



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

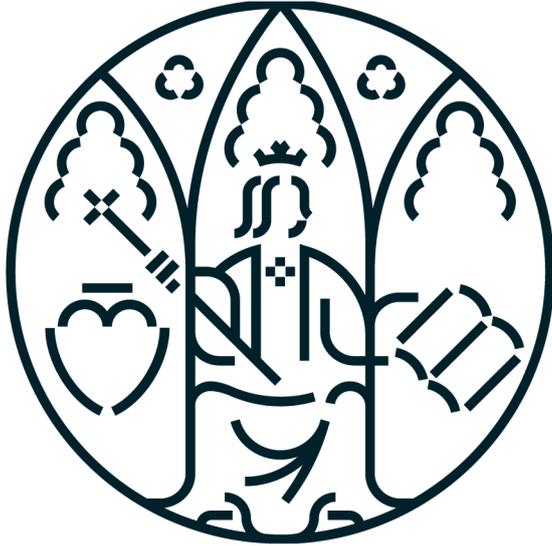
TESIS DOCTORAL

¿Domesticación o extranjerización? Tratamiento y recepción de antropónimos, topónimos y etnónimos en la literatura infantil traducida.

AUTORA Agata Luisa Privitera

DIRECTORA Dra. Paula Cifuentes Férez

2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

¿Domesticación o extranjerización? Tratamiento y recepción de antropónimos, topónimos y etnónimos en la literatura infantil traducida.

AUTORA Agata Luisa Privitera

DIRECTORA Dra. Paula Cifuentes Férez

2025



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA
OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR/A**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, D^a. Agata Luisa Privitera, habiendo cursado el Programa de Doctorado Artes y Humanidades de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

¿Domesticación o extranjerización? Tratamiento y recepción de antropónimos, topónimos y etnónimos en la literatura infantil traducida.

y dirigida por:

D^a.: Paula Cifuentes Férrez
D.:
D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 23 de mayo de 2025

(firma)

Agata Luisa Privitera

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la quinta hoja, después de la portada de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.

*Dedico esta tesis doctoral a mí misma,
por embarcarme con confianza en este proyecto.*

A mi marido, que entendió mis razones.

A mi hijo, colaborador y apoyo insustituible.

A Paula, por su gran humanidad y profesionalidad sin igual.

A quienes lean, por el tiempo y la atención que dediquen a estas páginas.

ÍNDICE

Abstract

Resumen

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

I.1. Introducción: definición del problema y estructura del trabajo	1
I.2. Hipótesis y preguntas de investigación	6
I.3. Objetivos de la tesis	9
I.4. Metodología	11
I.5. Estudios previos	14

CAPÍTULO II. COMPLEJIDAD Y VALOR DE LA LITERATURA INFANTIL

II.1. Introducción	18
II.2. «¿Ser o no ser?»: la literatura infantil y su dilema existencial	19
II.3. Literatura para niños e infancia	26
II.4. Conclusiones	31

CAPÍTULO III. ORÍGENES DE LA LITERATURA INFANTIL

III.1. Introducción	33
III.2. Los niños y la Antigüedad clásica: el poder de las palabras	34
III.3. El niño medieval entre fábulas y moral cristiana	38
III.4. Literatura infantil en el siglo XVII: imágenes y sugerencias de los cuentos de hadas	43
III.5. Siglo XVIII: Aventuras en el extranjero para niños «ilustrados»	50
III.6. Siglo XIX y primera mitad del XX: «Revolución infantil» y vuelta a la Naturaleza	54
III.7. Segunda mitad del siglo XX: modernidad y experimentación	58
III.8. Literatura infantil y contemporaneidad	61
III.9. Conclusiones	62

CAPÍTULO IV. TRADUCCIÓN: LÍMITES Y POTENCIAL

IV.1. Introducción	64
IV.2. Reflexiones preliminares.....	65
IV.3. Cuestión de elecciones.....	68
IV.4. El texto como brújula	71
IV.5. La importancia de ser «visible».....	76
IV.6. Traducción entre lengua y cultura	80
IV.7. Texto-fuente y texto-meta: ¿qué relación?	84
IV.8. Conclusiones	86

CAPÍTULO V. LITERATURA INFANTIL TRADUCIDA: ¿ESPEJO, VENTANA AL MUNDO O MERO TRAMPANTOJO?

V.1. Introducción	88
V.2. Traducción y literatura infantil: el encuentro de dos mundos	89
V.3. El texto infantil en manos del traductor	90
V.4. Encuentro con lo desconocido.....	96
V.5. Cuestión de enfoques	103
V.6. Nombres e identidad cultural	106
V.7. Conclusiones	113

CAPÍTULO VI. ESTUDIO DE CAMPO

VI.1. Introducción.....	115
VI.2. Preguntas, hipótesis y objetivos del estudio de campo.....	118
VI.3. Metodología.....	122
VI.3.1. Participantes	123
VI.3.2. Materiales	124
VI.3.3. Procedimiento	129
VI.4. Análisis de datos: estadística descriptiva.....	130
VI.4.1. Pregunta de investigación I	131
VI.4.2. Pregunta de investigación II	133
VI.4.3. Pregunta de investigación III	135

VI.4.4 Pregunta de investigación IV	138
VI.4.5. Pregunta de investigación V	140
VI.4.6. Posible relación entre las variables	143
VI.5. Análisis de datos: estadística inferencial.....	148
VI.5.1. Datos y diseño del análisis	148
VI.5.2. Modelos de regresión.....	149
VI.5.2.1. Modelo de regresión lineal: COMP	149
VI.5.2.2. Modelo de regresión logística binomial	151
VI.6. Principales resultados de la investigación	153
VI.7. Conclusiones	159
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	
VII.1. Introducción.....	161
VII.2. Interpretación y valor de la contribución	170
VII.3. Implicaciones prácticas y sociales	172
VII.4. Limitaciones del estudio	174
VII.5. Futuras líneas de investigación	176
VII.6. Reflexiones personales	177
VII.7. Consideraciones finales.....	178
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	193
APÉNDICES	196

Abstract

The treatment of cultural elements in children's texts represents a complex challenge for translators, requiring coherent and conscious decisions.

The path of «domestication» (which implies the modification or total elimination of cultural elements foreign to the target culture) and that of «foreignisation»¹ (which, on the other hand, tends to preserve them) lead, in fact, to very different places: the comfort zone where everything is familiar in the first case, almost or totally unknown realities in the second one.

The purpose of this doctoral thesis is to test whether a «foreignising» approach to translation, which aims to maintain (rather than modify or eliminate) cultural differences, can, like the «domesticating» equivalent, guarantee young readers a pleasant and functional enjoyment of the text, stimulating a love and interest in reading.

To achieve this goal, the thesis moves from general to specific or, more precisely, from theoretical to empirical, adopting a mixed-methods approach.

The initial phase of the work consisted in selecting and examining an extensive bibliography in order to gain an in-depth knowledge of the current situation, as well as the

¹ Both concepts of «domestication and «foreignisation» were formulated by the American scholar Lawrence Venuti (1995) and constitute two possible approaches to the translation of texts with cultural elements.

historical and critical evolution, of the two key concepts on which the thesis is based: children's literature and translation.

The first chapters are structured on the basis of the material analysed, presenting and exploring the multifaceted concept of children's literature and tracing a historical overview of it as exhaustively as possible; they also address the peculiarities, evolution and critical aspects of the practice of translation, with special reference to the treatment of foreign cultural elements in children's literature.

The theoretical analysis results represent the starting point for the quantitative research presented in the second part of this paper, an investigation aimed at testing whether and to what extent the presence of Culture Specific Items or CSI (Aixelá, 1996) can affect the comprehension, recall and appreciation of a text; whether, therefore, a «domesticating» approach is preferable *a priori* to a «foreignising» one.

There are numerous theoretical speculations on the subject, but little field research to back them up (Smits, 2004; Liang, 2007; Kruger, 2013). It is precisely in this perspective that this paper, inspired by the one led by Cámara and Faber (2014), wants to be a small contribution. Our field study was conducted in a public primary school and involved 116 fifth-grade pupils who were asked to read two ancient South American legends (translated using the two approaches respectively), followed by a questionnaire. The study shows how even a «foreignising» translation, like a «domesticating» one, can involve and interest

young readers, be understood without difficulty and motivate to read more.

The results of our research, which differ from those of previous studies, thus stimulate further reflection on the role of translation, the impact it can have on young readers and children's ability to engage with unfamiliar cultural realities.

Resumen

El tratamiento de los elementos culturales en los textos infantiles representa para los traductores un reto complejo que requiere decisiones coherentes y conscientes.

El camino de la «domesticación» (que implica la modificación o eliminación total de los elementos culturales ajenos a la cultura de destino) y el de la «extranjerización»² (que, en cambio, tiende a preservarlos) conducen, de hecho, a lugares muy diferentes: la zona de confort donde todo es familiar en el primer caso, realidades casi o totalmente desconocidas en el segundo.

El objetivo de esta tesis doctoral es comprobar si un enfoque de traducción «extranjerizante», que pretende mantener (en lugar de modificar o eliminar) las diferencias culturales, puede, al igual que el «domesticante», garantizar a los jóvenes lectores un disfrute agradable y funcional del texto, estimulando el amor y el interés por la lectura.

Para alcanzar este objetivo, la tesis va de lo general a lo particular o, más exactamente, de lo teórico a lo empírico, utilizando un enfoque metodológico mixto.

La fase inicial del trabajo consistió en seleccionar y examinar una amplia bibliografía con el fin de conocer en profundidad la situación actual, así como la evolución histórica y crítica, de los

² Los conceptos de «domesticación» y «extranjerización» fueron formulados por el estudioso estadounidense Lawrence Venuti (1995) y constituyen dos posibles enfoques de traducción de textos con elementos culturales.

dos conceptos clave en los que se basa la tesis: literatura infantil y traducción.

Los primeros capítulos se estructuran a partir del material analizado, presentando y explorando el polifacético concepto de «literatura infantil» y trazando un recorrido histórico del mismo lo más exhaustivo posible, para abordar a continuación las peculiaridades, la evolución y los aspectos críticos de la práctica de la traducción, con especial referencia al tratamiento de los elementos culturales extranjeros en la literatura infantil.

Los resultados del análisis teórico representan el punto de partida de la investigación cuantitativa que se presenta en la segunda parte de este trabajo, una investigación destinada a comprobar si, y en qué medida, la presencia de elementos con carga cultural, nombrados por Aixelá (1996) *Culture Specific Items* (CSI), puede afectar a la comprensión, el recuerdo y la apreciación de un texto; si, por tanto, es preferible *a priori* un enfoque «domesticante» a uno «extranjerizante».

Existen numerosas especulaciones teóricas al respecto, pero poca investigación de campo que las respalde. Es precisamente en esta perspectiva en la que este trabajo, inspirado en el realizado por Cámara y Faber (2014), pretende ser una pequeña contribución. El estudio de campo, en el que participaron 116 alumnos de quinto curso de una escuela primaria pública, a los que se propuso la lectura de dos antiguas leyendas sudamericanas (traducidas respectivamente utilizando los dos enfoques mencionados), seguida de un cuestionario, muestra cómo incluso una traducción

«extranjerizante», al igual que una «domesticante», puede implicar e interesar a los jóvenes lectores, ser comprendida sin especiales dificultades y estimular nuevas lecturas similares.

Los resultados de nuestro estudio, que difieren de los de estudios anteriores, estimulan una mayor reflexión sobre la función de la traducción, el impacto que puede tener en los jóvenes lectores y la capacidad de los niños para comprometerse con realidades culturales desconocidas.

CAPÍTULO I

Justificación del estudio

I.1. Introducción: definición del problema y estructura del trabajo

A un observador atento y sensible no se le escapan ciertos elementos comunes a la literatura infantil y a la práctica de la traducción: ambas, a menudo desairadas por la crítica y por los propios entendidos, han sido consideradas durante mucho tiempo marginales en el panorama literario: dos Cenicientas incomprendidas con un inmenso potencial tristemente destinado a permanecer inexplorado.

El encuentro entre estas dos polifacéticas formas de arte constituye el punto de partida de este trabajo, que pretende proporcionarles un marco teórico general exhaustivo, así como analizar y comprender sus influencias recíprocas y, sobre todo, cómo y con qué resultados interviene la traducción en la literatura infantil. La atención se centra especialmente en el tratamiento por parte de los traductores de textos infantiles de los llamados CSI o *Culture Specific Items* (Aixelá, 1996), o «culturemas» (es decir, elementos con carga cultural), en su forma antroponímica, toponímica y etnonímica (nombres propios de personas, lugares, pueblos)³.

³ Véase capítulo V, apartado V.6. para un análisis más detallado del tema.

La investigación culmina con un estudio de campo destinado a comprobar si, y en qué medida, es preferible «adaptar» un texto a la cultura de destino (enfoque domesticante) o más bien mantener sus especificidades culturales (enfoque extranjerizante).

Pasando de lo general a lo particular, nuestro estudio se desarrolla a lo largo de siete capítulos, que a su vez representan siete pasos hacia una comprensión concreta de las necesidades de los jóvenes lectores.

Este **Capítulo I** introduce el objeto de investigación, definiendo la hipótesis de partida que subyace a la misma, las preguntas de investigación y sus objetivos. También presenta el enfoque metodológico utilizado en la persecución de estos objetivos.

El **Capítulo II** aborda la cuestión de la existencia misma de la literatura infantil, presentando diversos intentos de críticos y expertos en la materia por identificar sus características (tanto formales como temáticas), así como por establecer criterios precisos para distinguir los simples productos editoriales destinados a instruir, educar o moralizar de los textos capaces de dialogar con el imaginario infantil (Beseghi, [2011] 2021). También reflexionamos aquí sobre las fronteras difusas entre la literatura infantil y la adulta, citando ejemplos de *crossover fiction*, es decir, textos no destinados originalmente a los niños, pero apreciados y hechos suyos por ellos (*Alice in Wonderland* y *Through the looking glass* de Lewis Carroll, *El Quijote* de Cervantes, *Gulliver's travels* de Jonathan Swift) o, viceversa,

destinados en principio a niños y jóvenes, pero también apreciados por el público adulto (*Winnie-the-Pooh* de Milne, la saga de *Harry Potter* de Rowling y muchos otros). El capítulo concluye con una serie de reflexiones sobre los inmensos beneficios de la exposición temprana de los niños a la literatura infantil.

El **Capítulo III** pretende rastrear la evolución de la literatura infantil a lo largo de los siglos, partiendo de la época clásica, superando la visión tradicional, sin duda inspirada en los estudios de Ariès ([1960] 2006), que sitúa los inicios de la literatura para niños en torno al siglo XVIII, periodo en el que se desarrolló un progresivo interés por la infancia y comenzaron a producirse impresos expresamente dirigidos a ella (Reynolds, 2011). Una reconstrucción histórica, la que aquí se presenta, que parte del supuesto de que la infancia no debe ser contemplada como una categoría cristalizada e inmutable en el tiempo y en el espacio, sino como una construcción social en continuo cambio determinada por el contexto histórico-cultural y socioeconómico concreto y que, en consecuencia, los textos destinados a ella también cambian en función de lo que, cada vez, son las expectativas y demandas de los adultos hacia las nuevas generaciones (Lerer, 2008).

Una vez trazado un panorama completo de lo que es (o se considera que es) la literatura infantil, su evolución y su importancia para el desarrollo psicológico del niño, la atención se desplaza, con el **Capítulo IV**, al análisis del otro elemento clave de esta tesis doctoral, a saber, el proceso de traducción,

cuya evolución histórica se esboza. Además se citan los principales modelos teóricos y enfoques técnicos de referencia, con especial atención a los procesos de «domesticación» y «extranjerización» teorizados por Venuti en los años noventa.

En el **Capítulo V** se destacan las similitudes específicas entre la literatura infantil y la traducción, haciendo hincapié en la tendencia, especialmente extendida en el pasado, a manipular y retocar los textos destinados a los niños para hacerlos más «adecuados» para ellos⁴. A continuación se describen los distintos tipos de intervención de los traductores a lo largo del tiempo y se examina con más detenimiento el tratamiento de los términos con carga cultural, que, para no resultar indigestos a los más pequeños, suelen sufrir modificaciones, cuando no una censura pura y dura. Aquí razonamos sobre la real necesidad y la funcionalidad de tal planteamiento, al tiempo que se reflexiona sobre la importancia de salvaguardar elementos culturalmente específicos de otros pueblos recurriendo a técnicas especiales que puedan favorecer una comprensión adecuada de los mismos.

En un segundo paso, el capítulo aborda de forma más específica las principales tendencias de traducción en relación con tres tipos concretos de elementos con connotación cultural: los antropónimos (nombres atribuidos a personas), los topónimos (nombres referidos a lugares geográficos concretos) y los etnónimos (nombres atribuidos a los habitantes de un

⁴ Entre los estudiosos que se han ocupado del tema de las intervenciones de los traductores en los textos infantiles se encuentran, además de los mencionados en el capítulo en cuestión, también O' Sullivan (2000, 2005), VanCoillie y Verschueren (2006), Chambers (2001) y muchos otros.

lugar). Aquí comparamos las intervenciones más extremas e invasivas (transculturación o extirpación total) contra tales referentes culturales (Lathey, 2016; Lo Verme, 2014) con las intervenciones más moderadas y ponderadas destinadas a su preservación (Lathey, 2016; Magnaghi, 2021), con la intención de permitir a los jóvenes lectores enfrentarse a lo nuevo e inexplorado.

Antropónimos, topónimos y etnónimos son los protagonistas del estudio de campo descrito en el **Capítulo VI**, que puede considerarse la culminación de nuestra investigación. El objetivo de este estudio, realizado en ocho clases de quinto curso de Primaria, es precisamente determinar si, para la muestra considerada, realmente es preferible un enfoque de traducción domesticante a uno extranjerizante, y si este último socava la comprensión de un texto y dificulta su memorización y recuerdo, reduciendo de hecho la motivación para leer. El capítulo también presenta los principales resultados del estudio de campo.

El **Capítulo VII**, último de la presente tesis doctoral, representa tanto el momento final como el punto de partida de nuevas y más profundas especulaciones: cierra el trabajo, destacando su valor e implicaciones prácticas y sociales, así como sus limitaciones objetivas y posibles escenarios futuros.

I.2. Hipótesis y preguntas de investigación

La hipótesis a partir de la cual se desarrolla esta disertación y en función de la cual se realizó el estudio de campo presentado en el Capítulo VI es que una traducción «extranjerizante» (que conserva los elementos culturales) de un texto para niños, si realizada de forma adecuada y escrupulosa, puede ser considerada por los jóvenes lectores tan válida, eficaz y apreciable como una traducción «domesticante» (en la que los referentes culturales extranjeros se suprimen o se transforman en elementos culturalmente familiares en la cultura de destino).

Como veremos más adelante, la dicotomía domesticación/extranjerización en el campo de la traducción es la base de acalorados debates entre los estudiosos de la literatura infantil y juvenil. De hecho, como señala Shavit (2021), la traducción de textos infantiles implica siempre, por parte del traductor, una tensión entre el deseo de hacer que el lector se sienta como en casa y de hacerle sentir ciudadano del mundo, así como la necesidad de adaptarse tanto al repertorio cultural del texto de origen como al del sistema de destino. La preocupación por el carácter potencialmente desestabilizador de los elementos culturales en los textos para niños pequeños ha alimentado y mantenido la tendencia general a domesticar dichos elementos, considerados por alguna razón culturalmente inaceptables, y a sustituirlos por referencias explícitas a la cultura a la que pertenecen. Pretendemos aquí comprobar si realmente es preferible recurrir a este enfoque en

detrimento de lo extranjerizante, o si este último, si se utiliza apropiadamente, puede ser igual de válido para los jóvenes lectores, como creemos.

