie o colección. Otro aspecto a considerar es la presencia de obras literarias nacionales, que se destacan en el contexto de una colección casi totalmente compuesta por traducciones. Los títulos argentinos de la colección son *Bisa Vuela*, *El diablo inglés*, *La sirenita y el capitán*, *Angelito* y *El país de la geometría* (a excepción de *Bisa vuela*, son todas reediciones de cuentos publicados en 1974 por la editorial Estrada), de María Elena Walsh, *iMilenasas!*, de Beatriz Ferro, y *Y punto*, de Carlos Gallardo.¹⁰ La inclusión parece responder a la voluntad de dar a conocer a autorxs argentinx (sobre todo a la propia Walsh) en el resto de los países hispanohablantes.

⁸ Se pudo reconstruir la lista de todos los títulos que integran la colección gracias a la información proporcionada por Alicia Origgi (consultada en el C.E.D.I.M.E.CO. que dirige Pablo Medina y en La Biblioteca del Ratón, que dirige Roberto Sotelo, coeditor de *Imaginaria*) y a datos extraídos de páginas web de coleccionistas o dedicadas a la literatura infantil.

⁹ Los datos se relevaron de las páginas legales de los libros.

¹⁰ Esta última inclusión resulta bastante llamativa, puesto que Carlos Gallardo no era escritor, sino artista plástico. Los protagonistas de este cuento son puntos de colores que van componiendo diferentes formas geométricas mientras dialogan, juegan y exploran el universo. El arte, como un lenguaje que enseña a ver y a comprender la realidad que nos rodea de otro modo, es uno de los ejes centrales de la colección, lo cual se refleja en la importancia atribuida a las ilustraciones en el marco de este proyecto editorial.

Con respecto a las lenguas de origen de los textos importados, el claro predominio del inglés y el francés como los idiomas más representados en la colección (con un 55% y un 27%, respectivamente) puede explicarse por ser las dos lenguas que dominaba Walsh, además del español, por lo que las traducciones del alemán constituyen un fenómeno particular. En el caso de los dos libros del autor alemán Janosch, *El señor Korbes quiere besar a gallinita* y *¡Trácate! Eres un oso*, y el cuento "Los gorriones no necesitan paraguas", de Ursel Scheffler, es dable suponer que se trató de traducciones indirectas, para las que Walsh (quien figura como traductora) se habría servido del inglés o el francés como lengua puente. En cambio, en los cuentos del austríaco Erwin Moser no se consigna nombre de traductorx en las páginas de legales, por lo que cabe la hipótesis de que hubo unx traductorx del alemán "invisible" que participó de este proyecto.



Escanear para acceder al listado completo de obras de la colección Mi primera biblioteca

Las editoriales

Las editoriales que publicaron los textos en sus respectivos países de origen son todas pequeñas o medianas sellos independientes. Siguiendo a Bourdieu (2002) y Casanova (2002), estas editoriales se ubican cerca del polo más autónomo del campo editorial, es decir, en las antípodas del polo más marcadamente comercial, interesado en los márgenes de contribución que los bienes culturales, en tanto mercancías, puedan llegar

a aportarles. Lxs editorxs independientes, en cambio, apuntan a garantizar la diversidad, preservando un espacio para la pluralidad de manifestaciones culturales y poniendo de relieve la innovación literaria, o también "rescatando" textos emblemáticos del olvido (como en el caso ya citado de Gallimard). Sus modos de selección se basan, entonces, en el valor literario de las obras más que en imperativos prioritariamente comerciales. Considerando la posición de Walsh en el campo editorial argentino y los fundamentos que sustentaban, desde lo ideológico y lo estético, la colección Veo-Veo, podemos hablar de una homología, en términos de Bourdieu:

Las elecciones mutuas y puras a menudo se hacen basándose en homologías de posición en distintos campos a las que corresponden homologías de intereses, de estilo, de grupos intelectuales, proyectos de intelectuales. Estos intercambios pueden entenderse como alianzas, con la lógica de las relaciones de fuerza, por ejemplo, como forma de fortalecer una posición dominada, amenazada. ([2002] 2007: 3 s.)

El proceso de concentración editorial en manos de grandes grupos transnacionales—que se inicia en la década del ochenta y se intensifica en las dos décadas siguientes—, en detrimento de los emprendimientos de edición más pequeños e independientes, produjo la desaparición de algunas de las pequeñas y medianas editoriales de las que se importaron los títulos de la colección Veo-Veo. Este fue el caso, por ejemplo, de la editorial neoyorquina Greenwillow Books, que fue absorbida por el conglomerado internacional HarperCollins Publishers. No obstante, hay muchas otras que siguen en pie y que incluso lograron consolidar su posición, tanto en sus respectivos campos culturales nacionales como a nivel transnacional (Gallimard, L'école des loisirs, Beltz&Gelberg, Walker Books).

Lxs autorxs/ ilustradorxs

Lxs autorxs de la colección conforman un grupo heterogéneo, tanto en términos biográficos como estéticos, desde autorxs prácticamente desconocidos hasta figuras consagradas que ya integraban el canon de la literatura mundial, como es el caso de Prévert y Desnos (el "profeta" del movimiento surrealista, según Breton).

La mayoría de los títulos de la colección corresponden a autorxs “nuevxs”, que comienzan a escribir a mediados de los años setenta. Entre ellxs, algunos ya gozaban de prestigio al momento de publicarse la biblioteca Veo-Veo (como el alemán Horst Eckert, más conocido por su seudónimo Janosch, y el austríaco Erwin Moser) y otrxs alcanzaron reconocimiento años después. Un rasgo distintivo de la colección es que la mayoría de lxs escritorxs eran a la vez ilustradorxs, tanto de sus propios textos como de los de otrxs autorxs. En muchos casos, la ilustración era su ocupación principal y su prestigio se basó en los logros obtenidos en este campo (gran parte de lxs autorxs-ilustradorxs de la Biblioteca fueron premiados). La decisión de importar las obras de estxs autorxs-ilustradorxs y la relevancia que se les otorga a las ilustraciones en la colección (tengamos en cuenta que la Biblioteca fue una de las primeras interesadas en los libros ilustrados en toda Latinoamérica) responde a un proceso de redefinición y revalorización de la figura de lxs ilustradorxs iniciado en la década del setenta en Argentina (García 2013). Así pues, las ilustraciones, que antes tenían un valor meramente complementario y decorativo en los libros infantiles, fueron adquiriendo una importancia cada vez mayor en el ámbito de la LIJ al destacarse su condición de vehículos narrativos legítimos junto al texto. Con esto, lxs ilustradorxs dejan de ser consideradxs colaboradorxs, para ser cocreadorxs de los libros infantiles.

Temáticas y géneros

La serie amarilla, destinada a lxs más pequeñxs, que aún no aprendieron a leer o dan sus primeros pasos en la lectura, tiene a animales o personajes fantásticos como protagonistas, los cuales, acompañados de familiares o amigos, van descubriendo el mundo que los rodea y aprendiendo cosas nuevas acerca de él y de sí mismos. Los cuentos de la serie *I can do it books*, por ejemplo, hablan con humor de los hábitos, con el fin de incentivar la independencia a través de conquistas cotidianas, como intentar vestirse solx, ordenar los juguetes o enfrentar la oscuridad de la habitación por la

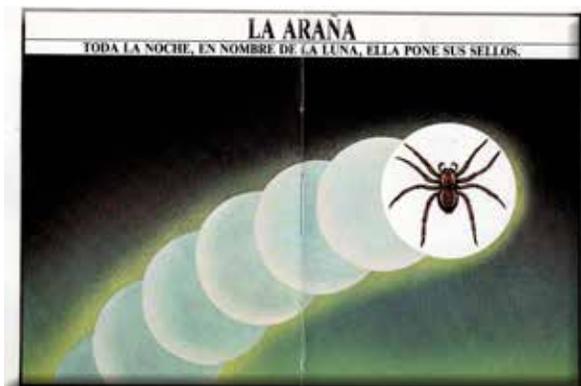
noche. En los textos que componen la serie *Ratoncete*, de Michelle Cartlidge, se une un relato sencillo, protagonizado por un pequeño ratón, con instrucciones para que lxs pequeñxs lectorxs puedan armar un móvil, preparar bombones de chocolate o hacer una tarjeta de cumpleaños para un ser querido. La serie *Red Nose Readers* alienta a la lectura mediante breves historias compuestas de palabras sueltas o frases cortas rimadas, en clave disparatada.

Muchos de los cuentos de la Serie Verde también apelan a la comicidad, a veces vinculada al sinsentido, como en *El dromedario descontento*, de Prévert,¹¹ o a situaciones cotidianas, como en las aventuras y desventuras de *Betún y Betunia*, una pareja de cuervxs cuya vida matrimonial es retratada con humor por Yvan Pommaux. Otros relatos invitan a la reflexión y a desarrollar un pensamiento crítico: el pulpo protagonista de *Otto es diferente*, de Franz Brandenburg, se reconoce distinto a los demás animales, pero es feliz justamente por eso, ya que puede “trabajar cuatro veces más deprisa que la mayoría de sus amigos” y eso le da más tiempo para jugar. El tema de la discriminación de género se plantea en el cuento *Tres niñitas*, de René Escudié, en el que las pequeñas protagonistas son encerradas en el ático por sus padres, que no deseaban tener hijas mujeres sino varones, porque estos “juegan a la pelota, van de pesca, son cariñosos con mamá y se parecen a papá”. Las tres hermanas se rebelan ante la injusticia de la autoridad parental. También Analía, la protagonista de *Una niña muy rara*, de Valérie Groussard, se opone al mandato de su padre, quien la rechaza por tener la capacidad de transformarse en cualquier animal que ella elija cuando lo desee. Analía se vengá de su familia acudiendo a una adivina, que invierte los poderes y se los quita a la niña, para dárselo al resto de la familia: así, el padre acaba por “hacerse el oso”, literalmente, a la hora de lavar los platos.

Los títulos comentados pertenecen al género narrativo, pero la biblioteca también incluyó poesía, género caro a Walsh, que ella definía como “una actitud frente a la vida, una forma de sensibilidad” y cuya fun-

11 El cuento “Le dromadaire mécontent” narra la historia de un joven dromedario que asiste, emocionado y expectante, a la conferencia de un “gran experto”, que da un discurso grandilocuente sobre la diferencia entre dromedarios y camellos. Como el conferencista repite una y otra vez lo mismo (el dromedario tiene una giba y el camello, dos), el joven dromedario, muerto de aburrimiento y fastidio, salta encima del “especialista”, quien lo echa del salón al grito de “¡Camello!”.

ción primordial sería proporcionar “placer, alegría, ser en definitiva una modesta forma de felicidad” (Walsh 1964) para lxs niñxs. En *Historias Naturales* de Jules Renard, el título, en apariencia científico, invita a recorrer el mundo natural desde la perspectiva del yo poético. Los textos, que en ocasiones tienen la longitud de un cuento breve y en otras, las de un renglón aforístico, están impregnados de humor y de un profundo lirismo, el cual también se plasma en las ilustraciones de Henri Gáleron. Una de las incorporaciones más significativas a la colección probablemente sea el libro de poemas *El zoológico de Tristán*, del poeta surrealista francés Robert Desnos, a quien Walsh consideraba, junto con Lewis Carroll y Edward Lear, uno de lxs grandes poetas para niñxs.¹² La literatura de la propia Walsh estuvo muy influida por el surrealismo francés, el cual, a su vez, se autoproclamaba heredero del *nonsense* inglés, también fundamental para la autora.



Así, volvemos a encontrar en estos textos muchos de los temas y aspectos presentes en la literatura de la propia Walsh: el humor, la ironía, el absurdo, el disparate, la crítica al autoritarismo, el cuestionamiento a la arbitrariedad y a las verdades “oficiales”, sin dejar de lado la ternura, la amistad y el respeto por las diferencias como valores centrales. También la poesía ocupa un lugar, sobre todo la surrealista, que intentaba recuperar la esponta-

neidad y la libertad del juego infantil, lejos de la convención lógica y moral.

Las traducciones

Con Toury (1999) consideramos que el acto de traducir está cruzado por una serie de convenciones o normas que guían (o limitan) a lxs traductorxs al realizar la transferencia lingüística. En el caso de la literatura infantil, la traducción trabaja con un discurso que explora el lenguaje de manera lúdica, tanto en la cultura fuente como en la meta, por lo que constituye un ejercicio creativo. En este sentido, Oittinen (2006) afirma que “los textos traducidos siempre revelan las intenciones, los sentimientos y los valores morales del traductor, de modo que la traducción deviene un asunto ético” (2006: 4).¹³

En su labor como traductora, Walsh busca un punto de equilibrio entre el “respeto” por el texto fuente y la adaptación a la cultura meta, con una tendencia hacia la aceptabilidad (Toury 1999), que rige la traducción de la literatura infantil, según la cual la lectura del texto meta debe ser “fluida” y resultar “natural” para lxs pequeñxs lectorxs. Así, por ejemplo, adapta los nombres propios al contexto cultural de llegada, como se desprende ya de los títulos de las obras traducidas: la protagonista del cuento “Shirley’s Shop” fue rebautizada “Ceci” y los personajes de la serie “*Great Escapes*” (*Mot the mouse*, *Jack the Dog*, *Waldo the Tortoise*, *Tumult the Rabbit* y *Mr. Noisy, the Goose*) se tradujeron al español como “Cito, el ratón”, “Truco, el perro”, “Sonia, la tortuga”, “Pelusa, la coneja” y “Dama Oronda, la gansa”. En el cuento “Chicken Licken”, los nuevos nombres también se introducen para mantener el efecto humorístico dado por la rima entre la designación del animal en cuestión y su nombre explicativo: así, “Chicken Licken”, “Henny Penny” y demás pasaron a ser “Pollo Repollo”, “Gallina Cochina”, “Gallo Zapallo”, “Zorro Piporro”, etc. Asimismo, se encuentra en las traduccio-

12 Walsh afirma que el libro *Chantefables*, de Desnos, es “uno de los más hermosos libros de poesía para niños que se hayan escrito nunca” y relata una anécdota al respecto: “Tanto suele tenerse a menos el escribir para niños que cuando yo comenté el libro de Desnos ante un grupo de intelectuales franceses, se escandalizaron de oírme decir que era un libro para niños. Ellos, contradiciendo al autor, consideraban que era poesía a secas, poesía surrealista” (1964: 4).

13 La traducción es nuestra.

nes el registro coloquial que Walsh emplea en sus propios textos como autora. En las traducciones de textos poéticos hay un trabajo con el vínculo sentido-sonido y ritmo-imágenes.¹⁴

En cuanto a la variedad de lengua, las traducciones emplean, tal como es habitual en el campo editorial argentino (Villalba 2017), el tuteo y la homogeneización del léxico, en una tensión con usos y giros propios de la variedad rioplatense. Consciente de este conflicto lingüístico, Walsh comenta:

Esta obra ha sido creada por un numeroso equipo de argentinos. Era imposible uniformar el variado idioma que compartimos en Hispanoamérica. Las ilusiones ayudarán a niños de otras latitudes a superar estas diferencias, o mejor, a familiarizarse con ellas. Cotejar significará, por qué no, una modesta forma de acercamiento entre hispanohablantes. (Walsh 1986)

Conclusiones

Importar un texto literario de un campo nacional a otro implica que será recibido fuera de su contexto de creación, abriendo un amplio espacio para la interpretación y para estrategias de apropiación y resignificación que pueden ser entendidas solo a la luz de las operaciones que se ponen en marcha en el campo de recepción. Nuestro trabajo intentó desentrañar cómo se inserta y qué valor específico adquiere el proyecto de importación de literatura infantil de la biblioteca Veo-Veo en un contexto muy particular de la historia argentina, como lo fue la vuelta de la democracia en la década del 80, específicamente en relación con los cambios que se estaban operando en el campo de la literatura infantil, en el que empieza a consolidarse, a través de los diferentes agentes involucrados, una producción estética para las infancias que pretende despojarse de propósitos extraliterarios. En este sentido, la colección Veo-Veo acompañó el proceso de renovación cultural que se estaba des-

arrollando en aquel entonces, al plantearse como un intento de modernizar el sistema de la literatura infantil traducida.

Por otro lado, se intentó demostrar que Walsh mantiene una coherencia literaria, ideológica y estética a través de su trayectoria como autora y como traductora-directora de esta colección, ya que tanto la concepción que subyace al proyecto Veo-Veo como los criterios de selección de las obras que componen la biblioteca responden a su propia visión de la literatura para niños. Las obras traducidas en el marco de la colección apuestan, al igual que lo hacía la literatura de Walsh, al placer y al disfrute que pueda generar la lectura, sobre todo a través del humor como eje central, revirtiendo los estereotipos de una literatura pensada para “edificar” en una literatura pensada para “divertir” e invitando a una reflexión crítica sobre la realidad.

Referencias

- Alvstad, Cecilia (2010): “Children’s literature and translation”. En Gambier, Yves/ Luc van Doorslaer (eds.): *Handbook of Translation Studies*, vol. 1. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 22-27.
- Bourdieu, Pierre ([2002] 2007): “Las condiciones sociales de circulación internacional de las ideas”. Trad. de Carolina Resoagli, mimeo.
- Casanova, Pascale (2002): “Consécration et accumulation de capital littéraire. Le traduction comme échange inégal”. En *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 144, pp. 7-20 [trad. esp.: “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual”. Trad. de Susana Rut Spivak, 2006, mimeo].
- Díaz Rönner, María Adelia (2000): “Literatura infantil. De ‘menor’ a ‘mayor’”. En Drucaroff, Elsa (dir. vol.): *Historia crítica de la literatura argentina*, vol. 11: *La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé, pp. 511-531.

¹⁴ Como ejemplo citaremos la última estrofa del poema “El pez displicente” (*Le poisson sans-souci*) de Robert Desnos, primero el original francés y luego la traducción de Walsh:

“Le poisson sans-souci/ Qui dit bonjour qui dit bonsoir/ Ah ! qu’il est doux et poli/ Le poisson sans-souci/ Le souci sans souci/ Le Poissy sans Soissons/ Le saucisson sans poids/ Le poisson sans-souci”.

“Este pez displicente/ dice buen día, buenas noches./ Qué bien saluda a la gente/ este pez displicente./ Este pez sin lombriz/ este pliz dicente/ este pez feliz/ el pez displicente”.

- Even-Zohar, Itamar (1999): “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario”. Trad. de Montserrat Iglesias Santos. En Iglesias Santos, Montserrat (comp.): *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 223-231.
- García de Toro, Cristina (2014): “Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica”. En *Trans. Revista de Traductología*, 18, pp. 123-137.
- García, Laura Rafaela (2013): “Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en la literatura argentina”. En *Miradas y Voces de la LIJ*, 3, pp. 1-11.
- Oittinen, Riitta (2006): “No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children”. En Van Coillie, Jan/Walter Verschueren (eds.): *Children’s Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St Jerome Publishing, pp. 35-45.
- Origi, Alicia (2017): *María Elena Walsh o la coherencia del disparate*. Buenos Aires: Editorial AALIJ.
- Shavit, Zohar (1981): “Translation of Children’s Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem”. En *PoeticsToday*, 2, 4, pp. 171-179.
- Toury, Gideon (1999): “La naturaleza y el papel de las normas en la traducción”. Trad. de Amelia Sanz Cabrerizo. En Iglesias Santos, Montserrat (comp.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 233-255.
- Villalba, Gabriela (2017): “‘Por un dólar entregan a su mamá’: sobre la exportación y el español en la traducción editorial argentina contemporánea”. En *Lenguas Vivas*, 13, *La traducción en Argentina*, pp. 156-172.
- Walsh, María Elena (1964): “La poesía en la primera infancia”. Ponencia presentada en las Jornadas Pedagógicas de la OMEP.
- Walsh, María Elena (1986): *Veo –Veo: Mi primera enciclopedia*, N° 1. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Walsh, María Elena (1989): “Las mujeres cedemos el lugar para que no nos maten”. Entrevistada por E. Drucaroff y S. Franzetti. En *Crisis*, 71, pp. 65-68.
- Willson, Patricia (2004): *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mónica Greiser: es Traductora en Alemán (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Ex estudiante de la Licenciatura en Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 2011 recibió una beca para cursar un semestre en la Universidad Ludwig-Maximilian de Múnich. Actualmente se desempeña como traductora y profesora de alemán.

Modos de mediar la literatura infanto-juvenil en Argentina

Elsa Bornemann y sus traducciones de cuentos folclóricos

Mariela Romero

Universidad Nacional de La Plata
 marielaromero@gmail.com

Resumen: Este trabajo pretende explorar la naturaleza de la identidad enunciativa y de la imagen de infancia lectora en un conjunto de paratextos pertenecientes al volumen *Antología del cuento infantil* (Bornemann 1977), en cuyo interior conviven tanto textos de la autoría de Elsa Bornemann como otros traducidos o adaptados por ella misma, a partir de textos folclóricos de tradición oral y de autor. Entre las maneras en las cuales la literatura infanto-juvenil extranjera ha circulado en nuestra sociedad en traducciones, esta parece ser una forma donde la mediación a partir de lo folclórico guía no solo la selección de textos y sus traducciones y adaptaciones, sino también la construcción de la identidad enunciativa y de la imagen de infancia lectora. A partir del estudio de los textos y los paratextos del volumen, se formulará un análisis de los paratextos desde dos perspectivas. En primera instancia, se intentará caracterizar la identidad enunciativa que conforma el *ethos de la traductora* (Spoturno 2017) en Bornemann, a partir de la manifestación discursiva emanada de la imagen que se asocia a la figura a cargo de la enunciación. En segunda instancia, a partir del desafío que supone la traducción de textos folclóricos y su adaptación a la sensibilidad de nuevos públicos, se indagará la imagen de infancia lectora (Oittinen 2000) que se construye en esta mediación y que no solo se plasma en el texto traducido, sino también en los paratextos que lo acompañan. Intentaremos señalar algunas estrategias empleadas por la autora-traductora que pueden servir de punto de partida para mejorar la competencia interpretativa de sus hipotéticos lectores en un contexto comunicativo que supone múltiples destinatarios (Alvstad 2019; O’Sullivan 1993, 2019) y que, en virtud de ello, crea una compleja manifestación discursiva.

Palabras clave: traducción y mediación – ethos – cuentos folclóricos – infancias lectoras

*Aspiraba el aire libre de la plaza con la misma avidez
 con que escuchaba los cuentos que le contaba su
 mamá [...] jamás se le hubiese ocurrido que la
 literatura tuviera algo que ver con torres de marfil.*

Elsa Bornemann, en *Antología del cuento infantil* (1977: 7)

Mediar y traducir lo folclórico: una forma de *rescate*

Para comenzar este artículo, quisiera reflexionar sobre el modo que considero que Elsa Bornemann (1952–2013) eligió para mediar la literatura infanto-juvenil (LIJ), esta vez ya no solo como autora, sino también en otros roles.¹ Se trata de una mediación que, fundamen-

talmente, se propone *rescatar* mediante la selección, la traducción y la adaptación para crear un espacio de lectura libre y en comunidad, sin torres de marfil que lo recluyan, una especie de tributo a aquellos rasgos distintivos del folclore, como los enumerados por Zipes ([1979] 2002: 14): la “oralidad”, la “interpretación”, lo “comunitario (suceso)”, la “re-creación”, entre otros.²

¹ En el sitio web de la agencia literaria Schavelzon-Graham (<<http://www.schavelzongraham.com/autor/elsa-bornemann/>>) se omiten las referencias a la labor de Elsa Bornemann como traductora. Se la describe como “una reconocida escritora de libros para niños” y se enumeran los premios más destacados que recibió durante su carrera, como el Cuadro de Honor del Premio Internacional Hans Christian Andersen del IBBY (Suiza) y el Cuadro de Honor en la selección *The White Ravens*, de la Biblioteca Internacional de la Juventud (Alemania). También se cuenta que “[s]us libros han continuado vendiéndose sostenidamente a lo largo de los años. La mitad de sus obras ha superado los 100.000 ejemplares, cada una, y sólo en Argentina ha alcanzado los dos millones de ejemplares vendidos, números que demuestran el aprecio de un público fiel, que se va renovando continua y generacionalmente”.

² La traducción de las citas en todo el artículo es propia.

Me interesa, en especial, explorar la naturaleza de la identidad enunciativa y de la imagen de infancia lectora en un conjunto de paratextos pertenecientes al volumen *Antología del cuento infantil* (Bornemann 1977). En el interior de este volumen conviven tanto textos de la autoría de Elsa Bornemann –3 de los 50 totales– como otros traducidos o adaptados por ella misma –32 de los 50 totales– a partir de versiones de textos folclóricos de tradición oral y de autor. La mayor parte de las versiones que Bornemann elige para hacer las traducciones y adaptaciones que luego conformarán la antología son textos escritos en inglés, aunque hay unos pocos cuentos traducidos a partir de versiones en italiano (1), alemán (6) y portugués (1), así como textos escritos o traducidos por otras personas.³ Una de las cuestiones que unifica la diversidad presente en el volumen es lo folclórico, como veremos más adelante. Pareciera que tratar de recrear lo folclórico le sirve de faro a Bornemann en ese *rescate*, mediante la operación de traducción en sentido amplio. Es importante destacar que, al final de cada cuento, se definen estas operaciones. A la operación llevada a cabo por Bornemann en los cuentos de autor se la define como “traducción”, mientras que a la operación sobre los cuentos populares o folclóricos se la define como “traducción y adaptación”. Entre los cuentos folclóricos de autor, que suman 18, figuran autores como Ursula Wölfel, Margaret Wise Brown, Brian Patten, Beatrix Potter, Josef Guggenmos, Gianni Rodari, Diana Ross, Hope Newell, Jakob y Wilhelm Grimm, Eliardo França, Albert Lamorisse, Alf Proysen, James Thurber, Stepán Zavrel, Janosch, Doris Dana y hasta un cuento de autoría colectiva redactado por el equipo de Golden Press. El resto de los cuentos se han elaborado a partir de versiones en inglés de cuentos folclóricos y populares de orígenes varios: inglés, africano, turco, ruso, japonés, noruego y escandinavo. Además de la re-escritura que supone una traducción, el volumen contiene varios ejemplos de traducciones indirectas, con la combinación japonés-inglés-castellano como la más común. La traducción funciona así como otra forma de mediación.

Además, esta mediación a partir de lo folclórico guía no solo la selección de textos y sus traducciones y adaptaciones sino también la construcción de la identidad enunciativa y de la imagen de infancia lectora. A partir del estudio de los textos y paratextos del volumen, intentaré formular un análisis de los paratextos. Tomaré la noción de paratexto a partir de la definición que da Alvstad (2003), en referencia a Genette ([1962] 1989), como aquello que “presenta el texto literario y lo convierte en libro como, por ejemplo, el título, el nombre del autor, el prefacio, las ilustraciones” (ibíd.: 274, nota 1). Pero también la ampliaré a una definición que excede lo material y considera el paratexto desde una perspectiva funcional (Batchelor 2019). Dividiré el análisis en tres secciones. En primera instancia, intentaré caracterizar la identidad enunciativa que conforma el *ethos de la traductora* (Spoturno 2017), a partir de la manifestación discursiva emanada de la imagen que se asocia a la figura a cargo de la enunciación. Esta imagen surge entonces como una forma de mediación discursiva suscitada por la relectura, la escritura, la compilación, la traducción y la adaptación de los textos del corpus, que se originan a partir de material folclórico. Sostendré que esta imagen se caracteriza en función de esas tareas y ya se percibe desde los paratextos del volumen. La motivación para analizar los paratextos se fundamenta en lo señalado por Tahir-Gürçaglar (2002), quien postula que el análisis de los elementos paratextuales “puede brindarnos información valiosa acerca de la producción y la recepción de los textos traducidos” (ibíd.: 44). En segunda instancia, a partir del desafío que supone la traducción de textos folclóricos, en cuanto a su atemporalidad característica, su pertenencia a otras culturas a veces muy distantes y la adaptación a la sensibilidad de nuevos públicos, indagaré sobre la imagen de infancia lectora (Oittinen 2000) que se construye en esta mediación y que se plasma, ostensiblemente, en los paratextos que acompañan a las traducciones y adaptaciones. Por último, intentaré describir algunas estrategias discursivas empleadas por la autora-traductora que pueden servir de punto de partida para ampliar la competencia interpretativa de sus hipotéticos lectores en un contex-

3 Entre los 15 textos restantes que componen el volumen, hay cuentos escritos por Juan Antonio de Laiglesia, Miguel Ángel Asturias, Javier Villafaña, Manuel Abril y María Granata, y otros traducidos por Eva Fajardo, Enrique Bornemann, Nobuyuki Adachi, Beatriz Fajardo, Marcelo Ravoni y Doris Dana.

to comunicativo que supone múltiples destinatarios (Alvstad 2019; O' Sullivan 1993, 2019) y que, en virtud de ello, crea una compleja manifestación discursiva.

Ethos de la traductora⁴

La noción de ethos ha sido analizada desde múltiples perspectivas y disciplinas y, en sus orígenes, se remonta a la que propusiera Aristóteles en *Retórica*, como un concepto de naturaleza discursiva, principalmente, al cual luego también dotaría de un carácter moral. A partir de la formulación de Aristóteles, esta noción se siguió expandiendo para dar lugar, en el siglo veinte, a otras propuestas desde varias disciplinas, como el análisis del discurso (Ducrot 1984; Amossy 1999, 2009; Spoturno 2017, entre otros), los estudios literarios (Maingueneau 2014, entre otros) y la traductología, entre otras. En el seno del análisis del discurso, Amossy (1999, 2009) y Maingueneau (1999, 2013) han partido de la primera definición de ethos de Ducrot para ampliarla y así considerar, además, elementos prediscursivos. Aquí retomaré la categoría de *ethos del traductor* como la imagen discursiva que se asocia al Traductor Implícito, tal como la formula Spoturno (2019a), es decir, aquella “categoría que permite dar cuenta de la subjetividad que se vincula con el responsable de la enunciación en el discurso traducido” (Spoturno 2019a). De este modo, “el *ethos* no se *dice* sino que se *muestra* en el discurso” ([Ducrot 1984, Maingueneau 2004] en Spoturno 2019b: 326), a partir de la actividad que lleva a cabo quien se responsabiliza por la enunciación. En esta categorización, como señala Spoturno (2017), la configuración del *ethos de la traductora* surge de la interacción entre dos niveles diferentes: el nivel discursivo (textual) y el prediscursivo (extratextual). En el apartado que sigue me concentraré en el análisis del nivel discursivo y, en particular, de algunos procedimientos utilizados por la Traductora, como la elección de la lengua en el paratexto y la institución de un Lector (Spoturno 2017, 2019a). Analizaré, entonces, la configuración del ethos en relación con el nivel morfosintáctico y el nivel léxico-semántico en dos elementos paratextuales del volumen: el Prólogo y la In-

troducción. En un prólogo de apenas dos páginas y una introducción un poco más extensa se observa una configuración discursiva caracterizada, en el primer caso, por la apertura a nuevas formas de lectura y, en el segundo, por una invitación al intercambio en comunidad—tan característico del folclore—posibilitada por la mediación.

Un ethos con reminiscencias folclóricas

Uno de los primeros procedimientos utilizados por la Traductora que contribuyen a modelar un ethos particular en el nivel paratextual es la inclusión de un prólogo y de una introducción, en cuyo interior se manifiestan procedimientos discursivos que además colaboran a instituir un determinado Lector. En cuanto a su función pragmática, se observa que ambos paratextos recrean un Lector a quien se convoca a una experiencia de lectura literaria, tal como la define Sardi, como una experiencia “marcada por la diversidad, la pluralidad de significados” y donde “lo predecible no forma parte del territorio de la recepción” (2012: 38). Es decir, se trata de una experiencia de lectura “libre”. La Introducción, por otra parte, pareciera ampliar su público destinatario para incorporar a la lectura literaria la instancia mediadora, como se verá más adelante.

Desde la primera página del Prólogo, se observa el uso de la tercera persona: “Aspiraba el aire libre de la plaza”, “Le encantaba corretear”, “Había descubierto [...] que los libros le traían la vida” (Bornemann 1977: 7). Esto convoca a la conformación de un ethos en el cual la imagen de la Traductora se distancia de sí misma para presentarse en tercera persona frente a un Lector. Ese Lector quizás pueda sentirse convocado a identificarse con esa tercera persona que parece luego tomar la voz de aquella que firma la Introducción, en primera persona. Así, mediante un mecanismo de identificación con la portadora del discurso, se revela un Lector del cual se espera que reciba estos textos de una determinada manera: como si fuera aquella persona señalada y descrita en tercera persona en el Prólogo, la misma que, dos páginas después, en la Introducción, se figura en un rol de agente mediadora más perceptible, en primera persona.

⁴ Este trabajo forma parte de los estudios sobre ethos en el campo de la traducción de literaturas para las infancias que desarrollo para las investigaciones como tesista de la Maestría en Literaturas Comparadas (UNLP) y como colaboradora del proyecto de investigación y desarrollo “Escrituras de minorías, ethos y (auto) traducción”, dirigido por la Dra. M. L. Spoturno (AIT, IDIHCS, UNLP/ CONICET).

Por otra parte, se observa en el Prólogo y en la Introducción el uso de determinados adjetivos, verbos, adverbios, frases y estructuras comparativas que contribuyen a la conformación de un ethos cuya subjetividad se presenta desde lo discursivo caracterizada por aires de libertad y rodeada de un contexto de disfrute. Este contexto se asocia inevitablemente a la situación de lectura como una experiencia literaria que no solo se disfruta, sino que se vive. Una experiencia donde “corretear” con el “pelo suelto” y las “piernas desnudas” se asocian a estar “hojeando un libro” para aquella a quien “los libros le traían la vida y la llevaban a la vida”, igual que lo hacía “la puerta abierta de su casa” porque vivía ambas como inseparables: una “alianza vida-literatura” (ibíd.: 7). Una experiencia que, por otra parte, también le permitía “escapar de la vida” (ibíd.: 7). En la Introducción se habla de manera aún más directa y tal vez menos metafórica de una “experiencia literaria” ahora asociada a la situación de narrar como una “cautivante experiencia” (ibíd.: 9), y se modaliza y califica la situación en tanto “la literatura infantil debe ser *disfrutable*” (ibíd.: 10), siempre a partir de una “experiencia enriquecedora, formativa e indiscutiblemente teñida de afectividad” (ibíd.: 13).⁵ La idea de unión entre vida y literatura del Prólogo también se retoma en la Introducción al proponer que “los mejores momentos para la literatura –*tal como* los de la vida– aparecen a menudo de forma inesperada, y acaso por ello sean doblemente gratificantes” (ibíd.: 11). Aquí vemos más claramente cómo la imagen discursiva que se proyecta remite a una situación de lectura conjunta, que, para el caso, es una mediación.

Además de lo anterior, en el Prólogo también abunda el uso de palabras y frases que remiten a un discurso de mediación: “modos de aproximación a la literatura”, “voluntad de servicio”, “ayudar a los niños a escuchar y sentir la apacible voz de los libros” (ibíd.: 7), tanto como el uso de deícticos que, de manera estratégica, denotan una imagen discursiva tangible de la entidad enunciativa que asume la responsabilidad de la escritura: “esta persona mayor que está todavía *aquí*”. Ese deíctico, acompañado del adverbio “todavía”, otorga una marca discursiva temporal para la entidad enun-

ciativa que, sin duda, se condice con la figura de Elsa Bornemann como artista, una figura que ha sabido resistir los embates más duros para una escritora: aquellos que pergeña la censura. Recordemos que apenas un año antes de la publicación de esta antología, la dictadura de Jorge Rafael Videla había prohibido su libro *Un elefante ocupa mucho espacio* (Bornemann [1975] 1996) por considerarlo un instrumento de apología de la huelga. Según cuenta Guillermo Schavelzon,⁶ el escritor Roberto Sotelo relata que Bornemann comentó por esos tiempos: “Nos queda una enseñanza, que es de Dalí: en épocas de grandes censuras hay que intentar ser más inteligente que los censores”.

En la Introducción se despliegan procedimientos discursivos que contribuyen a la conformación de un ethos de características similares a las señaladas anteriormente, mediante algunos dispositivos enunciativos adicionales. Se observa una figura que se presenta ahora ya no en tercera persona singular, sino en primera persona plural: “nos referiremos”, “ayudamos a los niños” (ibíd.: 9). Esto revela una imagen discursiva asociada a la mediación de manera aún más perceptible. También hay un uso frecuente de la construcción pasiva con *se*: “el texto que se escoja”, “no ha de caerse en el error” (ibíd.: 9); “la habilidad que se posea” (ibíd.: 10). Pareciera que este uso responde a un discurso que intenta suavizar otro discurso más autoritario o arbitrario, muchas veces presente en la mediación adulta, aquel que responde a una “moral lectora” (Sardi 2012: 34) que se ve atravesada, sobre todo, por lo escolar y piensa al público destinatario de esas lecturas como “un objeto a manipular y modificar” (ibíd.: 34); en esos contextos la lectura pasa de ser una experiencia literaria a ser una experiencia donde prima lo pedagogizante. Se convoca así a un Lector con características que se asemejan al adulto que ejerce una tarea mediadora, pero siempre desde una lectura literaria. Este discurso implícito, que brinda un modelo particular de mediación, más afín a lo folclórico que a lo escolar, termina de quedar claro cuando se expresa que “ha de partirse de la premisa” de que el momento de lectura no se convierta “en una ocasión más para ‘enseñar’” (Bornemann 1977: 10). Esto también supone un Lector cuya

5 En adelante, los destacados en los ejemplos son propios.

6 En artículo publicado en *El País* (cf. Schavelzon 2013).

figura se plantea a partir del disfrute, de una experiencia más bien estética y literaria, y no de un discurso que viene a ofrecer lecciones que aprender. También en la Introducción se encuentra una particular “personificación” de la antología misma cuando se dice que “esta antología propone una excursión” (ibíd.: 9). Pareciera que la obra se apoderara del discurso y pudiera ayudar a la figura a cargo de la enunciación en su objetivo de transportar y convocar a ese Lector a un universo literario –el de la antología que se presenta– con el texto traducido como experiencia de viaje o destino.

También se observa el uso de la negrita en varios términos de la Introducción, que suponen asimismo un ethos con reminiscencias folclóricas, a partir del énfasis puesto en el acto de “narrar”, estrechamente ligado a la tarea de mediación: “que les **narren** cuentos” (ibíd.: 9), “**cualquiera** de los textos aquí reunidos puede ser **narrado**” (ibíd.: 13). El uso de las negritas, además, como forma de modalización autonómica (Authier 1995), genera una pausa en el discurso que suspende de manera momentánea la enunciación mediante este dispositivo metalingüístico (García Negroni 2009, Spoturno 2010). La combinación de los términos y su señalamiento mediante las negritas contribuyen a la construcción de una imagen del responsable de la enunciación que, una vez más, parece vincularse con una figura mediadora.

Por último, la Introducción presenta una caracterización de los cuentos folclóricos que componen el volumen, los cuales se describen como una “excelente materia narrativa”, por ser “patrimonio de todos”, y porque “*tenemos* la libertad de *recrearlos*”, “variando algunas de sus partes, condensándolos, alargándolos, corrigiendo su lenguaje, etc.” (Bornemann 1977: 9). La enumeración de verbos en gerundios con pronombres enclíticos en algunos casos y el uso final del “etc.” otorgan un especial énfasis para describir la tarea de traducir como una nueva escritura, una operación que se toma libertades –condensar, alargar, corregir– que la asimilan a la adaptación.⁷ Es decir que hay una caracterización de la tarea de la Traductora como una re-escritura que puede llevarse a cabo en un entorno de total libertad y que, además, contribuye a la conformación, nuevamente, de un ethos con reminiscencias

folclóricas, de aquellas instancias en donde una historia, mediada por la oralidad, se relata una y otra vez, sin importar tanto quién la cuenta sino más bien qué se cuenta y cómo se lo hace –la re-creación y la interpretación mencionadas por Zipes ([1979] 2002: 14)–. Todo ello es llevado a cabo en un entorno donde no se ignora, en ningún momento, a quién se cuentan esas historias.

La imagen de infancia lectora

Para quienes traducen literatura para las infancias, siempre es un desafío el poder interpelar a quienes acceden al texto como mediadores y quienes serán su público destinatario final. Esto no solo se relaciona con decisiones vinculadas a la traducción en sí misma sino también a otro tipo de “acercamientos” o mediaciones. Como manifiesta Lathey, en referencia a la metáfora de la invisibilidad de quien traduce, “los traductores de literatura para las infancias parecen ser los más transparentes de todos” (2006: 1). Pero también señala que, de tanto en tanto, quienes traducen para las infancias hacen su aparición y así “emergen de entre las sombras para escribir un texto introductorio o un prefacio para su traducción, con el fin de justificar la elección del texto, para elogiar la intencionalidad didáctica, o para lograr que el origen y contenido del texto les resulten aceptables a docentes, familias y público lector infantil” (ibíd.: 2). Esto es justamente lo que considero que se puede ver en los paratextos del volumen que aquí se analiza.

Tal como he mencionado al comienzo, se considerará el paratexto desde una perspectiva funcional (Batchelor 2019). De acuerdo con Alvarado, el paratexto funciona como “[u]mbral del texto, primer contacto del lector con el material impreso” y “es un instructivo, una guía de lectura” (Alvarado 1994: 19). Definido de este modo, el paratexto plantea hipótesis de lectura y predispone a quien va a leer el texto principal de una determinada manera. Como se ha demostrado en el apartado anterior, hay ya, desde lo discursivo, en el Prólogo y en la Introducción, un esbozo de Lector.

Aquí quisiera, por otra parte, caracterizar la imagen de infancia lectora que se construye a partir de

⁷ Como ya se ha señalado, todos los cuentos folclóricos del volumen traducidos por Bornemann (que conviven con otros de autor, también traducidos por ella y por otros traductores) llevan la leyenda “traducción y adaptación” al final, luego de especificar su zona de origen.

los paratextos del volumen en cuestión. En su análisis de la imagen de infancia lectora que necesariamente debe construir quien traduce para las infancias, Oittinen (2000) propone que esta tarea implica una reflexión sobre la propia imagen de infancia, sin por ello perder de vista al público destinatario final. Por este mismo motivo es que prefiere hablar de traducción de literatura “para” las infancias (ibíd.: 69). Algo similar propone Dymel-Trzebiatowska (2020: 171) en su análisis de traducciones al idioma polaco cuando habla de “encontrar un equilibrio para lograr que el contenido resulte amigable para el público adulto y para el público infantil” (ibíd.: 171). Para hablar de ello y ver si este equilibrio existe o no en el volumen que analizo, además de los paratextos mencionados, en esta sección sumaré un paratexto que se ubica al final del volumen, y que funciona de manera complementaria a los otros dos del comienzo. Se trata de un apartado titulado “Textos de orientación”. Los textos que allí se presentan se definen en la Introducción como “breves comentarios acerca de cada uno de los cuentos reunidos en la antología” (Bornemann 1977: 15). Además, se aclara que no son un “resumen” sino unas líneas que intentan “captar el ‘clima’ del cuento, a fin de que los adultos puedan decidir para quién o quiénes deseen destinarlo, así como determinar con antelación cuándo, dónde y por qué narrarlo o leerlo” (ibíd.: 15). En primera instancia, pareciera que el paratexto ya desde su mismo título (“Textos de Orientación”) funciona a modo de guía, del modo planteado por Alvarado. Y por lo que he citado de la Introducción, también pareciera que la orientación es *solo* para el público adulto y que, por lo tanto, no habría un equilibrio. Tampoco se observa una preponderancia sobre las elecciones del público destinatario final. Entonces, a juzgar por cómo se los describe, estos textos estarían reflejando una imagen de infancia lectora atravesada por el mundo adulto. Sin embargo, un recorrido por algunos de estos breves textos da cuenta de otra tendencia, que orienta el texto hacia una situación más equilibrada. Aunque se haya anticipado en la Introducción que estos breves textos están supuestamente orientados al público adulto, se observan “filtraciones” desde lo discursivo que remiten a una imagen de infancia lectora que no ignora a su destinatario final, el público infantil. Intentaré caracterizarla, entonces, en este apartado y la ilustraré con algunos ejemplos.

Vemos, por una parte, una imagen de infancia lectora con rasgos distintivos como la curiosidad, la imaginación y la fantasía. Esto puede verse, por ejemplo, en el texto de orientación 1, que corresponde al cuento popular inglés “La ovejita gris” y que dice: “Un pastorcito cree haber perdido su ovejita gris y la busca por todas partes, hasta que comprueba que ella no se ha movido de su casa. ¿Cómo es posible que no la haya visto? (Aclaremos que la ovejita no es invisible)” (Bornemann 1977: 195). Aquí, la formulación de preguntas y las apelaciones directas a los lectores parecen funcionar como guía para la construcción de una imagen de infancia lectora donde prevalecen la curiosidad y la imaginación en un universo de fantasía. También se ve una estrategia similar en el texto de orientación 41, sobre “¿Cuántos burros?”, un cuento folclórico turco cuya traducción realizó Bornemann desde una versión en inglés y donde se cuenta que “el turquito Nasr-ed” no logra entender por qué algunos de sus burros aparecen y desaparecen. El texto concluye con una expresión exclamativa: “¡Cómo se desespera al sospechar que los han embrujado!” (ibíd.: 200). La inclusión de la expresión exclamativa introducida por “cómo” en relación con la acción de “embrujar” apela a una imagen de infancia lectora signada por la curiosidad y la fantasía.

Por otra parte, se observa una imagen de infancia lectora caracterizada por emociones y experiencias afines a aquellas asociadas comúnmente a la infancia. Esto se ve, por ejemplo, en el texto de orientación 15, sobre “El guerrero terrible”, un cuento popular africano en el cual se narra que los animales amigos de una liebre “la sorprenden poniendo en evidencia un miedo muy similar al suyo” (ibíd.: 197). Se trata aquí del miedo a lo desconocido, ya que esta liebre se encuentra con un habitante que ha ocupado su casa y a quien teme, a pesar de no haberlo visto, solo por el hecho de que este curioso intruso se adjudica el mote de “guerrero terrible”, mientras no para de vociferar desde el interior de la vivienda. Hacia el final, se revela a los lectores que el temible habitante no era más que una oruga. La identificación de esta experiencia de miedos “exagerados” en los hipotéticos lectores probablemente resulte casi inmediata. También vemos una proyección de sentimientos asociados a la infancia en otro texto de orientación, el número 47. En este texto sobre “Saburo, el tonto”, un cuento folclórico japonés, cuya traduc-

ción realizó Bornemann desde una versión en inglés, se interpela a quien lee mediante una serie de preguntas: “¿Tenía o no razón Saburo al afirmar que él siempre hacía las cosas tal cual sus mayores le indicaban? ¿Por qué le decían ‘el tonto’?” (ibíd.: 201). Aquí, la inclusión de las dos preguntas convoca a quien lee a construir una opinión acerca de dos sentimientos muy afines a la etapa infantil: la permanente sensación de asimetría entre niños y adultos (“tal cual sus mayores le indicaban”) y la discriminación mediante apodos (“le decían ‘el tonto’”). Ambas parecen querer dar cuenta de una imagen de infancia lectora signada por sentimientos que se asocian a una percepción palpable de la injusticia, una experiencia muy común en la etapa infantil.

Por último, vemos una imagen de infancia lectora caracterizada por una estética que pone de relieve lo expresivo, con el humor y el juego con las palabras como recursos comunes. Esto puede verse, por ejemplo, en el texto de orientación 19, sobre “El buñuelo”, un cuento folclórico escandinavo en el que se relata que un “buñuelo presumido obtiene su merecido castigo” (ibíd.: 197). Aquí, el uso de la rima remite a una imagen de infancia lectora estimulada por el juego con las palabras. Por su parte, en el texto de orientación 28, sobre “Los duendes de las narices largas”, un cuento folclórico japonés, cuya traducción realizó Bornemann desde una versión en inglés, se relata que las narices de estos duendes “no corren idéntica suerte, a pesar de estirarse hasta el mismo palacio” (ibíd.: 198). Aquí, el uso de la figura retórica de hipérbole (“hasta el mismo palacio”) remite a una imagen de infancia lectora donde prevalece el humor en la expresión estética.

Los ejemplos anteriores muestran una imagen de infancia lectora que revelan, a mi entender, lo que Oittinen explica que les ocurre a quienes traducen para las infancias, en tanto no pueden evitar “encauzar su trabajo hacia la imagen de infancia que tienen” (Oittinen 2000: 4). Sin embargo, ello no supone aquí, como vemos, que se ignore al público destinatario final. Como se ha expuesto, en este caso se observa una imagen de infancia lectora en la cual se plasman varias características asociadas al público destinatario final, como la curiosidad, las emociones y la imaginación, interpeladas en un espacio discursivo cuya estética se despliega mediante dispositivos lúdicos y humorísticos, entre otros.

Una mediación para múltiples destinatarios

Quienes se dedican a estudiar la traducción de literatura para las infancias han señalado como una de sus características principales aquella relacionada con una “estructura comunicativa asimétrica” (O’ Sullivan 1993) y una “diferencia de poder entre el público mediador adulto y el público lector infantil” (Alvstad 2019: 159). Es una particularidad de este tipo de literatura que, aunque su supuesto público destinatario esté transitando la infancia, quienes la escriben, la editan, la recomiendan y, en última instancia, la adquieren y también la consumen, pertenecen a un público adulto. En el volumen que analizo, ya desde el mismo Prólogo, se puede ver que la traductora incluye al público adulto como parte de su público destinatario, ya que se utiliza la segunda persona para referirse a esta parte de su comunidad lectora: “a ustedes, a los adultos que quieren a los chicos y se interesan por ellos” (Bornemann 1977: 8). Pero también quienes estudian, escriben y traducen literatura para las infancias entienden que nunca se trata *solo* de dirigirse a un público adulto y que los destinatarios de estos textos son múltiples (O’Sullivan 2003, 2019). Quizás sea por esto que en la Introducción se propone esta antología como “una especie de excursión que lleve a los ‘chicos-chicos’ a ese campo de la literatura especialmente creado *para ellos*” (Bornemann 1977: 9). Seguido de ello, se enumera una serie de maneras de acercar la antología al público infantil, a saber:

- 1) Narración oral efectuada por un adulto
- 2) Lectura en voz alta hecha por un adulto
- 3) Lectura directa, individual y silenciosa realizada por el propio niño para sí mismo. (Ibíd.: 9)

Estas tres maneras exponen, por un lado y de forma explícita, la participación del público adulto como mediador de las traducciones presentadas en el volumen. Pero, por otra parte, de forma implícita, plantean la actividad de narración –que lógicamente se suscita a partir de una traducción que la habilite– como una tarea en la que esos múltiples destinatarios deben ser necesariamente tenidos en cuenta e interpelados, y en la cual ninguno puede ser ignorado por completo si se quiere lograr una narración/traducción que convoque esas tres maneras o situaciones de lectura. Esta asociación que hago entre narración y traducción como acti-

vidad incluyente de múltiples destinatarios se percibe desde los paratextos, en especial en la Introducción, donde se hace mucho hincapié en el acto de *narrar*. Se describe la narración como “una cautivante experiencia para todas las edades” (Bornemann 1977: 9) y se hace referencia a los cuentos “especialmente creados para ellos [los niños y las niñas]” (ibíd.: 9). No sería inadecuado, entonces, suponer que el hecho de que el volumen haya sido concebido, en definitiva, como una experiencia conjunta que apela a múltiples públicos destinatarios implica, de algún modo, que las traducciones que lo componen también lo hagan –y claro que lo hacen–, y así pienso en traducir estas ideas presentes en los paratextos para conformar un paralelismo entre las dos prácticas mediadoras que subyacen al volumen: la de *narrar* y la de *traducir*:

la *narración* es –por lo general– una cautivante experiencia para todas las edades. (Ibíd.: 9).

la *traducción* es –por lo general– una cautivante experiencia para todas las edades.

la voz desnuda de quien intente *narrarles* un cuento. (Ibíd.: 10).

la voz desnuda de quien intente *traducirles* un cuento.

Creo que este paralelismo puede ayudar a contemplar y atender la innegable tarea mediadora que necesariamente supone traducir para las infancias, del mismo modo que lo hace la práctica de narrar. Además, trazar un paralelismo entre ambas nos puede habilitar a establecer otras coincidencias o nexos directos entre narrar y traducir. En particular, podemos pensar ambas prácticas a partir de la múltiple destinación que, como hemos visto, las atraviesa, en tanto es inherente a los textos de este campo (Alvstad 2019; O’Sullivan 1993, 2019), una característica que considero que Bornemann no ha pasado por alto en las traducciones y adaptaciones suyas que componen este volumen y que ha manifestado en los paratextos que las acompañan.

Al rescate de una conclusión

Comencé este artículo con un epígrafe perteneciente al volumen que elegí para mi análisis donde Bornemann *rescata* una instancia de mediación: aquella entre una madre y su hija. Una mediación en la cual la portadora de ese discurso no se permite encasillarse en torres de marfil... y tal vez sea ello lo que verdaderamente la impulsa a proponer otras formas de *rescate*: narrar,

compilar, escribir, traducir –todas ellas signadas, de algún modo, por instancias de mediación–. Puede leerse en la Introducción del volumen que “[c]iertos cuentos se prestan mucho más que otros para ser *narrados*”. (Bornemann 1977: 12). Y también es verdad que ciertos cuentos se prestan mucho más que otros para ser *traducidos*. Sin duda, los textos folclóricos cumplen con esa premisa, ya que se siguen traduciendo una y otra vez.

Para quienes tienen la posibilidad de elegir qué textos traducir, la traducción de textos folclóricos para las infancias acaso funcione como un medio para que más personas puedan ser partícipes de ese *rescate*, un rescate de materiales que, en función de sus raíces folclóricas, convoque a quienes los traducen con la suficiente “libertad de *recrearlos*” (ibíd.: 12) o *retraducirlos*, un rescate donde no se desestime ni se subestime la imagen de infancia lectora que es inescapable a la tarea de traducir para las infancias. Y así, cuando quienes ofician de mediadores se pregunten “¿cómo y dónde *narrarles* cuentos a los chicos?” (ibíd.: 11), alguna traductora podrá también preguntarse “¿cómo y dónde *traducirles* cuentos a los chicos?”. Si pensamos en el *cómo* y consideramos que cada texto convoca a traducirlo de alguna manera, es inevitable que en ese hacer, en ese traducir, se despliegue un *ethos de la traductora*, una imagen asociada a quien se responsabiliza por la enunciación, aunque el sujeto empírico que traduce no logre (¿quiera?) percibirlo. He señalado que solo con la mirada puesta en los paratextos, el volumen abunda en marcas de un *ethos* con reminiscencias folclóricas. He intentado demostrar con ello las implicancias que tiene la traducción como forma de mediación. Y tanto más cuando de textos folclóricos se trata.

Si ahora pensamos en *dónde* traducirles textos a los chicos, surge la presencia y la imagen de quienes actúan de mediadores en esta instancia y la compleja trama discursiva en la cual se involucran para producir textos en un contexto comunicativo que, como hemos señalado, supone múltiples destinatarios. Como afirman Van Coillie *et al.* ([2006] 2014), quienes traducen para las infancias “no son neutrales como el término ‘mediador’ inicialmente parece sugerir” y su mediación implica siempre una “refracción”, en tanto “le dan

forma a la imagen que sus jóvenes lectores u oyentes tendrán del material traducido” (ibíd.: V). En función de lo anterior, entendemos entonces la “refracción” propuesta en la antología que ocupa el análisis de este artículo como un modo posible de mejorar la competencia interpretativa de sus hipotéticos lectores, de

allanarles el camino para que la lectura o la escucha de esos relatos se experimente desde un lugar de disfrute, en un espacio libre, alejado del encasillamiento en torres de marfil. En ese complejo proceso de mediación y refracción, el objetivo implícito tal vez sea el de llegar a ser una forma de rescate.

Referencias

- Alvarado, Maite (1994): *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvstad, Cecilia (2003): “Publishing Strategies of Translated Children’s Literature in Argentina: A combined approach”. En *Meta*, 48, 1-2, pp. 266-275.
- Alvstad, Cecilia (2019): “Children’s Literature”. En Washbourne, Kelly/ Ben Van Wyke (eds.): *The Routledge Handbook of Literary Translation*. Nueva York: Routledge, pp. 159-180.
- Amossy, Ruth (ed.) (1999): *Images de soi dans le discours. La construction de l’ethos*. Lausana: Delachaux y Niestlé.
- Amossy, Ruth (2009): “La double nature de l’image d’auteur”. En *Argumentation et Analyse du Discours*, 3, pp. 1-13.
- Authier, Jacqueline (1995): *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Batchelor, Kathryn (2019): “Paratext”. En Baker Mona/ Gabriela Saldanha (eds.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 3ª ed. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 401-405.
- Bornemann, Elsa ([1975] 1996): *Un elefante ocupa mucho espacio*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bornemann, Elsa (1977): *Antología del cuento infantil*. Buenos Aires: Editorial Latina.
- Ducrot, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- Dymel-Trzebiatowska, Hanna (2020): “The Dilemma of Double Address. Polish Translation of Proper Names in Tove Jansson’s Moomin Books”. En Dybiec-Gajer, Joanna/ Riitta Oittinen/ Małgorzata Kodura (eds.): *Negotiating Translation and Transcreation of Children’s Literature. From Alice to the Moomins*. Singapur: Springer Nature.
- García Negroni, M. Marta (2009): “Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso/historia”. En *Páginas de Guarda*, 7, pp. 15-31.
- Genette, Gérard ([1962] 1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. de Celia Fernandez Prieto. Madrid: Taurus.
- Lathey, Gillian (2006): “The Translator Revealed. Didacticism, Cultural Mediation and Visions of the Child Reader in Translator’s Prefaces”. En Van Coillie, Jan/ Walter P. Verschueren (eds.): *Children’s Literature in Translation*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 1-18.
- Maingueneau, Dominique (1999): “Ethos, scénographie, incorporation”. En Ruth Amossy (ed.): *Images de soi dans le discours. La construction de l’ethos*. Lausana: Delachaux et Niestlé, pp. 75-102.
- Maingueneau, Dominique (2013): “L’ethos: un articulateur”. En *CONTEXTES L’ethos en question. Effets, contours et perspectives*, 13, pp. 1-42.
- Maingueneau, Dominique (2014): “Le recours à l’ethos dans l’analyse du discours littéraire”. Exposición en el coloquio de *Fabula Posture d’auteurs: du Moyen Âge à la modernité*. En <<https://www.fabula.org/colloques/document2424.php>> [Último acceso: 24-10-2021].

- Oittinen, Riita (2000): *Translating for Children*. Londres: Garland Publishing.
- O'Sullivan, Emer (1993): "The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature". En *New Comparison*, 16, pp. 109-119.
- O'Sullivan, Emer (2003): "Narratology meets Translation Studies, or, The Voice of the Translator in Children's Literature". En *Meta*, 48, 1-2, pp. 197-207.
- O'Sullivan, Emer (2019): "Translating children's literature: what, for whom, how, and why. A basic map of actors, factors and contexts". En *Belas Infantis*, 3, 8, pp. 13-35.
- Sardi, Valeria (2012): "Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria". En *Estudios de Teoría Literaria*, 1, 2, pp. 31-39.
- Schavelzon, Guillermo (2013): "Elsa Bornemann, la autora de literatura infantil que atemorizó a Videla". En https://elpais.com/cultura/2013/05/26/actualidad/1369524883_019228.html [Último acceso: 30-07-2021].
- Spoturno, María Laura (2010): *Un elixir de la palabra: Heterogeneidad interlingüe en la narrativa de Sandra Cisneros*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.354/te.354.pdf> [Último acceso: 23-09-2021].
- Spoturno, María Laura (2017): "The Presence and Image of the Translator in Narrative Discourse: towards a Definition of the Translator's Ethos". En *Moderna spark*, 111, 1, pp. 173-196.
- Spoturno, María Laura (2019a): "La conquista del espacio enunciativo. Un estudio de las notas en la traducción al español de Borderlands/La Frontera". En *Lengua y habla*, 23, pp. 1-20.
- Spoturno, María Laura (2019b): "El retrabajo del ethos en el discurso autotraducido. El caso de Rosario Ferré". En *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, pp. 323-354.
- Tahir Gürçağlar, Şehnaz (2002): "What Texts Don't Tell: The uses of paratexts in translation research". En Hermans, Theo (ed.): *Crosscultural Transgressions: Research models in Translation studies II: Historical and ideological issues*. Londres: Routledge, pp. 44-60.
- Van Coillie, Jan/ Walter Verschueren (eds.) ([2006] 2014): "Editors' Preface". En *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Nueva York: Routledge, pp. v-ix.
- Zipes, Jack ([1979] 2002): *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Kentucky: The University Press of Kentucky.

Mariela Romero es Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (2011) y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (2015) por la UNLP. Actualmente, se encuentra en proceso de investigación para su tesis en la Maestría en Literaturas Comparadas (UNLP), con foco en la traducción de literatura infantil y juvenil. Ha participado como adscripta de las cátedras de Literatura Inglesa Contemporánea (2012-2013) y Traducción Literaria 1 (2018-2020) (UNLP). Es colaboradora del proyecto de investigación y desarrollo "Escrituras de minorías, ethos y (auto) traducción", dirigido por la Dra. M. L. Spoturno (AIT, IdIHCS, UNLP/ CONICET) y miembro del Tribunal de Disciplina del Colegio de Traductores Públicos e Intérpretes de la Provincia de Bs. As. - Regional La Plata. Sus intereses de investigación son la traductología, las literaturas para las infancias y las literaturas comparadas. Se desempeña como docente en instituciones bilingües y como traductora y redactora autónoma, con especialización en contenidos educativos digitales e impresos.

El libro álbum en la escuela comunicación, formación y acción en comunidad

María de la Paz Espinosa
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Resumen: Este artículo tiene por objetivo presentar algunas reflexiones vinculadas al uso del libro álbum en clases de lengua extranjera ante un público de niños, niñas y adolescentes. Partimos del concepto de *ecosistema* de Lewis (2001), según el cual la construcción de sentido en este tipo de obras se da a través de una particular interacción entre las palabras, las imágenes, el paratexto y el universo del lector. Entendemos que la singularidad que propone este género lo convierte en un dispositivo comunicativo eficaz para generar un ámbito de interacción auténtico desde el cual formar lectores: instalar rituales de lectura y hacer del libro un *objeto afectivo*, tal como lo recomienda Durand (1977). A su vez, el permanente juego que propone entre lo implícito y lo explícito fomenta la interacción en el aula, la toma de la palabra, la formación de una comunidad de lectores; en definitiva, de una comunidad *tout court*. Finalmente, en tanto es tierra fértil para visibilizar y explorar los implícitos culturales de la sociedad, entendemos que este material nos permite ejercer plenamente nuestro rol de mediadores culturales, como lo recomiendan los diseños curriculares. La presente reflexión nos llevará a definir primero el *libro álbum*, por oposición a géneros aledaños, y a analizar algunos proyectos y ejemplos de trabajo con libros álbum entre aquellos que los docentes de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires suelen privilegiar en sus clases. En función del contexto, reservamos un párrafo aparte para examinar el desafío que supone la virtualidad en la circulación de este género literario y en su explotación pedagógica, lingüística e intercultural frente a un público de niños y niñas ante la nueva escolaridad surgida de la pandemia.

Palabras clave: libro álbum – interacción – pequeños lectores – mediadores culturales

Introducción

Desde la década de los 80, la clase de lengua es considerada un espacio de intercambio en el que sus participantes, profesores y estudiantes, interactúan constantemente entre sí pero también con su entorno (Cicurel 2002). Si bien esta interacción apunta principalmente hacia un fin didáctico (el programa del curso, los resultados a alcanzar), conforma también un lugar de palabras y de socialización en el que se despliega un verdadero dispositivo de comunicación. Alumnos, alumnas y docentes entablan un diálogo real que se (re)construye dentro de cada salón de clase.

En el Diseño Curricular (Mendoza 2004: 359) vigente para las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires se sostiene que es indispensable “crear las condiciones que les permitan [a los alumnos y a las alumnas] actuar como lectores y escritores”. En el mismo documento, se entiende que la clase de lengua se constitu-

ye de este modo en un lugar privilegiado que “alienta una constante interacción con los miembros activos de la cultura escrita” (ibíd.: 436). Al participar en actos de lectura y escritura, los niños y las niñas se convierten, a su vez, en lectores y escritores, porque aprendemos a leer leyendo y a escribir escribiendo (Kaufman 2007). Tras años de presencia en el sistema escolar, el libro álbum se ha posicionado como un recurso literario cada vez más usado. En ese sentido, resulta interesante indagar qué obras y autores se priorizan o eligen en las escuelas primarias, qué temáticas recurrentes presentan estos libros, cuáles son sus aportes a la formación y construcción de pequeños lectores, qué rol desempeñan en la interacción en el aula, de qué modo favorecen que el docente asuma su rol de mediador cultural.

En el presente trabajo intentaremos caracterizar el libro álbum en función de sus rasgos genéricos. Luego, analizaremos cómo cada álbum en sí mismo se presenta como un lugar de “interacciones” en el que

se forman lectores mientras se transmite una cultura. Para concluir el artículo, examinaremos el desafío que supone la virtualidad en la circulación de este género literario y en su explotación pedagógica, lingüística e intercultural frente a un público infantil ante los cambios surgidos en la escolaridad durante la pandemia.

El libro álbum: palabras, imágenes y un mundo ecológico de interacciones

Gracias a la relevancia de las imágenes y a su interacción con el lenguaje verbal, el libro álbum interpela rápidamente la atención de los lectores. A diferencia del tradicional libro ilustrado, en el que el texto representa la narrativa mientras que las imágenes la explican y le sirven de apoyo, en el libro álbum existe una relación interdependiente entre ambos componentes. Orozco López (2009: 11) señala que “la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra”. Es decir que tanto una como la otra participan en la construcción de la narración, son solidarias, ya que convergen en una unión estrecha persiguiendo la búsqueda del sentido. El álbum “no se cierra sobre la historia acabada. Por el contrario, pone en marcha un proceso imaginativo que empuja al lector a continuarla” (Durand 1977: 75). Entendemos entonces que la imagen no está sometida al texto ni el texto a la imagen: ambos constituyen el “todo” que habrá que leer.

Pero para elaborar una definición más precisa del libro álbum, es necesario considerar todos los elementos que lo componen. Van der Linden (2004: 60) afirma que “un álbum no se resume en la interacción de textos e imágenes. Presenta además una organización fuertemente ligada al paratexto”.¹ Cada uno de sus elementos cuenta: el formato, la tapa, la disposición de las páginas en el espacio, la tipografía elegida, los colores. Todo es significativo y determinante. Van der Linden sostiene incluso que “la explotación [pedagógica] de los datos materiales del libro puede ser suficiente para la creación de sentido” (ibíd.). Este tipo particular de libro, en otras palabras, alienta una interacción que permite efectuar otro tipo de lectura: una lectura atenta a sus variados indicios, que solicita una reflexión por

parte del lector, que le exige el uso de cada una de las partes del álbum para captar sus múltiples narraciones; una lectura polifónica en la que no todo está dicho explícitamente; una lectura que estimula la imaginación, que permite penetrar en la historia, ya sea por medio de elementos culturales como ideas y conocimientos del autor o tradiciones y costumbres propias de una determinada región, ya sea mediante la lengua o mediante la imagen.

Lewis (2001), autor y escritor de la Universidad de Londres, opta por explicar la interacción de los elementos del libro álbum a partir del concepto de ecosistema. En el campo de la biología, un ecosistema es el conjunto de especies que interactúan entre ellas y con el medio ambiente en el que viven. Lewis propone entonces pensar el libro álbum como un pequeño ecosistema que posee una ecología interna. En este sentido, existe una relación ecológica entre sus componentes: palabras e imágenes se influyen mutuamente pero, al mismo tiempo, están influenciadas por el entorno que las rodea. Es a través de la reciprocidad de las acciones que cada elemento se convierte en el contexto en el que viven los otros.

Dado que cada álbum tiene una “ecología” que le es propia, la relación entre las palabras y las imágenes, organismos y ambiente, difiere según el libro. En términos ecológicos, “podríamos decir que las palabras cobran vida en el contexto, en el medio de las imágenes y viceversa” (Lewis 2001: 48). Lewis también afirma que, por ser estas interacciones diversas, “no hay razón para suponer que esta relación se conserva de un libro a otro” (ibíd.). Lewis le da a este fenómeno el nombre de flexibilidad: no se trata de una relación estática; por el contrario, si las circunstancias cambian, la relación organismo-medio/ medio-organismo cambia automáticamente también. Una variación en la cantidad, el tipo o la función de las imágenes a través de las páginas condiciona la lectura y, por lo tanto, las interpretaciones del lector, es decir, provoca alteraciones en esta relación que representa la base para la construcción del sentido. Lewis destaca el rol del lector en este proceso ecológico de interacciones, un papel fundamental, ya

1 La traducción al español de las citas bibliográficas es propia.

que es coconstructor de significados. Las variadas interacciones que tienen lugar en y gracias al libro álbum permiten la puesta en escena de un dispositivo de comunicación para la formación de los jóvenes lectores.

Un rasgo del libro álbum que sin dudas favorece una interacción rica y provechosa en términos comunicativos y culturales tiene que ver con el juego que se da entre lo explícito y lo implícito, tanto desde los textos como desde las imágenes. Estos libros invitan al lector a descubrir lo que no se dice o se muestra abiertamente. Él debe hallar por deducción o inducción esa parte del sentido que se da por sentado y que se encuentra escondida. Ese es el desafío que propone el álbum al contar una historia desde sus múltiples voces y silencios: se espera que el lector reflexione, deduzca y descubra a medida que lee. En su recorrido, se encontrará con vacíos literarios que deberá llenar para avanzar en la historia. Se topará también con enigmas y obstáculos que tendrá que resolver si quiere continuar con la lectura. Es posible que se encuentre en diferentes lugares de incertidumbre durante su viaje a través de las páginas. Sipe (1998) refiere a la teoría de Wolfgang Iser (1978) para mostrar que lector y texto convergen en el interior del álbum. Es de este modo, rellenando aquello que no está escrito pero sí supuesto, como el lector se presenta como cocreador de la obra.