En un intento de encontrar confirmación para la hipótesis anterior, nos planteamos las siguientes preguntas, a partir de las cuales se estructuró nuestra investigación, comenzando por una exploración de carácter teórico y desembocando progresivamente en el trabajo de campo propiamente dicho.

Pregunta 1. ¿Qué se entiende por literatura infantil?

Pregunta 2. ¿Es posible darle una definición completa?

Pregunta 3. ¿Qué peculiaridades reconocen los expertos?

Estos interrogantes se intentan responder en el Capítulo II, aunque, como se verá, el objeto de estudio en cuestión presenta límites bastante imprecisos y características variadas.

Pregunta 4. ¿Cuáles son sus orígenes y cómo ha evolucionado a lo largo de los siglos?

El Capítulo III reconstruye el proceso evolutivo de la literatura infantil, identificando sus inicios en la época grecorromana.

Pregunta 5. ¿Cuáles son las características de la práctica de la traducción y cuáles son los aspectos más críticos relacionados con ella?

Los aspectos que hacen de la práctica de la traducción una actividad especialmente compleja se reúnen y exponen en el Capítulo IV, que pretende ofrecer una visión general de lo que es la traducción, cómo se ha interpretado a lo largo del tiempo

y cómo la realiza el traductor. Se presta especial atención a los conceptos venutianos de domesticación y extranjerización, que implican diferentes enfoques del texto fuente. Además:

Pregunta 6. ¿De qué manera intervienen los traductores de textos infantiles en dichos textos?

Pregunta 7. ¿Cuáles son las principales orientaciones teóricas y prácticas en el ámbito de la literatura infantil, con especial referencia a los aspectos culturales?

Pregunta 8. ¿Cuáles son los enfoques de traducción más comunes para los términos con connotaciones culturales, en particular, y por qué?

Pregunta 9. ¿Cómo suelen tratar los traductores los nombres propios con connotaciones culturales?

Pregunta 10. ¿Con qué estrategias se puede preservar este tipo de elementos culturales sin desorientar o desanimar al lector?

El encuentro entre la traducción y la literatura infantil es el tema del Capítulo V, en el que se responde detalladamente a las preguntas mencionadas. La última parte del capítulo se centra en el análisis del tratamiento de los antropónimos, topónimos y etnónimos en las traducciones para niños.

El Capítulo VI presenta el estudio de campo, que gira en torno a cinco preguntas de investigación fundamentales:

Pregunta I. ¿Puede una traducción extranjerizante ser tan apreciada por los niños como una traducción domesticante?

Pregunta II. ¿Cómo perciben los niños una traducción extranjerizante, en cuanto a facilidad de comprensión?

Pregunta III. ¿Puede la presencia de elementos culturales afectar a la comprensión global y a cómo los niños recuerdan el texto?

Pregunta IV. ¿Son capaces los jóvenes lectores de recordar y reconocer los nombres con connotaciones culturales, comprender su significado y su función dentro del texto?

Pregunta V. ¿Puede una traducción extranjerizante, del mismo modo que una domesticante, estimular en jóvenes lectores el deseo de leer textos similares?

I.3. Objetivos de la tesis

Cada una de nuestras preguntas de investigación se traduce necesariamente en objetivos específicos:

Objetivo 1. Explorar el vasto y complejo concepto de literatura infantil, identificando sus peculiaridades y su estatus dentro del polisistema literario.

Objetivo 2. Investigar los orígenes de la literatura infantil y reconstruir un excursu histórico de su evolución a lo largo de los siglos.

Objetivo 3. Esbozar un cuadro general de la práctica de la traducción, en cuanto a su evolución y características, prestando especial atención a los aspectos críticos relacionados con ella.

Objetivo 4. Analizar los principales tipos de intervención de los traductores sobre los textos infantiles y sus motivaciones.

Objetivo 5. Identificar las principales orientaciones teóricas y prácticas en el ámbito de la traducción de textos infantiles, con especial referencia a los aspectos culturales.

Objetivo 6. Examinar los enfoques de traducción más comunes en el tratamiento de elementos culturales en textos infantiles, con especial atención al tratamiento de los nombres propios.

Objetivo 7. Presentar estrategias de traducción que preserven los elementos de connotación cultural sin desorientar o desanimar al lector.

Los objetivos del estudio de campo son los siguientes:

Objetivo I. Investigar el nivel de apreciación y agrado de los lectores de una traducción extranjerizante y compararlo con el nivel de apreciación y agrado de la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo II. Investigar el nivel de dificultad «percibido» por los niños cuando se enfrentan a una traducción extranjerizante y compararlo con el relativo a la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo III. Investigar el nivel de comprensión global «real» y lo recordado del texto traducido con un enfoque extranjerizante y compararlo con el relativo a la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo IV. Comprobar si los alumnos recuerdan y reconocen visualmente los nombres extranjeros presentados, y si comprenden su significado y función dentro del texto.

Objetivo V. Valorar si después de leer una traducción extranjerizante, así como la domesticante correspondiente, los lectores se sienten motivados para leer otros textos similares.

I.4. Metodología

En línea con la hipótesis, las preguntas y los objetivos descritos anteriormente, optamos por utilizar un enfoque de investigación mixto (cuantitativo y cualitativo), ya que nos permite obtener una comprensión amplia y polifacética del objeto/fenómeno analizado (Rojo López, 2013). Mediante un diseño exploratorio secuencial, la investigación pasa de la exploración a la verificación (o confirmación), de lo general a lo particular, de lo teórico a lo empírico, siguiendo un hilo conductor que partiendo de datos cualitativos permite formular hipótesis que se confirmarán o refutarán por medio de un enfoque cuantitativo.

En consonancia con lo anterior, la fase inicial del trabajo consistió en la recopilación de material relativo a la literatura infantil y juvenil. La academia ofrece un conspicuo y valioso

repertorio de estudios teóricos al respecto, por lo que fue necesario seleccionar las fuentes consideradas de mayor relevancia y interés. Una vez identificadas y localizadas las contribuciones más relevantes (artículos, ensayos, textos críticos, comunicaciones a congresos, tanto en formato impreso como digital) sobre temas como la literatura infantil, la traducción, los enfoques específicos de traducción de textos infantiles con carga cultural, el tratamiento de los nombres con connotaciones culturales, se procedió a su examen, organización temática y evaluación crítica. La revisión de la literatura preexistente fue crucial tanto para la construcción de un marco teórico de referencia como para la identificación de las lagunas que debían colmarse mediante una nueva contribución, un nuevo estudio de campo. Como se expuso en la sección de objetivos, nuestra intención era explorar el concepto de literatura infantil, comprender sus características, complejidades y posición en el ámbito académico. Al mismo tiempo, se han llevado a cabo extensas investigaciones sobre sus orígenes, que, como ya hemos mencionado, son mucho más antiguos de lo que suele creerse. El mismo tipo de trabajo se ha llevado a cabo en relación con la traducción, una actividad muy compleja que ha suscitado diferentes posturas entre los expertos desde sus orígenes. En un tercer momento, la atención se centró en el encuentro entre la traducción y la literatura infantil y se investigó la tendencia de los traductores a manipular textos que no se consideran apropiados para un público muy joven.

Gradualmente, el campo de investigación se estrechó de lo general a lo particular, desplazando el foco de atención al tratamiento específico por parte de los traductores de los elementos con carga cultural. Nos ha parecido esencial recopilar y presentar las principales teorías sobre este tema, ya que es a partir de ellas que toma forma la hipótesis subyacente al trabajo de campo. Esto representa el punto culminante de esta tesis, el punto en el que pasamos de la exploración a la verificación, de acuerdo con un enfoque metodológico mixto.

El objeto de la investigación, es decir, la percepción/recepción por parte de los niños de una traducción extranjerizante, no es un fenómeno directamente observable. Para recopilar datos a este respecto, en primer lugar se realizaron dos traducciones (una domesticante y otra extranjerizante) de dos antiguas leyendas sudamericanas, como veremos con más detalle en el Capítulo VI. Un segundo paso fue la estructuración de cuestionarios destinados a recoger datos empíricos, directamente observables y cuantificables, capaces de establecer comparaciones y realizar estadísticas descriptivas e inferenciales. Esto nos permitió, en el ámbito de nuestra población muestral, extraer conclusiones precisas de los resultados obtenidos y confirmar nuestra hipótesis inicial, aunque con las debidas limitaciones.

I.5. Estudios previos

En las últimas décadas, la literatura infantil traducida ha inspirado tesis doctorales, ensayos críticos, artículos académicos, textos técnicos e innumerables publicaciones de expertos y menos experimentados. Abundan los estudios analíticos, comparativos o no, sobre el tratamiento de los culturemas en los libros infantiles⁵. Sin embargo, esta copiosidad de escritos más o menos especulativos no va acompañada de una producción igualmente conspicua de estudios empíricos destinados a verificar la percepción y recepción real de los elementos culturalmente marcados por parte de los jóvenes lectores. Lo cual parece casi una paradoja, ya que son precisamente las necesidades e intereses de estos últimos, según una lógica inductiva, los que deberían inspirar a editores, traductores, críticos, etc. (y no a la inversa). Ya hace más de dos décadas, Oittinen (2000) lamentaba la escasez de estudios realizados a escala mundial sobre la cuestión de la traducción de libros infantiles y, lamentablemente, la situación no ha mejorado mucho desde entonces, con algunas excepciones, que vamos a tratar sucintamente a continuación.

Entre las pocas investigaciones en la materia de las que disponemos, una de las más interesantes es sin duda la realizada por Cámara y Faber (2014). Su estudio consistió inicialmente en la distribución aleatoria a 120 niños de segundo curso de Primaria de tres traducciones (una realizada con un enfoque domesticante, otra con un enfoque extranjerizante y

⁵ Lefebvre (2015), Frank (2007), Nosrati y Reza Shah Ahmadi (2017), Dukmak (2012), López Gaseni (2015), Al-Fouzan (2008), por nombrar solo algunos.

otra con un enfoque mixto, que implica elementos domesticantes y también extranjerizantes) del texto inglés *Horrid Henry's nits* (1997). A cada alumno se le pidió que leyera el libro y, posteriormente, que rellenara un cuestionario destinado a comprobar la recepción del texto en cuanto a comprensión, recuerdo, agrado y motivación para leer textos similares. La hipótesis inicial de las dos investigadoras de que una traducción domesticante, frente a una extranjerizante, favorece la comprensión, la memorización, la motivación y la identificación con la cultura meta se vio corroborada por los datos recogidos.

El estudio de Cámara y Faber, como ellas mismas afirman, se inspira a su vez en la investigación realizada por Smits (2004), cuyo objetivo era identificar los casos en los que los traductores tenían que adaptar un texto y detectar después los efectos positivos o negativos de los enfoques de traducción adoptadas. De no poca importancia, como señalan las investigadoras españolas, es el hecho de que, a pesar de que los resultados muestran que el enfoque domesticante es más apreciada que lo extranjerizante, Smits sigue decantándose por este último (Cámara y Faber, 2014).

Otros estudios destacables son los de Liang (2007) y Kruger (2013), ambos citados por Cámara y Faber. El estudio descriptivo de Liang (2007) sobre 15 niños taiwaneses de entre 10 y 15 años pretendía arrojar luz sobre los distintos enfoques adoptados por los traductores en relación con el manejo de los elementos con connotaciones culturales y cómo afectan estos

enfoques a la aceptabilidad de los referentes culturales por parte de los jóvenes lectores. En concreto, este estudio perseguía: examinar la relación entre las traducciones de los cinco primeros capítulos de la saga de Harry Potter y el polisistema de la literatura fantástica traducida para niños en Taiwán; establecer, a través de dicho examen, si los enfoques extranjerizantes y domesticantes representan realidades innovadoras o bien establecidas. Los resultados muestran que, cuando se preserva el elemento cultural, los resultados difieren en función de si el término con carga cultural se traduce literalmente o se deja en su forma original con pequeños añadidos explicativos. No obstante, el enfoque domesticante sigue siendo más apreciado por los lectores de la muestra.

Otra investigación destinada a examinar el procesamiento y las respuestas de los lectores, en este caso tanto adultos como jóvenes, cuando se enfrentan a elementos lingüística y culturalmente extraños en libros ilustrados infantiles, fue llevada a cabo por Kruger (2013) en Sudáfrica. Cruzando los datos recogidos mediante entrevistas, cuestionarios y seguimiento ocular (en inglés, *eye tracking*), Kruger llegó a la conclusión de que, si bien existen efectos visibles sobre el procesamiento y la comprensión asociados al uso del enfoque extranjerizante, estos efectos no son uniformes ni directos, dada la presencia de diferencias significativas relacionadas tanto con las distintas áreas de interés como con los diferentes grupos de edad de los lectores.

Dicho esto, no es menos cierto que es necesario realizar más estudios y recabar más datos si realmente se quiere alcanzar un conocimiento más completo sobre la adopción de enfoques domesticantes o extranjerizantes en la traducción de literatura infantil. Nuestra investigación se mueve precisamente en esta dirección, culminando en el estudio de campo presentado en el Capítulo VI, pero explorando preliminarmente, desde el Capítulo II hasta el Capítulo V, los dos elementos subyacentes al propio estudio, a saber, la literatura infantil y la traducción.

CAPÍTULO II

Complejidad y valor de la literatura infantil

«Everyone knows what children's literature is until asked to define it»⁶
(Sale, 1978, citado en Gubar, 2011, p. 209)

II.1. Introducción

Desde su propia denominación, caracterizada por la unión de dos conceptos (literatura e infancia) desafiantes en sí mismos, la literatura infantil expresa toda la complejidad de un campo que abarca una multiplicidad de textos, géneros, lenguajes, códigos expresivos y narrativos, registros lingüístico, e implica a diferentes figuras: niños (lectores u oyentes), así como adultos (autores, narradores, lectores, seleccionadores).

En este capítulo examinaremos el carácter pluridimensional, las ambigüedades y contradicciones típicas de este fascinante lugar fronterizo, así como la dificultad por parte de los estudiosos de investigar y definir su esencia epistemológica, sus contornos, su finalidad (Mazzini, 2023). También nos centraremos en su profundo valor educativo, ya que favorece el desarrollo del lenguaje, las capacidades cognitivas y la inteligencia emocional, la creatividad y el gusto estético de los niños.

⁶ Todo el mundo sabe lo que es la literatura infantil hasta que se le pide que la defina (nuestra traducción).

II.2. «¿Ser o no ser?»: la literatura infantil y su dilema existencial

El investigador que pretende dedicarse al estudio de la literatura infantil se encuentra inevitablemente con la dificultad objetiva de darle una definición completa y exhaustiva, capaz de captar su carácter multifacético y sus variados matices. Comparable al agua que fluye entre las manos, imposible de asir salvo en momentos fugaces, este tipo de literatura parece escapar a las clasificaciones rígidas y definitivas, requiriendo más bien una perspectiva fluida y abierta (Beseghi y Grilli, [2011] 2021).

En su introducción a *Tout sur la littérature jeunesse: De la petite enfance aux jeunes adultes*, Van Der Linden (2021) destaca la dificultad objetiva de establecer los límites de esta vasta y compleja producción, ya considerada por Boero (1997) «un territorio di frontiera, vastissimo e in continuo mutamento, al punto di rendere inutile ogni tentativo di segnare un confine»⁷ (p. 9). La académica británica Rose (1984) llega a afirmar que la literatura infantil es «imposible», porque, en su opinión, la infancia no puede considerarse un mundo cerrado y homogéneo por derecho propio.

A pesar de la evidente naturaleza salvaje y esquiva de esta «amorphous, ambiguous creature»⁸ (Hunt, 1992, p. 1) de carácter casi mitológico, desde los años setenta muchos expertos han intentado definirla o, al menos, identificar sus

⁷ [U]n territorio fronterizo, muy amplio y en constante cambio, hasta el punto de hacer inútil cualquier intento de delimitación (nuestra traducción).

⁸ [C]riatura amorfa y ambigua (nuestra traducción).

principales características. Algunos, como Hazard ([1932] 1968), definen los límites basándose en el papel central y activo del lector y su capacidad de elección. En esta perspectiva, el académico francés reconoce como «literatura infantil» el conjunto de textos que los niños seleccionan en función de sus necesidades e intereses. Townsend (1965, citado en Reynolds, 2011), autor y crítico infantil británico, prefiere desplazar el foco hacia la función decisiva del editor, proponiendo un enfoque pragmático según el cual la única forma posible de definir un libro infantil es comprobar su ubicación en un catálogo editorial. Si el texto está presente en la sección infantil, esto lo convertirá en un libro para niños, y como tal será elegido. Si no es así, esto no ocurrirá o, a lo sumo, solo ocurrirá a largo plazo. Sin embargo, se podría objetar que bastantes libros publicados originalmente para niños y adolescentes han sido leídos y apreciados también por los adultos (pensemos, por ejemplo, en los libros de J. K. Rowling, la trilogía de fantasía de Philip Pullman *His dark materials*, o *The book thief* de Markus Zusak). Asimismo, haciéndose eco de Hazard, los textos inicialmente dirigidos al mundo de los adultos han fascinado a miles de niños (p. ej., *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Robinson Crusoe*, *Gulliver's travels*, *Treasure island*, *Le petit prince*, *Jonathan Livingston seagull*, etc.). En este sentido, es comprensible la posición de Oittinen (1993), quien se pregunta si es realmente necesario definir la literatura infantil en contraste con la literatura para adultos.

Por otro lado, como señala Cervera Borrás (1989), no se puede ignorar «la existencia de una amplia gama de producciones literarias cuya característica es precisamente tener al niño como destinatario y servir a sus necesidades íntimas desde supuestos psicopedagógicos» (p. 158). Por lo tanto, el erudito español está totalmente de acuerdo con la definición dada por Bortolussi (1985, citada en *Ibid.*), que considera literatura infantil «la obra estética destinada a un público infantil» (p. 157, *Ibid.*). Partiendo de este supuesto, Cervera Borrás (*Ibid.*) comenta:

Las producciones ya hechas, existentes, como letrillas, canciones de corro, adivinanzas, juegos de raíz literaria que cumplen con los requisitos fundamentales –palabra con tratamiento artístico y niño como destinatario– son literatura infantil. Y alcanzan también a serlo el tebeo, el disco, la televisión y el cine para niños, siempre que su contenido tenga carácter creativo y no se limite al didáctico o documental. (p. 157)

Insistiendo en la distinción entre literatura para adultos y para niños, Wall (1991, citada en Reynolds, 2011) afirma que los libros para niños responden a criterios estilísticos específicos capaces de «atraer» a un público más joven. En otras palabras, se dirigen a los jóvenes lectores con el mismo tono de voz, el mismo vocabulario, el mismo registro y la misma riqueza de detalles con que les hablan los adultos.