Una obra interesante para trabajar con los implícitos es el álbum *C'est moi le plus beau [Soy el más guapo]*,² de Mario Ramos (2006), que además favorece una toma de la palabra espontánea por parte de los alumnos y las alumnas. Este libro cruza implícitamente *Caperucita con Blancanieves*, en un juego al que los alumnos se prestan gozosos. Cuando aparece en cada escena la consabida pregunta: "Dime, ¿quién es el más bello?", ellos responden sin vacilar, tal como lo hacía la madrastra de Blancanieves frente a su espejo. Otra propuesta atractiva tanto para la clase de español como para la de lengua extranjera es el álbum sin texto *Le code de la route [Código de circulación]*, del mismo autor (2010). Guiados a través de imágenes, son los estudiantes quienes ponen en palabras la historia. Los

profesores los invitarán a detenerse en cada señal ilustrada por Mario Ramos para descubrir las pistas que el autor deja mediante diferentes marcas de intertextualidad: los niños y las niñas se remontarán a lecturas anteriores; sus pensamientos los llevarán a personajes de cuentos clásicos como los tres osos de *Ricitos de oro*, *Pulgarcito*, *Los tres chanchitos* o el cazador de *Pedro y el lobo*. El hecho de desenmascarar la presencia de otros textos beneficiará sin dudas la expresión y la producción literaria de nuestros jóvenes lectores.

Los álbumes que relatan una historia bajo la forma de una parodia también suelen despertar interés en el público infantil. Es el caso del libro *Et pourquoi? [¿Por qué?]* de Van Zeveren (2007), en el que los lectores se encuentran frente a una Caperucita diferente: poco inocente y contestataria, que desconcierta y ridiculiza al lobo con cada una de sus preguntas.

El humor también puede entenderse como un implícito, ya que se trata de un efecto creado por el autor escondiendo indicios en las palabras o las imágenes. Enseñar a nuestros estudiantes a distinguir estas marcas ocultas resulta enriquecedor para su formación como lectores. Este recurso provoca no solo diversión y risas durante y después de la lectura; genera también un deseo de expresarse y de compartir esa complicidad con otros lectores. En la clase de francés, el álbum *Sinon...! [Sino...]* de Bassié y Diez (2009) nos cuenta la historia de un lobo muy amenazador que entra cada día a la panadería para exigir un *éclair*³ que se lleva sin pagar. Lo cómico aparece en la última escena, cuando un perro ocupa el lugar de la panadera atemorizada y responde al lobo "¿O "si no,"?", redoblando su amenaza. El relato termina con un pequeño lobo intimidado que acepta otra pastelería y que saca su billetera para pagar por ella.

Desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de reconocer el punto de vista a partir del cual se cuenta el relato es otro recurso a considerar a la hora de formar pequeños lectores. Esta visión o mirada, que guarda una relación estrecha con las nociones de personaje y narrador, organiza el discurso

2 Para todos los libros álbum mencionados se usó la edición en francés, aunque existen traducciones a otras lenguas. En las referencias se consignan las traducciones existentes al castellano.

3 Producto de pastelería, alargado y hecho con pasta *choux*, normalmente relleno y glaseado con *fondant*.

y permite articular el sentido de la historia. Una vez más, el punto de vista no es algo que esté explícitamente mencionado, por lo que la lectura de un álbum como *Une histoire à quatre voix [Voces en el parque]* de Browne (1998) nos permitirá agudizar los ojos y potenciar las habilidades de nuestros estudiantes para que recuperen las diferentes informaciones brindadas por el texto y las imágenes; para que descubran leyendo quién cuenta la historia y desde qué perspectiva.

Un objeto afectivo en permanente diálogo con lo intelectual

Si pensamos en las prácticas de lectura en clase, observamos que frecuentemente mientras el o la docente lee, los alumnos y las alumnas escuchan. Esto no implica necesariamente una actividad pasiva por parte de los estudiantes. Por el contrario, desde el momento en que el adulto comienza a leer, los conocimientos de los niños y niñas son interpelados para dialogar con las informaciones del texto. Estos datos, en consonancia con las ideas de los y las estudiantes, el texto presente y otros textos, empiezan a vincularse a través de las discusiones suscitadas por las (re)lecturas. Pero toda esta puesta en marcha, imprescindible para la búsqueda de sentido, implica inevitablemente el despliegue de un dispositivo de comunicación complejo. En este diálogo interviene también el/la maestro/a, consciente de los intercambios llevados a cabo durante el proceso de lectura. Es él/ella quien debe promover una lectura activa invitando a los alumnos y las alumnas a explorar el texto, a reparar en ciertos elementos y a elaborar hipótesis, para acompañarlos en el camino del descubrimiento de significados.

Uno de los grandes desafíos de la escuela es cómo integrar a alumnos y alumnas en el mundo de aventuras que ofrece la literatura infantil, más aún hoy en día con la creación de nuevos espacios en línea que parecieran hacer peligrar el desarrollo de experiencias de lectura. Se abren entonces dos interrogantes: ¿cómo lograr que los encuentros con los libros resulten significativos, a pesar de las cada vez más frecuentes “reuniones a distancia”? y ¿cómo propiciar una relación libro-niño/a auténtica?

La tarea no parece sencilla si tenemos en cuenta que, como afirma Durand (1977), el libro infantil sigue presentándose como un objeto afectivo que ofrece al pequeño lector no solamente la posibilidad de abrirlo y de observarlo, sino también de manipularlo. Al igual que un juguete, este objeto es capaz de despertar al mismo tiempo la reflexión intelectual y la sensibilidad en el niño o niña que lo lee. Este aspecto es particularmente importante en la medida en que solo un aprendizaje que vincule el desarrollo cognitivo al crecimiento afectivo permitirá a los chicos y chicas socializar, pero también, potenciar sus competencias metacognitivas, comunicativas e interpersonales (Proscolli 2007). Afecto e interés resultan factores determinantes en la atención y la concentración; por lo tanto, en la implicación del alumno o alumna en la (re) construcción de significados y en la adquisición de conocimientos. No obstante, para posibilitar la aparición de estos agentes afectivos, resulta esencial responder a las necesidades fundamentales de la infancia: expresarse física y verbalmente, jugar, cantar, comprender, buscar, descubrir, construir. Según Proscolli (2007: 33), “el crecimiento afectivo depende en gran medida de la competencia pedagógica del docente, mientras que el desarrollo cognitivo depende de sus competencias didáctica y metodológica”. Teniendo en cuenta esto, la elección del libro álbum como recurso en una clase de lengua reside en su gran potencial para la satisfacción de varias de las necesidades infantiles expuestas.

Otra necesidad que la práctica de lectura reiterada satisface es la de instaurar rituales en el marco del aula. Entendemos por ritual una práctica habitual en el aula que establece reglas claras y respetadas por todos y un marco espacio-temporal orientado a la estructuración de ciertos aprendizajes. Un ritual instala parámetros de referencia a través de acciones sociales y regulares que brindan seguridad a los estudiantes. Todo texto literario, pero especialmente el libro álbum, puede enriquecer y configurar las rutinas escolares, nutriendo la realidad de cada niño o niña, configurando espacios e historias que se encuentran próximos a sus intereses y necesidades.

En el caso de la lectura, generar situaciones reiteradas en las que se frecuenten álbumes plantea momentos de reflexión, de escucha y de expresión, de búsqueda y descubrimiento, de intercambio de ideas, de (re)significación y de comprensión. Un docente de lengua extranjera que convoca semanalmente a sus alumnos y alumnas a levantarse de sus sillas y elegir su sitio en un espacio diferente, para formar una ronda en torno al libro seleccionado para ese encuentro, va formando pequeños lectores dispuestos a emprender una nueva expedición entre palabras extranjeras, imágenes, colores y voces diversas. Este momento puede iniciarse con una canción o ser anunciado por la mascota de la clase (un peluche, muñeco o títere) elegida para representar al entusiasta narrador de los textos literarios compartidos. La observación de las tapas y el análisis del título despertarán sin dudas un sinfín de ideas que serán el punto de partida para el diálogo constante entre el texto, el autor y los lectores. La clase de lengua extranjera estimula así los primeros contactos con el mundo de literatura infantil en la escuela, que irán perfilando el recorrido lector de niños y niñas. La participación en proyectos tales como “Cuentos con lobos”, “Brujas y magos” o “Seguir a un autor”, por citar algunas propuestas realizadas en las escuelas de modalidad plurilingüe a partir de los lineamientos de los Diseños Curriculares para la Ciudad de Buenos Aires, propicia e incentiva la circulación de la literatura desde una edad temprana. Leer para conocer y para expresarse resulta clave para descubrir el universo fantástico de la producción literaria.

En el sitio web “Un puente entre las lenguas” (Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras/ Programa de Escuelas Plurilingües, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2014) se fundamenta la importancia de la literatura para la enseñanza de las prácticas del lenguaje:

la lectura literaria permite que el lector acceda a un nuevo sistema de referencias. Por un lado, se accede al saber sobre una lengua, pero por otro y, simultáneamente, se accede a una visión del mundo diferente, la visión del mundo que esa lengua transmite, y esto permite el contacto con diferentes modos de construcción del sentido.

Del mismo modo, en tanto persiguen el objetivo de “formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje”, estos proyectos incentivan la escucha, la lectura y la escritura de textos auténticos y originales.

En el mismo sitio web, el proyecto “Cuentos con lobos” invita, por ejemplo, a los niños y niñas a recorrer distintas versiones que toman elementos de cuentos tradicionales como *Caperucita Roja*, *Los tres chanchitos* o *El lobo y los siete cabritos*. El trabajo sobre estas historias y personajes conocidos, que fueron seguramente frecuentados en lengua materna, hace posible, en la clase de francés, proponer álbumes como *Et pourquoi? [¿Por qué?]* de Michel Van Zeveren (2007), *Le loup sentimental [El lobo sentimental]* de Geoffroy de Pennart (1999) o *Le loup est revenu [El lobo ha vuelto]* del mismo autor (1994) y *C'est moi le plus fort! [Soy el más fuerte]* de Mario Ramos (2001). Estos materiales permiten introducir a los pequeños lectores en el mundo de la intertextualidad, la narración y los distintos puntos de vista, la relectura de la tradición y su adaptación a los tiempos que corren, así como también permiten sensibilizarlos frente a las diferencias de traducción respecto de títulos o expresiones reiteradas. El trabajo con dichos álbumes puede tener derivaciones interesantes como la reescritura de un cuento cambiando los roles de los personajes o creando un nuevo final. De este modo se estimulará el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la posterior muestra de lo trabajado y acordado con otros grupos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familias, otras escuelas primarias).

Tomando la figura del personaje del lobo, se puede introducir también la temática de las emociones. Algunos ejemplares de los álbumes de Orianne Lallemand representan un buen disparador para lecturas colectivas y consiguientes discusiones alrededor de las “aventuras emocionales” del protagonista, con quien nuestros niños y niñas se identifican frecuentemente. *Le loup qui apprivoisait ses émotions [El lobo que dominó sus emociones]* (Lallemand 2017), *Le loup qui voulait changer de couleur [El lobo que quería cambiar de color]* (Lallemand 2009) y *Le loup qui voulait être un super héros [El lobo que quería ser un superhéroe]* (Lallemand 2016) son algunos de los títulos más

usados tanto en clases de español (en su versión traducida) como de lengua extranjera. Existe incluso el peluche del lobo de estos cuentos que puede funcionar como tercera voz (contando aquellas del docente y de los estudiantes) para narrar el relato.

No olvidemos que en el mundo infantil la comunicación, tanto verbal como simbólica, colabora con frecuencia en el desarrollo de la imaginación, una capacidad que se adquiere durante la niñez y que permite crear universos fantásticos, situaciones imaginarias y compartir juegos inventados. Los álbumes sobre monstruos o fantasmas suelen ser los más elegidos en las escuelas primarias para estimular esta competencia. Ambos personajes atraen la atención del público infantil ya que resultan curiosos y a la vez simpáticos. *La couleur des émotions [El monstruo de colores]*,⁴ de Anna Llenas (2014), se posiciona como uno de los libros más leídos en primer ciclo para abordar el tema de las emociones. Este libro cuenta con un *pop up*⁵ desplegable que no solo engrandece la historia, sino que también agrada a los alumnos y alumnas. En la misma línea, se sugiere *Grosse colère [Vaya Rabieta]* (D'Allancé 2000), *Le dîner fantôme [La cena de los fantasmas]* (Duquennoy 1994) y *Le monstre de la purée [El monstruo de puré]* (Duguël 2001) para asociar colores a emociones en la clase de francés. *Max et les Maximonstres [Donde viven los monstruos]*, del escritor e ilustrador estadounidense Maurice Sendak (1973), es otro álbum interesante para explotar con los pequeños. Los magos y las brujas también son populares en las bibliotecas de las aulas. *Pélagie, la sorcière [La bruja Berta]*, de Paul y Thomas (2004), es un clásico que invita a nuestros estudiantes a descubrir el mundo de los castillos, las calderas, los sombreros y las varitas a través de los colores en distintas lenguas.

En cuanto a autores e ilustradores, el famoso inglés Anthony Browne es uno de los que más circula en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Parfois je me sens [¿Cómo te sientes?]* (Browne 2009) es otra de las propuestas para conocer y favorecer la expresión de las emociones. *Une histoire à quatre voix*

[*Voces en el parque*] (Browne 1998) es una de las joyas de este escritor. Se trata de un relato simple (la visita que dos familias realizan a un parque y su encuentro generado por sus perros) narrado por cada uno de los cuatro protagonistas desde un punto de vista diferente. Es un libro muy utilizado tanto en lengua materna como en lengua extranjera no solo por su riqueza estética, sino por las posibilidades de explotación literaria que nos ofrece.

Crear comunidad

Las experiencias antes mencionadas recuerdan hasta qué punto la situación de clase en torno a la lectura de libros álbum es auténtica: moviliza emociones y representaciones, organiza el tiempo y el espacio y permite intercambios susceptibles de efectuarse también en el exterior. En los textos reunidos en *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité* (1994), bajo la dirección de Francine Cicurel, Monique Lebre y Geneviève Petiot, se define la interacción didáctica en lenguas extranjeras como el lugar donde se da un contrato de acción entre dos tipos de individuos, que si bien tienen competencias lingüísticas asimétricas y poseen un rol diferente a lo largo del intercambio en clase, sienten ambos la necesidad de comunicar. Existe entonces un lazo que los acerca: el deseo de comprenderse, de estar en contacto y de elaborar algo en común. Cada libro álbum, seleccionado según una meta a cumplir o elegido simplemente con la intención de regalarse unos instantes de placer, abre un espacio de acción concreto y verídico. Cada intercambio es una oportunidad para los alumnos y las alumnas de poner en práctica sus saberes y de potenciar sus habilidades lingüísticas gracias a las intervenciones del docente, quien pregunta, propone temas, comenta, corrige, evalúa.

Ani Siro (2005: 47) sostiene que “formar lectores implica –entre otras cosas– favorecer la conformación de una comunidad de interpretantes en la que cada lector pueda tener ‘voz propia’ en el escenario de la herencia cultural”. Cuando el maestro o la maestra in-

4 El título original es en español.

5 Figura o ventana emergente.

tegran el libro álbum en su clase fomentan la puesta en escena de una serie de prácticas sociales de lectura en la cotidianeidad de la escuela desde la infancia. Una escucha atenta y una mirada sostenida no son suficientes. Estimular este tipo de prácticas sobrepasa el hecho de comprender la lengua. Se trata de instaurar la toma de la palabra y el diálogo antes, durante y después de la lectura, de dar lugar al debate, de despertar una reflexión acerca de lo que se cuenta pero también sobre lo que se ve, percibe o imagina. Siro (ibíd.) considera que es en la frecuentación de espacios de intercambio, instaurados muchas veces a partir de la lectura de un álbum, que las prácticas culturales resultan verdaderamente efectivas. Ella explica que leer un álbum no significa únicamente interpretar una obra cuyo sentido resulta de la articulación entre lo plástico y lo textual; se trata también de tomar a esta obra como el producto de la historia de una cultura. Cuando leemos un libro álbum en clase es evidente que trabajamos la lengua en la que está escrito. Sin embargo, buscamos ir más allá de las imágenes y las palabras, deseamos que haya una toma de conciencia, un descubrimiento en relación con lo que la obra quiere comunicar y con los medios que utiliza para hacerlo.

Siro (ibíd.) agrega que, para captar lo que el álbum ofrece, es necesario penetrar en la visión de mundo propuesta por el autor para posteriormente confrontarla a las hipótesis elaboradas por el grupo de clase. Aunque estas se expresen a través del lenguaje, son los conocimientos acerca de la propia cultura los que hacen nacer las primeras ideas. Las hipótesis de los pequeños emergen en la interacción que acontece durante la lectura. Gracias a la acción conjunta, que no surge solamente entre los estudiantes y el docente sino también entre los mismos alumnos y alumnas, conocedores y poseedores de un bagaje cultural, diferentes maneras de percibir el mundo se esclarecen bajo los ojos de los pequeños lectores. Tal como concluye la autora, creemos que

formar lectores de álbumes implica también crear condiciones de lectura y reflexión que contribuyan a la conformación de una comunidad de lectores de literatura que articule los significados construidos con la historia de la cultura en general y de la cultura escrita en particular. (Ibíd.: 89)

Sabemos que la lectura es una de las prácticas sociales de lenguaje a trabajar en cualquier clase de lengua, pero existen distintas maneras de leer según el proyecto lector. Un alumno puede emprender una lectura con el fin de cumplir con una cierta tarea o actividad que le fue asignada. Para ello, habrá quienes sobrevuelan páginas para efectuar una lectura rápida y global. Otros optarán por una lectura selectiva con el objetivo de buscar informaciones más específicas. Encontraremos también a aquellos que prefieren una lectura más lenta y exhaustiva, deteniéndose en los detalles.

Independientemente del tipo de lectura, necesitamos frecuentemente relecturas, parciales o no, porque se fijan nuevas metas, porque no todo se entiende o porque simplemente queremos recordar algo. En clase, muchas veces es el o la docente quien sugiere nuevas relecturas que él o ella guía. Estas propuestas de (re)lecturas están asiduamente fundadas en intenciones que van más allá del orden de lo literario.

Siro (ibíd.) sostiene que todo docente es un mediador cultural. Para formar lectores, uno de los grandes desafíos de la enseñanza, el o la profesora se posiciona entre los y las estudiantes y la obra a leer. Da a conocer sus propias interpretaciones e invita después a los niños y niñas a compartir las suyas. Según Siro, es el responsable del pasaje de la propia voz al conjunto de lo público, lugar en el que todas las voces de la clase se encuentran. Es quien se ocupa de construir un puente entre el lector, los otros lectores y la herencia cultural, para llegar a conformar una verdadera comunidad. Es quien dedica tiempo de clase a la lectura y a la frecuentación de obras; quien crea y abre un espacio de intercambio e interacción entre los pequeños lectores. Es el docente quien recupera las reflexiones de los alumnos y alumnas, aprovechándolas para enriquecer el trabajo sobre la obra. Interroga y al mismo tiempo alienta las preguntas de los y las estudiantes. Favorece situaciones para (re)construir sentido. Lee en voz alta pero a la vez escucha; ve, mira, interpreta y sobre todo interviene. Comparte su visión e invita al público infantil a exponer sus miradas. Confirma, reformula y evoca nuevas búsquedas. Se implica, traza caminos para la exploración de un producto cultural.

¿Qué hacemos con la virtualidad?

Los meses de pandemia representaron un nuevo desafío para la historia de la enseñanza y el aprendizaje. Los dispositivos tecnológicos se consolidaron como un elemento integral de toda clase y llegaron al sistema escolar para facilitar y mejorar las comunicaciones durante aquel período de educación a distancia. Considerando las circunstancias, puede decirse que la literatura infanto-juvenil ha sabido adaptarse. Si bien es cierto que en la virtualidad el libro álbum deja de ser “manipulable” y pierde fuerza en lo que respecta a la materialidad y plasticidad, no por ello disminuye su potencial literario o cultural. En ningún caso deja de ser un objeto afectivo. Aunque sus páginas se muevan a través de una pantalla, su contenido seguirá captando la atención de los niños y niñas. Digitalizados o no, los colores y las imágenes continúan vigentes a pesar de que se expresen mediante una plataforma. La diferencia de formato no impide la explotación de la riqueza de elementos que el álbum presenta. Tampoco las temáticas abordadas dejan de interesar al alumnado y tanto la voz del docente como la historia convocan aún a pequeños lectores activos y ávidos de significar. Las informaciones del libro, puestas a disposición por el autor y el profesor, permanecen en interacción constante con los saberes de los alumnos y alumnas más allá de cómo o dónde se lea.

Por otro lado, los rituales pueden mantenerse y a su vez evolucionar. En lugar de la ronda, proponemos un encuentro virtual particular para compartir una lectura, intercambiar ideas e interpretaciones, emprender aventuras literarias y descubrir colectivamente. No se trata de cerrar espacios sino de abrir otros nuevos, en los que los estudiantes se animen a tomar la palabra y expresar sus ideas. Estos libros no renunciarán nunca a su rol como disparadores de proyectos. Por el contrario, desde casa, permiten la integración y la participación de nuevos miembros, como otros integrantes de la familia.

Virtual o presencialmente, leer un álbum en clase es una práctica social atravesada por una herencia cultural que continuará despertando voces y miradas de alumnos y alumnas. La confrontación de ideas y saberes no pierde significación durante el intercambio en la virtualidad, sino que se reinventa y cobra nuevos

valores a través de la pantalla. No dejaremos de formar lectores críticos o de suscitar reflexiones en torno a una obra que sigue representando un producto histórico de la cultura, cuyo legado resulta especialmente relevante para (re)interpretar tradiciones constitutivas de ciudadanos y actores sociales. Podrá cambiar su formato, pero no la esencia de las interacciones que se generan alrededor de la obra ni nuestro trascendental papel de mediadores culturales.

Referencias

Libros álbumes

- Bassié, Alice/ Sylvain Diez (2009): *Sinon...!* París: Kaléidoscope.
- Browne, Anthony (1998): *Une histoire à quatre voix*. París: Kaléidoscope [trad. esp.: *Voces en el parque*. Trad. de Carmen Esteva. México: Fondo de Cultura Económica, 1999].
- Browne, Anthony (2009): *Parfois je me sens*. París: Kaléidoscope [trad. esp.: *¿Cómo te sientes?* Trad. de Mariana Mendía. México: Fondo de Cultura Económica, 2013].
- D’Allancé, Mireille (2000): *Grosse colère*. París: L’école des loisirs [trad. esp.: *Vaya rabieta*. Trad. de Paula Vicens Martorell. Barcelona: Corimbo, 2004].
- Duguël, Anne (2001): *Le monstre de la purée*. París: Grasset Jeunesse.
- Duquennoy, Jacques (1994): *Le dîner fantôme*. París: Albin Michel Jeunesse [trad. esp.: *La cena de los fantasmas*. Trad. de M^a Isabel Molina Llorente. Buenos Aires: Edelvives, 2003].
- Lallemand, Orianne/ Éléonore Thuillier (2009): *Le loup qui voulait changer de couleur*. París: Auzou [trad. esp.: *El lobo que quería cambiar de color*. Valencia: S.A. Ecir, 2013].
- Lallemand, Orianne/ Éléonore Thuillier (2016): *Le loup qui voulait être un super héros*. París: Auzou [trad. esp.: *El lobo que quería ser un superhéroe*. Buenos Aires: Auzou, 2021].
- Lallemand, Orianne/ Éléonore Thuillier (2017): *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. París: Auzou [trad. esp.: *El lobo que dominó sus emociones*. Buenos Aires: Auzou, 2021].

- Llenas, Anna (2012): *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant [trad. fr.: *La couleur des émotions*. París: Quatre fleuves].
- Pennart de, Geoffroy (1994): *Le loup est revenu*. París: Kaléidoscope [trad. esp.: *El lobo ha vuelto*. Trad. de Rafael Ros Sierra. Barcelona: Corimbo, 2003].
- Pennart de, Geoffroy (1999): *Le loup sentimental*. París: Kaléidoscope [trad. esp.: *El lobo sentimental*. Trad. de Rafael Ros Sierra. Barcelona: Corimbo, 2004].
- Ramos, Mario (2001): *C'est moi le plus fort*. París: L'école des loisirs [trad. esp.: *Soy el más fuerte*. Trad. de Susana Tornero. Barcelona: Corimax, 2002].
- Ramos, Mario (2006): *C'est moi le plus beau*. París: L'école des loisirs [trad. esp.: *Soy el más guapo*. Trad. de Anna Coll-Vinent. Barcelona: Corimbo, 2012].
- Ramos, Mario (2010): *Le code de la route*. Bruselas: Pastel [trad. esp.: *Código de circulación*. Trad. de Rafael Ros Sierra. Barcelona: Corimbo, 2010].
- Sendak, Maurice (1973): *Max et les Maximonstres*. París: L'école des loisirs [trad. esp.: *Donde viven los monstruos*. Trad. de Agustín Gervás. Buenos Aires: Kalandraka, 2014].
- Thomas, Valéry/ Korky Paul (2004): *Pélagie la sorcière*. París: Milan Jeunesse [trad. esp.: *La bruja Berta*. Buenos Aires: Atlántida, 1999].
- Van Zeveren, Michel (2007): *Et pourquoi?* París: L'école des Loisirs [trad. esp.: *¿Por qué?* Barcelona: Corimbo, 2008].
- Durand, Marion (1977): "Les premières rencontres avec le livre". En *Les livres pour les enfants*, 2ª ed., París: Ouvrières, pp. 70-81.
- Iser, Wolfgang (1978): *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Baltimore University Press.
- Kaufman, Ana María (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lewis, David (2001): *Reading contemporary picture books: Picturing text*. Londres: Routledge Falmer.
- Mendoza, Silvia (dir.) (2004): *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria-educación general básica*, 1ª ed. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Orozco Lopez, María Teresa (2009): "El libro álbum: definición y peculiaridades". En *Sincronía*, 52, pp. 1-13. En <<http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>> [Último acceso: 3-10-2021].
- Proscolli, Argyro (2007): "Apprendre le flé à l'école primaire: de l'épanouissement affectif au développement cognitif". En *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques*. Actas de la jornada de estudio del 21 de octubre de 2006 organizada por la Sección de Lengua Francesa y de Lingüística del Departamento de Lengua y Literatura Francesas, Universidad de Ate- nas, pp. 27-60.
- Sipe, Lawrence (1998): "How Picture Books Work: a Semiotically Framed Theory of Text-picture Relationships". En *Children's literature in education*, 29, pp. 97-108.
- Siro, Ani (2005): *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México DF: Lecturas sobre lecturas.
- Van der Linden, Sophie (2004): "L'album, entre texte, image et support". En *La Revue des livres pour enfants*, 214, pp. 59-68.

Bibliografía

- Cicurel, Francine (2002): "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". En *AILE*, 16, pp. 145-164.
- Cicurel, Francine et al. (1994): *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité*. París: Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras/ Programa de Escuelas Plurilingües, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014): "Un puente entre las lenguas" <<https://sites.google.com/site/unpuenteentrelaslenguas/>> [Último acceso: 5-9-2021].

María de la Paz Espinosa Alonso es profesora de Didáctica, Ayudantías y Prácticas y Residencia del Francés Lengua Cultura Extranjera para los niveles inicial y primaria en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", y maestra de 1º y 7º grado en la misma institución.

La traducción de literatura infantil: ¿un juego de niños?

Análisis de algunos de los problemas de traducción de *The BFG* de Roald Dahl y su traducción al español

Vanesa Fusco
Universidad de Belgrano
vanefusco@gmail.com

Resumen: Este trabajo es un estudio descriptivo-explicativo de una traducción al español de la novela infantil *The BFG*, escrita por el autor inglés Roald Dahl y publicada en 1982. Hasta 2016, esta traducción fue la única que circuló en Argentina. Tras explorar las características principales de la literatura infantil (LI) y su traducción, tales como el concepto de *literatura infantil* y el de *infancia*, los participantes que involucran, las funciones de la LI que se trasladan a la traducción y los principales enfoques teóricos en los estudios de traducción de LI, nos concentramos en el análisis de la traducción de los juegos lingüísticos humorísticos incluidos en *The BFG*, entre ellos, neologismos, juegos de palabras, nombres propios descriptivos, intertextualidad, errores gramaticales y errores ortográficos. Principalmente, buscamos saber cuánto se alejó la traductora del texto original (TO) para lograr un texto meta (TM) que cumpliera su función en la cultura meta (CM). El estudio intenta contribuir al desarrollo del relativamente nuevo campo de la traducción de literatura infantil (LI) como un área de estudio académico, especialmente en el par inglés-español.

Palabras clave: traducción – literatura infantil – Roald Dahl – *The BFG* – *El Gran Gigante Bonachón*

1. Introducción

Aunque es habitual asociar la literatura infantil a la infancia, para quienes siguen disfrutando de la lectura de este género en la adultez seguirá habiendo primeras lecturas y sorpresas luego de transcurridos los años de la niñez. Cuando eso ocurre, el acercamiento que se tenga a esos textos puede ser muy distinto del que pueda tener un niño. Tal es el caso de *The BFG*, la novela de Roald Dahl rebotante de neologismos, juegos de palabras y transgresiones ortográficas y gramaticales, en especial si quien lee es una traductora. Las preguntas surgen casi de manera inevitable: ¿será posible lograr algo similar en español?, ¿alguien lo habrá intentado? Este trabajo se propone buscar respuestas a esos interrogantes.¹

The BFG es una obra sumamente rica, con variados aspectos para analizar, tales como la corrección política, las referencias culturales, el humor y los juegos lingüísticos. Cuenta la historia de Sophie, una pequeña huérfana que una noche descubre al BFG (*Big Friendly Giant*) soplando sueños a los niños dormidos. Ante el temor de ser delatado, el BFG rapta a Sophie y se la lleva a su casa en Giant Country. Allí Sophie aprende cómo viven los demás gigantes, seres sanguinarios que solo se alimentan de personas, y junto al BFG idea un plan para detener las masacres que se suceden noche tras noche. En el transcurso de la historia, Sophie logra entender el habla del BFG y los demás gigantes, que cometen errores gramaticales, inventan palabras y emplean mal otras tantas. En el discurso de los gigantes también hay juegos de palabras que, sumados a las demás peculiaridades mencionadas, logran un efecto humorístico predominante en la obra. Consideramos

¹ Este artículo se basa en mi tesis de igual título, dirigida por el Prof. Trad. Douglas Town y defendida en septiembre de 2014 para optar por el grado de Magister en Traducción de la Universidad de Belgrano.

que los juegos lingüísticos son el desafío más importante para emprender la traducción de *The BFG* y por ello los tomamos como objeto de nuestro análisis.

Si bien la LI se ha establecido como un campo de estudio académico en sí mismo, el estudio de su traducción es relativamente reciente (Lathey 2006). Persiste la creencia de que la traducción de LI es sencilla y no presenta desafíos que valga la pena estudiar, por lo cual su posición en el mundo académico no está completamente consolidada. Sin embargo, es evidente que la LI traducida ocupa un lugar importante en la producción literaria de un país; por esto es necesario continuar investigando las características, los mecanismos y las estrategias de difusión que la distinguen de la literatura para adultos.

El nuestro es un estudio descriptivo-explicativo cuyo interés principal reside en saber cómo se resolvieron los problemas de traducción que representan los juegos lingüísticos en la versión en español de *The BFG* y los efectos de tales decisiones respecto de la función del TO (texto original) en la CM (cultura meta). Buscamos demostrar la hipótesis de que la traductora² recurrió a estrategias y procedimientos de traducción tendientes a alejarse del TO en un sentido semántico y gramatical con el fin de mantener el estilo y los efectos del original.

Antes de adentrarnos en cuestiones metodológicas y en el desarrollo del análisis, repasaremos algunos conceptos que hacen a la LI y su traducción.

2. La literatura infantil

La necesidad de contar con libros escritos específicamente para niños, con un propósito pedagógico, surgió entre fines del siglo XVI y principios del siglo XVII, en consonancia con la idea de los moralistas y pedagogos dentro de la Iglesia de que los niños inocentes y cercanos a Dios debían estar alejados de todo comportamiento adulto que pudiera corromperlos. La idea

romántica de la infancia como una edad en la que los niños eran seres inocentes y únicos, con necesidades y deseos propios, se fue afianzando en el siglo XIX y se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX (Shavit 1986). Se reflejaba en el sentimentalismo y en la imaginación de los cuentos de hadas, que además transmitían un mensaje claro y sin rodeos. Las obras infantiles no podían tratar temas como la muerte, el sexo o la violencia, a menos que se los presentara en un contexto de fantasía (Ghesquiere 2006). Tales temas comenzaron a gozar de mayor aceptación dentro de las historias más realistas a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando el optimismo y la fantasía perdieron parte de su protagonismo en la LI.

Las definiciones de *literatura infantil*, también ellas, fueron variando históricamente y en función de la perspectiva desde la cual se la abordara: se la ha considerado desde un subgénero de la literatura para adultos por ser escrita en su mayoría por adultos (Wilkie 1996) hasta todo lo que leen los niños (Hellsing 1963), o como aquella literatura que interesa al niño (Cervera 1984). Göte Klingberg (1986), uno de los primeros investigadores especializados en LI, también se enfoca en el lector y delimita la LI como aquella literatura escrita y producida para los niños. Esta es la definición que mejor se ajusta a nuestro trabajo.

En el complejo *polisistema literario*, concepto propuesto por Itamar Even-Zohar (1990),³ la LI tiene un estatus inferior al de la literatura para adultos. De hecho, aún no se ha generalizado su concepción como un sistema independiente ya que, como señalamos, existen teóricos que consideran que la LI es un subgénero de la literatura para adultos. Así lo da a entender ocurrentemente la escritora Ana María Shua (2007), “la LI es hija de una unión extramatrimonial entre el prestigioso Arte y la desdeñada Pedagogía”.

Al depender de distintos sistemas, como el educativo, la LI cuenta con una menor autonomía. Eithne O’Connell (1999) considera que la LI ocupa una posi-

² Por cuestiones prácticas, solo nos referiremos a la traductora de *The BFG* como la responsable de las decisiones de traducción, aunque en el proceso es posible que haya tenido que responder a las exigencias de la editorial o un editor.

³ Este polisistema consiste en distintos estratos, y la posición de cada miembro o sistema, entendido como una red de relaciones observables, depende de cuestiones socioliterarias que los limitan (Shavit 1986).

ción periférica en el polisistema literario porque está dirigida a una minoría, es un campo mayormente dominado por mujeres, suele desviarse de las normas literarias convencionales y mantenerse dentro de fórmulas y estereotipos. Hasta épocas recientes, se consideraba este tipo de literatura algo sencillo que no valía la pena estudiar dentro del ámbito académico.

Sin embargo, en los últimos años, el mundo académico ha demostrado un mayor interés por las obras infantiles (Pascua y Marcelo 2000). Si bien la dimensión pedagógica persiste en su esencia, por el mero hecho de que está dirigida a un lector en proceso de formación cognitiva, literaria y social, la LI ya no se halla tan ligada al objetivo moralista o al didacticismo de sus inicios y se está estudiando cada vez más como lo que es: literatura.

En la LI intervienen distintos factores. Por un lado, tenemos al adulto, que produce, compra, recomienda, presta y enseña libros infantiles. Por el otro, tenemos al niño que, como mencionamos, es un lector en proceso de desarrollo. Por eso se habla de que en la LI hay un doble receptor, con intereses, gustos y prejuicios muy distintos.

Asimismo, la LI cumple diversas funciones. (1) Una función pedagógica o educativa: con esta literatura, los niños aprenden a leer, a asignarles sentido a las palabras y a manipularlas; también aprenden valores y asimilan el mundo que los rodea y, a través de las traducciones, aprenden sobre otras culturas y sus valores (Marcelo Wirnitzer 2007). (2) Una función estética o literaria: la LI acerca al niño a lo artístico y le permite apreciar valores estéticos y desarrollar su creatividad e imaginación (ibíd.). (3) Una función lingüística: a través de la LI, el niño aprende e interioriza la lengua (Calles 2005) y, a la vez, aprende las convenciones de la cultura en la que está inmerso y sus estructuras de pensamiento (Shua 2007); por lo general, el vocabulario se ajusta a la capacidad de comprensión y grado de experiencia del mundo del niño. (4) Una función social y cultural: la LI integra al niño a la sociedad porque suele presentar los modos de conducta aceptados y el rol que el niño debe cumplir en ella (Marcelo Wirnitzer 2007); también lo integra a la cultura, no solo a la propia sino también a las de otros países, a las que se accede mediante

las traducciones. (5) Una función psicológica: el niño, al identificarse emocionalmente con los personajes y las situaciones, reconoce modos de enfrentar sus propios problemas (López Tamés 1990). (6) Una función informativa y cognitiva: los niños efectivamente usan la LI como fuente para satisfacer sus necesidades informativas; además, la LI contribuye al desarrollo de destrezas cognitivas como el razonamiento, el análisis y las comparaciones, que el niño utiliza para entender una historia (Xeni 2011). (7) Por último, una función lúdica: quizás la función más importante, de la que se vale la LI para cumplir todas las demás mediante el juego que la literatura supone para los niños. Muchos autores utilizan recursos como el humor, los juegos de palabras, los neologismos y los sinsentidos, entre otros, para cumplir esta función. También podemos incluir en esta categoría las ilustraciones, que no solo ayudan a comprender el texto sino que también permiten mostrar ideas que no están escritas, y las tipografías, que pueden usarse para transmitir emociones implícitamente. Es importante tener en cuenta todas estas funciones en la traducción, especialmente si se busca que el TM (texto meta) cumpla la misma función que el TO.

3. La traducción de literatura infantil

En la traducción de LI intervienen distintos sistemas. Isabelle Desmidt (2006) ordena esos sistemas según normas de muy diversa índole: los requisitos de la industria editorial, las normas didácticas y pedagógicas, las normas técnicas (cuestiones de diseño), los conceptos de adecuación y aceptabilidad. Es posible que algunas normas entren en conflicto; por ejemplo, se puede sacrificar calidad literaria para priorizar el aspecto pedagógico. Veamos algunos enfoques que pueden ser productivos para la traducción de LI y cómo estos encajan estas normas.

(a) Gideon Toury: adecuación y aceptabilidad. Gideon Toury desarrolla su teoría de traducción, principalmente literaria, desde un punto de vista descriptivo con enfoque hacia el TM y una serie de normas, de las cuales rescatamos los conceptos de *adecuación* y *aceptabilidad*, dos extremos que se disputan en toda traducción. En una traducción adecuada, prevalecen las normas de la lengua y del sistema literario de origen, con el riesgo de que el TM no sea compatible con el sistema lingüístico y literario al que está dirigi-

do. Por el contrario, en una traducción aceptable predominan las normas del sistema meta. En el contexto de la LI, por lo general, una traducción debe funcionar en el sistema meta como si fuera un original, por lo que es esperable que el texto se acerque más al extremo de la aceptabilidad (Puurtinen 2006).

(b) Zohar Shavit: mayor libertad regida por principios. Zohar Shavit (1986) parte de la posición periférica que ocupa la LI en el polisistema literario, posición que ofrece más libertades al traductor para manipular el texto. Las manipulaciones están justificadas si se practican para cumplir dos principios básicos: por un lado, el texto debe ajustarse de modo que sea bueno para el niño desde un punto de vista educativo, según los requisitos de la sociedad; por otro lado, el argumento, las caracterizaciones y el lenguaje deben guardar coherencia con lo que la sociedad considera que el niño es capaz de leer y comprender. La jerarquía de estos dos principios básicos cambia según cambia la concepción de la LI.

(c) Katharina Reiss y Hans Vermeer: el propósito de la traducción. Al igual que Toury, y con un enfoque funcionalista, Reiss busca dar más importancia al TM. Junto con Hans Vermeer, desarrolla la *teoría del escopo*, es decir, la teoría de que el propósito del TM determina las estrategias utilizadas por el traductor. En su aplicación a la traducción de LI, esta teoría trasladó la atención del TO hacia el lector de la lengua meta (Xeni 2011). Lo más importante es que el TM cumpla su función en la CM, por lo que es posible que no tenga la misma función original, considerando cómo varía el concepto de *infancia* y de qué es bueno para el niño.

(d) Riitta Oittinen: la traducción dialógica. Riitta Oittinen (2000) parte de la teoría del dialogismo de Mijaíl Bajtín y desarrolla un modelo en el que la traducción de LI se basa en un diálogo entre el traductor, el autor, el TO, el lector meta, la traducción y, también, el ilustrador y la editorial. Oittinen también está a favor de apearse menos al TO para priorizar al niño de la LM, adoptando un enfoque funcional. Al complementar y adaptar un TO según las características culturales y lingüísticas del lector meta, el traductor se asegura de que el TM cumpla su cometido y demuestra lealtad hacia el autor.

4. Corpus de análisis y metodología

En este trabajo, partimos de *The BFG* de Roald Dahl (1982) como TO y analizamos la traducción de la española Herminia Dauer (1992). Seleccionamos fragmentos con una variedad de juegos lingüísticos que constituyen nuestras categorías de análisis: neologismos, juegos de palabras, nombres propios descriptivos, intertextualidad, errores gramaticales y errores ortográficos.

Como primer paso, siguiendo a Reiss y Vermeer, definiremos el escopo de la traducción de *The BFG* en función del cual estudiaremos la traducción de las unidades identificadas en cada categoría de análisis. Los aspectos principales de este escopo son los siguientes:

(1) El lector meta. El lector final del TO es un niño de entre siete y once años. Sin embargo, en la contratapa de la edición española se indica que el TM está dirigido a niños de doce años en adelante. Desconocemos la razón puntual de esta diferencia del TM y tan solo podemos conjeturar que podría deberse a la idea de que un niño de mayor edad que la sugerida para el TO podría procesar mejor, desde los puntos de vista sociocultural y psicológico, las ironías culturales características del texto o las descripciones bastante gráficas de los momentos en que los gigantes comen a personas adultas e incluso niños. Por otro lado, y sin entrar en el debate sobre la pertinencia de incluir edades sugeridas en las obras de LI, cabe cuestionarse si los niños mayores de doce años al momento de la publicación de la edición analizada (2011) aún encontrarían entretenido el argumento. A los efectos de nuestro análisis, nos limitamos a considerar que parte del escopo del TM es que el texto sea comprendido por un niño hispanohablante de doce años, que es la edad definida por la editorial que publicó la traducción.

(2) Las funciones de la LI. La función más importante para nuestro trabajo es la lúdica, ya que los elementos que analizamos son los recursos más comunes para cumplirla. El texto busca causarle gracia al lector, por lo que es importante mantener el efecto humorístico, aspecto que presenta importantes problemas de traducción: por un lado, algunos recursos humorísticos se apoyan en temas que no son compartidos por todas las culturas; por el otro, la

versión en español debe tener un grado de dificultad tal que pueda ser comprendida por el niño lector y, así, causarle gracia. Los juegos lingüísticos son una característica crucial de las obras de Dahl, por tanto, es importante mantenerlos en la traducción.

Además, para tener una apreciación del grado de alejamiento del TO en la versión en español, creamos una escala ordinal de procedimientos de traducción. Por cuestiones de espacio, nos limitamos a mencionarlos, aunque pueden encontrarse más detalles en Molina y Hurtado (2002), López Guix y Minett Wilkinson (1997) y Newmark (1988).

GRUPO A: LITERAL (correspondencia uno a uno entre palabras y estructuras). *Préstamo, calco, traducción literal, equivalente acuñado, mismo mecanismo.*

GRUPO B: ALGO LITERAL (mismo significado; cambios mínimos). *Transposición, modulación.*

GRUPO C: ALGO ALEJADO DEL TO (cambios de palabras; pérdida de algún aspecto del TO). *Análisis componencial, descripción, generalización, particularización, amplificación, reducción parcial.*

GRUPO D: ALEJADO DEL TO (intento de mantener la idea; introducción de elementos nuevos o distintos). *Reducción total, adaptación, variación, compensación, creación discursiva.*

Partimos de la hipótesis de que, en línea con la idea de que en el contexto de la LI una traducción suele tener que funcionar en el sistema meta como si fuera un original, la traductora buscó la aceptación del texto en la CM más que su adecuación, en el sentido utilizado por Toury. Es decir que, como sugieren Shavit (1986) y Oittinen (2000) en sus respectivas teorías, habrá manipulado el TO para que funcione en el sistema lingüístico de la CM en lugar de que prevalezcan las normas de la lengua y del sistema literario de origen, en especial en el tratamiento de los neologismos y los juegos de palabras. También suponemos que la traductora no habrá utilizado procedimientos de traducción cercanos a la literalidad porque el efecto humorístico no suele trasladarse de manera transparente de una cultura a otra. Es decir que se habrá inclinado mayormente por una estrategia de *domesticación*, o de adaptación del TO a las normas y convenciones del texto de destino,

en lugar de la *extranjerización*, en la que se mantienen las formas lingüísticas y las diferencias culturales del TO en el TM (Venuti 1995), y de la *neutralización*, en la que se convierten “las referencias culturales en elementos que no resultan ni propios ni ajenos a ninguna de las dos culturas” (Marcelo Wirnitzer 2007).

Para comprobar esta hipótesis, seguimos los siguientes pasos:

1º) Identificamos todos los ejemplos de cada categoría de análisis (neologismos, juegos de palabras, nombres propios descriptivos, intertextualidad, errores gramaticales y errores ortográficos).

2º) Identificamos los principales procedimientos y estrategias de traducción utilizados en cada ejemplo.

3º) Contabilizamos todos los procedimientos utilizados en cada ejemplo para luego analizarlos por separado, por grupo de la escala ordinal y por categoría. También contabilizamos todas las instancias en las que se aplica cada estrategia de traducción con el fin de ver cuál predomina.

Para organizar nuestro análisis, creamos una ficha de trabajo para cada ejemplo en la que consignamos el capítulo y la página del TO y el TM en la que aparece, su contexto, la unidad analizada en sí, la función que cumple en el TO, la traducción al español y los procedimientos y estrategias de traducción utilizados.

En el caso de los errores ortográficos y gramaticales, aplicamos un procedimiento distinto debido a que la traductora no mantuvo los errores en una correspondencia de uno a uno. Hicimos un recuento de la cantidad de errores que hay en el TO y en el TM, y observamos si se mantiene el mismo tipo de errores o si el TM utiliza otro patrón.

5. Análisis y resultados

En los fragmentos seleccionados del corpus, identificamos 67 unidades de las siguientes categorías: 9 nombres descriptivos, 3 casos de intertextualidad, 22 neologismos y 33 juegos de palabras. A continuación, presentaremos el análisis en detalle de algunas unidades, con el fin de comprobar la hipótesis enunciada en el apartado anterior.

	Capítulo: “The Marvellous Ears”	Ubicación: pág. 46 (TO); pág. 40 (TM)
Contexto	El BFG explica que con sus enormes orejas puede oír “all the secret whisperings of the world”. Aquí habla de las orugas.	
Unidad analizada	<i>‘They is argying all the time about who is going to be the prettiest butterfly. [...].’</i>	
Función	Se caracteriza el discurso del BFG con un juego de palabras que consigue un efecto lúdico y humorístico. Se forma fonéticamente la palabra “butterfly” con otras dos que no tienen significados relacionados entre sí: “butter” (manteca) y “fly” (volar; mosca). Se consigue un efecto lúdico y humorístico.	
Traducción	— <i>Todo el día discuten sobre cuál será la piriposa más bonita. [...].</i>	
Procedimientos de traducción	Análisis componencial (Grupo C) / Mismo mecanismo (Grupo A) / Creación discursiva (Grupo D)	
Estrategia de traducción	Domesticación	

En este ejemplo, la traductora aplica un *análisis componencial*, es decir, separa una unidad léxica en sus componentes de sentido y la traduce con dos, tres o cuatro componentes. En este caso, decide trasladar solamente el componente de “mariposa” al español, ya que mantener el juego del TO sería extremadamente difícil. El juego lingüístico “piriposa” remite al insecto mediante la combinación de “piropo” y “mariposa”, con el que logra mantener el efecto lúdico y humorístico del TO.

	Capítulo: “Frobscottle and Whizz-poppers”	Ubicación: pág. 67 (TO); págs. 56–57 (TM)
Contexto	El BFG explica a Sophie el efecto que tiene una bebida que toman los gigantes, cuyas burbujas bajan en lugar de subir.	
Unidad analizada	<i>‘A whizzpopper!’ cried the BFG, beaming at her. ‘Us giants is making whizzpoppers all the time! Whizzpopping is a sign of happiness. It is music in our ears! You surely is not telling me that a little whizzpopping is forbidden among human beans?’</i>	
Función	Se caracteriza el discurso del BFG con un neologismo que, mediante palabras onomatopéyicas, refiere a las flatulencias del mundo real. Se consigue un efecto lúdico y humorístico.	
Traducción	— <i>¡Ah, con un popotraque, quieres decir! —exclamó el Gran Gigante Bonachón, muy sonriente—. ¡Los gigantes soltamos popotraques continuamente! Eso es señal de felicidad. ¡Es música para nuestros oídos! No vas a decirme que un poco de popotraqueo es cosa prohibida entre los guisantes humanos...</i>	
Procedimientos de traducción	Análisis componencial (Grupo C) / Adaptación (Grupo D) / Particularización (Grupo C) / Mismo mecanismo (Grupo A) / Creación discursiva (Grupo D)	
Estrategia de traducción	Domesticación	

El neologismo “whizzpopper” remite directamente a las flatulencias, porque está formado por onomatopeyas relacionadas con los cohetes, los fuegos artificiales y las explosiones. La traductora optó por formar otro neologismo con la misma función en español, pero adaptado a una rima española que dice “¡Traca traca caca de la vaca que se llamaba Paca y hacía traca traca!”. “Traque” remite a esa rima y, en combinación con

“popó” (de referencia más específica que las onomatopeyas del original), forma un neologismo que tiene el sentido escatológico deseado, por un lado, y conserva el efecto lúdico y humorístico del original por el otro. Cabe señalar que los lectores fuera de España probablemente no identifiquen la referencia a la rima, pero pueden relacionar “traque” con una función onomatopéyica que está más cerca del TO.

	Capítulo: “Journey to Dream Country”	Ubicación: pág. 73 (TO); pág. 63 (TM)
Contexto	Los gigantes sospechan que el BFG esconde a un ser humano en su cueva.	
Unidad analizada	<i>‘Right you is!’ cried the Bloodbottler. ‘Just now I is hearing him chittering away to one of them in his cave!’</i>	
Función	Se alude a uno de los gigantes con un nombre que describe su avidez por la sangre: implica que la embotella. Se consigue un efecto lúdico mediante el juego lingüístico y un efecto humorístico que tiende al humor negro.	
Traducción	— <i>¡Eso, eso [sic] —asintió Sanguinario—. Hace poco le oí charlar con alguien en su cueva.</i>	
Procedimiento de traducción	Análisis componencial (Grupo C) / Reducción parcial (Grupo C) / Generalización (Grupo C)	
Estrategia de traducción	Domesticación	

En este caso, vemos que la traductora solamente optó por mantener el componente de la sangre al traducir el nombre del gigante. Se mantiene el efecto del humor negro, aunque el lúdico pierde algo de fuerza. Quizás se podría haber usado un nombre como “Embotella-sangre” para acercarse más al TO.

En estos ejemplos se puede apreciar la adopción de un enfoque mayormente domesticador, que es el que registramos en el 64% del total de las unidades analizadas. Tal estrategia se condice con las características principales de la traducción de LI que comentamos antes: en especial, el hecho de que se traduce para el niño lector dentro de una compleja interacción de normas relacionadas con el TO, normas literarias y factores comerciales, editoriales, didácticos, pedagógicos y técnicos de la CM que llevan al traductor a manipular el TO para que la traducción no le resulte extraña al lector meta, como expone Oittinen (2000) en su teoría de la traducción dialógica. En el caso de la traducción de

los juegos lingüísticos, interpretamos que la traductora buscó la aceptabilidad y aplicó mayormente una estrategia domesticadora para mantener los componentes lúdicos y humorísticos, tan característicos de las obras de Roald Dahl y del discurso de los gigantes en esta obra, con el fin de que no constituyeran un obstáculo para la comprensión del niño lector.

Otro patrón que se identifica en estos ejemplos es la predominancia de los procedimientos de traducción pertenecientes a los grupos C y D de la escala ordinal que propusimos anteriormente, es decir, aquellos que se alejan más del TO. De los 208 procedimientos que identificamos en las unidades analizadas, observamos que la traductora aplicó 40 del grupo A, 2 del grupo B, 77 del grupo C y 89 del grupo D. Un niño no lee un texto como una traducción, sino como un original. Por ello, interpretamos que la traductora se alejó del TO en busca de la aceptabilidad. No obstante, se mostró leal al autor —para retomar las palabras de Oittinen

(2000)–, priorizando su intención en la mayoría de los casos y buscando trasladar al menos el componente semántico principal de cada juego de lenguaje, de ahí que uno de los procedimientos más utilizados sea el análisis componencial (grupo C). En muchas ocasiones, ese procedimiento va de la mano con la *creación discursiva*, es decir, establecer una equivalencia que solo tiene sentido en el contexto, ya que los juegos lingüísticos del TO fueron trasladados al TM como un juego similar, un juego distinto o directamente una palabra general o neutra que, de todos modos, mantiene una relación de correspondencia con el TO y que solo se da en el contexto de esta obra, tal como se evidencia en los tres ejemplos anteriores.

Por otro lado, observamos patrones esperables en la utilización de los procedimientos que alejan la traducción del TO y en la aplicación de la estrategia domesticadora, ya que las categorías en las que más usos registramos de esos procedimientos y estrategias son los nombres descriptivos, los neologismos y los juegos de palabras. Podemos decir que estas categorías son

las que mejor reflejan el trabajo de mediación de los traductores: por lo general, en la traducción de cuentos fantásticos y humorísticos, los traductores priorizan el placer de la lectura y por eso se toman más libertades y exponen más su propia voz y creatividad. En el caso de la traducción de los juegos lingüísticos en *The BFG*, eso no significa que no se respete el estilo del TO. Vemos en el análisis de los ejemplos aquí explicados y en la mayoría de los ejemplos analizados en nuestro trabajo completo que, si bien la traductora aportó su propia cuota de creatividad, intentó imitar todo lo posible el estilo del TO, al igual que la intención del autor y los componentes de significado principales de cada unidad, por lo que no estamos frente a una adaptación libre en la que el TO queda prácticamente irreconocible.

Contrariamente a lo esperado, una de las categorías en las que más se utilizaron procedimientos de traducción literal es la de juegos de palabras, ya que varios de los juegos del TO podían funcionar también en la CM. Por ejemplo:

	Capítulo: “The BFG”	Ubicación: pág. 26 (TO); págs. 24–25 (TM)
Contexto	El BFG explica el sabor de las personas de distintos lugares del mundo.	
Unidad analizada	‘[...] <i>Human beans from Panama is tasting very strong of hats.</i> ’ ‘ <i>Why hats?</i> ’ <i>Sophie said.</i> ‘ <i>You is not very clever,</i> ’ <i>the Giant said [...].</i>	
Función	Se caracteriza el discurso del BFG con un juego de palabras que consigue un efecto lúdico y humorístico. Se explica el sabor de los panameños con algo relacionado con su nombre (“Panama hat”).	
Traducción	—[...] <i>Por ejemplo, los de Panamá saben mucho a sombrero.</i> — <i>¿Por qué a sombrero?</i> — <i>inquirió Sofia.</i> — <i>Tú no es muy lista</i> — <i>señaló el gigante [...].</i>	
Procedimientos de traducción	Traducción literal (Grupo A) / Equivalente acuñado (Grupo A)	
Estrategia de traducción	Extranjerización	

En cuanto a los errores gramaticales, contabilizamos 104 errores en el TO, que consisten en:

- concordancia verbal, por ejemplo, “Right you **is!**” (Dahl 1982: 73)
- aspecto verbal, por ejemplo, “Every night Bonecruncher **is galloping** off to Turkey to gobble Turks” (ibíd.: 26)
- concordancia verbal y aspecto verbal, por ejemplo, “all human beans **is having** different flavours” (ibíd.: 26)

En el TM registramos solo 21 errores:

- concordancia verbal, por ejemplo, “las arañas **es** unas chisquichismosas” (Dahl 1992: 40)
- confusión de los verbos “ser” y “estar”, por ejemplo, “Pero tu seso **es** tan lleno de pulguitas, que no creo que lo entiendas” (ibíd.: 56)
- concordancia verbal y confusión de los verbos “ser” y “estar”, por ejemplo, “¡Aquí, nosotros **es** en el País de los *Gigantes!*” (ibíd.: 23)

Podría conjeturarse que la traductora consideró que incluir una gran cantidad de errores gramaticales en español dificultaría demasiado la lectura, por lo que los limitó a algunos usos incorrectos del verbo “ser”. También es posible que haya decidido incluir solo errores gramaticales que fueran fáciles de reconocer como tales para los niños lectores, de modo que no incorporen el texto como modelo de corrección gramatical.

Distinto es lo que ocurre con los errores ortográficos: en el TM observamos una cantidad mucho mayor de errores ortográficos que en el TO. Esta diferencia se debe, en parte, a que en el TM se introdujo un error nuevo, “gigante(s)”, que se repite numerosas veces en toda la obra. Así, de los 74 errores que contabilizamos en el corpus del TM, 24 corresponden a ese error en particular. El resto corresponde a distintas palabras mal escritas, como “dicir”, “irrinsoia” o “muntón”. En el TO, los errores ortográficos se concentran principalmente en los fragmentos que corresponden a textos escritos por el BFG, mientras que, en el TM, estos errores también se incluyen en los diálogos.

En algunos casos, la traductora utilizó los errores ortográficos como un modo de compensar los juegos lingüísticos del TO que no pudo mantener. La diferencia también podría explicarse como una manera de compensar la menor cantidad de errores gramaticales incluidos en el TM. Cabe señalar que en el TM las desviaciones se destacan con cursiva o comillas, lo que pone en evidencia que este tiene una función pedagógica y lingüística más fuerte que el TO, en el cual los errores no se destacan, y que la traductora justifica sus manipulaciones en función de lo que es bueno para el lector desde el punto de vista educativo, siguiendo uno de los principios de Shavit (1986). Así y todo, se respeta la intención del autor de caracterizar el discurso de los gigantes con errores gramaticales y ortográficos y, por el otro, se respeta una de las funciones del TM. Sin embargo, el uso de la cursiva y las comillas para destacar los errores, si bien respeta la función del TM, entra en conflicto con otras aplicaciones del mismo recurso, como por ejemplo, la expresión del énfasis.

5. Reflexión final

Roald Dahl es un autor reconocido por su estilo, que refleja un uso cuidado y creativo del lenguaje. Traducir una novela como *The BFG*, en la que el lenguaje es protagonista, habrá supuesto un inmenso desafío para la traductora que se embarcó en esta tarea. Observamos que en su traducción mostró lealtad hacia el autor en el sentido de que buscó mantener su estilo. Asimismo, vemos que el TM podrá provocar un efecto similar al del TO en el lector, quien también percibirá el modo en el que se juega con el lenguaje y encontrará graciosos gran parte de los elementos que causan gracia en el TO. La traductora tuvo que decidir entre mantener las características semánticas y gramaticales o mantener el estilo y los efectos del TO. El hecho de que haya optado mayormente por alejarse del TO desde el punto de vista semántico o gramatical demuestra que dio prioridad a las funciones de la LI que mencionamos como parte del escopo y, por lo tanto, se enfocó en mantener los efectos lúdico y humorístico, lo cual comprueba nuestra hipótesis.

Aún persiste la idea errónea de que la traducción de LI no ofrece mayores complejidades por el hecho de estar dirigida a niños y, por ende, no merece estudiarse en el ámbito académico. Con este trabajo, esperamos haber aportado nuestro grano de arena para que la traducción de LI se afiance más como campo de estudio académico. Son los niños lectores y los numerosos y complejos sistemas que interactúan en la traducción de LI los que hacen que esta tarea no sea un juego de niños.

Corpus

- Dahl, Roald ([1982] 1984): *The BFG*. Londres: Puffin Books.
- Dahl, Roald ([1992] 2011): *El Gran Gigante Bonachón*. Trad. de Herminia Dauer. 22ª ed. Barcelona: Alfaguara.

Referencias

- Calles, Josefina (2005): "La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje". En *Laurus*, 11, 20, pp. 144–155.
- Cervera, Juan (1984): *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Desmidt, Isabelle (2006): "A Prototypical Approach within Descriptive Translation Studies?: Colliding Norms in Translated Children's Literature". En Van Coillie, Jan/ Walter Verschueren (eds.): *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 79–96.
- Even-Zohar, Itamar (1990): "Polysystem Studies". En *Poetics Today*, 11, 1, pp. 9–26.
- Ghesquiere, Rita (2006): "Why Does Children's Literature Need Translations?". En Van Coillie, Jan/ Walter Verschueren (eds.): *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 19–33.
- Helsing, Lennart (1963): *Tankar om barnlitteraturen*. Malmö: Rabén & Sjörögen.
- Klingberg, Göte (1986): *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: Bloms Boktryckeri Ab.
- Lathey, Gillian (2006). "Introduction". En Lathey, Gillian (ed.): *The Translation of Children's Literature. A reader*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–12.
- López Guix, Juan/ Jaqueline Minett Wilkinson (1997): *Manual de traducción inglés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- López Tamés, Román (1990): *Introducción a la literatura infantil*. (2ª ed.). Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela (2007): *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- Molina, Lucía/ Amparo Hurtado (2002): "Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach". En *Meta*, 47, 4, pp. 498–512.
- Newmark, Peter (1988): *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- O'Connell, Eithne (1999): "Translating for Children". En Anderman G./ M. Rogers (eds.): *Word, Text, Translation. Liber Amicorum for Peter Newmark*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 208–216.
- Oittinen, Riitta (2000): *Translating for Children*. Nueva York: Garland Publishing, Inc.
- Pascua, Isabel/ Gisela Marcelo (2000): "La traducción de la LIJ". En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, pp. 30–36.
- Puurtinen, Tiina (2006): "Translating Children's Literature: Theoretical Approaches and Empirical Studies". En Lathey, Gillian (ed.): *The Translation of Children's Literature. A reader*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 54–64.
- Shavit, Zohar (1986): *Poetics of Children's Literature*. Atenas y Londres: The University of Georgia Press.
- Shua, Ana María (2007): "Literatura infantil. De dónde viene y a dónde va". En *Boletín electrónico de la Biblioteca Nacional de Maestros*, 48, pp. 1–16.
- Venuti, Lawrence: (1995): *The Translator's Invisibility*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Wilkie, Christine (1996): "Intertextuality". En Hunt, P. (ed.): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 128–134.
- Xeni, Elena (2011): "Issues of Concern in the Study of Children's Literature Translation". En <http://keime-na.ece.uth.gr/main/t13/Xeni_final_text_English.pdf>[Último acceso: 24-07-2021].

Vanesa Fusco es profesora de inglés y traductora literaria y técnico-científica egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Es magíster en Traducción de Inglés por la Universidad de Belgrano, donde dicta el seminario de Traducción Literaria II de la Maestría en Traducción de Inglés. Traduce textos escolares y obras de literatura infantil y juvenil del inglés al español para editoriales argentinas, españolas y estadounidenses. Fue seleccionada para participar en la edición 2016 de “Traducir la imaginación: IV taller y foro sobre traducción y edición de literatura infantil y juvenil” de la Fundación TyPA y, en 2019, de la quinta edición de la Escuela de Otoño de Traducción Literaria (EOTL) del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

Español “neutro” en traducciones argentinas de obras clásicas de literatura fantástica juvenil

María Cecilia de la Vega
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba
cecilia.delavega@unc.edu.ar

Resumen: Las traducciones producidas en la Argentina de obras infanto-juveniles extranjeras ocupan un lugar periférico en el entramado global de traducciones al español. Además de las sucesivas crisis políticas y económicas del país, existe otro factor que relegaría a la comunidad traductora argentina: su variedad dialectal, el *español rioplatense*. Hoy, los grandes conglomerados editoriales demandan para la traducción lo que se ha dado en llamar *español neutro* [EN]. A fin de aportar datos sobre el EN que circula o se produce en la Argentina, se realizó un estudio descriptivo contrastivo de versiones de novelas clásicas de la literatura fantástica juvenil con el objeto de identificar rasgos morfosintácticos característicos de esta variedad, denominada *español neutro del Cono Sur* [ENCS]. Se analizaron contrastivamente versiones peninsulares y argentinas de *El mago de Oz*, de L. Frank Baum (1900); *El castillo encantado*, de Edith Nesbit (1907), y *Peter Pan*, de James M. Barrie (1911). Además, se consideraron como parte fundamental del repertorio (Even-Zohar 1999) versiones peninsulares y argentinas de las novelas *Harry Potter y la piedra filosofal*, de J. K. Rowling (1997), y *Las crónicas de Narnia. El león, la bruja y el armario*, de C. S. Lewis (1950). A partir del cotejo con los originales y del análisis de las primeras cinco mil palabras de las dieciocho versiones seleccionadas, se extrajeron y contrastaron ejemplos de rasgos morfosintácticos descriptos para la caracterización del EN y del ENCS, y de otros rasgos propios de la variedad del español rioplatense. Las versiones analizadas se insertan en un espacio sistémico que las condiciona y su aceptabilidad depende del cumplimiento de normas que regularon su producción en la cultura receptora (Toury [1995] 2004). Al identificar los rasgos morfosintácticos predominantes en las ediciones argentinas, fue posible determinar una serie de normas que habrían condicionado la producción de las versiones en ENCS.

Palabras clave: español neutro – variedades del español – traducciones literarias argentinas – literatura fantástica juvenil – rasgos morfosintácticos del español

Desde hace más de cuatro décadas, la traducción literaria en la Argentina ocupa un lugar periférico en el entramado global de traducciones al español. Los motivos son variados y obedecen a múltiples factores; las sucesivas crisis políticas y económicas y la falta de medidas institucionales y comerciales efectivas representan sin duda algunos de los más evidentes. Sin embargo, existe otro factor que parece poner a la comunidad traductora argentina en una posición precaria en el mercado internacional: su variedad dialectal. Por sus características particulares, la variedad del español que utilizan quienes traducen en la Argentina se distingue de esa variedad “más neutra” que demandan hoy la mayoría de las editoriales (Forteza 2016).

En la actualidad, cuando se recorren librerías argentinas en búsqueda de obras de literatura fantástica

juvenil traducidas al español, se observa que muchas de las traducciones disponibles proceden de España. Estas traducciones están producidas en la variedad que el mercado ha dado en llamar “español neutro” [en adelante: EN]. A pesar de su alegada condición de neutralidad, estas traducciones presentan rasgos característicos de la variedad del español neutro peninsular [en adelante: ENP], como el tuteo y el uso del *vosotros*. Algunas editoriales internacionales, para comercializar de manera global sus traducciones, optan por adaptar las versiones producidas para España a las variedades del español de otras regiones. De este modo, se producen versiones en español neutro “para México y Estados Unidos”, en español neutro “latino” o “del Caribe” y en español neutro “del Cono Sur”, entre otras denominaciones que circulan en el ámbito de la edición y la traducción literaria.

La producción de traducciones en EN resulta una labor compleja, que excede el plano de lo léxico. Cuando se trata de traducciones elaboradas en la Argentina, se observan rasgos morfosintácticos distintivos, propios de la variedad dialectal de quienes traducen a nivel local, que pueden resultar ajenos en Europa y que pondrían en riesgo la *aceptabilidad* (Toury [1995] 2004) del texto, al menos según el criterio de la mayoría de las editoriales en España (Arencibia, Vázquez Barrón y González 2008).

En la Argentina, encontramos editoriales que producen traducciones a nivel internacional y lo hacen utilizando una variedad del español que correspondería al español neutro del Cono Sur [en adelante: ENCS]. Si bien esta variedad estaría destinada a satisfacer las preferencias de una audiencia lectora en su mayoría argentina, uruguaya, paraguaya y chilena, no presenta rasgos característicos del español rioplatense, como por ejemplo el voseo, sino que parece ser una variedad sin marcas locales definidas: una variedad “híbrida” (Bernstein 2001), “una variedad no hablada por nadie”, en los términos de Roberto Bein (2004: 46).

Considerando este panorama surgen varios interrogantes: ¿qué características tiene el ENCS? A partir del análisis de versiones en ENCS, ¿es posible inferir normas que habrían condicionado la producción de las traducciones en esta variedad? Considerando que el concepto del EN surgió hace poco más de dos décadas, ¿podemos afirmar que la práctica de traducir textos en EN solo está instalada desde entonces? Desde un punto de vista sistémico (Even-Zohar 1999, Toury [1995] 2004), procuraremos brindar algunas respuestas a estas preguntas mediante el análisis descriptivo contrastivo de versiones de obras clásicas escritas originalmente en inglés, pertenecientes al repertorio de la literatura fantástica juvenil, traducidas al español en la variedad del ENCS, con el fin de determinar los puntos en común observables en las versiones, los rasgos morfosintácticos característicos de dicha variedad y el conjunto de normas que habrían regido o condicionado la producción de las versiones.¹

¹ El presente artículo recupera las ideas principales de la tesis de maestría “Español neutro del Cono Sur. Traducción de obras fantásticas juveniles en la Argentina y normas que la condicionan”, dirigida por la Dra. Nelly Rueda y defendida en diciembre de 2019 por M. Cecilia de la Vega, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de la Maestría en Traductología que dicta la mencionada casa de estudios.

La traducción literaria en la Argentina

La traducción de textos literarios en la Argentina cuenta con una sólida trayectoria que se inicia en las últimas décadas del siglo XIX y cobra gran importancia durante las primeras dos décadas del siglo XX, con el proyecto de publicación de traducciones denominado La Biblioteca de la Nación (Willson 2005: 235). Al describir las traducciones de esta época, Anna Gargatagli (2012: 27) comenta que “se trataba de una lengua que no pretendía ocultar que se estaba leyendo una traducción, perfectamente comprensible en cualquier lugar, agradable y, desde luego, sin énfasis nacionales”. Durante las décadas del 40 y 50 del siglo XX, la traducción literaria en la Argentina goza de una época de esplendor, con traducciones canónicas a cargo de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Victoria Ocampo, entre otros. Patricia Willson (2005: 238) destaca que, durante esta *edad de oro*, “la traducción constituyó un factor determinante en la renovación del repertorio literario en la Argentina y, en general, en varios países de América Latina”. En la década del 70, el golpe de Estado producido en la Argentina y el final del franquismo en España provocaron cambios que condicionaron la traducción literaria en el mundo hispano. Las casas editoriales que operaban en la Argentina abandonaron el país y se instalaron en España, donde comenzaron a formarse los conglomerados transnacionales que dominan el mercado editorial actual.

Desde la vuelta a la democracia en la Argentina, la traducción literaria no ha logrado recuperar el lugar preponderante que ocupó alguna vez. Al ser consultada en una entrevista sobre la configuración del campo editorial sudamericano, Patricia Willson (2010) declaró que existe una división del trabajo entre las editoriales españolas y las argentinas:

allá [en España] se traduce la última ficción, los libros cuyos derechos de traducción representan sumas importantes y que la industria editorial española puede absorber, y en América se traducen obras de dominio

público y los hallazgos de los editores, sobre todo en materia de ensayo. (En Lázaro [2010] 2019: 53).

En la Argentina, la traducción editorial se realiza en EN; y si bien existen algunas excepciones, las contadas traducciones realizadas en variedad local suelen estar acompañadas de algún paratexto que justifica la decisión de transgredir lo que sería la norma: el uso del español neutro (Villalba y Fóllica 2011). Esto se da también en el terreno de los textos infantiles y juveniles, en los que rara vez se utiliza el voseo (Alvstad 2003, Martín 2008). Al respecto, María Teresa Andruetto (2013) manifiesta:

Lo que aparece como fundamentación de editores y otros agentes que intervienen en la circulación de libros, es la idea de que los niños de un país no entienden las palabras de otro país, seguramente en la convicción de que sólo debiéramos leer lo que ya conocemos, no en la idea de lectura como una puerta abierta a mundos nuevos y a otras modalidades de la cultura y de la lengua. [...] En todos los campos, pero particularmente en el de la edición de libros para niños (tan atravesada todavía por el deber ser, la funcionalidad, el utilitarismo y el deseo de enseñar), es muy fuerte la demanda de que esos libros unifiquen sus asuntos y sobre todo unifiquen los usos del idioma, demanda de que se vuelvan un poco neutros, en fin... tan neutros y ubicuos como se pueda, para ver si de ese modo (como se dice en la jerga editorial) pueden volverse potencialmente más vendibles a lectores de otras idiosincrasias, lo gran extender sus dominios.

Villalba (2017b: 152) sostiene que la práctica actual de evadir las marcas locales en la producción de traducciones en el ámbito editorial argentino suele fundarse en múltiples razones, aunque la más aceptada y difundida sería la de “homogeneizar el lenguaje de la traducción (no así el de otros productos textuales considerados ‘originales’) en pos de su mejor circulación internacional”. No obstante, la norma que impone “traducir lo más neutro posible” no respondería solo a cuestiones estrictamente comerciales, puesto que en muchos casos el porcentaje de exportaciones es exiguo, sino a términos vinculados con ideologías lingüísticas, posicio-

nes políticas y tradiciones literarias (ibíd.: 166-167). Al referirse a esta práctica, Villalba (2018) manifiesta que

la idea de que se traduciría a lo que en términos simplificados podemos llamar “neutro” para abarcar mercados internacionales no alcanza como razón para explicar su uso, antes bien queda demostrado que es la razón naturalizada para sostener una práctica que responde a otros intereses. La primera evidencia de eso es que España traduce de “vosotros”, que es una forma pronominal que no se usa en otros países de habla hispana, que es precisamente de lo que se acusa al voseo –de usarse solo en Argentina y Uruguay (cosa que, por lo demás, no es cierta)–, y no por eso deja España de dominar el mercado del libro en el mundo hispanohablante. Más bien lo contrario, podemos afirmar que, justamente, es porque los españoles [sic] tienen el dominio comercial sobre la industria editorial que pueden traducir sin restricciones diatópicas.

El español neutro

Al hablar sobre esta variedad del español, que no es propia de ningún país en concreto y que resultaría comprensible en todo el ámbito hispánico, se utilizan distintas denominaciones: español neutro, español global, español general, español estándar y español internacional. En el marco de este estudio utilizamos la denominación español neutro, que es la que más circula en el ámbito de la traducción editorial.

Eva Bravo García (2008: 23) sostiene que el EN tiene la finalidad instrumental de “servir de pauta lingüística en medios destinados al público hispanohablante de diversos países, [...] captando el beneplácito del sujeto meta y consiguiendo los propósitos comunicativos del medio en cuestión”. Oscar Díaz Fouces (2009: 251) declara que “el español neutro sería una variedad artificial, desprovista de marcas locales, con vocación de funcionar como norma internacional para toda la comunidad hispanófona”. En consonancia con esta definición, Carolina Iparraguirre (2014: 248-249) define al EN como “una variedad lingüística diseñada para responder a los requerimientos de instituciones y empresas y formar parte de la lógica del mercado”. Sin em-

bargo, tal como lo expresa el crítico y traductor Martín Schifino (2012), “con un dialecto que no representa a nadie, pocos quedan conformes”. Humberto López Morales comenta que son muchos los que piensan que

la búsqueda neutralidad se consigue simplificando la lengua y reduciendo el vocabulario a mínimos insospechados, es decir, a costa de trabajar con una modalidad desleída, raquítica y despersonalizada, y se culpa de este hecho a los resultados de la globalización lingüística. (2006: 479)

En este sentido, Arturo Vázquez Barrón (2008), presidente de la AMETLI, Asociación Mexicana de Traductores Literarios, manifiesta que, en lo que respecta a la traducción, “parecería que el deseo es llegar a cierta neutralidad, a una especie de *koiné* de un registro general, aplanado, planchado, que pudiera estar exento de todo tipo de peculiaridades dialectales” (Arencibia, Vázquez Barrón y González 2008: 49). Al respecto, Patricia Willson descrea de la existencia de “un” EN y opina que existe un EN argentino, otro mexicano, otro uruguayo, etc., es decir, que existen representaciones locales de la neutralidad (en Lázaro [2010] 2019: 53).

Actualmente, la mayoría de los debates se centran en la factibilidad de la existencia de esta variedad “híbrida”, sin marcas diatópicas (Coseriu 1982), que sería comprensible y aceptable en todos los mercados de habla hispana, y en la legitimidad de su utilización en detrimento de las variedades regionales. No obstante, se cuenta con pocas precisiones acerca de cómo sería, en efecto, el EN, y cuáles serían sus rasgos principales. Los estudios realizados por Lila Petrella (1998), sobre el EN de subtítulos y doblajes, y por David Sundell (2010), sobre el EN de las versiones adaptadas para México y América del Sur de *Harry Potter y la Orden del Fénix*, constituyen una referencia importante para continuar con las indagaciones.

Nuestro estudio descriptivo contrastivo tuvo por objeto ahondar en la caracterización del ENCS, en su aspecto morfosintáctico. Por lo general, las caracterizaciones del EN, o las indicaciones que reciben quienes deben producirlo en sus traducciones, suelen limitarse a las formas de tratamiento, *tú* o *vos*, *vosotros* o *us-*

tedes, y a las elecciones léxicas (Modenessi, Sáenz y Willson 2008). Sin embargo, según manifiestan algunas editoriales españolas al referirse a las traducciones argentinas, parecería que “[h]ay un problema que tiene que ver con estructuras, con sintaxis, con una concepción del lenguaje y que el lector español percibe como extraño” (Arencibia, Vázquez Barrón y González 2008: 53).

Análisis de versiones argentinas de obras fantásticas juveniles

A los fines de brindar aportes relacionados con el aspecto morfosintáctico del ENCS, se realizó un análisis descriptivo contrastivo de versiones en ENCS y en ENP de tres obras fantásticas juveniles en lengua inglesa: *El mago de Oz*, de L. Frank Baum ([1900] 2008), *El castillo encantado*, de Edith Nesbit ([1907] 2010), y *Peter Pan*, de James M. Barrie ([1911] 2008). Las versiones al español –catorce en total– de estas tres novelas clásicas conforman el *corpus principal* de este estudio.

Al momento de seleccionar las obras, se privilegiaron tres que forman parte del mismo repertorio dentro del polisistema de la literatura juvenil. Las tres novelas tienen en común las siguientes características: a) pertenecen al género de la literatura fantástica juvenil; b) fueron escritas a principios del siglo XX por tres figuras de la literatura contemporánea de habla inglesa; c) fueron traducidas por las mismas tres, cuatro o cinco editoriales, dependiendo de los casos –Salim Ediciones, Letra Impresa, Andrés Bello, Acme y Clarín–; y d) las versiones producidas por cada editorial pertenecen, en su mayoría, a una misma colección o serie.

Teniendo en cuenta que las versiones de estas tres obras se insertan en un repertorio mayor que las alberga dentro del polisistema literario receptor, se analizaron también, de manera accesoria y a los fines del contraste, las versiones de otras dos obras que ocupan un lugar central en el repertorio de la literatura juvenil fantástica traducida que circula en la Argentina. Se trata de las versiones en ENCS y en ENP de *Harry Potter y la piedra filosofal*, de J. K. Rowling ([1997] 1998), y *Las crónicas de Narnia: El León, la bruja y el ropero*, de

C. S. Lewis ([1950] 1994). Las versiones al español de ambas novelas –cuatro en total– conforman el *corpus secundario* de este estudio.

Se partió de la hipótesis de que las versiones argentinas están elaboradas en la variedad del ENCS, cuyos rasgos morfosintácticos la distinguen del ENP; y comparten una serie de normas –surgidas de la interacción entre factores sociales, culturales y económicos del polisistema literario receptor– que condicionaron las decisiones editoriales y la labor traductora para su producción.

Las versiones de los textos seleccionados, tanto las del corpus principal como las del corpus secundario, están insertas en un espacio sistémico que las condiciona y pertenecen a repertorios culturales definidos, según los conceptos desarrollados en la *Teoría de Polisistemas* (Even-Zohar 1999). Itamar Even-Zohar (ibíd.) define el repertorio cultural como la suma del conjunto de opciones utilizadas por un grupo de gente para la organización de la vida y sostiene que la aceptación de este repertorio depende de una red intrincada de relaciones en la que intervienen, entre otros factores, el mercado, quienes tienen el poder y los probables usuarios. Las versiones traducidas son el resultado de un proceso que tiene que ver con su grado de aceptabilidad en el contexto receptor, que dependerá del nivel de acatamiento de las versiones a las normas o convenciones vigentes en el polisistema receptor, “en su papel regulador de la actividad traductora en entornos socioculturales” (Touy [1995] 2004: 63).

Touy (ibíd.: 98-100) propone tres tipos de normas de traducción: 1) la *norma inicial*, que es la alternativa que tiene quien traduce de plegarse al texto de origen y sus normas; o, en el polo opuesto, de acercarse al contexto receptor y adherir a las normas activas en la cultura meta; 2) las *normas preliminares*, que están dadas por políticas de traducción concretas e institucionales; y 3) las *normas operacionales*, que se relacionan con las decisiones que se toman durante la labor traductora e impactan en la matriz del texto, su textura y su formulación verbal. En la medida que una norma esté activa y sea efectiva, se observarán regularidades de comportamiento en situaciones análogas (ibíd.: 111). Las normas pueden variar según su grado

de intensidad o el nivel de acatamiento que suponen. En este sentido, Touy las clasifica como a) *normas primarias* o básicas, aquellas que son obligatorias para todos los casos de un cierto tipo de comportamiento; b) *normas secundarias* o *tendencias*, las que determinan el comportamiento por el que se muestra preferencia; pueden ser dominantes por momentos, bastante frecuentes, pero no obligatorias; y c) *comportamiento tolerado (permitido)*, que son normas que se manifiestan con escasa frecuencia y que tienen un grado de intensidad mínimo.

Rasgos morfosintácticos del español neutro del Cono Sur

Con el fin de a) aportar datos sobre aspectos morfosintácticos de la variedad del ENCS; b) detectar normas (Touy, [1995] 2004) observables en las versiones en ENCS; y c) determinar si la neutralización de la variedad local es una práctica solo reciente o de larga data, se analizaron, contrastiva y descriptivamente, las primeras cinco mil palabras de las versiones de *El mago de Oz* (capítulos 1 a 3), *Peter Pan* (capítulo 1 y parte del capítulo 2) y *El Castillo encantado* (capítulo 1), y se extrajeron ejemplos representativos de algunos de los rasgos descritos para la caracterización del EN y del ENCS (Petrella 1998, Sundell 2010, Villalba 2010, 2011, 2016, 2017b, Gómez Font 2012) y de otros rasgos propios de la variedad del español rioplatense (Vidal de Battini 1964, Lapesa 1981, Donni de Mirande 1992, Carricaburo 1997, Di Tullio 1997, 2013, Bosque y Demonte 1999, Fontanella de Weinberg 2000, López García 2009), que constituyeron las categorías de análisis de este estudio. Se procedió de igual modo con las primeras cinco mil palabras de las versiones del corpus secundario, *Harry Potter y la piedra filosofal* (capítulo 1 y parte del capítulo 2) y *Las crónicas de Narnia: El León, la bruja y el ropero* (capítulos 1 y 2 y parte del capítulo 3).

De este modo, se analizaron las formas de tratamiento de la segunda persona del singular, *tú* y *vos*, y del plural, *vosotros* y *ustedes*; el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto; el pretérito pluscuamperfecto; el pretérito anterior; el pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo; el futuro simple y el futuro perifrástico; la perífrasis de gerun-

dio; la voz pasiva; los alomorfos diminutivos; y otras estructuras de menor recurrencia como la duplicación de clítico y el leísmo. También se identificaron estrategias de evitación (Villalba 2011) para algunos rasgos, y se consideraron los procedimientos de traducción (Newmark [1988] 1995, Baker 1992) implicados en la neutralización.

A partir del análisis de los datos, se pudieron identificar rasgos morfosintácticos característicos del ENCS. Entre los rasgos que pueden ser considerados como normas básicas o primarias (Toury [1995] 2004) en el ENCS encontramos el uso de *tú* para la segunda persona del singular, con sus formas verbales correspondientes. Esto se observa en casi todas las versiones del corpus principal –en 13 versiones de un total de 14–, tanto en las versiones peninsulares como en las argentinas, a excepción de la versión de *Peter Pan* de Salim, en la que predomina el voseo, y encontramos, por ejemplo: “Acordate de las paperas” y “no hablés” (Salim 2015: 15).² Esta versión es prácticamente una réplica de la versión de la editorial española Alianza, y el cambio de utilizar el voseo en lugar del tuteo sería uno de los pocos que se observan. En las versiones del corpus secundario, tanto en las versiones producidas para España como en las versiones producidas o adaptadas para la Argentina, se advierte también el uso del tuteo.

Otro rasgo que constituye una norma básica o primaria del ENCS es el uso de la forma de tratamiento *ustedes*, en lugar de *vosotros*, para la segunda persona del plural. Este rasgo se advierte en todas las versiones para la Argentina de ambos corpus. En la obra *Peter Pan*, por ejemplo, mientras que en la versión peninsular de Alianza se utiliza la forma *vosotros*: “No sé si habéis visto alguna vez un mapa de la mente de una persona” (Alianza [1987] 1993: 12), en las versiones argentinas se utiliza *ustedes*: “No sé si han visto alguna vez un mapa de la mente de una persona” (Salim 2015: 18), “No sé si alguna vez vieron un mapa de la mente de una persona” (Letra impresa 2013: 10), “No sé si alguna vez vieron un mapa de la mente de una persona” (Acme 1986: 10).

Se observa, además, el empleo de ciertas formas alternativas o estrategias con las que se buscaría evitar la disyuntiva *tú* o *vos*, *vosotros* o *ustedes*. No obstante, estas estrategias de evitación (Villalba 2011), que no llegan a ocultar el tuteo (para la audiencia lectora argentina) ni las formas de *ustedes* (para la española), tan solo servirían para mitigar el impacto de las formas ajenas. Por ejemplo, en la versión española de *El Mago de Oz* encontramos: “Lo siento mucho por ti” (Alianza [1990] 2014: 37), mientras que en dos versiones argentinas advertimos que se ha recurrido a la reducción como una estrategia de evitación: “Lo siento mucho” (Salim 2014: 36) y “Oh, lo siento mucho” (Letra Impresa 2012: 28). En otro caso, se apeló a la paráfrasis, ya que en la versión peninsular aparece: “Tú cállate, John” (Alianza [1990] 2014: 26) mientras que en una de las versiones argentinas figura: “¡Silencio, John!” (Acme 1986: 24).

La ausencia de casos de leísmo en todas las versiones producidas o adaptadas para la Argentina también constituye una norma primaria o básica del ENCS. Los pocos casos de leísmo que se relevaron se extrajeron de versiones peninsulares. En el corpus principal, solo se encontraron dos casos en la versión española de *El castillo encantado*: “¿Y cómo le llamas a eso, entonces?” (Anaya 2017: 27) y “Sus hermanos le siguieron” (ibíd.: 28).

La mayoría de los rasgos morfosintácticos del ENCS identificados en el corpus constituyen normas secundarias o tendencias (Toury [1995] 2004), que se concretan con diferentes grados de intensidad. Así, podemos mencionar que en el ENCS se advierte un uso frecuente del pretérito perfecto simple, en instancias en las que en ENP se prefiere el pretérito perfecto compuesto. Esto se confirma al analizar las versiones de ambos corpus, el principal y el secundario. En la versión peninsular de *El castillo encantado* encontramos varios casos de pretérito perfecto compuesto, como por ejemplo: “¿Y bien? ¿Ha habido suerte?” (Anaya 2017: 16), que en las versiones argentinas se trasladaron como pretérito perfecto simple: “¿Y? ¿Qué pasó?”

2. Todos los ejemplos del corpus se citan por el nombre de la editorial seguido del año de edición y el número de página.

(Salim 2015: 14), “Bueno, ¿cómo te fue?” (Letra impresa [2011] 2013: 11) y “Bueno. ¿Qué pasó?” (Andrés Bello [2010] 2011: 11).

En cuanto al uso del pretérito pluscuamperfecto, se observa una tendencia que, aunque menos marcada que la anterior, indicaría que en el ENCS se opta por el uso de formas verbales simples, y se evita el pluscuamperfecto, cuando resulta posible. Por ejemplo, en la versión peninsular de *El Mago de Oz* encontramos: “Cuando había recorrido la mitad de la habitación” (Alianza [1990] 2014: 17), mientras que en las versiones argentinas se opta por formas verbales simples: “Al llegar al centro del cuarto” (Salim 2014: 19), “Pero cuando estaba a mitad de camino” (Letra impresa 2012: 9), “cuando se hallaba a mitad de camino” (Andrés Bello [2006] 2011: 11), “cuando se hallaba a mitad de camino” (Acme [1972] 1983: 8) y “cuando se hallaba a mitad de camino” (Clarín 2011: 8). De cualquier modo, la variabilidad en el uso de este tiempo verbal en las distintas versiones parece estar ligada, en buena medida, a programas de traducción³ individuales, es decir, a las preferencias particulares de quienes produjeron las versiones.

En lo que respecta a las terminaciones en *-se* o *-ra* del pretérito imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo, podemos afirmar que en el ENCS predomina, casi de manera exclusiva, la terminación en *-ra*. Lo mismo ocurre en las versiones producidas en España. Por lo tanto, este rasgo puede ser considerado como una tendencia o norma secundaria de gran intensidad. A modo ilustrativo, se incluye un ejemplo tomado de *Peter Pan*: “dudaba seriamente que tal persona existiera” (Alianza [1987] 1993: 14), “dudaba seriamente que tal persona existiera” (Salim 2015: 21), “dudaba seriamente de que esa persona existiera” (Letra impresa 2013: 13), “dudaba mucho de que existiera tal persona” (Acme 1986: 13).

Al considerar las distintas formas para expresar el futuro, luego de analizar las versiones de ambos corpus, podemos concluir que el futuro simple es la forma

más utilizada en el ENCS. Este rasgo también representa una norma secundaria o tendencia de gran intensidad. En el ENP se observa lo mismo. A modo ilustrativo, presentamos un ejemplo extraído de *El Mago de Oz*: “te llevará muchos días” (Alianza [1990] 2014: 35), “tardará muchos días” (Salim 2014: 34), “que te tomará varios días” (Letra impresa 2012: 26), “te llevará muchos días” (Andrés Bello [2006] 2011: 24), “te llevará muchos días” (Acme [1972] 1983: 22), “te llevará muchos días” (Clarín 2011: 22); y otro ejemplo extraído de *Harry Potter*: “Todos los niños del mundo conocerán su nombre” (Salamandra España [1999] 2017: 19) y “Cada niño en el mundo conocerá su nombre” (Salamandra Argentina [1999] 2015: 24).

Si bien se observó que el uso del futuro simple constituye la tendencia más marcada, en el ENCS se advierte también la incorporación de otros usos, como el futuro perifrástico y las formas del presente. Este sería un comportamiento permitido o tolerado en el ENCS (Tourey [1995] 2004). Por ejemplo, mientras en la versión peninsular de *Peter Pan* se utiliza: “ya no te querré más, Nana” (Alianza [1987] 1993: 21); en las versiones argentinas encontramos: “ya no te querré más, Nana” (Salim 2015: 27), “No te voy a querer más, Nana” (Letra impresa 2013: 18), “¡Uf, Nana, no te quiero más!” (Acme 1986: 19).

En cuanto a las perífrasis de gerundio, se advierte en el ENCS una creciente preferencia –mayor que en el ENP– por reemplazarlas por formas alternativas simples. Esta tendencia parece incrementarse conforme pasan los años, puesto que las versiones más recientes presentan cada vez menos casos de perífrasis de gerundio que las versiones más antiguas. Por ejemplo, en la versión peninsular de *El castillo encantado* encontramos la siguiente perífrasis de gerundio: “Divisaron un destello de luz que cada vez se fue haciendo más grande (Anaya 2017: 26)”, que en las versiones argentinas se trasladó utilizando otras formas: “En ese momento apareció un tenue rayo de sol, que se hizo cada vez más intenso” (Salim 2015: 21), “Luego se iluminó con una tenue luz de sol que creció y creció” (Letra im-

3 Por programa de traducción nos referimos a todo aquello que caracteriza una traducción y refleja el estilo, o las elecciones de quien o quienes la produjeron. Al tratarse de traducciones producidas en el ámbito editorial, son muchas las personas implicadas en las distintas instancias del proceso: traducción, corrección, revisión, edición.

presa [2011] 2013: 18), “En ese momento, apareció un tenue rayo de sol que fue en aumento” (Andrés Bello [2010] 2011: 18).

En lo concerniente al uso de la voz pasiva en ambos corpus, el principal y el secundario, observamos que la tendencia más marcada es la de utilizar pasivas reflejas, en lugar de pasivas participiales. En el ENCS, también se advierten muchos casos en los que se opta por voces activas en lugar de pasivas. Por ejemplo, en las versiones de *Peter Pan* encontramos casos como los siguientes: “los niños se apiñaban alrededor para ver cómo se decidía su destino” (Alianza [1987] 1993: 23), “los niños se apiñaban alrededor para ver cómo se decidía su destino” (Salim 2015: 29-30), “Los niños se apiñaron alrededor, para ver qué les pasaría en el futuro” (Letra impresa 2013: 19) y “los chicos se quedaban a ver cómo se decidía su destino” (Acme 1986: 21); y en las versiones de *Narnia*: “¿eres lo que se llama una chica?” (Destino 2005: 19) y “¿tú eres lo que llaman una niña?” (Andrés Bello [2000] 2004: 17).

Al analizar las formas en las que se concretan los diminutivos, observamos que las versiones en ENP no parecen revelar un patrón de rasgos común, sino que responderían a programas de traducción individuales. En tanto, las versiones en ENCS sí presentan regularidades. Se observa una tendencia a la eliminación del diminutivo y al empleo de formas plenas, a la complementación con adjetivos para conferir significados diminutivos, y al uso del alomorfo *-ito / -ita*. En las versiones de *El Mago de Oz*, por ejemplo, encontramos casos como los siguientes: a) en la versión española: “los pajarillos” (Alianza [1990] 2014: 31); b) en las versiones argentinas: “los pájaros” (Salim 2014: 31 y Letra impresa 2012: 23), “los pajarillos” (Acme [1972] 1983: 19) y “los pajaritos” (Clarín 2011: 18); o como los siguientes, para el traslado de “little stars”: a) en la versión española: “estrellas” (Alianza [1990] 2014: 22); b) en las versiones argentinas: “pequeñas estrellas” (Salim 2014: 24), “estrellitas” (Letra impresa [2012] 2014: 14, Andrés Bello [2006] 2011: 14, Acme [1972] 1983: 12 y Clarín 2011: 11).

En lo que respecta al uso del alomorfo *-illo / -illa*, podemos decir que constituye un comportamiento tolerado del ENCS, pero no una tendencia. Se encontra-

ron muy pocos casos en las versiones argentinas, y casi todos ellos en las versiones de factura más antigua. Por ejemplo, en *El Mago de Oz* aparecen: “jardincillo” (Andrés Bello [2006] 2011: 23, Acme [1972] 1983: 21 y Clarín 2011: 20) y “perrillo” (Andrés Bello [2006] 2011: 22, Acme [1972] 1983: 22 y Clarín 2011: 22). Este hecho hace suponer que se trata de un rasgo que se ha ido perdiendo o debilitando con el tiempo. Esto también se advierte en la versión peninsular de *El castillo encantado*, que es la más reciente de todas.

Entre los rasgos morfosintácticos menos frecuentes del ENCS, considerados como comportamientos tolerados o permitidos dentro del polisistema (Toury [1995] 2004), encontramos algunas instancias en las que se utilizó el pretérito anterior. Dada la escasa cantidad de casos relevados en el corpus, podemos decir que este rasgo, aunque permitido, parece ser de muy baja recurrencia. Solo se encontraron instancias de pretérito anterior en algunas de las versiones más antiguas de *El mago de Oz*, por ejemplo: “una vez que hubo leído el mensaje, preguntó” (Andrés Bello [2006] 2011: 19, Acme [1972] 1983: 17 y Clarín 2011:16).

Finalmente, el último rasgo que podríamos considerar como un comportamiento tolerado o permitido en el ENCS es la duplicación de clítico, un rasgo característico del español rioplatense, del cual se relevó un único caso en el corpus principal de las versiones argentinas. Mientras que en la versión peninsular de *El castillo encantado* figura: “en cuanto a Kathleen, los chicos nunca la llamaban por su nombre” (Anaya 2017: 11), en la versión argentina de Letra Impresa se utiliza una duplicación de clítico: “a Kathleen nunca la llamaban así” ([2011] 2013: 7).

Estos rasgos que acabamos de enumerar, que suponen la existencia de normas que condicionaron la realización del ENCS en las versiones argentinas, si bien brindan claves para describir las características principales de esta variedad en el corpus seleccionado, no se pueden considerar como categorías estáticas o definitivas. Las normas, como se advirtió en el análisis, van mutando con el correr del tiempo. Debido a esta naturaleza provisional e idiosincrásica de las normas, los resultados de este estudio deben ser considerados como un recurso informativo, de carácter descriptivo,

pero de ningún modo como un conjunto de instrucciones de orden prescriptivo.

Al comenzar el estudio, también nos preguntamos si la demanda actual de traducir en una variedad neutra habría surgido en las últimas dos décadas, junto con el concepto del EN, o si era una práctica ya instalada en la Argentina, hasta el momento no cuestionada. Luego de haber realizado el análisis del corpus principal y del corpus secundario, nos inclinamos por esto último. La práctica de producir traducciones “neutras” parece ser de larga data. Las versiones de *El mago de Oz* y de *Peter Pan* de Acme dan cuenta de ello exhibiendo tantos rasgos de “neutralidad” como las versiones más recientes, inclusive más. Pareciera que en los últimos tiempos, desde que comenzó a hacerse visible el concepto del EN, las versiones argentinas han ido incorporando ciertos rasgos que escapan a la “neutralidad” y se acercan más a la variedad dialectal local. Por ejemplo, el predominio de pretérito perfecto simple y las formas verbales simples; el incremento de casos de futuro perifrástico; la profusión de alomorfos diminutivos *-ito / -ita*.

Reflexiones finales

La decisión de analizar la variedad del ENCS, utilizada en la traducción de textos fantásticos juveniles que cir-

culan en la Argentina, surgió a partir de la necesidad de responder a las demandas del mercado de la traducción editorial de hoy. En la actualidad, las recomendaciones de los formadores en traducción respecto del uso del EN “no suelen fundarse en bibliografías específicas” sino que “se van elaborando de modo subjetivo y como reproducción de ideologías lingüísticas y de prácticas instaladas (también de raíz ideológica) de la traducción” (Villalba 2017a: 381). Las editoriales tampoco parecen tener muy claro qué es el EN e insisten con los ejemplos de rigor, como usar el término niña en lugar de chica, o bañador en lugar de malla. Dar cuenta, aunque más no sea parcialmente, del alcance que tiene el concepto del EN, identificar algunos de los rasgos que predominan en el ENCS y determinar las normas que condicionan la traducción de textos de literatura fantástica juvenil en esta variedad nos permite ofrecer un panorama más claro a quienes se encuentran en formación. Esperamos que este estudio sirva para aportar contenidos útiles tendientes a proyectar líneas de investigación teórica y de aplicación didáctica para los traductorados en el contexto latinoamericano y para promover el afianzamiento de estudios traductológicos vinculados con obras juveniles, traducidas en la Argentina, como parte de un género en sí mismo dentro del polisistema literario local.

Referencias

- Alvstad, Cecilia (2003): “Publishing Strategies of Translated Children’s Literature in Argentina: A Combined Approach”. En *Meta: Journal des traducteurs*, 48, 1-2, pp. 266-275.
- Andruetto, M. Teresa (2013): “En busca de una lengua no escuchada todavía”. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ), Bogotá, Colombia. En <http://www.imaginaría.com.ar/2014/04/en-busca-de-una-lengua-no-escuchada-todavía/> [Último acceso: 01-08-2021].
- Arencibia, Lourdes/ Arturo Vázquez Barrón/ Jonio González (2008): “El castellano de la traducción (I)”. En *Vasos Comunicantes*, 39, pp. 47-63.
- Baker, Mona (1992): *In Other Words. A coursebook on translation*. Oxon: Routledge.
- Barrie, James ([1911] 2008): *Peter Pan*. Nueva York: Charles Scribner's Sons. En <http://www.gutenberg.org/files/26654/26654-h/26654-h.htm> [Último acceso: 01-08-2021].
- Barrie, James (1986): *Peter Pan*, 225. Colección Robin Hood. Trad. de Rodolfo Otero. Buenos Aires: Acme.
- Barrie, James ([1987] 1993): *Peter Pan*. Trad. de Nazaret de Terán Bleiberg. 4ª reimpr. Madrid: Alianza Editorial.
- Barrie, James (2013): *Peter Pan*. Trad. de Laura Pizzi. Buenos Aires: Letra Impresa Grupo Editor.
- Barrie, James (2015): *Peter Pan*. Ed. de Vanina Beviglia. Buenos Aires: Distribuidora Alberto Luongo - Salim Ediciones.

- Baum, L. Frank ([1900] 2014): *The Wonderful Wizard of Oz*. Chicago: George M. Hill Company. En <<http://www.gutenberg.org/files/43936/43936-h/43936-h.htm>> [Último acceso: 01-08-2021].
- Baum, L. Frank ([1972] 1983): *El mago de Oz*. Trad. de Julio Vacarezza. Colección Robin Hood, 194. 2ª ed., 3ª reimpr. Buenos Aires: Acme.
- Baum, L. Frank ([1990] 2014): *El mago de Oz*. Trad. de Verónica Fernández-Muro. 4ª ed., 1ª reimpr. Madrid: Alianza Editorial.
- Baum, L. Frank ([2006] 2011): *El mago de Oz*. Ed. de Graciela Equiza. 3ª reimpr. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello Argentina.
- Baum, L. Frank (2011): *El mago de Oz*. Ed. de José Alemán. Colección Robin Hood, Clarín. Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino.
- Baum, L. Frank ([2012] 2014): *El mago de Oz*. Trad. de Laura Pizzi. Buenos Aires: Letra Impresa Grupo Editor.
- Baum, L. Frank (2014): *El mago de Oz*. Ed. de Vanesa Rivera. Buenos Aires: Distribuidora Alberto Luongo - Salim Ediciones.
- Bein, Roberto (2004): "La legislación político-lingüística en la Argentina". En *Actas del Coloquio Internacional*. Viena: Ed. Praesens, pp. 41-50.
- Bernstein, Gustavo (2001): "Las malas lenguas". En *Radar Libros*. En <<https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Libros/01-06/01-06-24/nota2.htm>> [Último acceso: 01-08-2021].
- Bosque, Ignacio/ Violeta Demonte (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa.
- Bravo García, Eva (2008): *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*. Madrid: Arco.
- Carricaburo, Norma (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco.
- Coseriu, Eugenio (1982): *Sentido y Tareas de la Dialectología*. Cuadernos de Lingüística, 8, Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Di Tullio, Ángela (1997): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Di Tullio, Ángela (2013): *El español de la Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Díaz Fouces, Oscar (2009): "Estándar, variación y traducción en la lengua española". En *Diacrítica, Ciências da Linguagem*, 23, 1, pp. 243-260. En <<https://doi.org/10.21814/diacritica.31.1>> [Último acceso: 01-08-2021].
- Donni de Mirande, Nélica (1992): "El sistema verbal en el español de la Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal". En *Revista de Filología Española*, 72, 3-4, pp. 655-670.
- Even-Zohar, Itamar (1999): "Factores y dependencias en la Cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas". En Montserrat Iglesias Santos (comp.): *Teoría de los Polisistemas: Estudio introductorio*. Madrid: Arco, pp. 23-52.
- Fontanella de Weinberg, M. Beatriz (2000): "El español bonaerense". En Abadía de Quant, Inés/ Liliana Cubo de Severino/ Nélica Donni de Mirande/ M. Beatriz Fontanella de Weinberg/ Magdalena Viramonte de Ávalos: *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial Universidad, pp. 37-61.
- Forteza, Carlos (2016): "Doce visiones sobre la traducción". En *Babelia, El País*. En <https://elpais.com/cultura/2016/08/26/babelia/1472203561_568371.html> [Último acceso: 01-08-2021].
- Gargatagli, Anna (2012): "Escenas de la traducción en Argentina". En Adamo, Gabriela (comp.): *La traducción literaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-51.
- Gómez Font, Alberto (2012): "Español neutro, global, general, estándar o internacional". En *Ómnibus*, VIII, 39. En <<http://www.omni-bus.com/n39/sites.google.com/site/omnibusrevistainterculturaln39/especial/espanol-internacional.html>> [Último acceso: 01-08-2021].
- Iparraguirre, Carolina (2014): "Hacia una definición del español neutro". En *Síntesis*, 5, pp. 232-252.
- Lapesa, Rafael (1981): *Historia de la Lengua Española*. Madrid: Gredos.
- Lázaro, Rosario ([2010] 2019): "Entrevista a Patricia Willson". En Willson, Patricia: *Página Impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 49-56.
- Lewis, Clive ([1950] 1994): *The chronicles of Narnia. The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Nueva York: Harper Collins Publishers.

- Lewis, Clive ([2000] 2004): *Las crónicas de Narnia: El león, la bruja y el ropero*. Trad. de Margarita Valdés. 9ª ed. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello Argentina.
- Lewis, Clive (2005): *Las crónicas de Narnia: El león, la bruja y el armario*. Trad. de Gemma Gallart. Barcelona: Destino Infantil y Juvenil.
- López García, María (2009): "Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires". Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- López Morales, Humberto (2006): "El futuro del español". En *Enciclopedia del español en el mundo*, anuario del Instituto Cervantes. Barcelona: EGEDSA, pp. 476-491.
- Martín, Antonio (2008): "El corrector frente a la diversidad y la norma". En *Vasos Comunicantes*, 39, pp. 83-93.
- Modenessi, Alfredo/ Miguel Sáenz/ Patricia Willson (2008): "El castellano de la traducción (II)". En *Vasos Comunicantes*, 39, pp. 65-81.
- Nesbit, Edith ([1907] 2010): *The Enchanted Castle*. Londres: T. Fisher Unwin. En <<http://www.gutenberg.org/files/34219/34219-h/34219-h.htm>> [Último acceso: 01-08-2021].
- Nesbit, Edith ([2010] 2011): *El castillo encantado*. Adaptación de Graciela Equiza. 1ª reimpr. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello Argentina.
- Nesbit, Edith ([2011] 2013): *El castillo encantado*. Trad. de Carolina Fernández. Buenos Aires: Letra Impresa Grupo Editor.
- Nesbit, Edith (2015): *El castillo encantado*. Ed. de Ileana Acquaviva. Buenos Aires: Distribuidora Alberto Luongo - Salim Ediciones.
- Nesbit, Edith (2017): *El castillo encantado*. Trad. de Jaime Valero. Madrid: Grupo Anaya.
- Newmark, Peter ([1988] 1995): *A Textbook of Translation*. Nueva York: Prentice Hall International.
- Petrella, Lila (1998): "El español 'neutro' de los doblajes: intenciones y realidades en Hispanoamérica". En Cortés Bargalló, Luis/ Carlos Mapes/ Carlos García Tort (coords.): *La lengua española y los medios de comunicación*. Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, II. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Rowling, Joanne ([1997] 1998): *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. Nueva York: Scholastic.
- Rowling, Joanne ([1999] 2017): *Harry Potter y la piedra filosofal*. Trad. de Alicia Dellepiane Rawson. 16ª ed. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra.
- Rowling, Joanne ([1999] 2015): *Harry Potter y la piedra filosofal*. Trad. de Alicia Dellepiane Rawson. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Salamandra.
- Schifino, Martín (2012): "En contra del español neutro". En *El Trujamán. Revista diaria de traducción*. Centro Virtual Cervantes. En <https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_12/16112012.htm> [Último acceso: 01-08-2021].
- Sundell, David (2010): "El español neutro en la traducción intralingüística. Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de *Harry Potter y la Orden del Fénix*". Tesis de Maestría en Lengua Española, Universidad de Oslo.
- Toury, Gideon ([1995] 2004): *Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de Traducción*. Traducción de Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra.
- Vidal de Battini, Berta (1964): *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Villalba, Gabriela (2010): "La legislación lingüística argentina en torno a la variedad dialectal en la traducción". En *Actas de las Segundas Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", pp. 745-749.
- Villalba, Gabriela (2011): "El español de la aldea". En *Lenguas Vivas*, 7, pp. 4-8.
- Villalba, Gabriela (2016): "Autor/traductor, original/traducción: sobre la exclusión del voseo en la traducción editorial argentina". En Herrero, Mónica (ed.): *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción: resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", pp. 370-376.
- Villalba, Gabriela (2017a): "Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina: metodología de una investigación". En *El Taco en la Brea*, 4, 5, pp. 380-407.

- Villalba, Gabriela (2017b): “‘Por un dólar entregan a su mamá’: sobre la exportación y el español en la traducción editorial argentina contemporánea”. En *Lenguas Vivas*, 13, pp. 152-168.
- Villalba, Gabriela (2018): “Investigar variación y traducción: cuando lo descriptivo no quita lo político (enfoque traductológico)”. En Ingberg, Pablo (ed.): *Actas de las Jornadas Internacionales de traducción comparada. Variedades regionales en las lenguas de traducción*. Centro Virtual Cervantes. En <https://cvc.cervantes.es/lengua/actas_jitc/05_villalba.htm> [Último acceso: 01-08-2021].
- Villalba, Gabriela/ Laura Fólica (2011): “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial”. En Pagni, Andrea/ Gertrudis Payàs/ Patricia Willson (coords.): *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*. Distrito Federal, México: UNAM, pp. 251-266.
- Willson, Patricia (2005): “Elite, traducción y público masivo”. En *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias y Culturales*, 25, pp. 235-251.

María Cecilia de la Vega es Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés y magíster en Traductología por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente en la mencionada casa de estudios. Dicta la asignatura *Traducción Literaria* del Traductorado Público Nacional de Inglés y el curso *Introducción a la Localización* de la Diplomatura en localización de contenidos multimedia. Coordina el grupo de traducción literaria *Susurros Chinos*.

Estereotipos de género en el subgénero distópico de la literatura juvenil en lengua extranjera

María Paula Gravano
 IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
 maria.gravano@bue.edu.ar

Resumen: La literatura juvenil es una categoría que fue originalmente pensada para el grupo etario adolescente, pero que también atrae al público infantil y adulto debido a su tratamiento de temas universales, tales como la vida y la muerte, la transición de la niñez a la adultez, la formación de la identidad, el amor en toda su gama de experiencias, el desarrollo de las emociones propias y el cuestionamiento del *statu quo*. Es por este motivo que desde comienzos del siglo XXI series como la novela fantástica *Harry Potter* (1997-2007), la historia de amor gótica *Crepúsculo* (2005-2008) y las distopías *Los Juegos del Hambre* (2008-2010) y *Divergente* (2011-2013), entre muchas otras, han alcanzado éxito mundial. A pesar de que estas series populares tratan temas que son de particular interés para el público adolescente, la descripción de sus personajes también representa identidades y conductas de género socialmente esperadas ya sea intencionalmente o no. Por esta razón, y con el reciente crecimiento de la toma de conciencia sobre la influencia del patriarcado y la heteronormatividad en la literatura, es fundamental re-leer estas obras literarias aclamadas internacionalmente desde una perspectiva crítica que abarque el feminismo y la teoría de género. Según la crítica, la mayoría de los personajes principales de estas obras son mujeres que subvierten los estereotipos de género. Este es el caso de Katniss Everdeen, de *Los Juegos del Hambre*, y Tris Prior, de *Divergente*. Sin embargo, un análisis detallado de estos dos personajes demuestra que no solo los estereotipos de género femenino se ven consolidados en estas obras sino también que, a pesar de los claros intentos de desafiar los modelos tradicionales femeninos, la caracterización de las heroínas no subvierte en última instancia los parámetros hegemónicos, patriarcales y heteronormativos. Esto ocurre también debido a que el mercado editorial, así como la tradición literaria y el subgénero distópico de la literatura juvenil, determinan parcialmente la representación de estos personajes femeninos principales. Por lo tanto, trabajar con este tipo de literatura en la enseñanza de la lengua extranjera implica proponer a las y los estudiantes una lectura reflexiva y crítica de la misma –sin demonizarla– para así detectar aquellos estereotipos de género que se reafirman con o –la mayoría de las veces– sin intención.

Palabras clave: Literatura juvenil – feminismo – teoría de género – estereotipos – mercado editorial

Introducción

En estos últimos tiempos hay un consenso popular con respecto al incremento en el uso de la tecnología por parte de las y los adolescentes, que parece haber perjudicado su interés por la literatura. Sin embargo, un análisis detallado de las estadísticas producidas por el mercado editorial revela que el volumen de publicación actual de literatura juvenil –es decir, obras literarias di-

rigidas a personas de entre doce y dieciocho años– ha crecido exponencialmente en la última década en particular (Cart 2016). Se puede atribuir el motivo de este incremento a la diversificación de nuevas narrativas y formatos que han surgido gracias al avance de la era digital, como *comics*, diarios, cartas, audios en formato MP3, podcasts, libros electrónicos, blogs, *fanfiction*,¹ narrativas transmedia² y redes sociales (Bucher y Hinton 2014). En realidad, más allá de los medios tecnoló-

1 De acuerdo al diccionario Merriam-Webster, *fanfiction* son historias escritas por fans basadas en personajes de ficción populares, las cuales son publicadas en Internet (<<https://www.merriam-webster.com/dictionary/fan%20fiction>> [Último acceso: 18-07-2021]).

2 Carlos Scolari (2015) afirma que la *narrativa transmedia* (*transmedia storytelling* en inglés) es la combinación de dos elementos: la historia y el *fanfiction*. La historia se expande en muchos medios y plataformas, cada parte contando una parte diferente del mundo narrativo. Y el *fanfiction* expande este relato a través de parodias y/o finales alternativos, nuevos personajes, o nuevas situaciones que les suceden a esos personajes.

gicos que las y los adolescentes usen para leer, es importante recordar que la literatura juvenil trata temas que son universales: la mayoría de edad, el amor, la sexualidad, la familia, el trabajo, el orden político, la pobreza, la muerte, las obligaciones, el sacrificio y la moralidad. Además, con la evolución de la sociedad, se ha generado mayor conciencia con respecto a cuestiones significativas y controversiales, tales como capacidades diferentes, derechos de reproducción, crueldad, delito, acoso, abuso, violencia racial y perspectivas LGBTQIA+. Cabe destacar que uno de los temas centrales durante la adolescencia es la definición de la identidad, ya que el desarrollo hacia la edad adulta está intrínsecamente conectado con expectativas socialmente establecidas con respecto a temas relacionados con el género (Butler 1990; Crooks 2005; Gill, Esson y Yuen 2016). Teniendo en cuenta que hay numerosas sagas en la literatura que han tenido —y todavía tienen— gran impacto en el público juvenil, y que durante la última década se ha mostrado particular interés en todos los ámbitos por la representación de la opresión hacia las mujeres causada por el patriarcado y la heteronormatividad (bell hooks 2010; Wood 2009), un análisis detenido de la representación de los personajes principales femeninos de estas obras literarias resulta ser necesario en un intento por demostrar si su caracterización realmente desafía o perpetúa los estereotipos de género socialmente esperados.

El objetivo del presente artículo es abordar la medida en la que la caracterización de Katniss Everdeen y Tris Prior en las distopías juveniles de *Los Juegos del Hambre* y *Divergente*, respectivamente, perpetúan estereotipos de género femeninos. Al mismo tiempo, se analiza si la descripción de estas protagonistas subvierte los parámetros hegemónicos, heteronormativos y patriarcales. También se propone hacer referencia a la influencia que ejercen las demandas del mercado de consumo y al impacto que las tradiciones literarias específicas del subgénero de la distopía causan en la representación de género de estas heroínas. El análisis de la descripción de estas protagonistas se realiza desde la perspectiva descriptiva del método cualitativo de investigación denominado análisis de contenido, una técnica mediante la cual se examinan los documentos no desde el estilo del texto sino desde “las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas

o frases lo que intenta cuantificarse” (López Noguero 2002). Un análisis relacional permite que se identifiquen conceptos como distopía, feminismo y teoría de género y de esta manera se observe si los textos evidencian mensajes explícitos y/o implícitos en relación con estereotipos de género femeninos. Con relación a las particularidades de la literatura juvenil, la atención se ha puesto en las características de la distopía como subgénero literario, así como en el tema de la formación de la identidad. Del feminismo, se han considerado diversos conceptos, tales como la mujer como la Otra del hombre y como objeto inmanente (de Beauvoir 1949), su funcionalidad dentro del sistema capitalista (Bouchier 1984), el patriarcado (bell hooks 2010; Wood 2009), la mirada masculina (Mulvey 1999), el amor como instrumento de opresión (Castro 1990), y la heterosexualidad como una institución económica y emocionalmente opresiva (Hofstätter 2012). De la teoría de género, los principios más importantes seleccionados son aquellos relacionados con teorías que se focalizan en las características interpersonales y los roles de género (Wood 2009), la heteronormatividad (Hofstätter 2012), la performatividad (Butler 1988, 1990, 2004), el modelo de los componentes de estereotipos de género (Brannon 2000), los estereotipos relacionados con la apariencia física y las características de la personalidad: las mujeres como pasivas, dóciles, sumisas, desempoderadas y dependientes de los hombres financiera, emocional y sexualmente (Brannon 2000; Ellemers 2018; Gill, Esson y Yuen 2016); la mujer como “la chica buena” versus “la chica mala” (Tyson 2006), la mujer como “la dama en apuros” y “una niña” que necesita protección, tal como la describe el sexismo benevolente (Glick y Fiske 1999); roles de las mujeres como las cuidadoras primarias, amas de casa, madres y esposas en la esfera doméstica; el matrimonio heterosexual como una elección predeterminada para las mujeres, la tendencia femenina hacia el foco en las relaciones interpersonales (Ellemers 2018; Wood 2009) y el instinto maternal como un constructo social (De Beauvoir 1949; Chorodow 1979; Castro 1990; Tyson 2006; Valenti 2007).

Descripción de *Los Juegos del Hambre* y Katniss Everdeen

Los Juegos del Hambre es una trilogía que consiste en tres novelas distópicas escritas por la autora norteamericana Suzanne Collins entre 2008 y 2010. Esta serie ha vendido más de 65 millones de copias en papel y electrónicas solamente en Estados Unidos (Hall 2014) y cuenta con traducciones a 51 idiomas, ya que se la ha comercializado en 56 países hasta el día de la fecha. En general, recibió críticas positivas (King 2008; Zevin 2009; Knight 2010), y cuatro versiones fílmicas se desarrollaron entre 2012 y 2015, convirtiéndola en la tercera serie más taquillera basada en libros juveniles después de las sagas de *Harry Potter* y *Crepúsculo*.³

Los Juegos del Hambre está ambientada en un momento no especificado en el futuro después que desastres ecológicos causaron el aumento del nivel del mar y destruyeron Estados Unidos como se lo conoce física y políticamente hoy. Ubicado geográficamente en el oeste de Norteamérica, el país de Panem emerge como un sistema totalitario controlado por fuerzas de seguridad. El “Capitolio” es su ciudad capital y se encuentra rodeado por 13 distritos, doce de los cuales se especializan en distintos productos para el beneficio del Capitolio. Al principio de la trilogía el Distrito 13, cuya producción era militar e industrial, no existe ya que fue bombardeado setenta y cuatro años antes como castigo por liderar la rebelión en contra de la opresión ejercida por el Capitolio. En ese momento, y para evitar rebeliones a futuro, el Capitolio instituye “Los Juegos del Hambre”, una competencia anual televisada en la que veinticuatro adolescentes de entre 12 y 18 años deben pelear hasta la muerte para sobrevivir en una arena especialmente construida para tal fin. Cada distrito provee obligatoriamente dos “tributos”, uno femenino y otro masculino, a quienes se elige públicamente por lotería en una ceremonia llamada “La Cosecha”. La trilogía comienza el día de la 74ª Cosecha, cuando Katniss Everdeen se ofrece como voluntaria en

lugar de su hermana menor en los Juegos del Hambre. Katniss es una adolescente de 16 años que proviene del Distrito 12, especializado en minería, uno de los más pobres de Panem. El tributo masculino seleccionado para participar en los Juegos por el mismo distrito es Peeta Mellark, quien ha estado secretamente enamorado de Katniss durante un largo tiempo. Su historia de amor desafortunada se desarrolla en un contexto en el cual una serie de eventos conducen a la revolución en contra del Capitolio, convirtiendo a Katniss en un símbolo de la rebelión.

Descripción de *Divergente* y Tris Prior

Divergente es otra trilogía de novelas distópicas juveniles escritas por la autora norteamericana Veronica Roth entre 2011 y 2013. La saga recibió críticas mayoritariamente positivas, aunque en general se la ha comparado con *Los Juegos del Hambre* por su género (Kraus 2011; Volpe y Coffey 2012; Busis 2013). Sin embargo, el público lector ha sido muy crítico con la última entrega, *Leal*, debido a la muerte de la protagonista (Aurthur 2014; White 2013).⁴ Tres versiones fílmicas se desarrollaron entre 2014 y 2016, y aunque *Divergente* e *Insurgente* fueron comercialmente exitosas, *Leal* (basada en la primera mitad del libro) recibió críticas negativas (Fritz 2016).⁵

Divergente también se encuentra ambientada en Estados Unidos, en un Chicago post-apocalíptico en un momento sin especificar en el futuro. Al principio de la trilogía, la ciudad está encerrada por una valla y su sociedad está dividida en cinco facciones, de acuerdo a las aptitudes y valores de la ciudadanía, para prevenir que ejerzan su voluntad independiente y mantener la seguridad de la población. Cada una de estas facciones representa un valor: Osadía se focaliza en la valentía, Erudición en la inteligencia, Verdad en la veracidad, Cordialidad en la amabilidad y Abnegación en el altruismo. Cada año, en la Ceremonia de Elección, todas las personas que tienen dieciséis años deben elegir una

3 “Movie Franchises”. En *The Numbers* (s. f.). En <<https://www.the-numbers.com/movies/franchises/sort/World>> [Último acceso: 22-01-2020].

4 “Allegiant”. En *Goodreads* (2013). En <<https://www.goodreads.com/book/show/18710190-allegiant>> [Último acceso: 22-01-2020].

5 “‘Divergent Series: Allegiant’ Gets Panned by Critics” (2016). En *The Hollywood Reporter*. En <<https://www.hollywoodreporter.com/news/divergent-series-allegiant-gets-panned-876804>> [Último acceso: 13-05-2020].

facción para dedicarse a ella por el resto de sus vidas. Puede ser la facción en la que nacieron o una diferente. En la facción elegida, se someten a un período de iniciación para no convertirse en parte del grupo “Sin Facción” y vivir pobremente en las calles, realizando trabajos desagradables para la sociedad. Para ayudar a las personas adolescentes en su decisión, el día previo a la Ceremonia de Elección se someten a una prueba de aptitud y, en base a su resultado, se les informa qué facción es la más apropiada para su personalidad. Quienes no encajan en el sistema de facciones reciben el nombre de “Divergentes”, y se considera que son una amenaza para la sociedad ya que son personas a las que no se puede controlar fácilmente. La trilogía comienza el día que Beatrice Prior, una adolescente de dieciséis años nacida en Abnegación, se somete a su prueba de aptitud. Sus resultados son no concluyentes porque es Divergente: muestra aptitudes para Osadía, Erudición y Abnegación. Al final, en la Ceremonia de Elección, decide unirse a Osadía, cambiando su nombre por Tris. En su vida nueva, se enamora de su entrenador Divergente, Four; aprende qué significa la “Divergencia”; y descubre que el sistema de facciones no solo es corrupto sino que en realidad forma parte de un experimento manipulado genéticamente. De esta manera, Tris se enfrenta con la tarea de derrocar este sistema opresivo para que la gente en Chicago pueda vivir de acuerdo a su voluntad independiente.

Análisis de Katniss Everdeen y Tris Prior

Teniendo en cuenta la mayoría de las críticas realizadas respecto a Katniss Everdeen (Riddell 2016; Parvathi 2017; Hartvik 2018) y Tris Prior (Green-Bartet 2014; Lopez-da Silva 2016; Wardani y Praseyeto 2017; Bruins 2018), se puede afirmar que ambas son ejemplos representativos de heroínas en el género distópico, ya que se las caracteriza como mujeres independientes que luchan contra sociedades patriarcales opresoras. Al comienzo de *Los Juegos del Hambre*, Katniss es una chica de dieciséis años que ha sido forzada a ser el sostén de su familia debido a la muerte de su padre cinco años antes, viviendo bajo un sistema jerárquico

opresivo que dicta el curso de su vida. Hacia el final de la serie, aunque tiene dieciocho, ha pasado experiencias tan traumáticas que se ha convertido en una mujer capaz de decidir cómo vivir su vida de acuerdo a sus propios estándares. En cuanto a Tris, al principio de *Divergente* se presenta como Beatrice, una chica de dieciséis años abnegada. Durante los tres meses en que transcurre toda la historia, ella se enfrenta a situaciones complejas que la conducen a su rebelión en contra del sistema opresivo existente. Al final de la serie, Tris se convierte en el agente principal que genera el cambio en el sistema de facciones que solía regir su sociedad. En realidad, en este tipo de *Bildungsroman*⁶ post-apocalíptico se puede apreciar el viaje que tanto Katniss como Tris realizan hacia la madurez y el autoconocimiento. Sin embargo, un análisis de contenido profundo realizado sobre sus caracterizaciones revela que ambas reafirman los estereotipos de género femeninos, ya que sus decisiones de vida obedecen a las ideas estereotípicas sobre la identidad de género y la conducta de las mujeres por las cuales se rigen las sociedades en las que viven.

La identidad de género es una elección complicada en la vida de las y los adolescentes ya que se encuentra moldeada por tres factores: la crianza familiar, la comunidad y el entorno en el cual crecen (Butler 1990; Crooks 2005; Gill, Esson y Yuen 2016). La dificultad para auto-aceptarse puede conducir a una crisis de identidad, lo cual puede causar que las y los adolescentes escondan sus verdaderas personalidades (Letourneau 2017). Como heroínas de un *Bildungsroman*, Katniss y Tris experimentan dificultades para definir sus identidades de acuerdo a las expectativas binarias de género dentro de las sociedades patriarcales sexistas en las cuales viven. La manera en la cual definen sus verdaderas personalidades varía, pero las dos protagonistas aprenden que para sobrevivir en el mundo masculino binario jerárquicamente organizado deben representar ciertos roles de género estereotípicos. Como la Otra del hombre, las mujeres son en su mayoría psicológica y emocionalmente incompletas sin los varones (de Beauvoir 1949: 96). A través de las sagas, Katniss y

6 “novela de formación”, “novela de aprendizaje”: “una novela formativa sobre el crecimiento psicológico y moral del personaje principal desde su juventud hasta la adultez” (“What is a Bildungsroman? Definition and Examples of Bildungsroman in Literature”. En *MasterClass* (2019). En <<https://www.masterclass.com/articles/what-is-a-Bildungsroman-definition-and-examples-of-Bildungsroman-in-literature#what-is-a-Bildungsroman>> [Último acceso: 08-03-2020]).

Tris se dan cuenta de que ser una mujer activa, determinada e independiente es una amenaza para el poder masculino, y este cuestionamiento puede llevar a un castigo severo (Butler 1988). Por ejemplo, la represalia contra Katniss es la muerte de su hermana a pesar de que triunfa en derrocar al *statu quo* existente (*Sinsajo*: 287). Pero es Tris quien representa el epítome del castigo a una mujer de convicciones férreas cuando al final de la serie un hombre la asesina con dos tiros (*Leal*: 302). Las dos protagonistas descubren que las elecciones tienen consecuencias, sean intencionadas o no, y que para las mujeres las consecuencias pueden ser severas ya que su integridad puede ser atacada física, psicológica o emocionalmente. Por ejemplo, tanto el Capitolio como los líderes de la revolución manipulan los sentimientos de Katniss constantemente para que se muestre ante Panem en roles totalmente contradictorios: una novia fiel (*Los Juegos del Hambre*: 282), una recién casada embarazada aterrada (*En Llamas*: 165, 184; *Sinsajo*: 25, 30), una soldado rebelde, símbolo de la revolución (*En Llamas*: 246), una líder egoísta e inestable (*Sinsajo*: 244), e inclusive como una lunática con síndrome post-traumático por la rebelión (*Sinsajo*: 312). Por su parte, Tris sufre un ataque sexual en un intento de sus compañeros de matarla debido a su gran avance en el entrenamiento de Osadía (*Divergente*: 447). Para estas mujeres se vuelve necesario representar un género dentro de los parámetros patriarcales socialmente esperados de las sociedades binarias en las que viven, ya sea en Panem segregacionista o en Chicago post-apocalíptico.

El ejemplo más claro de cómo se disciplina a las mujeres se puede observar en el primer componente del modelo de estereotipos de género: la apariencia física. Este es el componente central del cual surgen los estereotipos de género, y generalmente afecta las deducciones realizadas sobre los otros componentes: las características de la personalidad, las conductas y las ocupaciones (Deaux y Lewis 1984 en Brannon 2000). Durante el desarrollo de las dos historias, Katniss y Tris toman consciencia de la influencia que la mirada masculina ejerce sobre sus apariencias y sus conductas. Se las cosifica y juzga desde el momento en que los hombres posan sus ojos sobre ellas, ya que los varones tienen el poder de nombrar, regir y explicar el mundo (Mulvey 1999). Debido a esta asimetría de poder, Kat-

niss y Tris entienden que, como objetos, ellas siempre tienen que autorregular y adecuar su apariencia y conductas para complacer a los hombres. Como *Los Juegos del Hambre* y *Divergente* están escritas en primera persona, en las descripciones de Katniss y Tris se adopta la perspectiva de cada una de estas jóvenes mujeres, que son muy críticas de sí mismas: las dos heroínas han desarrollado estándares de belleza altos que creen no poder alcanzar, a pesar de las percepciones de otras personas. Tris cree en un ideal de belleza que no puede conseguir: ser bella es ser alta, delgada, con piel oscura, cabello corto y pómulos altos (*Divergente*: 8, 85, 98; *Insurgente*: 94, 144, 360; *Leal*: 120, 168, 265). Aunque en su caso esto puede ser el resultado de las constantes referencias humillantes realizadas sobre su apariencia, ya que la única manera en la que los hombres generalmente socavan su independencia, asertividad y autoridad es atacando su aspecto físico. Le dicen que es “corriente” (*Divergente*: 44), muy “pequeña” pero “pesada” (*Insurgente*: 272), y que no tiene una cara bonita (*Divergente*: 265). La ridiculizan por parecer menor de la edad que tiene (ibíd.: 44), y la agreden física y verbalmente por sobresalir en su entrenamiento como luchadora: “Una mano pesada me toca por el pecho. ‘¿Seguro que tienes dieciséis años, estirada? No pareces tener más de doce.’ Los otros chicos se ríen” (ibíd.: 447). Inclusive Four, su novio, considera que es pálida, chiquita (*Leal*: 9), delgada, sencilla y plana (ibíd.: 313). En el caso de Katniss, ella es indiferente a su apariencia debido a que su única prioridad en la vida es la supervivencia de sus seres queridos, en particular su hermana. Ella se ve como una chica de catorce años (*Los Juegos del Hambre*: 281) a quien la ropa la aburre “hasta decir basta” (*En Llamas*: 59) y cuyo largo de cabello le es “completamente indiferente” (*Sinsajo*: 211). Sin embargo, descubre que subsistir en el mundo patriarcal binario de Panem también depende del aspecto físico, sin importar lo que esto signifique. Para ser considerada atractiva, confirma que la limpieza, la forma de las uñas y un cuerpo sin vello son relevantes, y que prepararse para verse como la sociedad espera es un esfuerzo que requiere mucho tiempo (*Los Juegos del Hambre*: 53). También descubre que el proceso de embellecimiento puede ser doloroso ya que irrita su piel y hace que le pique (ibíd.: 54). Se da cuenta de que arreglarse para los Juegos del Hambre tiene una relación directa con el género, ya que ni Peeta ni el resto

de los tributos masculinos son depilados, restregados, masajeados y untados hasta que queden en carne viva como ella (*En Llamas*: 34). Estas dos heroínas necesitan autorregular sus apariencias estereotípicamente para que otras personas las acepten, especialmente los hombres por los que desarrollan un interés romántico.

Un mejor ejemplo de que estos dos personajes no subvierten los parámetros patriarcales heteronormativos y hegemónicos (Hofstätter 2012) se puede apreciar cuando se analiza el segundo componente del modelo de estereotipos de género: los rasgos de sus personalidades. Las dos comparten el mismo descubrimiento en su transición hacia la adultez: el patriarcado únicamente acepta a chicas “buenas”, sumisas, dóciles y vulnerables (Tyson 2006; Wood 2009). Una chica buena puede ser financieramente independiente pero siempre dependerá de los hombres emocional y sexualmente. La creencia benevolente y sexista de que las mujeres son la mejor mitad de los hombres y de que necesitan constante protección (Glick y Fiske 1999) se refleja en la caracterización de las personalidades de ambas protagonistas. Katniss depende emocionalmente de Peeta para sobrevivir ya que ambos comparten la misma experiencia traumática (*Sinsajo*: 320). A pesar de su autonomía, la confianza de Tris en su propio valor aumenta considerablemente porque Four se lo reconoce (*Leal*: 239). Además, cuando ella decide ejercer su libre albedrío, un hombre la asesina. Una vez más, estas heroínas reafirman el estereotipo de que la única posibilidad para una mujer autosuficiente es volverse sumisa a los hombres para sobrevivir en un mundo regido por el patriarcado. De lo contrario, la muerte será el castigo por tener un temperamento tan cuestionable.

Los rasgos de la personalidad condicionan la conducta de la gente, el tercer componente del modelo de estereotipos de género de Deaux y Lewis (Brannon 2000). Sin embargo, las expectativas externas también influyen sobre la conducta, como se puede ver en las acciones de Katniss y Tris. Como estas mujeres son cuidadoras, cariñosas y protectoras, se comportan de una manera en la que priorizan las necesidades de sus seres queridos mientras ignoran las propias (Tyson 2006). Katniss realiza cualquier papel degradante que se le pida para apoyar a sus familiares, especialmente a su hermana. Por ejemplo, acepta casarse con Pee-

ta tal como espera Panem para proteger a su familia (*En Llamas*: 34, 50, 164). Mientras que Tris se sacrifica desinteresadamente por la felicidad de Caleb, su hermano, y Four, su novio (*Leal*: 290). Ambas adhieren al culto de la verdadera femineidad (Brannon 2000) en el sentido de que son dependientes y conscientes de los sentimientos de sus personas allegadas, siempre poniendo las necesidades de los demás antes que las de ellas, inclusive si esto implica actuar en contra de sus propias creencias o arriesgar sus vidas.

En cuanto al cuarto componente del modelo de estereotipos de género, ambas heroínas tienen ocupaciones arquetípicas. Una vez que su rol como símbolo de la revolución concluye, Katniss continúa proveyendo a sus parientes como una cazadora, convirtiéndose en el sostén de la familia que ha formado con Peeta, y así cuidando de su bienestar (*Sinsajo*: 319). A pesar de su corta edad, Tris muere como una luchadora rebelde debido a su sentido de comunalidad (Ellemers 2018) y su necesidad de proteger a sus seres queridos. Estos dos personajes principales adoptan los roles que se les imponen y así validan la noción preconcebida de que las decisiones de vida que toman las mujeres siempre están sujetas a los intereses de sus seres queridos.

El amor romántico es otro tema que Katniss y Tris representan de manera estereotípica al establecer relaciones monógamas y heteronormativas. En las dos sagas se trabaja con la noción de amor feliz y eterno que comparten las “almas gemelas”: parejas heterosexuales destinadas a estar juntas por el resto de su vida. Por ejemplo, Katniss se enamora por primera vez de la encarnación del compañero perfecto que trae paz a su vida (*Sinsajo*: 320). Y aunque la breve relación de Tris con Four se desarrolla en quince días, y es la primera para ambos, ella es perfectamente consciente de que su amor estaba predestinado en esta u otra realidad en la que se hubieran encontrado (*Divergente*: 539). La diferencia entre ambas es que Katniss desarrolla sentimientos profundos por Peeta lentamente, mientras que Tris se enamora perdidamente de Four apenas lo conoce (*Divergente*: 98). Ambas historias de amor cumplen con los dichos “los opuestos se atraen” y “porque te quiero, te aporreo”: para defender a Katniss, la cazadora imperturbable, Peeta, el panadero sensible, la describe como una chica em-

barazada confundida que no tenía idea de la conspiración para derrocar al sistema injusto existente (*Sinsajo*: 25). El musculoso e intimidante Four maltrata a la pequeña y abnegada Tris en varias ocasiones, e incluso la amenaza de manera encubierta cuando describe los sentimientos ambivalentes que tiene hacia ella: sujetándola con la mano por debajo de la barbilla, le dice que, aunque resiste la tentación, “[m]i instinto me impulsa a presionarte hasta que estalles, solo por ver lo que aguantas” mientras aprieta sus dedos al decir “estalles” (*Divergente*: 499). Las dos heroínas justifican estas actitudes sexistas interpretándolas como signos de amor verdadero. A Katniss solo le queda enamorarse de Peeta y subordinarse emocionalmente a él ya que la salva del hambre (*Los Juegos del Hambre*: 29), la hace ver deseable para Panem (ibíd.: 107), la consuela cuando tiene pesadillas (*En Llamas*: 49), sacrifica toda su vida por ella (ibíd.: 247), la defiende y arriesga su vida cuando es prisionero en el Capitolio (*Sinsajo*: 25, 115), y finalmente lo torturan y manipulan psicológicamente para obligarla a abandonar la revolución (ibíd.: 152-154). En el caso de Tris, Four la maltrata porque sabe que ella es fuerte (*Divergente*: 581-582). Además, aunque la descripción de sus despertares sexuales varía, ambos se desencadenan por “la gloria del primer amor”. Katniss y Tris perciben que la conducta sexual está íntimamente ligada al compromiso emocional (Wood 2009), porque solamente comparten intimidad con sus intereses románticos cuando sienten una conexión profunda con ellos, ya sea que esta conexión se haya fortalecido durante años o simplemente en semanas. Ellas asumen la responsabilidad primaria de sus relaciones y el control sexual de las mismas. Es cierto que Tris es frontal en cuanto a sus avances sexuales hacia Four (*Divergente*: 235, 462, 593-594, 637, 642, 646; *Insurgente*: 222; *Leal*: 24, 27, 63, 150). Pero su muerte al final de la saga se puede interpretar también como un castigo por disfrutar su sexualidad con Four sin propósitos reproductivos en mente (*Leal*: 265-266). En realidad, la descripción de la conducta sexual de Katniss corrobora la suposición arquetípica de que las mujeres “puras” se involucran en la actividad sexual para continuar la reproducción de la especie (Tyson 2006): con el tiempo Katniss tiene una hija y un hijo, sin ningún tipo de complicaciones físicas aparentemente (*Sinsajo*: 321). Cuando las mujeres disfrutan su sexualidad, se las castiga —en el caso de Tris,

con la muerte—. Es más, se puede afirmar que las dos protagonistas refuerzan la noción del amor romántico como medio de opresión (Castro 1990): mujeres que voluntaria y románticamente se someten a cualquier petición del hombre en busca de satisfacer cualquier necesidad material, emocional, física, psicológica, sexual o reproductiva.