McDowell (1973) va más allá e intenta definir los libros infantiles según sus peculiaridades estilísticas y temáticas:

... children's books are generally shorter; they tend to favour an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; the story develops within a clear-cut moral schematism which much adult fiction ignores; children's books tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order, probability is often disregarded; and one could go on endlessly talking of magic, and fantasy, and simplicity, and adventure⁹. (p. 51)

Intentando mediar entre las diversas posiciones y perspectivas, Cervera (1989) identifica, dentro de lo que se denomina genéricamente «literatura infantil», tres subcategorías, la primera de las cuales, la llamada literatura «ganada», consiste en textos que originalmente estaban destinados a un público adulto y que posteriormente pasaron a formar parte del imaginario de los más pequeños, con o sin adaptaciones. En esta primera categoría, el estudioso español incluye «todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, gran parte de los romances y canciones, una porción nada despreciable de las novelas juveniles, etc.» (p. 159). Por su parte, la literatura infantil «creada» nace y está

⁹ ... [L]os libros para niños suelen ser más cortos; tienden a favorecer un tratamiento activo en lugar de pasivo, con diálogos e incidentes en lugar de descripciones e introspecciones; los protagonistas infantiles son la norma; se recurre mucho a las convenciones; la historia se desarrolla dentro de un esquema moral bien definido que gran parte de la ficción para adultos ignora; los libros para niños tienden a ser optimistas en lugar de depresivos; el lenguaje está orientado a los niños; las tramas son de un orden distintivo, a menudo se prescinde de la probabilidad; y se podría seguir hablando interminablemente de magia, y fantasía, y simplicidad, y aventura (nuestra traducción).

estructurada específicamente para los niños, a los que trata de adaptarse y cuyas necesidades intenta satisfacer (p. ej., *La bruja Doña Paz* de Antonio Robles, *Monigote pintado* de Joaquín González Estrada, o *El hombre de las cien manos* de Luis Matilla). Por último, la literatura «instrumentalizada» tiene objetivos didácticos más que literarios y su calidad artística es cuestionable, cuando no está totalmente ausente. Este último tipo de producción, según Cervera (*Ibid.*), puede parecer literatura infantil, pero en realidad no lo es, ya que carece del carácter creativo que, según el estudioso, es *condicio sine qua non* para que un texto sea genuinamente para niños. De la misma opinión es Merlo (1975, citado en *Ibid.*), quien rechaza categóricamente la intención educativo-didáctica de la literatura infantil, destacando su único objetivo: el exclusivo disfrute de los niños lectores.

Aunque nos parecen interesantes las aportaciones críticas realizadas hasta ahora, tanto las de los llamados «definidores» como las de los «no definidores», admitimos que ninguna de ellas nos convence del todo. Como todos sabemos, los extremos nunca son buenos. Negar la existencia de la literatura infantil, privándola de una definición, es, en nuestra opinión, tan erróneo como querer categorizarla y delimitarla a toda costa, forzándola a un vestido demasiado ajustado y sobrio que no se ajusta a su esencia más intrínseca y prismática. Si, *en media stat virtus*, la exhortación de Gubar (2011) parece sensata:

... we can give up on the arduous and ultimately unenlightening task of generating a definition without

giving up on the idea that “children’s literature” is a coherent, viable category. More than that, I contend that we should abandon such activity, because insisting that children’s literature is a genre characterized by recurrent traits is damaging to the field, obscuring rather than advancing our knowledge of this richly heterogeneous group of texts¹⁰. (p. 110)

Estamos convencidos de que la naturaleza de las cosas depende a menudo de los ojos del espectador. En este sentido, es posible considerar nuestro objeto de estudio desde dos perspectivas diferentes: una ideal/espiritual y otra práctica/material.

Desde un punto de vista «ideal», la literatura infantil es, en nuestra opinión, la única capaz de dialogar con la imaginación infantil que habita en todos los seres humanos, en una dimensión espacio-temporal suspendida e inefable, independientemente de la edad y del contexto histórico y geográfico. Tal visión ha sido hábilmente expresada en las evocadoras palabras del escritor peruano Sánchez Lihón (2008), según el cual:

La literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primigenios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la

¹⁰ ... [P]odemos renunciar a la ardua y, en última instancia, poco esclarecedora tarea de generar una definición sin renunciar a la idea de que la «literatura infantil» es una categoría coherente y viable. Más que eso, sostengo que deberíamos abandonar esa actividad, porque insistir en que la literatura infantil es un género caracterizado por rasgos recurrentes es perjudicial para el campo, oscureciendo en lugar de hacer avanzar nuestro conocimiento de este grupo de textos tan rico y heterogéneo (nuestra traducción).

exploración de mundos ignotos. [...] Devela, desentraña y debate artísticamente asuntos fundamentales del ser del hombre y de las cosas, de la naturaleza y de la vida, del cosmos y el destino, al mismo tiempo que remece, conmueve y transforma el alma escondida del ser del niño o de la persona humana que lee, al mismo tiempo que sublima y cambia la vida. [...] Es una madre a la cual podemos recurrir siempre cuando estamos alegres o desolados para encontrar en ella protección, consuelo y sabiduría.

Por el contrario, desde una perspectiva más concreta, la literatura para niños puede identificarse con el conjunto de libros «that are taken into childhood, that foster social communication, and that, in their interaction with the readers, owners, sellers, and collectors, teach and please»¹¹ (Lerer, 2008, p. 2). Esta última definición incluye, por tanto, los textos adaptados, manipulados y posteriormente destinados a los niños con fines educativos.

Aunque la fascinante descripción de Sánchez Lihón se acerca espiritualmente a nuestros propios sentimientos, es la segunda perspectiva la que adoptaremos en el Capítulo III, ya que nos permite mirar hacia atrás, a tiempos muy remotos, para perfilar la evolución/transformación de la literatura infantil a través de los siglos.

¹¹ [Q]ue se llevan a la infancia, que fomentan la comunicación social y que, en su interacción con los lectores, propietarios, vendedores y coleccionistas, enseñan y agradan (nuestra traducción).

II.3. Literatura para niños e infancia

El espíritu ecléctico y ambiguo de la literatura infantil puede considerarse intrínsecamente ligado al carácter igualmente misterioso de su destinatario, el niño, criatura de frontera llegada de un lugar lejano y desconocido (Faeti, 1998, citado en Bernardi, 2020). Efectivamente, la infancia parece pertenecer a una dimensión aún incierta, suspendida entre el cielo y la tierra, a la que el adulto no siempre tiene acceso. Así pues, la literatura infantil, al igual que los personajes infantiles que la pueblan y los jóvenes lectores que la leen, parece moverse «attraverso un territorio di mezzo in cui avvengono incontri inusuali, si realizzano apprendimenti, si nutre la conoscenza e ci si attrezza per proseguire il viaggio»¹² (Bernardi, 2020, p. 204). Interconectada al lector-niño en una indisoluble relación circular, le acompaña por el camino del cambio y la posibilidad, a través de una inescrutable zona liminal de carácter iniciático. En este espacio etéreo dominado por la transformación, lo inesperado, la fugacidad, el lector tiene la oportunidad de atribuir un sentido profundo a su propia existencia y dar orden a su propio sentimiento, a su propia «casa interiore»¹³ (Bettelheim, [1976] 2013, p. 11). Al ofrecer múltiples representaciones de los mundos de la infancia, los textos infantiles permiten a los más pequeños conocer y dar sentido tanto a su realidad interior como a la exterior, ambas incomprensibles y tendentes al caos. Esto sucede a través del

¹² [A] través de un territorio de transición en el que se producen encuentros insólitos, se aprende, se alimentan los conocimientos y se nos equipa para continuar el viaje (nuestra traducción).

¹³ [C]asa interior (nuestra traducción).

proceso de identificación con los personajes, que se mueven en el campo de lo imaginario, un imaginario «in cui confluiscono sia l'esperienza reale collettiva e individuale del vissuto, sia i valori umani dell'esistenza: i misteri della vita e della morte, l'affettività, le conflittualità, le negatività, le indicibilità, le fascinazioni dell'essere e del mondo»¹⁴ (Bernardi, 2020). Un verdadero catálogo de todos los destinos posibles en la vida de un individuo, como escribió Calvino ([1956] 2021) refiriéndose específicamente a los cuentos de hadas.

Sobre el valor psicopedagógico de los cuentos de hadas en particular se expresó el psicoanalista Bettelheim ([1976] 2013), quien subrayó cómo, al presentar los dilemas típicos de la existencia de forma simbólica, nunca explícita, permiten a los niños enfrentarse a sus angustias y ansiedades, de las que a menudo no son conscientes, ayudándoles así a estructurar su personalidad. El erudito austriaco insistió especialmente: sobre la capacidad de los cuentos de hadas para representar el mal y el bien en forma de una polaridad que no pretende hacer hincapié en el comportamiento correcto, sino más bien hacer comprender al niño la diferencia sustancial entre ambas entidades (hazaña difícil de lograr en la vida real, donde cada individuo presenta matices, luces y sombras); sobre las extraordinarias lecciones de vida no empaquetadas que contienen, contando historias de pequeños grandes héroes que, enfrentándose al abandono y a la soledad, a la adversidad

¹⁴ [E]n el que confluyen tanto la experiencia real colectiva e individual de la vida como los valores humanos de la existencia: los misterios de la vida y de la muerte, la afectividad, los conflictos, la negatividad, lo indecible, las fascinaciones del ser y del mundo (nuestra traducción).

y a la derrota, acaban por alcanzar su meta gracias a la perseverancia y a la confianza; sobre la función terapéutico-catártica (Blezza Picherle, 2003) de los cuentos de hadas, que permiten a los niños gestionar sus ansiedades y miedos a través de su encarnación en personajes negativos bien definidos (brujas malvadas, criaturas monstruosas, etc.) que son puntualmente derrotados.

También en relación con el mundo de los cuentos de hadas, J.R.R. Tolkien (1964, citado en *Ibid.*) lo consideraba un catalizador de la fantasía y la creatividad capaz de despertar los sueños y deseos más íntimos e «imposibles» de los jóvenes lectores (por ejemplo, ser invisible, conversar con animales, volar, hacer que las cosas sucedan por la pura fuerza del pensamiento, etc.). De hecho, la imaginación del niño encuentra en los cuentos de hadas una expresión plena y libre, no sujeta a la rigidez y los límites típicos de la realidad. Por lo tanto, uno de los principales méritos de la literatura infantil (en esta como en otras formas) es, sin duda, el de alimentar la imaginación y apoyar la creatividad, así como permitir al joven lector comprenderse a sí mismo y a los demás, reconocer sus propios sentimientos y empatizar con los de los demás, reflexionar sobre sus propias experiencias y sobre lo que ocurre a su alrededor. Reconocerse en los personajes de las historias que lee, de hecho, ayuda a desarrollar el sentido de sí mismo, a cultivar la esperanza, a comprender que ciertos estados de ánimo son comunes a todos los seres humanos y, al mismo tiempo, a reconocer y respetar las emociones y

pensamientos de los demás. Esto contribuirá a que sea capaz de establecer y mantener relaciones positivas con los otros.

La curiosidad por el mundo de los niños, en todas sus facetas, también se fomenta con la literatura infantil. Estos, que por naturaleza ya muestran un vivo interés por todo lo que es nuevo o diferente, tienen la oportunidad de descubrir entre las páginas de sus libros lugares, gentes y culturas diferentes y lejanos, lo que alimentará aún más su afán de conocimiento y descubrimiento. Este aspecto, como veremos, será un elemento clave de nuestra investigación (véase el Capítulo V).

Los beneficios psicológicos y sociales enumerados anteriormente son la base del uso de los libros con fines terapéuticos, la llamada «biblioterapia» (del griego *biblíon* = libro + *therapeía* = cura), que reconoce a los relatos orales o escritos una importante función curativa. Dependiendo de la gravedad de los casos a tratar, la biblioterapia puede denominarse «de desarrollo» o «clínica» y utilizarse para mejorar la gestión de los conflictos con los padres o los compañeros, potenciar la competencia emocional, mejorar la autopercepción o para el tratamiento de la ansiedad, la depresión, el estrés, los traumas o las enfermedades mentales (Heath, Smith y Young, 2017). Un interesante estudio portugués (Lucas et al., 2019, citados en Longo, 2024) en el que participaron 173 niños de entre 7 y 12 años, demostró que el protocolo de intervención biblioterapéutica denominado *Opening doors to the future through reading and reflection*¹⁵

¹⁵ Abrir puertas al futuro a través de la lectura y la reflexión (nuestra traducción).

resultó altamente eficaz para aumentar en los niños la confianza en sí mismos y la conciencia de la esperanza, uno de los predictores psicológicos más poderosos del éxito en los jóvenes, ya que les permite fijarse metas y perseguirlas con determinación y confianza.

Sin embargo, el inmenso potencial de la literatura infantil no se limita a la esfera del sentimiento interior, sino que también atañe a la esfera intelectual. En efecto, la lectura potencia funciones cognitivas como la concentración, la memoria y la atención, favorece el pensamiento crítico y mejora las capacidades comunicativas y lingüísticas, ya que favorece la adquisición de un vocabulario más amplio y el desarrollo de un mayor dominio de la gramática y la sintaxis. Un estudio anglo-chino (Sun et al. 2023, citados en *Ibid.*) en el que participaron más de 10.000 jóvenes estadounidenses demostró que los participantes que habían empezado a leer por placer precozmente (o a escuchar a otros que les leían) tenían áreas y volúmenes corticales cerebrales totales moderadamente mayores que los que habían empezado tarde o nunca, con un aumento de regiones como la temporal, la frontal, la ínsula y la supramarginal. En otras palabras, la lectura contribuye a un mejor desarrollo del cerebro.

Recientemente, se ha hecho especial hincapié en la importancia de exponer a los niños desde una edad temprana a escuchar cuentos que les lea un adulto, ya sea uno de sus padres, un educador o un amigo. Estos espacios de lectura representan momentos de inestimable valor para los más

pequeños, quienes, guiados por la voz tranquilizadora del adulto de referencia, tenderán a asociar el bienestar derivado de esta atmósfera mágica de cuidar y compartir con la lectura, lo que facilitará el establecimiento de un vínculo profundo y duradero con los libros (Niri, 2024). Es precisamente esta relación única y preciosa la que según Sawyer (2012) representa el valor más elevado de la lectura: el amor que se siente por los libros, la alegría de encontrar refugio en ellos en cualquier momento, la sensación de plenitud y bienestar que son capaces de proporcionar.

II.4. Conclusiones

Constituida por productos literarios muy heterogéneos, que van de las canciones infantiles a los libros conceptuales, de los cuentos de hadas y las fábulas a la ficción realista o fantástica, sin olvidar los libros ilustrados y las obras de poesía, la llamada literatura infantil (y juvenil), ecléctica por naturaleza, parece situarse en un umbral, en una frontera, en una red de referencias históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, educativas, didácticas, literarias y culturales (Mazzini, 2023). Esta complejidad inherente hace que sea prácticamente indefinible, a pesar de los esfuerzos de los estudiosos por establecer sus características y límites. En lo que sí hay acuerdo, más allá de los diversos intentos de delimitarla, es en que la verdadera y genuina literatura infantil se caracteriza por una profunda, aunque inefable y casi inconsciente, «esencia formativa» que el joven lector puede

extraer y atesorar, a menudo de forma igualmente inconsciente. Una esencia formativa que también se traduce en disfrute, diversión, alimento de la creatividad. El valor de este tipo de literatura es inestimable y sus beneficios, tanto psicosociales como lingüísticos, son innumerables y universalmente conocidos. La lectura desarrolla las funciones cognitivas y las competencias emocionales; estimula el pensamiento crítico y divergente y la curiosidad; favorece la construcción de la identidad personal; permite ampliar el vocabulario, mejorar las competencias gramaticales y sintácticas y abordar diferentes registros lingüísticos. En definitiva, permite al lector relacionarse con mayor conciencia y sensibilidad tanto con el mundo exterior como con el interior. Por esta razón, asociaciones¹⁶, organizaciones y escuelas de todo el mundo promueven la lectura desde edades muy tempranas, empezando por la llamada «lectura en voz alta» para los más pequeños, hasta la actual *Reading for pleasure pedagogy* (Pedagogía de la lectura por placer), prevista en los programas escolares de los países del norte de Europa y fomentada por sus políticas educativas (Mascia, 2023).

¹⁶ Por citar solo algunas: *Nati per leggere* (Italia), *Amigos del Libro Infantil y Juvenil* (España), *Chatterbooks* (Reino Unido), *L.I.R.E.* (Francia).

CAPÍTULO III

Orígenes de la literatura infantil

«Ever since there were children, there has been children's literature»¹⁷

(Lerer, 2008, p.1)

III.1. Introducción

La exploración del controvertido concepto de literatura infantil no sería lo suficientemente exhaustiva sin la presentación de un recorrido histórico que investigue sus orígenes y analice su evolución a lo largo de los siglos.

Si tomamos como referencia la afirmación «the history of children's literature is inseparable from the history of childhood»¹⁸ (*Ibid.*), entonces será necesario dar un largo salto al pasado para esbozar un cuadro evolutivo completo de nuestro objeto de estudio. De hecho, como señala el mismo Lerer, la infancia no es una invención moderna, sino más bien una categoría inestable y cambiante que adquiere significado en relación con las etapas del desarrollo personal, así como con el contexto familiar y social.

En este capítulo veremos cómo, en el curso del tiempo, la percepción de la infancia ha influido en la literatura dedicada a ella y cómo ambas han evolucionado paralelamente de siglo en siglo, adquiriendo cada vez nuevas formas y significados.

¹⁷ Desde que hay niños, hay literatura infantil (nuestra traducción).

¹⁸ La historia de la literatura infantil es inseparable de la historia de la infancia (nuestra traducción).

También señalaremos cómo, de hecho, incluso las civilizaciones más remotas seleccionaban los textos que proponían a los más jóvenes para su educación, en función del papel social que desempeñarían (o aspirarían a desempeñar) como adultos. Si bien es cierto que antes del siglo XVII no se puede hablar de una verdadera producción literaria concebida y creada expresamente para los niños, inspirada en una actitud de comprensión más profunda de la infancia, no podemos pasar por alto la presencia, mucho más antigua, de una producción que, aunque originalmente destinada a un público adulto, se proponía sistemáticamente, a menudo con oportunas adaptaciones, a los niños.

III.2. Los niños y la Antigüedad clásica: el poder de las palabras

En la Antigüedad clásica (c. VIII a.C.-V d.C.) los niños griegos y romanos estaban destinados, sobre todo los de buenas familias, a la vida pública. En consecuencia, la literatura dirigida a ellos tenía por objeto formar ciudadanos honorables, así como oradores, jueces, senadores o abogados, en armonía con los ideales de la época: valor, devoción filial, rapidez de pensamiento y acción, destreza lingüística, capacidad de liderazgo.

Para ello, la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero, la *Teogonía* de Hesíodo, las tragedias de Eurípides, las comedias de Menandro, la *Eneida* de Virgilio, las *Odas* de Horacio, el *De*

Oratore de Cicerón y las obras de tantos otros ilustres autores proporcionaron admirables modelos de virtud. Pero no solo eso; el maestro las diseccionaba y adaptaba para que sus discípulos pudieran leerlas, copiarlas, analizar su gramática y estilo y, sobre todo, declamarlas. Tanto en el ámbito griego como en el romano, la memorización y la recitación eran la base del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros años de escolarización. Los alumnos debían memorizar y dramatizar textos proporcionados por sus profesores, que se aseguraban de que el acento y la pronunciación de sus alumnos fueran correctos. Por último, en una tercera fase, cada alumno debía ser capaz de producir su propia actuación (*Ibid.*).

La adquisición del arte de la palabra y la declamación representaba, para el mundo clásico, la llave de acceso al reino de los adultos. Sancionaba el paso de la edad de la incapacidad de hablar¹⁹ (y por tanto del «no ser») a la de la expresión lingüística (y por tanto del «ser»), convirtiéndose en el medio por excelencia para conocer «res, homines, tempora» (Tácito, c. 102 d. C., citado en *Ibid.*).

Para alcanzar este objetivo, además de los grandes poemas homéricos y las obras de destacados dramaturgos, epigramistas y filósofos, los profesionales recurrieron en gran medida a otro género literario, contado entre los «menores»,

¹⁹ No es casualidad que el término griego *neþion* (*neþeos* = sin palabra) y su homólogo latino *infans* (*inþans* = no hablante/que no habla), utilizados para referirse a los niños pequeños, enfatizan ambos su incapacidad para hablar correctamente.

pero de gran renombre en el mundo clásico: la fábula esópica²⁰. La forma fácilmente inteligible, la inmediatez del mensaje transmitido y la función gnómica que los caracterizaba hacían que los cuentos de Esopo fueran especialmente adecuados para que gramáticos y retóricos los utilizaran en la enseñanza de nociones lingüísticas básicas y de los rudimentos de la práctica compositiva²¹.