Si el amor se usa para la coerción y el propósito de la conducta sexual es la reproducción de la especie humana, se puede afirmar que en ambas sagas el sistema capitalista se ve representado a través de la institución de la familia como un medio de opresión de clases (Bouchier 1984; Tyson 2006). Katniss termina formando una familia nuclear, aunque previamente ella nunca lo consideró como una opción. En realidad, tenía una mirada negativa hacia la posibilidad de tener familia debido al mundo injusto en el que vivía (*Los Juegos del Hambre*: 12, 248; *En Llamas*: 31, 165). Sin embargo, al final, forma su familia, con todos los problemas que esto pudiera causar (*Sinsajo*: 321). A lo largo de *Divergente*, Tris no tiene pensamientos sobre matrimonio e hijos con Four por dos razones: tiene dieciséis años y muere antes de empezar a considerar esta posible consecuencia para su vida. Pero como fue criada en una familia nuclear estereotípica amorosa compuesta por su madre, padre y hermano mayor (*Divergente*: 8-9), su decisión final se ve influida por este amor familiar y la necesidad de proteger a su hermano (*Leal*: 290). De esta manera, ambas protagonistas reafirman el estereotipo de que las mujeres se realizan en el momento en que se establecen con un hombre y tienen familia. Se debe tener lástima a las mujeres sin compañeros varones (Wood 2009), por lo tanto, sus elecciones predeterminadas son empezar una relación heterosexual monógama y tener descendencia, o morir.

El concepto del instinto maternal y la maternidad como una inclinación natural en la mujer (de Beauvoir 1949; Chorodow 1979; Castro 1990; Tyson 2006; Valenti 2007; Wood 2009) también está convenientemente retratado en las dos sagas, ya que tanto Katniss como Tris se ajustan al estereotipo. Es cierto que Katniss sostiene una idea negativa de la maternidad durante toda la saga, ya que no quiere que el sistema opresivo en el cual vive cometa contra su descendencia los abusos que ella ha sufrido (*Los Juegos del Hambre*: 12, 248; *En*

Llamas: 31, 165). Más sutilmente, puede que también sienta recelo hacia la maternidad debido a la depresión que su madre desarrolló después de la muerte de su padre, la cual obligó a Katniss a convertirse en el sostén de la familia (*Los Juegos del Hambre*: 26-27). No obstante, al final decide convertirse en madre por la insistencia de Peeta, incapaz de rechazar su necesidad paternalista (*Sinsajo*: 321). Sin embargo, el personaje que mejor representa el concepto de que la familia debe ser la primera prioridad en la vida de una mujer es Tris: ella es lo suficientemente abnegada para sacrificar su vida en el nombre de su familia –su hermano en particular–. Debido a su crianza en una familia nuclear, monógama, heterosexual, amorosa y estereotípica, su amor por Four queda en segundo lugar (*Insurgente*: 90) cuando necesita proteger a su hermano (*Leal*: 290), aunque este la haya traicionado y haya puesto su vida en riesgo anteriormente (*Insurgente*: 252). Salvaguardar a su familia es su preocupación mayor, a pesar de que haya una posibilidad de que en el futuro ella pueda comenzar su propia familia con Four. Una vez más, estos dos personajes evidencian que, antes que nada, la familia y la maternidad deben ser la prioridad en la vida de una mujer, inclusive si esto significa la muerte.

El análisis de contenido de estas sagas también demuestra que las demandas del mercado editorial determinan en parte la caracterización de Katniss y Tris en el desarrollo de sus identidades de género. Risku (2017) indica que la producción de literatura hoy está inherentemente conectada con el negocio del mercado editorial, que considera las obras literarias como productos de consumo. Las editoriales son conscientes de que la ficción juvenil es un fenómeno completamente dependiente del mercado no solo por el atractivo temático para este grupo etario, sino también por los crecientes recursos económicos de los que disponen las y los adolescentes desde mitad del siglo XX y el impacto de internet, la tecnología multimedia y las redes sociales en la juventud (Peterson 2018). En consecuencia, esta industria ejerce poder sobre la producción de nuevos trabajos, decidiendo cuáles imprimir, promocionar y distribuir. Si se percibe la lectura juvenil

como un producto de consumo y las leyes del mercado la regulan, se puede concluir que el objetivo principal de la producción de los trabajos literarios es satisfacer las demandas del público joven lector/consumidor. Por lo tanto, las historias dirigidas a este sector editorial deben tratar temas conectados con los intereses y las experiencias de las lectoras y los lectores. Algunos temas presentes en *Los Juegos del Hambre* y *Divergente* son la vida y la muerte, la formación de la identidad, la transición de la niñez a la adultez, el amor, la sexualidad, las pérdidas, la familia y el cuestionamiento del *statu quo*. Considerando que estas historias fueron escritas en varios libros, se puede deducir que la reacción del público puede haber influido sobre el desarrollo del argumento, afectando las decisiones de los personajes. Parte del público lector puede seguir incluso mandatos patriarcales sin reconocerlos como tales. Por este motivo, Katniss sufrió tanto desde el momento en que su padre murió que, después de sobrevivir a la revolución, merece un final feliz con el hombre que es capaz de superar la manipulación y alteración de sus recuerdos gracias a su amor incondicional por ella (*Sinsajo*: 320-321). Este final es acertado desde el punto de vista editorial no solo porque cumple con las expectativas de un sector del público, sino porque también es funcional al sistema capitalista: un producto de consumo masivo que reproduce la idea de que la familia es la “unidad patriarcal” (Castro 2005). El final trágico de Tris es una excepción a esto, ya que está diseñado de acuerdo a la evolución del personaje desde la perspectiva de la autora, desenlace que la industria editorial respetó. Sin embargo, el público juvenil criticó esta decisión severa y agresivamente (Aurthur 2014; White 2013).⁷ El descontento general dio lugar a finales alternativos escritos por el *fanfiction* (Abbeon s. f.; Ziel 2013),⁸ muchos de los cuales cumplen con la expectativa sexista de género ya que Tris forma una familia con Four. La influencia del mercado en la industria editorial en esta saga en particular se observa por el hecho de que la crítica negativa que el final de la serie recibió afectó la continuidad de la versión fílmica, que finalmente se suspendió (Aurthur 2018; Pena 2018).

7 “Allegiant”. En Goodreads (2013). En <<https://www.goodreads.com/book/show/18710190-allegiant>> [Último acceso: 22-01-2020].

8 “Best Alternate Ends For Allegiant” En FanFiction.net (s. f.). En <<https://www.fanfiction.net/community/Best-Alternate-Endings-For-Allegiant/128828/>> [Último acceso: 10-05-2020].

No solo las expectativas del mercado editorial afectan parcialmente la representación de estereotipos de género: la tradición literaria del subgénero distópico de la literatura juvenil también provee ciertas plantillas estereotipadas que pueden haber predeterminado la caracterización de Katniss y Tris. *Los Juegos del Hambre* y *Divergente* son distopías: historias que transcurren en mundos futuristas negativos donde la opresión política de las clases fuerza a las heroínas a cuestionar el *statu quo* tiránico existente (Gibbons *et al.* 2016; Johnson 2018). Se supone que estos personajes femeninos principales ejercen agencia, determinación e independencia, y conducen a una revolución en contra del régimen totalitario existente. Sin embargo, como son la Otra del hombre (de Beauvoir 1949), necesitan el apoyo emocional de los varones, quienes son los que las estabilizan y les dan confianza y coraje. Por esta razón, una vez que superan todas las adversidades, se espera que estas mujeres pasen el resto de sus vidas con ellos. Si no, mueren. Esta es otra razón por la que Katniss forma una familia con Peeta mientras que Tris muere por ejercer su independencia política.

Conclusión

Una lectura crítica de estas dos sagas puede generar dudas con respecto a por qué los estereotipos de género femeninos no se cuestionaron con más fuerza si se piensa que Katniss y Tris fueron creadas por mujeres. Una explicación posible para esto se puede encontrar en la biografía de las autoras: el objetivo principal de Suzanne Collins al escribir *Los Juegos del Hambre* fue denunciar las dificultades que pasan las personas durante la guerra, y las consecuencias que sufren luego, así como la manipulación de los medios, no cuestionar la sociedad patriarcal y sexista.⁹ En el caso de Veronica Roth, ella ha reconocido que practica la religión cristiana, que adhiere a la supremacía masculina en la imagen de Dios hombre y en las enseñanzas de Jesús (Borrelli 2013; John 2013; Blumberg 2021). El hecho de que Tris muera en lugar de su “hermano” precisamente refuerza sutilmente la creencia estereotípica del amor y el sacrificio como medio de salvación de la misma manera en la que Jesús se sacrificó por la humanidad.

Si bien es cierto que la lucha por la igualdad social, económica y política entre los sexos data del siglo XVIII, su desarrollo no ha sido regular a lo largo del tiempo, y distintas “olas” (corrientes) han surgido, en particular durante el siglo XX. Es a partir del 2012 que, gracias al uso de las redes sociales, surgen denuncias públicas por acoso sexual en el mundo de la política, de los negocios y el entretenimiento (Burkett y Brunell 2019). De esta manera, concepciones sobre el feminismo y la representación de género toman un nuevo impulso y se desarrolla una conciencia más profunda con respecto a estos temas. Este puede ser otro motivo por el cual los estereotipos femeninos no se cuestionaron con mayor fuerza en estas historias, ya que estos libros fueron escritos entre 2008 y 2013. Además, reconocer las creencias patriarcales arraigadas en la propia constitución requiere de una constante introspección, para poder detectar cuáles se reproducen inconscientemente. Esto demuestra que, a pesar de que la representación de Katniss y Tris como personajes femeninos fuertes es consistente, ninguna de las dos escapa completamente al modelo patriarcal.

Por este motivo, estas sagas requieren una lectura crítica pero contextualizada, ya que leerlas sin comprender el tiempo y el contexto en el que fueron escritas puede provocar una respuesta negativa, de desprecio o incluso rechazo, hacia estos trabajos. Si bien estas obras literarias están muy bien diseñadas y escritas, y tratan temas que son relevantes para la juventud, es cierto que la literatura funciona como una manifestación catártica de la vida, y precisamente uno de los principales objetivos de la literatura juvenil es tratar temas con los que el público lector adolescente pueda sentir identificación. Así que es conveniente entrenar el ojo para detectar cualquier creencia estereotípica degradante y cuestionarla, advirtiendo al público lector sobre la conexión entre los estereotipos reforzados por los personajes principales femeninos, pero siempre teniendo en cuenta que las obras se escribieron en contextos particulares y con ciertas demandas. Estas historias no merecen que se las demonice, ya que se concibieron en un momento en el que la preocupación por las cuestiones de género comenzaba a ganar im-

9 Biography.com Editors (2014): “Suzanne Collins biography”. En <<https://www.biography.com/writer/suzanne-collins>> [Último acceso: 31-12-2019].

pulso. En la era de Educación Sexual Integral, la crítica hacia los estereotipos de géneros es necesaria, pero recordando que el género de literatura juvenil, el feminismo y la teoría de género son nociones dinámicas en constante evolución, y que hoy nuestras vidas transcurren en un mundo que está aprendiendo a detectar los patrones patriarcales, heteronormativos y hegemónicos establecidos explícita e implícitamente.

Referencias

- Abbeon (s. f.): "Selfless: A Divergent Fan Fiction". En <<https://www.wattpad.com/46725908-allegiant-alternate-ending~selfless~a-divergent>> [Último acceso: 10-05-2020].
- Aurthur, Kate (2014): "The Big Problem With 'Divergent' is 'Allegiant'". En <<https://www.buzzfeed.com/kateaurthur/the-problem-with-divergent-is-allegiant-veronica-roth>> [Último acceso: 27-01-2020].
- Aurthur, Kate (2018): "How 'Divergent' Turned Into A Disaster". En <<https://www.buzzfeednews.com/article/kateaurthur/divergent-franchise-disaster>> [Último acceso: 28-01-2020].
- Blumberg, Naomi (2021): "Veronica Roth". En <<https://www.britannica.com/biography/Veronica-Roth>> [Último acceso: 03-09-2021].
- Borrelli, Christopher (2013): "Veronica Roth the next literary star?". En <<https://www.chicagotribune.com/entertainment/ct-xpm-2013-10-21-chi-veronica-roth-profile-20131021-story.html>> [Último acceso: 03-09-2021].
- Bouchier, David (1984): "Mixed Messages: Theories of Modern Feminism". En *The Feminist Challenge*. Nueva York: Schocken Books.
- Brannon, Linda (2000): "Gender Stereotypes: Masculinity and Femininity". En Brannon, Linda (ed.): *Gender: Psychological Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 159-185.
- Bruins, Marieke (2018): "The Construction of Gender Identity in Young Adult Dystopian Fiction". Tesis en literatura, Universidad de Utrecht. En <https://theses.uvu.nl/bitstream/handle/123456789/5735/Bruins%2c_M._1.pdf?sequence=1> [Último acceso: 07-12-2019].
- Bucher, Katherine/ KaaVonnia Hinton (2014): "Understanding Young Adult Literature". En *Young Adult Literature: Exploration, Evaluation and Appreciation*. Nueva York: Pearson. En <<https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Bucher-Young-Adult-Literature-Exploration-Evaluation-and-Appreciation-3rd-Edition/PGM183659.html>> [Último acceso: 05-12-2019].
- Burkett, Elinor/ Laura Brunell (2019): "Feminism". En *Encyclopedia Britannica*. En <<https://www.britannica.com/topic/feminism>> [Último acceso: 06-01-2020].
- Busis, Hillary (2013): "Allegiant Book". En <<https://ew.com/article/2013/10/21/allegiant-book/>> [Último acceso: 26-01-2020].
- Butler, Judith (1988): "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory". En *Theatre Journal*, 40, 4, pp. 519-531. En <https://www.amherst.edu/system/files/media/1650/butler_performative_acts.pdf> [Último acceso: 20-12-2019].
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres: Routledge.
- Butler, Judith (2004): *Undoing Gender*. Londres: Routledge.
- Cart, Michael (2016): "Young Adult Literature: The State of a Restless Art". En *SLIS Connecting*, 5, 1. doi: 10.18785/slis.0501.07.
- Castro, Ginette (1990): "Power Struggles: A Play in Four Acts". En *American Feminism. A Contemporary History*. Nueva York: New York University Press, pp. 7-25.
- Chorodow, Nancy (1979): *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. California: University of California Press, pp. 173-209.
- Collins, Suzanne (2008): *Los Juegos del Hambre*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. Zaragoza: Titivillus. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/juveniles/item/19120-los-juegos-del-hambre-01-los-juegos-del-hambre-pdf-suzanne-collins>> [Último acceso: 26-08-2021].
- Collins, Suzanne (2009): *En Llamas*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. Zaragoza: Titivillus. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/ciencia-ficcion1/item/19121-los-juegos-del-hambre-02-en-llamas-pdf-suzanne-collins>> [Último acceso: 26-08-2021].

- Collins, Suzanne (2010): *Sinsajo*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/ciencia-ficcion1/item/19122-los-juegos-del-hambre-03-sinsajo-pdf-suzanne-collins>> [Último acceso: 26-08-2021].
- Crooks, Robert (2005): "Gender Issues". En *Our Sexuality*. Belmont: Wadsworth Publishing, pp. 41-64.
- Ellemers, Naomi (2018): "Gender Stereotypes". En *Annual Review of Psychology*, 69, pp. 275-298. En <<https://pdfs.semanticscholar.org/a6c9/fd-5960136cae50b22693283b5a25bac36ae9.pdf?ga=2.108983106.1554716848.1583447006-186736965.1582412021>> [Último acceso: 27-12-2019].
- Fritz, Ben (2016): "'Divergent Series: Allegiant' Stumbles at the Box Office". En *The Wall Street Journal*. En <<https://blogs.wsj.com/speakeasy/2016/03/20/divergent-series-allegiant-stumbles-at-the-box-office/>> [Último acceso: 28-01-2020].
- Gibbons, Alan/ Ally Carter/ Amy Spalding/ Ariel Schrag (2016): "Explore the Themes and Genres of Young Adult Books". En <<https://blog.whsmith.co.uk/explore-the-themes-and-genres-of-young-adult-books/>> [Último acceso: 12-12-2019].
- Gill, Judith/ Katharine Esson/ Rosalina Yuen (2016): *A Girl's Education. Schooling and the Formation of Gender, Identities and Future Visions*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Glick, Peter/ Susan Fiske (1999): "8 Sexism and Other 'Isms': Interdependence, Status, and the Ambivalent Content of Stereotypes". En Swann, William/ Judith Langlois/ Lucia Albino Gilbert (eds.): *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The Gender of Science of Janet Taylor Spence*. Washington: American Psychological Association, pp. 193-221.
- Granger, John (2013): "'10 questions' with Veronica Roth, author of the Divergent Trilogy: Part 2 – Elizabeth Baird-Hardy's questions". En <<https://www.hogwartsprofessor.com/10-questions-with-veronica-roth-author-of-the-divergent-trilogy-part-2-elizabeth-baird-hardys-questions/>> [Último acceso: 03-09-2021].
- Green-Barteet, Miranda (2014): "'I'm beginning to know who I am': The Rebellious Subjectivities of Katniss Everdeen and Tris Prior". En <https://www.academia.edu/5941812/Im_beginning_to_know_who_I_am_The_Rebellious_Subjectivities_of_Katniss_Everdeen_and_Triss_Prior> [Último acceso: 27-01-2020].
- Hall, Gina (2014): "'Hunger Games: Mockingjay – Part 1' Set for World Premiere in London". En <<https://www.thewrap.com/hunger-games-mockingjay-part-1-set-for-world-premiere-in-london/>> [Último acceso: 22-01-2020].
- Hartvik, Heidi (2018): "Idealized gendered behaviors in *The Hunger Games* trilogy by Suzanne Collins". Trabajo final de grado, Lulea University of Technology. En <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1045490/FULLTEXT02.pdf>> [Último acceso: 27-12-2019].
- Hofstätter, Birgit (2012): "Representations of gender relations in Stephenie Meyer's *The Twilight Saga*". Tesis de maestría en estudios interdisciplinarios de género, Universidad de Graz. En <<http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/217008?originalFilename=true>> [Último acceso: 27-12-2019].
- hooks, bell (2010): "Understanding patriarchy". En <<https://imagineborders.org/pdf/zines/UnderstandingPatriarchy.pdf>> [Último acceso: 15-12-2019].
- Johnson, Emma (2018): "The Ultimate Guide to YA Fiction". En <<https://writersedit.com/fiction-writing/ultimate-guide-ya-fiction/>> [Último acceso: 12-12-2019].
- King, Stephen (2008): "Book Review: The Hunger Games". En <<https://ew.com/article/2008/09/08/hunger-games/>> [Último acceso: 20-01-2020].
- Knight, Nancy (2010): "90-second review: 'Mockingjay' by Suzanne Collins". En <https://www.baltimoresun.com/bs-mtblog-2010-08-90second-review_mockingjay_by-story.html> [Último acceso: 20-01-2020].
- Kraus, Daniel (2011): "Divergent". En <<https://www.booklistonline.com/Divergent-Veronica-Roth/pid=4560042>> [Último acceso: 26-01-2020].
- Lena1515 (27-10-2013): *Allegiant: An alternative ending* [publicación en blog]. FanFiction. En <<https://www.fanfiction.net/s/9799717/1/Allegiant-An-Alternative-Ending>> [Último acceso: 10-05-2020].
- Letourneau, Sara (2017): "Who Am I?: Identity as a Theme in YA Literature". En <<https://diymfa.com/writing/identity-theme-ya-literature>> [Último acceso: 24-02-2020].

- López Noguero, Fernando (2002): "El análisis de contenido como método de investigación". En *XXI. Revista de Educación*, 4, pp. 167-179. Universidad de Huelva. En <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>> [Último acceso: 23-07-2021].
- Lopez-da Silva, Jordana (2016): "Convention and Defiance: The Female Hero's Performance of Gender Roles in the *Hunger Games* and the *Divergent* series". Tesis de maestría en Estudio del Inglés Avanzado: literatura y cultura, Universidad Autónoma de Barcelona. En <<https://paperzz.com/doc/7854662/convention-and-defiance--the-female-hero-s-performance-of>> [Último acceso: 26-11-2021].
- Mulvey, Laura (1999): "Visual Pleasure and Narrative Cinema". En Braudy, Leo/ Marshall Cohen (eds.): *Film Theory and Criticism. Introductory Readings*. Nueva York: Oxford UP, pp. 833-844.
- Parvathi, P. K. (2017): "'Female Masculinity' in Dystopian Adolescent Fiction – Suzanne Collins' *Hunger Games* Series". En *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4, 3, pp. 44-50. En <<https://revistia.com/index.php/ejser/article/view/6493>> [Último acceso: 26-11-2021].
- Pena, Jessica (2018): "Ascendant: Starz No Longer Developing TV Show to Wrap Up *Divergent* Movie Series". En <<https://tvseriesfinale.com/tv-show/ascendant-starz-no-longer-developing-tv-show-to-wrap-up-divergent-movie-series/>> [Último acceso: 28-01-2020].
- Peterson, Valerie (2018): "Young Adult and New Adult Book Markets". En <<https://www.thebalancecareers.com/the-young-adult-book-market-2799954>> [Último acceso: 15-03-2020].
- Riddell, Sarah (2016): "Gender In Young Adult Literature: *Harry Potter* And *The Hunger Games*". Tesis para la Maestría en Arte, Universidad de British Columbia. En <<https://www.semanticscholar.org/paper/Gender-in-young-adult-literature-%3A-Harry-Potter-and-Riddell/1f8921d55f2e251fdf0bf6df61d7b7591d03afb0>> [Último acceso: 15-12-2019].
- Risku, Johanna (2017): "'We Are All Adolescents Now'. The Problematics of Categorizing Young Adult Fiction as a Genre". Tesis de maestría para el Programa en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad de Tampere. En <<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101928/GRADU-1504520036.pdf?sequence=1>> [Último acceso: 09-12-2019].
- Roth, Veronica (2011): *Divergente*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. *Betatron*. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/ciencia-ficcion1/item/19168-divergente-01-divergente-pdf-veronica-roth>> [Último acceso: 26-08-2021].
- Roth, Veronica (2012): *Insurgente*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. *Betatron*. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/ciencia-ficcion1/item/19169-divergente-02-insurgente-pdf-veronica-roth>> [Último acceso: 26-08-2021].
- Roth, Veronica (2013): *Leal*. Traducción de Pilar Ramírez Tello. *Betatron*. En <<https://www.sinoa.li/index.php/es/libros-pdf/romance/item/19170-divergente-03-leal-pdf-veronica-roth>> [Último acceso: 26-08-2021].
- Scolari, Carlos (27-09-2015): *Definición "transmedia" Scolari* [video]. YouTube. En <<https://www.youtube.com/watch?v=5O2Atq2PqZw>> [Último acceso: 18-07-2021].
- Tyson, Lois (2006): "Feminist Criticism". En *Critical Theory Today*. Londres: Routledge, pp. 83-133.
- Valenti, Jessica (2007): "'Real' women have babies". En *Full Frontal Feminism: A Young Woman's Guide to Why Feminism Matters*. Nueva York: Seal Press, pp. 151-164.
- Volpe, Joanna/ Nancy Coffey (2012): "Insurgent". En <<https://www.publishersweekly.com/978-0-06-202404-6>> [Último acceso: 26-01-2020].
- Wardani, Dyah/ Dianita Prasetyo Ningrum (2017): "Reflection of Feminism in Veronica Roth's *Divergent*". En *Elite Journal of English Language, Literature and Teaching*, 2, 1, pp. 1-18. En <<http://jurnal.unmuhjember.ac.id/index.php/ELLITE/article/view/758/615>> [Último acceso: 26-01-2020].
- White, Caitlin (2013): "Veronica Roth Addresses 'Alle-giant' Ending Backlash". En <<https://www.bustle.com/articles/8648-veronica-roth-addresses-alle-giant-ending-backlash>> [Último acceso: 27-01-2020].

- Wood, Julia (2009): *Gendered lives. Communication, Gender and Culture*. 8ª ed. Mason: Wadsworth Cengage Learning.
- Zevin, Gabrielle (2009): "Constant Craving". En <<https://www.nytimes.com/2009/10/11/books/review/Zevin-t.html>> [Último acceso: 20-01-2020].
- Ziel, Stephenie (01-11-2013): *Allegiant Alternate Ending* [publicación en blog]. Blogspot. En <<http://Stephenieziel.blogspot.com/2013/11/my-alternate-ending-for-allegiant-third.html>> [Último acceso: 10-05-2020].

María Paula Gravano es profesora de inglés egresada del ISP "Dr. Joaquín V. González" y licenciada en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica Nacional. Profesora de "Didáctica del Inglés Como Lengua Cultura Extranjera y Sujetos de los Niveles Inicial y Primario" en el IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" y profesora en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, tiene formación académica en el uso de las TICs, inteligencia emocional y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua cultura extranjera inglés. Actualmente se encuentra colaborando en la elaboración de material de lectura para libros orientados hacia la niñez con un enfoque desde los contenidos planteados por la Ley Nacional Nº 26150 – Programa Nacional para la Educación Sexual Integral.

Face, de Benjamin Zephaniah Insumo auténtico y eficaz para la producción narrativa y la reflexión sobre el acoso escolar

Julia Pich

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

julia.pich@gmail.com

Mercedes Vernet

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

mervernet5@gmail.com

La literatura infanto-juvenil es frecuentemente incorporada a la formación de futuros profesionales de la lengua. En particular, en las carreras universitarias que se dictan en lengua inglesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la lectura de novelas y cuentos acompaña el estudio de la lengua meta con diversos propósitos, al actuar como disparador de conversaciones sobre temas candentes y relevantes para el estudiantado, como medio para la identificación e incorporación de variados ítems lingüísticos o como punto de partida para la producción textual. Es este último propósito el que nos ocupa especialmente en este trabajo.

Como integrantes del proyecto promocional de investigación y desarrollo "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE",¹ buscamos andamiar la producción de las narraciones de los y las estudiantes de primer año y maximizar el impacto que puede tener la literatura en ellas. Entendemos la literatura como práctica sociocultural que invita a la reflexión y construcción de ciertos conceptos como el de identidad y cultura, y que, a la vez, construye un universo ficcional que atrae a estudiantes jóvenes a trabajar en un contexto significativo y relevante.

En este caso, compartimos una secuencia didáctica diseñada para analizar en profundidad la novela *Face* de Benjamin Zephaniah, desde el punto de vista tan-

to lingüístico como literario. Las tareas acompañan la lectura de los capítulos de la novela para promover su comprensión literal y crítica, al centrarse en los marcadores lingüísticos típicos de la narración. También creemos que estamos enriqueciendo la capacidad narrativa de los estudiantes en general y con esto estamos haciendo un aporte para que se comprendan mejor a sí mismos y a los demás (Balduzzi 2017). La tarea final consiste en la producción de historias de acoso inspiradas en la lectura de la novela y en la propia experiencia estudiantil, integradas luego en una publicación colaborativa con motivo del Día Internacional Contra la Violencia y el Acoso Escolar, estipulado por las Naciones Unidas para el primer jueves de noviembre desde 2020.

El diseño de esta secuencia didáctica se enmarca en el dictado de un taller de escritura, que actúa como cierre del proyecto de investigación ya mencionado. A continuación, compartimos los objetivos formulados inicialmente:

- acompañar la lectura de la novela *Face* con el respaldo de una reflexión acerca de la estructura de la narración y sus recursos lingüísticos típicos;
- invitar a la anticipación a la historia a partir de los títulos de los capítulos y corroborar luego dichas expectativas;
- estimular la comparación de las narraciones del corpus literario con aquellas encontradas en otros tipos textuales como la noticia o la anécdota personal;

¹ Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE". Directora: Esp. Trad. Prof. Mercedes Vernet. Codirectora: Prof. Trad. Verónica Rafaelli. Radicado en IDIHCS-UNLP / CONICET, 2019-2021, código H059.

- estudiar los marcadores lingüísticos de la narración: discurso directo e indirecto, tiempos verbales, conectores, expresiones de tiempo y expresiones metafóricas.

Nuestro enfoque se apoya en la pedagogía de género tomada de la escuela de Sídney, que busca empoderar al estudiantado mediante el análisis y la deconstrucción del género textual en cuestión y lo acompaña hasta que pueda escribir en forma autónoma un ejemplar bien logrado de dicho género.

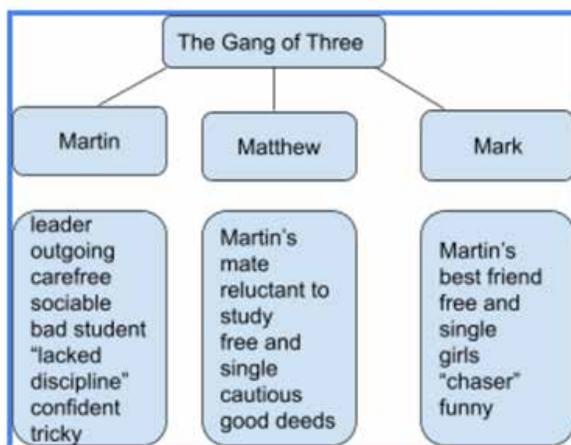
Para analizar la estructura de la narración, recurrimos a una adaptación del modelo de Labov y Waletzky ([1967] 1997), que ya les resulta familiar a los y las estudiantes por su uso en el Curso de ambientación y en la asignatura de primer año Introducción a la Lengua. Por tal motivo, esperamos que, hacia el final del taller, puedan:

- reconocer las partes de una secuencia narrativa en la novela;
- identificar secuencias narrativas dentro de la narración principal, referencias a otros tipos textuales y otros modos discursivos dentro de la narración y sus funciones;
- identificar los códigos de una secuencia narrativa para trabajar sobre su propia condición como escritores y escritoras en la expresión efectiva de sus emociones y experiencias;
- completar satisfactoriamente la tarea final.

Para alcanzar nuestros objetivos, las tareas se desprenden de nuestro insumo principal, que es la novela de Benjamin Zephaniah publicada por primera vez en 1999. El texto narra el cambio drástico en la vida de Martin Turner como consecuencia de un accidente automovilístico que desfigura su rostro. Martin deja de ser un líder para sus amigos, admirado por sus compañeros de clase y atractivo para las chicas. La poderosa narración de su recuperación en el hospital y la vuelta a la escuela despierta en el personaje y quienes lo rodean la reflexión sobre la identidad, la relación entre la interioridad y la apariencia física, y el acoso escolar.

Nos detenemos ahora en una selección de nuestro plan de trabajo, cuyas tareas y recursos creemos que contribuyen a alcanzar los objetivos formulados para la secuencia didáctica.

La lectura y análisis del primer capítulo, llamado “The Gang of Three”, están desarrollados a partir del concepto de orientación del modelo de Labov y Waletzky, presente en toda producción narrativa. Luego de recuperar el concepto a partir de los conocimientos previos, invitamos a la reflexión del contenido del capítulo en tanto orientación de toda la novela. Comenzamos por el estudio del título, generador de expectativas no solo respecto del contenido, sino también del tipo de lenguaje utilizado y su relación con los personajes descritos en el capítulo. El diálogo entre pares y docente contribuye a la elaboración colaborativa de un organizador gráfico que favorece el análisis comparativo de los personajes, a partir de la descripción realizada por la voz narrativa.



Consideramos necesario llamar la atención sobre la manera como se construye la descripción: no solo a través del uso de adjetivos, sino a través de anécdotas cortas que ponen de manifiesto la manera de ser de los tres personajes centrales.

Como mencionamos anteriormente, el contexto de la novela nos resulta significativo para el enriquecimiento tanto del léxico pasivo como del activo, especialmente, con vistas a la tarea de cierre que implica la producción narrativa. Por tanto, durante el recorrido nos detenemos en el estudio del vocabulario, a través de recursos ofrecidos por las tecnologías digitales, tales como juegos en línea que definen ciertos términos. Por ejemplo, nos proponemos la asociación de palabras nuevas de la novela con sinónimos ya conocidos para fomentar el desarrollo de un vocabulario más complejo, a través del uso de *Kahoot*.

Un momento clave de la novela es la narración del accidente automovilístico en el capítulo 5, "Crash". La elección de este capítulo para estudiar la complicación presente en todo género narrativo se debe justamente a que resulta ser la más prototípica en términos de marcadores formales. Por tanto, las tareas apuntan a la identificación, en el extracto de la novela, de tiempos verbales propios de la narración (por ejemplo, el contraste entre pasado simple y continuo), la inclusión de estilo directo en el clímax de la narración, y el uso de adjetivos y adverbios que agregan dramatismo y vivacidad al relato de estos momentos cruciales. A continuación, compartimos algunos pasajes como ejemplo:

Pete didn't care anymore, he was playing drums with his hands on the dashboard. Martin tried again. "Pete, let's go back, man, what's our mate's name?" (Zephaniah 2004: 45, contraste de pasado simple y continuo, y uso de discurso directo)

Martin shouted angrily, "YOU BASTARDS, STOP!". (Ibíd.: 46, uso de adverbios)

Martin and Mark were terrified. [...] Apache was rigid with shock. His eyes were fixed straight ahead. He was motionless and emotionless. (Ibíd.: 48, uso de adjetivos)

Consideramos que la atención detenida sobre estos marcadores lingüísticos tiene un impacto positivo en la tarea de cierre diseñada.

Son muchos los capítulos que hacen referencia a qué sigue vigente en cuanto a la identidad del protagonista cuando su rostro queda fuera de la ecuación. Especialmente en un momento de la vida en el que nos proponemos forjar nuestra propia identidad y buscamos sentido de pertenencia en grupos elegidos y no únicamente el familiar. Los planteos que se hace Martin con respecto a la identidad, la elección de las amistades y pareja nos parecen particularmente relevantes para invitar a la reflexión personal a través de una selección de extractos breves de la novela. A continuación, incluimos algunas citas a modo de ejemplo:

I'm not a number, I'm a free man. (Ibíd.: 97)

He was beginning to choose his friends according to the respect they had for him. (Ibíd.: 134)

I'm moving on. She thinks she's the queen or something. (Ibíd.: 186)

Como cierre de la secuencia, analizamos las situaciones de violencia vividas por Martin y sus reacciones como disparador de la reflexión del acoso en distintos contextos de los y las estudiantes. El diálogo también es alimentado mediante el uso de distintos recursos audiovisuales provistos por la UNESCO,² que facilitan la preparación para la tarea final. Dicha tarea implica la escritura de un texto narrativo sobre acoso escolar sufrido o conocido por nuestro estudiantado para ser luego incluido en una publicación digital³ cuyo prólogo explica su misión e incluye una convocatoria para que

2 Acceso a los recursos sobre *International day against violence and bullying at school including cyberbullying*: <<https://en.unesco.org/commemorations/dayagainstschoolviolenceandbullying>> [Último acceso: 20-9-2021].

3 Los textos que formarán parte de la colección pueden incluirse en una publicación digital como la siguiente <https://www.canva.com/design/DAEeTPyU--4/kTHqXQvqdaZF2C_UuNhtZA/view?utm_content=DAEeTPyU--4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink#1> [Último acceso: 20-9-2021].

estudiantes de otros países aporten sus propias historias. Se recurre a la escritura colaborativa y a la revisión entre pares como instancia provechosa y formativa para quienes reciben los comentarios y también para quienes se enfrentan al desafío de leer como escritores respetando el lugar del autor (Peluffo 2021: 38).

En una primera instancia de prueba, este taller fue dictado para un número reducido de estudiantes cuyo manejo de la lengua es de un nivel intermedio superior, similar al del estudiantado de primer año de la FaHCE, destinatario de nuestro proyecto de investigación. Observamos una reacción favorable a la lectura de la novela, ya que este grupo se mostró motivado y bien predispuesto a realizar las tareas. En estos momentos, su trabajo es insumo para la evaluación del material diseñado.

Referencias

- Balduzzi, Emanuele (2017): "La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa". En *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 51, pp. 147-156.
- Labov, William/ Joshua Waletzky ([1967] 1997): "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". En *Narrative Inquiry*, 7, pp. 3-38.
- Peluffo, Mercedes (2021): "Análisis de transformaciones en las narrativas de estudiantes de primer

Buscamos mejorar el nivel de lengua desde la lingüística sistémica funcional y que nuestros y nuestras estudiantes se sientan agentes activos de la cultura, capaces de incidir en su entorno de manera positiva al cuestionar y desnaturalizar ciertos aspectos presentes en ella y aportar conocimientos. Creemos que así aportamos a su capacidad narrativa y, en última instancia, a vivir mejor, ya que la narración también "protege el crecimiento del ser humano, pues permite perseguir finalidades que para él merezcan la pena ser defendidas y perseguidas: la lucha para poder contar su versión de la historia y tener también el derecho para expresar, en virtud del acto narrativo, su peculiar punto de vista" (Balduzzi 2017: 154).

- año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés (FaHCE-UNLP) a la luz de los comentarios recibidos de sus pares en instancias de revisión cruzada". Trabajo final integrador de la Especialización en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. En <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122005>> [Último acceso: 08-08-2021].
- Zephaniah, Benjamin (2004): *Face*. Nueva York: Bloomsbury.

Julia Pich es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Traductora Pública Nacional. Se desempeña como docente de inglés en todos los niveles educativos desde 2004. Actualmente es ayudante diplomada en las cátedras de Lengua Inglesa 4 e Introducción a la Interpretación desde 2013 y 2019 respectivamente (FAHCE, UNLP). Desde 2019 es miembro del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE".

Mercedes Vernet es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Traductora Pública Nacional y Especialista en Docencia Universitaria. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en las cátedras de Introducción a la Lengua Inglesa y Literatura Inglesa Contemporánea (FAHCE, UNLP). Desde 2019, dirige el proyecto promocional de investigación y desarrollo denominado "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE".

De la vida diaria a las páginas de un libro

La pandemia explicada a través del abecé

Nancy Mele

Universidad Nacional de Quilmes
nmlenguasvivas@gmail.com

Por qué se diseñó el proyecto

En marzo de 2020 la Argentina tuvo que afrontar la pandemia ocasionada por la expansión del COVID-19 y el sistema educativo debió adaptarse y reinventarse para sostener la continuidad pedagógica. En ese contexto, las clases presenciales fueron suspendidas en todo el país, inicialmente por un período de quince días, que luego se extendió al resto del ciclo lectivo en diversas jurisdicciones. Más allá de algunos encuentros de re-vinculación que se llevaron a cabo hacia fin de año en establecimientos escolares de distintos niveles, el día a día de las aulas no volvió a ser el mismo.

En 2021, con la vuelta a la presencialidad en las escuelas, fue necesario recordar la importancia de mantener ciertos cuidados y de respetar los protocolos establecidos para que el regreso a las aulas pudiera sostenerse. El cuerpo docente debía, entonces, dedicar parte del tiempo de las primeras clases a leer el protocolo escolar con el alumnado, a conversar al respecto y a concientizar sobre el contexto tan particular en el que se llevaría adelante el nuevo ciclo lectivo. En consonancia con este escenario y teniendo en cuenta los contenidos priorizados para las escuelas dependientes del GCABA en relación con la enseñanza del idioma inglés, las primeras clases de los chicos y chicas de sexto grado que tengo a cargo iban a estar orientadas no solo a conocernos y a establecer un vínculo, sino también a reflexionar sobre la pandemia y la necesidad de concentrarnos en algunos de los desafíos a los que esta nos enfrenta día a día. La literatura nos iba a dar una mano.

Contenidos abordados y relevancia de su elección

Los contenidos priorizados para sexto grado (GCABA 2020), en línea con el Diseño Curricular de Lenguas

Extranjeras (Franzoni 2001), incluyen la vida social y personal como área de experiencia. Dentro de esa área, nos focalizamos en el cuidado de la salud y del cuerpo, pero también en el grupo de pares, amigos y compañeros por tratarse de un tema que los afecta a todos/as: lo que cada uno/a hace para cuidarse impacta –o puede impactar– en la salud de los/as demás. Estos contenidos están encuadrados dentro de uno de los desafíos que propone Pinto (2020: 4) con miras al regreso a la presencialidad: “reconstruir el sentido de la escuela como un ‘lugar seguro’”.

Específicamente, se planteó el tema del coronavirus, abordando no solo el vocabulario al respecto, sino también los sentimientos que puede evocar la pandemia, los síntomas que puede provocar el virus, las medidas preventivas necesarias para minimizar el riesgo de contagio y la importancia de tenerlas en cuenta para cuidarse y cuidar a otros/as. Los chicos y las chicas ya conocían el tema, porque ya habían cursado casi un ciclo lectivo completo desde sus hogares a causa de la propagación mundial del COVID-19. En la mayoría de los casos, información no les faltaba y, en algunos otros, se notaba un cierto cansancio o fastidio cuando se hablaba al respecto en el aula. Si lo que se quería era captar la atención del grupo y despertar interés por lo relativo a la pandemia, había que buscar algo más ameno que la lectura del protocolo. La solución vino de la mano de la literatura infanto-juvenil y la discusión sobre determinadas características de los libros de cuentos y su importancia en la educación, y en la vida.

Propósitos y objetivos iniciales

Dentro de los contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021 (GCABA 2020), se mencionan como objetivos de aprendizaje relativos a sexto grado “desempeñarse como lectores/as y escritores/as plenos/as desde el ini-

cio de la escolaridad donde cada uno/a pueda enfrentar los desafíos de las situaciones de lectura y escritura mientras se aprende la lengua extranjera” y “tomar en cuenta el valor del lenguaje no verbal en las prácticas de comprensión y producción” (GCABA 2020: 197). Además, es necesario apuntar a que formulen “anticipaciones sobre los diferentes tipos de textos leídos, a partir de las pistas temáticas, lingüísticas y discursivas y de indicadores no verbales” y a que comiencen a “conocer las características de diversos tipos de textos: cuentos, canciones, textos informativos, etcétera” (ibíd.: 198-202).

El proyecto tenía como propósitos dar un paso hacia el logro de esos objetivos, concientizar sobre la necesidad de extremar los cuidados en el contexto actual, abordar el tema desde un ángulo novedoso y distinto al que estaban acostumbrados y, al hacerlo, despertar el interés por la literatura y hacerles perder el “miedo” a acercarse a un libro en un idioma distinto al español. Por último, pero no menos importante por ser presentado en este lugar, estaba el propósito de dejar un mensaje esperanzador, de encontrar algo positivo en un contexto tan adverso en el que algunos chicos y chicas ya habían perdido algún familiar a causa de la pandemia o tenían algún ser querido luchando contra el virus que la ocasionó.

Metodología y recursos didácticos empleados

Ante las limitaciones que surgieron con el flamante protocolo escolar, se buscó poner en práctica una aproximación al aprendizaje colaborativo, a fin de “promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida” (Roselli 2016: 224). Así, cada burbuja conformó un grupo de trabajo y estuvo abocada a la negociación y la construcción de conocimiento compartido; cada miembro del grupo tuvo un rol relacionado con lo que podía aportar para que esa construcción fuera posible.

Los contenidos se abordaron por medio de un libro-álbum presentado en formato electrónico, para que pudieran tener acceso a él los/as alumnos/as que estaban en el aula y aquellos/as que, por estar exceptuados/as de asistir a la escuela de manera presencial, no estaban ahí pero tenían el material a su alcance en

la plataforma Edmodo. Este tipo de libro permite que todos/as se animen a la lectura, por tener pocas palabras e ilustraciones generalmente atractivas que las complementan, ya sea porque facilitan la comprensión o porque pueden sumar información al texto escrito. Además, antes de la lectura, se trabajó con nubes de palabras y con ilustraciones para abordar el vocabulario.

Plan de trabajo y acciones implementadas

El proyecto fue diseñado para dos clases, con actividades introductorias, de desarrollo y de síntesis.

En la primera de las clases, se propuso, en primer lugar, el armado conjunto de una nube de palabras, con aquellos términos que alumnos y alumnas recordaban sobre la enfermedad. En principio, podía darse que supieran las palabras en español, pero que no las recordaran en inglés. Por si ese era el caso, y dada la transparencia de algunos términos y la familiaridad que podían tener con otros, se preparó una lista de palabras y frases relativas al tema para presentarla como andamiaje, acompañada por la mímica sobre alguna acción o término para facilitar su comprensión. La lista también incluyó elementos que no tenían ninguna relación con el tema, para fomentar el pensamiento crítico; por ejemplo, se sumaron síntomas de otras enfermedades para que pudieran identificarlos como tales y evaluar si correspondían o no a los síntomas del coronavirus. A continuación, se sugirió completar un cuadro con síntomas y cuidados que incluyera tanto imágenes como texto. Para darles más participación a los chicos y chicas y que la actividad fuera más significativa, cuando preguntaban sobre algún significado, si alguien lo sabía, tenía la oportunidad de pasar a representar por medio de un dibujo la palabra o frase en cuestión y, en los casos en los que ningún miembro del grupo pudo hacerlo, el dibujo lo hizo la docente. Para terminar, se discutió y reflexionó sobre la importancia de los cuidados y sobre qué puede hacer cada uno/a para prevenir el virus.

En la segunda clase, el disparador fue la presentación del libro *P is for Pandemic*, escrito por Josh Gordon, quien contó con catorce colaboradores que hicieron posible que su proyecto se hiciera realidad en

un contexto tan particular. Fue editado en 2020 y está disponible en formato impreso y digital, tanto en pdf como en audiolibro. Antes de empezar con la lectura, los chicos y las chicas se concentraron en el análisis de la tapa para ver qué elementos incluía, para anticipar de qué podría tratar el libro y para reflexionar acerca de lo que sabían sobre una pandemia. A continuación, estaba planificada la asignación de la lectura de una página del libro a cada estudiante, pero se optó por empezar a compartirlo todos/as juntos/as, a analizar las imágenes y a hacerlos/as predecir cómo continuaría. Como el libro avanza según el orden del abecedario y se ocupa de una palabra por página, esta opción permitió que pudieran comprender su estructura y pensar en las próximas posibles palabras. Para finalizar, debían elegir la letra inicial de la palabra con la que más relacionaran la pandemia y elaborar una posible página del libro. Por cuestiones de tiempo, esta última actividad quedó como tarea.

Resultados

A más de dos meses de su implementación, podría decir que el resultado fue positivo. Más allá de que todos/as conocían el tema y para varios/as evocaba sentimientos negativos, el libro y las actividades relacionadas fueron bien recibidas; los dibujos que hicimos incluso ocasionaron momentos de distensión. También cabe destacar que el grupo logró anticipar cómo se iban a suceder las páginas y qué palabras podían encontrar en ellas, a partir de la comprensión de la estructura del libro. No menos importante es que los y las estudiantes manifestaron que les gustó y preguntaron si no había otros libros al respecto. La mayoría empezó a tener más cuidado con el uso del barbijo y el sanitizante.

Pero no todo fue color de rosas. Una de las dificultades fue encontrar un libro que llamara la atención, que no fuera muy largo ni tuviera una cantidad excesiva de texto y que, además, brindara toda la información que se quería abordar. Sorteado ese paso, como se trataba de un libro electrónico, otro problema era el número de computadoras operativas que podía haber ese día en el aula. A pesar de tomar los recaudos para que hubiera computadoras suficientes, finalmente hubo

menos computadoras de las esperadas y se hizo necesario trabajar en grupos más numerosos. Un tercer desafío estuvo relacionado con que todos participaran, porque de eso se trata el aprendizaje colaborativo; si alguien no encontraba su rol, podía sentirse “afuera” del grupo, “poco importante”, y podía quedar excluido/a de ese aprendizaje.

Más allá de estas dificultades, como las historias ayudan a los chicos y chicas a comprender el mundo y a compartirlo con los y las demás, este proyecto podría adaptarse para la enseñanza de otros contenidos en otras áreas (Wright 2009). Después de todo, tanto en las bibliotecas escolares como en el vasto mundo de Internet, es posible encontrar textos literarios sobre los más diversos temas, los cuales nos pueden permitir acercarnos a situaciones desde otro lugar y alejarnos luego, con una mirada renovada, más amplia, más enriquecida.

Referencias

- Franzoni, Patricia (redacción final) (2001): Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- GCABA (2020): Contenidos priorizados para el ciclo lectivo 2021: nivel primario. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento Educativo. En <https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/cp21_primaria.pdf> [Último acceso: 28-04-2021]
- Gordon, Josh (2020): *P is for Pandemic*. JGOcreative. En <<https://www.pisforpandemic.com/>> [Último acceso: 28-04-2021]
- Pinto, Lila (2020): *El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. 5 desafíos, 5 propuestas*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Roselli, Néstor (2016): “El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria”. En *Propósitos y Representaciones*, 4, 1, pp. 219-280. doi: <<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>>

EXPERIENCIAS

Wright, Andrew ([1995] 2009): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Nancy Mele es maestranda en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes, Profesora de Inglés para los niveles inicial y primario y Traductora técnico-científica y literaria en Inglés por el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Es Contadora Pública Nacional por la Universidad de Buenos Aires.

Libros para adolescentes editados en Argentina en idioma alemán

Bibliografía y comentarios

Regula Rohland de Langbehn
 Universidad de Buenos Aires/
 Centro DIHA (UNSAM)
 rrohland@gmail.com

Este trabajo es un extracto de mi obra en curso, el catálogo *Argentinische Publikationen in deutscher Sprache*,¹ que espero concluir durante el presente año 2021 para publicarlo en la web. El catálogo comprende unos 1700 títulos, de los cuales entre la mitad y dos tercios son publicaciones independientes –libros y folletos– y el resto, publicaciones seriadas, como revistas, periódicos, anuarios, boletines informativos, calendarios, a las que se agregan materiales efímeros.

En cuanto a las publicaciones dedicadas a niños y adolescentes –de las cuales hemos recortado para el presente trabajo aquellas destinadas a adolescentes–, el catálogo enriquece notablemente el panorama registrado hasta ahora. Por ejemplo, el libro de Claudia Garnica de Bertona (2016), que incluye una parte de la literatura destinada a estos grupos, tiene algunas secciones sobre libros de niños y otras sobre la flora y fauna argentinas tratadas en forma didáctica, pero no se ocupa de los clásicos en alemán para niños y adolescentes reproducidos localmente en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, que había provocado un cierre del mercado editorial, y omite o desconoce algún material original argentino-germano.

Todos los libros para jóvenes incluidos en el catálogo pertenecen al período que va del año 1930 a 1950. En parte son reediciones locales de materiales importados de Alemania, pero más de la mitad de los libros aquí registrados fueron producidos por autores inmigrados para el público local.

Si se incluyeran los libros para niños pequeños, los cancioneros folklóricos, los textos eclesiásticos y los li-

bro escolares, se llegaría probablemente a una presencia de entre el 15 y 20 % de las publicaciones totales registradas en el catálogo en una franja de tiempo más amplia. Pero aquí tomaremos en cuenta solamente publicaciones de cuatro tipos destinadas puntualmente a adolescentes de entre aproximadamente 10 y 18 años:

1. libros de entretenimiento;
2. libros didácticos para jóvenes (no libros escolares de lectura), como por ejemplo los tomos de Hans Schmidt sobre animales y la Serie I de la Editorial *Die Umwelt* de Max Tepp;
3. materiales culturales históricos y narraciones clásicas;
4. publicaciones periódicas dedicadas a este grupo etario.

El actor más relevante en el campo de la edición para jóvenes fue Max Tepp (1891-1975), un maestro de escuela primaria que, a partir de 1930, colaboró en la redacción de la revista *Phoenix* de la Sociedad Científica Alemana (*Deutscher Wissenschaftlicher Verein*) y fundó en colaboración con esta sociedad su editorial *Die Umwelt/ El Umbral*, con dos series de libros, de las que la Serie I se dedica íntegramente a publicaciones para jóvenes sobre temas argentinos. En cambio, la Serie II, que trae textos desde Alemania, está destinada a adultos, razón para no considerarla aquí. Tepp comenzó su Serie I, "*Die Umwelt des Auslandsdeutschen in Südamerika*" (El entorno del extranjero alemán en Sudamérica; se cita como *Die Umwelt I*), con libros encuadernados propios para niños. Estos resultan ser los más conocidos y los que más veces se editaron. Otra parte de esta serie, que reproduce en tapa blanda se-

1 Publicaciones argentinas en alemán.

paratas de *Phoenix* y conserva el formato físico de la revista, apela más a la lectura de jóvenes y adultos.

Las librerías editoras

Las primeras tentativas de realizar publicaciones de entretenimiento y editar en Buenos Aires libros para niños en alemán pertenecen a Gustav Krause. Entre 1915 y 1925, este librero editó algunos libros de las primeras letras (*Fibeln*) para la enseñanza en primer grado y manuales de matemáticas. A la vez aportó al mercado libros ilustrados para niños de edad preescolar, selecciones de los conocidos cuentos de los hermanos Grimm y un cancionero (*Liederbuch*) muy rico en canciones del acervo popular.

Otras librerías y autores siguieron el ejemplo, editando libros ilustrados para los más pequeños, algunos en copia, otros realizados por dibujantes y escritores inmigrantes que vivían en Argentina, posiblemente algunos argentinos entre ellos, y salieron varias ediciones de los conocidos cuentos de hadas en selecciones modestas: cuentos de los hermanos Grimm, de Andersen, de Hauff, entre otros.

Recién durante la Segunda Guerra Mundial fueron editados en Buenos Aires por la Librería Goethe algunos textos clásicos para adolescentes, muy leídos en Alemania, como las *1001 Noches*; *Robinson Crusoe* (en la adaptación pedagógica de fines del siglo XVIII —se editó en 1779— de Joachim Heinrich Campe), *Rübezahl*, textos tradicionales, pero no nacionalistas.

En este período también se editó en forma anónima una serie de folletos de inspiración nacionalista/nacionalsocialista con el nombre *Um Blut und Boden* (Sangre y suelo). No se declara la editorial que la produjo ni su año de aparición. Son historias del acervo histórico alemán que rozan con lo mítico y dan relieve a figuras de la realeza y a héroes medievales, con fuertes rasgos nacionalistas, y que tienen como tema principal la superioridad de la raza germánica. Carlota Jackisch lo formula así:

Los textos que se imprimían para la enseñanza en cualquier nivel educacional —y tanto para la utilización dentro de las fronteras de Alemania, como los que se enviaban al exterior— eran ahora portadores y difusores de las ideas nacionalsocialistas, con su mensaje ultra nacionalista, culto al Führer y exaltación de la “raza” nórdica. (Jackisch 1988: s. p.)

Igual que el volumen *Jungen und Mädchen. Euer Jahrbuch* (Niños y niñas. Vuestro anuario), editado por Eberhard Fritsch, es posible que este grupo de narraciones sobre temas míticos medievales haya surgido recién después de la guerra, si bien se puede observar que el único autor cuyo nombre aparece en esta serie, Adolf Messer, ya había trabajado como coautor con Karl Schade en un libro de 1941 (véase la nota 3).

En términos cuantitativos, entre los diecisiete títulos de libros de entretenimiento para adolescentes, están los siete de la Librería Goethe que contienen textos de cultura general, seis de inspiración medieval (el sexto, editado por la Librería y Editorial Beutelspacher²), tres de ficción y uno histórico sobre un precursor de la aviación (editado en 1948 por la editorial postnazi Dürer-Verlag).

Escuelas y docentes

Paralelamente a las librerías, se perfilan como productores de libros las escuelas y su órgano federado, el *Deutscher Lehrerverband* (Asociación Alemana de Docentes), y algunos docentes aislados. Ya antes de la Primera Guerra Mundial, y en su transcurso, los maestros alemanes habían encomendado a un grupo de entre ellos confeccionar para la Argentina los libros de textos escolares de lectura (*Lesebücher*): las *Fibeln* para primer grado (inferior y superior) y los *Lesebücher* I-V, que proveían textos desde el 2º hasta el 6º grado. De estos *Lesebücher* se realizó una nueva versión a comienzos de la década de 1940, incorporando temas históricos argentinos para satisfacer recientes reglamentos nacionalistas del país. Antecedió al elenco renovado de los *Lesebücher* un libro de lecturas históricas, que lue-

2 Una editorial no nacionalsocialista que produjo muchos materiales para niños, incluyendo libros de matemáticas, libros sobre la Argentina y vivencias argentinas y la revista *Lasso*, dedicada al entorno argentino.

go fue incorporado en uno de ellos.³ Pero, además, un grupo de maestros y profesores, varios de los cuales trabajaban en el Colegio Goethe, comenzó a editar en esa misma década dos series destinadas a la lectura de jóvenes: por un lado, Max Tepp⁴ realizó dos series de *Die Umwelt des Auslandsdeutschen*; por el otro, el *Deutscher Lehrerverein* (Asociación Alemana de Docentes) editó entre 1935 y 1941 una serie de fascículos sueltos llamada *Deutsche Lesebögen* (Pliegos de lectura alemanes), en cinco series, como complemento a los *Lesebücher*. Son publicaciones de pocas páginas dedicadas a las regiones y las industrias argentinas, centradas en cada caso en la parte que corresponde a los alemanes en el devenir de la región o de la actividad, o sea, destinadas a fortificar la conciencia de los lectores de su pertenencia a este grupo dentro de un cuerpo nacional mayor, la Argentina en la que viven. Los directores de estos *Lesebögen* fueron Wilhelm Rohmeder y Karl Schade. El primero, profesor en los años 1930 de la secundaria del Colegio Goethe, era un geógrafo de ideología nazi. Su libro *Argentina* se editó dos veces; colaboró en publicaciones del *Deutscher Lehrerverein*. A partir de 1940 se estableció en Tucumán, donde fundó el Instituto de Geografía en la Universidad de Tucumán (Fochler-Haucke 1953: 41). Karl Schade estuvo en Argentina a partir de 1907, año en que figura como docente en la *Deutsche Schule* (Escuela Cangallo). Después trabajó en la Escuela Humboldt de Belgrano y editó publicaciones del *Deutscher Lehrerverein*, como, por ejemplo, un homenaje a Friedrich Nietzsche (1944) en alemán, y antologías poéticas. Se cuenta entre los editores de la antología de poesías *Stimme des Herzens. Eine Auslese argentinischer und deutscher Gedichte*⁵ (1944), muy conocida entre la colectividad germana en Argentina. Alternó con Rohmeder en la edición de la

*Deutsche Lehrerzeitung*⁶ y los *Deutsche Lesebögen*, de los que fue también autor (pliegos IV.1 y V.1). Elaboró un diccionario de ortografía alemana (*Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung*, Buenos Aires: Verlag Imprenta Mercur, 1943)⁷ y textos para los *Lesebücher*. Colaboraba en la revista *Junges Volk*, editada de 1939 a 1945 por Eberhard Zieschank.

Los *Deutsche Lesebögen* insisten en la actividad germana en la Argentina. Formulan así una propuesta nacionalista alemana frente a la Serie I editada por Max Tepp. Los títulos de estos folletos se encontrarán en el *Catálogo*.

Libros y series

En principio, el carácter de serie es exterior a los libros. Cada libro seriado es completo en sí mismo. Pero las series suelen denotar preferencias editoriales y, en muchos casos, la ideología de la casa que las edita. Esto se observa nítidamente en las tres series que se presentarán a continuación de los libros que fueron editados sin formar parte de una serie. Se agrega al listado una breve lista de revistas, destinadas al mismo público. Trataremos estos grupos por separado.

En todos los casos se trata de materiales de circulación limitada, por ello el apartado “Ubicación” indica bibliotecas que poseen ejemplares de cada obra, de acuerdo con las siguientes siglas:

BNBsAs (Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Buenos Aires)

Centro DIHA (Centro de Estudios y Documentación de la Inmigración de Habla Alemana. UNSAM, San Martín, Prov. de Buenos Aires)

3 *Argentinien einst und jetzt - Lesebuch. Eine kurze Einführung in die Geschichte und Landeskunde Argentinens*, de Karl Schade y Adolf Messer (Buenos Aires: Deutscher Lehrerverein, sin datos de impresión, 1941, 8°, 56 pp.). Es un fascículo de la revista de docentes (*Lehrerzeitschrift*) que se volvió a imprimir como parte del *Lesebuch* del Lehrerverein 2 - II. Se ocupa de la geografía e historia argentinas, con dibujos, fotos y un mapa. Se puede consultar en el Centro DIHA o en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza.

4 Lo damos por conocido, debido a que Max Tepp ha sido estudiado por Dudek 2014 y por Zürn 2001, que analizan ante todo su trayectoria desde la perspectiva alemana de antes de sus años argentinos. González Lutier (2019: 106) remarca que formó parte de un grupo de nueve docentes del Colegio Goethe que en 1938 fueron inhabilitados para seguir dando clases de alemán a argentinos. Pero no se lo acusó personalmente de adoctrinar a los alumnos/as de la escuela y en agosto de 1941 fue resuelta su reincorporación al Colegio Goethe. Su actuación no puede ser objeto de esta reseña con fines bibliográficos. Claudia Garnica (2016) dedica las páginas 181-194 a su vida y obra. Y aparece en varios de los apartados temáticos, ante todo en el dedicado a literatura juvenil (Garnica 2016: 411-416), donde la autora resume varios de sus libros para chicos.

5 La voz del corazón. Un florilegio de poesías argentinas y alemanas.

6 A partir del número I.6.

7 Es un sucinto diccionario ortográfico, que no se publica para reemplazar los clásicos correspondientes (el Duden o el Sprachbrockhaus), sino porque estaban faltando diccionarios de este tipo en ese período.

UNCuyo (Biblioteca Central Universitaria en Mendoza)
 Stabi (*Staatsbibliothek*. Biblioteca del Estado, Berlín)
 IAI (Instituto Iberoamericano, Berlín)
 IfA (Instituto de Relaciones Exteriores, Stuttgart)
 DNB F y DNB L (Biblioteca Nacional Alemana, sede
 Fráncfort, sede Leipzig).⁸

Libros de entretenimiento para adolescentes (de varias editoriales, por año de aparición)

Siegfried der Nibelungenheld in neuer Bearbeitung für die Jugend (sin mención del editor).⁹ Buenos Aires: Beutelspacher (Impr. Mercur), 1942, 8º, 56 pp.

*Observaciones: en sus hojas publicitarias remite a otros libros para jóvenes de Beutelspacher: además de *Petrinchen auf dem Kamp*, un libro de Wilhelm Busch, otro sobre San Martín con algunos juegos de cartas.

*Descripción: es la saga de uno de los héroes centrales de los mitos germánicos, que también fue un importante personaje del poema *Los Nibelungos*. En letra gótica. Con grabados del siglo XIX.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBsAs / DNB L.

WILHELM, ELSE: *Petrinchen auf dem Kamp. Jungmädchen-Erzählung*.¹⁰ Buenos Aires: Beutelspacher (Impr. Mercur), 1943, 8º, 123 + 1 pp. (publicidades).

*Descripción: narración que se desarrolla en el país, pero no se centra en la realidad específica argentina. Una chica de la ciudad llega al campo. Todos los objetos nombrados son argentinos, desde el algarrobo, pasando por las serpientes, el cabalgar, el tanque australiano que sirve de piletta de natación, las sierras pedregosas a las que se hace una excursión. La especificación del lugar se limita a detalles imagológicos del campo, pero no de la vida de campo tal como suele relatarse, con esquila, rodeo, asado. Podría ubicarse al pie de las sierras de Córdoba. La niña experimenta allí las actividades campesinas junto con sus parientes. Aceptan-

do su rol de mujer, ayuda en la cocina y en la quesería, pero no en los trabajos rurales. Se ve a la familia de estancieros con todos los ritos y costumbres alemanes –la chiquita es “tercera generación”–. Viven su vida aparte como dueños en su mundo importado (incluyendo los enseres y utensilios, los delantales, las festividades). La estancia posee varios edificios menores para peones, con los que hay una relación amistosa pero lejana. No se mencionan hijos de los peones o de las sirvientas; se trata de una sociedad nítidamente estratificada. Numerosos dibujos de R. Todt.

*Bibliografía: Sternfeld y Tiedemann; Dornheim 1986-87; Garnica (2016: 198) no propone datos biográficos, relata el contenido (ibíd.: 416).

*Ubicación: Centro DIHA / BNBsAs / DNB L /

DNB F.

JAHN, HANS:¹¹ *Babs und die Sieben. Eine lustige Geschichte für Kinder von 8 bis 80 Jahren*.¹² Buenos Aires: Cosmopolita, 1944, 8º, 174 pp.

*Observaciones: diseño de tapa, Gelberg.

*Descripción: un grupo de chicos y la niña Babs, que viven juntos en un pequeño internado, logran descubrir una banda de espionaje alemana y se hacen famosos. Novela para adolescentes, didáctica en cuanto al comportamiento democrático. No está aclarado el lugar, pero puede ser Buenos Aires; temporalmente transcurre durante la Segunda Guerra Mundial; la acción junta a chicos de varias nacionalidades, pero no tematiza para nada el idioma. El nombre del vecino malo que hace espionaje suena alemán; se asocia esta figura con el espionaje nazi en Argentina.

*Bibliografía: Sternfeld y Tiedemann; Phillips (2001: 104-105); Garnica (2016: 151-152), sin aportes biográficos propios, cita a Friedman (2010: 225).

*Ubicación: Centro DIHA. / UNCuyo / IAI / DNB L / DNB F.

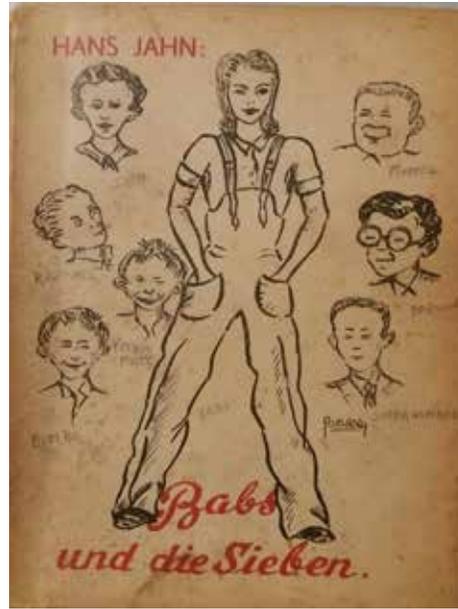
8 El *Catálogo* consigna la signatura de las publicaciones, que aquí eliminamos por razones de espacio.

9 Sigfrido, el héroe de los Nibelungos, adaptado para los jóvenes.

10 *Petrinchen*, el campo. Narración para jovencitas: así traduce Claudia Garnica el título (2016: 416).

11 Según Phillips (2001: 104), Jahn (Braunschweig 1911 - Buenos Aires 1965) fue un estudiante que se exilió en 1933; vivió en España, Francia, Paraguay y Argentina. Fue periodista, editor durante muchos años del *Argentinisches Tageblatt*, miembro de la Asociación Vorwärts; escribió poesía y el texto *Babs und die Sieben*; publicó en la editorial Cosmopolita.

12 Babs y los siete. Historia graciosa para chicos de 8 a 80 años. Garnica (2016: 417) ofrece un resumen de la acción.



ANDERS, CARL HANS: *Ich fliege. Ein Menschenleben.*¹³
Buenos Aires: Dürer-Haus, 1948, 8º, 89 pp.

*Observaciones: Dürer-Haus era la editorial de los antiguos nazis en Buenos Aires.

*Descripción: es un libro sobre Otto Lilienthal, un pionero del vuelo de fines del siglo XIX. Insiste en la constancia y el empeño de este entusiasta pionero del vuelo, disciplinado,

estudioso, culto, que aparece como un paradigma de la hombría de bien. No hay rasgos nazis y sería anacrónico, pero se pondera un ideal de hombría pretendidamente común. Ilustraciones de Helmut Vetter.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / DNB L / DNB F.



13 En vuelo. Toda una vida.

ZWICKY, GERMÁN: *Michel Haudaneben*.¹⁴ Buenos Aires: s. e. (Impr. Mercur), 1952, 8º, 56 pp.

*Observaciones: con dibujos. Escenas jocosas descriptas en verso. El ejemplar del Centro DIHA está firmado para un amigo por el autor, que dice que se está refiriendo a sus propios primeros tiempos en Argentina y a las faltas que cometía entonces.

*Descripción: humor. Aventuras en Argentina de un alemán poco hábil y con dificultades de adaptación al nuevo mundo. El narrador está describiendo sus propias vivencias, lo que hace que el humor parezca menos acerbo y que las faltas (reales) cometidas se le perdonen y no se condenen.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs.

Libros de divulgación científica (para jóvenes y adultos, por orden alfabético de autores)

Se trata de libros editados por el docente viajero Karl Schmidt, en su propia editorial, y por el naturalista Hans Seckt, que elaboró un libro para la Asociación Alemana de Docentes, junto con Karl Schade. Son libros con características de divulgación que los hace especialmente aptos para introducir a los jóvenes en sus respectivos temas. Se les agregan cuatro libros de la Serie I de *Die Umwelt*.

Claudia Garnica, en su capítulo “Descripciones del país con especial referencia a la fauna y flora argentinas” (2016: 457-467), analiza, en conjunto con los cinco libros de Schmidt, varios de los que forman parte de la Serie I de Max Tepp, de este mismo autor y de Hans Krieg, y otros libros de Krieg, dedicados todos a la divulgación de conocimientos sobre la flora y la fauna del país. Por la misma razón figuran en este grupo algunos textos de la serie de Tepp.

KRIEG, HANS: *Vogelwelt auf einer argentinischen Estancia*.¹⁵ Buenos Aires: Die Umwelt/ El Umbral (Impr. Mercur), 1935, 8º, 80 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I, 8. También publicado en *Phoenix XXI* /3, 4 (1935).

*Descripción: zoología. Con dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA / Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.

KRIEG, HANS: *Vogelbilder aus dem Gran Chaco*.¹⁶ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), 1942, 8º, 75 + 1 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 21.

*Descripción: zoología. Con fotos y dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / IfA Stuttgart / DNB L.

SCHMIDT, HANS: *Argentinische Tiere*.¹⁷ Buenos Aires: Die Umwelt, 1935 (2ª ed.), 8º, 152 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*, I. 9.

*Descripción: zoología de Argentina. Con ilustraciones.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.

SCHMIDT, HANS: *Argentinische Kriechtiere, Lurche, Fische und Insekten*.¹⁸ San Andrés (Prov. de Buenos Aires): Hans Schmidt (Impr. Mercur), 1945, 8º, 270 pp.

*Descripción: zoología, divulgación. Conocimiento de Argentina. Con fotos.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs.

SCHMIDT, HANS: *Argentinische Säugetiere*.¹⁹ San Andrés (Prov. de Buenos Aires): Hans Schmidt (Impr. Mercur), 1944, 8º, 258 pp.

*Descripción: zoología, divulgación. Conocimiento de Argentina. Con fotos y dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs / UNCuyo / IAI.

14 Miguel el erragolpes (nombre ficticio, significativo).

15 Variedades de aves en una estancia argentina.

16 Imágenes de aves del Gran Chaco.

17 Animales argentinos.

18 Reptiles argentinos, cocodrilos, peces e insectos.

19 Mamíferos argentinos.

SCHMIDT, HANS: *Argentinische Vogelwelt*.²⁰ San Andrés (Prov. de Buenos Aires): Hans Schmidt, 1943, 8º, 244 pp.

*Observaciones: Ejemplar Centro DIHA: dedicado por el autor a Karl Schmidt.

*Descripción: zoología, divulgación. Conocimiento de Argentina. Con fotos.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs.

SCHMIDT, HANS: *Die Vögel Südamerikas*.²¹ San Andrés (Prov. de Buenos Aires): Hans Schmidt, 1948, 8º, 382 pp.

*Descripción: zoología regional. Conocimiento de Sudamérica. Con fotos y dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs / DNB L.

SECKT, HANS: *Vegetationsverhältnisse der Argentinischen Republik. Sonderausgabe der Deutschen Lehrzeitung für Argentinien*.²² Buenos Aires: Mercur, 1943.

*Descripción: botánica. Conocimiento de Argentina. Tapa, diseño de Karl Ruese. Se basa en un artículo de la revista *Zeitschrift des Deutschen Wissenschaftlichen Vereins V* (1918).

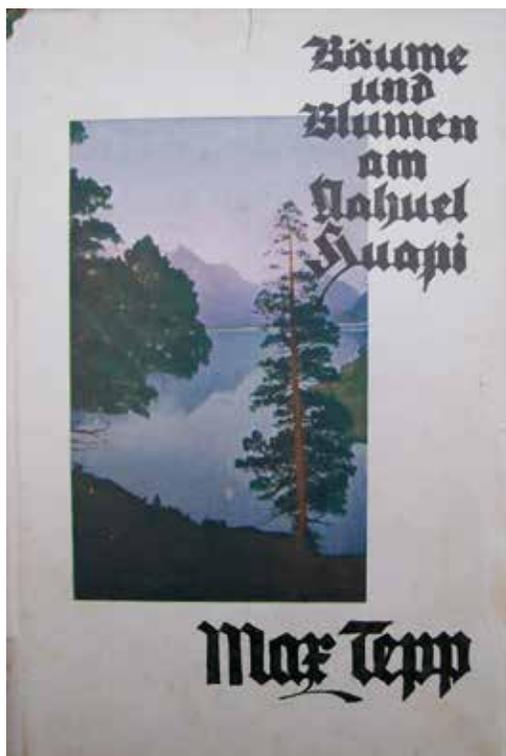
*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs / UNCuyo / IAI / DNB L.

TEPP, MAX (ed.): *Bäume und Blumen am Nahuel Huapi*.²³ Buenos Aires: Die Umwelt/ Del Umbral,²⁴ 1ª y 2ª ed., 1936, 8º, 112 pp. (pp. 105-6: registro, pp. 107-112: publicidad de la editorial) + mapa plegable.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.12. Existe edición traducida por Edmundo Wernicke: *Árboles y arbustos de la cordillera patagónica*. Buenos Aires: Umbral Argentino, 1936.

*Descripción: naturaleza de Argentina. Botánica. Dibujos, fotos, un mapa pegado.

*Ubicación: Centro DIHA: 1ª y 2ª ed. 1936 / UNCuyo / IAI / Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.



20 Variedades de aves argentinas.

21 Aves sudamericanas.

22 La vegetación en la República Argentina. Edición especial del Periódico alemán para docentes en Argentina.

23 Árboles y flores del Nahuel Huapi.

24 El nombre no está unificado, figura como "El Umbral", "Del Umbral", "Umbral argentino".

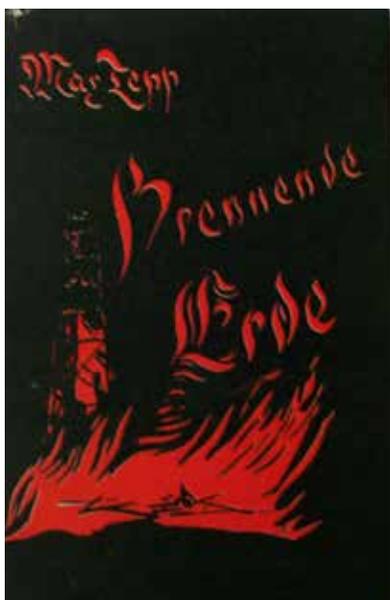
SERIES

(según el año de su comienzo)

La Serie I de la Editorial Die Umwelt/El Umbral, editada por Max Tepp: *Die Umwelt des Auslandsdeutschen in Südamerika (Die Umwelt)*

Esta serie se publicó en estrecha conexión con la labor de Tepp para la Sociedad Científica Alemana desde 1933 hasta 1939.²⁵ La mayoría de los 23 tomos que alcanzó la serie tienen como destinatarios a los adolescentes, o bien son tomos de divulgación científica con temas de interés para ellos. Algunos de los libros, por cierto, son para niños más pequeños, y otros son de divulgación para mayores de edad. Esta serie se dedica al conocimiento del entorno argentino. Ya se vio que a partir de 1935 se constituyeron como réplica nacionalista a esta propuesta los *Lesebögen* antes descriptos. Pero el mundo de la docencia formaba un *continuum*: tanto el mismo Rohmeder, como también Gertrud Tudsén, autora de varios de los pliegos de lectura, colaboraron en la serie *Die Umwelt*.

Los contenidos de la serie abarcan cuatro ámbitos, de los cuales el menos numeroso, flora y fauna, se integra temáticamente con el proyecto editorial personal de Hans Schmidt; en este trabajo se pasaron los textos correspondientes al apartado “Libros de divulgación científica”.



25 Con reediciones de algunos tomos en años posteriores.

26 Tierra ardiente.

El entorno argentino y sudamericano (Geografía, por orden alfabético de autores)

BAUER, KURT: *Villarica*. Buenos Aires: Die Umwelt, aprox. 1938, 8º, 30 + 2 pp. Evaluaciones en la prensa, 2 pp. Anuncios de las series de Die Umwelt.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.17. Separata de la revista *Phoenix* XXIII/2 (1938): 3-5; /3-4 (1938): 18-30.

*Descripción: geografía, sur chileno. Conocimiento de Sudamérica.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / Stabi / IAI / DNB L.

KLOHN, INGEBORG: *Copahue*. Buenos Aires: Die Umwelt, 1938, 8º, 12 pp., 1 hoja ilustr.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I, 15. Separata de *Phoenix* XXII/1-2 (1936): 3-12 más imágenes.

*Descripción: baños termales en la cordillera neuquina.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / Stabi / DNB L.

TEPP, MAX: *Brennende Erde*.²⁶ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Mercur en la 2ª ed., en la 4ª, Plate), s. f. [1933], 4ª ed.: 1940, 8º, 179 + 1 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.2. Hay cinco ediciones. Con anuncios de los volúmenes 4-12; modificado en la ed. de 1940.

*Descripción: libro para niños. Entorno argentino. Con dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA: s.f., y 1940 / BNBsAs / UNCuyo: 1940 / Stabi / IfA Stuttgart / DNB F + DNB L.

TEPP, MAX: *Cap Arcona in Buenos Aires*. Buenos Aires: Die Umwelt, 1935, 8º, 63 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 7.

*Descripción: vivencias de niños emigrados en Buenos Aires. Entorno argentino. Ilustr. de Clément Moreau y dibujos de chicos del primer grado de la Goethe Schule y una foto de la Fuente Alemana de Elfe Schneider.

*Bibliografía: Dornheim 1986-87.

*Ubicación: Centro DIHA / DNB L / Stabi / IAI.

TEPP, MAX: *Unter Ceibos und Weiden*.²⁷ Buenos Aires: Die Umwelt/ Del Umbral (sin datos de impresión), 1935, 8º, 87 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 10.

*Descripción: narraciones breves. Entorno argentino. Dibujos de Max Tepp.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBsAs / UNCuyo / Stabi / DNB L.

TEPP, MAX: *Ferienfahrt nach dem Nahuel Huapi*.²⁸ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), 2ª ed., 1943, 8º, 108 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.14. 1ª ed., 1936).

*Descripción: viaje. Entorno argentino. Dibujos: M. Tepp y J. E. Jörgensen. Fotos, 1 mapa.

*Bibliografía: Dornheim 1986-87.

*Ubicación: Centro DIHA: 2ª ed. / UNCuyo / Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.

Antropología y narrativa folclórica

HANKE, W./ INGEBORG KLOHN y MAX TEPP: *Indianer Südamerikas*.²⁹ Buenos Aires: Die Umwelt. 1938, 4º pequeño, 24 + 2 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.16. Separata de *Phoenix* XXII/5-6 (1936): 3-5 (Hanke); 6-10 (Klohn); 11-22 (Tepp); 23-24 (Vicente López).

*Descripción: con 2 fotos y con dibujos de Max Tepp. Informes antropológicos sobre indígenas del Chaco y sobre mapuches. Además, relatos breves de Tepp y en pp. 23-24 “La tumba del Inca”, poema de Vicente López (hijo), traducido al alemán por Margarethe Kühne, Berlín. 1 hoja con ilustración.

*Ubicación: Centro DIHA / Stabi / IAI.

ROHMEDER, WILHELM: *Die Schwarze Blume: Märchen, Sagen und Legenden argent. Indianer*.³⁰ Buenos Aires: Die Umwelt, 1934, 8º, 81 pp.

*Observaciones: Serie “Librería para conocer la América del Sud”. *Die Umwelt*. I.5. En *Phoenix* XX (1934)/3-4: 81-82, se reproduce una narración con el mismo título.

*Descripción: cuentos – leyendas – regional – antropología. Con gráficos (Max Tepp).

*Bibliografía: Dornheim 1986-87.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBsAs / UNCuyo / Stabi / DNB L.

TEPP, MAX: *Die Indianerkinder in der Löwenhöhle*.³¹ Buenos Aires: Die Umwelt, s. f., 8º, 92 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 1. Hubo por lo menos cinco ediciones de este libro. En Alemania ha sido reeditado varias veces a partir de 1958, según el catálogo de la DNB L.

*Descripción: para niños. Antropología argentina.

*Ubicación: Centro DIHA: 5ª ed., s.f./ BNBsAs / UNCuyo: 2ª ed. / Stabi / IAI / DNB L.

TEPP, MAX: *Die Sonnenkinder im Inkareich*.³² Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate y Cía), 2ª ed.: 1938, 8º, 144 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 11.

*Descripción: para adolescentes. Antropología sudamericana. Con dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA: 2ª ed. / BNBsAs / UNCuyo / IAI Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.

27 Bajo ceibos y saucos.

28 Vacaciones en el Nahuel Huapi.

29 Indígenas de Sudamérica.

30 La flor negra: cuentos, mitos y leyendas de indígenas argentinos.

31 Los niños indígenas en la cueva del león.

32 Los hijos del sol en el imperio incaico.

TEPP, MAX: *Mburucuyá*. Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), (1ª ed. 1940); 2ª ed. s. f. [1942], 8º, 138 pp. + Índice + 4 hojas (información sobre la serie *Die Umwelt*).

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*, I.22.

*Descripción: leyendas. Acervo popular argentino. Pp. 133-138: anotaciones sobre palabras y cosas.

*Ubicación: Centro DIHA: 1942 / UNCuyo / IAI.

TEPP, MAX: *Peludo. Südamerikanische Tiergeschichten*.³³ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), 2ª ed.: 1940, 8º, 80 + 2 + 4 pp. de avisos (se encuentra todo el programa de la Editorial Die Umwelt).

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.19.

*Descripción: historias de animales. Acervo popular argentino. Con ilustraciones, dibujos y fotos de Max Tepp.

*Bibliografía: Dornheim 1986-87.

*Ubicación: Centro DIHA: 1940 / UNCuyo / IAI / IfA Stuttgart.

Historia argentina y sudamericana

BECKER, FRANZ/ ALEXANDER VON HUMBOLDT: *Die Indianer-Missionen in Südamerika*.³⁴ Comp. de Max Tepp. Buenos Aires Die Umwelt, 1937, 8º, 38 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I. 13. Volumen reunido por Max Tepp, utilizando textos de *Phoenix XX* (1934), a pedido de la Sociedad Científica Alemana.

*Descripción: divulgación científica. Contiene una imagen de A. von Humboldt, un ensayo "según una conferencia de Franz Becker, Buenos Aires" con grabados: "Evolución y desarrollo social del imperio de los Jesuitas en el Paraguay en los siglos XVII y XVIII" (pp. 7-34), y un breve artículo de A. v. Humboldt, "Von den Karaiibenmissionen" (pp. 35-38).

*Ubicación: Centro DIHA / Stabi / DNB L.

SCHMIDL VON STRAUBING, UTZ: *Der erste Deutsche am Rio de la Plata (Wahrhaftige und liebliche Beschreibung etlicher fürnehmen indianischen Landschaften und Insulen... Ausz.) Zur 400-jähr. Wiederkehr seiner Ausfahrt aus der deutschen Heimat*.³⁵ Ed. de Max Tepp. Buenos Aires: Die Umwelt. Deutscher Wissenschaftlicher Verein Buenos Aires (Impr. Mercur), s. f. [1934], 8º, 96 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.3.

*Descripción: descubrimiento de América. Fuente histórica editada para el uso de escolares. Con dibujos, un mapa.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / Stabi / IfA Stuttgart / DNB L.

STADEN, HANS: *Unter Menschenfressern. Wahrhaftige Historia und Beschreibung einer Landschaft der wilden, nacketen, grimmigen Menschenfresserleute*.³⁶ Adaptación de Gertrud Tudsén. Buenos Aires: Die Umwelt, (Impr. Mercur), s. f. [1934], 8º, 96 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt* I. 4.

*Descripción: descubrimiento de América. Fuente histórica editada para el uso de escolares. Con dibujos. Dibujo de la cubierta: G. Tudsén.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / IAI / DNBL.

TEPP, MAX: *Buenos Aires. Die Kinder des Landes bauen eine Stadt*.³⁷ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), s. f. [1940], 8º, 138 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.20.

*Descripción: para adolescentes – historia argentina. Fotos, dibujos.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / UNCuyo / DNB L.

TEPP, MAX: *Alexander von Humboldt*. Buenos Aires: Die Umwelt, 1939, 8º, 33 pp. + 1 imagen,

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.18.

*Descripción: 1 retrato. 6 ilustraciones en 3 hojas.

*Bibliografía: Bussemeyer: 42 pp.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / DNB L.

33 Peludo. Historias sudamericanas de animales.

34 Las misiones de indígenas en América del Sud.

35 El primer alemán en el Río de la Plata (Descripción verídica y amena de algunos paisajes etc.). Extractos.

36 Entre antropófagos. Historia y descripción de un paisaje de los salvajes, desnudos y feroces antropófagos.

37 Buenos Aires. Los hijos del país edifican una ciudad.

TEPP, MAX: *Die Grenzverteidigung Argentinians gegen die Indianer*.³⁸ Buenos Aires: Die Umwelt (Impr. Plate), 1940, 8º, 22 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt* I.23. Este tomo está encuadernado con cartón más fino que las separatas de *Phoenix*.

*Descripción: historia argentina. Breve historia de los combates en la frontera. Ilustraciones; un mapa; una carta de Alsina.

*Ubicación: Centro DIHA / IAI / IfA Stuttgart.

VOLKERT, E[MIL] R[ICHARD]: *San Martín und der Kampf um die Freiheit Südamerikas*.³⁹ Buenos Aires: Die Umwelt/ Dt. Wissenschaftl. Verein. Buenos Aires (Impr. Mercur), 1934, 8º, 161 + 1 pp.

*Observaciones: Serie *Die Umwelt*. I.6

*Descripción: para adolescentes. Historia argentina. Con un mapa pegado, tres dibujos. Elaboración personal de la historia de San Martín.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs / UNCuyo / Stabi / IAI / DNB L (lo atribuye a Beutelspacher).

Flora y fauna

Cuatro libros de este tema (dos de Krieg, los otros, de Schmidt y Tepp) figuran en el apartado “Libros de divulgación científica”.

Libros de la Editorial von Förster (Foerster)/ Goethebuchhandlung (Librería Goethe), para adolescentes

Se trata de siete volúmenes con obras del acervo internacional y algunos de la tradición mítica alemana (*Los Nibelungos*, *Rübezahl*, *Münchhausen*), adaptados para jóvenes por especialistas alemanes. El aspecto exterior se asemeja mucho a los modelos alemanes; estos libros fueron editados por la imprenta propia, Foerster & Cía.

1001 Nacht. Die schönsten Märchen des Morgenlandes aus dem Urtext ausgewählt (Tausend und eine Nacht).⁴⁰

Adaptado para adolescentes por H. G. Georg, Georg van der Veste y Wilhelm Spohr. Buenos Aires: Impr. Edit. Foerster y Cía (imprenta Foerster), s. f. [aprox. 1944], 8º, 289 + 3 pp.

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: ilustrado. La “Introducción” es la de la colección base, no fue redactada por los autores de esta edición.

*Ubicación: Centro DIHA / DNB L.

Die Nibelungen. Für die Jugend neu erzählt, por A. Klauss.⁴¹ Buenos Aires: Editorial Librería Goethe, 1945, 8º, 139 + 1 pp. (índice).

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: Edad Media Germánica. Con ilustraciones, una por capítulo. Son doce capítulos más una introducción.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs / DNB L.

Münchhausen. Reisen und Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen wie er dieselben im Kreise seiner Freunde zu erzählen pflegte.⁴² Adaptación de E. D. Mund. Buenos Aires: Ed. Librería Goethe, 1945, 8º, 169 + 4 pp. (índice).

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: con ilustraciones tradicionales alemanas.

*Bibliografía: Bussemeyer.

*Ubicación: Centro DIHA / DNB L.

Reineke Fuchs. Erzählungen aus der Tierwelt. Für die Jugend bearbeitet.⁴³ Ed. de M[ax] Barrack: Buenos Aires: Librería Goethe, 1946, 8º, 158 pp.

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: muchas ilustraciones.

*Bibliografía: Bussemeyer.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / DNB L.

38 La defensa de la frontera argentina contra los indígenas.

39 San Martín y la lucha por la libertad de Sudamérica.

40 Las mil y una noches. Los más hermosos cuentos orientales escogidos del texto original.

41 Los Nibelungos. Nueva versión para adolescentes relatada por...

42 Viajes y aventuras del barón von Münchhausen tal como los solía narrar al grupo de sus amigos.

43 El zorro Reineke. Relatos del mundo animal. Adaptado para los jóvenes.

*Robinson. Für die deutsche Jugend erzählt von...*⁴⁴ Adaptación de J. H. Campe. Buenos Aires: Librería Goethe, 1944, 8º, 252 pp.

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: con muchas imágenes.

*Ubicación: Centro DIHA / DNB L.⁴⁵

*Rübezahl. Sagen und Schwänke von dem Berggeist Rübezahl, dem geheimnisvollen Herrn des Riesengebirges.*⁴⁶ Ed. de P. Arndt. Buenos Aires: Librería Goethe, 1944, 8º, 173 pp.

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: con muchas ilustraciones.

*Ubicación: Centro DIHA / UNCuyo / DNB L.

*Till Eulenspiegel. Lustige Streiche des Lieblingsnarren des deutschen Volkes für die Jugend erzählt.*⁴⁷ Ed. de Georg Petersen. Buenos Aires: Librería Goethe, 1944, 8º, 180 pp.

*Observaciones: Librería Goethe. Serie jóvenes.

*Descripción: narraciones humorísticas.

*Ubicación: Centro DIHA / BNBSAs.

Serie *Um Blut und Boden* (Sangre y suelo) Fascículos nazis para adolescentes

Una pequeña colección con textos nacionalistas de tinte nacionalsocialista. Para esta colección se deberán aún buscar los modelos alemanes y la autoría o el editor en Argentina. El único autor cuyo nombre aparece en la serie es Gustav Adolf Messer, que en 1941 había colaborado con Schade en el libro de lecturas *Argentinien einst und jetzt*⁴⁸ para la Asociación de Docentes Alemanes.

*Die Rückgewinnung der germanischen Ostlande. II. Teil. Der Ostmittelraum = Schlesien, Südwestpolen und der Mongolensturm.*⁴⁹ Comp. de Gustav Adolf Messer. Buenos Aires: s. e., s. f., 8º, 31 pp.

*Observaciones: Serie *Um Blut und Boden*. Fascículo 2 de 3 sobre el tema.⁵⁰

*Descripción: con un mapa que muestra las tres regiones a "reconquistar". Fotos con tipos de población, de construcción. Textos adaptados de Gustav Freytag, Ilse Schönhoff-Riem.

*Ubicación: Centro DIHA.

Gudrun. Adaptación de Gustav Schalk. Buenos Aires: s. e., s. f., 8º, 32 pp.

*Observaciones: Serie *Um Blut und Boden*.

*Descripción: fascículos nazis para adolescentes.

*Ubicación: Centro DIHA.

*König Heinrich I.*⁵¹ Anón. Buenos Aires: s. e., s. f., 8º, 39 pp.

*Observaciones: Serie *Um Blut und Boden*. Fascículo 5 de la serie, es el único que lleva número.

*Descripción: con un mapa en la hoja del medio y escenas de lucha en blanco y negro. Sembrado con lemas de Rosenberg, Himmler y el "líder" (Hitler).

*Ubicación: Centro DIHA.

*König Marbod und sein Germanenreich.*⁵² Comp. de Gustav Adolf Messer. Buenos Aires: s. e., s. f., 8º, 39 pp.

*Observaciones: Serie *Um Blut und Boden*.

*Descripción: diseminadas por el texto, frases célebres del "líder" Adolf Hitler. Con bibliografía.

*Ubicación: Centro DIHA.

44 Robinson. Narrado para los jóvenes alemanes por...

45 Hay varias ediciones hacia 1910: por ejemplo, en Loewes Verlag, Stuttgart.

46 Mitos y patrañas del fantasma de montañas Rübezahl, el misterioso dueño del *Riesengebirge*.

47 Picardías del bufón preferido del pueblo alemán, narrado para los jóvenes.

48 *Argentinien einst und jetzt - Lesebuch. Eine kurze Einführung in die Geschichte und Landeskunde Argentinens* (La Argentina de antaño y de hoy. Breve introducción a la historia y naturaleza de la Argentina). Por Karl Schade y Adolf Messer. Buenos Aires: Deutscher Lehrerverein (sin datos de impresión), 1941.

49 La reconquista de los territorios germánicos en el este. Parte II. La zona centrooriental: Silesia, suroeste de Polonia y la invasión de los mongoles.

50 Faltan de esta publicación los fascículos 1 y 3.

51 El rey Enrique I.

52 El rey Marbod y su imperio germánico.

Widukind. Anón. Buenos Aires: s. e., s. f., 8º, 28 pp.

*Observaciones: Serie *Um Blut und Boden*.

*Descripción: con dibujos y grabados en madera o linóleo. Con frases programáticas anónimas, una de A. Rosenberg.

*Ubicación: Centro DIHA.

Revistas

En la introducción se mencionaron dos revistas destinadas a esta franja etaria, a las que agregamos aquí otras dos, *Die Brücke* y *Nimm und lies*:

Die Brücke. Zeitschrift für die deutschen Schulen in Buenos Aires.⁵³ W. Keiper (comp.): N^{os} 1, 3, 4, 5; H. Hornemann (comp.): N^o 2; W. Rohmeder (comp.): N^{os} 6, 7. Buenos Aires: Der deutsche Schulverband Buenos Aires, 8º, I (1928) - VII (1934).

*Observaciones: Subtítulo primero: *Zeitschrift der Belgranoschule und der Germaniaschule in Buenos Aires*, Revista de los Colegios Belgrano y Germania en Buenos Aires.

*Descripción: ilustrada. En IV (1931), 8: 118-119, con un texto en castellano de Fermín Estrella Gutiérrez, *Estampas Argentinas: "El mate"*.

*Bibliografía: *Das Bibliographische Handbuch des Auslandsdeutschtums* 1933: 9 / Arndt/Olson: 035.

*Ubicación: Centro DIHA: 3, 4 / BNBsAs: 3/1-4, 6 (1930-31) / Goetheschule, Archivo: completa / IfA: 1 - 7 / DNB L: I (1928) - VII/10 (1934).

Junges Volk.⁵⁴ E. Zieschank (ed.). Colaboradores, entre otros: Karl Schade, O. Cziensky. Buenos Aires: Verlag Junges Volk (sin datos de impresión). I/1 (dic. 1939)-VII/77-78 (sept. 1946).

*Descripción: contiene también extractos y textos preexistentes. De tendencia nacionalista.

*Ubicación: Centro DIHA: 1940,1941,1943-46.

*Nimm und lies. Monatsschrift des Schülervereins der I.C.A.G.*⁵⁵ Buenos Aires: Inst. Cultural Argentino Germana, I (1940)-6 (1945), 8º.

*Observaciones: múltiples artículos breves de temática cultural y sobre las actividades en la *Institución Cultural Argentino Germana (ICAG)* durante los años de guerra en Europa. Escriben docentes y alumnos de la *Cultural*.

*Ubicación: Centro DIHA (colección incompleta).

Jungen und Mädels / Euer Jahrbuch.⁵⁶ Eberhard Fritsch (ed.). Buenos Aires: Verlag Union (sin datos de impresión), 1946, 8º, 351 + 1 pp.

*Observaciones: E. Fritsch editó posteriormente la revista nacionalista *Der Weg*, en la posguerra uno de los órganos de los antiguos nazis. Solo se ubicó este único tomo.

*Descripción: imágenes, poemas, textos breves. El libro defiende la ideología nacionalsocialista. Se magnifica entre otros temas la Olimpiada de 1936. Contiene consejos prácticos. Estética "sangre y suelo".

*Ubicación: Centro DIHA / DNB L.

53 El Puente. Revista para las escuelas alemanas en Buenos Aires.

54 Gente joven.

55 Toma y lee. Revista mensual de la Asociación de Alumnos de la I.C.A.G.

56 Niños y niñas. Vuestro anuario.

Referencias

- Arndt, Karl J. R./ May E. Olson (1973): *The German Language Press of the Americas. Die deutschsprachige Presse der Americas*. Pullach bei München, Verlag Dokumentation. t. II: *Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, Costa Rica*.
- Bibliographisches Handbuch des Auslandsdeutschtums in Verbindung mit dem staatlichen Forschungsinstitut für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig hrsg. vom Deutschen Auslands-Institut Stuttgart*, 7 (1933). Stuttgart: Auslands- u. Heimat-Verlags-A.G.
- Bussemeyer, Peter (1968): *Argentinien 1810 bis zur Gegenwart. Geburt und Werden eines Staates*. Buenos Aires: Cosmopolita. 2ª ed. ampliada.
- Dornheim, Nicolás (1986/87): “Bibliografía ordenada de la literatura del exilio alemán en la Argentina”. En *Boletín de Literatura Comparada*, XI-XIII, pp. 181-191.
- Dudek, Peter (2014): *Vom Schulmeister zum Menschen. Max Tepp, ein jugendbewegter Reformpädagoge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Friedmann, Germán (2010): *Alemanes antinazis en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garnica, Claudia (2016): *Literatura en alemán de migrantes y viajeros a la Argentina (1870-1970). Un capítulo de las relaciones germanoargentinas*. Saarbrücken: Publicia.
- González Lutier, Mariana (2019): “La Comisión de Investigación de las Actividades Anti-argentinas: el caso de la *Goethe Schule*, 1938-1942”. *Cuadernos del Archivo*, 5/6, pp. 98-110.
- Jackisch, Carlota (1988): “El nacionalsocialismo en la Argentina”. En *Libertas*, 8, s. p. Disponible en <<https://riim.eseade.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Jackisch.pdf>> [Último acceso: 18-8-2021].
- Phillips, Zlata Fuss (2001): *German children's and youth literature in exile 1933-1950; biographies and bibliographies*. Múnich: Saur.
- Schmidt, Werner/ Willy Wirth/ Karl Schade y Erhard Schiefer (comps.) (1944): *Stimme des Herzens. Eine Auslese argentinischer und deutscher Gedichte*. Buenos Aires: Deutscher Lehrerverein in Argentinien (Imprenta Mercur).
- Sternfeld, Wilhelm/ Eva Tiedemann (1970): *Deutsche Exil-Literatur 1933-1945. Eine Bio-Bibliographie. Zweite verbesserte und stark erweiterte Auflage*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Zürn, Thomas (2001): *Der Reformpädagoge Max Tepp – Leben und Werk eines gescheiterten Hamburger Volksschullehrers*. Colonia: ed. del autor.

Regula Rohland de Langbehn (*1940) nació en Alemania y se educó en Argentina. Se diplomó como traductora (alemán-español-inglés) y se doctoró en Letras Románicas en la Universidad de Heidelberg. Trabajó en la Universidad de Morón, en el Goethe-Institut, en el entonces INES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y en la Universidad de Buenos Aires. Fue becaria de varias instituciones europeas, publicó libros sobre la novela sentimental española de los siglos XV y XVI y sobre picaresca femenina. Como germanista, coeditó revistas y libros y publicó unos cien artículos en revistas internacionales y argentinas. En 2013 fundó con otras personas el Centro DIHA (Centro de Estudios y Documentación de la Inmigración de Habla Alemana en Argentina, UNSAM), en el que edita el *Boletín* mensual y la revista *Cuadernos del Archivo*.

Confiemos en aquellos a quienes nos dirigimos

Entrevista a Joëlle Turin sobre la literatura infantil y juvenil¹

Lucía Ivanissevich

Valeria Di Donato

Carlos Méndez

Candela Taborda Goldman

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Joëlle Turin es una referente dentro del campo de la Literatura Infantil y Juvenil francesa. Lleva cerca de cuarenta años trabajando en favor de la promoción de la lectura, tanto desde la crítica literaria como en el seno de distintas asociaciones, entre ellas ACCES (Acciones Culturales contra las Exclusiones y las Segregaciones). Si hubiera que elegir un término para definir su tarea, ella opta sin vacilar por el de *formadora*, acaso para insistir en la dimensión práctica de su reflexión y en la impronta interpersonal de su abordaje: prefiere trabajar con grupos pequeños, que permiten escuchar a le otre, tomarse el tiempo de conocerle, de interactuar, de compartir auténticamente una experiencia que, muy posiblemente, nos habrá de enriquecer a todes.

En nuestro país, su trabajo se dio a conocer gracias a *Los grandes libros para los más pequeños*, editado por el Fondo de Cultura Económica en 2014 en su colección Espacios para la Lectura, traducido por Rafael Segovia Albán. Por una exigencia editorial, se trató, literalmente, de una reescritura de la versión francesa del libro: se le solicitó que las numerosas obras infantiles que servían de apoyatura a la trama conceptual del texto provinieran de la literatura latinoamericana. Eso implicó para ella la lectura de cientos de obras en castellano y portugués, una aventura que encaró con entusiasmo, semejante, tal vez, al que manifestó cuando le solicitamos, tímidamente, la entrevista que aquí transcribimos.

Tanto en este generoso intercambio como en la pormenorizada lectura de su libro, se advierte que

Joëlle (así insistió en que la llamáramos) pone en práctica aquello mismo que pregona: estar disponible para le otre, abierta a lo que nos hace ver y escuchar, deseosa de establecer un vínculo, de compartir una experiencia. Y en el centro de todo: desear contagiar el amor por los libros y la convicción de que sin ellos la vida sería menos rica, menos diversa, menos colorida.

Charlamos con ella en forma virtual en una soleada mañana del mes de junio durante más de dos horas. Le preguntamos acerca de su formación y su experiencia, las funciones que le atribuye a la LIJ en la vida de les niñes, su modo de abordarla y valorarla, su eventual presencia en el aula, y más puntualmente, en la de lenguas extranjeras, y para un público no solo de niñes sino también de adolescentes y adultes.

Joëlle, ¿de dónde viene su interés por la literatura y, en particular, por los libros infantiles?

La literatura empezó a interesarme al comienzo de la adolescencia. Mis padres tenían muchos libros, pero en mi casa los libros tenían, sobre todo, una función ornamental. Afortunadamente, en mi familia poco lectora había un primo que yo adoraba, profesor de griego clásico en la universidad, que venía a menudo de visita. Apasionado por la literatura, siempre disponible, enseguida se interesó en mí porque entendió que lo que él amaba me cautivaba a mí también. No leímos mucho juntos, pero sí me habló mucho de literatura: me inició, me dio ganas de ir a lo más pro-

¹ Esta entrevista fue realizada en el marco de la cursada 2021 de la materia *Introducción a los Estudios Literarios* (Profesorado en Francés, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”), con el acompañamiento de Magdalena Arnoux. Les autores agradecen la colaboración de María Inés Bastón Balbín, Miguel Caicedo y Marcela Greco, así como la presencia de compañeres y docentes de otras materias, que enriquecieron el intercambio con su presencia y sus preguntas.

fundo de las cosas. Gracias a él, viví la experiencia de la transmisión, en la que alguien te inculca con afecto y naturalidad el gusto por la lectura y la literatura, en forma desinteresada y sin que medie intención pedagógica alguna. Amé los pocos libros infantiles que me fueron regalando y sus jóvenes héroes me acompañan todavía. En aquella época, la edición para jóvenes era mucho menos profusa que en la actualidad. Hoy, los chicos tienen más para elegir, pero también se pueden perder entre las propuestas.

Después de estudiar Letras, fui docente algunos años en la enseñanza privada y, como adulta y madre de tres hijos, descubrí la riqueza de la literatura infantil. Había oído que, en *L'heure joyeuse* [La hora alegre], la primera biblioteca para chicos en el corazón de París, conferencistas apasionados y apasionantes proponían jornadas de estudio en torno al tema. Me pareció que era ahora o nunca el momento de volcarme a esa literatura, sobre todo porque soñaba con saber cada vez más y compartir ese conocimiento con mis propios hijos. No lo dudé. Asistí primero como oyente a los cursos en la Sorbona de Jean Perrot, el primer profesor universitario que introdujo la literatura infantil como materia de pleno derecho, susceptible de figurar en los estudios de Letras Modernas. Seguí sus clases durante años y años, por placer. Y luego, como soy muy curiosa y me encanta ir a escuchar conferencias, asistí a los cursos de Bernadette Bricout, una investigadora especializada en literatura oral. Ella estaba decidida a hacer comprender a sus estudiantes la dimensión universal y atemporal de los cuentos tradicionales, su lado simbólico y poético. Continué mi formación a partir de lecturas y trabajando en asociaciones culturales que me ofrecían trabajos temporales o permanentes. Tuve la suerte de encontrar en mi camino a quienes habían creado en la década del 80 la asociación ACCES (Acciones Culturales Contra las Exclusiones y las Segregaciones), los grandes psicoanalistas René Diatkine, Tony Lainé, Marie Bonafé. Fue por ese entonces cuando tomé conciencia de la importancia de los libros y las historias en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje de los niños pequeños, desde el inicio de la vida. Me incorporé a la asociación con entusiasmo y todo lo que aprendí allí anida todavía hoy en el fondo de mi pensamiento y de mi trabajo. Se trata de un compromiso que

aún mantengo por lo indispensables que me parecen estas acciones –que felizmente se multiplican en Francia y, como he podido constatar, en países como Argentina y también Colombia, México, Brasil– para reducir las desigualdades sociales y culturales.

En su libro, evoca algunas definiciones de infancia muy difundidas. Por ejemplo, le niño como una "perverso polimorfo", como una "bloque de cera", etc. ¿Cuáles son las que usted comparte? ¿Qué autores le interesan particularmente para entender al público joven?

Estás citando términos que definen la infancia que son más bien negativos y que, de hecho, han sido utilizados por algunos psicoanalistas, como Freud. Pero para hacerle justicia, conviene mencionar que él hablaba de "predisposición" a la perversión: es la sociedad la que va a desempeñar un papel positivo o negativo en la maduración del niño. Las teorías de Jean Piaget sobre las etapas de desarrollo de la inteligencia en los niños, sobre el egocentrismo que caracteriza su pensamiento preoperatorio (entre los 2 y los 7 años), han sido cuestionadas por los descubrimientos posteriores y la evolución de la psicología, pero en su momento desempeñaron un papel fundamental. Precisamente, el interés consiste en tener en cuenta estos cambios de mirada basados en nuevos conocimientos.

Ahora vemos las cosas de otra manera. Me gusta hacer referencia a las ideas de Lev Vygotsky (1995), Donald Winnicott, Jerome Bruner (2008, 2010, 2012), Daniel Stern (1999), Paul Harris (2007), Bernard Golse, Alison Gopnik (2005, 2010), entre otros. Estos autores acompañan mi trabajo y mi reflexión porque unen estrechamente el pensamiento del niño, los libros y las historias, la cultura, el lenguaje y la educación.

A mi modo de ver, los chicos tienen una curiosidad insaciable, son abiertos, mucho más abiertos que nosotros, porque no tienen ideas preconcebidas: tienen tiempo para aprender, ganas de escuchar, de compartir y de relacionarse tanto con seres vivos como con personajes. De hecho, creo que hoy se puede decir lo contrario de lo que se decía antes, gracias a los estudios y las experiencias que se han llevado a cabo, que

muestran la amplitud de las competencias, hasta ahora insospechada, que tienen los chicos. No se trata de decir que son genios. Pero sí que si se fomenta su deseo de conocer y aprender, de entrar en relación con otros, la curiosidad los llevará a ampliar sus horizontes, su pensamiento, y estimulará su desarrollo. El trabajo que hacemos como docentes en las escuelas o en la universidad o en las asociaciones como aquellas en las que he trabajado, permite nutrirlos, dinamizar y valorizar su pensamiento y sus competencias. Es que cuanto más te acompañan, cuanto mejor te acompañan, más chances hay de que te conviertas en alguien que tiene muchos más ases en la manga, alguien que va a saber utilizar todos sus conocimientos, todas sus experiencias, para intercambiarlos con los demás, para alimentar conversaciones con otros, para tener ganas de profundizar en saberes y descubrimientos.

Antes también se decía que el recién nacido carecía de sentido relacional, de sensorialidad, de memoria, que tenía la cabeza vacía y era apenas un tubo digestivo que había que alimentar. Ahora sabemos que a los chicos hay que darles varias formas de alimento a la vez: la leche, pero también las caricias, las palabras y las historias.

Usted también tiene una mirada crítica acerca de esta tendencia a hablar de le niño en singular...

Sí, eso supone hacer del niño una generalidad abstracta. ¿Acaso conocemos un solo tipo de niño? Al igual que los adultos, los chicos tienen características comunes y particularidades que los diferencian. Cada uno tiene su ritmo, su sensibilidad, su modo de aprehender las cosas, sus gustos, sus intereses, sus maneras de hacer, de sentir y de ser. Así que hablar del niño no tiene sentido, ya que *el niño* no existe globalmente, cada uno tiene una identidad propia. *Los niños*, sí, de acuerdo, pero sin perder la perspectiva individual, cada uno con sus especificidades y su personalidad. En última instancia, podríamos hablar de la infancia: ¿qué es la infancia en relación con la adolescencia o la edad adulta?

En la versión francesa, el título de su libro es *Ces livres qui font grandir les enfants* [Esos libros que hacen crecer a los niños] y presenta la literatura como un

acompañamiento del desarrollo psíquico de le niño. ¿En qué medida el acompañamiento de este proceso mediante el libro hace una diferencia?

Hay una fórmula que utilizo a menudo: “la literatura nos concierne a todos y a cada uno a la vez”. ¿Por qué a todos? Porque, efectivamente, se dirige a todos, pero cada uno lee allí lo que busca. Y un niño, en función de su edad y madurez (su madurez de lector y su madurez afectiva), y de sus propios cuestionamientos, va a tomar de los libros no respuestas (porque los libros no dan respuestas), sino herramientas que le permitan pensar y, eventualmente, alcanzar su propia respuesta. Una respuesta que, por fortuna, nunca es definitiva y tampoco se aprende, sino que se va construyendo con total libertad.

Los libros acompañan a los chicos y los ayudan a pensar. La multiplicidad y diversidad de las historias, los personajes, los contextos proporcionan “modelos”, que no tienen carácter ejemplar, sino que son simplemente modelos posibles. René Diatkine hablaba de “la apertura de los posibles”. Cuanto más leemos, más aprendemos de los demás a través de los personajes, de lo que dicen y piensan, de sus aventuras, sus relaciones. Es una manera dulce y hermosa de tomar conciencia de nuestras diferencias y de ganar en sociabilidad. Esto hace que cambie la forma de ver las cosas, que seamos más abiertos, más indulgentes. La literatura es un medio al alcance de todos para descubrir el mundo, a los demás y a uno mismo, con toda libertad. En las actividades que realizamos, no se trata de enseñar algo o de “derramar” un saber sobre la cabeza de los chicos como por un embudo. Cada lector navega a su antojo de un libro a otro, de una temática a otra, de una problemática a otra. Cada cual va, como las abejas, a libar para hacer su miel.

Usted también concede a la literatura la función de abrir los ojos. ¿Puede decirnos en qué consiste esta función y por qué le parece tan importante?

Como acabo de mencionar, a través de personajes cercanos o lejanos, que piensan de forma diferente, que son felices o infelices, las historias despiertan simpatía o compasión, provocan asombro o reconocimiento,

identificación o proyección. Estas son experiencias que pueden cambiar nuestra mirada sobre el mundo.

En Francia, los políticos tienen un discurso que a menudo es letra muerta: hablan del *vivir juntos*, de cómo *vivir bien todos juntos*. Son muy hábiles a la hora de hablar pero bastante menos a la hora de hacer, y sobre todo, de aportar medios financieros y humanos capaces, precisamente, de favorecer ese *vivir juntos*. La literatura, por su riqueza, por los vericuetos que encuentra para hablarnos del mundo, nos permite vivir de manera imaginaria experiencias propias y de otros. También, sentir emociones cuya fuerza es equivalente a las experimentadas en la vida real y tomar conciencia de que el espacio imaginario que despliega ante nuestros ojos suele ser mucho más interesante que el de la vida cotidiana. En parte, el “abrir los ojos” es poder medir el poder de la fantasía, de la imaginación, de la escritura, de la literatura. La literatura permite viajar, incluso a aquellos que no tienen el tiempo ni los medios para hacerlo en la vida real. Fui mucho a México, Brasil y Colombia. Me gustó conocer gente que vivía distinto a como vivía yo, en culturas y lugares diferentes a los míos. Esto constituye una auténtica experiencia de apertura para aquellos que disfrutan de este tipo de oportunidades. Pero pienso que los libros permiten abrir aún más nuestra mirada y nuestra mente. Y la literatura infantil, pródiga en obras procedentes de todos los países del mundo, con seguridad contribuye a ello.

Cuando se analiza el cuento “Camino a casa”,² en el que hay una nena que imagina a le amigue como un león que la acompaña cuando vuelve de la escuela, usted sugiere que la imaginación se convoca para sustituir a la realidad, para satisfacer los deseos frustrados de la vida real. Nos gustaría saber cómo la imaginación puede orientar las esperanzas, ser un soporte, sin convertirse por eso en una negación de la realidad.

¿Has tenido amigos imaginarios cuando eras chica o tal vez los tengas aún hoy? ¿Alguna vez tus amigos imaginarios ocuparon el lugar de los que vivían o viven a tu alrededor? Desde luego, podemos verlos como una

presencia valiosa, incluso indispensable. ¿Pero se puede acaso decir que borran o minimizan la compañía de aquellos con quienes vivimos cotidianamente? Si consideramos a la nena del libro, medimos su soledad y la permanente falta de personas atentas y amorosas a su alrededor para cuidarla y acompañarla. Para remediar esta falta terrible, para compensarla, se inventa un león como compañero imaginario, con todo lo que este supone en términos de protección contra los peligros, de presencia en los momentos de soledad. No solo va a acompañarla, sino que también la va a proteger y comprender. Siempre estará ahí cuando ella lo necesite, ya que depende totalmente de su voluntad. Eso es mucho mejor que dejar que te abrace el vacío dejado por los padres, ausentes por alguna razón. De esta manera, la niña puede atravesar los momentos dolorosos. Una de las funciones de la lectura es experimentar emociones fuertes relacionadas con traumas sin dejar rastro. Una vez cerrado el libro, el recuerdo permanece, la simpatía o la compasión también, pero sin “cicatriz”. La imaginación enriquece la realidad, pero no la niega. La vida cotidiana sería menos sorprendente y más monótona si nos conformáramos con lo que tenemos adelante. Los chicos lo saben por instinto; saben que viven las tres cuartas partes de su existencia más allá de las fronteras de lo real, que juegan a fingir ser, hacer o tener. Una de las competencias humanas más importantes es este poder de la imaginación: crear cosas que no existen o que ya no existen, hacer vivir a los personajes, hablar con ellos, anticipar el futuro... Con frecuencia, se ha opuesto —en particular, la filosofía con René Descartes— la imaginación a la razón. Sin embargo, la imaginación sigue un desarrollo tan lógico como el de los acontecimientos de la vida real, con sus causas y sus consecuencias. La nena de “Camino a casa” ilustra perfectamente esta situación y, además, en su vida imaginaria, encuentra el valor de afrontar la dura realidad. En los días de tristeza, cada uno de nosotros puede evocar el recuerdo de un personaje, sus aventuras, los sentimientos que nos hizo experimentar. Se convierte en una presencia tranquilizadora, preciosa y siempre disponible. El psicolingüista Evelio Cabrejo Parra asegura que esta presencia queda inscrita en nuestro libro psíquico hasta el final de nuestros días.

2 Cf. Buitrago y Yockteng (2008)

En el caso de Papá Noel o del Ratón Pérez, usted dice que no son un engaño, que pertenecen al ámbito de la fantasía y permiten alimentar la imaginación de la niñez. ¿Pero cuál sería el límite entre la mentira y la fantasía?

Papá Noel pertenece al orden de lo profano y se opone a lo sagrado, que corresponde, en particular para los católicos, a la celebración de la Navidad, que festeja el nacimiento de Jesús. Cuando se introduce al niño en estos universos, que son universos inventados, creados por autores o por culturas, se le permite entrar en un espacio a la vez cultural e imaginario que lo hace soñar y establece rituales, algo fundamental para los chicos.

Por otra parte, sabemos por experiencia que los niños y los jóvenes lectores saben distinguir entre la ficción y la realidad. Juegan al “verdadero o falso” y perciben muy rápido que Papá Noel pertenece al espacio de la ficción, incluso si necesitan seguir creyendo en él... ¡sin creer necesariamente! Pronto son lo bastante grandes como para darse cuenta de que más allá de sus sospechas o certezas, les conviene no dejar de armar la lista y escribir la cartita para que Papá Noel les haga llegar los regalos que desean. Las personas grandes, sobre todo los lectores, también adhieren a la ficción. “Somos seres de ficción”, dice Nancy Huston en su libro *La especie fabuladora*.

Mencionó que los chicos no se traumatizan por una historia dolorosa porque saben que es ficción. Pero conozco chicos que se sintieron traumatizados por el final de *El Principito*. Durante meses me preguntaron: “¿Por qué murió el Principito? ¿A dónde fue?”.

¡Pero por supuesto! ¡Una cosa no impide la otra! No solo nos tomamos muy en serio las historias, sino que nos gustan los personajes de las historias. Y creo que todos los chicos que preguntan y piden de nuevo los mismos libros lo hacen porque no quieren dejar a esos personajes que les importan y por los que sienten ternura y, a menudo, compasión. Y todos sabemos cuánto amamos, e incluso preferimos, las ficciones en las que los personajes sufren y despiertan nuestra compasión: “La gente feliz no tiene historia. Se la inventa”, decía Claude Roy. Con frecuencia, el deseo de leer está ligado

al deseo de sufrir *con*. Cuando muere el Principito o la mamá de Babar, el pequeño elefante de Jean de Brunhoff, los lectores sufren *con*. Incluso el gran Maurice Sendak afirmaba que no podía pensar en esas muertes sin compadecerse todavía. Sigue siendo terrible, desde luego, pero con solo volver a los libros se logra que los personajes revivan. En parte, el éxito de las series se explica por esto: los héroes no dejan nunca de vivir. No olvidemos que se trata de palabras y representaciones, que permiten vivir imaginariamente la experiencia del duelo y la separación, y ponen en escena uno de los grandes temores que se experimentan durante la infancia: el de la separación del objeto amado cuya presencia es vital.

¿Por qué protegerse, o privarse, de esa experiencia imaginaria cuando la muerte, la separación, la desaparición son parte de nuestras vidas? Por otra parte, las cosas más cotidianas: una mamadera que se terminó, un juguete perdido, una mamá que te deja en la guardería o que te mete en la cama te pueden hacer sentir esas privaciones. La imaginación, como dice Paul Harris, permite anticipar los peligros y adaptar los comportamientos.

Mientras usted hablaba, yo recordaba haber llorado a moco tendido al final de un capítulo de la novela *Donde los árboles cantan*, de Laura Gallego, y mis hijes me dijeron: “Mamá, si querés, seguimos mañana”. Parece que, a veces, los chicos son más inteligentes que nosotros para manejar este tipo de situaciones.

Los seres humanos, incluidos los chicos, por supuesto, desarrollan muy pronto esta extraordinaria capacidad de comprender los sentimientos y las emociones de los demás, de prestarles atención, sin por eso guardar dolor o enojo en su corazón. Incluso en los más chiquitos, esta sensibilidad hacia los otros los lleva a tratar de consolar a aquellos en quienes perciben una necesidad de consuelo. También saben lo que hay que decir, hacer o no hacer, o no decir para no disgustar. La empatía del lector por “los seres de papel” se manifiesta también con mucha fuerza. Además, a los jóvenes amantes de las historias les gustan las que despiertan su dolor, su compasión e incluso su miedo. Juegan con ellas, siempre y cuando estén en condiciones de seguridad

emocional. Por eso es que, cuando, en el marco de alguna actividad, leemos con chicos chiquitos, nos tomamos el tiempo de mirar a cada uno para que todos se sientan implicados, envueltos como en un “nido”, sin duda cultural, pero que genera tranquilidad e intimidad. El aspecto relacional de toda lectura es primordial en los chicos chiquitos; los libros y las historias crean vínculos.

Como dije antes, somos seres de ficción. Necesitamos contarnos historias, escucharlas, contárselas a los demás, empezando por la nuestra, como dice Jerome Bruner, a quien ya mencioné.

Cuando evoca el tema de la muerte en su libro, señala la importancia de tomarla con naturalidad, como parte de la vida. ¿Pero qué pasa cuando es le adulte el que atraviesa este miedo y no necesariamente le niño? ¿Qué pasa si para le adulte el tema es un tabú?

Es una pregunta que se repite muy a menudo: ¿se les puede leer a los chicos libros que abordan las cuestiones de la muerte, de la desaparición? Nada nos obliga a hacerlo si no nos sentimos capaces, pero ciertamente conviene responder a la demanda de los chicos, cuando esta se manifiesta. Los chicos dominan el arte de leer lo que no se dice y se hacen muchas preguntas. Darles herramientas para resolverlas es nuestra responsabilidad y la literatura puede servirnos en ese aspecto. Ellos ven desaparecer animales o personas de su entorno; y juegan a la guerra, al doctor, a estar muertos. Al respecto, hay un libro álbum extraordinario de Ole Könnecke titulado *Anton et les rabat-joie* [Anton y los aguafiestas] que los hace reír mucho. Ellos se reconocen en los juegos de fingir estar muertos a los que se libran los personajes del texto, valoran la dimensión lúdica del asunto, el humor de las situaciones. La seriedad de nuestra condición mortal no les impide adherir a la propuesta. Me parece poco conveniente, como demuestran por otra parte los psicoanalistas que trabajan en nuestra red de asociaciones, querer ocultarles las cosas. No sirve para protegerlos, más bien al contrario, los priva del uso de las palabras para expresar sus temores, sus inquietudes, su curiosidad.

Más allá del caso de la muerte, en su opinión, ¿hay que evitar ciertos temas en la literatura infantil o se los puede abordar a todos?

Creo que no hay que prohibir ciertos temas, porque prohibir es censurar. ¿Por qué habríamos de censurarlos? ¿En nombre de qué? ¿Qué autoridad nos permite a los adultos decir: *esto es bueno para vos* o *esto no lo es*? Tenemos que confiar en aquellos a quienes nos dirigimos. Nuestros jóvenes lectores sacarán de los relatos lo que les conviene y les interesa en función de lo que son y conocen. Las observaciones de los chicos en situaciones de lectura compartida nos permiten afirmar que nuestra confianza está bien justificada. Ellos tejen las palabras y las ideas según sus competencias y sus propios intereses y madurez.

A propósito de estas observaciones hechas a través del tiempo y en diferentes rincones del mundo, ¿nota grandes diferencias entre les chiques en sus reacciones frente a los libros?

Así es, fui al Líbano, al África negra, incluyendo Ruanda, Camerún, Burkina Faso... siempre para llevar proyectos de libros. Estuve en América Latina, muchas veces en Colombia, Brasil y México. Por supuesto, también en Francia y en otros países europeos. ¿Reaccionan de manera diferente? Creo que los ambientes familiares, sociales, culturales y también religiosos inducen comportamientos y modos de ver que les son propios. Sin embargo, no he experimentado diferencias o adhesiones particulares en un país o en otro. Por ejemplo, en Burkina Faso me di cuenta de que la lectura compartida con los chicos no era una actividad habitual. Esto suele provocar una falta de atención, pero se corrige muy rápido si se renueva con frecuencia el ejercicio. En Francia, a veces, a los chicos de dos años les leemos libros largos. Son capaces de permanecer dos horas al lado nuestro si estas actividades forman parte de sus hábitos. Todavía recuerdo las reacciones de los chicos en Burkina Faso, a los que les empezaba a leer una historia en voz alta. Muchos de ellos se apoderaban de las primeras palabras y comenzaban a contar su propia historia bordando sus recuerdos o utilizando relatos ya escuchados y que habían memorizado. Creo que si hay diferencias entre unos y otros, se deben a la práctica o a la falta de práctica y de frecuentación de libros e historias.

Además de estas diferencias de hábitos que menciona, ¿identifica disparidades importantes en los textos que se les ofrecen? En otras palabras, ¿la literatura infantil es muy diferente de un país a otro o de un continente a otro, o incluso, de una región a otra?

Estás mencionando la cuestión de lo universal. Creo que los libros siempre son escritos por seres humanos que piensan, viven, sufren, se regocijan, experimentan emociones, se cuestionan el sentido de la vida. Y aunque la vida se despliega de manera diferente para unos y para otros, hay muchas cosas en común y creo que esas cosas constituyen la base compartida de nuestra humanidad y, por lo tanto, están presentes en toda la literatura. Las formas de expresarlas varían con la lengua y las sensibilidades que, sin duda, influyen en la recepción y la interpretación, pero las preguntas y las emociones siguen siendo universales. Cuando leí los libros álbum de seis países de América Latina para escribir mi libro *Los grandes libros para los más pequeños*, encontré constantes que ya había observado en los libros en francés, tanto de autores francófonos como traducidos. No he sentido grandes variaciones... quizás un poco más de humor en ustedes que en nosotros.

Hoy, en Francia, muchos libros (libros álbum y sobre todo novelas) abordan prioritariamente cuestiones de sociedad como el divorcio, el transgénero, las familias ensambladas. Es una pena en la medida en que el pretexto se convierte en una imposición, cuando el relato se reduce a una demostración, cuando los personajes son totalmente esperados y reconocibles. La actualidad no es la primera preocupación de los chicos. Les interesa más cuestionar el sentido de la vida, aprender a conocerse a sí mismos y a los demás.

Pienso que, en todas partes, los “buenos” libros tienen un fundamento casi filosófico y se despliegan en una lengua que es a la vez verbal e icónica, que toca a la poesía y a la música, en especial, los libros dirigidos a los más chicos.

En relación con estas cuestiones fundamentales, ¿cómo podemos nosotros, como adultos y sobre todo como profesores, asumir nuestro papel de mediadores? ¿Qué dispositivos aconseja adoptar?

Creo que debemos acompañar al niño en su progreso y a su ritmo. Estamos ahí como guías, ayudantes, y no como proveedores de información y conocimientos. Se trata de hacer con el niño lo que no puede hacer solo, hasta que pueda arreglárselas sin nosotros. De la misma manera en que lo hacemos, sin cuestionarnos, con un recién nacido. Es el modo de pensar de Lev Vygotsky y lo suscribo plenamente. Somos padres, educadores, no dueños o amos que tuvieran que instruir a los más jóvenes. Se necesitan reglas pensadas para su protección, para su libertad y la de los demás porque no vivimos solos en una isla desierta, cosa que, seguramente, seríamos incapaces de hacer por la enorme necesidad que tenemos de relacionarnos. Es importante que el niño se sienta reconocido y amado en lo que tiene de particular: sus características, sus gustos, su carácter, sus tendencias, sus competencias. Una vez más, creo que cada chico es diferente y nuestro deber es percibir estas diferencias y de qué manera transmitirle a cada uno lo que tanto nos importa: todos los conocimientos y todas las aventuras que constituyen el corazón de la literatura, de las artes, de la cultura.

En las asociaciones en las que colaboro, trabajamos con grupos reducidos de chicos para que, como ya mencioné, cada uno se sienta convocado por la lectura que hacemos. Tratamos de estar atentos a sus reacciones: observamos su actitud, si le gustan nuestras propuestas. No se impone ninguna actividad. Si un joven lector abandona un libro (¡cosa que es rara!), tiene derecho a hacerlo. No lo obligamos a escuchar hasta el final, aunque sigamos leyendo porque el desenlace puede aportarle algo que no había tenido en cuenta. Es el niño quien nos interesa, en su relación con los libros, en la apropiación que hace de ellos. Yo he aprendido tanto de niños como de adultos. Me sorprendieron con sus preguntas, sus reacciones, sus reflexiones, sus comportamientos, su sutileza. Su lectura no es la misma que la nuestra, su pensamiento no es el mismo que el nuestro ¡y respetemos eso! Nuestra forma de leer y de pensar no es mejor ¡para nada! No veo por qué les pediríamos a los chicos que nos igualen. Obviamente, hemos adquirido conocimientos, experiencias, pero también hemos perdido esa especie de espontaneidad de la infancia, esa curiosidad permanente. ¡Reconozcámoslo! ¡Aprendamos las lecciones!

Estas lecturas de la infancia dejan huellas en nosotros, que la edad adulta no borra...

Michèle Petit, una socióloga que posiblemente conozcan y a quien queremos mucho, entrevistó a adultos que ejercían oficios a menudo difíciles, oficios manuales, materiales (conductores de camiones, repartidores, obreros). Y pudo demostrar lo mucho que estas personas han quedado marcadas por lecturas de la infancia, cuánto reconocimiento sienten por quienes los han iniciado en la lectura sin intenciones escolares ni buscando algún tipo de eficacia pedagógica: bibliotecarios, sobre todo, o personas que les permitieron compensar el vacío cultural, la falta de horizonte en la que fueron criados. Hay familias para las cuales no existe la literatura oral o escrita, familias que no tienen la costumbre de dirigirse a los chicos más que para darles órdenes, que nunca juegan con las palabras y la lengua.

Creo que los libros pueden ayudar a salir del marasmo de ciertas situaciones. Nosotros vamos mucho a leer a lugares que no han sido legitimados socialmente (como sí ocurre con las bibliotecas, las escuelas o las guarderías). Se trata de espacios muchas veces exteriores, como parques, playas, etc. He visto hacer esto también en Colombia. Es una forma de llegar a públicos no lectores, incluidos los padres cuando acompañan a sus hijos. Suele ser un éxito y nuestro papel de mediadores se valora mucho.

Con respecto a esto, ¿qué les aconsejaría a los profesores de lenguas extranjeras para que la experiencia de lectura en el aula sea reparadora y pueda acompañar el desarrollo de la niñez?

Creo que ser exigentes en la selección de los libros es primordial. Una vez que los libros están ahí, en una clase, le dejamos a cada chico el cuidado y la libertad de elegir el libro que desea leer. Esto me parece muy importante. Para mí, imponer una lectura es terrible. En lo personal, basta que me impongan algo para que quiera hacer lo contrario. René Diatkine, quien creó la asociación ACCES, decía: "Si quieren que lean, impídanles hacerlo". Cada uno tiene sus gustos: a algunos les gusta la literatura fantástica, a otros les gustan los

policiales, a otros les gustan las novelas románticas, a otros, los documentales. Creo que la mejor manera de abordar un género es privilegiando un acercamiento personal del estudiante. Este quizás se sienta interpelado por el título, por la tapa, por el resumen en la contratapa, u hojeando algunas páginas... Para entrar en las obras artísticas, en general, pienso que hay que permitir a cada uno la libertad de entrar o no en ellas. No me gusta usar términos normativos, pero me atrevo a afirmar que el placer debe ser la palabra clave de esta entrada en la literatura. Conviene permitir que los estudiantes, como los niños, se apropien de los libros y los vivan con sus emociones antes de entrar en sistemas de análisis y metodología. Los mejores libros son los que dejan las puertas abiertas. Nunca terminamos de leerlos e interpretarlos. Vuelvo a lo que dije antes: hay que confiar en los lectores, sean novatos o no.

También es importante poder responder a sus preguntas, es decir, estar disponible. Estamos disponibles para el niño cuando leemos, pero también estamos disponibles para escucharlo. Evelio, insisto, habla de una disponibilidad psíquica: significa que estamos allí, estamos realmente a la escucha de lo que está sucediendo, dispuestos a acoger el pensamiento del otro y a permitirle la libertad de expresarse. Si tiene ganas de cuestionar, no hay que frenarlo, sino mostrar flexibilidad. Las respuestas cambian con el tiempo. Supongo que ustedes y yo no pensamos hoy de la misma manera que como pensábamos a los diez o quince años.

Usted decía hace un instante que hay que elegir bien los libros, que ese es el punto de partida. ¿Cómo los elige usted? ¿Según su propio gusto? ¿Según lo que despierta el libro? ¿Qué le hace pensar que un libro es bueno?

Según mi gusto, no; trato de silenciar mis gustos, pero no hago callar mis exigencias. Me gustan los libros en los que siento una sinceridad del autor, una autenticidad en el tono y no algo fabricado, algo artificial, como suele ocurrir con las temáticas que hoy nos inundan: todos esos libros que se reducen a un único tema, con vocación más bien documental y sin trabajo sobre la lengua y las imágenes.

Creo que es importante comparar libros de varias épocas, de varios editores y autores. Compararlos, evaluar el mejor enfoque. Pienso también en las maneras de contar con la imagen, de jugar con estos dos lenguajes que son el texto y la ilustración. Los dos se complementan, sin repetirse; a veces, se contradicen, introduciendo la risa, el juego, la libertad de interpretación. Libertad de construir sentido, de dar prioridad al texto o a la imagen, de articularlos como se los entienda.

También es importante comparar los libros que, entre otras cosas, tratan de cuestiones similares, con el fin de contar con un punto de apoyo. No aplicar una regla, sino comparar, ver lo que aporta uno y otro, cuál permite tomar distancia, cuál es demasiado explícito, demasiado simplista, más divertido, más poético, más justo. Imaginar lo que cada uno le aporta al niño, sin estar nunca del todo seguros de no estar equivocándonos. Pero tenemos ese derecho. A menudo, es el chico el que decide. Recuerdo libros que me habían dejado completamente indiferente, que me parecían sosos, sin sabor, y que pensaba dejar de lado hasta que algún chico se apoderó de ellos, los pidió y los volvió a pedir, arrastrando a los demás en su entusiasmo. Ellos leyeron en esos libros cosas que yo no había visto. Los chicos son buenos lectores y los más chiquitos, en particular, son buenos lectores de indicios.

Me gustan los libros que se convierten en obras que se van construyendo alrededor de ciertos motivos recurrentes, de un cierto lenguaje. Tengo la suerte de poder elegir con conocimiento de causa después de practicar este oficio desde hace más de treinta años y conocer muchos libros. Comparar es la mejor manera de encontrar el más impactante, el más original, el más sorprendente. Sabemos del gusto de los chicos por los efectos sorpresa. Por lo tanto, conviene evitar la monotonía, la rutina. La práctica intensiva de lectura es la mejor receta para aprender a elegir.

¿Cree que podemos trabajar la literatura infantil con adolescentes y adultos?

Creo que los libros infantiles le pueden gustar a todo el mundo. En escuelas de Francia, he visto a profesores prohibirles a los adolescentes leer libros álbum, dicién-

doles “¡No! ¡Eso es para chicos!”. Eso es un sinsentido o acaso parte de una concepción más bien limitada de las prácticas de lectura. No hay razón para fijar una edad límite para amar tal o cual libro. Cada uno puede encontrar en un libro, en un momento u otro, elementos que sean significativos, que le interesen, lo conmuevan o lo lleven a cuestionar. Leer libros infantiles no es sinónimo de regreso a la infancia o infantilización.

Insisto una vez más en la calidad de la selección que hay que hacer para tratar de profundizar y analizar obras que valen la pena y que todo el mundo merece descubrir. ¿Por qué no darse el gusto de leer o releer libros leídos en la infancia o en la adolescencia? Italo Calvino se hace la misma pregunta sobre los clásicos. Cuando somos adultos, leemos de otra manera y la experiencia de releer vale la pena. ¿Podremos dejar de intentar segmentarlo todo? Sobre todo porque estas lecturas nos permiten revivir y volver a sentir las impresiones y las emociones experimentadas la primera vez. ¿Por qué privarse de eso?

Tengo una pregunta sobre la función poética, una función muy desarrollada en las obras infantiles. ¿Cree usted que puede contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera?

La lengua, las palabras, acompañan la primera relación del niño con su madre. Durante la gestación, escucha la voz de su mamá, la música de la lengua materna. Los pequeños humanos no nacen vírgenes: ya escucharon esa música y la reconocen. Para ellos, es y seguirá siendo una lengua de consuelo, de ternura, una voz que tranquiliza. Su música y su ritmo favorecen la atención, la memorización. En Francia, aprendemos las letras del abecedario cantándolas en un ritmo repetitivo. Y ya sabemos el gusto de los bebés y los niños pequeños por las onomatopeyas. De hecho, actualmente, proliferan en muchos libros álbum, como el de Corinne Dreyfuss *Le premier roman pour bébés* [La primera novela para bebés]. Ese es el primer lenguaje del bebé, cercano al balbuceo y diferente para cada lengua y cada país. Estos libros álbum son muy cercanos a la tradición oral, donde las rimas infantiles, la poesía de la infancia, le permiten al niño familiarizarse con una lengua. ¿Por

qué pensar que esto no puede continuar gustando? Nos introducimos en el lenguaje con la lengua que oímos en el vientre de mamá, luego vienen las primeras palabras –se lo llama el lenguaje “mamado”–, las onomatopeyas, el parloteo y finalmente la poesía. No veo por qué estos libros no deberían figurar en sus cursos, ya que favorecen de manera efectiva el aprendizaje de las lenguas. Primero, se aprende y se fijan las formas por el oído, antes de descubrir las reglas de la gramática y el vocabulario. Las lenguas se califican como “vivas”. Dejémoslas vivir hablándolas, cantándolas a nuestro antojo. Los libros álbum se basan mucho en la oralidad, en la música de la lengua.

En *Los grandes libros para los más pequeños*, se describe la lectura de los libros como una experiencia sensorial, como un momento mágico compartido por adultos y chiques. La virtualidad a la que nos tuvimos que acostumbrar ¿en qué altera esta práctica? ¿La experiencia sensorial se pierde o se transforma?

Creo que un libro es un objeto, un objeto de papel que tiene un volumen, una dimensión, un espesor, que tiene un número más o menos importante de páginas para hojear, que está hecho de papel de diferentes calidades: unos gruesos, otros no, unos brillantes, otros no; algunos libros tienen bordes redondeados, otros

no, formatos diferentes... En fin, muchas cosas diferentes, incluyendo el olor a papel o cartón. El libro tiene un peso, impone una manera de sostenerlo, de pasar las páginas para avanzar, también permite volver atrás, frenar y detenerse en un detalle, una palabra, un personaje, una imagen, permite acelerar si tenemos miedo o estamos apurados por conocer el resto. Así que un libro es algo sensorial, un objeto con el que cada uno se las arregla en función de sus necesidades, de sus competencias, de sus deseos. Algunos chicos consiguen pasar bien las páginas desde el principio, otros más o menos, otros las rasgan, aunque esto es raro y, a menudo, lo hacen más por torpeza que con intención de destruir. Pasar las páginas genera un sonido, el libro tiene espesor y profundidad, mientras que la pantalla es plana, lisa, sin profundidad. Manipular el objeto libro me parece de gran importancia.