Sin embargo, el entorno elegido para tales relatos no era solo la escuela, o al menos no en primera instancia. Así lo confirma la propia raíz de la palabra latina *fabula*, es decir, *fari* (contar), que más bien nos remite al ámbito doméstico, donde niñeras y criados solían contar a los pequeños que estaban cuidando historias en «lengua vernácula»²² de animales (a menudo también de hombres, más raramente de plantas, objetos inanimados o fenómenos naturales) que encarnaban vicios y virtudes típicamente humanos.

²⁰ Personaje de aura legendaria que vivió entre los siglos VII y VI a. C., Esopo está considerado el padre de la fábula como forma literaria escrita. Aunque, de hecho, este género literario tiene orígenes mesopotámicos antiguos y algunos testimonios, aunque en formas marginales, ya estaban presentes en autores que vivieron antes que Esopo (Hesíodo, Arquíloco), a este último se le atribuye haberlo codificado y haberle dado un lugar significativo dentro de la tradición. Sin embargo, fueron recopiladores que vivieron en siglos posteriores, como Demetrio de Falero en el siglo IV a.C., Fedro en el siglo I d.C. y Babrio en el siglo II d.C., quienes reelaboraron, ampliaron y transformaron las fábulas de Esopo en un *corpus* literario unificado. Fedro y Babrio, concretamente, los transpusieron al verso para darles mayor dignidad literaria. Los escolares griegos y romanos, en particular, trabajaron sobre estos últimos textos.

²¹ A los alumnos se les pedía, como indica Quintiliano en su *Institutio Oratoria* (c. 90-96 d.C.), que aprendieran las fábulas de Esopo y luego las volvieran a narrar utilizando un vocabulario diferente, pero manteniendo el estilo equilibrado y puro. Por último, los versos debían parafrasearse, es decir, reescribirse en prosa, cuidando de preservar su sentido (Scapatuccio, 2017).

²² Del latín *verna* (siervo nacido de una esclava en casa del amo), el término indica un modismo de fuerte connotación popular en uso en una determinada zona, a diferencia de la lengua escrita.

La asociación fábula-subalterno es antigua: el mismo Esopo era un esclavo (como quienes que se dedicaban a la enseñanza y, más en general, a la educación de los jóvenes). Dotado de excepcionales dotes de observación e ingenio, él expresó, mediante el hábil uso de alegorías, metáforas, perífrasis y alusiones, todas las penurias de su condición, en cierto modo comparable a la del niño que, aunque destinado a un futuro grandioso, también vivía en un estado de parcial subalternidad respecto a los adultos.

Reconocemos, desde esta perspectiva, que el poder de las fábulas atribuidas a Esopo no residía tanto, y únicamente, en su indiscutible valor moral y didáctico, sino más bien, y sobre todo, en su extraordinaria capacidad para reflejar y dar voz a los retos, angustias y dudas cotidianos con los que el niño tenía que lidiar habitualmente.

These fables evoke a world of children and its challenges to the rituals and rigors of adulthood. They take parent-child relationships as their theme. Many focus on those relationships of power and control central to childish fantasy. It is not simply that Aesop offers up a world in which beasts speak, or that his simple morals seem appropriate for younger ears. It is that his fables are about the child. This feature is what made the Aesopica so apposite for education, so central to the nursery and the classroom²³. (*Ibid.*, p. 39.)

²³ Estas fábulas evocan un mundo de niños y sus desafíos a los rituales y rigores de la edad adulta. Toman como tema las relaciones entre padres e hijos. Muchas se centran en esas relaciones de poder y control que son fundamentales en la fantasía infantil. No

III.3. El niño medieval entre fábulas y moral cristiana

El valor reconocido a la tradición esópica del periodo clásico no disminuyó en la Edad Media, periodo en el que las fábulas sufrieron algunas reelaboraciones y adaptaciones en clave cristiana. Ya a finales del siglo IV d. C., el fabulista romano Avianus había traducido la versión de Babrio en pareados elegíacos para darle más elegancia, Rómulo (siglo IX d. C.) había transcrito los senarios yámbicos de Fedro en prosa, y Gualtiero Anglicus (siglo XII d. C.) había compilado, a su vez, una colección de fábulas en verso basadas en la versión de Rómulo. Estos fueron, pues, los textos de las fábulas esópicas que se estudiaron en la Edad Media y que más tarde se traducirían del latín a las diversas lenguas vernáculas europeas²⁴.

La fábula, sin embargo, no era la única forma literaria destinada, en la Edad Media, a la educación, instrucción o entretenimiento de los niños. La aparición de nuevas estructuras sociales (por ejemplo, la tripartición de la sociedad feudal) y la influencia dominante de la Iglesia católica propiciaron el desarrollo de géneros impregnados de moralidad y espiritualidad, en los que la figura del niño desempeñaba un papel central. Pese a la creencia de Ariès ([1960] 2006) de que

se trata simplemente de que Esopo ofrezca un mundo en el que las bestias hablan, o de que su moral sencilla parezca apropiada para los oídos más jóvenes. Es que sus fábulas tratan sobre el niño. Esta característica es la que hace que la Esópica sea tan apropiada para la educación, tan central para la guardería y el aula (nuestra traducción).

²⁴ A partir de la fábula esópica surgió en la misma época otro tipo de composición literaria, la epopeya animal, que se desarrolló a partir del siglo XI como parodia de la epopeya tradicional y que también encontraría amplio espacio en la literatura romance posterior. Pensemos, por ejemplo, en la famosa colección de poemas satíricos breves *Le Roman de Renart* (siglos XII-XIII), cuyos protagonistas no son más que la evolución de los personajes de la tradición esópica, cuyos vicios y virtudes siguen representando.

la sociedad medieval ignoraba el concepto de «infancia» (en su opinión, un producto de la era moderna), estudiosos como Orme (2001) han demostrado la existencia de un rico sistema cultural centrado en el niño. La sociedad medieval, a pesar de la elevada tasa de mortalidad infantil, estaba repleta de niños y en ella incluso los más pequeños desempeñaban papeles importantes. Uno piensa en las cortes, donde con frecuencia ascendían al trono verdaderos reyes-niños (a cuyo servicio trabajaban pajes y damas de compañía de su edad), en los conventos y monasterios, que albergaban y formaban a los futuros eclesiásticos. Por no hablar del enjambre de jóvenes sirvientes en las familias aristocráticas y aprendices en los talleres.

También en la Edad Media, como en la época clásica, la literatura infantil adquiría las connotaciones del periodo histórico, convirtiéndose en portadora de los ideales de la época (obediencia, disciplina, lealtad, virtudes espirituales, devoción religiosa) y actuando en función del futuro papel social de los niños. El género dirigido a los destinados a gobernar, por ejemplo, se denominaba *speculum principis*²⁵, y

²⁵ Literalmente, «espejo del príncipe», que debe entenderse como una herramienta que ayuda a conocerse a uno mismo y a reflexionar sobre las propias acciones. El género ya era conocido y apreciado en el antiguo Egipto, la India, China y el mundo árabe. En Occidente tiene sus modelos clásicos en la *Ciropedia* de Jenofonte, las oraciones de Isócrates a Nicocles y Evágoras, el *De Officiis* de Cicerón y el *De Clementia* de Séneca, único ejemplo conocido de *speculum principis* en la literatura latina. El género también fue muy utilizado en la Edad Media y retomado en la Italia del siglo XV por Nicolás Maquiavelo en su obra *Il Principe*. Las reglas contenidas en los *specula*, de marcado carácter religioso, pretendían perfilar el comportamiento ideal de un príncipe justo y sabio, que encarnara las siete virtudes fundamentales: *clementia*, *temperantia*, *pietas*, *integritas*, *fortitudo*, *fides*, *iustitia*, *prudentia* (clemencia, templanza, integridad, fortaleza, fe, justicia, prudencia). Entre los *specula* medievales europeos se encuentran *De virtutibus et vitiis* de Alcuino (c. 799-800), el *Via Regia* de Smaragdus de Saint-Mihiel (c. 810), el *Speculum regum* de Goffredo di Viterbo (c. 1183), el *De regimine principum ad*

consistía en un conjunto de obras que, al describir y prescribir un modelo ideal, virtuoso y ético del arte de gobernar, tenían como principal objetivo conferir un significado moral, y sobre todo religioso, al orden político y al *officium* (oficio, carga) del *princeps* (príncipe, soberano).

Entre los miembros de la aristocracia, por lo general era costumbre utilizar obras, tanto en prosa como en verso, para enseñar modales a los más jóvenes y transmitir el ideal cortesano o, en el caso de quienes estudiaban en monasterios y conventos, para presentar las normas de una vida devota y virtuosa. A este respecto, cabe mencionar el *Liber Manualis*, escrito en el 843 por Dhoua, una noble de la época carolingia, y destinado a su amado hijo Guillermo. Considerado todavía como el manual medieval más antiguo, casi un tratado pedagógico, el *Liber Manualis* pretendía, en las intenciones de la madre-autora, ser un compañero de crecimiento, un punto de referencia cultural, pero sobre todo moral, «un miroir où tu pourras considérer le salut de ton âme, afin de plaire non seulement au siècle, mais encore à Celui qui t'a formé du limon»²⁶ (Dhoua, [843] 1978, p. 50). Igualmente, entre las clases bajas estaban muy extendidos los escritos en los que los padres (o amos) se dirigían a sus hijos (o aprendices) para

*regem Cypr*i de Tomás de Aquino (1265-67), el *De regimine principum* de Aegidius Romano (1277-79), *El Conde Lucanor* (1335) de Don Juan Manuel, el *Konungs skuggsjá* o *Speculum regale* (s. XIII.), *Los proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza compuestos para la educación del príncipe don Enrique* del Marqués de Santillana (1435), *De regis et boni principis officio* de Diomedes Carafa (1480).

²⁶ [U]n espejo en el que ver más allá de toda duda el estado de salud de tu alma, para ser agradable no solo a este mundo, sino también y sobre todo a Aquel que te creó del barro (nuestra traducción).

educarlos en un comportamiento moral y socialmente correcto basado en la obediencia y la disciplina.

Tan impregnados de moral cristiana como los manuales de buena conducta, eran también los textos utilizados para enseñar a los niños a leer y escribir. Se trataba principalmente de libros alfabéticos o de oraciones, generalmente en forma de lista de letras seguida de oraciones o recomendaciones. La abundancia de prescripciones, prohibiciones, reglas y ejemplos de virtud contenidos en los textos dirigidos a los niños se remonta sin duda a la concepción que de esta fase de la vida tenían los Padres de la Iglesia, que consideraban a los niños seres inocentes y de mente simple, además de potencialmente corruptibles e imperfectos, porque eran incapaces de distinguir el bien del mal y de comprender los principios más profundos del cristianismo. Las enseñanzas bíblicas también tenían cabida en las representaciones teatrales de los jóvenes estudiantes que, al igual que sus predecesores griegos y latinos, podían así no solo desarrollar sus dotes interpretativas, sino también dominar la gramática y convertir fácilmente la prosa en verso y viceversa.

Además de los textos adaptados a los más pequeños, en la Edad Media florecieron las producciones didácticas (obras didácticas, antologías, manuales), concebidas y escritas específicamente para ellos (tanto en latín como en lengua vernácula), en un intento de abrir sus jóvenes mentes a la filosofía, la astrología, la historia y las ciencias. Uno de los ejemplos más notables es sin duda el *Treatise on the Astrolabe*

(1391), manual científico compuesto por Chaucher para su hijo Lewis, de diez años, con el fin de enseñarle a utilizar el astrolabio²⁷ y, a través de él, a encontrar su lugar físico e intelectual en el mundo y el universo.

Como contrapunto a las obras escritas y serias destinadas a la educación y crianza de los niños, existía un rico sustrato literario de carácter predominantemente oral, ligero, lúdico, a veces grotesco, compuesto por canciones infantiles, nanas, adivinanzas, trabalenguas, cuentos de hadas y novelas populares, patrimonio común de las distintas clases sociales. Se han encontrado partes de estos textos, a menudo acompañados de dibujos, en los márgenes de manuscritos medievales utilizados para la educación de los niños. Es evidente que estos últimos sentían a menudo y de buen grado la necesidad de divagar con la mente, entregándose a fantasías, reminiscencias, sugerencias, que luego tomaban forma en las páginas. Un encuentro insólito y muy interesante entre el mundo de los adultos y el de los jóvenes.

Con la llegada de la imprenta de tipos móviles (Gutenberg, c. 1455), los que habían sido manuscritos accesibles solamente a una parte de la población, experimentaron una difusión hasta entonces impensable y la literatura infantil empezó a adquirir caracteres cada vez más definidos. Uno de los primeros ejemplos, en el ámbito anglosajón, fue *The Book of Curtesye*, impreso en 1477 por William Caxton y que consiste en una

²⁷ Instrumento astronómico de metal utilizado para observar el Sol y las estrellas y calcular su posición respecto al meridiano y respecto al horizonte, con el fin de hallar la latitud y la dirección del norte incluso durante el día, cuando las estrellas no eran visibles. También se utilizaba para calcular la hora y formular horóscopos.

colección de poemas rimados dirigidos a los niños pequeños con la intención de proporcionarles sabios consejos y diversión.

III.4. Literatura infantil en el siglo XVII: imágenes y sugerencias de los cuentos de hadas

Aunque, como hemos visto, los inicios de la llamada «literatura infantil» se remontan a la Antigüedad clásica a través de la Edad Media, la gran mayoría de los especialistas sitúan el nacimiento de este tipo de literatura en el siglo XVII. De hecho, en 1658, el filósofo y pedagogo checo Jan Amos Komenský (más conocido como Comenius) escribió el primer libro ilustrado para niños, el *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo pictórico de las cosas sensibles). Se trata de una obra de carácter revolucionario que, si bien vuelve a presentar el material organizado por orden alfabético, utiliza imágenes para relacionar significante y significado, revelando a los niños el mundo entero y sus elementos. Publicada inicialmente en alemán y latín, la obra se tradujo a muchas otras lenguas, se difundió por todas partes y sirvió de modelo para posteriores libros de texto. Siempre se presentaba en forma bilingüe, para que pudiera ser utilizada tanto por los niños que se acercaban a la lectoescritura en su propia lengua vernácula como por los mayores para el estudio del latín. Con su *Orbis Pictus*, Comenius propuso así una herramienta práctica y eficaz para organizar el conocimiento y la realidad, basada en el supuesto de que la enseñanza de una lengua debe ser paralela, no

separada, del aprendizaje de nociones concretas sobre el hombre y el mundo.

El *Orbis Pictus* se inscribe en el marco más amplio de una producción literaria destinada a la infancia por disidentes religiosos de orientación calvinista. El advenimiento del puritanismo en Inglaterra, de hecho, favoreció el florecimiento de una literatura de tono elegíaco e intención formativa, consistente en adaptaciones o textos escritos *ad hoc*, destinada específicamente a los niños, basada en la educación espiritual y el crecimiento moral de las nuevas generaciones. Recordemos, entre los títulos de mayor difusión en el ámbito anglosajón, *A token for children* (1671) de James Janeway y *The Pilgrim's progress* (1678) de John Bunyan.

Al mismo tiempo, en otras partes de Europa surgieron productos literarios basados en la tradición popular. La fábula, género antiguo e imperecedero a través de los milenios, encontró expresión en Italia entre los siglos XVI y XVII en las fábulas jocosas de Ludovico Ariosto, en las pesimistas de Leonardo Da Vinci y en las de Agnolo Firenzuola y Anton Francesco Doni, inspiradas en la antiquísima colección oriental *Pañcatantra*, compuesta entre los siglos III a.C. y III d.C.

En España, Sebastián Mey creó el *Fabulario de cuentos antiguos y nuevos*, una colección de fábulas en prosa y apologías publicada en Valencia en 1613. La intención pedagógica contenida en el prólogo y las características tipográficas del volumen (el formato octavo, los tipos de letra más grandes de lo habitual y la abundancia de ilustraciones) lo

convierten en uno de los precursores de la literatura infantil en la península ibérica. Lejos de ser pedantes (únicamente en las coplas en endecasílabos se expresa la moral al final de cada cuento), las fábulas de Mey presentan personajes y acontecimientos tanto de derivación aesópica como de *Calila y Dimna* o tomados de la herencia novelística oral italiana. En manos de Mey, tales protagonistas y motivos se someten hábilmente a un proceso de contextualización, mediante la atribución de nombres típicamente españoles y la descripción de ambientes familiares a los lectores.

En Francia, entre 1668 y 1694, el poeta y escritor Jean de La Fontaine compuso nada menos que 240 textos en verso, las *Fables*, que se publicarían en tres colecciones, la primera de ellas dedicada al Delfín de Francia, hijo del rey Luis XIV y de la reina María Teresa. Las fábulas de La Fontaine, de estilo elegante, fresco y fluido, bebían de la tradición narrativa de Esopo y Fedro, Plutarco y Ovidio, así como de la tradición medieval francesa de relatos cómicos y satíricos sobre costumbres sociales, en los que los animales protagonistas encarnaban vicios y virtudes humanos.

También el cuento de hadas, hijo del mito y padre arquetípico y prolífico de toda historia destinada al ser humano, suscita el interés de los literatos de la época que, dejándose guiar e influir por los cuentos populares transmitidos oralmente de madre a hijo/a, de abuela a nieta, dan vida, cada uno según su gusto, a colecciones muy preciosas. La más antigua de Europa, titulada *Lo Cunto de li Cunti overo lo trattenemiento de li peccerille* (El

cuento de los cuentos o el entretenimiento de los pequeños) fue escrita por el cortesano napolitano Giambattista Basile (1575-1632) y publicada en Nápoles en edición póstuma entre 1634 y 1636. También conocida como *Pentamerone* (del griego antiguo *pènte* = cinco y *héméra* = día), la obra consta de 50 cuentos de hadas en dialecto napolitano en los que, con gran habilidad y refinamiento, el autor recoge los ecos de la tradición oral popular, compuesta por mitos, leyendas, proverbios, versos de canciones, adaptando los materiales originales a las necesidades comunicativas de la corte sin deformarlos. En realidad, fue precisamente para la diversión de los cortesanos para lo que la colección fue pensada en un principio, a pesar de la premisa «lo trattenemiento de li peccerille», que más bien sugeriría su carácter ligero, lúdico, sencillo y fresco, lo que favoreció su difusión fuera de los muros del palacio. Obra en la que los códigos de la literatura barroca dan brillantemente voz al alma fresca, colorista e inefable de los cuentos populares y del teatro, fue descrita por el célebre filósofo Croce ([1924] 2017) como «il piú antico, il piú ricco e il piú artistico fra tutti i libri di fiabe popolari»²⁸ (p. 3). De hecho, se atribuye a Basile el nacimiento del modelo narrativo conocido posteriormente como «cuento de hadas», y el haber sido el primero en poner por escrito personajes y acontecimientos que se convertirían en recurrentes en la tradición europea de los cuentos de hadas. A modo de ilustración, uno piensa en las novelas *Gagliuso*, *Petrosinella*, *Sole, Luna e Talía* y *La gatta Cenerentola* ([1634-

²⁸ [E]l más antiguo, rico y artístico de todos los libros de cuentos populares (nuestra traducción).

1636] 2003), como antepasados napolitanos de los famosos cuentos de hadas El Gato con Botas, Rapunzel, La Bella Durmiente y Cenicienta. El *Cunto* de Basile tuvo un gran éxito en Europa, fue objeto de traducciones y reelaboraciones e inspiró las grandes obras de Charles Perrault y los hermanos Grimm, que adaptaron aquellos preciosos materiales a las costumbres y el gusto de su época.