No creo ni deseo que la pantalla sustituya al libro. Hoy, en Francia, al contrario de lo que se ha dicho, hay un gran número de librerías que abren. Los libros se quedan con nosotros y se prestan, se transmiten. Son una presencia. ¿Existe acaso un invento mejor que este?

Traducción: Sabina Ramallo

Referencias

Bruner, Jerome (2008): *Culture et modes de pensée*. París: Retz.
 Bruner, Jerome (2010): *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* París: Retz.
 Bruner, Jerome (2012): *Comment les enfants apprennent à parler*. París: Retz.
 Buitrago, Jairo/ Rafael Yockteng (2008): *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gopnik, Alison (2005): *Comment pensent les bébés*. París: Le Pommier.
 Gopnik, Alison (2010): *El filósofo entre pañales*. Trad. de María Jesús Asensio. Barcelona: Martínez Roca.
 Harris, Paul (2007): *L'imagination chez l'enfant*. París: Retz.
 Stern, Daniel (1999): *Diario de un bebé*. Trad. de J. Ferrer Aleu. Barcelona: Paidós.
 Vygotsky, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Trad. de María Margarita Rotger. Buenos Aires: Fausto.

Joëlle Turin es crítica literaria, especialista en literatura infantil y juvenil. Durante más de cuarenta años se ha dedicado a analizar libros para niños y jóvenes, y ha creado proyectos de promoción de lectura. En el marco de la Asociación ACCES (Acciones Culturales contra las Exclusiones y las Segregaciones) desempeñó, entre otras funciones, la de responsable de las publicaciones. Regularmente participa en coloquios internacionales y colabora en publicaciones relacionadas con la literatura infantil y juvenil.

En castellano ha publicado *Los grandes libros para los más pequeños* (trad. de Rafael Segovia Albán, Fondo de Cultura Económica, 2014).

Lucía Ivanishevich es actriz y cantante. Es estudiante del Profesorado en Francés en el IES en Lenguas vivas “Juan R. Fernández” desde 2017. Se desempeña como profesora de francés en el área de primaria del colegio Euskal Echea desde el año 2019 y administra una cuenta de instagram y un canal de youtube donde fusiona arte y pedagogía buscando la difusión de la lengua francesa: @lulienfrances.

Valeria Di Donato es licenciada en Ciencia Política (UBA), graduada con diploma de honor. En 2016 se desempeñó como asistente de español en Francia en el Lycée Alfred Nobel (Ile de France, Clichy-sous-bois). Actualmente es alumna del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

Carlos Manuel Méndez es Traductor Público de Lengua Francesa (UBA). Se dedica principalmente a la traducción jurídica/legal, tanto en el ámbito privado como en el público. En 2006 fue asistente de español en la Región de París. En la actualidad, cursa el Profesorado y el Traductorado en francés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

Candela Naomi Taborda Goldman es alumna del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y profesora particular del idioma. El boom tecnológico de los 2000 la llevó a inclinarse por el arte “vintage” y contemporáneo, y a expresarse a través del trabajo con la voz y el lenguaje. Tiene una cuenta en la plataforma de instagram donde comparte su pasión por las lenguas a través del collage, la poesía y la fotografía analógica (@inspiration.de.poche).

Sabina Ramallo es licenciada en Psicología y Traductora literaria y técnico-científica en Francés por el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Actualmente, se desempeña como docente de la cátedra de Traducción Técnica II y de Traducción Científica II en el Traductorado en Francés de dicha institución y es estudiante de la Especialización en Traducción Literaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También trabaja como traductora independiente en el área de la traducción científica y como correctora y editora literaria para el Centro de Estudios Argentinos del Instituto de Estudios de América Latina de la Academia China de Ciencias Sociales (ILAS-CASS).

La escuela es el domicilio principal de la literatura

Entrevista a Gustavo Bombini sobre formación docente, transmisión cultural y didáctica de la literatura

Magdalena Arnoux
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/
Universidad de Buenos Aires

Al trazar un mapa de la didáctica de la literatura en la Argentina e historizar la incorporación de la Literatura Infantil y Juvenil a los estudios universitarios, la presencia de Gustavo Bombini es insoslayable tanto en el ámbito de la investigación y la docencia como en el de la gestión pública e institucional y la edición. Sintetizar en breves líneas esta frondosa trayectoria sería una tarea ciclópea, y sobre todo, ingrata, porque se advierte que la contundencia de sus enunciados y la complejidad de sus propuestas tiene asidero en este eclecticismo —una *mala palabra* que él mismo se encarga de revalorizar— y en todas y cada una de estas experiencias profesionales y personales.

Recordemos, simplemente, que se doctoró en Letras por la UBA, con una investigación que devino libro de referencia: *Los arrabales de la literatura. La enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, cuya lectura es más que recomendable para aquellos que nos dedicamos a este campo, entre otros motivos, porque nos hace ver la trama histórica de las encrucijadas educativas actuales y recuerda el nivel de debates, iniciativas y personalidades que modelaron la enseñanza de la lengua y la literatura en la Argentina.

En la actualidad, dirige el Profesorado Universitario en Letras y la Carrera de Especialización en literatura infantil de la Universidad Nacional de San Martín; es formador de docentes e investigador en Didáctica de la lengua y la literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y se desempeña como profesor en los Institutos Superiores de Formación Docente “Joaquín V. González” y “Alicia Moreau de Justo”. Entre 2003 y 2007 fue Coordinador del Plan Nacional de Lectura, y entre 2010 y 2015 dirigió el Departamento de materiales educativos del Ministerio de Educación de la Na-

ción. Actualmente, coordina el proyecto “Bibliotecas Pedagógicas” de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

A lo largo de la entrevista que aquí presentamos compartió su mirada sobre el lugar de la literatura en la escuela, la presencia de lo extranjero y la traducción en el canon escolar, la promoción de la lectura ante públicos diversos y los desafíos actuales de la formación docente, la investigación y la didáctica.

La didáctica de la literatura parece ser hoy un campo constituido, con sus problemáticas, sus perspectivas teóricas y sus horizontes. Sin embargo, en el inicio de tu carrera se trataba, según señalás vos mismo, de un ámbito poco transitado y escasamente valorado. ¿Qué te llevó a dedicarte a él? ¿Quiénes fueron tus maestros o referentes en ese recorrido?

Efectivamente, se trata de un campo, como se suele decir, de vacancia pero que en los últimos años ha cobrado gran vigor en cuanto a la investigación y la formación de docentes e investigadores. Por supuesto que la literatura infantil no fue parte de mi formación de grado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trata de recorridos formativos que se producen por fuera de los claustros, en formas de sociabilidad más vinculadas con el campo cultural, en este caso editorial, y fue precisamente la directora de la colección donde se publicó en 1989 mi primer libro, *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, quien me acercó a ese mundo, pues esa colección pertenecía a la editorial Libros del Quirquincho, el gran proyecto editorial de Graciela Montes. Pronto yo conocí ese mundo, empecé a aprender un oficio, pero

además un campo de la producción literaria que había sido subestimado o ignorado totalmente en mi formación. En clave de sociabilidades, la gran amiga personal de María Adelia [Díaz Rönner], además de Graciela, era Susana Itzcovich, profesora de literatura infantil y periodista pionera que desde los 60 en *Primera Plana* ya había abordado el campo de la cultura de la infancia, no solo la literatura sino también el teatro, los títeres, la música. En suma, escritores y escritoras, ilustradores e ilustradoras que publicaban en Libros del Quirquincho, en Colihue, en Sudamericana se convirtieron en mis amigos o en gente muy querida que, en algún sentido, me deslumbraba.

Literatura/escuela y más allá...

Tu primera participación en la Revista *Lenguas Vivas* fue la reseña del libro *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*, de Michèle Petit (Bombini 2000). Allí expresabas tu entusiasmo por este abordaje que demostraba, desde una perspectiva etnográfica, hasta qué punto el contacto con la literatura puede torcer el rumbo de jóvenes en situación de marginalidad. ¿Qué mirada tenés hoy acerca de esa idea a partir de tu experiencia y la de colegas y discípulos con quienes has trabajado?

Los textos de Michèle Petit fueron de gran influjo para mí y para muchos compañeros y compañeras. Ella nos enseñó a leer de manera rica la práctica de lectura y a entrever con sutileza la singularidad de los modos en que los sujetos se conectan con la lectura, con la cultura escrita. Michèle también le dio voz a los sujetos; hasta ese momento parece que solo hablábamos nosotros diciendo qué era leer bien, qué eran lecturas correctas, cómo enseñar a leer, lo que en muchos casos nos llevaba a construir una mirada deficitaria respecto de las prácticas de los otros. Los sujetos construyen significados a partir de los textos, pero además hay una dimensión subjetiva e intersubjetiva que a la vez tiene que ver con la experiencia social y cultural y que es generadora de modos de construir significado. El efecto transformador en la vida de los sujetos es algo por momentos intangible y sobre lo que, al menos yo, no haría ninguna afirmación generalizadora. En pedagogía es bueno evitar las generalizaciones que nos llevan al

prejuicio o a la estigmatización. Me gusta más pensarlo en términos de derechos, todos tenemos derecho a la experiencia de la lectura y a la lectura de ficción, a imaginar otros mundos posibles, “el derecho a la metáfora”, dice Petit (2008).

Hay otro texto de Petit, también muy enriquecedor (2001), en el que la autora refuta ese lugar común según el cual la lectura íntima, personal, motivada por el propio deseo, nos aísla de nuestro entorno, de la vida colectiva, del interés por lo público. Petit considera, por el contrario, que estas lecturas a las que llama “de la noche” (por ser a veces secretas, incluso clandestinas) son las que más incidencia pública tendrían a final de cuentas porque nos ayudan a conformar nuestra propia subjetividad, a entretejer y superar aspectos de nuestra propia biografía, sin los cuales nuestro aporte al colectivo sería muy pobre...

Se podría suscribir a esta idea, que en principio no entraría en contradicción con la idea de que la lectura compartida en voz alta también juega un papel relevante tanto en la construcción de la subjetividad, que se juega a su vez de manera intersubjetiva, como en los modos de integrarnos al mundo social, a la vida colectiva.

En el marco de ese razonamiento, la escuela suele aparecer, por contraposición, como el lugar de las “lecturas del día”, es decir, el de las lecturas normadas, edificantes, controladas... ¿Qué opinión tenés de esta idea? ¿Qué lugar creés que tiene y/o debería tener la literatura en la escuela?

La idea exageradamente foucaultiana del control hay que relativizarla en la invención de nuevas formas de intervención, de nuevas pedagogías, de nuevas didácticas. ¿Quién dudaría de que la didáctica lúdica de Maite Alvarado para la lectura y la escritura, aun desarrollada dentro de la escuela, se constituye como una ocasión no coercitiva, no normativa, no edificante en el peor de los sentidos y, en todo caso, normada en lo que la lengua tiene de eso; edificante si entendemos por ellos la entrada en el mundo de la ficción, el trabajo con el lenguaje; controlada, en lo que tiene de pactos necesarios entre textos y lectores, entre

docentes y estudiantes. Y por sobre todo, vuelvo a algo ya dicho, la escuela es el domicilio principal de la literatura, no en clave de consagración del escritor (quizá lo fue para Alfonsina Storni, Gabriela Mistral u Horacio Quiroga), sino en clave de –invento una categoría– “consagración del lector”: es ese el lugar posible para el ejercicio de nuestro derecho al acceso a los bienes culturales. La escuela pública no debe abandonar ese lugar central del que muchas veces la quieren distraer, el de ser reproductora de unas culturas en el mejor de los sentidos. No una reproducción pasiva, sino entendida como apropiación de un legado cultural que pasa de una generación a otra. Y en este terreno no debe ejercerse ninguna forma de retaceo: hay que refinar los modos de enseñar, que los grandes textos sean accesibles a todos. El problema de la democratización del saber, de la cultura, del conocimiento es, al fin y al cabo, un problema didáctico, en el más rico sentido: es un problema de transmisión cultural.

En varios de tus textos tomás distancia de ciertos esloganes o discursos sobre la lectura, que pueden ser válidos para ciertos sectores, pero que resultan letra hueca para quien está alejado del mundo letrado. Señalás incluso que muchas veces el propio docente no es un lector asiduo ni entusiasta y proponés, casi como primera medida para el incentivo de la lectura desde la escuela, ocuparse de ese aspecto. Ese fue, de hecho, uno de los ejes del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación que coordinaste de 2003 a 2007. ¿Podrás referirte a esa experiencia y compartir tus reflexiones al respecto?

Percibo cierto elitismo en aquellos que propagandean la lectura (y de paso hacen buenos negocios con sus fundaciones y otros kioscos). Son los mismos que culpabilizan a la escuela, de que allí no se “promueve” la lectura bien y que los promotores de lectura tienen la receta mágica que los docentes, presas de rutinas y hábitos, no han podido alcanzar. Desde una posición de alta responsabilidad como es la gestión pública sería por lo menos banal repetir estos clichés del fracaso de la escuela. Las políticas de lectura, que se manifiestan en forma de planes de lectura y otras acciones, deben desarrollarse en directa articulación con el currículum escolar, con los objetivos educativos de los ni-

veles de enseñanza, en diálogo con las especificidades de las distintas modalidades: rural, especial, contextos de encierro, educación intercultural bilingüe. Con esto quiero decir que las políticas de lectura no deben reducirse a la producción de meros enunciados alentadores acerca de las virtudes de la lectura ni al desarrollo de eventos puntuales, “días de fiesta” puramente celebratorios. Se trata de abordar las problemáticas que la cuestión de la lectura plantea.

Además hay otros aspectos relevantes: la formación inicial y continua de los docentes y qué lugar ocupa la lectura, e incluso la lectura de literatura en los distintos trayectos, como interpelación necesaria en la construcción de la figura del docente como un actor de mediaciones culturales en el campo escolar. El docente como lector ha sido una línea de trabajo que entre 2003 y 2007 implementamos desde el Plan Nacional de Lectura y en cada provincia asumió un formato diferente. Esta es otra de las claves de un Plan de Lectura, que es su carácter de construcción federal atendiendo a la diversidad cultural y cuantitativamente diferente: provincias del norte o de la Patagonia, provincias “chicas”, “grandes”, con mayor o menor densidad poblacional, entre muchas otras variables. Por fin, una política de lectura –tal como se implementó entre 2003 y 2015– es una política de provisión de libros. No importa si se compran desde el Plan de lectura o desde alguna otra oficina, importan procesos de selección transparentes y en diálogo con lineamientos pedagógicos de la política educativa.

También te referís en *La Trama de los textos a otro fenómeno vinculado con la docencia: la “domesticación de la literatura por el discurso didáctico” ([1989] 2005: 51). Te preguntás: “¿cómo los lectores ávidos que éramos al elegir la carrera de Letras nos convertimos en agentes de la institución escolar?” (ibíd.: 21). Y proponés como respuesta a esta disyuntiva reinventar la enseñanza de la literatura. ¿Por dónde pasaría hoy esa reinención?*

Creo que esa idea de domesticación dicha hace tantos años podría hoy retomarse, reinventarse, a partir de trabajar con la posibilidad de que la lectura de literatura forme parte de las políticas de formación docente.

Y hoy pensaría además en el conjunto de los docentes, no solo en los profesores de Letras que dan clases en secundaria sino también en las maestras y los maestros de la primaria y en los profesores y profesoras de todas las disciplinas de la secundaria. Pensar en la cultura literaria y en el lugar de la escuela como un espacio clave en la reproducción de un legado cultural complejo como es la literatura, que ya no se sostiene con los viejos argumentos del nacionalismo, es decir, la obligación de leer literatura argentina, sino leer a partir de parámetros diversos que tienen que ver con formas de construcción de la subjetividad, con modos de construir sociabilidades, con cuestiones emergentes que se manifiestan en la sociedad, como las lecturas desde la perspectiva de género, las miradas desde el cuidado del ambiente, la importancia de las políticas de memoria, que se convierten en claves de lectura de fenómenos sociales que encuentran en la literatura una posibilidad para su comprensión.

En más de una oportunidad llamás la atención sobre esa mirada miope que no ve a la escuela como un actor relevante del campo literario. En *Los arrabales de la literatura* conjeturás incluso que “la sospecha en torno a su carácter conservador y la desconfianza sobre su calidad [...] han obturado la posibilidad de reconocer su incuestionable incidencia social –para algunos sectores excluyente– en las representaciones acerca de la propia literatura” ([2004] 2015: 109). ¿Creés que esa cuasi ceguera persiste? ¿Qué consecuencias ha tenido? ¿Con qué iniciativas podría subsanarse?

Esta pregunta se vincula con la anterior en el sentido de apostar con más énfasis a ese lugar de la escuela en la formación de públicos para la literatura. La crítica literaria en nuestro país ha evitado los enfoques sociológicos; hemos evitado hablar de “público lector”, de la lectura de literatura como una práctica social que se produce más allá de la crítica especializada y de la lectura literaria en la escuela. Eso nos obliga a una mirada sociológica que ha sido despreciada por la crítica y, en general, por la investigación. La institucionalización de la literatura, una de cuyas formas es la enseñanza, se presenta como un campo muy productivo a la hora de pensar en fenómenos culturales y pedagógicos que in-

volucran a vastos sectores de la sociedad que gozan del derecho al acceso a ciertos bienes culturales. Hay que avanzar en políticas culturales y educativas que contribuyan en estos procesos de democratización, y en este sentido la universidad es un actor clave para acompañar las posibilidades de ampliación de los objetos de estudios, ya no restringidos a las prácticas de lectura profesionalizadas de los críticos e investigadores literarios, sino un saber sobre los “modos de leer” (recuperando la expresión acuñada por Josefina Ludmer) en distintos espacio de la sociedad, uno de los cuales es la escuela.

Canon escolar y literatura extranjera

Al estudiar desde una perspectiva histórica los textos literarios seleccionados en el *currículum* escolar, observás una previsible tendencia a la “nacionalización”, es decir, a escoger autores nacionales por sobre los extranjeros. ¿Sigue vigente este criterio? ¿Qué lugar tiene hoy la literatura extranjera en la escuela?

Al respecto, interesa destacar un fenómeno interesante que se produjo en la década de los noventa, en el contexto de la aplicación de políticas neoconservadoras en el campo educativo, cuando en el currículum de los CBC se habilita una especie de propuesta de comparatismo escolar y se propone que los textos latinoamericanos y argentinos pudieran vincularse con textos de literaturas extranjeras traducidos. Este fue un tema controvertido a lo largo de la historia de la enseñanza literaria pues era objeto de desconfianza en relación con la educación lingüística de los estudiantes, en cuanto a que leyeran textos traducidos. Qué curioso, la colección escolar emblemática para la escuela secundaria, que se publica en Kapelusz a partir de 1953 y que dirigía María Hortensia Lacau, se llamaba GOLU, que era la sigla de Grandes Obras de la Literatura Universal, y sin embargo en ella no hay un solo título que no sea en español, que no sea argentino, hispanoamericano o español. No hay una sola traducción. ¿A qué “universo” se refería el título de la colección? EL texto de los CBC habilita la introducción de estos textos, y en un documento preliminar que integraba las Fuentes para la Transformación Curricular, que reunía consultas a especialistas, en mi participación yo di cuenta en 1996 de los estudios culturales y de las literaturas com-

paradas como campos posibles para la construcción de nuevos saberes sobre la literatura más allá de la historia tradicional.

¿Qué literaturas (y por lo tanto, qué lenguas y culturas) legitimó el sistema escolar? ¿Cuáles dejó de lado?

El hispanismo se puede leer en clave de un movimiento cultural (pienso en el Centenario de 1810) y a la vez de una estrategia disciplinadora de las numerosas gentes inmigrantes que llegaron al país; de este modo, podríamos leer en clave de paradoja el hecho de que en un país donde la población de origen inmigratorio italiano representaba un porcentaje muy significativo en los centros urbanos a comienzos de siglo, no fuera esa lengua objeto de enseñanza, como sí lo eran el francés y el inglés; basta pensar en dos personajes de nuestra cultura como son Victoria Ocampo y Jorge Luis Borges para entender un sistema de valoraciones culturales y lingüísticas que tuvo su reflejo en el currículum escolar. Tampoco el portugués como lengua de vecindad y como garante de cierta unidad regional ha tenido – más bien solo recientemente – un lugar destacado en el menú de lenguas posibles a ser enseñadas en la escuela. Esto respecto de las lenguas europeas; por supuesto, las indígenas sufren una desjerarquización aún mayor y es muy reciente la formulación de buenas preguntas pedagógicas en el campo de lo que sería mejor llamar la “didáctica de las lenguas” asumiendo que en nuestras escuelas, aun en zonas urbanas, un porcentaje de chicos y chicas, por ejemplo, en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen como lengua materna una lengua que no es español. Se trata seguramente de un punto de partida diferente para la enseñanza del castellano; sin embargo, la estigmatización de estas lenguas suele ser moneda corriente en el territorio escolar. Urge en el campo de la formación docente abordar estas cuestiones.

Ya en la primera edición de *La trama de los textos* (1989) como en tu primera experiencia de editor al frente de la colección “Libros para nada” de la editorial Libros del Quirquincho, a fines de los años 80, recomendás incorporar producciones de la “cultura adolescente” a la clase de lengua y literatura: letras

de rock, historietas, graffitis... Hoy tendríamos que mencionar, tal vez, géneros como el freestyle, el hip hop, el rap, o las performances de gamers, booktubers, bookstagrammers. ¿Por qué pensás que esta incorporación es válida o importante? ¿Cómo recomendás abordar estos materiales? ¿Creés que la reticencia que todavía puede haber al respecto tiene que ver con el origen “joven” y “foráneo” de estas prácticas?

El abordaje de aquellas prácticas un poco arbitrariamente consideradas como juveniles u otras que pudiéramos poner hoy dentro de esa categoría nos habla de producciones culturales variadas y de una ruptura en los límites para entender lo que efectiva y convencionalmente considerábamos como literatura. Ahí se ve el poder de la escuela para construir representaciones duraderas y potentes sobre lo que es literatura. Y pedagógicamente nos estaría proponiendo una especie de diálogo intercultural como una de las escenas más interesantes del aula. Quiero decir que frente a un ejercicio de “bajada” cultural, a un paradigma de enseñanza –como lo llama Jean-Marie Privat– de corte legitimista, se sumaría a la experiencia de los alumnos, además del contacto de textos célebres, la consideración de otras producciones que forman parte de los intereses de lectura así como también de las producciones estéticas que llevan adelante chicos y chicas de una escuela secundaria. No se trata de abandonar esa posición legitimista traducida en la lectura de textos significativos de la cultura; no se trata de rendirse frente a la dificultad didáctica de leer textos producidos en tiempos distantes, no se trata de cerrar el debate diciendo que “los clásicos son aburridos” y que “a los chicos hay que darles textos que respondan a sus intereses”, sino que se trata de asumir el desafío de desmentir estas afirmaciones poniendo en juego prácticas de lectura y de producción en el aula que permitan nuevas apropiaciones de estos textos y que, a la vez, los vinculen con otros textos culturales en sentido amplio. Hoy podríamos dar como ejemplo el de las apropiaciones en clave de rap, de freestyle, de batalla de gallos que hacen los estudiantes a la hora de leer el *Martín Fierro*, ese clásico escolar con su marca popular, que se vuelve a leer en clave de estas culturas juveniles, en algún sentido contestatarias, para sorpresa

de muchos y muchas colegas que no habían imaginado estos posibles recorridos gracias a los cuales el argumento del clásico aburrido cae por su propio peso.

En el análisis exhaustivo de manuales, antologías y documentos ministeriales que hiciste a raíz de tu investigación doctoral, que abarcó los años 1860-1960, ¿observaste alguna preocupación por el tema de la traducción? ¿Creés que ha habido cambios al respecto en las décadas siguientes? ¿Y en el presente?

La fuerte presencia del hispanismo disciplinador en el currículum de los colegios nacionales y de las escuelas comerciales, normales y técnicas, la intervención directa de profesores y autores de manuales de origen español o muy ligados a estas convicciones, nos obligaría a desestimar cualquier posibilidad de que textos que no hayan sido originariamente escritos en castellano ocupen algún lugar en la formación. Veíamos el caso de la colección GOLU, que nombra como literatura universal a obras únicamente en castellano y mayoritariamente españolas. Sin embargo, podríamos dar cuenta de tres momentos donde es posible observar algún cuestionamiento a esta homogeneización lingüístico-literaria de los cánones de lectura. En mi tesis, yo me detengo en los planes de estudio del Colegio Nacional Central, el que hoy conocemos como Colegio Nacional Buenos Aires, perteneciente a la UBA; y en los de 1884, elaborados por Ernesto Quesada, se advierte un moderno currículum de literatura que incluye no solo literatura española e hispanoamericana (incluyendo allí algunas unidades para la argentina), sino también literatura inglesa, francesa y también de naciones recientemente conformadas, como la literatura alemana y la italiana. Hay en estos programas alguna referencia a la posibilidad de que los textos de estas literaturas nacionales se leyeran en sus lenguas originales y no en traducción. Sería interesante reconstruir estas escenas posibles de lectura de textos literarios en lengua extranjera en aulas de secundaria. Otro momento interesante es en los años treinta, cuando Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña y Gregorio Halperín intervienen en la confección de los programas de secundaria y prescriben la lectura de algunas “obras universales” en los programas de la asignatura “Castellano” en los tres primeros años de la educación secundaria, entre las que citan: *La Odisea* (traducida

en prosa, indican), *Herman y Dorotea* de Goethe, una obra de Shakespeare, una tragedia griega, *Apología* de Sócrates y el *Infierno* de Dante Alighieri. Por fin, en el Colegio Nacional “Rafael Hernández”, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, Ezequiel Martínez Estrada lleva adelante una materia que se llama “Literatura contemporánea”, donde leen a Joyce, Dostoievsky y Pirandello, entre otros, iniciando una tradición de lecturas en clave de un cierto comparatismo escolar que se sostiene en ese colegio hasta la actualidad.

En tu texto “Ojeada retrospectiva” (Bombini 2018a) te referís a la fuerte gravitación que tuvieron las revistas francesas, en particular *Pratiques*, en la incipiente conformación de una didáctica de la literatura en la Argentina. ¿Podés hablarnos de esas influencias? ¿Cuáles son hoy, a tu criterio, los aportes más interesantes que se producen en este campo en otras partes del mundo?

El ejercicio de indagar en las investigaciones que se desarrollan en otros países es un ejercicio de importación muy saludable que, en el caso de nuestro país, nos permite transitar aportes de distintas geografías. Es verdad que hay una incidencia importante de cierta bibliografía francesa que a la vez influyó en la producción de autores catalanes que escriben en español. Pienso en el caso de Teresa Colomer, cuyos trabajos tienen esa influencia, y se me cruza como ejemplo la tesis de doctorado de Felipe Munita, un colega chileno que hizo su posgrado en Barcelona dirigido por Colomer y que dialoga con los aportes de la investigación francesa (como es el caso de los trabajos de Catherine Tauveron), pero también le interesan los referidos a los lectores de literatura de Annie Rouxel. A su vez, esta autora es leída en trabajos de investigación desarrollados en Brasil, donde actualmente se recuperan aspectos de los llamados nuevos estudios de literacidad, que permiten considerar los distintos contextos de “letramento”; y esto es bien interesante para considerar distintas escenas de lectura literaria diferentes a la escena escolar de la lectura de clásicos en el bachillerato. Tertulias de lectura, sesiones de conversación literaria, talleres de lectura y de escritura de literatura son prácticas posibles sobre las que la investigación local e internacional se está deteniendo.

Didáctica de la literatura en la Argentina

Tu tesis de doctorado, que dio origen a un libro insoslayable sobre el tema, *Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, parte de la idea de que “el cruce entre literatura y educación se presenta como escasamente estudiado” ([2004] 2015: 17). ¿Hasta qué punto sigue siendo válida esa aseveración? O mejor dicho: ¿la didáctica de la literatura ha alcanzado el reconocimiento que merece en nuestro país? Y si es así, ¿a qué lo atribuis?

Hay un proceso de trabajo y de institucionalización de los campos de la didáctica de la lengua y de la literatura iniciado en las viejas cátedras de la llamada didáctica especial. En 1994 yo concursé en la cátedra “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Letras” del profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Luego de la jubilación de quien estuvo a cargo de esa cátedra durante varias décadas asumí el desafío de pensar los problemas de la enseñanza teniendo en cuenta la actualización en los paradigmas tanto lingüísticos como literarios que modificaron la formación de licenciados y de profesores a partir de la libre circulación de ideas en democracia, tarea que a la vez planteaba el desafío de asumir cierta dimensión de lo interdisciplinario. No es posible pensar la enseñanza y la formación únicamente desde la perspectiva de las disciplinas de referencia, sino que es necesaria la incorporación de consideraciones desde la pedagogía, desde la psicología, de la sociología y la historia de la educación. Entender la enseñanza como un campo complejo, como una práctica social, supone comprenderla como un fenómeno multicausal y de ahí la necesidad de enfoques interdisciplinarios. De este modo la lectura de Bourdieu, Bernstein, Giroux, McLaren, Puiggrós, fue clave en ese momento de construcción; y por supuesto Bronckart, el didáctico suizo que nos alertaba sobre esta necesidad de lo interdisciplinario. El grupo *Pratiques* ha venido sosteniendo un modo de investigación de cara a la práctica que resulta un modelo interesante de construir conocimiento didáctico en clave de lectura y escritura de literatura en el aula a partir de los aportes de la teoría literaria. Volviendo al relato platense, luego de esta etapa inicial, ya entrando en la década de los dos mil, redefinimos el espacio

de formación ampliando el campo de la didáctica a la que llamamos –siguiendo las tradiciones europeas e incluso españolas– “Didáctica de la lengua y de la literatura”. Me tocó iniciar el dictado de estos nuevos espacios hasta que me retiré de esa universidad en el año 2016. Hoy propondría traccionar la construcción del campo de la didáctica, de nuestra didáctica de Letras, centrándonos en la cuestión de la enseñanza y de la construcción y el análisis de la práctica, lo cual no va en desmedro de la centralidad de los saberes disciplinarios: importa la gramática, importa la lingüística, la sociolingüística, los nuevos estudios de literacidad y la glotopolítica, y también importan la historia literaria, la teoría literaria y los estudios culturales, pero todos estos saberes en clave de su consideración como referencias para la construcción de prácticas de enseñanza que suponen, fundamentalmente, el trabajo con la oralidad, la lectura y la escritura. El fantasma del aplicacionismo acecha y algunas versiones de lo que hoy se reconoce como “didáctica” se sostienen en una fetichización de los saberes actualizados, es decir, una sobrevaloración de las teorías por sí mismas, sin atender a las condiciones en las que se producen las prácticas y con propuestas de corte neo-conductistas a la hora de imaginar las tareas del aula. No se trata de aplicar una “gramática funcional” de Halliday al aula, como si una teoría en singular fuera la que va a resolver los problemas del aula de lengua; sin mencionar que además estaríamos empobreciendo la productiva mirada social sobre el lenguaje de este interesante autor, que ya estaba en su clásico libro *El lenguaje como semiótica social*, traducido en 1982.

En relación con lo anterior, de la lectura de tus textos se desprende que la disciplina ocupa, por sus propias características, un lugar complejo. Por empezar, ¿dónde ubicarla? ¿Se trata de una rama de los estudios literarios o de la pedagogía? ¿O tal vez o de la historia de la cultura escrita? ¿Puede prescindir de otros marcos teóricos? ¿Cómo se ubica con respecto a ellos?

Es una pregunta muy interesante, en parte respondida en las consideraciones de la anterior. La cuestión de la delimitación de los campos es bien interesante sobre todo a la hora de poder quebrar algunos cercos impuestos por las tradiciones institucionales ligadas

a intereses corporativos, para poder transitar por un modelo de investigación y de formación docente más móvil y en algún sentido ecléctico. Uno podría leer por ejemplo la producción de Anne-Marie Chartier, que se alimenta de la pedagogía, de su propia historia, de la historia de la lectura con referencia especial a la lectura escolar. Pero también –y eso es más específico– retoma los estudios sobre la historia de las disciplinas escolares, sobre la historia de la enseñanza y la historia de las prácticas de enseñanza, lo cual supone un verdadero desafío en términos de reconstrucción, de relevamiento y de trabajo con fuentes. ¿Qué era lo que efectivamente ocurría en un aula o en una biblioteca con niños o con adolescentes en las primeras décadas del siglo XX? ¿Cómo reconstruir esas prácticas? ¿Cómo comprender sus lógicas, desde el punto de vista pedagógico y disciplinario? Las problemáticas son complejas y pareciera que no es posible prescindir de esta diversidad de aportes teóricos.

Otro punto sobre el cual llamás la atención tiene que ver con la capacidad de la didáctica de la literatura de producir saber, y el ámbito adecuado donde ese conocimiento debe legitimarse: ¿en el aula, por su “eficacia” pedagógica, o en el mundo académico, por la adecuación a las exigencias que rigen esos espacios? Y en ese sentido, ¿puede concebirse en este campo la figura de un investigador que esté por fuera de la práctica pedagógica?

En algún escrito, yo hablaba de la doble legitimación como un proceso necesario para la construcción de investigación en el campo de la enseñanza. Acaso no en términos de la eficacia de las propuestas, en el sentido de “propuestas probadas en la práctica” (lo aclaro porque se desarrolla investigación didáctica en esta línea), es decir, “buenas prácticas” avaladas por la investigación académica, listas para ser aplicadas o para construir autoridad para alguna producción curricular), sino en el sentido de reconocer un objeto de estudio complejo, cambiante (la idea de cambio aquí es muy importante), desentrañar su lógica, sus tensiones, sus puntos de difícil resolución, ahí donde no hay receta posible. Y acaso la escucha atenta a la diversidad de contextos en que se producen estas prácticas: políticos, socio-culturales, institucionales, donde importan,

en cada caso, quiénes son los sujetos que participan, quiénes enseñan, quiénes aprenden, qué vínculo establecen entre ellos como garantía de la mediación del conocimiento.

En algún momento aludís al riesgo de “fuga académica” que puede afectar a la didáctica de la literatura y usás una metáfora elocuente y liberadora para referirte a esas producciones discursivas. Las llamás “mamotretos anillados de intrincada lectura” (2018b: 70). La expresión constituye un gesto de irreverencia si se tiene en cuenta la poca valoración académica de la tarea docente, que se plasma en los puntajes que se le atribuyen a la hora de pasar concursos, solicitar becas o subsidios, por ejemplo. ¿Qué opinión tenés al respecto?

Hay que trabajar para la valoración del trabajo docente y, en el marco de la universidad, del trabajo de extensión universitario. Por un lado, porque resulta importante, desde el punto de vista del compromiso con lo público, reconocer que nuestras universidades son formadores de docentes a la par que los institutos terciarios, mal que les pese a licenciados y profesionalistas. A la vez, es importante establecer las relaciones productivas entre estas dimensiones, esas tres patas del sistema universitario, porque la formación docente y la enseñanza han de ser condiciones necesarias para el desarrollo de paradigmas de investigación basados en la práctica.

Con la expresión “mamotretos anillados” seguramente me quedé desactualizado porque hoy debería hablar de tesis *online* en repositorios digitales. Más allá de la broma, lo que quiero expresar es mi desconfianza respecto de la productividad de ciertos trabajos de investigación que, dejando de lado la autosatisfacción de sus autores, se puedan reconocer como trabajos producidos desde el conocimiento que emerge de la propia práctica y que luego tengan algún impacto interesante para el cambio, para la transformación o para la comprensión de las prácticas. En este punto expongo mi alerta con respecto a cierta esterilidad y cierta endogamia de la investigación, que aunque tome por objeto a la práctica o a la propia formación docente, resulte un producto de autoconsumo para la propia

academia, donde los sujetos y sus prácticas no se reconozcan como sujetos sociales, históricos, políticos y como sujetos de la práctica, y se conviertan en meros objetos interesantes para el investigador y para futuros investigadores que citen esa tesis *online*. En algún lugar he escrito –y lo digo en el inicio de mis cursos en la Facultad– que tanto la investigación como la formación y la enseñanza han de estar atravesadas, se mueven, a partir de alguna “fantasía de intervención”. Me gusta esa expresión para recuperar cierto sentido público, social, político de nuestra práctica como académicos. Me inquieta percibirme a mí mismo en una posición neutra y complaciente, en la zona de confort de algún pequeño grupo endogámico que dejara de estar en contacto con las escuelas, con los maestros y maestras, con los profesores y las profesoras y con las decisiones de las políticas educativas.

Literatura y formación docente

Por último, Gustavo, quería dedicar las preguntas finales al tema de la formación docente, tarea central de nuestra institución, junto con la de formar traductores.

¿Considerás que las instituciones que forman docentes –tanto universidades como profesorados o magisterios– son permeables a las reflexiones que se producen en el campo de la didáctica de la literatura? Es decir, ¿hay correlato entre esa producción intelectual y la confección de los planes de estudio o el armado conceptual y bibliográfico de las materias específicas? ¿Hay alguna institución de nuestro país donde esa articulación te parezca particularmente lograda?

Hay que reconocer avances interesantes; por ejemplo, un fuerte reposicionamiento de la literatura como objeto de enseñanza en la educación inicial, primaria y secundaria a partir del año 2003 en el marco de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Priorizados) y con fuerte incidencia de acciones de formación continua y de presencia de libros de literatura desde el Plan Nacional de Lectura, planes provinciales y otros programas. Hay muchos espacios de formación donde colegas con excelente formación en literatura infantil acompañada por

una mirada crítica sobre la enseñanza literaria vienen produciendo interesantes transformaciones. Acaso siguiendo cierto legado de Graciela Montes, María Adelia Díaz Rönnner y Maite Alvarado, formadoras como Cecilia Bajour, Mirta Gloria Fernández, Marcela Carranza, Sabrina Martín, Noelía Lynch, y fuera de Buenos Aires Cristina Blake, Carolina Mathieu, Patricia Bustamante, Claudia Santiago, Fabiola Etchemaite, Paola Piacenza, Sonia Hidalgo Rosas, Cecilia Tejón, entre muchas otras colegas, vienen realizando un trabajo de formación articulado con investigación que está dejando marcas importantes para la formación en literatura infantil y en didáctica de la literatura en la universidad y en los institutos terciarios.

¿Qué ocurre en relación con la Literatura Infantil y Juvenil? Por un lado, se la ve como un ámbito de gran efervescencia, tanto en el plano literario como editorial y académico. Hay congresos, publicaciones y diplomaturas o carreras de especialización de mucho prestigio. Y a la par, al menos en Buenos Aires, una tímida presencia en los planes de estudio de las carreras de Letras o en los profesorados públicos de Lengua y Literatura. En el Profesorado en Francés del Lenguas Vivas existe como materia desde la última modificación del plan de estudios del año 2015. ¿Compartís la idea de que hay un hiato entre estos ámbitos? ¿Qué opinión tenés al respecto?

Efectivamente el hiato existe, pero acaso lo nuevo sea la conciencia de la existencia de ese hiato y de que estamos trabajando intensamente en incidir en las transformaciones que necesitamos. Los procesos de cambio en el sistema educativo se dan con cierta lentitud, hay resistencia al cambio en muchos casos, acaso por representaciones acerca de la literatura infantil como un campo menor dentro de la literatura. La presencia en las carreras de Letras efectivamente es tímida y casi siempre –y con pocas excepciones: UNSa y UNSAM– se ofrecen seminarios de grado optativos o cursos de posgrado o de extensión, lo cual debilita la posibilidad de formar equipos con cierta estabilidad.

Leyendo *Los arrabales...* nos enteramos de que el ministro de educación Juan Ramón Fernández, a quien el Lenguas Vivas debe su nombre, participó activamente

a comienzos del siglo XX del debate entre los defensores del normalismo versus los de la universidad. Contás que, inicialmente, el ministro sostenía que los diplomados universitarios eran mejores profesores que los otros, pero que pronto cambió de parecer influido por el inspector Pablo Pizzurno y por Leopoldo Lugones, quien le dice en una carta:

En mis frecuentes inspecciones a los colegios nacionales de la república, he notado que salvo excepciones escasas, los mejores profesores son los normales por una sencilla razón: llevan a la cátedra un poco de método, elemento esencial en la enseñanza. (Cit. en Bombini [1989] 2005: 150)

La voluntad de suprimir los 29 institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires y su reemplazo por la UNICABA reactivó la memoria de estos debates. ¿Qué opinión tenés al respecto? ¿En qué términos creés que debe plantearse hoy la discusión?

Desde mi perspectiva, el proyecto UNICABA tiene mucho de improvisación y poco de la recuperación de tra-

diciones de formación, tanto universitarias como del nivel superior. Existe un proceso previo y bien interesante que es la creación de la UADER, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que es provincial y que se funda sobre la base del sistema de institutos de formación docente de toda la provincia en el momento de la transferencia en los años noventa de los institutos de formación docente nacionales a la jurisdicción de las provincias. Entre esos institutos entrerrianos está, por supuesto, el de la capital, Paraná, creado por Sarmiento y cuna del normalismo en la Argentina. Es posible pensar en procesos de desarrollar la formación docente en el ámbito universitario, pero este proceso no podrá llevarse a cabo sin recuperar lo más relevante de la tradición de los institutos terciarios. No es posible pensar la UNICABA si no es en diálogo con la tradición y con la experiencia de formación de los 29 institutos. Ese tipo de diálogo no parece ser el propuesto por las autoridades en el proceso de creación de la UNICABA.

Referencias

Bombini, Gustavo ([1989] 2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Bombini, Gustavo (2000): "Historias singulares de jóvenes lectores. Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, FCE, 1999". En *Lenguas Vivas*, 1, 1, pp. 120-121.

Bombini, Gustavo ([2004] 2015): *Los arrabales de la literatura. La enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, Gustavo (2018a): "Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura". En *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 19-36.

Bombini, Gustavo (2018b): "Didáctica, otra vez". En *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc, 2018: pp. 65-74.

Lugones, Leopoldo (1903): *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*. Buenos Aires: 1903 (s. e.).

Petit, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Trad. de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle (2008): "El derecho a la metáfora". Trad. de Martha Vergara. En *Signo y Señal*, 19, pp. 131-143.

Gustavo Bombini es profesor, licenciado y doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es profesor e investigador en didáctica de la lengua y la literatura en la UBA y director del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Especialización en literatura infantil en la UNSAM. También es profesor en los Institutos Superiores de Formación Docente “Dr. Joaquín V. González” y “Dra. Alicia Moreau de Justo”.

Magdalena Arnoux es profesora de *Introducción a los Estudios Literarios* y de *Teoría y Análisis Literario* (Profesorado y Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y JTP de *Literatura Francesa* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Dicta el *Seminario de Crítica Genética* del Profesorado en Letras (UNSAM) y un Taller de Redacción de Textos Críticos y Curatoriales en la Universidad Nacional de las Artes. Es miembro del CEF (Centro de Estudios Francófonos) en el IES en Lenguas Vivas.

En primera persona ¹

Esta sección se propuso convocar la palabra de escritores, artistas y mediadores culturales que han hecho circular la literatura infantil extranjera en nuestro país o, a la inversa, la literatura argentina en otras latitudes. Se trata de dos grupos de breves testimonios que dejan vislumbrar los modos sinuosos e inesperados en que esta circulación se lleva a cabo, las formas que adquiere y los actores que involucra.

En el primer grupo, Eleonora Comelli relata el origen y la puesta en escena de “El hombre que perdió su sombra”, uno de los mayores éxitos teatrales de los últimos años, realizada a partir del cuento “La maravillosa historia de Peter Schlemihl”, del alemán Adelbert von Chamisso. Nelvy Bustamante narra, por su parte, cómo llegó a sus manos la antología de relatos taoístas a partir de la cual escribió *El color del cristal*, que el Plan Nacional de Lectura seleccionó para las escuelas de todo el país. Ricardo Gómez describe la experiencia de los “Cuentos por teléfono”, una iniciativa de la Biblioteca Argentina “Juan Álvarez” de Rosario para mantener el contacto con sus jóvenes lectores durante la pandemia. La propuesta se inspiró en el célebre escritor italiano Gianni Rodari, a quien a la vez homenajea.

En el segundo grupo, Pablo De Santis, Istvansch, Isol, María Teresa Andruetto y Guillermo Martínez relatan con humor el vínculo que fueron estableciendo con sus respectivos traductores y editores extranjeros, y los múltiples aprendizajes que hicieron sobre sus propios libros, sobre la innegable dimensión rioplatense de su castellano, así como sobre las complejidades y las sorpresas que depara siempre la empresa traductora.

En suma, las siguientes páginas dejan oír un racimo de voces que admiramos y que invitan a seguir pensando cómo llega la literatura extranjera a nuestro país y cómo se aclimata; y también sobre los ecos que despierta la literatura argentina allende las fronteras.

Magdalena Arnoux

¹ [N. de la E.] Esta sección fue concebida y organizada por Magdalena Arnoux, Sergio Etkin y Flavia Krause. Arnoux organizó el trabajo requerido por las entrevistas a Comelli, Bustamante y Gómez. Etkin y Krause entrevistaron a los autores argentinos traducidos a otras lenguas.

De sombras que se pierden, textos que se retoman y audiencias que se ganan

La puesta en escena de un clásico de la literatura infantil alemana

Entrevista a Eleonora Comelli

Magalí del Hoyo
IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

El hombre que perdió su sombra es una obra escrita y dirigida por Eleonora Comelli y Johanna Wilhelm¹ a partir de una versión libre del cuento homónimo del naturalista y escritor romántico franco-alemán Adelbert von Chamisso. Fue seleccionada a partir de la “Convocatoria de proyectos teatrales dirigidos a niños y niñas para programación 2018” del Teatro Nacional Cervantes, y estrenada en mayo del mismo año. Si bien al inicio fue concebida para un público infanto-juvenil, la peculiaridad de una puesta en escena que combina lenguajes heterogéneos –las artes visuales, el teatro, la literatura, la música y la danza– y una dramaturgia que recrea tópicos inagotables, como la naturaleza del doble y la identidad, la alteridad y la marginación, hicieron que esta propuesta escénica alcance una audiencia de todas las edades. En poco tiempo, este relato escénico, que se despliega cual libro moviente y sonante ante los ojos de los espectadores, se convirtió en un éxito teatral que perduró a lo largo de las sucesivas temporadas, incluso en pandemia, con nuevo formato.

El texto de partida, *La maravillosa historia de Peter Schlemihl, el hombre que perdió su sombra* (1814), narra las vicisitudes de un hombre que vende su sombra por una bolsa de oro. Este relato, que Thomas Mann definió como el relato de un personaje marcado y marginado, se convirtió en uno de los más destacados libros juveniles de la literatura alemana. Se trata de una peculiar versión del pacto faústico, el tema de la venta del alma por dinero, el motivo del doble –omnipresente en la literatura europea del romanticismo– y el clásico viaje de expiación y de aprendizaje.

La relación dialógica entre la novela de von Chamisso y la versión de Comelli-Wilhelm nos permite pensar las implicaciones del pasaje del texto literario a la puesta en escena, un fenómeno en el que intervienen variados lenguajes que determinan y matizan la significación y el sentido. El complejo proceso transformacional se da mediante sucesivas “escrituras” hasta convertirse en esa obra que se despliega y materializa ante nuestros sentidos, renovada en cada –única e irrepetible– representación, con esa sublime fragilidad del espectáculo en vivo. La siguiente entrevista con Eleonora Comelli busca, justamente, dar cuenta de esa metamorfosis creativa, la relación entre el texto fuente y su versión escénica, y las experiencias pedagógicas desarrolladas a partir de la obra.

Acto 1: De lecturas y (re)escrituras: encuentro con la novela

En el origen de este proyecto estuvo el deseo de ambas artistas de trabajar de manera conjunta. De ese encuentro entre Eleonora Comelli y Johanna Wilhelm, artista visual especialista en la técnica del *paper-cutting* (papel calado), que permite proyectar siluetas y formas a través de un juego de multiplicación de fondos y sombras, nace el motivo disparador de la obra: la temática de la sombra (y su inseparable entidad generadora, la luz). Lo que siguió fue decidir el público al que estaría dirigida y la elección de un texto de partida que pudiera vertebrar el relato escénico.

¹ Johanna Anouk Wilhelm (Buenos Aires, 1978) es diseñadora, ilustradora y artista plástica, especialista en el trabajo en papel. Es egresada de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Buenos Aires, donde se desempeñó como docente de Diseño II de la cátedra Gabriele. Fundó, junto con Alejo Petrucci, el Estudio Yes Oui Sí. Participó de muestras colectivas en galerías como Mar dulce, Sudestada y Flora. Editó su primer libro *Amarillo limón el Sol* con ilustraciones realizadas en *paper-cut* (Periplo ediciones). Actualmente, ilustra libros para la editorial Alfaguara. Colaboró con varios músicos en los artes de disco, puesta en escena con proyecciones animadas en vivo o videoclips. Dirigió e hizo la escenografía y vestuario de la obra *El hombre que perdió su sombra* en el teatro Cervantes, y realizó escenografía y proyecciones para *La enamorada*, dirigida por Guillermo Cacace e interpretada por Julieta Venegas.

¿Qué aspectos de la novela de von Chamisso despertaron tu imaginario y la pulsión de trasladarlo al lenguaje de las artes escénicas?

En un primer momento, pensaba trabajar con *La sombra*, del escritor danés Hans Christian Andersen, una obra con mucho humor. Luego llegó a mis manos la novela breve de Chamisso y lo primero que me atrajo fue su enorme potencial de representación porque, además del tema de la sombra, contenía una idea de movimiento. El relato se centra en Peter, un personaje que no puede quedarse quieto en un lugar, que está destinado a moverse todo el tiempo para que los demás no descubran su falta de sombra. Además, esta idea de movimiento podía materializarse mediante el trabajo de Johanna, ya que las retroproyecciones posibilitaban ir cambiando los espacios de manera constante.

Tal vez exista una diferencia sustancial entre el acto de leer una obra y el de leer esa misma obra en pos de crear un hecho artístico nuevo y autónomo ¿Cuál es tu experiencia lectora en ambas circunstancias?

Distinguí su potencial de representación en la primera lectura que hice ya pensando que iba a dirigirla. Más allá de la calidad de una obra literaria, lo que me impulsa a querer ponerla en escena no es solo la imagen que podés encontrar, sino la posibilidad de desplegar esa imagen, su fertilidad, su promesa de desarrollo. De lo contrario, puede resultar muy duro encontrarse frente a la sala de ensayo vacía, como ante el papel en blanco.

En general, ¿cuál es tu relación con la literatura y, en particular, con la literatura infantil?

En todos mis trabajos existe un inmenso trabajo previo de investigación, que incluye mucha lectura. Para *El hombre...* indagué muchísimo en la literatura infantil en busca de un texto y volví a leer todos los cuentos de los hermanos Grimm, que siempre me han fascinado y que les he leído a mis tres hijos en reiteradas oportunidades. Me gusta ir a las narraciones del pasado, en donde encuentro un territorio más fértil para la imaginación, con su lenguaje florido y sus imágenes.

La cuestión del doble es un motivo constructor recurrente en tus obras anteriores ¿Podés describir qué tipo de atractivo tiene para vos?

Se trata de un tópico que me da mucho juego a la hora de ensayar y crear materiales. Por supuesto que en *El hombre...* el motivo de la sombra está tematizado y me daba pie para trabajar el tema del doble. Pero, en general, es un procedimiento que me permite construir binomios, por ejemplo, al tomar la unidad cuerpo-voz para luego separarla; a partir de este desdoblamiento se pueden construir nuevas relaciones como la de pasado y futuro, personaje y sombra, padre e hijo, etc. El recurso puede trabajarse no solo con los intérpretes, sino también para combinar un elemento visual con algún sonido o texto y crear así nuevas asociaciones en un juego combinatorio, como oscuridad/pasado, oscuridad/sonido. En mis trabajos, suelo valerme de tres procedimientos que se vinculan con la poesía, con las figuras de estilo: paralelismo, comparación y orden invertido. Se trata obviamente de herramientas que me ayudan a probar cosas, no son definitivas.

Acto 2: Del proceso creativo

¿Cómo trabajaron con el texto de von Chamisso desde la dramaturgia?

Hice la adaptación del texto varios meses antes del montaje. Cuando empezamos los ensayos, la dramaturgia ya estaba casi escrita, estructurada en un guión, un texto provisorio –repleto de didascálicas, movimientos escénicos, notas– y abierto a transformaciones, idas y vueltas, correcciones. Isol Misenta [dibujante y autora de libros ilustrados] colaboró luego en la dramaturgia, aportando algunos elementos narrativos que aún no estaban definidos, como el final, por ejemplo.

¿Qué pasos se siguieron en el pasaje de la escritura a la escena?

Teníamos solo dos meses de montaje, ya que esas son las condiciones de producción en los teatros estatales, en donde no hay tanto tiempo de probar. En mi cabeza, la escritura dramática estuvo siempre interve-

nida por el espacio, el movimiento, la música de Axel Krygier. En ese aspecto, fue muy importante tener de antemano el equipo de artistas que iban a participar; sabés el tono que le van a dar, qué dirección va a tomar la interpretación y cómo se irán perfilando los personajes. Por ejemplo, sabía que, aunque el humor no fuese un componente del texto en sí, la interpretación de los actores que provienen del clown iba a seguir ese rumbo. Después hay que probar: existen escenas que desde la escritura son muy interesantes y cuando se prueban en la escena descienden en potencia; y viceversa, hay cosas muy simples que levantan vuelo. En la obra cada elemento está “coreografiado” en un complejo engranaje de reloj, un juego de sincronización entre palabra y movimiento danzado, el movimiento de las sombras, de las siluetas recortadas sobre el proyector es puramente coreográfico.

Acto 3: Una cadena infinita de reapropiaciones

Para escribir *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, Chamisso se inspira en el pasaje de un libro de August Lafontaine, en el que un hombre sacaba de su bolsa todos los objetos que se le requerían. Asimismo, Chamisso retoma objetos fantásticos de algunos cuentos populares, como las “botas de las siete leguas” –que aparecen en el cuento *Pulgarcito*, de Charles Perrault– y “la bolsa de Fortunato”, personaje conocido por una novela caballeresca de Friedrich de la Motte Fouqué, *El anillo mágico* (1813); también encontramos la mandrágora, la hierba de Glauco, los cinco céntimos del judío y el genio embotellado, motivos presentes en otros relatos tradicionales. Algunos años después de la publicación de *La maravillosa historia...*, Hans Christian Andersen escribió *La sombra*, en la que se cita la novela de Chamisso. Podríamos inscribir la obra de Comelli y de Wilhelm en esta misma cadena intertextual, aunque no es sencillo ceñirse a un término para designar las múltiples operaciones a las que se fue sometiendo esta polifónica materia narrativa: ¿traducción intersemiótica, adaptación, transposición, recreación...?

Leemos que *El hombre...* figura como versión libre del texto de partida. ¿Qué quedó de la novela de von Chamisso? ¿Qué se transformó y en pos de qué aspectos de su nuevo contexto de representación?

Es una versión libre porque la novela sufrió muchas modificaciones, pero también hubo una reapropiación del texto. Por un lado, mantuvimos los nombres de los personajes y la época, muchas escenas quedaron intactas, algunas fueron elididas y otras inventadas. Debido a los tiempos de la representación, hubo personajes que se unificaron, y monólogos y diálogos nuevos que no estaban en la novela. Por otro lado, decidimos conservar su tono fantástico, pero no desarrollamos lo que hay de melodramático en ella. Y a diferencia del texto de Chamisso, Peter recobra su sombra finalmente, en un giro más esperanzador para un público infantil. Aunque se trate de dos obras autónomas, me gusta develar la fuente desde donde se despliega la obra versionada; es una manera de abrir el juego de ir de una a la otra.

Acto 4: La sala de teatro, el aula y las nuevas audiencias

La obra inspiró a muchxs educadorxs que vieron en ella un inmenso potencial para trabajar en el aula diferentes aspectos, ya sea como acercamiento a la literatura o a las artes escénicas, o para despertar el imaginario creativo. ¿Qué tipo de actividades pedagógicas se edificaron en torno a la obra?

Yo ya había participado con otras obras mías en el Programa de Formación de Espectadores, coordinado por Sonia Jaroslavsky y Ana Durán, un hermoso proyecto que está pensado a largo plazo y que propone acercar espectáculos de la cartelera porteña para generar una experiencia integradora que estimule a alumnos y docentes de escuelas de nivel inicial, primario y medio a constituirse como futuros espectadores de teatro, danza y cine. Después, en 2018, las mismas Jaroslavsky y Durán comenzaron a dirigir el área de Educación del Teatro Nacional Cervantes, con el mismo espíritu, diseñando varias estrategias de acercamiento, como la participación de alumnos y docentes en los ensayos o la confección de cuadernillos pedagógicos para trabajar en el aula. Es una labor que está muy cuidada, muy bien trabajada [<https://www.teatrocervantes.gob.ar/educacion/>].

En 2018, el Área de Gestión de Públicos comenzó a trabajar con la Dirección de Innovación Cultural de la Secretaría de Cultura de la Nación con el objetivo de diseñar e implementar un plan de accesibilidad destinado a integrar personas con discapacidad sensorial visual, auditiva y a la Comunidad Sorda a través de distintas estrategias. En este marco, en 2019 se ofreció *El hombre que perdió su sombra* en una versión accesible que contó con varios recursos: audiodescripción introductoria, guión adaptado, intérpretes de LSA (Lengua de Señas Argentina), subtítulos en español y audio con la voz de los personajes presentándose y describiéndose. ¿Cómo describirías esa experiencia?

Sin dudas fue una experiencia hermosa, reveladora y desafiante. En ese sentido, trabajamos mucho previamente con todo un equipo de especialistas en la materia y con los intérpretes de señas que iban a incluirse en las funciones. Fue increíble saber que se pueda in-

terpretar o traducir la idea de sombra, por ejemplo, a través del tacto, del calor; uno dice “vamos por la sombra porque hace calor”. Existe una solidaridad entre los sentidos: si hay un sentido que no está tan presente, la percepción se hace por otro lado. Por supuesto, para estas funciones accesibles tuvimos que modificar el texto, ya que debía decir lo que no se puede ver. Un poco como sucedía con Shakespeare en el Globe: al no tener escenografía, el texto debía verbalizar lo que no se ve, de ahí la presencia de enunciados del tipo “estamos en un bosque...”. La oportunidad de hacer funciones accesibles fue realmente una experiencia impensada, un regalo maravilloso, porque la primera vez en un teatro resulta crucial. Es emocionante ver cómo esa gente, que tal vez antes no acudía a una sala teatral, se va con ganas de volver. Y no por tu obra en sí, sino que es ahí, en esa primera vez, donde nace el gusto por el teatro.

Ficha técnico-artística de *El hombre que perdió su sombra*

Intérpretes: Pablo Fusco, Sebastián Godoy, Griselda Montanaro, Santiago Otero Ramos, Gastón Exequiel Sanchez

Músicos en escena: Axel Krygier, Alejandro Terán

Retroproyectoristas en escena: Gisela Cukier, Johanna Wilhelm

Colaboración dramaturgica: Isol Misenta

Coreografía: Eleonora Comelli, con colaboración de los intérpretes

Música, canciones y dirección musical: Axel Krygier

Iluminación: Ricardo Sica

Vestuario: Paula Molina

Escenografía y proyecciones: Johanna Wilhelm

Dirección: Eleonora Comelli y Johanna Wilhelm

Eleonora Comelli es directora, coreógrafa y dramaturga en Artes Escénicas. Es licenciada en Composición Coreográfica (Universidad Nacional de las Artes) y estudió “Puesta en escena y dirección” con Rubén Szuchmacher y Graciela Schuster. Sus obras *Domingo* (2007), *Linaje* (2010), *Qué azul que es ese mar* (2014), *Él* (2018), *El hombre que perdió su sombra* (2018) y *El porvenir* (2019) participaron de varios festivales nacionales e internacionales. Obtuvo becas del INT, Prodanza, Iberescena y premios y distinciones, como el Trinidad Guevara, Teatro del mundo, Premios Ace, y Premios Hugo. Es miembro del Lincoln Center Theater, Director’s Lab 2017, Nueva York. Fue tutora del programa Laboratorio PRODANZA 2016 y jurado de obras estrenadas en el Festival Internacional de Buenos Aires (FIBA, 2019). Se desempeña como docente del Centro Cultural 25 de Mayo y del Programa Cultural en Barrios del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Magalí del Hoyo es docente e intérprete de danza contemporánea y alumna avanzada del Traductorado en Francés (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Como bailarina trabajó en compañías estatales e independientes en Argentina, Italia, Francia y Suiza. Desde el año 2011 forma parte de la Compañía Nacional de Danza Contemporánea.

El color del cristal, o la realidad a través de un prisma

Entrevista a Nelvy Bustamante

Susana González

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Nelvy Bustamante es escritora y profesora en Letras. Ejerció la docencia en los niveles medio, superior y universitario. Paralelamente a su trabajo en la educación formal realizó una importante tarea de coordinación de talleres de lectura y escritura para chicos. Actualmente, dicta cursos de capacitación en Literatura infantil y juvenil destinados a docentes y bibliotecarios. Recibió importantes distinciones por sus textos literarios, entre ellos mención especial por *El libro de los fantasmas* y Tercer premio nacional por *Adentro de este dedal hay una ciudad* en los Premios Nacionales de Literatura Infantil y Juvenil otorgados por la Secretaría de Cultura de la Nación (Argentina). Sus libros *Cuentan en la Patagonia* y *Microcosmos*, fueron Destacados por la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA). Además de las obras citadas, publicó, entre otras: *La araña que vuela*, *Hormigas con patas de tinta*, *Los mundos invisibles*, *Orejas negras, orejas blancas*, *Jacinto no sabe decir miau*, *Santino y el río*, *Santino y su gato*, *Rap del viento*, *El color del cristal* y *Aparecen por las noches*.

El color del cristal fue editado en 2020 por Tinta Fresca. El libro, ilustrado por Natalia Ninomiya, reúne quince cuentos que tienen su origen en la filosofía de los sabios taoístas. Fueron escogidos y reescritos por Bustamante para que sean accesibles para lectores niños y jóvenes. Recientemente, esta obra fue seleccionada por el Plan Nacional de Lecturas para su compra y posterior distribución en todas las escuelas secundarias del país.

En su casa de Trelew, con ventanas por las que se ven un cielo amplio y el ciruelo y el cerezo despojados del invierno, Nelvy nos cuenta el origen de este libro, las lecturas que la aproximaron al taoísmo y el lento y gozoso proceso de reescribir esos relatos ancestrales para niños argentinos del siglo XXI.

El libro *El color del cristal* surge a partir de mi lectura de los textos de los sabios taoístas. Recuerdo que fue en una de las ediciones de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires cuando me encontré con una versión del *Tao Te King*, atribuido a Lao Tzé (o el libro me encontró a mí, quién sabe). Lo compré y empecé a leerlo con mucho interés. Los conceptos, ideas y sentimientos que allí se vertían me resultaron sumamente interesantes, portadores de una gran sabiduría. Luego busqué otras obras sobre la temática, para ahondar en aspectos históricos y filosóficos, y a medida que avanzaba en la lectura empecé a pensar que sería bueno que los niños y los jóvenes pudieran acceder a esos saberes ancestrales. Surgió así la idea de buscar los cuentos de la tradición oral oriental basados en la filosofía taoísta y hacer una selección y reescritura.

Una de las premisas de la filosofía taoísta es justamente la relatividad de la verdad y de las cosas de este mundo. Es lo que muestra –entre otros– el primero de los cuentos, el que da título al libro: “El color del cristal”. Y esta premisa fundamental del taoísmo se enlazó en mi recuerdo con algo que había grabado en mi mente desde la infancia. Yo escuchaba muchas veces a mi padre repitiendo ese verso de Campoamor: “Cada cosa es del color del cristal con que se mira”. Y me pareció bueno recuperarlo; de ahí el título y el epígrafe del libro.

Luego de aquel primer texto que conseguí en la Feria del Libro, seguí incursionando en el tema. Algunos libros que leí eran de carácter histórico y filosófico; me acercaron a la filosofía china y al surgimiento del taoísmo; a sus fundamentos, a las enseñanzas de Lao Tzé, el “anciano maestro”; distintas ediciones del *Tao Te King*, y recopilaciones de cuentos basados en esa filosofía que habían sido recuperados por especialistas y destinados a los adultos.

Por mi parte, cuando realicé la tarea de selección y reescritura, lo hice teniendo en cuenta que los niños y los jóvenes pudieran acceder a esos textos. La idea no era “achicarlos” en sus conceptos, sino encontrar la forma más adecuada para que resultaran interesantes a los lectores. Me propuse buscar un lenguaje poético para contarlos. Y fui eligiendo aquellos cuentos que me parecía que encerraban las ideas más sustanciosas para que los lectores pudieran reflexionar: la relatividad de las cosas, la crítica al mal uso del poder, el respeto y el amor a la naturaleza, la importancia de la meditación, de la calma, de la observación, del encuentro con uno mismo, la necesidad del tiempo para la creación artística...

De alguna manera, todo este trabajo invita a revisar cómo vivimos, a pensar en las cosas esenciales, a atisbar en el conocimiento de esos sabios que hace miles de años se alejaron de unas estructuras de poder a las que creían irremediablemente viciadas y se dedicaron a reflexionar sobre el ser humano y su lugar en el mundo. Y el respeto por la naturaleza tiene un lugar central en el taoísmo y está presente en varios de estos textos, como en “La magnolia” por ejemplo, donde el sabio Chaung Tzu le muestra a un hombre que la misión de ese árbol no está terminada en la tierra. Creo que acompañar a los chicos en la observación de la naturaleza es fundamental; este es uno de los aspectos

que me hicieron sentir cerca de estos textos, ya que muchos de ellos hacen hincapié en la necesidad de valorarla y vivir en armonía con ella. Como escritora trato de invitar a mis lectores a ver y sentir lo que yo veo y siento; por ejemplo, a reparar con asombro en una hojita, en una flor, en seres minúsculos de la naturaleza, como una araña, una hormiga, un escarabajo. La realidad circundante y los propios imaginarios son fuentes de creación, y esto incluye algo que para mí es esencial: la observación maravillada de la naturaleza.

La editorial pensó al público del libro a partir de 11 años; pero por la naturaleza de los textos creo que pueden ser disfrutados por jóvenes y adultos también... Tanto es así que el Plan Nacional de Lecturas lo eligió para distribuir en las escuelas secundarias del país, una noticia que me emocionó profundamente. Creo que es importante porque los adolescentes pueden abordar la filosofía taoísta, que es muy profunda, a partir de la lectura de estos textos. Esa mirada de los taoístas que repara en la perfección moral, la austeridad, la justicia, la modestia, la importancia del amor y el respeto a la naturaleza, la bondad, la calma, las conductas nobles... Me parece que acercar a chicos y jóvenes a relatos basados en la filosofía taoísta puede contribuir a ampliar sus visiones del mundo, a abrir ventanas a otras realidades, a otras formas de vida basadas en una sabiduría ancestral.

Nelvy Bustamante es profesora en Letras y escritora. Entre otros libros, publicó: *La araña que vuela*, *Hormigas con patas de tinta*, *El libro de los fantasmas*, *Adentro de este dedal hay una ciudad*, *Los mundos invisibles*, *Jacinto no sabe decir miau*, *Orejas negras*, *orejas blancas* y *Aparecen por las noches*.

Susana González es magíster en Arte Latinoamericano y profesora en Letras. Actualmente es directora de Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria. Es co-organizadora de la Cátedra Libre de Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco).

Tras la estela de Gianni Rodari, la Biblioteca Argentina de Rosario ofrece un servicio de cuentos por teléfono

En el inicio fue una simple efemérides: la celebración en octubre de 2020 del centenario del nacimiento de Gianni Rodari. En ese marco, el Plan Nacional de Lecturas de Rosario junto con la Biblioteca Argentina elaboró una serie audiovisual que recreaba, con una estética *retro*, ocho de sus cuentos.¹

Desde una pantalla parpadeante, se oía el ruido chillón de teléfonos de disco que pertenecían, según se infería rápidamente, a la “oficina de cuentos por teléfono”. La dependencia era atendida por solícitos empleados públicos, ataviados con ropas de *altri tempi*, en medio de sellos de goma, viejos ficheros y pesados volúmenes. Del otro lado de la línea, se adivinaba el murmullo exigente del socio formulando extravagantes pedidos: un cuento conocido pero con final cambiado, otro para escuchar mientras se comen caramelos, otro para contarle al perro, otro sobre un personaje hecho de nada... Sin perder el aplomo, el empleade derivaba la solicitud, también por teléfono, al “agente 74”, quien tras veloz escrutinio de sus ficheros, llegaba siempre a la misma conclusión: el lector andaba necesitando un cuento de Gianni Rodari. Y sin más, instalado en su sillón *vintage*, el bibliotecario procedía a leer: “Juan el distraído”, “El hombrecito de nada”, “El ratón que comía gatos”, “La famosa lluvia de Piombino”, entre otros.

El dispositivo ficcional de los videos aludía a uno de los libros de Rodari, *Favole al telefono*, de 1962, en el que un padre, viajante de comercio, le cuenta a su hija cada noche un cuento al teléfono para hacerla dormir.² Los relatos son mayormente breves —se nos aclaran por el costo de las llamadas; pero cada tanto alguno se prolonga unas páginas más, cuando el señor Bianchi ha hecho un buen negocio. Y así la niña, que vive en Varese junto a su madre, va viajando sin moverse de su

casa por ciudades como Roma, Bolonia o Leningrado, por pequeños pueblos junto al mar y países como Comilonia (al este del ducado de Bebebién) o planetas de nombre estrafalario.

En tiempo de celulares, videollamadas y mensajes sin costo de *whatsapp*, las preocupaciones del señor Bianchi resultaban algo risueñas, y el detalle de su profesión parecía darle al todo un halo de encantadora vetustez. Así de ingenuos somos a veces los lectores... olvidamos que los clásicos, tarde o temprano, nos echan en cara su perenne frescura, su inexorable actualidad. Y en medio de la pandemia, aislados al son del ASPO y del DISPO, privados del susurro de la voz humana por temor al contagio, sin posibilidades de pisar el jardín de infantes, la escuela o la biblioteca, narrar cuentos por teléfono se les apareció, a quienes trabajan en el sector infantil de la institución, como un guiño de Rodari para recuperar el contacto individualizado con sus lectores dispersos.

Ricardo Gómez es quien coordina la “Casa Imaginada”, el espacio dedicado a las infancias y las adolescencias de la Biblioteca Argentina “Juan Álvarez”. Así nos contaba el nacimiento de la idea y cómo fue tomando forma:

Cuentos por teléfono surgió en plena pandemia. Con un grupo de trabajadores de Casa imaginada, empezamos a tirar ideas de cómo hacer para acercarnos a nuestros usuarios. Sabíamos que la pandemia nos había alejado físicamente y la idea era tratar de acercarnos de alguna forma. No podíamos acercarnos un libro por cuestiones sanitarias y tampoco podían ingresar a la biblioteca. Veíamos que desde editoriales, autores y narradores subían cuentos o narraban en la red, hacían vivos, etc. Pero nosotros queríamos hacer algo más íntimo, más

¹ Se puede acceder a estos videos a través del canal de Youtube de la Secretaría de Cultura y Educación de Rosario: <<https://www.youtube.com/user/CulturaRosarioMR/search?query=gianni%20rodari>>.

² En español, existen varias traducciones. Por nuestra parte, consultamos: Gianni Rodari: *Cuentos por teléfono*. Trad. de Ramón Prats de Alòs-Moner. Barcelona: Ed. Juventud, 2014.

cercano, más personalizado, como cuando teníamos abierto, en la “normalidad”. Algo que permitiera escuchar la voz del otro, sentir qué le está pasando cuando le narran, incluso sin verlo. Inspirados en los cuentos de Gianni Rodari, la idea se fue plasmando.

El procedimiento era simple: los usuarios debían anotarse en la página web de la biblioteca y dejar su número, así se aseguraban que algún jueves en el horario asignado sonara el teléfono de su casa para ofrecerles el esperado cuento al oído. Inicialmente, el servicio era solo para los socios, pero fue tanta la demanda que pronto se amplió para no socios y para gente de distintos puntos del país. Y luego empezaron a llegar inesperadas solicitudes.

Fue sorprendente el eco que tuvo la iniciativa. Los narradores, Ayelén Romero, Hilaria Bazzetti y el “Chavo” Alejandro Ghirlanda, comentaban que la gente se emocionaba y empezaba a pedir cuentos para regalar, y no solamente para chicos: para regalar a adultos. Hubo pedidos de nietos para sus abuelos en el día de su cumpleaños. Y los abuelos, emocionados, comentaban a veces que nunca les habían leído un cuento, que esta era la primera vez.

Así las cosas, el servicio se amplió a dos días: miércoles y jueves por las mañanas. Y hubo más cambios. Al principio, en el marco del homenaje a Rodari, se eligió narrar alguno de sus *Cuentos para jugar*, escritos en los años 1969 y 1970 para un programa radiofónico de la RAI que se titulaba, justamente, *Tante storie per giocare*.³ La ventaja de estos relatos es que alentaban la interacción con los oyentes al ofrecer tres finales posibles de los cuales cada uno elegía el que más le gustaba. Pero paulatinamente, para ocasiones especiales, se incorporaron otros textos al repertorio: para la semana de la Bandera, por ejemplo, se leyeron cuentos de chicos y chicas con historias sobre Belgrano presentados en un concurso de la Editorial Municipal junto con la Universidad Nacional de Rosario. Y para las vacaciones de invierno, se convocó a escritores rosarinos a leer ellos mismos sus relatos.

Estas iniciativas, catalizadas por la pandemia, se integraron a otras tantas que responden a la política general de la institución, que apunta a subsanar la desigualdad de acceso a los bienes culturales. Es que la centenaria institución sigue a pie juntillas su mandato de biblioteca pública y popular, a la vez que reformula sus estrategias de llegada a los lectores al ritmo de los cambios de hábitos y del desarrollo de las nuevas tecnologías. Así, a pesar de contar con un hermoso y antiguo edificio, recientemente renovado, no duda en asumirse progresivamente como una *extitución*, fomentando la porosidad entre el adentro y el afuera y multiplicando su presencia en distintos puntos de la ciudad.

La pandemia nos ha traído distintos desafíos para bibliotecólogos y trabajadores de la biblioteca. El sentido común decía que las nuevas tecnologías la harían desaparecer y esto no fue así: se está adaptando para poder vincularse con los usuarios, que están ellos también en movimiento, tanto en el manejo de las nuevas tecnologías como de los nuevos lenguajes y las formas de leer. La Biblioteca Argentina ha elaborado, además, numerosas estrategias comunicacionales para acercarse a la ciudadanía, como “Puntos de lectura”, que consiste en una comunicación virtual proporcionada por un código QR que al escanearse da acceso a contenido multimedia generado por la biblioteca y otras instituciones de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Estos códigos están disponibles en distintos circuitos de la ciudad, y en algunos edificios puntuales; su contenido comprende desde breves textos a videos de diversas expresiones culturales, siempre en clave de promoción de la lectura, entendida en sentido amplio.

A estas propuestas se suman muchas otras, que dan cuenta del notable dinamismo de la institución: clubes de lectura con temas específicos, producción de audiolibros y de audios poéticos, elaboración de una fototeca centrada en artistas rosarinos, ciclo de charlas sobre los Humedales desde una perspectiva científica, literaria y ancestral..., materiales que están disponibles en forma gratuita en la página de la biblioteca: <<http://biblioargentina.gob.ar>>.

3 Gianni Rodari: *Cuentos para jugar*. Trad. de Carmen Santos. Buenos Aires: Loquileo, 2015.

Gianni Rodari (1920-1980) es uno de los grandes autores de la literatura infantil del siglo XX. Fue, a lo largo de su vida, docente, periodista, militante político y escritor. Entre sus libros de ficción figuran *Cuentos escritos a máquina*, *Las aventuras de Cipollino*, *Gelsomino en el país de los mentirosos*, *El libro de los porqué*, *Las aventuras de Tonino el invisible*, *Gip en el televisor*, *La tarta voladora* o *Los traspies de Alicia Paf*, ampliamente traducidos del italiano al castellano. Es particularmente valorada entre docentes de lengua y de talleres de escritura su *Gramática de la fantasía* (1973), en la que ofrece o describe fórmulas “mágicas” para inventar historias. El libro está escrito en un estimulante registro poético a la vez que brinda técnicas prácticas para fomentar la creatividad, entre ellas, el famoso “binomio fantástico”. En 1970, Rodari fue galardonado con el prestigioso Premio Hans Christian Andersen.

Sobre Casa Imaginada

La Biblioteca Argentina “Dr. Juan Álvarez” fue inaugurada en 1912 y ya en el año 1931, según sus registros históricos, se dio comienzo a lo que se llamó “sala para menores”, donde se destinó un sector exclusivo para los usuarios más chicos. Tiempo después pasó a llamarse “sala infantil-pedagógica” debido a que quienes concurrían con más asiduidad eran docentes buscando material para sus clases. Esto llevó a la dirección y a los bibliotecólogos de la institución a incluir textos específicamente pedagógicos, sin perder la cercanía física con lo propiamente infantil.

A lo largo de la historia, el espacio sufrió modificaciones en razón de los diferentes traslados físicos que vivió la biblioteca en general, y por ende este sector. La última remodelación se dio en 2019, cuando pasó a llamarse “Casa imaginada. Biblioteca pública para las infancias”, lo cual supuso una brecha conceptual importante con respecto a sus primeras designaciones.

Desde la espacialidad, por ejemplo, se trató de hacer que hubiera un entorno amigable, donde los chicos y chicas pudieran acceder a los materiales libremente, según sus gustos y criterios. Se colocaron las estanterías de tal modo que se vean las tapas de libros y a una altura acorde para ellos. Se creó también un espacio donde los y las más pequeñas pudieran permanecer usando los almohadones que están en el piso tanto para jugar, leer, charlar, imaginar o simplemente estar. Hay tableros de ajedrez en algunas mesas para el que quiera sentarse y jugar... La idea es que los usuarios encuentren siempre algo que les atraiga, con lo cual se identifiquen o que despierte su curiosidad.

La política de desarrollo de la colección fue variando a lo largo de la historia, según el contexto de ideas predominantes y las costumbres de época. En este momento, hay una mirada sensible a los cambios que se dan en la sociedad, y la biblioteca adquiere libros que tratan desde distintos enfoques temáticos como el respeto a la diversidad, ya sea sexual, étnica y/o ideológica, y que promuevan una idea de integración de infancias libres y con conciencia ciudadana.

Los servicios que ofrece este sector son: consulta en sala de libros, préstamo a domicilio, servicio de referencia, como así también obras de teatro, títeres, talleres, cuentacuentos o grupos musicales, organizados junto con el área de extensión cultural. Una de las premisas es que la gente que vaya pueda habitar el espacio y apropiarse de él. Y si bien la pandemia permitió un vínculo novedoso con el público a través de distintos formatos, se extraña la presencia de los chicos riendo, investigando, jugando en la casa imaginada. Así nos lo hizo saber Ricardo Gómez, su coordinador.

Ricardo Gómez Rodríguez es bibliotecólogo graduado del ISET N° 18 de la ciudad de Rosario. Desde el año 2014 coordina *Casa Imaginada* (Sector infanto-juvenil de la Biblioteca Argentina “Juan Álvarez”, de Rosario). En el transcurso de su carrera profesional ha asesorado a distintas bibliotecas populares de la ciudad Rosario y de la provincia de Entre Ríos.

Cinco escritorxs en busca de su traductorx

Hablando de literatura infantil y juvenil, nos pareció buena idea cambiar el punto de vista, es decir, derivar de la indagación académica sobre las traducciones de textos extranjeros que circulan en nuestro país su complementario: ¿qué peripecias experimenta la circulación de las obras de nuestrxs escritorxs e ilustradorxs al ser traducidas a otras lenguas? Les dirigimos, entonces, a destacadxs exponentes de este campo artístico una pregunta muy abierta para que pudieran tomar libremente por el camino que prefirieran:

¿Nos contarías una o dos situaciones inesperadas (curiosas, paradójicas, complicadas) que hayan ocurrido en el proceso de traducción de una obra tuya? Seguramente lo que nos cuentes funcione como una invitación a la reflexión para lxs actuales y futurxs traductorxs que te lean.

Como buenxs artistas que son, está asegurado que María Teresa Andruetto, Guillermo Martínez, Pablo De Santis, Istvansch e Isol van a estimular nuestra imaginación y nos van a dejar pensando con sus “extrañezas”.

Sergio Etkin y Flavia Krause *

Pablo De Santis

Cuando aparecieron las primeras traducciones de mis libros, me di cuenta de que usamos más argentinismos de los que somos conscientes. Gracias a la traductora italiana Elena Rolla (que tradujo más de una decena de mis libros, y con quien tenemos una larga amistad) me enteré, por ejemplo, de que esa palabra tan familiar entre nosotros, “desprolijo”, que acompañó toda mi educación, no existe en el español general. En el diccionario, “prolijo” poco tiene que ver con el significado que le damos: es algo extenso, minucioso y pesado.

A Elena Rolla, traductora y profesora nacida en Turín, muchas veces la desconcertaron mis argentinismos o porteñismos. Copio un par de preguntas de un viejo mail:

- 1) pág. 55 – ¿qué son “abanderado” y “escolta”?
- 2) pág. 102 – ¿“pistola de cebita”? No encuentro “cebita” en los diccionarios.
- 3) pág. 103 – “el hilo de un barrilete que colgaba de los postes del teléfono”. No entiendo qué es exactamente un barrilete.

Uno cree que habla un castellano universal, y en realidad no ha salido del barrio.

Quien acercó a Elena a la traducción fue Angelo Morino, importantísimo académico italiano que tradujo, entre nuestros autores, a Adolfo Bioy Casares, Silvina Ocampo, Manuel Puig y Marco Denevi. Nunca lo conocí personalmente, pero gracias a él tuve mi primer libro traducido en italiano, que apareció con un ensayo suyo a modo de epílogo. Uno de sus trabajos fundamentales fue la edición de las recetas de cocina de Sor Juana Inés de la Cruz. No solo lo tradujo al italiano, sino que trabajó en la edición en español de este librito. En el prólogo, Morino recordaba que de niño hacía sus deberes en la mesa de la cocina mientras su madre preparaba la pasta. De ahí tomó el hábito de traducir mientras cocinaba.

Morino contaba que un colega de universidad le dijo una vez “Yo no me ensucio las manos con traducciones”. Morino convirtió este rechazo en una especie de credo. Al escribir un artículo sobre su arte, lo tituló “Las manos sucias” (<<https://rivistatradurre.it/le-ma-ni-sporche/>>)

Los traductores a veces necesitan que sus nombres sean traducidos. Una vez visitó Buenos Aires una traductora de Taiwan que había llevado al chino mi novela *El enigma de París*. Me trajo té de jazmín de regalo.

* Flavia Krause es Profesora en Letras (UBA) y Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM).

Le comenté que me llamaba la atención que se llamara Irma. Me explicó que su verdadero nombre era chino. Cuando comenzó a estudiar español, el profesor les pidió a todos los alumnos que eligieran un nombre de pila que se pudiera pronunciar en Occidente.

- Pero Irma fue el segundo nombre que elegí– me confesó.
- El primero era menos bonito. Y por eso me lo cambié.
- ¿Cómo te llamabas?
- Goya. Como el pintor español.

Algunos traductores son aventureros. Hace unos años me preocupé porque Elena Rolla, siempre muy atenta, no respondía mis mensajes. Cuando finalmente me llegó su respuesta, me explicó que había entrado a una ONG y que estaba en Afganistán. El país atravesaba un momento de gran violencia, y no era fácil conectarse a internet en Kabul.

Otro aventurero es el traductor René Solís, crítico teatral del diario *Libération*, que se ocupó de llevar al francés varias de mis novelas. En su juventud vivió en México y volvió a Francia poco después del terremoto de 1986. El edificio donde vivía se derrumbó. Cuando volvió al DF, hizo un documental sobre ese edificio ausente, tratando de recuperar con sus propios recuerdos y testimonios la memoria de los que habían sido sus vecinos. Años más tarde, cuando visitaba México por un encuentro teatral, ocurrió el levantamiento del subcomandante Marcos. Y como era el único periodista de su diario en México, le tocó ir a Chiapas. Llegó a ver huellas de los combates: cadáveres en los caminos.

Una sola vez intenté traducir un libro. Fue *Axël*, una obra póstuma de Villiers de L'Isle-Adam, que todavía permanece inédita en español. Pronto me di cuenta de que era una empresa imposible para mis pobres conocimientos: arcaísmos, términos de la heráldica, de la cacería, de la religión... Palabras que escapaban a todo diccionario. Abandoné. Como consuelo, escribí una novela llamada *La traducción* y la poblé de traductores, más sabios y hábiles que yo (aunque algunos, lamentablemente, morían a lo largo del libro).

Istvansch

Más de una o dos, por favor ¿dale?

El ratón más famoso es un libro donde las ilustraciones son fotos de un juguete articulado (hecho enteramente con papel, tijera y alambres en el interior) que representa al personaje central, el ratón del título. En ocasión de la traducción al catalán, este roedor nos trajo un interesante desafío, pues hubo que “traducir la imagen”. Así es, no siempre pasa y por eso resulta rico traerlo a colación.

El ratón sostiene el mismo libro que el lector tiene entre manos, un juego que desdibuja los límites entre realidad y ficción: ese libro de la imagen es espejo del libro real y, claro, tiene en pequeñito los mismos textos que en cuerpo grande tiene el ejemplar manipulable. Para la versión local, yo imprimí y encuaderné un librito émulo que le hice sostener a mi juguete a la hora de las fotos, pero al salir en otra lengua... esos textos también hubo que pasarlos al catalán, lo que llevó a un trabajo sesudo entre traductor y retocador de imagen, para que las palabras catalanas entren tan ajustadamente en el librito chiquito reproducido (el del personaje), como naturalmente entraban en el tipeado del texto del libro-libro. Sísisí, lo sé, no es fácil de entender... Pero vuelvo a lo ya dicho: si yo lector tengo el mismo libro que el personaje ¿soy parte de la ficción?, ¿o es el personaje el que se trasvasó a mi realidad? Si yo traductor tengo que traducir un libro de ficción que además contiene una ficción de libro que también hay



Lector y personaje leen, al mismo tiempo, el mismo libro...



que traducir ¿soy traductor de la ficción o de la ficción de la ficción?, ¿o es el personaje que me trasvasó a su realidad? Juegos de espejos que quienes traducen a veces inevitablemente tienen que transitar.

Un día mi editor me llama y me cuenta que *La semana del gato valiente* tendría su edición coreana. Yo; como autor, feliz. Es realmente precioso que alguien en las antípodas quiera hacer rodar algo que uno creó con tanto mimo. En el mundo de los libros ilustrados no siempre uno como autor es invitado a colaborar con quien traducirá. Así fue como esa cuestión quedó en manos de las editoriales. Días después recibí un nuevo llamado en donde se me pedía una pequeña biografía, “así la mandamos a traducir al inglés”...

—¿Cómo al inglés? —espeto con pasmo— ¿no me van a decir que están traduciendo al inglés para después traducir del inglés al coreano?

Sí.

Casi me da algo. Una traducción se supone que siempre debe hacerse desde la lengua original. Pero parece que no siempre, y con resignación mi editor me dijo que él también lo entendía así, pero los coreanos pidieron el texto en inglés y era un tómallo o déjalo... Así que bueno, me sumé al “tómalo”. Y no tengo ni-lamás-mínima-idea de, con semejante filtrado idiomático, qué diré yo en ese libro...

(Acá iría emoticón de agarrarse la cabeza).

En la misma ocasión de venta de derechos a Corea pasó algo digno de contarse a partir de *Todo lo que es Juan*. Su subtítulo es *Un libro sobre el espacio y otras ocupaciones*, por ello, en busca de mostrar el concepto de “espacio”, cuenta la historia del personaje mientras la ilustración va alejándose en modo cenital mostrando las partes del barrio, la ciudad, el país, el continente, el mundo... La editora coreana estaba enamorada del libro y no dudaba en publicarlo, pero finalmente no se pudo... Tal como en la anécdota de *El ratón más famoso*, había que “traducir” la imagen y esta vez era un imposible, pues implicaba hacer todas las ilustraciones de vuelta: el típico trazado de calles cuadrulado de estas pampas es algo desconocido para esa comunidad que, viviendo en orografía por completo montañosa, transi-

ta siempre en curva y zigzag. Travesuras de la geografía, mostrándose intraducible...

Hace unos años *Historia para leer después de jugar todo el día* y *Quiero ganar este concurso* salieron en edición árabe. Lo anecdótico de la lectura de derecha a izquierda fue toda una curiosidad que llevó a espejar todas las ilustraciones, pero algo más impactante nos dejó, a mí y a mi editor, petrificados y mirándonos con ojos de huevo frito: en un nuevo “tómalo o déjalo” terminamos resignándonos a consentir el agregado de un texto en los créditos, un texto legal obligado por las leyes de... ¿de allá o de Alá? Todo lo que se publica en los países árabes “pasa a ser obra de Alá y del Rey”. Así que no les aseguro que esos títulos sigan siendo tan terrenalmente míos, de tan lindos me parece que pasaron a ser... **divinos**.

Cuando *¿Has visto?* salió en Chile, hubo que “traducir” algunas palabras al decir chileno. Soy un defensor de los localismos y siento que siempre suman riqueza al castellano, pero en esta ocasión realmente era necesario, pues todo el libro se basa en un juego donde hay que sumergirse sí o sí, y en ese camino las palabras no podían transformarse en escollos. La cuestión es que en *¿Has visto?* “no hay imagen”... Mejor dicho, es un libro en donde el texto sugiere (incita, impele) al lector imaginar a partir de solamente un plano de color. Así, no hace falta más que un plano rojo para poder ver la escena en donde “¡Alto!, dijo el semáforo a la frutilla que, perdida, buscaba no sé qué, en medio de 574 tomates en desorden”. Cada uno de estos enunciados “monocromos” rematan en una pregunta dirigida a quien lee: “¿Has visto la frutilla roja, detenida por el semáforo en rojo, en medio de los tomates rojos? ¡Oh, qué *beia* imagen!”.

Palabras como “pelirrojo”, “trifulca”, “rosa” y “violeta” pasaron a decirse “colorín”, “gritería”, “rosado” y “morado”, lo que, ya que cromáticamente hablando estamos, dio un nuevo color a esas voces (y adoré “colorín”, y la chispa que se creó a partir de la redundancia “moras moradas” en la doble página violeta).

Pero lo más difícil fue decidir qué hacer con el neorálgico “¡Oh, qué *beia* imagen!” con que cierran **todos** los textos. Ese “*beia*” escrito en bastardilla ironiza la voz doblada de películas, series y novelas, y a lo largo de los años de circulación del libro por Argentina se ha transformado en uno de los señuelos más eficaces para la diversión de escolares de todos los niveles. Pues bien, esa ironía funciona porque la expresión interseca con nuestra pronunciación “*beshá*”, que hubiera sido la lógica “traducción” correspondiente, pero claro, ese chiste léxico perdía contexto en un país donde, por un lado, lo natural es pronunciar *beia*, y por otro lado, el inconsciente colectivo de la población no tiene incorporado (en su mayoría) el yeyeo de la pronunciación argentina. Fue así como finalmente optamos por la corrección y pusimos “bella”, y como dijo mi editora, “es un libro tan de ruptura, que no pierde poder lúdico al prescindir de ese detalle”.

Referencias

Istvansch (textos e ilustraciones)

¿Has visto?

1ª ed.: Buenos Aires y Barcelona: Ediciones del Eclipse, 2006.

Edición en “chileno”: Santiago de Chile: Zig-Zag, 2017.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2021.

El ratón más famoso

1ª ed.: Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 2003.

Edición en catalán: Barcelona: Ediciones del Eclipse y Libros del Zorro Rojo, 2005. Trad. de Miquel Barrachina.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2020.

La semana del gato valiente. Un libro sobre el tiempo y otros descubrimientos.

1ª ed.: Buenos Aires: AZ Editora, 2007.

Edición en coreano: Seúl: Mentor Press, 2014.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2018.

Historia para leer después de jugar todo el día. Un libro sobre las formas y otras cosas de todos los días.

1ª ed.: Buenos Aires: AZ Editora, 1997.

Edición en árabe: Dubai: Dar Alaalm-Alarabi, 2010.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2018.

Quiero ganar este concurso. Un libro sobre los números y otras artes.

1ª ed.: Buenos Aires: AZ Editora, 1997.

Edición en árabe: Dubai: Dar Alaalm-Alarabi, 2010.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2018.

Todo lo que es Juan. Un libro sobre el espacio y otras ocupaciones.

1ª ed.: Buenos Aires: AZ Editora, 2008.

Edición más reciente, corregida y actualizada: Buenos Aires: AZ Editora, 2018.

NOTA DEL AUTOR: solamente puedo aportar el nombre del traductor del catalán, puesto que los libros en árabe y coreano... están en árabe y coreano, je (y fue un trabajo entre editoriales, no conocí a quien tradujo); y el chileno lo traigo al campo como anécdota probablemente valiosa, de algo que de alguna manera está relacionado con una traducción, pero traducción lo que se dice traducción no es, entonces traductor lo que se dice traductor, no hubo...

ISOL

Yo le doy mucha importancia a las traducciones de mis libros porque me gusta que sigan manteniendo un tono, una síntesis, el tema del humor, también que no se pierda; pero también a veces hay cosas que tengo que confiar en que la otra parte entienda, por lo menos, cuál fue mi intención y lo haga lo más cercano posible.

Tengo la mayoría de mis libros traducidos a algunos otros idiomas. Hablaba el otro día del *Abecedario a mano*, que yo pensé que era un libro casi imposible de traducir y la verdad es que me sorprendió, porque se fue traduciendo primero al inglés, después al francés y después al griego, de una forma muy creativa, porque, claro, no compartimos a veces ni siquiera el mismo abecedario. Entonces, yo trabajaba con los traductores, que tenían que ser muy creativos intentando esto: tratar de ser lo más fieles posible, pero pudiendo moverse dentro de otra estructura del libro. O sea, cambiaron de lugar algunas imágenes, cambiaron

textos, pero todo haciéndolo juntos. Me pareció un trabajo superinteresante, porque también es lo que da esa apertura medio poética que tiene el libro, esa posibilidad. Entonces, en ese caso fue un trabajo muy creativo.

En otros casos fue más complejo. Por ejemplo, *El menino*, cuando se tradujo al chino, lo revisé con un amigo que habla chino y él me decía que mucho de lo que era el humor, el extrañamiento, ellos lo habrían desentrañado, como si fueran cosas que eran demasiado confusas, y justamente esa confusión era lo más divertido para mí. Digamos, yo narro lo cotidiano en ese libro como si fuera la primera vez que lo veo y usando analogías; en vez de decir que llora el niño digo que tiene una sirena, y de pronto me decía (mi amigo) que ponían que lloraba: le sacaban todo el extrañamiento. Y me di cuenta de que eso tenía que ver con que ellos no usan ese tipo de sustituciones poéticas en su poesía; nosotros, como occidentales, estamos acostumbrados a decir una cosa por otra, por ejemplo, y saber que refiere a esa otra cosa, y en China, no. Yo decía entonces qué queda del libro, porque la gracia, para mí, del libro era justamente ese modo de mirar sin entender exactamente —o sin nombrar— de la manera cotidiana esas situaciones que trae tener un niño pequeño. Pero, bueno, traté de explicar —y lo vi con la profesora de chino de mi amigo!— y por lo menos supe decirles cuál era mi intención, que trataran de entenderla y de ver cómo la podían respetar. Después me mandaron unas tres traducciones, pero obviamente yo no podía revisar todo en chino, y la verdad que dije “bueno, si a ellos les funciona...” y, de hecho, lo siguen reimprimiendo, así que supongo que funcionó.

Otro libro que a veces me han pedido cambiar es *Tener un patito es útil*, la parte de la gárgola; eso me lo han pedido porque dicen que los niños no van a saber qué es una gárgola. Yo les digo que en español tampoco saben muy bien qué es una gárgola, pero que, la verdad, para mí, es lo más parecido a lo que se está viendo en la imagen y que es divertido también aprender qué es una gárgola, ¿no? De pronto es una palabra

que uno no conocía antes y la aprende por leer el libro. Eso lo defendí bastante; siempre termina quedando, pero, por ejemplo, en la versión para Estados Unidos y Canadá le quitaron la parte que dice “lo uso de pipa y de silbato”, porque todo lo que se refiera a fumar está totalmente prohibido. Entonces, lo pusieron como “lo uso de sorbete y de silbato”, cosas así que yo sopeso —a ver: ¿es tan importante que sea una pipa?—. Quizá no tienen esa referencia y tampoco les hace gracia. Yo puedo entender que no todo tiene que ser inflexible; sí cuando algo se vuelve contrario a mis ideas, obviamente lo defiende. Pero pasan esas cosas con las idiosincrasias de los países, y hay que sopesar también de acuerdo a lo que uno le parece que el libro va a perder o va a ganar, y qué público va a perder o ganar también.

En *Secreto de familia* me pasó que en varios países le cambiaron el título porque, claro, “secreto de familia” nosotros lo usamos como un lugar común, como en “esta receta es un secreto de familia”, y ellos esa frase no la tienen como lugar común del lenguaje. Entonces, en Holanda, en Alemania, le pusieron *Mi madre es un puercoespín*, lo cual para mí es... muy poco misterioso, pero, bueno, también puede ser que a ellos les enganche más. En Alemania le pusieron algo como *¿A quién te pareces?*

Yo lo peleo bastante y siempre pido que me manden el pdf antes de imprimir, para entender, más que nada, y porque obviamente soy la autora y quiero defender el producto, ¿no? Pero también aprendo cosas. *Imposible* es un libro que en Holanda y en Suecia ha salido con otro título, que es *¿Qué hacemos con Toribio?* o algo así, porque parece que en holandés “imposible” —dividido, además, como yo lo dividí en la tapa— queda con una última palabra que significa hombre muerto.¹ El nuevo título no tiene esas resonancias que a mí me gustan, que pensé para el título en español. Ahí tengo editores en los que confío, y entiendo que no lo cambiarían si no fuera importante. Por eso está bueno trabajar con editores en los que uno confía y que, si les gusta el libro, van a tratar de mantener su esencia y no minarla.

1 [N. de los E.] En neerlandés, *onmogelijk* traduce “imposible” y *lijk* equivale a “cadáver”.

María Teresa Andruetto

En general he sido afortunada con las traducciones, pero podría contar un par de situaciones que me sorprendieron.

Una se produjo con “Solgo”, con la pretensión de traducirme “de un castellano a otro” cuando ese cuento, ya publicado en Edelvives Argentina, se publicó en Edelvives España. La editora cambió *durazneros* por *melocotoneros*. Yo salté, estuvimos discutiendo, no aceptaba de ninguna manera esa palabra con el argumento de que los niños españoles no entenderían el texto. Yo estaba de vacaciones y no tenía mucha conectividad y descubrí ese cambio (no debían cambiar nada, era la misma edición aquí que allá) cuando el libro entraba a imprenta. Me quise morir, finalmente le dije que cambiara *durazneros* por *ciruelos*. Eso porque estaba fuera de casa y de conexión, muy contrariada yo.

La otra fue con *Clara y el hombre en la ventana*. La agencia que me representa lo vendió a una editorial coreana; se hizo contrato, todo. A la hora de empezar ellos el trabajo de edición, alguien consideró que el tema de la homosexualidad no entraba en los libros coreanos para niños, o en los libros en general, no sé bien. Lo cierto es que me pidieron (todo ello vía mi representante) que sacara el texto o la escena donde el hombre recuerda que tuvo un amor (otro varón). Por supuesto dije que no, que eso era necesario en ese libro. Así que rompimos el contrato.

Esas son las dos situaciones más singulares que viví, en el resto de los libros no recuerdo nada especial, los traductores me han hecho consultas para ver el sentido de ciertas cosas en el contexto de lo escrito y yo he respondido. En algunos casos especialmente, sé que se trata de traducciones muy buenas, muy valoradas, como las de Marina Colasanti al portugués y las de Ilide Carmignani al italiano, entre otras.

Guillermo Martínez

Mi novela *Crímenes imperceptibles* fue contratada por la editorial Fuso de Japón y por largo tiempo después de firmado el contrato no tuve novedades de ellos, hasta que recibí una carta del editor principal, en la que me comentaba que la traducción ya estaba hecha. Era una traducción directa del original argentino y este editor, que no sabía una palabra de español, se había tomado el trabajo, antes de publicarla, de cotejar la traducción con la versión en inglés, que ya había aparecido. Algo le había llamado la atención: la edad de uno de los personajes le parecía incongruente (en realidad, ridícula) en relación con la trama y quería saber si esto era un error mío, de su traductor, o de la traducción al inglés. Yo había revisado solamente el primer capítulo de esa traducción al inglés y me había parecido impecable, por lo que asumí que el resto también estaría muy bien. Y sin embargo, ay, el error, ya irreparable, era de la versión en inglés ya publicada. Así aprendí, a través de una triangulación impensada, por medio de un editor japonés que no sabía español, que en cualquier libro siguiente que se tradujera al inglés, debía revisar la traducción hasta el final.

Pero pronto aprendí que los errores también podían ser míos: la traductora al italiano de esta misma novela me señaló, durante el proceso de traducción, que yo hacía alusión al cuento “Siete pisos”, de Dino Buzzati, como si le hubiera sido inspirado al autor por sucesos que le habían ocurrido durante una visita (ficticia) a Oxford y una internación en el Hospital Radcliffe alrededor de los años 70. Y sin embargo ¡ese cuento había sido publicado por primera vez en 1937! ¿Cómo podría “arreglarse” esto?, me preguntaba. Pensé y pensé, pero me pareció que no había arreglo. Así que este anacronismo subsiste en la novela, junto con otros errores, más sutiles, que no conviene revelar aquí.

María Teresa Andruetto es una escritora argentina que publica libros de ficción para niños, jóvenes y adultos y textos teóricos sobre la literatura para niños. Es la primera escritora de nuestro país galardonada con el premio internacional Hans Christian Andersen (2012), el Nobel de la LIJ, como se lo suele calificar, que se otorga a los creadores de literatura infantil y juvenil.

Isol (Marisol Misenta) es una autora argentina de libros para niños como escritora y dibujante; también, ilustradora de libros de otros escritores. Sus libros infantiles se destacan por su trabajo con el humor y el absurdo. En paralelo, desarrolla su carrera musical como cantante. Entre otros reconocimientos, ha ganado el Premio Astrid Lindgren Memorial Award 2013 (Consejo Nacional de Cultura de Suecia).

Istvansch (Istvan Schritter) es diseñador, editor, ilustrador y escritor de libros para niños que se caracterizan por sus trabajos artesanales con la tijera y el papel. Entre otros reconocimientos, recibió el Premio Octogonal de Honor 2004 (CIELJ-RICOCHET, Francia) y fue nominado en la Lista de Honor del Premio IBBY 2016. Su libro *Manos de viento* acaba de ser seleccionado por la Cancillería y la Cámara Argentina del Libro como uno de los representantes argentinos en el marco del programa de difusión "Argentina Key Titles".

Guillermo Martínez es un escritor y matemático argentino. Ha obtenido, entre otros, el premio Nadal de Novela (2019) por su libro *Los crímenes de Alicia*. Su celebrada novela policial *Crímenes imperceptibles* fue llevada al cine por el director Álex de la Iglesia con el título *Los crímenes de Oxford* (2009).

Pablo De Santis, licenciado en Letras, es escritor de ficción y de artículos periodísticos. Se destaca también como guionista de historietas. Ha recibido numerosos premios, entre los que sobresale el Premio Konex de platino en 2004. Su novela *El inventor de juegos* fue llevada al cine en 2014 por Juan Pablo Buscarini. En 2019 integró el jurado del Premio Cervantes.



Restituyendo un espacio ¿perdido?

La literatura ídich en Argentina y la Colección Mil Años¹

Maia Avruj
maia.avruj@gmail.com

Resumen: Desde una perspectiva sociohistorizante dentro de los Estudios de Traducción descriptivos, haremos un racconto histórico desde la llegada del ídich a Argentina hasta la actualidad, con foco en la implementación de la traducción de obras al castellano como política cultural y las diversas causas que desembocaron en el retroceso del ídich no solo en el país, sino a escala global. A partir del caso de la Colección Mil Años, nos serviremos de los aportes de Pascale Casanova, con el objetivo de ubicar al ídich dentro del campo literario mundial, y de Even-Zohar para pensar el rol de la literatura traducida. Por último, abordaremos el último tomo de la colección desde un enfoque glotopolítico, a partir de las delimitaciones de Elvira Arnoux y Roberto Bein.

Palabras clave: lengua dominada – literatura periférica – relegitimación

Los judíos del ídich vivían en ídich. Al judaísmo le dijeron *ídishkait*. Era una cultura, una sensibilidad, un mundo. Así, hubo de producirse la extraña amalgama: judaísmo secular. Secular pero judaísmo, sin sinagoga, sin preceptos, sin *kashrut* (leyes rituales alimentarias), libres, libertarios, racionalistas, idealistas, socialistas, universalistas, ¡pero en ídich!

Jaime Barylko: *Los judaísmos del siglo XX* (1990)

Para quienes nos criamos en un entorno donde alguien alguna vez habló ídich, es probable que su categorización como lengua muerta siempre haya generado cierta molestia o incluso contradicción. Para quienes recientemente consumieron algún producto cultural donde se hablaba ídich en una plataforma masiva de *streaming*, posiblemente también. ¿Cómo puede ser una lengua declarada muerta si se escucha, circula, existe?

El diagnóstico generalizado desde la década del setenta es que el ídich está muerto o en vías de extinción. En el atlas interactivo de las lenguas en peligro de la UNESCO (Moseley 2010), figura bajo la categoría de “definitivamente en peligro”, lo cual implica, según dicha clasificación, que las nuevas generaciones no la adquieren como lengua materna. De los 17 millones de hablantes en el mundo a inicios de la década del treinta, hoy se estima que son menos de medio millón.

Buenos Aires guarda una fuerte impronta. Quedan vestigios de lo que supo ser una vida cultural activa y muy diversa. Instituciones educativas, editoriales, publicaciones, teatros, ferias del libro, entre otros, formaban parte de la cotidianeidad de la comunidad judía ashkenazí (proveniente de Europa) porteña. En particular dentro del mundo del libro, podemos mencionar escritorxs, traductorxs, editorxs, agentes que contribuyeron a que el circuito literario de Buenos Aires se posicionara como uno de los núcleos editoriales del ídich a nivel mundial.

Noventa y ocho años después del primer libro editado en ídich en Argentina, la editorial Sholem Buenos Aires publica en 2012 la Colección Mil Años, compuesta de diez tomos que incluyen nueve obras de diversxs autorxs fundamentales de la literatura ídich traducidas al castellano y un último tomo que delimita el estado de la cuestión del ídich como objeto de estudio en los círculos académicos, con reflexiones en torno a las distintas categorizaciones de la lengua hoy en día y sus disputas.

¹ El trabajo cuyos resultados se exponen en este artículo fue realizado en el marco de la instancia curricular Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), cátedra Villalba, durante el primer cuatrimestre de 2020 (IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”).

¿Dentro de qué tradición podemos inscribir la publicación de la colección en cuestión? ¿Qué pone de manifiesto este proyecto editorial acerca de la historia previa de la literatura ídich en Argentina? ¿Por qué se publica una colección de literatura ídich traducida en 2012 en Buenos Aires?

El ídich en Argentina

El ídich desembarcó en Argentina el 14 de agosto de 1889, con la primera ola migratoria compuesta por 120 familias originarias de Rusia (Toker y Weinstein 2006: 15). No es posible, sin embargo, hablar de un grupo homogéneo: por un lado, llegaban militantes de organizaciones judías socialistas y anarquistas, perseguidxs políticamente por el régimen zarista, y por el otro, familias que escapaban de la miseria y de los pogroms² (Visacovsky 2019: 19). Lxs judíxs ashkenazíes se asentaron en su gran mayoría en colonias agrícolas que fundaron en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. Allí, continuaron trabajando la tierra y la forma de vida no distaba mucho del típico *shtetl*.³ El ídich continuó siendo el motor comunicacional. Esta primera generación no se disputó la jerarquía de lenguas, desafío que llegó a partir de la primera década del siglo XX, luego de un movimiento demográfico masivo hacia las grandes ciudades. Con ello, llegó el florecer institucional de actorxs al interior de la colectividad, que promovían un judaísmo secular y con tendencias socialistas —en parte, como continuación de la vida política que habían desarrollado en su país de origen—, así como el proceso de integración de la generación posterior a través de la red escolar estatal (Skura 1998: 10). Esto supuso, en muchos casos, que fueran lxs hijxs quienes llevaran el castellano a los hogares judíos ashkenazíes.

Si bien en la mayoría de los casos era la lengua que hablaban en sus casas, la integración y la cotidianeidad, al igual que su posterior inserción académica y profesional —a diferencia de lo que habían vivido sus madres y padres— comenzó a generar un gran desapego por el *mame-loshn*, la lengua materna. Esta segunda generación identificaba el ídich como anticuado, aquello per-

seguido —tanto en la Rusia zarista como en la Semana Trágica—, pero a la vez segregador. No parecía tratarse de un abandono de todo elemento cultural identitario, sino más bien de la intención —y la necesidad— de comunicarse en la lengua de su vida diaria fuera del hogar judío.

Ya en la segunda década del siglo XX empiezan las discusiones en torno a la urgencia de traducir obras al castellano para lograr una mayor recepción entre las generaciones jóvenes. En el artículo titulado “Alejamiento, no asimilación”, publicado en agosto de 1924 en el primer semanario de la colectividad judía en castellano, *Mundo Israelita*, fundado un año antes, se planteó la preocupación de la dirigencia comunitaria al notar un distanciamiento por parte de la juventud. Se adjudicaba parte del problema al desplazamiento del ídich por el castellano en todo ámbito formal fuera de los márgenes comunitarios, consecuencia directa de la integración de esta nueva generación a un entorno no judío (Dujovne 2014: 127). En otro artículo de ese mismo año, se proponía proveer de literatura judía a lxs jóvenes que ya no dominaban “la lengua paterna en grado suficiente para emplearla como instrumento cultural” (“Una cuestión cultural”, *Mundo Israelita*, 28-6-1924, cit. en Dujovne 2014: 127).

Cinco años más tarde, en un editorial de 1929 de la misma publicación, se celebraba la exitosa iniciativa de publicar obras de temática judía traducidas al castellano, que permitía a jóvenes de la comunidad e intelectualxs argentinx descubrir un mundo para ellxs hasta entonces desconocido (ibíd.: 128). Al observar a qué actorxs se apelaba, queda en evidencia que la elite comunitaria tenía como objetivo, por un lado, la traducción de obras como vehículo identitario para las próximas generaciones y, por el otro, la legitimación social y cultural por parte del resto del campo literario y editorial argentino.

Sin embargo, esto no significó que se dejaran de editar títulos en lengua original. Desde principios del siglo XX, editoriales judías en Buenos Aires publicaron

2 Del ruso, ataques multitudinarios del Imperio Zarista hacia poblaciones rurales judías y, en las ciudades, a sinagogas, locales y hogares judíos.

3 Del ídich, pueblo rural con mayoría de población judía ubicado en el Imperio Ruso, Polonia o Rumania.

obras de autorxs europexs en ídish. En parte también por ventajas económicas del mercado global, se editaron libros incluso directamente para ser comercializados en otras ciudades fuera de Argentina con gran consumo de literatura en ídish, como Varsovia y Vilna (Dujovne 2014: 83). Así, tres décadas después de la llegada de la colectividad judía a Argentina y gracias a su rápido crecimiento, que derivó a la vez en el surgimiento de agentes editoriales y de instituciones que fomentaran dicha empresa, Buenos Aires se había convertido en el mayor centro editorial de literatura ídish y judía en castellano (ibíd.: 84).

Durante la década del treinta, los cambios orgánicos en el interior de la comunidad judeoargentina tuvieron su correlato en el ámbito editorial. De la ya mencionada óptica integracionista y sus instituciones judías seculares surgieron editoriales que celebraban el particularismo judío desde una visión sionista o religiosa (Dujovne 2014: 128). El paisaje institucional se diversificó. Dentro del espectro idishista, podemos mencionar al ICUF, que surge como rama argentina de la *Yiddisher Kultur Farband* (YKUF, Federación Cultural Ídish). En el primer congreso mundial de cultura ídish, celebrado en París en 1937, nace el YKUF como organización para el fomento de la cultura judía secular e idishista. Su editorial, con base en Europa, publicó innumerables libros de la literatura ídish y sostuvo una publicación mensual con artículos de intelectuales, escritorxs y poetas de izquierda (ambos proyectos en ídish). En abril de 1941, en el marco del Congreso de la Cultura Judía en Buenos Aires, con la participación de 57 instituciones representando a comunidades de Argentina, Uruguay, Brasil y Chile, se funda el Ídisher Cultur Farband (ICUF). La entidad se conformó desde un principio como una red de asociaciones y organizaciones argentinas que se autodenominaban judeo-progresistas, de corte idishista y ligadas al Partido Comunista, con el fin de aportar a la causa del socialismo desde espacios comunitarios judíos (Visacovsky 2019: 19). Al igual que toda agrupación bundista,⁴ se oponían al sionismo y todos sus espacios se realizaban en ídish o promovían la difusión de la lengua.

En paralelo a este gran despliegue a nivel identitario, cultural y editorial en Argentina, ya se estaban gestando las causas que llevarían a la retracción del ídish a nivel mundial y local. Como ya fue mencionado, el primer factor fue el crecimiento de la colectividad judía en las grandes ciudades, lo que despertó un interés cada vez mayor de las nuevas generaciones por integrarse a la sociedad, y provocó el abandono de la lengua materna. En segundo lugar, el Holocausto significó la matanza de la mayoría de lxs hablantes de ídish. De los 17 millones que conformaban la población judía a nivel mundial antes de 1939, aproximadamente 12 hablaban ídish, mientras que el resto, que provenía de Asia y África, tenía el árabe y el ladino como lenguas vernáculos. Se estima que el ídish era la lengua materna de cinco de los seis millones de judíxs víctimas del nazismo (Fishman [1991] 2012: 32). Tanto el Holocausto como posteriormente la proscripción del ídish en la URSS concluyeron en la desaparición de comunidades enteras en ciudades que antes de la década del treinta se habían consolidado como centros editoriales idishistas dentro de una red mundial en la que Buenos Aires estaba también inserta.

Por último, otro factor lapidariamente determinante fue la creación del Estado de Israel y su política lingüística destinada a dominar la diglosia predominante. Si bien este hito en mayo de 1948 terminó de consolidar el hebreo moderno como “lengua oficial judía”, toda la primera mitad del siglo XX estuvo signada por los distintos intentos de revitalizar el hebreo, que desde la instauración del ídish como lengua vernácula de lxs judíxs ashkenazíes había quedado limitado únicamente a las prácticas religiosas. En paralelo a la aparición de organizaciones bundistas, surge hacia fines del siglo XIX el movimiento sionista con el propósito de brindar una alternativa política al desarraigo del pueblo judío: el asentamiento en Palestina. Con el objetivo de dejar atrás toda característica en común de la diáspora europea, de desechar “lo viejo” en pos de “lo nuevo”, se impuso el programa de revitalizar el hebreo (Even-Zohar 1999a: 184). El hebreo moderno sería adoptado como nueva lengua estándar, lo que condujo

4 En 1897, se funda en Vilna la *Algemeyner Yidisher Arbeter Bund in Lite, Poyln un Rusland* (Unión General de Trabajadores Judíos de Lituania, Polonia y Rusia), comúnmente denominada *Bund*. Fue un movimiento político de corte socialista que se oponía al sionismo y promovía un judaísmo secular. En su primer congreso, celebrado en 1898 en Minsk, se unió al Partido Obrero Socialdemócrata de Rusia (Visacovsky 2019: 23).

a “la suplantación de la vieja y ‘despreciable’ lengua de la diáspora, el *yiddish*, por un nuevo idioma, el hebreo coloquial (considerado al mismo tiempo la auténtica y la antigua lengua del pueblo)” (ibíd.: 187). Con ello, el ídish quedaría rezagado a las charlas intrafamiliares, lejos de todo ámbito institucional y oficial. Ambas lenguas habían convivido en armonía desde el exilio, el hebreo como lengua para toda práctica religiosa y el ídish como lengua de la cotidianeidad. Even-Zohar sostiene que la disputa se creó como elemento clave para elaborar una oposición capaz de definir los límites de un sistema cultural en construcción (ibíd.: 191) y, como consecuencia, “el hebreo se institucionalizó sin muchas dificultades en el registro público, formal y no íntimo de la comunicación. Pero en el lenguaje íntimo, familiar y ‘popular’ se mantenía el *yiddish*” (ibíd.: 194).

En este contexto, el Estado de Israel se propone a la vez difundir el hebreo en la diáspora. Pasará a enseñarse en toda la red escolar judía fuera de Israel. En Argentina, donde a fines de la década del cuarenta todas las instituciones educativas ashkenazíes enseñaban ídish, este nuevo lineamiento se tradujo, en muchas escuelas, en la eliminación de la currícula del espacio asignado a esta lengua. Las escuelas idishistas, pertenecientes a la red icufista (y por lo tanto bundista), continuaron con la enseñanza del ídish y fueron incorporando gradualmente también el hebreo. Este programa se mantuvo hasta los setenta, década en la que el ídish desapareció definitivamente de las aulas escolares (Skura 2012: 12).

La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por el cierre de editoriales y librerías, y por la disminución de la participación comunitaria en instancias de transmisión y enseñanza del ídish. La lengua perdió presencia, quedó reducida al hogar, hablada por abuelxs y –quizás– padres y madres. Si bien hasta principios de los noventa se organizó anualmente en AMIA el Mes del Libro Judío –feria del libro donde se podían encontrar innumerables títulos en ídish, hebreo, castellano e inglés–, para ese entonces ya el número de publicaciones de títulos en ídish era nulo (Dujovne 2014: 263). La mayoría de las editoriales judías dedicadas a la edición de obras de la literatura ídish traducida al castellano,

cuyo auge podemos identificar entre las décadas del veinte y del cuarenta, había cerrado (ibíd.: 256).

El corpus

La Colección Mil Años fue publicada en 2012 por la editorial Sholem Buenos Aires, perteneciente a la institución homónima, de la cual depende hoy en día el Espacio IFT, centro cultural creado en 2014 a partir del legado del Teatro IFT, lugar icónico del teatro ídish en Argentina. Según su página web, Sholem Buenos Aires es “heredera natural de la trayectoria y el acervo cultural de [...] todas las [instituciones] que alguna vez formaron parte de la rica historia del ICUF”.⁵ El corpus consta de diez tomos: nueve de ellos reúnen novelas, cuentos, ensayos y una obra de teatro de nueve escritors de literatura ídish, con orígenes e historias muy diversas. Se trata de Méndele Moijer Sfórim, Sholem Aleijem, Itsjok L. Peretz, Herman Leivik, Sh. An-ski, Mordejai Alperson, Pinjas Kahanovich, Itsik Manger y Glikl Hamil –la gran mayoría provenientes de Rusia, Polonia y Ucrania, a diferencia de la autora, que nació y vivió en Alemania–. Las obras fueron escritas entre fines del siglo XVII y mediados del siglo XX. Algunxs de ellxs fueron férrexs idishistas, otrxs llegaron a mudarse a Israel, donde publicaron obras en hebreo y en ídish e incluso se autotrajeron de una lengua a la otra. Uno de lxs autorxs se mudó a comienzos del siglo XX a Argentina, fue el fundador de una de las colonias en Entre Ríos y en la colección fue traducida su novela *El linyera*, publicada originalmente en ídish (esta mención abre la puerta a todo un campo paralelo, que es el de la literatura argentina escrita en ídish).

Algunas de las obras fueron traducidas al castellano por primera vez en el marco de esta colección, otras obras fueron retraducidas o editadas. Entre lxs traductorxs y revisorxs –Varda Fiszbein, Ethel Gater, Luis Goldman, Nejama Hansman, Silvia Hansman, Abraham Lichtenbaum, Paula Mahler, Rosa Rapaport, Salomón Resnick, Ester Reznik de Jarmatz, Susana Skura, Perla Sneh, Simja Sneh y Ana Tarnaruder– hay traductorxs literarixs, profesorxs de ídish, pensadorxs de distintas disciplinas y transmisorxs de la lengua y la cultura en diversas instituciones, como la Fundación IWO; algunxs

5 <https://sholem.org.ar/instit_quienes.html> [Último acceso: 20-9-2021].

grandes referentes de mediados del siglo pasado, otros grandes referentes de la actualidad.

El ídich y la Colección Mil Años en el campo literario mundial

Pascale Casanova afirma que “la traducción literaria, (pre)concebida como una ‘simple’ operación de *translation* (como lo dice acertadamente el inglés), presupone la existencia de lenguas nacionales iguales y yuxtapuestas” ([2002] 2006: 1). Sin embargo, al situar las lenguas y los campos literarios nacionales que intervienen, advierte la autora que esta concepción invisibiliza intercambios desiguales dentro de un campo literario mundial, en el que cada posición se define a partir de su relación con el resto. Lejos queda la concepción de una traducción en tanto mera traslación lingüística, que vincula dos universos aparentemente paralelos (ibíd.: 2).

Dentro de esta dinámica jerárquica, Casanova identifica que cada lengua posee un capital lingüístico y un capital literario, y ambos constituyen los criterios para clasificar a las lenguas como dominantes y dominadas ([2002] 2006: 4). Estas últimas pueden, a su vez, ser clasificadas en cuatro grupos, ya que no conforman un conjunto homogéneo. El primer grupo de lenguas dominadas reúne a las lenguas orales o cuya escritura es muy reciente. El segundo grupo engloba las lenguas recientemente creadas o recreadas, al convertirse en lengua nacional, como es el caso del hebreo. Luego se ubican las lenguas antiguas, vinculadas a países pequeños. Y, por último, lenguas de gran difusión, pero con una mínima participación en el campo literario mundial.

Es evidente que el ídich debe ser ubicado dentro de las lenguas dominadas, por su baja cantidad de hablantes y por su mínima injerencia en el mercado literario mundial, debido a la poca circulación tanto de las obras en ídich como de aquellas traducidas desde esta lengua a cualquier otra lengua. Sin embargo, la categorización al interior de las lenguas dominadas resulta en este caso problemática. Si bien en la Conferencia de Chernovitz de 1908, el ídich fue declarado lengua nacional judía (Sneh 2006: 17), se trata de una lengua

supranacional, que no se limitó a las fronteras de un país, sino que era hablada regularmente por comunidades judías de distintas regiones de Europa desde el siglo XI. Hoy en día, es insignificante el número de hablantes a nivel mundial, ya que se redujo, generalizando, a ciertas comunidades ortodoxas, principalmente de Estados Unidos e Israel, y a nuevas generaciones ashkenazíes, reavivando su herencia cultural (Fishman [1991] 2012: 34). Tendríamos que pensar, entonces, que estamos frente a una lengua dominada que se encuentra, además, en los márgenes incluso de las lenguas dominadas clasificadas por Casanova.

Este carácter marginal del ídich como lengua, en otras palabras, su capital lingüístico limitado, también repercute en su literatura y en su posibilidad de circulación dentro de la república mundial de las letras. Su enorme capital literario, fruto de casi ocho siglos, hoy en día dispone de espacios limitados de recepción. En este sentido, la traducción puede adquirir un rol relevante en tanto herramienta para la consagración y/o la acumulación (Casanova [2002] 2006: 5).

En la Colección Mil Años nos encontramos con un grupo heterogéneo tanto de autorxs como de traductorxs. Todxs lxs escritorxs publicadxs en la colección nacieron en Europa, continente que, en líneas generales, pertenece al centro canónico del espacio literario mundial (siempre y cuando estemos refiriéndonos a lenguas dominantes). Sin embargo, con excepción de la autora Glikl Hamil, los escritores provienen principalmente de Rusia y Ucrania, esto es, regiones bastante relegadas de por sí, tanto a nivel político como literario. Ahora bien, si consideramos que la producción literaria de estxs autorxs debe inscribirse no solo dentro de su campo literario nacional, sino a la vez dentro de la literatura judía o ídich, resulta aún más evidente que las categorías usualmente asociadas al campo literario europeo no son aplicables a un caso como el nuestro. Nos encontramos nuevamente en los márgenes, ya que se trata de obras y autorxs que, más allá del reconocimiento que hayan recibido dentro de sus comunidades de pertenencia, nunca lograron superar los límites de una literatura pequeña.

La colección reúne a los tres autores más consagrados de la literatura ídich, Aleijem, Peretz y Sfórim, cuyos contextos de producción corresponden a ciudades que representaron y representan centros editoriales importantes (incluso para la literatura judía), como Varsovia, San Petersburgo, París y Nueva York. Si bien ganaron legitimidad literaria a través de los agentes de los campos editoriales vinculados al ídich de cada ciudad, a fin de cuentas, dentro del esquema mundial no obtuvieron un reconocimiento mucho mayor por fuera de círculos reducidos de lectorxs y que desde mediados del siglo pasado permanecen principalmente dentro de los límites de instancias académicas (Fishman [1991] 2012: 34). Por otro lado, por más que esta colección cuente con traducciones a cargo de agentes reconocidxs dentro de los marcos editoriales, institucionales y académicos vinculados a la literatura y producción cultural judeoargentina, su participación en el proyecto no implica automáticamente legitimidad literaria.

Para seguir pensando el rol de la literatura traducida y seguir preguntándonos el porqué de esta colección publicada en un momento determinado en un lugar determinado, podemos recurrir a las funciones que la literatura traducida puede cumplir en los sistemas literarios nacionales, tal como las describe Itamar Even-Zohar. En su artículo “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario”, propone concebir una literatura nacional como un polisistema dinámico compuesto por distintos sistemas que se entrelazan, siendo uno de ellos la literatura traducida (1999b: 223). Al reflexionar en torno al lugar que ocupa dentro del sistema literario de llegada la literatura importada a través de la traducción, identifica tres posibles funciones: en el caso de literaturas jóvenes, permite incorporar nuevos géneros o nuevas formas a la lengua de llegada; en el caso de literaturas periféricas, es una manera de ampliar su repertorio; y en el caso de literaturas en crisis, puede impulsar nuevos cambios en campos literarios agotados (ibíd.: 225). Es decir que en sistemas literarios débiles, incipientes o estancados, la traducción puede cumplir un rol central, mientras que en sistemas ya consolidados ocupa más bien una posición secundaria.

Si bien un diagnóstico del polisistema literario argentino nos excede enormemente, nos permitimos aplicar estas categorías y pensar el caso de la Colección Mil Años dentro de los límites de la segunda función que Even-Zohar adjudica a la literatura traducida, esto es, incorporar obras a una literatura periférica, la argentina, pero remarcando que en realidad presentamos un escenario distinto al que el autor define: la transferencia de una literatura periférica a otra literatura periférica. A diferencia de otros procedimientos dentro de la literatura argentina, en este caso no hay jerarquía alguna, no hay un sistema dominante cuyas obras traducidas amplían el repertorio de un sistema menor. Habiendo hecho esta salvedad, al incorporar obras clásicas de la literatura ídich a la literatura argentina, la Colección Mil Años viene a incentivar la recepción de un público que, de no ser por esta publicación, no podría acceder ni a las obras traducidas por primera vez al castellano ni a aquellas reeditadas, que probablemente ya no transitan por los circuitos habituales del mercado. Podríamos pensar que el hecho de que la colección esté disponible en las bibliotecas de la Sociedad Hebrea Argentina y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, es decir, tanto dentro como fuera de instituciones de la colectividad judía, es una forma de insertar –o reinsertar– la literatura ídich en un campo nacional muy distinto al del período entre los años veinte y los años sesenta, en el que la circulación de obras del ídich tuvo su máximo despliegue. Para las generaciones más jóvenes, que no aprendieron la lengua en el colegio y que quizás se acercan a ella por curiosidad, por cercanía afectiva o por interés académico, esta colección puede ser una clara puerta de entrada a un amplio patrimonio cultural hasta ahora, probablemente, inaccesible.

Retomando las categorías de Casanova, podemos leer esta colección de literatura ídich inserta dentro de una propuesta de traducción-acumulación. Se trata de visibilizar un corpus de una lengua y una literatura dominadas, mientras que se contribuye a ampliar el campo literario ídich y judío en Argentina, parte minoritaria –pero parte al fin– del campo literario nacional. En contraposición, descartamos la lógica de traducción-consagración, ya que el hecho de que algunos de

lxs autorxs traducidxs sean nombres clásicos de la literatura ídish no implica que ocupen posiciones centrales dentro del espacio literario mundial. Lo mismo sucede con lxs otrxs actorxs involucradxs, lxs traductorxs, cuya tarea tampoco puede ser considerada consagrada, en tanto que son agentes operando en un campo literario muy menor e importando literatura a una lengua que tampoco es dominante dentro del campo mundial.

En este caso, entonces, la traducción no pretende ser un medio para obtener legitimidad dentro de los parámetros del canon mundial, pero podemos pensarla como herramienta de acumulación de capital simbólico, principalmente, para el campo literario nacional vinculado con la literatura judía. Dado el contexto de retracción y marginalización que todavía sufre el ídish actualmente, la Colección Mil Años podría inscribirse dentro de los procesos de legitimación –o más bien re-legitimación– de la lengua. Este “re” no es arbitrario o casual: al abordar las disputas actuales sobre el estatus de la lengua, se discute con una lógica que declaró hace ya varias décadas y sigue sosteniendo que el ídish está muerto.

La Colección Mil Años como gesto glotopolítico

El último tomo de la Colección Mil Años, titulado *Reflexiones sobre el ídish*, es una recopilación de artículos de distintxs académicxs del ámbito de los estudios judíos y del ídish en particular: Susana Skura (a la vez, compiladora de este tomo), Joshua Fishman, Cyril Aslanov, Naomi Seidman, Yitskhok Niborski, Dovid Katz; y, considerando que esta instancia puede ser la primera lectura y reflexión sobre este tema para muchxs de lxs lectorxs de la colección, se decidió incorporar un apéndice que comprende dos artículos –adaptados para esta misma publicación– a modo de antecedente: de Yaakov Zerubavel y Max Weinreich. El objetivo de este décimo tomo, tal como lo define Skura en la introducción, es presentar un estado de la cuestión actual en torno a los estudios judíos y las discusiones sobre la lengua (2012: 18). Se trata de autorxs que provienen de distintas disciplinas, generaciones y tradiciones –algunxs escriben desde una perspectiva sociolingüística, otrxs desde un enfoque más histórico y otrxs parecería

que escriben desde el dolor ante la pérdida–; todxs, sin embargo, refutan a quienes niegan que la lengua esté viva. Con aportes de académicxs muy reconocidxs dentro del ámbito de los estudios del ídish, este último libro de la colección se propone historizar el recorrido de la lengua y problematizar la caracterización de lingüistas y otrxs actorxs que señalan un punto final en la década del sesenta y reproducen el veredicto que declara al ídish lengua muerta, que Skura considera se volvió un lugar común (2012: 13).

En su artículo, escrito en 1991, Fishman indica que en aquel entonces había tres millones de personas en el mundo que reconocían el ídish como su lengua materna, pero que solo cien mil lo utilizaban como lengua principal ([1991] 2012: 33). Sin embargo, pronosticaba que dos décadas más tarde el número aumentaría considerablemente, teniendo en cuenta que sus hablantes más activxs eran las comunidades ortodoxas y ultraortodoxas. A estas cifras habría que sumar grupos seculares idishistas y estudiantes de la lengua. En 1991, Fishman ya identificaba cursos de ídish en setenta universidades de Estados Unidos y en una docena de otros países, como Canadá, Francia, Holanda y Alemania, sumados a las más de mil escuelas de la red judía mundial que impartían la enseñanza de la lengua, fundamentalmente en Estados Unidos, pero también en Argentina, México, Canadá, Australia e Israel. Paralelamente, describió las instancias de circulación de la lengua a través de su industria cultural, en teatros idishistas, conciertos de klezmer,⁶ congresos de la lengua, grupos de lectura, bibliotecas y conferencias literarias.

Fishman considera que hay algo que distingue al ídish de otras lenguas minoritarias: si bien la mayor parte de estas lenguas existe hoy en día sin el respaldo de instituciones e instancias formales –y muchas de las que sí lo reciben, disponen de un aparato mucho menor que el ídish–, hace más de un siglo que la muerte del ídish viene siendo anunciada y, en muchos casos, ya se declaró efectiva ([1991] 2012: 36), a pesar de ser una lengua que se sigue hablando. Esto, a fin de cuentas, pone de manifiesto que hay una disputa que todavía se reproduce, detrás de lo que parecería ser un mero diagnóstico objetivo.

6 Género musical propio de lxs judíxs de Europa del Este.

Es cierto que las lenguas ganan y pierden hablantes y funciones, y con ello, sufren un retroceso en los espacios sociales y culturales donde solían transitar. Hay distintos procesos que puede atravesar una lengua. Si bien los cambios lingüísticos son fenómenos que suelen estar impulsados o sostenidos por instituciones o marcos formales, se vuelven palpables en las instancias cotidianas de comunicación. La muerte de una lengua, por el contrario, es el resultado final de una trayectoria. Para Fishman, el caso puntual del ídish plantea una paradoja: ¿cómo una lengua puede estar muerta si, más allá de su herencia cultural, hoy en día aún tiene hablantes que viven en ídish? Además, considera que la metáfora biologicista es incorrecta, ya que “es posible suponer que las culturas y lenguas ‘muertas’ pueden renacer y rejuvenecer” ([1991] 2012: 37). Quizás habría que preguntarse quiénes son lxs que anunciaron y hoy declaran la muerte del ídish y por qué. Fishman deja abierta la pregunta, pero concluye afirmando que “cuando se mata al ídish, se mata más que el ídish” (ibíd.: 45).

Skura y Fiszman identifican la misma tensión, pero en el ámbito local: “Hoy coexisten diferentes posicionamientos en torno a la situación del ídish en Argentina, que van desde las retóricas de la desaparición hasta la retórica del salvataje y la revitalización, pasando por una retórica de la nostalgia” (Skura y Fiszman 2008: 245). Dentro del segundo grupo, identificamos la labor de instituciones que nunca interrumpieron sus cursos y actividades, con el fin de transmitir la lengua y su legado cultural. Ejemplos son la Fundación IWO y el ICUF. Por otro lado, el hecho de que, desde 2009, el Centro Universitario de Idiomas (CUI), que funciona en la Universidad de Buenos Aires, ofrezca cursos de ídish no puede no ser nombrado. También es fundamental mencionar los aportes desde el ámbito académico, hoy impulsados en gran parte por algunxs de lxs traductorxs de la Colección Mil Años en sus roles como docentes e investigadores, y también por el Núcleo de Estudios Judíos, grupo interdisciplinario de investigadorxs formado en 2005 al que pertenecen, por ejemplo, Alejandro Dujovne y Malena Chinski, cuyos aportes resultan fundamentales. El Primer Simposio Latinoamericano de Ídish (2001), el Primer

Seminario de Lengua y Cultura del Ídish (2015) y el Seminario Nacional “Ídish y cultura judía en el siglo XXI” (2016), que surgieron en los últimos veinte años, son ejemplos de espacios académicos. La reciente –tardía– incorporación del ídish como objeto de estudio responde, en parte, a que la lengua fue segregada tanto pública como institucionalmente, según explica Skura (2012: 9), quien agrega:

Con la globalización postindustrial y las políticas y discursos del multiculturalismo, asistimos a la revisión del concepto de etnicidad y a la valoración positiva de la diversidad, lo que condujo a que los atributos diferenciadores dejaran de vivirse tan fuertemente como estigmas. [...] Algunos autores vieron en este nuevo contexto un marco posible para el “renacimiento” del ídish [...]. Desde esta perspectiva, el caso del ídish en la Argentina se tornó relevante para el análisis de una especial combinación de factores político-identitarios, socioculturales y lingüísticos que había sido poco estudiada. (Ibíd.: 10)

Elvira Arnoux define el campo de la glotopolítica como el estudio de “las intervenciones en el espacio del lenguaje [...] que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes –colectivos o individuales– que podemos identificar, o producidas ‘espontáneamente’ sin mediadores claramente identificables” (2016: 19). Esto implica reconocer la incidencia de lo social y lo político sobre el lenguaje. Roberto Bein, por su parte, especifica que “en ‘glotopolítica’ se incluyen aquellas decisiones y acciones que, por provenir de colectivos no gubernamentales, quedan excluidas de la definición de política lingüística” (2012: 18).

Dentro del campo de la glotopolítica, es posible comprender instrumentos lingüísticos como manifestaciones de transformaciones en curso o de tomas de posición de distintxs actorxs, y también en tanto expresión de una voluntad de cambio (Arnoux 2016: 21). Así, siendo una publicación de diez tomos, que implicó la traducción de obras literarias del ídish al castellano o la revisión de las traducciones existentes, con el agregado de un tomo completo sobre la historia de la

lengua y su situación actual desde un enfoque académico que pone de relieve que el ídish sigue circulando, no podemos dejar de leer la Colección Mil Años como gesto glotopolítico, una manifestación de los esfuerzos de revitalización de una lengua que, en realidad, contra muchos pronósticos y aseveraciones, nunca murió.

Conclusiones

Tal como a comienzos del siglo XX, a partir del encuentro entre aquella herencia y una vida en Argentina que exigía repensar las modalidades de vivir en y de pensar el ídish, se discutió en el interior de la comunidad la necesidad de traducir literatura como herramienta de transmisión cultural, la Colección Mil Años rescata esa iniciativa cien años más tarde y vuelve a visibilizar una lengua en los márgenes de los márgenes. Después de un gran auge cultural, el Holocausto principalmente y la consolidación del hebreo moderno como lengua oficial del nuevo Estado de Israel, la incorporación de la enseñanza del hebreo moderno en los planes de estudio de instituciones judías en la diáspora y la proscripción del ídish en la Unión Soviética contribuyeron a un retroceso del ídish hasta llegar a la década del sesenta. A partir de entonces, la producción cultural y la edición de literatura ídish fueron cada vez más limitadas, con el hebreo ya habiendo ganado la batalla en las aulas y el ídish empujado hasta quedar solo puertas adentro de las casas. Pasaron tres décadas de nula aparición institucional, hasta que, a principios del siglo XXI, se empezaron a identificar actorxs interesadxs en recuperar espacios de enseñanza, de transmisión y de reflexión.

Referencias

Arnoux, Elvira (2016): "La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos". En *Matraga*, 23, 38, pp. 18-42.

Bein, Roberto (2012): "La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993". Tesis de Doctorado, Universität Wien.

Casanova, Pascale ([2002] 2006): "Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como

intercambio desigual", trad. de Susana Rut Spivak, mimeo.

Resulta interesante pensar que, en el caso de la publicación de literatura ídish, Buenos Aires constituyó un centro editorial que publicó obras en lengua original y traducciones al castellano, en parte para su exportación. Queda pendiente un estudio comparativo de la actividad editorial de literatura ídish entre Argentina y España, pero por la nula mención de lxs expertxs en el tema en la bibliografía consultada, la correlación de fuerzas entre ambos campos literarios, en este caso puntual, parecería invertirse, en contraposición a la lógica habitual de dominante (Europa) y dominado (Latinoamérica).