Las *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités* (Historias o cuentos de antaño, con moralejas), también conocidas como *Contes de ma mère l'Oye* (Cuentos de mamá Oca) se publicaron en 1697²⁹, cuando Perrault tenía casi setenta años, y son sin duda la expresión más lograda y valiosa de la producción cultural francesa de finales de siglo, dominada por una profunda fascinación por lo maravilloso y por las hadas en particular.

En los cuentos de Perrault, que tuvieron, según Calvino ([1956] 2021), el mérito de recrear «quella semplicità di tono popolare in cui la fiaba s'era tramandata di bocca in bocca fin'allora»³⁰ (p. VIII), las fronteras entre forma y contenido, fantástico y real, antigüedad y modernidad se difuminan, casi hasta desaparecer por completo, para dejar espacio a una dimensión suspendida en el espacio y en el tiempo. Y aunque sus cuentos no se dirigían principalmente a los niños (a pesar de la declarada intención educativa), es a ellos y a sus madres

²⁹ El volumen incluía los tres primeros cuentos de Perrault (*Griselidis*, *Peau d'Asne*, *Les souhaits ridicules*) escritos en verso en 1695, y los ocho últimos en prosa (*Le Petit Poucet*, *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Barbe Bleue*, *Le Chat botté*, *Cendrillon*, *Riquet à la houppe*, *Les Fées*).

³⁰ [E]sa sencillez de tono popular en que el cuento de hadas se había transmitido de boca en boca hasta entonces (nuestra traducción).

y abuelas a quienes el autor confía la importante tarea de preservar su memoria. Como nos recuerda la *Moralité de Peau d'Âne*: «Le conte de Peau d'Âne est difficile à croire: Mais tant que dans le monde on aura des enfants, Des mères et des mères-grands, On en gardera la mémoire»³¹ (Perrault, [1697] 1968, p. 113).

Ni siquiera los cuentos de hadas contenidos en los *Kinder- und Hausmärchen* (Cuentos de la infancia y del hogar)³² de Jacob y Wilhelm Grimm estaban, a pesar de su título, explícitamente dirigidos a los más pequeños, aunque los dos hermanos esperaban que su colección entretuviera educando (Grimm, [1812] 2015). No obstante, como señala sagazmente Zipes (2012), los cuentos encajan perfectamente con los niños, que los hacen suyos, los aprecian en su interior y se benefician de ellos para afrontar la vida adulta: los más pequeños forman parte de la casa y sería impensable apartarlos del hogar. Y estén o no dedicados a ellos los cuentos de hadas, lo cierto es que, según los Grimm, los pequeños se sienten irresistiblemente atraídos por ellos y lo que no son capaces de comprender de inmediato se les revelará más tarde, cuando estén preparados para aprenderlo (Grimm, 2012). Partiendo de

³¹ El cuento de Piel de asno es difícil de creer: pero mientras haya niños en el mundo, madres y abuelas, su recuerdo se mantendrá (nuestra traducción).

³² El primer volumen, publicado en 1812, contiene algunos de los cuentos de hadas más conocidos y populares de Europa, como *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich* (El Príncipe Rana o el Enrique de Hierro), *Rotkäppchen* (Caperucita Roja), *Schneewittchen* (Blancanieves), *Rapunzel* (Rapunzel), *Aschenputtel* (Cenicienta), *Hänsel und Gretel* (Hänsel y Gretel). Un segundo volumen, publicado en 1815, amplió la colección a doscientos ejemplares. En 1857 se publicó la séptima edición. Crudos, esenciales, a menudo truculentos en las primeras ediciones, a lo largo de unos cuarenta años los cuentos de hadas se fueron refinando y reajustando para resultar menos ásperos al paladar de la burguesía y más accesibles a un público de lectores y oyentes muy jóvenes.

estas premisas, aunque reconocían el valor educativo de su colección, los hermanos Grimm rechazaron categóricamente la idea de dotar a sus cuentos de un carácter moralizante. No olvidemos, en efecto, que el verdadero catalizador e inspirador de la obra de los dos alemanes, filólogos y lingüistas expertos en mitología y folclore, fue el deseo de volver a despertar el llamado y genuino *Volksgeist* (o espíritu nacional y popular) alemán, adormecido desde hacía tiempo. De hecho, la dominación napoleónica había reavivado de algún modo el sentimiento de pertenencia nacional, sobre todo en países políticamente fragmentados como Alemania e Italia. Por tanto, había que iniciar con todas las fuerzas la búsqueda de una identidad germánica a través de la recuperación de una tradición común.

¿Y por dónde empezar si no es por los cimientos, por el pueblo³³, custodio natural del inconsciente colectivo y de la memoria cultural? ¿Y qué mejor lugar para encontrar tan preciado tesoro que los cuentos de hadas, «frantumi d'una antica religione della razza»³⁴ (Calvino, [1956] 2021, p. X)? Así pues, los Grimm se convirtieron en minuciosos y cuidadosos «recolectores» de las preciadas «mazorcas poéticas» que sobrevivieron a la tormenta política y social, cuidándolas con cariño y utilizándolas después como alimento durante la estación fría y como prolífica semilla para los tiempos venideros

³³ Para recopilar los cuentos de hadas de la tradición germánica, los hermanos Grimm contaron con una polifonía de voces vivas, formada por narradores de los más diversos orígenes sociales: campesinos, artesanos, miembros de la burguesía e incluso de la aristocracia.

³⁴ [F]ragmentos de una antigua religión de la raza (nuestra traducción).

(Grimm, [1812] 2015). En estas joyas milagrosas de la tierra que han llegado hasta nosotros, los dos eruditos reconocieron la misma pureza y mirada cristalina propias de los niños (*Ibid.*). Desde luego, no es casualidad que muchos de los jóvenes protagonistas, aunque no sean necesariamente niños en términos de edad, posean características típicamente infantiles como la baja estatura, la ingenuidad desarmante y la bondad incondicional de corazón, que, siendo al principio motivo de exclusión o burla, resultan ser más tarde síntomas de una sabiduría y sensibilidad innatas que llevarán a estos personajes al éxito final.

El periodo comprendido entre la publicación de los cuentos de Perrault y los de los Grimm fue testigo del crecimiento y la difusión de un interés particular por el mundo de la infancia. Las teorías pedagógicas de John Locke³⁵ (1632-1704) tuvieron un gran impacto en el mundo educativo de la época y de los siglos venideros, tanto en el continente como en Estados Unidos, estimulando una vasta producción literaria concebida y dirigida explícitamente a los más pequeños.

En 1699 se publica en París *Les aventures de Télémaque*, de François de Fénelon, arzobispo católico, teólogo y pedagogo, tutor del joven duque de Borgoña, heredero del trono francés. Inspirándose en el personaje de Telémaco, cuyas peripecias se narran en la *Odisea*, Fénelon relata en

³⁵ Negando la existencia de ideas innatas en el hombre, el filósofo inglés consideraba que la mente del niño no era más que una *tabula rasa* que había que rellenar. Y puesto que solo experimentando el mundo y las cosas pueden aprender los niños, es necesario proporcionarles herramientas que, siguiendo el precepto horaciano de enseñar divirtiendo, les pongan en contacto con la realidad circundante. Los libros se convierten pues en los instrumentos elegidos para lograr este propósito.

veinticuatro libros las aventuras de su héroe, en el que el joven escolar puede reconocerse fácilmente. Las características de la obra, con un educador como autor y un protagonista que actúa como *alter ego* del joven lector, destinatario de la obra, han llevado a algunos críticos a considerar *Les aventures de Télémaque* el texto que sancionó en Francia el nacimiento de una verdadera literatura destinada a la educación de los jóvenes (Bernardinis, 1990).

III.5. Siglo XVIII: Aventuras en el extranjero para niños «ilustrados»

Veinte años después, en Inglaterra, *Robinson Crusoe*³⁶ (1719) de Daniel Defoe es tan popular entre el público adulto como entre los más jóvenes que en la condición del protagonista se encuentran como novatos náufragos en un mundo aún por descubrir, en un fascinante, y a veces peligroso viaje de exploración en el que están llamados a enfrentarse a constantes desafíos, al ingenio, a medirse con sus propios límites y a ejercer su fuerza de voluntad. Desde este punto de vista, además de encarnar los ideales burgueses (confianza en

³⁶ Publicado en Londres en abril de 1719 como parte de una producción popular, el libro se titulaba originalmente *The life and strange surprizing adventures of Robinson Crusoe, of York, mariner: Who lived Eight and Twenty Years, all alone in an un-inhabited Island on the Coast of America, near the Mouth of the Great River of Oroonoke; Having been cast on Shore by Shipwreck, wherein all the Men perished but himself. With An Account how he was at last strangely deliver'd by Pyrates. Written by Himself* - La vida e increíbles aventuras de Robinson Crusoe, de York, marinero, quien vivió veintiocho años completamente solo en una isla deshabitada en las costas de América, cerca de la desembocadura del gran río Orinoco; habiendo sido arrastrado a la orilla tras un naufragio, en el cual todos los hombres murieron menos él. Con una explicación de cómo al final fue insólitamente liberado por piratas. Escrito por él mismo (nuestra traducción).

la razón, laboriosidad, espíritu de sacrificio e iniciativa, tenacidad), Robinson da voz a las disensiones y necesidades interiores típicas de la infancia y la juventud: el impulso de abandonar el nido materno y ser autónomo; el deseo lúdico-conocedor de la exploración y la aventura; el miedo a herir a los padres por no cumplir sus exigencias y defraudar sus expectativas (al padre de Robinson le gustaría que su hijo alcanzara una posición en la sociedad, mientras que lo único que el protagonista desea es hacerse a la mar); la necesidad de experimentar una dimensión de libertad mental y corporal, liberada de las rígidas imposiciones y convenciones de la educación formal (Lepri, 2017). A la luz de estas consideraciones, parece más que natural que la novela atrajera a un público de lectores jóvenes desde sus inicios, a pesar de no estar destinada originalmente a ellos. El *Robinson* de Defoe tuvo tanto éxito que desde su primera aparición se ha publicado más de setecientas veces y se ha traducido a casi todos los idiomas del planeta, convirtiéndose casi en un mito universal, patrimonio de la humanidad, así como en la inspiración de las llamadas *Robinsonaden*, historias de aventuras centradas en naufragios y viajes de descubrimiento a lugares desconocidos y en su mayoría deshabitados (especialmente islas).

El siglo XVIII se considera por muchos como el período en el que realmente nació la auténtica, genuina literatura infantil (en el sentido moderno del término), bajo el impulso de las ideas de la Ilustración, los escritos pedagógicos de Jean-Jacques

Rousseau y las innovaciones tecnológicas. Fue el siglo en que libreros-editores como John Newbery (1713-1767), Friedrich Justin Bertuch (1747-1822) y muchos otros diseñaron, produjeron y vendieron libros para niños, caracterizados por una serie de elementos paratextuales (como ilustraciones de vivos colores, tamaños reducidos, partes recortadas, etc.) que los hacían especialmente atractivos. En 1745, el mismo Newbery abrió la primera librería infantil de Londres, y en 1757 la escritora-gobernanta francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont imprimió *Le Magasin des enfants* (El almacén de los niños), que contenía su famosísima versión de *La Belle et la Bête* (La Bella y la Bestia). Entre 1775 y 1782, el escritor y pedagogo alemán Christian Felix Weisse editó la revista infantil *Der Kinderfreund* (El amigo de los niños), y unos años más tarde, en Madrid, vio la luz *La Gazeta de los niños* (1798), una publicación periódica creada para los más pequeños por Bernabé y José Canga Argüelles e impresa por Antonio de Sancha, uno de los editores españoles más importantes de la época.

El denominador común de las diversas publicaciones de la época consiste en una visión más positiva de la infancia: el niño que hay que transformar en adulto lo antes posible, porque carece de discernimiento y es propenso tanto a la inocencia pura como al pecado, es sustituido por el niño racional de la Ilustración, que, aunque ignorante, mediante una educación adecuada capaz de desarrollar su potencial, puede

convertirse en un adulto capaz y equilibrado, con una identidad social y civil propia.

III.6. Siglo XIX y primera mitad del XX: «Revolución infantil» y vuelta a la Naturaleza

Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX, a raíz de la «revolución rousseauiana» y el advenimiento del Romanticismo, que se inició un cambio decisivo de perspectiva, reconociendo la infancia como una condición privilegiada, con especificidades, deseos y necesidades que no coincidían necesariamente con los de la edad adulta. Hijos espirituales del cosmos, almas puras aún no inhibidas, alienadas, intoxicadas por los venenos de la sociedad civilizada, los niños son considerados depositarios de auténtica sabiduría, así como de una auténtica relación con la naturaleza, y admirados por su espontaneidad y capacidad de asombro. La ecuación infancia-naturaleza representa ahora, a los ojos de los más sensibles, el paradigma de esa utopía regresiva (Beseghi y Grilli, [2011] 2021) que contrasta con el inexorable proceso de modernización del mundo que alcanzará su apogeo con la Segunda Revolución Industrial. Los jóvenes protagonistas de obras maestras como *Alice's adventures in Wonderland* (1865), *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), *Heidi* (1880), *Le avventure di Pinocchio* (1883), *The Jungle book* (1894), *The wonderful wizard of Oz* (1900), *Peter Pan* (1904), *Anne of Green Gables* (1908), *The secret garden* (1910) y muchas otras, se mueven y actúan en mundos densos de significado y palpitantes de energía cósmica que les permiten asumir el

crecimiento, descubrirse o redescubrirse a sí mismos, reclamar el derecho al pensamiento crítico, experimentar el desconcierto más profundo y, después, dar un mayor sentido a la existencia. Ya no protoadultos, sino individuos capaces de fluir armoniosamente en la Naturaleza y con la Naturaleza, estas figuras ahora icónicas, con sus instintos aún intactos, constituyen un modelo al que volver, un paraíso perdido amargamente lamentado.

El reconocimiento de la infancia como verdadera categoría social, el aumento de la tasa de alfabetización y el extraordinario desarrollo del sector editorial contribuyen en estos años a la difusión de textos escritos para o hechos suyos por un público muy joven que ahora puede atreverse a tomar decisiones más autónomas y conscientes en el ámbito literario.

Los logros tecnológicos en el campo de la cromolitografía³⁷ permiten ampliar y enriquecer la oferta cultural, ofreciendo al niño-lector libros en los que la narración no es solo a través de palabras, sino también de imágenes creadas por las manos de grandes artistas. Fue en este periodo cuando nació el libro ilustrado, o *picturebook*, cuyos progenitores pueden identificarse en renombrados cuentistas-ilustradores como Walter Crane, Kate Greenaway, John Tenniel, Arthur Rackham, Beatrix Potter, Heinrich Hoffmann y Wilhelm Busch.

No es de extrañar por qué el siglo XX sea considerado por algunos como el siglo del niño (Reynolds, 2011), precisamente

³⁷ Proceso de impresión litográfica en color que se obtiene superponiendo varias imágenes de distintos colores dibujadas sobre piedras diferentes, una para cada color.

por el valor simbólico otorgado a estos, un valor que en los periodos de posguerra se configurará poderosamente como esperanza de futuro. Durante estos años de desestabilización sociopolítica, vieron la luz obras maestras como *Winnie-the-Pooh* (1924), de Alan Alexander Milne, cuyo escenario bucólico y virgen, de sabor inocente, contrasta fuertemente con el contexto histórico en el que el libro tomó forma; *Mary Poppins* (1934), de Pamela Lyndon Travers, que parece expresar una crítica más o menos velada al sistema capitalista moderno, al *establishment* financiero y a la economía de los países occidentales basada en el trabajo y la acumulación de riqueza; *The Hobbit* (1937), de John Ronald Reuel Tolkien, cuyo protagonista, Bilbo Bolsón, encarna al tranquilo campesino inglés arrastrado literalmente a la guerra, y cuyo clímax está representado por la larga descripción de la Batalla de los Cinco Ejércitos; *Le petit prince* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry, un libro con carga visionaria y filosófica en el que se encomienda al niño la tarea de cuestionar la «extrañeza» del mundo y desmontar sus clichés y categorías tradicionales de percepción.

Al mismo tiempo, en los países directamente implicados en los conflictos mundiales, se produce una instrumentalización progresiva y grosera de los productos literarios destinados a los niños, cuyo objetivo es familiarizarlos con los acontecimientos bélicos y transmitir y promover la ideología subyacente.

Asimismo en España, donde el nuevo siglo había saludado con júbilo las quijotescas aventuras del *Pinocho* de Bartolozzi y

la divertida serie protagonizada por Celia (escrita entre 1929 y 1987), creada por Elena Fortún, la llegada de la guerra civil (1936-1939) supuso un cambio de rumbo en la edición infantil, que adquirió un marcado carácter propagandístico (García Padrino, 2010). Los textos que se imprimieron en esos años preconizaban a cada momento modelos ideales de conducta y lugares comunes de carácter fascista o antifascista, revolucionario o antirrevolucionario, nacionalista o comunista, en un intento de moldear las mentes jóvenes. En este sombrío panorama, son numerosos los autores e ilustradores que optan por nuevas formas de expresión alternativas; otros abandonan sus carreras, y otros optan por el exilio.

Los años de la posguerra en la península ibérica se caracterizan por una producción con tendencia a lo religioso (piénsese en *Marcelino, pan y vino* de José M.^a Sánchez Silva, publicado en 1967, o *Rastro de Dios y otros cuentos* de Montserrat del Amo, publicado en 1987), orientada a la exaltación de la familia y de valores como el espíritu de sacrificio. También se pretende recuperar y potenciar temas relativos al glorioso pasado imperial, para construir la imagen de una España uniforme, católica y tradicionalista, poblada de personajes estereotipados propagados por el franquismo que poco o nada tienen que ver con los reales. No fue hasta la década de 1960 cuando la literatura infantil española comenzó a sacudirse los largos años de censura, moralización y condicionamiento del régimen franquista, reivindicando el derecho a la libertad de expresión. Recordemos, dentro de la

producción castellana, a autores como Ángela C. Ionescu, Carmen Kurtz, Ana M.^a Matute y las poetas Gloria Fuertes y Celia Viñas. Al mismo tiempo, surgieron en el ámbito catalán autores que dieron voz a la denuncia social, a la educación cívica y a la narración histórica, tales como Joaquim Carbó, Sebastià Sorribas, Emili Teixidor o Josep Vallverdú (Colomer, 2010).

En el resto de Europa, el cambio del clima político de posguerra permitió que la literatura infantil resurgiera con renovado vigor. Son los años de *Pippi Långstrump* (1945), personaje extravagante e inconformista nacido de la imaginación de la prolífica escritora sueca Astrid Lindgren, de *The Chronicles of Narnia* (1950-1956), del escritor, ensayista y teólogo británico Clive Staples Lewis, y de la obra maestra de Philippa Pearce *Tom's Midnight Garden* (1958).

III.7. Segunda mitad del siglo XX: modernidad y experimentación

Sin embargo, es a partir de los años sesenta cuando asistimos a un verdadero resurgimiento de la literatura infantil de calidad. El ímpetu de la pedagogía moderna y los progresivos cambios socioculturales, de hecho, ofrecen nuevas perspectivas a los autores infantiles, que ahora adoptan perspectivas inusuales, a veces «invertidas», a veces «divergentes», a menudo centradas en la compleja relación entre adultos y niños que luchan por su afirmación e

independencia. El signo gráfico también se renueva, se amplía, se enriquece, haciendo así que la experiencia perceptiva sea intensa y «multisensorial», una verdadera exploración del mundo exterior e interior. Pensemos, en particular, en el extraordinario viaje catártico a los rincones más oscuros del alma que realiza el pequeño protagonista del deliciosamente irreverente *Where the wild things are* (1963), un libro escrito e ilustrado por el estadounidense Maurice Sendak; a las surrealistas aventuras de los jóvenes héroes de Roald Dahl, que invariablemente se enfrentan a adultos malvados, opresores o incapaces de satisfacer sus necesidades; o a las historias «inesperadas» de Tomi Ungerer que, subvirtiendo estereotipos, disfruta redimiendo a personajes tradicionalmente negativos.

En Italia, en esos mismos años, se afirmó el genio poético-narrativo de Gianni Rodari, periodista, pedagogo y maestro de Primaria, promotor, con su vasta producción, de una profunda renovación de las formas lingüísticas y de los contenidos pedagógicos de la literatura infantil, dentro y fuera de las fronteras nacionales.

Las obras de la segunda mitad del siglo XX adquirieron así un carácter cada vez más experimental, convirtiéndose en un espejo de la sociedad moderna. Lejos quedan los jardines, las islas desiertas y los bosques: los nuevos protagonistas se mueven por la ciudad, por avenidas y calles concurridas, en pisos con su limitada comodidad, o en escuelas. Y no son solo los contextos en los que viven y actúan los que están

cambiando, sino ellos mismos. De hecho, han perdido parcialmente la inocencia, saben que el mundo está lleno de peligros potenciales, son conscientes de que las apariencias engañan y de que la gente miente. Son, en definitiva, de nuevo, hijos de su tiempo.

El resultado es una ampliación de los temas propuestos, más directamente relacionados con la vida cotidiana de los niños y adolescentes, sus problemas y conflictos con un mundo exterior en constante cambio. Y no solo eso. Los nuevos ideales del posmodernismo irrumpen en todos los ámbitos del arte, rechazando las llamadas verdades universales y reclamando una visión más subjetiva de la realidad, una dimensión que cada individuo interpreta y construye en su interior de forma original y exclusiva.

Los autores empiezan así a adoptar una visión multiperspectiva, presentando la misma historia desde distintos puntos de vista, recurriendo a múltiples narradores, contando historias dentro de historias, moviéndose en planos paralelos, dirigiéndose directamente al lector, dejando plena libertad expresiva a las ilustraciones o mezclando distintos géneros narrativos, oscilando en particular entre las llamadas «historias de vida» y la ficción fantástica, que permite evadirse más o menos oníricamente de una realidad a menudo abyecta. Las aventuras del joven mago Harry Potter, creadas por la británica J. K. Rowling y publicadas en la década 1997-2007, son en este sentido un exitoso ejemplo de fusión de lo real y lo fantástico, en el que lo primero aparece en toda su crudeza,

mientras que lo segundo permite a los jóvenes protagonistas expresarse plenamente a sí mismos y su potencial, superar las más duras adversidades y madurar en su conciencia.

III.8. Literatura infantil y contemporaneidad

El rasgo más destacado e innovador de la literatura infantil y juvenil desde el siglo XX hasta nuestros días es su progresivo e inevitable mestizaje con otros lenguajes, como el cine, el cómic y las artes en general, que hacen de este tipo de narrativa un campo de experimentación y un objeto de hibridación, un punto de encuentro entre diferentes códigos expresivos. Entre los autores más consumados y queridos en este sentido se encuentra el polifacético Neil Gaiman, creador de novelas gráficas de gran éxito.

Al mismo tiempo, en un proceso inverso, las historias y los personajes impresos en papel comienzan a saltar audazmente hacia el exterior, adoptando nuevas y múltiples formas en pantallas de cine, televisores, ordenadores y teléfonos inteligentes, en escenarios, en radios, en soportes primero analógicos y luego digitales, en la web e incluso en videojuegos. En muchos casos, personajes nacidos en multimedia han aterrizado después en el papel por necesidades comerciales, con resultados no siempre felices.

Llegados a este punto, y a medida que nos acercamos a la conclusión de este capítulo, cabe preguntarse si se puede hablar hoy, a la luz de los recientes logros e innovaciones en el

campo que nos ocupa, de una literatura infantil de verdadera calidad. Es innegable, por un lado, la presencia de autores contemporáneos de considerable calado artístico y literario, cuyo valor reside en su capacidad para desvelar mundos posibles, más que reales y preconfeccionados, para dudar más que afirmar, para proyectar y proyectarse en la dimensión del «devenir», más que en la del «ser» (Beseghi y Grilli, [2011] 2021). Sin embargo, la sensación personal de quien escribe es que, a pesar de todo, en la mayoría de los casos, nuestra Cenicienta sigue siendo, en algunos países más que en otros, taimadamente instrumentalizada por autores y editores obedientes a la lógica extremista de educar, instruir, guiar (en el peor de los casos, de moldear) y lucrarse. La utopía de «leer por el placer de leer» aún parece lejos de realizarse, al igual que la consideración de la lectura como una especie de juego intelectual e imaginativo a través del cual construir la propia experiencia, proyectarse en otros mundos, elaborar estrategias existenciales.

III.9. Conclusiones

La literatura destinada a los niños tiene raíces antiguas: hemos visto cómo griegos, romanos, bizantinos y anglosajones ya poseían conceptos claros y definidos de la infancia y la literatura infantil. Recordamos a este respecto, cómo la consideración y el papel social otorgados a los niños, así como las expectativas sobre su futuro, han condicionado y orientado, a lo largo de los siglos, la elección de los textos que se les

ofrecían, a menudo según los dictados socioculturales de la época histórica.

Cientos de años han pasado antes de que la producción literaria destinada a los niños empezara a alejarse progresivamente de la lógica puramente didáctica y educativa que la había caracterizado en los primeros siglos, y aún pasaría algún tiempo antes de que pudiera expresarse sin condicionamientos. En efecto, educar a un niño es mucho más que enseñarle a leer y a escribir, a contar y a declamar. Probablemente, solo cuando quienes escriben y publican para niños sean capaces de dejar completamente de lado su propia «adulter» (y los condicionamientos externos que conlleva), renunciando a ambiciosos objetivos pseudoeducativos y económicos, la ficción para los más pequeños podrá considerarse verdadera y genuinamente infantil, digna de la preciosa atención de los jóvenes lectores.

CAPÍTULO IV

Traducción: límites y potencial

«*Pour écrire un bon livre, il faut plusieurs années; et pour le traduire, le double*»³⁸
(Vaucluse, 2007, citado en Caramagna, 2013)

IV.1. Introducción

La traducción literaria ha sido una tarea especialmente ardua desde la antigüedad. Traducir un texto, como veremos en este capítulo, no implica solo y simplemente «transportarlo más allá»³⁹, de una lengua natural a otra, de una cultura a otra, sino ser capaz de captar sus características y matices más profundos, tanto textuales como extratextuales, y permitir que el lector perteneciente a una realidad lingüístico-cultural diferente pueda disfrutar de ellos. Hasta qué punto y de qué manera el traductor puede desviarse del texto original para lograr este objetivo ha sido, y sigue siendo, objeto de debate.

³⁸ Para escribir un buen libro hacen falta varios años; para traducirlo, el doble (nuestra traducción).

³⁹ Los verbos *traducir* (español), *tradurre* (italiano), *traduire* (francés), *traduzir* (portugués), *traduce* (rumano) derivan del latín *traducĕre*, compuesto, como indican los diccionarios más comunes, de *trans*=más allá, y *ducĕre*=conducir. El inglés *translate*, por su parte, debe su origen a *translatus* (*trans+latus*=llevado más allá), participio pasado del verbo *transferre*. La influencia latina parece sentirse también en las lenguas germánicas, que denominan el acto de traducir como «cruzar», pasar de un lugar a otro o «por encima» (piénsese en el alemán *übersetzen*, el sueco *översätta*, el noruego *oversette* o el danés *oversætte*).

IV.2. Reflexiones preliminares

El principal aspecto crítico relacionado con el arte de la traducción es que no se trata simplemente de «transferir» una palabra dada de un modismo a otro, buscando su equivalente exacto en la lengua de llegada. Esto se debe a que las palabras de una lengua no son entidades unívocas, portadoras de un significado único y absoluto, y por tanto no pueden considerarse en su conjunto una especie de nomenclatura, en la que a cada objeto, concepto o entidad se le asigna un nombre específico. De Saussure ([1916] 1967) lo afirmó a principios del siglo XX, superando la visión tradicional platónico-mentalista, y lo sucedió Quine (1969) con su «mito del museo»: sería un error imaginar la lengua como un «museo de significados», cada uno de los cuales viene acompañado de una etiqueta. Por tanto, pecaríamos de ingenuidad si considerásemos la lengua como una mera lista de palabras y se nos acusaría fácilmente de ignorancia si pensásemos que cada palabra tiene un equivalente exacto en todas las demás lenguas. Así lo demuestra la *saudade* portuguesa, que no encuentra expresión equivalente en la *nostalgia* italiana, el *longing* inglés o el *désir* de los franceses. Ni siquiera juntas, en realidad, las tres nociones llegan al significado de ese inefable sentimiento de pesar melancólico, a esa sensación de vacío que nace de algo que falta o que se añora. Lo mismo ocurre con el verbo sueco *gökotta*⁴⁰, el danés *hygge*⁴¹ y muchas otras

⁴⁰ Levantarse al amanecer para salir a escuchar el primer canto de los pájaros.

⁴¹ Sensación de bienestar, confort y serenidad que proporciona disfrutar de los pequeños placeres de la vida, especialmente en compañía de los seres queridos; sentirse a gusto en un ambiente acogedor y agradable.

palabras o expresiones «intraducibles» repartidas por todo el planeta.

Aparte de estos casos un poco «extremos», la situación no deja de enredarse cuando un mismo signo se utiliza en la lengua de partida para definir conceptos diferentes. Por poner algunos ejemplos, pensemos en el término *maiale*, con el que los italianos indican indistintamente animal y carne. Los anglófonos probablemente se horrorizarían si alguien pidiera en un restaurante *pig* (el animal) en lugar de *pork* (la carne). Ocurre lo contrario con la palabra inglesa *nail*, que se traduce no con uno sino con dos signos, tanto en italiano (*chiodo*, *unghia*) como en español (*clavo*, *uña*) y francés (*clou*, *ongle*). Las cosas se complican aún más cuando una palabra se refiere a varias unidades de contenido (pensemos en la palabra italiana *nipote*, que en español se traduce con nada menos que cuatro términos, *sobrino*, *sobrina*, *nieto*, *nieta*) o cuando nos encontramos ante una verdadera polisemia (una misma palabra expresa varios significados, incluso muy distantes entre sí). En este sentido, el diccionario de la *Real Academia de la Lengua* (RAE) recoge más de treinta acepciones en relación con la palabra española *mano*: desde la parte del cuerpo humano que nos permite coger objetos, hasta la trompa del elefante, pasando por la manecilla del reloj, hasta el mortero e incluso llegando a los conceptos de habilidad, destreza, auxilio.

Del mismo modo, el lema italiano *piano* puede ostentar, como sustantivo, varios significados (lugar o superficie plana,

nivel de un edificio, proyecto, instrumento musical de cuerda, etc.).

Sin embargo, incluso como función adverbial, puede entenderse de diferentes maneras: en términos de movimiento y tiempo (eng. *slowly*, fr. *lentement*, al. *langsam*); en relación con el volumen de la voz (eng. *quietly*, fr. *à voix basse*, al. *leise*); con referencia a la prudencia al manejar/tocar algo o a alguien (eng. *carefully*, fr. *prudemment*, al. *aufmerksam*). Imaginemos ahora el siguiente sketch:

*A **Piano** Porlezza, tre uomini trasportano frettolosamente un **piano** al quinto **piano**, cantando a squarciagola. «**Piano**, per favore!» esclama spazientita la proprietaria del **piano**⁴².*

Acostumbrado al uso variado de la palabra *piano*, el lector nativo sonríe ante el efecto lúdico de la pequeña historia. Pero pongámonos en la piel de un traductor angloparlante que tuviera que traducir al inglés esta extraña historia. Su conocimiento de la lengua llamada «de partida» (en este caso el italiano) le permite, según el contexto, identificar fácilmente las tres primeras acepciones del término en negrita. ¿Cómo tratar, sin embargo, el adverbio *piano*? Pronto nos damos cuenta de que aquí ya no es una cuestión de «contexto», sino de «perspectiva». Si lo que más le molesta a la señora es que el piano se transporte con poco cuidado, con el riesgo de dañarlo, entonces la *lady* en cuestión optará por un sincero «*Be*

⁴² En Piano Porlezza, tres hombres transportan apresuradamente un piano al quinto piso, cantando a pleno pulmón. «¡Piano, por favor! », exclama impacientada la dueña del piano (nuestra traducción).

careful, please!». Si la mujer, por el contrario, pretende invitar a los tres hombres a moverse con más calma y lentitud, sin duda recurrirá a un «*More slowly, please!*». Si, por último, quiere evitar molestar a los vecinos, entonces exclamará «*Be quiet, please!*».

Donde el lector italiano es libre, por tanto, de atribuir al adverbio *piano* el matiz de significado que más le agrade, el lector anglófono se verá necesariamente sometido a la elección del traductor (quizá influida por lo que más le molestaría al traductor, si estuviera en el lugar de la dama).

Comprendemos bien, por tanto, que para el traductor: el mero uso de un diccionario bilingüe no es suficiente para abordar la traducción de un texto; la orientación según el contexto puede no ser suficiente; es inevitable tomar decisiones «en nombre» del lector.

IV.3. Cuestión de elecciones

En realidad, la «elección» es un verdadero *leitmotiv* de la vida profesional del traductor, que debe tomar decisiones constantemente. Como señalaba Nida (1964) en las primeras páginas de su conocido *Toward a science of translating*, este es ante todo el centro del conflicto entre «*the letter vs. the spirit*»⁴³ o, como diría Hjelmslev (1943, citado en Eco, [2003] 2018), el plano de la expresión frente al plano del contenido, compuesto a su vez de forma y fondo. En este choque titánico,

⁴³ [L]a letra contra el espíritu (nuestra traducción).

permanecer «fiel» al primero de los dos elementos a toda costa puede implicar una pérdida irreparable del alma misma del texto, mientras que intentar reproducir su efecto más que nada corre el riesgo de atraer sobre el traductor acusaciones de distorsión y manipulación.

La oposición *verbum/sensus* (traducción literal/traducción libre) puede jactarse de tener orígenes antiguos: ya Cicerón y Horacio (citados en Munday, [2001] 2012) en el siglo I a.C. y San Jerónimo (citado en *Ibid.*) después de ellos (siglo IV d.C.), condenaron el enfoque «palabra por palabra» que, en su opinión, daba resultados bastante extraños y a menudo hacía abstruso el significado del texto fuente. Por el contrario, la Iglesia católica romana abogaba por la conservación de las Escrituras en su forma oficial y veía con recelo cualquier intento, por leve que fuera, de los traductores de introducir cambios en el texto original. Esto no impidió, sin embargo, que el audaz y resuelto Martín Lutero realizara, entre 1522 y 1534, su propia traducción de la Biblia al dialecto regional alemán, la lengua del pueblo, recurriendo a omisiones y añadidos cuando era oportuno⁴⁴.

Aproximadamente un siglo antes, el humanista italiano Leonardo Bruni Aretino, en su *De interpretatione recta* (c. 1420), había intentado un compromiso entre la traducción *de verbo ad verbum* de la tradición latina anterior a Cicerón y la traducción *sensum de sensu*, argumentando tanto la

⁴⁴ La actitud de Lutero no resulta sorprendente si se contextualiza en plena Reforma protestante, un periodo en el que la obra filológica del teólogo alemán (de traducción, pero también de comentario de textos sagrados) representó un verdadero instrumento de disidencia y reacción contra el excesivo poder de la Iglesia de Roma.

importancia de identificarse plenamente con el autor y su cultura y conformarse a su estilo, como la necesidad de someter el texto original a un cuidadoso trabajo que permitiera reproducir su elegancia y belleza en la lengua de llegada. Desde entonces, esta dicotomía ha evolucionado, se ha transformado, se ha ampliado, adoptando nuevos nombres, adquiriendo contornos más modernos, y sigue suscitando dudas y animando debates.

En los años cincuenta del siglo pasado, época en la que florecieron numerosos enfoques lingüísticos del análisis de la traducción, los lingüistas franceses Vinay y Darbelnet (1958, citados en Munday, [2001] 2012) identificaron dos estrategias de traducción antitéticas, la «directa» y la «oblicua», donde el segundo adjetivo parecía tener una connotación más bien negativa. No es casualidad que los dos eruditos previeran el uso de la «traducción oblicua» (que contempla el empleo, según las circunstancias, de procedimientos que incluyen la transposición y la adaptación) solo en los casos en que la traducción literal no sea posible.

La polaridad expresada por Nida (1964), por otra parte, ve en sus extremos una *formal equivalence* opuesta a una *dynamic equivalence*: la primera, claramente orientada hacia la estructura del texto de partida, se obtiene cuando el traductor reproduce «as literally and meaningfully as possible the form and content of the original»⁴⁵ (p. 159); la segunda, en cambio,

⁴⁵ [L]o más literalmente y significativamente posible la forma y el contenido del original (nuestra traducción).

aspira «at complete naturalness of expression»⁴⁶ y a suscitar en el lector un «efecto equivalente» al creado originalmente por el autor (*Ibid.*).

Inspirándose en Nida, Newmark (1981) propuso los conceptos de «traducción semántica» y «traducción comunicativa»:

Communicative translation attempts to produce in its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original. Semantic translation attempts to render, as closely as the semantic and syntactic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original⁴⁷. (p. 39)

Parece que, independientemente de las definiciones más o menos sugerentes que se asignen de vez en cuando a estas dos tendencias opuestas, el problema de fondo persiste. Es lógico, por tanto, preguntarse cómo debe orientarse el traductor.

IV.4. El texto como brújula

Sin duda, una ayuda nada desdeñable le viene al traductor del propio texto: dependiendo del tipo de texto al que pertenezca y de su función comunicativa, puede requerir un enfoque metodológico en lugar de otro. A este respecto, Reiss

⁴⁶ [A] la completa naturalidad de la expresión (nuestra traducción).

⁴⁷ La traducción comunicativa intenta producir en sus lectores un efecto lo más parecido posible al logrado en los lectores del original. La traducción semántica intenta reproducir, en la medida en que lo permiten las estructuras semánticas y sintácticas de la segunda lengua, el significado contextual exacto del original (nuestra traducción).

(1971, citada en Munday, [2001] 2012) distingue tres funciones lingüísticas principales de un texto: informativa, expresiva y operativa. La primera (típica de obras documentales, reportajes, conferencias, manuales de instrucciones y textos en los que se representan hechos u objetos) requerirá, según Reiss, una traducción capaz de captar y transmitir el contenido referencial o conceptual del texto de origen, utilizando una prosa sencilla. Por el contrario, los textos expresivos (en primer lugar, la poesía) exigen una mayor atención a la forma, así como un cierto grado de identificación con el autor. Los tipos de texto operativos (anuncios, discursos electorales o sermones) con una función apelativa (es decir, cuyo objetivo es persuadir al lector para que piense o haga algo) se traducirán, por último, intentando recrear el mismo efecto que el texto de origen. La finalidad comunicativa de un texto es, por tanto, para la lingüista alemana, un punto de partida indispensable de la acción traductora⁴⁸.