La lengua y la literatura constituyen elementos fundamentales al forjar una identidad y afianzar lazos de pertenencia a un colectivo. También son una herramienta para escribir la historia y darla a conocer, ya sea a otrxs que no estén atravesadxs o interpeladxs por ella, o a las generaciones más jóvenes. Así lo es también en el caso del ídish en Argentina. La traducción al castellano permite el intercambio y la transmisión entre generaciones que se criaron en ídish y generaciones que solo aprendieron a decir *bobe* y *zeide*. Pero también puede permitir la difusión de una cultura y una literatura hacia unx otrx cercanx o trascendiendo los límites nacionales. A fin de cuentas, fue una manera de afirmar que acá estamos y acá seguimos. Como define Casanova, "en las regiones dominadas del espacio literario [la traducción] es el único medio específico que da acceso a la percepción, a la visibilidad, es decir, a la existencia" ([2002] 2006: 12).

Dujovne, Alejandro (2014): *Una historia del libro judío: La cultura judía argentina a través de sus editores, libreros, traductores, imprentas y bibliotecas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Even-Zohar, Itamar (1999a): "El nacimiento de una cultura hebrea nativa en Palestina: 1882-1948". En Iglesias Santos, Montserrat (coord.): *Teoría de los Polisistemas*. Trad. de Montserrat Iglesias Santos. Madrid: Arco, pp. 183-205.

- Even-Zohar, Itamar (1999b): “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario”. En Iglesias Santos, Montserrat (coord.): *Teoría de los Polisistemas*. Trad. de Montserrat Iglesias Santos. Madrid: Arco, pp. 223-231.
- Fishman, Joshua ([1991] 2012): “La intensa vida de una lengua ‘muerta’ (o todos saben que el ídish murió hace mucho tiempo)”. En Skura, Susana (comp.): *Reflexiones sobre el ídish*. Trad. de Carla Miotto. Buenos Aires: Sholem Buenos Aires, pp. 27- 47.
- Moseley, Christopher (ed.) (2010): *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ª edición. París: Ediciones UNESCO.
En <<http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>> [Último acceso: 17-8-2021].
- Skura, Susana (1998): “Usos y representación de la lengua de origen en la construcción de la identidad socio-étnica. El ídish en la comunidad judía de Buenos Aires”. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Skura, Susana (2012): “Ídish en Argentina: *mame-loshn*, lengua muerta, lengua minorizada”. En Skura, Susana (comp.): *Reflexiones sobre el ídish*. Buenos Aires: Sholem Buenos Aires.
- Skura, Susana/ Lucas Fiszman (2008): “Ídish en Argentina. Relaciones entre lengua étnica, memoria y transmisión”. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones. En <<https://cdsa.academica.org/000-080/357.pdf>> [Último acceso: 20-9-2021].
- Sneh, Perla (comp.) (2006): *Buenos Aires Ídish*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Toker, Eliahu/ Ana E. Weinstein (comps.) (2006): *En el espejo de la lengua ídish: selección de textos argentinos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Visacovsky, Nerina (2019): “Icufistas en el Río de La Plata: orígenes y devenir de una identidad étnico-política”. En *Archivos*, 15, pp. 17-36.

Maia Avruj (Buenos Aires, 1992) es Traductora en Alemán (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y ex estudiante de la Licenciatura en Filosofía (UBA). Fue becaria del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y de la Universidad de Hildesheim (Baja Sajonia). Actualmente vive en Berlín, donde trabaja como traductora literaria, audiovisual y para asociaciones de la sociedad civil.

Nombre y naturaleza de los estudios de traducción *1

James S. Holmes

1.1.

Michael Mulkey afirma que “la ciencia avanza gracias al descubrimiento de nuevas áreas de ignorancia.”² El proceso por el cual se produce ese avance ha sido bien definido por los sociólogos de la ciencia y la investigación.³ Cuando un nuevo problema o conjunto de problemas aparece en el campo del saber, hay un aflujo de investigadores de áreas adyacentes que traen consigo los paradigmas y modelos que demostraron ser fructíferos en sus propias disciplinas. Esos paradigmas y modelos se aplican, pues, a tratar el nuevo problema, con uno de dos resultados. En algunas situaciones, el problema demuestra ser dócil a la descripción, el análisis, la explicación y, al menos, a la solución parcial dentro de los límites de uno de los paradigmas y modelos; en ese caso, es anexado como rama legítima de una disciplina establecida. En otras situaciones, los paradigmas y modelos no producen resultados suficientes, y los investigadores llegan a la conclusión de que se requieren nuevos métodos para abordar el problema.

En el segundo tipo de situación, el resultado es una tensión entre los investigadores que inda-

gan sobre el nuevo problema y los colegas de sus disciplinas de origen, y esa tensión puede conducir gradualmente al establecimiento de nuevos canales de comunicación y al desarrollo de lo que ha dado en llamarse la “utopía de una nueva disciplina”, es decir, un interés compartido por un nuevo conjunto común de problemas, enfoques y objetivos por parte de un nuevo grupo de investigadores. Como W. O. Hagstrom ha señalado, esos dos pasos –el establecimiento de canales de comunicación y el desarrollo de una utopía disciplinar– “permiten que los científicos se identifiquen con la disciplina emergente y reclamen legitimidad para su punto de vista cuando se dirigen a la comunidad académica o a otros grupos más vastos de la sociedad”.⁴

1.2.

A pesar de que, sin duda, algunos investigadores, sobre todo entre los lingüistas, disientirán, me parece evidente que, con respecto al conjunto de problemas agrupados en torno del fenómeno del traducir y de las traducciones,⁵ la situación que se verifica es la segunda. Luego de siglos de atención secundaria y tratamiento poco convincente por parte de escritores, filólogos y teóricos de la literatura,

* [N. de la E.] Una selección y primera traducción de este aporte fundamental de James Holmes a la conformación de los Estudios de Traducción como disciplina fue realizada por Patricia Willson a comienzos de los años 2000 para su uso en el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) y en la cátedra de Traductología del Traductorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. La presente versión fue revisada y completada por la traductora y se publica bajo licencia de la editorial Brill. Texto original: “The Name and Nature of Translation Studies”. En James S. Holmes: *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, introducción de Raymond van den Broeck. Ámsterdam: Rodopi, 1988, pp. 67-80.

1 Escrito en agosto de 1972, este trabajo se presenta en su segunda forma inédita con solo unas pocas revisiones estilísticas. A pesar del paso de los años, creo que la mayoría de mis observaciones pueden mantenerse tal cual fueron formuladas, aunque en uno o dos lugares expresaría las cosas de manera diferente si las escribiera hoy. En la sección 3.1.2.2.4., por ejemplo, tienen relevancia los aportes ulteriores en la lingüística textual, especialmente en Alemania. La escasez de metarreflexión sobre la naturaleza de los estudios de traducción, a la que me refiero en 3, es menos marcada hoy que en 1972, también gracias a los investigadores alemanes. Es especialmente significativo el trabajo inédito de Wolfram Wilss, “Methodische Probleme der allgemeinen und angewandten Übersetzungswissenschaft”, presentado en el coloquio sobre estudios de traducción llevado a cabo en Gernersheim, Alemania federal, 3 y 4 de mayo de 1975.

2 Michael Mulkey: “Cultural Growth in Science”. En Barry Barnes (ed.): *Sociology of Science: Selected Readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin, pp. 126-141, cita en p. 136 (reedición abreviada de “Some Aspects of Cultural Growth in the Natural Sciences”. En *Social Research*, 36 [1969], 1).

3 Véase W. O. Hagstrom: “The Differentiation of Disciplines”. En Barnes, *op. cit.*, pp. 121-125 (tomado de W. O. Hagstrom: *The Scientific Community*. Nueva York: Basic Books, 1965, pp. 222-226).

4 *Ibid.*: 123.

5 Aquí y en todo el trabajo, estos términos están usados solo en el sentido estricto de traducción interlingüística. Sobre los tres tipos de traducción en el sentido lato del término –intra lingüística, interlingüística e intersemiótica–, véase Roman Jakobson: “En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción”. En *Ensayos de lingüística general*, trad. de Josep Pujol y Jem Cabanes. Barcelona: Seix Barral, 1975, pp. 67-77.

más algún teólogo o lingüista idiosincrásico, el tema de la traducción ha gozado de un marcado y constante aumento de interés entre los investigadores en los últimos años, con la Segunda Guerra Mundial como punto de inflexión. A medida que este interés se fue consolidando y extendiendo, nuevos estudiosos han ingresado en el campo, particularmente desde los campos adyacentes de la lingüística, la filosofía del lenguaje y los estudios literarios, pero también desde disciplinas aparentemente más remotas, como la teoría de la información, la lógica, las matemáticas, cada una de las cuales aportó sus propios paradigmas, cuasi-paradigmas, modelos y metodologías, que podían llegar a aplicarse en el estudio de estos nuevos problemas.

A primera vista, la situación resultante parecería ser de gran confusión y carecer de consenso respecto de los tipos de modelos que deben ser puestos a prueba, los métodos que deben aplicarse, las variedades de terminología que deben usarse. Más aún, no hay unanimidad acerca de los límites del campo, el conjunto de problemas, la disciplina como tal. Por cierto, los estudiosos tampoco están de acuerdo sobre el nombre mismo de este nuevo campo.

Sin embargo, más allá del nivel superficial, hay un número de indicadores que muestran que, para el campo de investigación que se centra en los problemas del traducir y de la traducción, la utopía disciplinar de Hagstrom está tomando forma. Si este es un avance positivo (y yo creo que lo es), de ello se sigue que vale la pena profundizarlo dirigiendo nuestra atención a cuestiones que están obstaculizándolo.

1.3.

Uno de esos obstáculos es la falta de canales apropiados de comunicación. Para los estudiosos e investigadores del campo, los canales existentes todavía tienden a atravesar las disciplinas previas (con sus correspondientes normas respecto de los modelos, métodos y terminología), de modo que los trabajos sobre el tema

de la traducción están dispersos en publicaciones periódicas en una vasta variedad de campos del saber y revistas para profesionales de la traducción. Es evidente que se requieren otros canales de comunicación, que trasciendan las disciplinas tradicionales para llegar a todos los investigadores que trabajan en el campo, cualquiera sea el contexto.

2.1.

Pero me gustaría dirigir nuestra atención a otros dos obstáculos para el desarrollo de la utopía disciplinar. El primero de ellos, el de menor importancia, es la cuestión aparentemente trivial del nombre de este campo de investigación. No sería sensato seguir refiriéndose a la disciplina por su tema como ha ocurrido durante el presente coloquio, pues el mapa –tal como nos lo recuerdan los semánticos generales– no es el territorio, y no distinguir uno de otro solo puede acentuar la confusión.

A través de los años, diversos términos se han usado en los escritos sobre el traducir y sobre las traducciones, y en inglés se pueden encontrar referencias a “*the art*” [el arte] o “*the craft*” [el oficio] de la traducción, pero también a “*principles*” [principios] de la traducción, “*fundamentals*” [fundamentos] o “*philosophy*” [filosofía]. Términos similares aparecen en francés y en alemán. En algunos casos, la elección del término refleja la actitud, el punto de vista o el bagaje del autor; en otros, está determinado por la moda del momento en la terminología académica.

Ha habido pocos intentos de crear términos más “eruditos”, la mayoría de ellos con el ubicuo sufijo –*logía*. Roger Goffin, por ejemplo, sugirió la designación “*translatology*” en inglés, o bien su cognado en francés, *traductologie*.⁶ Pero dado que el sufijo –*logía* deriva del griego, los puristas rechazan una contaminación de este tipo, sobre todo cuando el otro elemento ni siquiera proviene del latín clásico, sino del latín tardío, como en el caso de *translatio*, o del francés renacentista en el de *traduction*. Sin em-

⁶ Roger Goffin: “Pour une formation universitaire ‘sui generis’ du traducteur: Réflexions sur certains aspects méthodologiques et sur la recherche scientifique dans le domaine de la traduction”. En *Meta*, 16 (1971), pp. 57-68, véase en especial p. 59.

bargo, el griego no ofrece por sí solo una solución, pues “metaforología”, “metafraseología” o “metafrástica” no podrían ser de ayuda en la clarificación del tema ni siquiera dentro de la comunidad académica, por no mencionar a otros “grupos más vastos de la sociedad”.⁷ Otros términos sugeridos, como “traslatística”, serían más fácilmente comprendidos, pero no más aceptables.

2.2.1.

Otros dos términos contruidos menos clásicamente han aparecido en los últimos años. Uno de ellos tiene como origen una forma más larga, “*the theory of translating*” [teoría del traducir] o “*the theory of translation*” [teoría de la traducción] y sus formas correspondientes: “*Theorie des Übersetzens*”, “*théorie de la traduction*”. En inglés (y en alemán) estos términos se han comprimido en “*translation theory*” (*Übersetzungstheorie*) [teoría de la traducción]. La designación ha sido productiva, y puede seguir siéndolo en el futuro, pero solo si se la restringe a su significado estricto. Pues, tal como intentaré explicar en el curso de este trabajo, gran parte de los estudios y las investigaciones que se están realizando en la disciplina y que deben seguir realizándose no tiene, estrictamente hablando, el alcance de una teoría.

2.2.2.

El segundo término ha copado prácticamente el terreno en alemán en tanto designación para toda la disciplina.⁸ Se trata de *Übersetzungswissenschaft*, construido para formar un paralelo con *Sprachwissenschaft*, *Literaturwissenschaft* y muchas otras *Wissenschaften*. En francés, la designación comparable, “*science de la traduction*” [ciencia de la traducción],

también ha ganado terreno, y tiene términos paralelos en otras lenguas.

Uno de los primeros en usar un término similar en inglés fue Eugene Nida, quien, en 1964, lo eligió para titular su manual teórico *Towards a Science of Translating*.⁹ Debe señalarse, empero, que Nida no pretendía que la frase fuera un nombre para todo el campo de estudio, sino solo para un aspecto del proceso de traducir como tal.¹⁰ Otros, la mayoría de ellos hablantes no nativos del inglés, han sido más audaces, proponiendo el término “*science of translation*” o “*translation science*” [ciencia de la traducción] como la designación apropiada para esta disciplina emergente en su totalidad. Hace dos años, esta recurrente propuesta recibió una especie de canonización cuando Bausch, Klegraf y Wilss tomaron la decisión de convertirla en el título principal de su bibliografía analítica sobre la disciplina.¹¹

Se trata de una decisión que yo lamento. No es que objete el término *Übersetzungswissenschaft*, pues casi no hay argumentos válidos contra esa designación en alemán. El problema no es que la disciplina no sea una *Wissenschaft*, sino que no toda *Wissenschaft* puede ser llamada estrictamente “ciencia”. En la actualidad, nadie cuestionaría los términos *Sprachwissenschaft* y *Literaturwissenschaft*; pero más de uno pondría en duda si la lingüística ha llegado a un estado de precisión, formalización y constitución de paradigma tal que pueda ser descripta apropiadamente como ciencia; y prácticamente todos concordarían con que los estudios literarios no son, y en el futuro previsible no serán, una ciencia en el sentido propio de la palabra. Del mismo modo, cuestiono que podamos usar justificadamente una designación para el estudio del traducir y de las traducciones

7 Véase la cita de Hagstrom *supra*.

8 Sin embargo, dada la falta de un paradigma general, los estudiosos tienden con frecuencia a restringir el sentido del término solo a una parte de la disciplina. A menudo, parecería ser un sinónimo aproximado de “teoría de la traducción”.

9 Eugene Nida: *Towards a Science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill, 1964.

10 Véase la esclarecedora observación de Nida sobre su uso del término: “la ciencia de la traducción (o, quizá más precisamente, la descripción científica de los procesos involucrados en el traducir)” (Eugene Nida: “Science of Translation”. En *Language*, 45 [1969], pp. 483-498, cita en p. 483, nota 1; el subrayado es mío).

11 K.-Richard Bausch, Josef Klegraf y Wolfram Wilss: *The Science of Translation: An Analytical Bibliography*. Tübinga: Narr. El vol. 1 (1970) cubre los años 1962–1969; el vol. II (1972), los años 1970–1971, más un suplemento correspondiente a los años cubiertos por el primer volumen.

que lo ubique en compañía de las matemáticas, la física y la química, o incluso de la biología, en lugar de la sociología, la historia, la filosofía o, llegado el caso, los estudios literarios.

2.3.

Sin embargo, hay otro término que circula en inglés para nombrar nuevas disciplinas. Es la palabra “*studies*” [estudios]. Por cierto, para disciplinas que, dentro de la antigua distinción académica, tienden a pertenecer a las humanidades o a las artes y no a las ciencias como campos del saber, la palabra parecería ser tan ubicua en inglés como la palabra *Wissenschaft* en alemán. Pensemos en los estudios soviéticos, estudios americanos, estudios del Commonwealth, estudios demográficos, estudios de comunicación. Es verdad que la palabra plantea algunas complicaciones, entre ellas, el hecho de que es difícil derivar una forma adjetiva. Sin embargo, la designación “estudios de traducción” parecería ser la más apropiada de todas las disponibles, y su adopción como término estándar para la disciplina en su conjunto eliminaría parte de la confusión y el malentendido. Daré el ejemplo utilizándola en el resto de este trabajo.

Un obstáculo más importante que la falta de un nombre generalmente aceptado en el camino del desarrollo de los estudios de traducción es la falta de consenso general sobre el alcance y la estructura de la disciplina. ¿Qué constituye el campo de los estudios de traducción? Algunos dirán que coincide con los estudios terminológicos y lexicográficos comparativos (o contrastivos); otros lo considerarán prácticamente idéntico a la lingüística comparativa o contrastiva; muchos lo tomarán como sinónimo de teoría de la traducción. Pero seguramente es diferente, aunque no siempre distinguible de los dos primeros, y más de la tercera. Tal como suele suceder en el caso de las disciplinas emergentes, ha habido hasta ahora poca metarreflexión sobre la

naturaleza de los estudios de traducción como tales –al menos entre los trabajos publicados de los que tengo conocimiento–. Uno de los pocos casos que he encontrado es el de Werner Koller, quien proporcionó la siguiente delimitación del tema: “los estudios de traducción deben comprenderse como una designación colectiva e inclusiva para toda actividad de investigación que tome como base o como objeto los fenómenos del traducir y de la traducción”.¹²

3.1.

De esta delimitación se sigue que los estudios de traducción son –y no creo que nadie pueda negarlo– una disciplina empírica. Con frecuencia se ha señalado que las disciplinas empíricas tienen dos objetivos principales, que Carl G. Hempel ha formulado de la siguiente manera: “describir fenómenos particulares del mundo de nuestra experiencia y establecer los principios generales por medio de los cuales estos pueden ser explicados y predichos”.¹³ Como campo de la investigación pura –es decir, la investigación llevada a cabo por sí misma, aparte de toda aplicación práctica directa fuera de su propio terreno–, los estudios de traducción tienen, pues, dos objetivos principales: (1) describir los fenómenos del traducir y la traducción tal como se manifiestan en el mundo de nuestra experiencia, y (2) establecer los principios generales por medio de los cuales esos fenómenos pueden ser explicados y predichos. Las dos ramas de los estudios de traducción puros que se ocupan de estos objetivos pueden ser designadas como *estudios descriptivos de traducción* (EDT) o *descripción de la traducción* (DT), y *estudios teóricos de traducción* (ETT) o *teoría de la traducción* (TT).

3.1.1.

De los dos, quizás sea apropiado considerar primero los *estudios descriptivos de traducción*, como rama de la disciplina que mantiene constantemente el contacto

12 Werner Koller: “Übersetzen, Übersetzung und Übersetzer. Zu schwedischen Symposien über Probleme der Übersetzung”. En *Babel*, 17 (1971), pp. 3-11, cita en p. 4. Véase además en este artículo (también en p. 4) el resumen de “Übersetzungspraxis, Übersetzungstheorie und Übersetzungswissenschaft”, trabajo presentado por Koller en el Segundo Simposio de Traductores Sueco-Alemán, que tuvo lugar en Estocolmo, 23 y 24 de octubre de 1969.

13 Carl. G. Hempel: *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*. Chicago: University of Chicago Press, 1967, p. 1.

más estrecho con los fenómenos empíricos en estudio. Parecería haber tres tipos principales de EDT, que, según su focalización, pueden dividirse en orientados al producto, orientados a la función y orientados al proceso.

3.1.1.1.

Los *EDT orientados al producto*, el área de investigación que describe las traducciones existentes, han sido tradicionalmente un área importante de la investigación académica en los estudios de traducción. El punto de partida para este tipo de estudios es la descripción de traducciones individuales, o la descripción de traducciones focalizada en el texto. Una segunda fase es la descripción comparativa de traducciones, en la cual se realizan análisis comparados sobre varias traducciones del mismo texto, tanto en una única lengua como en varias lenguas. Estas descripciones individuales y comparadas proporcionan material para relevar cuerpos más vastos de traducciones, por ejemplo, las realizadas dentro de determinado período, lengua y/o tipo textual o discursivo. En la práctica, los cuerpos se han restringido teniendo en cuenta esos tres factores: las traducciones literarias en el siglo diecisiete al francés, o las traducciones medievales de la Biblia al inglés. Pero esos relevamientos descriptivos también pueden ser de más amplio alcance, diacrónicos además de (aproximadamente) sincrónicos, y uno de los objetivos finales de los EDT orientados al producto posiblemente sea una historia general de la traducción, por ambicioso que tal objetivo pueda parecer en el presente.

3.1.1.2.

Los *EDT orientados a la función* no se interesan por la descripción de traducciones en sí mismas, sino por la descripción de su función en la situación sociocultural receptora: es un estudio de los contextos más que de los textos. Planteando preguntas como qué textos fueron (y *no* fueron) traducidos en determinado momento y lugar, y qué influencias se ejercieron en consecuencia, esta área de investigación ha atraído menos

la atención que el área precedente, aunque suele ser introducida como subtema o contratema en las historias de la traducción y las historias de la literatura. Un énfasis mayor en ella podría llevar al desarrollo de una sociología de la traducción o —en una expresión menos feliz aunque más ajustada, dado que es un área legítima tanto de los estudios de traducción como de la sociología— de los estudios sociológicos de la traducción.

3.1.1.3.

Los *EDT orientados al proceso* se interesan por el proceso o acto de traducir en sí mismo. El problema de lo que ocurre exactamente en la “caja negra” de la “mente” del traductor a medida que crea un nuevo texto más o menos correspondiente en otra lengua ha sido objeto de gran especulación por parte de los teóricos de la traducción, pero ha habido muy pocos intentos de investigación sistemática en condiciones de laboratorio. Evidentemente, se trata de un proceso inusualmente complejo, un proceso que, si I. A. Richards está en lo cierto, “puede ser probablemente el tipo más complejo de acontecimiento producido en la evolución del cosmos”.¹⁴ Pero los psicólogos han desarrollado y están desarrollando sofisticados métodos de análisis y descripción de otros procesos mentales complejos, y es de esperar que en el futuro también este problema atraiga su atención, abriéndose así un área de estudios que bien podría llamarse psicología de la traducción o estudios psicológicos de la traducción.

3.1.2.

La otra rama principal de los estudios puros de traducción, los *estudios teóricos de traducción* o *teoría de la traducción*, no está, como su nombre lo indica, interesada en describir traducciones existentes, funciones de la traducción observadas ni procesos de traducción experimentalmente determinados, sino en usar los resultados de los estudios descriptivos de traducción en combinación con la información disponible de disciplinas relacionadas para proponer principios, teorías y modelos que servirán para explicar y predecir lo que el

14 I. A. Richards: “Toward a Theory of Translating”. En Arthur F. Wright (ed.): *Studies in Chinese Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1953 (también publicado como *Memoirs of the American Anthropological Association*, 55 [1953], Memoir 75), pp. 247-262.

traducir y las traducciones son y serán.

3.1.2.1.

El objetivo último del teórico de la traducción en el sentido amplio del término debe ser, sin duda alguna, el desarrollo de una teoría completa e inclusiva que contemple tantos elementos como sean necesarios para explicar y predecir todos los fenómenos que pertenecen al campo del traducir y la traducción, con exclusión de todo otro fenómeno que no pertenezca a él. No es necesario recordar que una *teoría general de la traducción* en el sentido cabal de la palabra, si es que puede ser formulable, será necesariamente muy formalizada y, por más que quienes la formulen persigan la economía, también será muy compleja.

La mayoría de las teorías propuestas hasta la fecha son en realidad poco más que prolegómenos para tal teoría general de la traducción. Una buena parte de ellas, de hecho, no son en absoluto teorías en el sentido riguroso del término, sino un haz de axiomas, postulados e hipótesis formulados de tal manera que resultan demasiado inclusivos (cubren hechos no-traslativos y no-traducciones) o demasiado exclusivos (dejan afuera algunos hechos traslativos y algunas obras generalmente reconocidas como traducciones).

3.1.2.2.

Otras, aunque también ellas podrían aceptar la designación de teorías “generales” de la traducción (frecuentemente precedidas por el cauteloso “hacia”), no son en realidad teorías generales, sino parciales y específicas en sus alcances, pues abordan uno o varios aspectos de la teoría de la traducción en su conjunto. Es en esta área de las teorías parciales donde se han producido los avances más significativos en los últimos años, y probablemente será necesario llevar a cabo muchas investigaciones ulteriores antes de que podamos siquiera empezar a pensar en arribar a una teoría general en el sentido que acabo de esbozar. Las *teorías parciales de la traducción* pueden especificarse de múltiples maneras. Sugeriré, sin embargo, seis tipos principales en que pueden agruparse.

3.1.2.2.1.

Ante todo, hay teorías de la traducción que he dado en llamar, con una extensión poco ortodoxa del término, *teorías de la traducción restringidas según el medio*. Estas teorías pueden a su vez subdividirse en teorías de la traducción realizada por el hombre (traducción humana), realizada por computadoras (traducción maquina) y realizada por ambos en conjunción (traducción mixta o asistida por computación). La traducción humana se divide en traducción oral o interpretación (con la distinción entre interpretación consecutiva y simultánea) y en traducción escrita; para ambos grupos se han desarrollado teorías o cuasiteorías restringidas. Numerosos ejemplos de valiosa investigación en traducción maquina y asistida por computación nos resultan familiares, y también sobre la traducción oral humana. Que los ejemplos de teorías restringidas según el medio de la traducción escrita no acudan tan fácilmente a nuestra mente se debe en gran parte al hecho de que sus autores tienden a presentarlas bajo la forma de teorías generales.

3.1.2.2.2.

En segundo lugar, hay *teorías restringidas según el área*. Estas pueden ser de dos tipos estrechamente relacionados entre sí: restringidas por las lenguas involucradas o, lo que por lo general no significa exactamente lo mismo –y ocasionalmente significa algo totalmente distinto–, por las culturas involucradas. En ambos casos –la restricción de la lengua y la restricción de la cultura–, el grado de limitación real puede variar. Pueden formularse teorías para la traducción entre, por ejemplo, el francés y el alemán (teorías restringidas según el par de lenguas), o para la traducción dentro de las lenguas eslavas (teorías restringidas según el grupo de lenguas), o para la traducción de las lenguas romances a las lenguas germánicas (teorías restringidas según el par de grupos de lenguas). Del mismo modo, al menos hipotéticamente, pueden desarrollarse teorías para la traducción dentro de la cultura suiza (restringidas a una cultura), o para las traducciones entre la cultura suiza y la belga (restringidas a un par de culturas), o bien para las traducciones dentro de la Europa occidental (restringidas a un grupo cultural), o

entre lenguas que reflejan una cultura pretecnológica y las lenguas de la cultura occidental contemporánea (restringidas a dos grupos de culturas). Las teorías restringidas según la lengua tienen estrechas afinidades con el trabajo realizado en la lingüística y la estilística comparadas (aunque siempre debe recordarse que una gramática de la traducción en un par de lenguas debe ser distinta de la gramática contrastiva desarrollada con el fin de la adquisición de la lengua). En el campo de las teorías restringidas según la cultura ha habido escasa investigación pormenorizada, aunque las restricciones culturales, por ser confundidas con las restricciones lingüísticas, a veces son introducidas en las teorías restringidas según la lengua, donde están fuera de lugar, salvo en los raros casos en que los límites culturales y lingüísticos coinciden tanto en la situación de partida como de llegada. Por otra parte, no hay duda de que algunos aspectos de las teorías que se presentan como generales en realidad pertenecen solamente al área cultural occidental.

3.1.2.2.3.

En tercer lugar, hay *teorías restringidas según el nivel*, es decir, teorías que abordan discursos o textos en su totalidad, pero se ocupan de niveles lingüísticos menores. Tradicionalmente, una gran cantidad de escritos sobre traducción se ocuparon casi enteramente del nivel de la palabra, y la palabra y el grupo de palabras sigue siendo el nivel en el cual se detiene gran parte del pensamiento orientado terminológicamente que estudia la traducción científica y técnica. La mayor parte de la investigación orientada lingüísticamente, por otro lado, ha tomado la oración como su límite superior hasta muy recientemente, ignorando en general los aspectos macroestructurales de los textos enteros como problemas de traducción. Es de esperar que la tendencia claramente discernible a alejarse de la lingüística oracional en dirección a la lingüística textual alentará a los teóricos orientados lingüísticamente a superar las teorías de la traducción restringidas a la oración para pasar a la tarea más compleja de desarrollar teorías de nivel textual o sin restricción por nivel.

3.1.2.2.4.

En cuarto lugar, hay *teorías restringidas según el tipo textual* (o el tipo discursivo), que abordan el problema de la traducción de tipos o géneros específicos de mensajes verbales. Escritores y teóricos de la literatura se han ocupado durante mucho tiempo de los problemas intrínsecos de la traducción de textos literarios o de géneros literarios específicos; del mismo modo, los teólogos se han consagrado a las cuestiones que plantea la traducción de la Biblia y otros textos sagrados. En los últimos años se ha intentado desarrollar una teoría específica para la traducción de textos científicos. Sin embargo, todos estos estudios han fracasado, pues aún carecemos de una teoría que formalice los tipos de mensaje, de texto y de discurso. Ni la teoría de Bühler de los tipos de comunicación, tal como fue profundizada luego por los estructuralistas de Praga, ni las definiciones sobre las variedades de lengua a las que llegaron los lingüistas —en particular los de la escuela británica— proporcionan material suficiente para establecer criterios capaces de definir los tipos textuales y que se prestaran más cabalmente a una operacionalización que las definiciones inconsistentes y mutuamente contradictorias de las teorías tradicionales de los géneros. Por otro lado, las teorías tradicionales no pueden ignorarse, pues continúan desempeñando un papel importante en la creación de criterios de expectativa de los lectores de traducciones. También requiere estudio la importante cuestión de la distorsión o modificación del tipo textual en traducción.

3.1.2.2.5.

En quinto lugar, hay *teorías restringidas según la época*, que pertenecen a dos tipos: las teorías que se ocupan de las traducciones de textos contemporáneos y las teorías que se ocupan de la traducción de textos de períodos más antiguos. También en este caso parece haber una tendencia a presentar una de las teorías —la que se ocupa de los textos contemporáneos— como si fuera una teoría general; la otra, la teoría de lo que quizá pueda llamarse “traducción trans-temporal”, es una cuestión que ha despertado grandes desacuerdos, particularmente entre los teóricos orientados literariamente, pero pocas conclusiones de validez general.

3.1.2.2.6.

Finalmente, hay *teorías restringidas según el problema*, teorías que se limitan a uno o más problemas específicos dentro de toda el área de la teoría general de la traducción, problemas que pueden ir de cuestiones tan amplias y básicas como los límites de la variancia e invariancia en traducción, o la naturaleza de la equivalencia en traducción (o, como prefiero llamarla, de la concordancia en traducción) a cuestiones más específicas, como la traducción de las metáforas o de los nombres propios.

3.1.2.3.

Debe notarse que las teorías pueden, con frecuencia, estar restringidas por más de un factor. Los lingüistas contrastivos que se interesan en la traducción, por ejemplo, probablemente producirán teorías que no solo estarán restringidas según la lengua, sino también según el nivel y la época, relacionadas con las traducciones entre pares específicos de dialectos contemporáneos en el nivel oracional. Del mismo modo, las teorías de los teóricos de la literatura generalmente estarán restringidas por el medio y el tipo textual, y generalmente también por el grupo cultural; normalmente se relacionan con textos escritos dentro de la tradición literaria occidental (extendida). Esto no necesariamente reduce el interés de tales teorías parciales, pues aun un estudio teórico restringido según todos los factores –por ejemplo, una teoría del modo en que las cláusulas subordinadas en las novelas en alemán contemporáneo deben ser traducidas al inglés escrito– puede tener consecuencias para la teoría más general a la que deben abocarse los investigadores. Sería sensato, empero, no perder de vista tal teoría verdaderamente general, y aún más sensato no sucumbir a la ilusión de que un cuerpo de teorías restringidas –por ejemplo, un complejo de teorías restringidas según la lengua sobre cómo traducir oraciones– puede ser un sustituto adecuado de ella.

3.2.

Luego de esta rápida recorrida por las dos ramas principales de la investigación pura en los estudios de traducción, me gustaría pasar a la rama de la disciplina que es, en palabras de Bacon, “de uso” y no “de luz”: los estudios aplicados de traducción.¹⁵

3.2.1.

En esta disciplina, como en muchas otras, lo primero que viene a la mente cuando se consideran las aplicaciones que se extienden más allá de los límites de la disciplina misma es la enseñanza. En realidad, la enseñanza de la traducción es de dos tipos que deben ser distinguidos cuidadosamente. En un caso, la traducción fue utilizada durante siglos como técnica de enseñanza de lenguas extranjeras y como prueba de su adquisición. Volveré a este tipo en un momento. En el segundo caso –un fenómeno más reciente–, se enseña a traducir en las escuelas y en los cursos para formar traductores profesionales. Esta segunda situación, la de la *formación del traductor*, ha planteado numerosas cuestiones que piden respuestas: preguntas que se relacionan principalmente con los métodos de enseñanza, con las técnicas de evaluación y con el diseño curricular. Es obvio que la búsqueda de respuestas fundamentadas y confiables a estas preguntas constituye un área crucial (y, al menos por el momento, *el* área crucial) de la investigación en los estudios aplicados de traducción.

3.2.2.

Una segunda área, estrechamente vinculada con la primera, tiene que ver con las necesidades de herramientas en la traducción, tanto para uso en la formación de traductores como para satisfacer los requerimientos del traductor profesional. Las necesidades son muchas y variadas, pero en gran parte pertenecen a dos tipos: (1) las herramientas lexicográficas y terminológicas y (2) las gramáticas. Estos dos tipos de herramientas fueron tradicionalmente proporcionadas

¹⁵ La distinción de Bacon no era en realidad entre dos tipos de investigación en sentido amplio, sino de experimentos: “experimentos de uso” y “experimentos de luz”. Véase S. Pit Corder: “Problems and Solutions in Applied Linguistics”, trabajo presentado en la sesión plenaria de 1972 del Congreso de Lingüística Aplicada de Copenhague.

por investigadores de otras disciplinas relacionadas, y difícilmente pueda sostenerse que los trabajos sobre ellas deben ser considerados *in toto* como áreas de los estudios aplicados de traducción. Pero las herramientas lexicográficas a menudo están muy lejos de cubrir las necesidades de la traducción, y las gramáticas contrastivas compuestas para la adquisición de lenguas no son un sustituto adecuado de las gramáticas para la traducción que contemplan la variedad. Parecería haber una necesidad de que los investigadores de los estudios aplicados de traducción clarifiquen y definan los requerimientos específicos que las herramientas de este tipo deberían cubrir para satisfacer las necesidades de los traductores en actividad y de los futuros traductores, y trabajar junto con lexicólogos y lingüistas contrastivos en desarrollarlas.

3.2.3.

Una tercera área de estudios aplicados de traducción es la de la *política de la traducción*. La tarea del investigador en esta área es asesorar a otros en la definición del lugar y el rol de los traductores, el traducir y las traducciones en la sociedad en su conjunto: cuestiones como, por ejemplo, la determinación de qué obras deben ser traducidas en una situación sociocultural determinada, cuál es y cuál debería ser la posición social y económica del traductor, o (y aquí vuelvo al punto antes planteado) qué papel debe desempeñar la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Respecto de esta última cuestión política, dado que no podría ser tarea de los estudios de traducción alentar el uso de la traducción en lugares en los cuales es disfuncional, me parece que debería darse prioridad a una investigación amplia y rigurosa para evaluar la eficacia de la traducción como técnica y como método de evaluación en la enseñanza de las lenguas. La probabilidad de que no sea eficaz parecería ser tan grande que, en este caso, sería imperativo que la investigación sobre los programas sea precedida por una investigación de las políticas.

3.2.4.

Una cuarta y diferente área de los estudios de traducción es la de la *crítica de traducciones*. El nivel de tal crítica suele ser muy bajo en la actualidad, y en muchos países todavía está ajena a los avances dentro del campo de los estudios de traducción. Sin duda, las actividades de interpretación y evaluación de traducciones siempre eludirán el conocimiento del análisis objetivo en cierto punto, y continuarán así reflejando actitudes intuitivas e impresionistas del crítico. Pero un contacto más estrecho entre los estudiosos de la traducción y los críticos podría contribuir a reducir el elemento intuitivo a un nivel más aceptable.

3.3.1.

Luego de esta breve recorrida por las ramas principales de los estudios de traducción, hay otras dos observaciones que quisiera hacer. La primera es esta: en lo precedente, los estudios de traducción descriptivos, teóricos y aplicados fueron presentados como tres ramas distintas de la disciplina, y el orden de la presentación puede sugerir que las relaciones entre unas y otras son unidireccionales: la descripción de traducciones proporciona los datos básicos a partir de los cuales la teoría de la traducción será construida, y ambas proporcionan hallazgos que deben ser puestos en práctica en los estudios aplicados. En realidad, desde luego, la relación es dialéctica, pues cada una de las tres ramas proporciona material para las otras dos, y hace uso de los hallazgos que estas le proporcionan. La teoría de la traducción, por ejemplo, no puede bastarse sin los datos sólidos y específicos que brinda la investigación en los estudios descriptivos y aplicados, mientras que, por otro lado, no puede empezar el trabajo en ninguno de los otros dos campos sin tener al menos una hipótesis teórica intuitiva como punto de partida. En vista de esta relación dialéctica, se sigue que, aunque las necesidades de un momento determinado puedan variar, se requiere atender a las tres ramas para que la disciplina crezca y prospere.

3.3.2.

La segunda observación es que en cada una de las tres ramas de los estudios de traducción hay otras dos dimensiones que no he mencionado, dimensiones que se vinculan con el estudio, no del traducir ni de las traducciones, sino de los estudios de traducción en sí mismos. Una de estas dimensiones es histórica: hay un campo de la historia de la teoría de la traducción en la cual se ha hecho un trabajo valioso, pero también hay un campo de la historia de la descripción de traducciones y de los estudios aplicados (en gran parte, una historia de la enseñanza de la traducción y de la formación de traductores), ambos territorio bastante virgen. Del mismo modo, hay una dimensión que puede llamarse metodológica o metateórica, que se interesa

por los problemas sobre qué métodos y modelos pueden ser usados con mayor provecho en la investigación en las diversas ramas de la disciplina (cómo las teorías de la traducción, por ejemplo, pueden construirse para alcanzar mayor validez, o qué métodos analíticos pueden usarse para lograr resultados descriptivos más objetivos y contundentes), pero también dirigiendo su atención a problemas básicos, como el de los límites de la disciplina.

Este trabajo ha hecho algunas incursiones en la primera de esas dos dimensiones, pero mayormente pretende ser una contribución para la segunda. No aspira al consenso. Los estudios de traducción han llegado a una etapa en la cual es tiempo de revisar la disciplina misma. Que la meta-discusión comience.

Traducción: Patricia Willson

James S. Holmes (1924-1986) fue un poeta, traductor y traductólogo de origen estadounidense radicado en los Países Bajos desde los años cincuenta. Fue coeditor de *Dutch Interior. Postwar Poetry from the Netherlands and Flanders* (1984) y editor de *The Nature of Translation. Essays on the Theory and Practice of Literary Translation* (1970) y de *Literature and Translation. New Perspectives in Literary Studies* (1978). Sus ensayos sobre traducción poética y traductología fueron reunidos y publicados póstumamente en *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies* (1988).

Patricia Willson es doctora en Letras y traductora. Es autora de *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX* (2017, 2ª ed.) y de *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras* (2019). Ha traducido, entre otros autores y autoras, a Roland Barthes, Jean Paul Sartre, Gustave Flaubert, Mary Shelley y Paul Ricœur. Trabaja como docente en la Universidad de Lieja (Bélgica) y codirige la Carrera de Especialización en Traducción Literaria (CETRALIT) en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Desafío y felicidad de las traducciones de Dante

Reseña de Claudia Fernández Speier: *Las traducciones argentinas de la Divina Comedia. De Mitre a Borges*. Buenos Aires: Eudeba, 2019, 348 págs.

Patricia Willson
Universidad de Lieja/
Universidad de Buenos Aires

Con Borges, identificamos a los clásicos como aquellos textos capaces de suscitar nuevas lecturas. Esta definición no esencialista de la cualidad clásica es la que lanza la indagación de *Las traducciones argentinas de la Divina Comedia*. ¿Qué lecturas ha suscitado la *Comedia* en el espacio cultural argentino? ¿De qué modos han contribuido a delinear el imaginario sobre Dante desde fines del siglo XIX hasta la actualidad? En este libro, Claudia Fernández Speier reconstruye tales lecturas a partir de diversas fuentes, con foco en un tipo especial de apropiación: las traducciones. Sujeta a la ordalía de la comparación con su fuente, cada versión está inscripta en un contexto que determina las condiciones de su producción y de su circulación. De ahí que el cotejo tenga que liberarse de la mirada normativa para ver en los textos traducidos y sus paratextos las marcas de reconocibles circunstancias ideológicas y estéticas. Ese es uno de los tantos méritos de *Las traducciones argentinas de la Divina Comedia*: la articulación de un análisis textual minucioso con la recuperación de las representaciones sobre la literatura argentina, sobre la historia y el valor de lo literario a lo largo de más de un siglo. Fernández Speier se centra en las versiones integrales de Bartolomé Mitre (1897), Juan Ángel Battistessa (1972), Francisco Soto y Calvo (1940), Antonio Milano (2003) y Jorge Aulicino (2011). El análisis se nutre de tres marcos teóricos y metodológicos: el de la filología y la italianística, entre ellos, los trabajos de Gabriele Muresu; el de la historiografía literaria según Asor Rosa y las tesis de Robert Jauss; y el de los estudios de traducción, en especial, los aportes de Itamar Even-Zohar y de Antoine Berman. En el hecho de que el tema de la *Comedia* y su traducción reaparezca en múltiples textos de Jorge Luis Borges, la autora halla una razón crítica que habilita la inclusión de un capí-

tulo en el que esta historia de traducciones dantescas en Argentina se completa con una que no fue: la del propio Borges.

La primera tesis fuerte de Fernández Speier establece la vitalidad de la tradición dantesca en Argentina. La segunda, la existencia de un punto ciego en esa tradición: las interpretaciones argentinas de Dante, en general, y de la *Comedia*, en particular, han tendido a soslayar la perspectiva cristiano-medieval. De ahí, la preponderancia de la lectura del *Infierno*, en desmedro de la frecuentación crítica del *Paraíso*. Las versiones integrales vencen esa inercia y componen una lectura global del poema dantesco. Para cada una de ellas, Fernández Speier hace el repertorio de estrategias traductorales, paratextuales y críticas significativas, que permiten salir de la prescripción y de la sanción al traductor. La tercera tesis fuerte es que el estudio de las traducciones de un texto clásico proveniente de una tradición extranjera contribuye a pensar bajo una nueva luz la historia literaria de un espacio cultural. *Las traducciones argentinas de la Divina Comedia* demuestra que “la traducción de Dante [es un] posible hilo conductor para estudiar algunos aspectos de la literatura argentina y su relación con la literatura europea” (p. 326).

La traducción de Mitre, objeto del capítulo 1, es situada en un contexto discursivo preciso, heredero de la Generación del 37 y vinculado a un proyecto de nación: el de la Generación del Ochenta. En esta traducción, Fernández Speier detecta la primera aparición del “traductor-intérprete”, categoría analítica que le permite relacionar las versiones analizadas. El “traductor-intérprete” regula las formas de lectura del

texto por él traducido a través de la intervención paratextual. Este carácter fuerte de guía de lectura reaparece en la traducción de Battistessa, analizada en el capítulo 2. La tipología de notas al pie propuesta en el análisis de esta versión constituye una herramienta metodológica útil para pensar toda versión con aparato crítico (p. 111 ss.). En el capítulo 3 se analizan, más brevemente, las otras tres versiones: la de Soto y Calvo y, ya en el siglo XXI, la de Milano y la de Aulicino. En esta última, Fernández Speier detecta la aparición de formas más experimentales de acercamiento al texto de Dante. Con gran sutileza crítica, la autora demuestra hasta qué punto el lenguaje metafórico –la traducción como metáfora y las metáforas de la traducción– transparenta concepciones divergentes sobre las relaciones entre versión y texto fuente (p. 206). En todo caso, la tradición de traductores de la *Comedia* en Argentina es tan poco pacífica como la de las *Mil y una noches* ficcionalizada por Borges.

En el capítulo 4, dedicado a Borges, Fernández Speier estudia una variedad de fuentes: ensayos, relatos, entrevistas, conferencias y los juicios sobre la traducción que recoge Adolfo Bioy Casares en su polémico diario (2006). La autora analiza en primer lugar las opiniones borgeanas sobre la traducción que funcionan como caución de una poética del relato. Atinadamente, rescata otras, en las que Borges suscribe una concepción más convencional sobre

las relaciones entre texto fuente y traducción. Esta segunda serie de citas borgeanas sobre el traducir y sus productos, muchas veces silenciadas, es la que sustenta y justifica el título del capítulo: “Borges, traductor imposible de Dante”. En ella se reproducen algunos tópicos sobre la traducción: la traducción como pérdida; la imposibilidad de traducir la connotación y, por tanto, la traducibilidad diferencial entre prosa y poesía. Lo meritorio del trabajo con las fuentes radica, ante todo, en la libertad crítica con la que aborda las trilladas hipótesis sobre Borges y la traducción, así como el oportuno rescate de textos y testimonios que contradicen el discurso habitual sobre el tema.

En la conferencia “Desafío y felicidad de la traducción”, Paul Ricœur sostiene que la retraducción es una alternativa válida a la crítica de traducciones (2005: 28). Como si respondiera a esta sugerencia, Claudia Fernández Speier escribe, ella misma, una nueva página en la historia de las traducciones argentinas de la *Comedia*. En 2021 se publica su traducción integral de la obra de Dante.¹ Una nueva figura de traductor se delinea... la traductora-intérprete. Por obra de las contemporaneidades que generan las lecturas críticas, es también a la luz de esa traducción posterior que está escrita esta reseña. A la luz del entusiasmo suscitado por una nueva versión que, varios siglos después, nos guía con mano diestra en el mundo de Dante.

Referencias

- Bioy Casares, Adolfo (2006): *Borges*. Edición al cuidado de Daniel Martino. Buenos Aires: Destino.
- Ricœur, Paul (2005): *Sobre la traducción*. Traducción y prólogo de Patricia Willson. Buenos Aires: Paidós.

Patricia Willson es doctora en Letras por la UBA y traductora por el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Es autora de *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2017, 2ª ed.) y de *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras* (Buenos Aires: EThos, 2019). Es editora de *Crítica y traducción en Julio Cortázar* (Madrid: Ibe-

1 Alighieri, Dante: *Divina Comedia*. Traducción, estudio preliminar y notas de Claudia Fernández Speier. Buenos Aires: Colihue, 2021.

roamericana/ Vervuert, 2019) y coeditora de *Impliciter/Expliciter. L'intervention du traducteur* (Liège: Presses universitaires de Liège, 2018) y de *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina* (México: UNAM, 2011). Ha traducido, entre otros autores y autoras, a Roland Barthes, Paul Ricœur, Gustave Flaubert, Jean-Paul Sartre, Richard Rorty, Mary Shelley, Mark Twain, H. P. Lovecraft, Jack London. Actualmente enseña en la Universidad de Lieja (Bélgica) y codirige la Carrera de Especialización en Traducción Literaria (CETRALIT) en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

De la literatura a la lengua mundial: la traducción como escenario del conflicto lingüístico

Reseña de Pascale Casanova: *La lengua mundial. Traducción y dominación*. Traducción de Laura Fólica. Prólogo de Roberto Bein. Buenos Aires: EThos Traductora, 2021 (col. Estudios, 2), 160 págs.

Mariana Podetti
marianapodetti@yahoo.com

Con esta publicación, accedemos a la traducción al español del último libro de Pascale Casanova (1959-2018),¹ reconocida investigadora francesa, crítica literaria, divulgadora de la cultura y docente universitaria. Se trata de la segunda obra de Casanova traducida al español (la primera es la célebre *República mundial de las Letras*, reescritura de su tesis de doctorado, publicada en francés en 1999 y traducida en 2001 por Jaime Zulaika para la editorial Anagrama).

Discípula del sociólogo Pierre Bourdieu, Casanova abordó los productos de la cultura desde una mirada crítica transnacional que cuestionaba tanto los enfoques inmanentistas como el de los estudios poscoloniales, que consideraba basados en una homologación directa entre literatura y política. Sus trabajos, enmarcados en el campo de las literaturas comparadas, tienen como eje el conflicto entre literaturas y lenguas dominantes y dominadas, y se proponen como objetivo explícito contribuir a la emancipación de quienes están relegados a la posición periférica o dominada mediante el reconocimiento del carácter arbitrario de esta dominación. Aunque sus análisis se centran, principalmente, en el conflicto entre literaturas y lenguas europeas, la hipótesis que atraviesa toda su obra (el reconocimiento de la desigualdad entre las literaturas y las lenguas, que suele negarse desde otras perspectivas) tiene alcance general.

Después de *La República mundial de las Letras*, que definía el espacio literario mundial como un mercado que –al igual que el económico– otorga valor a sus pro-

ductos en función de su prestigio, como contracara del poder, Casanova abordó la desigualdad entre las lenguas en un artículo muy conocido en el campo de los estudios de traducción: “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual”, publicado en 2002. Allí discutía la “visión vehicular de la traducción”, que caracteriza esta práctica como una operación supuestamente neutra, simétrica, lineal y horizontal entre iguales, y proponía adoptar un punto de vista transnacional para observar jerarquías y correlaciones de fuerza en el campo literario mundial, caracterizado por la desigualdad.

En *La lengua mundial*, retoma esta hipótesis para esbozar un recorrido histórico de la lengua francesa (entendiéndola como un conjunto de variedades) desde sus orígenes, cuando asoma dominada por el latín, pasando por un período aproximado de tres siglos en el que alcanza la posición dominante –es decir, la de *lengua mundial*–, hasta su actual posición, nuevamente dominada, esta vez por el inglés. Estos vínculos entre lengua dominada y lengua dominante inciden directamente en los procesos de traducción literaria, no solamente en cuanto a qué se traduce, desde qué lengua y a qué lenguas (la lengua mundialmente dominante es la lengua de traducción por excelencia y la que otorga valor en extraducción), sino también en la manera de traducir: más orientada al texto fuente o al texto meta, según cuál sea la lengua dominante. Si esta es la del texto fuente, las traducciones serán más “fieles” o autónomas; en cambio, si es la del texto meta, serán más “libres”, heterónomas o etnocéntricas. En términos de

1 El libro, *La langue mondiale: Traduction et domination*, fue publicado por Seuil en 2015.

la teoría del polisistema (modo de pensamiento que Casanova reconoce como “cercano”), las primeras se ubicarían en el polo de la adecuación, y las segundas, en el de la aceptabilidad (Toury 2000: 201).

Una hipótesis fuerte de Casanova con respecto a las relaciones de dominación es que estas no obedecen necesariamente al resultado de la dominación política o económica entre las regiones –aunque en algunos casos puedan coincidir–, sino que siguen una lógica propia, relativamente autónoma. La condición necesaria y suficiente para que una lengua sea dominante es la creencia de los hablantes en su prestigio. Como ejemplo, Casanova cita la relación entre el griego y el latín a partir de la conquista de Grecia por parte de Roma: para los romanos, el griego era la lengua prestigiosa, la de la “alta cultura”, y sus textos se importaban masivamente bajo la forma de traducciones. Concluye la autora: “Así pues, la lengua mundialmente dominante no siempre es, o no necesariamente, la lengua del país que domina la economía (como la situación actual tendería a hacer creer) ni la del país más potente en términos militares a escala mundial”.²

La obra es un ensayo (o, tal vez, una combinación de ensayos) organizado en cinco capítulos, un *exordium* y un *exitus*.³ La edición en español se enriquece con un prólogo crítico del lingüista y traductólogo Roberto Bein, y con las palabras preliminares de las editoras, que analizan la propia publicación en términos del conflicto descrito por Casanova y su propuesta de emancipación.

Si bien los capítulos se ordenan, en líneas generales, en forma cronológica, el foco sobre el objeto no se ubica siempre a la misma distancia; así, podemos distinguir algunos capítulos más “panorámicos”, que historizan el vínculo y el conflicto entre las lenguas desde una distancia mayor (en particular, el 1, el 3, el 4 y el *exitus*) y capítulos más “monográficos”, que se concentran en el análisis detallado de fuentes primarias (el 2,

dedicado a la *Defensa e ilustración de la lengua francesa* de Joachim Du Bellay, y el 5, que pivotea sobre el *Zibaldone*, diario intelectual de Giacomo Leopardi, con algunos *excursus* prospectivos hacia la actual posición dominante del inglés). Esta heterogeneidad en el foco sobre el objeto produce la impresión de un trabajo que enhebra investigaciones parciales con cierta autonomía.

La información sobre cada período es, sin embargo, abundante y rica. En los capítulos más panorámicos, se basa fundamentalmente en la recopilación de fuentes secundarias (que citan, a su vez, fuentes primarias). Algunos de ellos, incluso, se organizan a partir del seguimiento de un autor principal: por ejemplo, Marc Fumaroli en el capítulo 4 o Lawrence Venuti en el *exitus*. Estos capítulos ofrecen un buen marco para comprender las características principales de cada período, además de proveer algunos hitos destacados, como la identificación del bilingüismo colectivo como signo de dominación y la dificultad de precisar el momento en que una lengua (en este caso, el francés) se desgaja de otra (el latín), ya que “la gente siempre ha tenido la impresión de hablar la misma lengua que la de sus padres y transmitirla a sus hijos” (p. 39). Del mismo modo, la constitución de la traducción como género literario en el siglo XVII, con gran éxito entre las mujeres y entre quienes ya no tenían acceso a las lenguas antiguas, resulta un dato llamativo.

Ahora bien, los capítulos más monográficos resultan aun más atractivos para la lectura. Por ejemplo, particularmente brillante resulta la exposición, en el capítulo 3 (“Cuando había que defender el francés”), del uso argumentativo que Du Bellay hace de las metáforas sobre las lenguas y sus respectivos vínculos para cuestionar la supuesta jerarquía natural de las lenguas, proveniente de Dios. Con este objetivo, Du Bellay recurre a tres campos semánticos diferenciados: el de la agricultura, el de la digestión, y el de la guerra y el saqueo. Las lenguas “se cultivan” mediante el trabajo

² En otras zonas del texto, sin embargo, la autonomía de estas lógicas parece más discutible. Por ejemplo, cuando la autora explica la posición mundialmente dominante del francés en el siglo XVII por la importación de vocabulario griego y latino (p. 93). Por su parte, en el prólogo, Roberto Bein le reprocha la omisión del proceso de imposición del francés sobre las demás lenguas de Francia, así como la del condicionamiento económico que supuso la introducción del derecho de autor (derivado de la adhesión a la propiedad privada) en las traducciones alemanas del siglo XIX.

³ No deja de resultar llamativo que, para nombrar las puertas de entrada y salida del ensayo (la introducción y el epílogo), la autora recurra a dos préstamos del latín, la lengua que –hasta mediados del siglo XVII– domina al francés: *exordium* y *exitus*.

humano, deben “regarse, cortarse, protegerse de las zarzas y las espinas”, “florecen” y obtienen “frutos” de la imitación; “devoran” y “digieren” a otras, las convierten en alimento; los poetas “se arman”, entran en “combate” y se apropian de las riquezas y los tesoros del templo. Esta última isotopía no es ajena a un conjunto de figuras económicas que se emplean tanto en el sentido común como en los desarrollos teóricos para referirse al intercambio lingüístico: el tesoro, el valor, el capital, el precio, la importación, la exportación (metáforas que, como señala Casanova, en muchos casos ya no se perciben como tales). Por otra parte, el capítulo 5, “Leopardi y el francés”, permite atisbar las representaciones del francés de un intelectual italiano (a quien

Casanova califica como “teórico espontáneo de la desigualdad y de la dominación lingüística”) que pretende desafiar su dominación.

En síntesis, se trata de un libro de lectura amena, con gran cantidad de información y numerosas referencias que invitan a continuar leyendo sobre cada uno de los períodos, así como a construir o reforzar una mirada crítica sobre las condiciones internacionales de la desigualdad entre las lenguas y las literaturas. Al mismo tiempo, la obra convoca a cuestionar el supuesto prestigio de las lenguas dominantes y a valorar las traducciones como una de las formas de resistencia de las lenguas dominadas.

Referencias

Casanova, Pascale (1999): *La République mondiale des Lettres*. París: Seuil [trad. esp.: *La República mundial de las Letras*. Trad. de Jaime Zulaika. Barcelona: Anagrama, 2001].

Casanova, Pascale (2002): “Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, pp. 7-20 [trad. esp.: “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual”. Trad. de Susana Rut Spivak, 2006, mimeo].

Toury, Gideon ([1995] 2000): “The nature and role of norms in translation”. En Lawrence Venuti (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 198-211 [trad. esp.: “La naturaleza y el papel de las normas en traducción”. En Gideon Toury: *Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá*. Trad. de Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra, 2004, pp. 94-112].

Mariana Podetti es profesora y licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente universitaria, de grado y posgrado, en varias facultades. Actualmente cursa la Carrera de Especialización en Traducción Literaria (CETRALIT) en la Universidad de Buenos Aires.

Nuevas formas de pensar la literatura y su enseñanza

Reseña de Cristina Blake, Sergio Frugoni y Carolina Mathieu: *Más allá del corral: transLiterar la enseñanza*. La Plata: EDULP, 2021, 143 págs.

Bárbara Jelen
 Universidad de Buenos Aires
 barbara.jelen.lic@gmail.com

El libro *Más allá del corral: transLiterar la enseñanza*, escrito por Cristina Blake, Sergio Frugoni y Carolina Mathieu y publicado en 2021 por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, resulta un aporte indispensable para echar luz sobre el panorama de la enseñanza de la literatura hoy en el ámbito educativo. Hace casi una década Maite Alvarado había advertido en el clásico *Escritura e invención en la escuela*:

Quizás la ausencia más significativa en los enfoques para la enseñanza de la escritura de los últimos años sea la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor (Alvarado 2013: 78).

Sin dudas, este libro viene a insertarse en una tradición inaugurada por la propia Alvarado, Graciela Montes, María Adelia Díaz Rönnner, entre otros autores, que busca reparar esa ausencia. En este caso, el libro se presenta como un compendio de reseñas literarias y de experiencias pedagógicas vinculadas con las formas ultracontemporáneas tanto de hacer como de pensar la literatura infantil, es decir, aquellas que surgieron con posterioridad al 2000 y, principalmente, en el último puñado de años. En este sentido, los textos están atravesados por una doble voluntad: la de reconocer e interpretar los rasgos y manifestaciones de la “literatura surgente”, así como también la de seguir pensando, desde allí, la función de lo literario dentro del aula, especialmente, en torno a su carácter crítico, creativo, disruptivo.

Apoyándose en su amplia experiencia en los tres niveles educativos y en sus investigaciones en el campo de la enseñanza de la literatura, los autores exploran,

cada cual a su manera, los modos en que estas novedosísimas producciones pueden integrarse en la escuela y trastocar las ideologías en relación con la infancia, los géneros, la poesía que allí circulan y se reproducen. Un punto en el cual convergen estas tres cuestiones tiene que ver, de hecho, con repensar la literatura en diálogo tanto con otros lenguajes artísticos como con las nuevas tecnologías. Entonces, a través de los cuatro capítulos, los autores recorren diferentes publicaciones y experiencias didácticas vinculadas a lo que denominan estéticas “transliterarias”, entendiéndolas como aquellas manifestaciones literarias que trascienden el libro como dispositivo físico, los géneros literarios tradicionales, los modos habituales de leer e interpretar, los límites entre el autor y el lector, quienes se ven involucrados –cada vez más– de cuerpo entero.

En el primer capítulo, “Más allá del corral: la transLiteratura infantil argentina”, Cristina Blake se enfoca en los nuevos modos de producción y de circulación de la literatura infantil, al tiempo que plantea debates en torno a qué creaciones pueden o no pertenecer a esta categoría. Indaga sobre producciones artísticas que incorporan nuevas formas de pensar lo literario más allá de lo concebido tradicionalmente como literatura (la denominada “*ultraliteratura* contemporánea”), construidas sobre la base de la combinación de diferentes lenguajes, medios y tecnologías (lo multimedial), a partir de las cuales el leer se vuelve un *leer-hacer* ya que se hace presente el cuerpo en acción.

En el segundo capítulo, “Esa maravilla: la enseñanza de la poesía en la construcción de lo común”, Sergio Frugoni explora el vínculo indisoluble entre la infancia y la palabra poética, determinando el rol clave del docente en la selección de producciones poéticas que

estimulen el hacer y la construcción de mundos en común. Para ello, recorre diferentes creaciones desde la obra de María Elena Walsh hasta la actualidad, incluyendo allí las instalaciones poéticas como dispositivos de interacción en los cuales la puesta en escena de la corporalidad es fundamental para la concreción de ese *hacer*. La poesía recupera, en este sentido, su significado más antiguo: la *poiesis*, la palabra como acción concreta sobre la realidad, y de la educación con una clara intención política, pensando en la política en su sentido más amplio, la capacidad para transformar la realidad.

En el tercer capítulo, “Poesía hacia las infancias desde el nivel inicial”, Carolina Mathieu se enfoca en el trabajo con textos poéticos en el nivel inicial, donde también incluye el trabajo con contenidos de ESI (Educación Sexual Integral). En este capítulo, la autora analiza propuestas pedagógicas específicas en las que la poesía es considerada, continuando con la concepción desarrollada en el capítulo anterior, como un espacio lúdico de experimentación con el lenguaje en función de la transgresión del discurso establecido y con miras a la construcción de un nuevo sentido común, donde es posible, a través del lenguaje, “dar y recibir cariño”.

En el cuarto capítulo, “TransLiterar la enseñanza”, los autores dan cuenta de diferentes prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo en diversos ámbitos de formación docente (la propia Universidad, Institutos de Formación Docente, socio-educativos, asociaciones civiles, librerías, entre otros) desde una perspectiva transLiteraria, es decir, aquellas prácticas en las que el trabajo con lo literario excede los límites del texto, articula diferentes lenguajes e implica una intervención en el espacio en clave artística y poética, que configura sujetos y construye comunidad. Tal como se ha podido advertir, a lo largo del libro el prefijo *trans-* asume diferentes sentidos y se instala con un fuerte contenido político, en la medida que sus posibles implicancias se relacionan de un modo u otro con una transgresión, con un correrse de los límites que nos son impuestos. A la manera de rapsodas, los propios autores declinan o exploran algunos de sus significados, en enumeraciones que generan ecos y que invitan a acoplarse a la reflexión:

TransLiterar: ir “más allá” de “la letra” y de fronteras clausuradas sobre “lo que es para niñxs” y “lo que es para adultxs”. TransLiterar: imaginar otras propuestas de enseñanza y mediación. Infancia como noción que no se restringe a una etapa de la vida o a un orden cronológico sino a un espacio de la cultura que no deja de interpelarnos. (p. 12)

En este sentido, el libro se articula en torno a reflexiones y dispositivos que exceden la enseñanza de la lengua y la literatura, pero que piensan desde allí problemáticas más generales que involucran a la sociedad en su conjunto: ¿cómo generar comunidad en un mundo que tiende cada vez más al individualismo?, ¿qué lugar se les da a las infancias?, ¿qué función tiene o podría tener la literatura en esa dinámica?, ¿qué materialidades adopta?, ¿a qué hibridaciones se presta?, ¿de qué forma se la puede incorporar a este mundo cambiante, dinámico en extremo, imposible de asir?, ¿qué nuevas formas de literatura existen y cómo incorporarlas a las prácticas cotidianas? La pandemia, a la que el libro alude puesto que ese fue su marco de elaboración, parece darles a estos interrogantes una urgencia renovada. En un contexto donde la tecnología adquiere cada vez más protagonismo, pensar la literatura como una forma de construir comunidad, de seguir vinculándonos, de por sí la convierte en un ámbito de transgresión.

Ya en el prólogo, Gustavo Bombini recuerda este carácter transgresor al hacer referencia al concepto de Graciela Montes “el corral de la infancia”, al que alude el título del libro. Si en su momento se pensó el “corral” como un espacio ambiguo que nos “protege del lobo y también nos encierra”, Blake, Frugoni y Mathieu arremeten contra toda enseñanza que limite, recorte, restrinja; y principalmente, promueven su deconstrucción:

Porque si de corrales se trata estos no son solo aquellos que acotaban las posibilidades de despegue de los niños y las niñas como lectores, que los controlaban, los moralizaban y los disciplinaban, sino también son corrales las limitaciones autoimpuestas por la propia (y escasa) escritura crítica y de investigación,

por los modos en que se ha abordado la enseñanza y la llamada “promoción”, encorsetadas en fórmulas supuestamente liberadoras pero atrapadas en el lenguaje encrático de las frases slogans: “la lectura nos hace libres”, “el placer de la lectura”, “la lectura es contagiosa”. (p. 6)

Asimismo, los autores logran un desarrollo teórico y conceptual que trata de dejar en claro (y lo consigue) que si los tiempos en los que vivimos imponen un corrimiento continuo de los límites, la literatura no se queda afuera de esta transgresión; su enseñanza, entonces, debe reconocer y permitir este movimiento. Por eso, la pregunta que aparece formulada en el primer capítulo del libro resulta fundamental: “¿Qué cotos de protección y sometimiento de las infancias se nos han vuelto tan naturalizados aunque parezcan muy lejanos a los que criticaba Montes en su momento?” (p. 10). Con esta frase, se invita a la generación de docentes que nacieron a la luz de Graciela Montes, María Elena Walsh, Elsa Bornemann, entre otros grandes escritores de literatura infantil que revolucionaron y transgredieron, en su época, las formas de pensar y de abordar la literatura infantil, que habilitaron e introdujeron en los textos literarios una nueva forma de entender la infancia, a ir un paso más allá, a no quedarse aferrada a esos movimientos, a no cometer el error de estancarse, de permanecer en esa innovación de otra, que ya no se adecua a los tiempos que corren. Cristina Blake, en el primer capítulo, lo deja bien claro al tomar el ejemplo de los libros-álbum como un género que fue profundamente innovador en su capacidad de construir sentido a partir de un diálogo entre imagen y palabra, pero que, por la vía de los *silent books*, libros objeto, o juegos de cartas, entre muchos otros nuevos

especímenes, ha sido trascendido por otras propuestas semióticas, que deconstruyen incluso el concepto de libro y de corporalidad frente a lo leído. Del mismo modo, aparece cuestionado, inevitablemente, el concepto de canon: ¿cuáles son los libros que, desde esta renovada concepción de la literatura, deben entrar en el aula? La multiplicidad de autores, la mayoría contemporáneos o ultratemporáneos, amplía el canon posible e incluye en esa categoría, generalmente cerrada, a artistas plásticos, arquitectos, músicos y diseñadores, que trabajan con diferentes lenguajes (no solo imagen y palabra). Es de destacar, por último, la forma del libro, cuyo desarrollo está escandido por páginas en negro con frases de escritores, teóricos y pedagogos que dialogan con el cuerpo del texto, a veces de forma directa, a veces de forma indirecta, propiciando la construcción de nuevos sentidos.

En suma, *Más allá del corral: transLiterar la enseñanza* es un libro que, a quienes somos docentes, nos sacude, nos espabila, nos obliga —en el mejor sentido de la palabra— a repensar nuestras prácticas y los materiales utilizados dentro del aula, tanto para habilitar el ingreso a nuevas creaciones literarias, como también para resignificar producciones ya conocidas, con el fin de que las experiencias transitadas resulten verdaderamente movilizantes y, por lo tanto, transformadoras. Un buen comienzo para que esto ocurra puede ser dejar de considerar nuestras materias como espacios estancos e iniciar un camino hacia la concepción de la literatura como ese hilo mágico e insidioso a través del cual vincular las distintas prácticas y los distintos sujetos, revitalizar saberes anquilosados e invitarnos a participar de la fiesta como sujetos de pleno derecho, seamos niños, adolescentes o adultos.

Referencias

Alvarado, Maite (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bárbara Jelen es licenciada y profesora superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se encuentra cursando la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en la misma institución. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en el nivel medio y de Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el nivel terciario. También coordina el Segundo Ciclo del área de Prácticas del Lenguaje en una escuela primaria. Realizó diversas capacitaciones vinculadas con mediación de la lectura, ESI, narrativas transmedia, entre otras. Fue adscripta de la doctora Celina Manzoni en el Instituto de Literatura Hispanoamericana (ILH).

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista *Lenguas Vivas* y en el Suplemento “*El Lenguas*”: *Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.



Lenguas *V;vas*

EXPERIENCIAS - TRADUCCIONES - CRÍTICAS

AÑO: 21 | NÚMERO: 17 | DICIEMBRE 2021 | ISSN 2250-8910

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”