Snell-Hornby (1988, citada en *Ibid.*), traductora y académica anglo-austriaca, es de la misma opinión. En un intento de superar una categorización excesivamente rígida de las tipologías textuales, elabora un enfoque «integrado» de la traducción identificando, sin aislarlos, tres tipos de traducción (literaria, generalista y especializada) y declinando para cada uno de ellos las características básicas, así como sus

⁴⁸ En los años setenta, Hans J. Vermeer (1978) elaboró su *Skopostheorie*, en la que el término griego *skopos* denotaba el objetivo de todo acto traslativo, según el cual debían utilizarse estrategias/metodologías de traducción específicas. Con él, Reiss coescribió en 1984 *Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie* (Fundamentos para una teoría funcional de la traducción).

respectivos ámbitos de pertinencia. La lista de estudiosos que, como los dos anteriores, se han ocupado de los tipos y géneros textuales, así como de las funciones comunicativas de un texto, es realmente larga⁴⁹.

Al referirse a estos estudios, el traductor puede orientarse, al menos en una fase temprana, en esta enmarañada maraña. Sin embargo, nuevos interrogantes no dejan de asomarse en el horizonte. En primer lugar, nos pedimos si la identificación de la tipología textual es un parámetro suficiente para garantizar una elección metodológica adecuada por parte del traductor. También nos preguntamos cómo conviene tratar un texto que tiene varias funciones (algo que ocurre con bastante frecuencia, en realidad) y si es posible (o deseable) en tales situaciones establecer qué función es predominante y referirse a ella. Más concretamente, nos cuestionamos si es posible tener la certeza de que todos los tipos de texto y géneros son traducibles. La poesía, por ejemplo, soberana indiscutible de las expresiones más refinadas y sutiles del alma humana, expresión lírica en la que el nivel de expresión y el de contenido están inextricablemente unidos, ¿puede traducirse eficazmente a otra lengua? Jakobson (1959) no tiene ninguna duda al respecto, llegando a afirmar sin ambages que «... poetry by definition is untranslatable. Only creative transposition is possible»⁵⁰ (p. 238).

⁴⁹ Entre ellos figuran Bühler (1934/65), House (1977/1997/2002/2006), Jakobson (1959/1960), Halliday (1978/1994), Baker (1992), Hatim y Mason (1990/1997).

⁵⁰ ... [L]a poesía es por definición intraducible. Solo es posible la transposición creativa (nuestra traducción).

Pensándolo bien, parece realmente una proeza utópica recrear la inefable musicalidad del texto poético, reproducir sus figuras métricas (de fusión, de desdoblamiento), su ritmo (acentos rítmicos, cesuras o encabalgamientos), sus figuras retóricas (fonéticas, semánticas y sintácticas), esos elementos formales, en fin, que, como cuerdas mágicas, dan vida a armonías sublimes. No obstante, los traductores hacen lo que pueden, con resultados más o menos apreciables. ¿Quién sabe cómo juzgaría Emily Dickinson (1830-1886) las versiones extranjeras subyacentes de la primera estrofa de uno de sus poemas más conocidos?

Wild Nights — Wild Nights!
Were I with thee
Wild Nights should be
Our luxury!

Tabla x
Traducciones al italiano, español y francés de la primera estrofa de Emily Dickinson

Traducción al italiano (Ariodante Marianni, [1955] 2004)	Traducción al español (Amanda Berenguer, [1955] 2013)	Traducción al francés (Guy De Pernon, 1955)
O frenetiche notti!	Tempestuosas Noches — Tempestuosas Noches!	Nuits folles! Nuits folles!
Se fossi accanto a te, queste notti frenetiche sarebbero	Si estuviera contigo las tempestuosas Noches serían	Si j'étais avec toi Ces folles nuits seraient
la nostra estasi!	nuestra lujuria!	Notre luxe à nous!

¿Quizás la gran poetisa lamentaría la desaparición de la mayúscula y la falta de repetición (casi una invocación, tan desesperada como apasionada) en el primer verso de la traducción italiana? ¿La pérdida del ritmo apremiante de las «Wild Nights» de dos sílabas en favor de las seis sílabas demasiado artísticas de «Tempestuosas Noches»? ¿La irreparable desaparición de la aliteración (salvo en el último verso de la versión francesa) y de la asonancia entre el segundo y el cuarto verso? Probablemente, aunque sin duda se ha conservado el sentido intrínseco del poema, en realidad, lo que se ha perdido miserablemente es, en nuestra opinión, ese anhelo «líquido» que parece brotar de las entrañas mismas de la autora-fuente y brotar voluptuosamente con su sonido semiconsonántico /w/ (igual que en *water*) y con su vibrante verso de cuatro sílabas, para ser arrojado al mar por fin.

¿Podría concluirse, quizás, que no todos los tipos textuales se prestan a la traducción? Tal vez. Como también es posible que el «éxito» de una traducción dependa de las expectativas y necesidades del lector. Mientras que el lector exigente puede sentirse defraudado en algo y, por tanto, preferir recurrir a la versión original, el lector más complaciente puede sentirse perfectamente a gusto con una traducción que, aunque «imperfecta» (volveremos sobre este concepto más adelante), satisfaga su deseo de conocimiento.

IV.5. La importancia de ser «visible»

De hecho, según Schleiermacher (1813, citado en Munday, [2001] 2012), teólogo y traductor del siglo XIX, considerado el padre de la hermenéutica moderna, la cuestión fundamental atañe, incluso más que a las variedades textuales (que él distingue básicamente en comerciales y eruditas o artísticas), a lo que podríamos llamar la «actitud» que el traductor decide tener hacia un texto. En efecto, este puede elegir entre dejar solo al autor, acompañando y guiando al lector hacia él (solución deseable), o hacer que el escritor acuda en ayuda del lector.

Casi dos siglos después, las ingeniosas reflexiones de Schleiermacher constituyen el punto de partida de los estudios del estadounidense Venuti (1995), que suponen una ruptura sustancial con la forma tradicional de concebir y realizar la traducción. Al cuestionar polémicamente los paradigmas conceptuales dominantes en el ámbito de la traducción, Venuti intenta de hecho socavar la tendencia ya habitual del traductor a hacerse «invisible», anulándose por completo en nombre de una equivalencia semántica ilusoria entre los textos de partida y de llegada. Esta búsqueda obstinada y disfuncional de la fluidez, la naturalidad y la inteligibilidad ha decretado, según el académico, el papel marginal tanto de la propia actividad traductora como de su creador, el traductor. Al ponerse, más idealmente que en la práctica, al servicio del texto original, tal vez convencido de preservarlo y reproducirlo lo más fielmente posible, de hecho lo «domestica», a expensas de su encanto

exótico. Por otra parte, la dura ley del mercado dicta que hay que complacer al público, a cuyas peticiones obedece el traductor, permaneciendo en la sombra. Triste destino el del traductor invisible, al que no se le reconoce ninguna autoría literaria, ya que prefiere (más o menos conscientemente) hacer de sí mismo y de la lengua que traduce, meros y anónimos instrumentos lingüísticos y culturales. El lector, por su parte, disfrutará de un texto (escrito en una lengua moderna, estándar, caracterizada por cierta precisión semántica y rítmica, pero desprovista de peculiaridades lingüísticas y estilísticas) que le hará sentirse como en casa, seguro en su zona de confort. Este tipo de traducción, señala Venuti (*Ibid.*), tiene un carácter potencialmente destructivo, ya que se presta a la estructuración de identidades culturales reales; de ahí a la discriminación racial, la política colonial e incluso el conflicto bélico, hay un paso corto. Es necesario un cambio de rumbo, antes de que sea demasiado tarde, insta Venuti. Al fin y al cabo, la invisibilidad del traductor no es directamente proporcional a la visibilidad del escritor, de modo que una buena traducción no puede ni debe ser como un cristal transparente completamente desprovisto de imperfecciones, como defiende Shapiro (1986, citado en *Ibid.*), del mismo modo que su objetivo último no puede ni debe ser transformar lo extranjero en algo familiar, cómodo, al alcance de la mano.

Esta «expoliación» demasiado habitual de un texto, al que se priva de su «otredad», de su carácter intrínseco, de las especificidades que lo hacen único para hacerlo

agradablemente accesible a lectores mimados (lectores anglófonos, en este caso, poco acostumbrados a leer autores extranjeros), parece casi una forma de violencia de carácter etnocéntrico. Y como el traductor concienzudo ciertamente no quiere mancharse de violencia en el ejercicio de su noble y compleja actividad⁵¹, es del todo conveniente que se haga presente, perceptible, visible (sobre todo desde el punto de vista hermenéutico-crítico) y autónomo (respecto a las exigencias de editores, revisores y lectores), resistiendo estoicamente a la tentación de buscar lo semejante en la alteridad, y resaltando más bien, además de a sí mismo, las peculiaridades del texto, potenciando así a ambos.

Según Venuti (*Ibid.*), el traductor puede perseguir ese objetivo centrándose en un enfoque «extranjerizante», es decir, que pretenda desestabilizar al lector en lugar de reconfortarlo, acompañándolo en un viaje durante el cual, lejos de los paradigmas culturales imperantes, pueda captar y apreciar plenamente la esencia «otra» del texto de partida. Una traducción extranjerizante trae consigo la alteridad, no deja que se manifieste de forma aparentemente natural, sino que la pone en situación de irrumpir en el texto con todo su poder subversivo. Para lograr este objetivo, Venuti sugiere la elección de textos que choquen con la orientación y los gustos del público, es decir, que presenten características que en sí mismas no los hagan «deseables» o estén de moda. El académico propone también la introducción de términos

⁵¹ La única forma de violencia deseable es, en opinión de Venuti, la de ruptura contra las formas culturales predominantes (Venuti, 1995).

arcaicos, coloquialismos, calcos, así como el uso de una sintaxis lo más parecida posible a la original: todos ellos elementos lingüísticos y culturales inusuales, diferentes de lo que cabría esperar normalmente. De este modo, el traductor interviene activamente en la experiencia del lector, es una guía esencial a través de un mundo desconocido lleno de tesoros por descubrir. La lectura se convierte así en un momento de verdadero encuentro cultural y enriquecimiento personal, una experiencia de inmersión en otro mundo, a una distancia segura de la dimensión ordinaria conocida.

Desde esta perspectiva, y refiriéndose también a otros autores ilustres, una traducción puede considerarse válida:

- en la medida en que expresa esa tensión inevitable, ese equilibrio sugestivo e inestable entre resistencia (o diferencia) y afinidad con el sentimiento del traductor (Steiner, 1975, citado in Munday, [2001] 2012);
- cuando se basa en la llamada *abusive fidelity*, o sea fidelidad abusiva, caracterizada por la recreación experimental y atrevida de los acentos expresivos del texto original (Lewis, 1985, citado in *Ibid.*);
- si se convierte ella misma en una obra de arte y en una obra crítica, capaz de estimular el intelecto del lector, de suscitar en él dudas y preguntas (Levine, 1991, citada in *Ibid.*);
- en el momento en que el traductor, renunciando a su característica «pusilanimidad», evita encerrar al autor «en

la prisión del lenguaje normal» y obliga al lector a abandonar sus propios hábitos lingüísticos para acercarse a los del autor (Ortega y Gasset, [1937] 1980).

IV.6. Traducción entre lengua y cultura

En cuanto a la realización de una obra así, creemos que nadie se atrevería a calificarla de simple o sencilla. Ya hemos destacado las dificultades objetivas inherentes a la práctica de la traducción, a nuestro juicio bien condensadas en *Miseria y esplendor de la traducción*, de Ortega y Gasset (*Ibid.*), que llega a considerarla, como todas las actividades humanas, utópica:

es utópico creer que dos vocablos pertenecientes a dos idiomas y que el diccionario nos da como traducción el uno del otro, se refieren exactamente a los mismos objetos. Formadas las lenguas en paisajes diferentes y en vista de experiencias distintas, es natural su incongruencia. (p. 12)

Unas páginas más adelante, para mayor aclaración, leemos:

Las lenguas nos separan e incomunican, no porque sean, en cuanto lenguas, distintas, sino porque proceden de cuadros mentales diferentes, de sistemas intelectuales dispares, en última instancia, de filosofías divergentes. No solo hablamos en una lengua determinada, sino que pensamos deslizándonos intelectualmente por carriles

preestablecidos a los cuales nos adscribe nuestro destino verbal. (p. 37)

El escepticismo sobre la «posibilidad» real de la traducción va de la mano con la concepción del lenguaje como un verdadero «creador de ideas», una interpretación subjetiva del mundo de sus hablantes (Whorf, 1956), un sistema que precede a la realidad que describe (Von Humboldt, 1836, citado en Fram-Cohen, 1985). Desde este punto de vista, por tanto, a falta de una realidad objetiva y universalmente perceptible y conceptualizable, cada lengua individual no se limita a «describir» el mundo, sino que le da forma y sustancia.

La relación intrínseca entre lengua y cultura⁵², a fin de cuentas, es innegable y nada desdeñable por parte de un buen traductor, al que se le exige conectar no solo y no tanto textos, sino mundos reales, incluso mundos muy distintos, porque la forma de percibirlos es diferente. Las lenguas indoeuropeas, por ejemplo, han subdividido los objetos de la realidad en masculinos, femeninos o neutros, mientras que las lenguas bantúes tienen unos veinticuatro géneros, que operan con criterios de diferenciación que no tienen que ver con el género, sino con peculiaridades específicas de los objetos en cuestión: si se mueven o no, si pertenecen al reino animal o vegetal, etc. (Ortega y Gasset, [1937] 1980). Hay lenguas, llamadas «alocéntricas», que para expresar la posición de un objeto en el espacio recurren a criterios de localización «absolutos»,

⁵² Por «cultura» entendemos el conjunto de creencias, habilidades, conocimientos, modos de vida, tradiciones, costumbres, sistemas de valores y códigos de comportamiento característicos de un pueblo.

como los puntos cardinales, en lugar de referirse a la posición del cuerpo del hablante (como ocurre en las lenguas «egocéntricas»). Incluso el concepto de «tiempo» puede variar de una persona a otra, de una lengua a otra, como expone Whorf en su obra *Language, Thought and Reality* (1956). La lengua *hopi*, hablada por la población indígena amerindia del mismo nombre, no tiene ninguna palabra, expresión o forma gramatical (explícita o implícita) que haga referencia al concepto de tiempo y a su flujo perenne y uniforme a través del pasado, el presente y el futuro. Por otra parte, presenta un vocabulario preciso (compuesto más de verbos que de nombres) relativo a cada fenómeno observable en el cosmos, un léxico «metafísico» y «místico» que solo podría traducirse muy vagamente en una lengua indoeuropea.

También el pensamiento numérico, la concepción del espacio o la identificación de los colores pueden encontrar expresiones diferentes de una cultura a otra. Aunque el pueblo *Himba* (en Namibia) percibe el color azul, como todo el mundo, su vocabulario no tiene ningún lema que lo represente; en cambio, existen numerosas palabras himba para describir las distintas tonalidades de verde. A falta de una palabra específica *ad hoc* para esa percepción sensorial concreta, por consiguiente, para referirse al azul, los himba recurrirán inconscientemente a uno de los términos utilizados para el verde, un color similar. Así pues, la ausencia del término parece implicar la ausencia misma del concepto de azul e incluso de su percepción. En Filipinas, por el contrario, los *Hanunoo* de la isla de Mindoro

utilizan únicamente cuatro términos básicos que, asociados de vez en cuando a sensaciones que van de lo «húmedo» a lo «seco», de lo «fuerte» a lo «débil» o de lo «claro» a lo «oscuro», consiguen abarcar todos los matices de color posibles (Destro, 2018).

Si la lengua impregna la cultura de un pueblo y le da forma, lo contrario también es cierto. Países como Italia y España reflejan su impronta católica en una terminología de origen religioso que hoy es recurrente en el lenguaje cotidiano. Nos referimos a términos como *angelico/angelical*, *diabolico/diabólico*, *infernale/infernal*, *paradisiaco/paradisíaco*, o a expresiones idiomáticas como *patire le pene dell'inferno/padecer las penas del infierno*, *essere un Giuda/ser un Judas*, *dove Cristo ha perso le scarpe/donde Cristo perdió la sandalia*. Imagínese la dificultad del traductor para traducir tales palabras y modismos en una lengua poco familiarizada con conceptos típicamente católicos; la operación requeriría sin duda ajustes que probablemente acabarían privando al texto de todo su *pathos*.

A la luz de las consideraciones anteriores, nos preguntamos si es realmente factible y posible el acto de traducir. Compartimos el punto de vista de Iveković (2002), que responde a esta pregunta sugiriendo que superemos la dicotomía traducibilidad/intraducibilidad de los textos, las lenguas y las culturas, pasando a un espacio intermedio denso de potencialidades en el que la traducción no pretende ser exhaustiva y perfecta, sino abrir nuevos significados posibles.

Al fin y al cabo, como afirma la filósofa croata, la imperfección y la no completitud son características que la práctica de la traducción (y lo que resulta de ella) tiene en común con la persona que la realiza, es decir, el ser humano, cuya existencia entera se mueve en el misterioso y paradójico espacio intermedio entre la mortalidad y la inmortalidad, lo finito y lo infinito. En tal sentido, el traductor representa la típica condición humana, la del hombre mediador, el hombre articulador, el hombre que continuamente tiene que tender puentes hermenéuticos entre su mundo y el mundo del otro (Volpi, 2009).

IV.7. Texto-fuente y texto-meta: ¿qué relación?

El esfuerzo interpretativo que subyace al traslativo es innegablemente una constante en nuestra existencia y en nuestras relaciones, en las que, tanto frente a un texto como en presencia de otro ser humano, intentamos comprender mensajes. Sin entrar aquí en el fondo del largo y acalorado debate sobre la compleja relación entre interpretación y traducción, nos apetece, pues, afirmar que traducir es posible en la medida en que se acepte la idea de la indeterminación de la traducción (Quine, [1960] 2013), resignándose a que nunca se dirá lo mismo (Eco, [2003] 2018) y a que, si bien algo se perderá, otra cosa encontrará una nueva luz y una nueva voz. «Negociación» es la palabra clave tan querida por Eco (*Ibid.*) para expresar este concepto.

Il traduttore deve negoziare con il fantasma di un autore sovente scomparso, con la presenza invadente del testo fonte, con l'immagine ancora indeterminata del lettore per cui sta traducendo [...] e talora [...] deve negoziare anche con l'editore⁵³. (p. 345)

Siempre según el erudito piemontés, el traductor no debería perderse en mil problemas ontológicos, ni esforzarse por conseguir una lengua perfecta, ya que es perfectamente consciente de cómo se dice una cosa determinada en la otra lengua, y se comporta, de forma instintiva, como un perfecto bilingüe (Eco, *Ibid.*).

A la luz de las consideraciones expuestas, es natural preguntarse cuál es la relación entre el original y la traducción. No es un vínculo jerárquico, según Derrida (1985, citado en Munday, [2001] 2012) quien, en su *De tours de Babel* rechaza la distinción tradicional entre texto fuente y texto meta, defendiendo una profunda y perpetua interconexión entre ambos, como si vivieran gracias el uno al otro, en un perpetuo vínculo de sangre. Aún más sugestivamente, Steiner (1975, citado en *Ibid.*) reconoce que la traducción tiene el mérito de hacer más intenso y rico el texto original, frente al cual se presenta como un eco resonante que lo amplifica todo. En su ensayo *Die Aufgabe des Übersetzers*, Walter Benjamin (1923) afirma en cambio la existencia de la obra traducida independientemente del texto de origen, al que no obstante

⁵³ El traductor debe negociar con el fantasma de un autor a menudo desaparecido, con la presencia intrusa del texto de partida, con la imagen aún indeterminada del lector para el que traduce [...] y a veces [...] también debe negociar con el editor (nuestra traducción).

sigue y al que en cierto sentido da nueva vida y gloria imperecedera.

Yendo aún más lejos, en el ensayo de Ortega y Gasset ([1937] 1980), el lingüista con el que interactúa el autor subraya la autonomía absoluta de la traducción respecto al original, reivindicando su independencia incluso en cuanto al género literario, ya que se caracteriza por unas normas y unos fines específicos.

En cuanto a nosotros, sin querer aventurar comparaciones en términos de tamaño, y mucho menos de importancia, nos gusta imaginar la traducción como una luna desprendida de su madre-Tierra⁵⁴ (el traductor), alrededor de la cual sigue orbitando. Dotada de un encanto particular, con su superficie irregular salpicada de cráteres, se ve aún más realzada por la luz del Sol-texto fuente, que ella refleja con nuevos matices.

IV.8. Conclusiones

Se necesitan competencias, experiencia y sensibilidad especiales para poder realizar una traducción eficaz. Al mismo tiempo, un buen traductor debe estar dispuesto a asumir su responsabilidad, tanto ante el autor del texto original como ante el lector de destino, sin dejar nada a la improvisación (aunque la intuición es un apoyo valioso y constante). Esto es aún más cierto cuando el lector en cuestión es un niño.

⁵⁴ Según los astrónomos, la Luna se originó por la colisión entre la Tierra y el cuerpo celeste Theia.

En el próximo capítulo veremos cómo y con arreglo a qué dinámicas particulares intervienen los traductores en los textos destinados específicamente a la infancia.

CAPÍTULO V

Literatura infantil traducida: ¿espejo, ventana al mundo o mero trampantojo?

«Translated children's books can enrich readers in the target culture in many ways. They can introduce new genres and styles, renew existing genres, and offer an alternative view of the world that challenges dominant ideas, stereotypes, norms or values»⁵⁵

(Van Coillie, 2020, p. 142)

V.1. Introducción

Una buena traducción literaria es capaz de desvelar nuevas realidades a quienes de otro modo permanecerían excluidos de ellas, tanto adultos como niños. En lo que respecta a los lectores más jóvenes, sin embargo, hay que tener especial cuidado en el tratamiento de la forma y el contenido sin correr el riesgo de distorsionar el texto-fuente. Como veremos en este capítulo, de hecho, la preocupación de que un texto pueda considerarse «apropiado» para los niños, en la transición de un sistema lingüístico-literario a otro, condiciona las opciones de traducción. Aquí nos centraremos en particular en el tratamiento de las referencias culturales propias de mundos lejanos y desconocidos, presentaremos las principales teorizaciones sobre el tema, así como las intervenciones

⁵⁵ Los libros infantiles traducidos pueden enriquecer a los lectores de la cultura de destino de muchas maneras. Pueden introducirles en nuevos géneros y estilos, renovar el conocimiento de géneros ya conocidos y ofrecerles una visión alternativa del mundo que desafíe las ideas, estereotipos, normas o valores dominantes (nuestra traducción).

concretas más comunes y las principales estrategias⁵⁶ para no distorsionar un texto rico en elementos culturalmente connotados.

V.2. Traducción y literatura infantil: el encuentro de dos mundos

Las reflexiones anteriores (véase el Capítulo IV) sobre la práctica de la traducción adquieren especial relevancia cuando se dirigen a la literatura infantil. Incluso nos parece que se pueden discernir afinidades reales entre la traducción y la literatura infantil. Ambas, como hemos visto, parecen rebelarse contra los esfuerzos de quienes quisieran definir las o describir características específicas recurrentes. Las impregna una especie de indeterminación que las hace inasibles, inefables y fascinantes, como todo lo que no se puede comprender plenamente. En efecto, dónde empieza y dónde acaba la literatura infantil sigue siendo esencialmente un misterio, además de motivo de debate, como ya hemos visto en el Capítulo II. Del mismo modo, entre los profesionales se plantea la cuestión de si la traducción es hija de la interpretación o

⁵⁶ Siguiendo el modelo de Hurtado Albir (2001) y Molina y Hurtado Albir (2002), en el ámbito de la traducción se distingue entre procedimientos, técnicas y estrategias. Los procedimientos de traducción hacen referencia a las operaciones generales que regulan el proceso traductor y pueden incluir enfoques como la traducción literal, la adaptación o la equivalencia funcional. Las técnicas de traducción, por su parte, son unidades operativas específicas aplicadas a segmentos concretos del texto y pueden clasificarse en estrategias como la transposición, la modulación, la equivalencia o la amplificación, entre otras. Las estrategias de traducción se relacionan con la resolución de problemas en el proceso traductor y pueden dividirse en estrategias de comprensión (como la segmentación del texto o la inferencia contextual), estrategias de reformulación (como la simplificación o la compensación) y estrategias de verificación (como la revisión contrastiva con el texto origen). Estas distinciones permiten un análisis más preciso del proceso traductor y de las decisiones que toma el traductor en cada etapa del proceso.

viceversa, cuántas tipologías existen y si incluso constituye o no un género por derecho propio, como sugiere el ensayo de Ortega y Gasset ([1937] 1980).

Otro elemento que tienen en común los dos campos es su posición decididamente secundaria en relación con la llamada literatura «para adultos», por un lado, y los «textos originales», por otro. De ello se deduce inevitablemente que tanto el papel del escritor infantil como el del traductor suelen estar muy infravalorados, considerados figuras subordinadas a las de otros autores o escritores más prestigiosos. Afortunadamente, en las últimas décadas ha aumentado el interés de los expertos por la literatura infantil, que ahora es objeto de numerosas publicaciones y estudios críticos, conocidos como *Children's literature studies*⁵⁷. Paralelamente, se multiplicaron los estudios de traducción sobre literatura infantil y juvenil. Además, y esto también es un logro importante, tanto la literatura infantil como la traducción han adquirido el estatus de disciplinas académicas de pleno derecho.

V.3. El texto infantil en manos del traductor

Dos destinos similares, en definitiva, dos realidades estrechamente interconectadas de descubrimientos, sorpresas y posibilidades siempre nuevas. Mundos también de desafíos creativos: es precisamente en el momento en que se encuentra

⁵⁷ Además de los mencionados en esta tesis, entre los numerosos autores que se han dedicado al tema figuran González Gil (1979), Lollo (2002), Rudd (2006), Wilye (2008), Faeti (2018), Hintz (2019).

con el ámbito visionario y multiforme de la infancia cuando la traducción está llamada a dar lo mejor de sí misma, superando sus propias limitaciones y recurriendo a los recursos artísticos y literarios más originales posibles. Es la traducción la que tiene el poder de «dar alas» a un texto infantil o, por el contrario, de recortarlas infelizmente con censuras, añadidos y modificaciones de carácter lingüístico, ideológico o cultural. A este respecto, Shavit (1981) habla de las grandes libertades que a menudo se conceden los traductores de textos infantiles con respecto a las versiones originales, libertades que en su opinión dependen de la posición marginal que ocupa la literatura infantil en el polisistema⁵⁸ literario. En su interesante contribución titulada *Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem*, la estudiosa israelí identifica en primer lugar la tendencia del traductor a hacer que el texto de partida se adhiera a los modelos imperantes en el sistema literario de llegada. Un ejemplo de ello son las diversas traducciones de *Gulliver's travels* (1726), que abarcan única y exclusivamente los dos primeros libros de los cuatro de que consta realmente la historia. Esto se debe, según Shavit, a que contienen personajes y acontecimientos fácilmente asimilables a los elementos típicos del género de fantasía, un modelo ya establecido en la cultura literaria de destino.

⁵⁸ El término *polisistema*, introducido en 1978 por el profesor israelí Itamar Even-Zohar, indica la totalidad de los sistemas literarios de una determinada cultura, desde los más «nobles», como la poesía, hasta los populares o no codificados, como la literatura infantil.

Otra práctica bastante extendida e igualmente cuestionable es la de eliminar o editar arbitrariamente partes del texto consideradas inadecuadas para los lectores más jóvenes, privándolo así de su integridad. Los libros originalmente destinados a adultos y luego readaptados «adecuadamente» para un público de lectores jóvenes son especialmente objeto de este tipo de manipulación, señala Shavit (1981). En este proceso, dichos textos se «limpian» de elementos considerados escabrosos, vulgares o demasiado sangrientos, con el fin de proteger a los niños de la «fealdad» del mundo.

Del mismo modo, en un intento de «simplificar» y hacer así el texto más utilizable, las partes consideradas demasiado sofisticadas para los niños más pequeños se modifican, cuando no se eliminan por completo. El sarcasmo, la sátira y la ironía tampoco tienen cabida en un libro para niños, ya que suelen considerarse inapropiados e incomprensibles. Como perfecta ilustración de esta serie de transformaciones y censuras, recordemos de nuevo la novela *Gulliver's travels*, que, concebida como una crítica despiadada y mordaz de la condición humana y de la sociedad inglesa de la época, fue acortada y mutada en cuento fantástico infantil. Se eliminó el componente satírico, se modificó el episodio en el que el protagonista apaga un fuego orinando sobre él y se eliminó o cambió la escena que aludía a una posible relación amorosa (bastante improbable) entre el diminuto protagonista y la gigantesca reina.

Alice in Wonderland (1865), de Lewis Carroll, también sufrió un proceso de simplificación del nivel de complejidad. Mientras que en el texto original, de hecho, los límites entre el sueño y la realidad siguen siendo deliberadamente vagos, dejando así al lector la libertad de «decidir» si la joven protagonista lo ha imaginado todo o no, en adaptaciones y traducciones posteriores, la niña se duerme y luego se despierta, creando así un corte claro entre la dimensión onírica y la concreta. Esto se debe, añade Shavit (*Ibid.*), a que al menos hasta el siglo XIX la distinción entre fantasía y realidad en la literatura infantil debía ser clara.

Hay, pues, otras motivaciones detrás de las manipulaciones que sufre un texto infantil. Una de ellas, explica Shavit, es el deseo de hacer de este una verdadera herramienta ideológica. El ejemplo más llamativo es el de *Robinson Crusoe* (1719), de Defoe, que fue completamente tergiversado por el escritor y traductor alemán Campe (*Ibid.*) para ajustarlo al sistema pedagógico rousseauiano, muy apreciado en la época.

Un último tipo de intervención posible (esta vez de carácter más estrictamente didáctico) que realiza el traductor sobre un texto infantil es adoptar un estilo literario elevado para enriquecer el vocabulario del joven lector. Esto es especialmente cierto en el caso de las traducciones al hebreo que, en su producción para niños, requieren el uso de la versión literaria y tradicional de la lengua⁵⁹.

⁵⁹ Sobre este tema, véanse también los estudios de Du-Nour (1995).

Las intervenciones destacadas por Shavit (*Ibid.*) se enmarcan en lo que se ha denominado acertadamente «paternalismo traductor» (Lorenzo Garcia, 2014), una actitud real que, de hecho, caracteriza no solo al propio traductor, sino también a «revisores, ajustadores, directores de doblaje o cualquier otro agente del proceso de trasvase» (p. 46). Este comportamiento recurrente presenta básicamente dos aspectos. Por un lado, tenemos los llamados «paternalismos omisores», que consisten en la elección editorial preliminar de no traducir determinados textos o en la supresión, en la fase operativa, de elementos considerados nocivos u ofensivos.

Por otro, encontramos el complejo y amplio abanico de los «paternalismos explicativos», cuyo objetivo es hacer el texto meta más sencillo y comprensible para los jóvenes lectores, cuyo conocimiento del mundo y de la lengua es aún limitado. Entre ellos: inclusión de paratextos, como prefacios, glosarios, apéndices o notas a pie de página; explicaciones intratextuales, con paráfrasis explicativas o breves explicaciones o incisos que se integran en la narración sin riesgo de romper su fluidez; explicitación en el TM (texto meta) de elementos (convenciones ortográficas, alusiones, etc.) implícitos en el TO (texto origen); sustitución de elementos que pueden resultar incomprensibles (un referente cultural o intertextual, un hipónimo, etc.); domesticaciones (el traductor detecta un referente extraño en la cultura meta y decide sustituirlo por otro con un significado funcional o pragmático semejante); paternalismos ideológicos, cuando a través de la domesticación se pretende promover de

forma más o menos descarada una determinada ideología; paternalismos para superar falta de habilidades y discapacidades, en el caso de niños muy pequeños o con discapacidades específicas.

Los «paternalismos» descritos por Lorenzo recuerdan el concepto de «adaptación» expuesto por el sueco Klingberg (1986, citado en Johansen, 2016), que insiste en la necesidad de respetar las necesidades, intereses, conocimientos y capacidades de los jóvenes lectores. El estudioso identifica, concretamente, cinco tipos de adaptación que, en general, rechaza tajantemente: adaptación lingüística, modernización, depuración, reducción y adaptación al contexto cultural. Tales adaptaciones, que conducen a un inevitable alejamiento del texto de partida, dependen, según Reiss (1982, citada en Tabbert, 2002), de tres factores fundamentales: la falta de competencia lingüística de los niños, la evitación de romper tabúes demasiado pronto y el limitado conocimiento del mundo que tienen los niños pequeños. La postura de Klingberg sobre la necesidad de preservar al máximo la originalidad del texto fuente, y en particular los elementos culturalmente connotados que contiene, es compartida por Beuchat y Valdivieso (1992, citadas en *Ibid.*), según las cuales, de este modo, el lector puede sentirse transportado a otro mundo, aprendiendo a conocer y apreciar sus peculiaridades.

Las intervenciones más o menos invasivas y significativas del traductor sobre los elementos culturales de los textos infantiles se caracteriza, como veremos, por una fascinación y

una complejidad inherentes y constituye el punto de partida de nuestra investigación.

V.4. Encuentro con lo desconocido

Como señalan Marcelo Wirnitzer y Pascua Febles (2022), la presencia de elementos culturales en los textos infantiles y su traducción a otra lengua han constituido siempre una de las piedras angulares de los problemas relacionados con la traducción de la literatura infantil. La razón de ello radica en que, según el sentir común, si un elemento desconocido o nada familiar para la cultura a la que pertenece ya puede suponer un reto para un adulto, podría literalmente desestabilizar, confundir y socavar la comprensión del niño, que solamente tiene un conocimiento parcial del mundo. Los elementos culturales específicos, denominados, como ya se mencionó, por Aixelá (1996) *Culture Specific Items* (CSI)⁶⁰, son por tanto motivo de profunda reflexión, a veces incluso de contraste, entre los profesionales y, como tales, han constituido una auténtica inspiración para nosotros. A continuación presentamos la definición que de ellos hace el estudioso español:

... in translation a CSI does not exist of itself, but as the result of a conflict arising from any linguistically represented reference in a source text which, when

⁶⁰ A lo largo de la traductología se han utilizado diversas denominaciones para referirse a los elementos culturales. Por ejemplo, Vlakhov y Florin (1970) los denominan «realia», Vermeer (1983) y Nord (1997) emplean el término «culturemas», y Mayoral (1994) los ha llamado «referentes culturales». En este trabajo se opta por utilizar la expresión «elementos culturales específicos» (Aixelá, 1996) para englobar estas distintas perspectivas, así como «culturemas», «elementos/términos/referentes con carga cultural», «con connotaciones culturales», «culturalmente marcados».

transferred to a target language, poses a translation problem due to the nonexistence or to the different value (whether determined by ideology, usage, frequency, etc.) of the given item in the target language culture⁶¹. (p. 57)

Por poner un ejemplo, prosigue Aixelá, un término como *lamb* (cordero), familiar a las sociedades cristianas y, más en general, a cualquiera que haya leído la Biblia, no representa un elemento cultural específico entre culturas religiosamente afines, en las que el animal es unánimemente reconocido como símbolo de Jesucristo, así como del candor, la pureza, la inocencia. Sin embargo, se convierte en tal cuando hay que traducirlo, por ejemplo, a una lengua esquimal, hablada por un pueblo que no conoce el cordero y, si lo conoce, no le atribuye el mismo significado simbólico (*Ibid.*).

Dicho de otro modo, la macrocategoría de elementos culturales específicos incluye aquellos términos propios de una cultura específica que no encuentran equivalente en otra. Aixelá (*Ibid.*) los distingue en *nombres propios* y *expresiones comunes* (entendiendo por tales el conjunto de objetos, instituciones, costumbres y opiniones propias de una determinada cultura).

Varios años antes que él, el estudioso británico Newmark (1988) los había agrupado en áreas: ecología, artefactos, alimentación, vestimenta, tipos de vivienda y ciudades, medios

⁶¹ ... [E]n traducción, un ECS (elemento cultural específico) no existe por sí mismo, sino como resultado de un conflicto derivado de cualquier referencia lingüísticamente representada en un texto de partida que, al transferirse a una lengua de llegada, plantea un problema de traducción debido a la inexistencia o al valor diferente (ya sea determinado por la ideología, el uso, la frecuencia, etc.) del elemento dado en la cultura de la lengua de llegada (nuestra traducción).

de transporte, trabajo y ocio, religión-política-arte, gestos y hábitos.

Quizá aún más meticulosa fue la catalogación realizada por Klingberg (citado en Johansen, 2016), que había identificado: referencias literarias; lenguas extranjeras presentes en el texto fuente; referencias a la mitología y las creencias populares; contextos históricos, religiosos y políticos; edificios, mobiliario y alimentos; costumbres, juegos y actividades lúdicas; flora y fauna; nombres personales, títulos, nombres de animales domésticos, nombres de objetos; nombres geográficos; pesos y medidas.

Es natural suponer que estas taxonomías se inspiraron a su vez en parte, si no totalmente, en la elaborada desde finales de los años sesenta por Florin y Vlahov (1969, citados en Nardi, 2018) quienes, con el término latino *realia*, designaban expresiones culturalmente específicas (lexemas y sintagmas) portadoras de la identidad cultural colectiva de un pueblo. La taxonomía ideada por los dos lingüistas búlgaros, al igual que la de sus sucesores, se componía de: *realia* geográficos (que incluyen también las plantas y animales endémicos), *realia* etnográficos (relativos a todas las actividades y objetos que giran en torno a la vida cotidiana de los seres humanos) y *realia* sociopolíticos (que incluyen los órganos administrativos, las instituciones políticas y las referencias a la vida y las instituciones militares).

Ante la doble dificultad (lingüística y cultural) que presentan estos elementos culturalmente específicos, el traductor puede

tender a elegir dos caminos: el de la *domesticación* y el de la *extranjización*, ya tratadas en el Capítulo IV. Para hacerlo, convendría que se hiciera la misma pregunta que propone Eco ([2003] 2018): «... una traduzione deve condurre il lettore a comprendere l'universo linguistico e culturale del testo di origine, o deve trasformare il testo originale per renderlo accettabile al lettore della lingua e della cultura di destinazione?»⁶² (p. 171). Se trata de decidir entre las polaridades definidas por Toury, (1978, citado en Tabbert, 2002) *adecuación* y *aceptabilidad*, así explicadas por él: «Whereas adherence to source norms determines a translation's adequacy as compared to the source text, subscription to norms originating in the target culture determines acceptability»⁶³ (p. 324). La cuestión es, en definitiva, si hay que hacer la traducción como si fuera *el* texto de partida (conservando la atmósfera «extranjera» del texto origen) o más bien *un* texto original (adaptando el texto de partida a la cultura de llegada).

Por último, y sobre todo, es necesario establecer cuál de las dos opciones es más adecuada adoptar en una traducción destinada a niños y jóvenes. Y aquí las opiniones de los expertos no son unánimes. Para ser más precisos, la tendencia se ha invertido con el paso del tiempo. Tabbert (*Ibid.*) señala cómo desde la segunda mitad de los años setenta, bajo la

⁶² ¿[D]ebe una traducción llevar al lector a comprender el universo lingüístico y cultural del texto de partida, o debe transformar el texto original para hacerlo aceptable al lector de la lengua y la cultura de llegada? (nuestra traducción).

⁶³ Si la conformidad con las normas de origen determina la adecuación de una traducción al texto de origen, la conformidad con las normas de la cultura de destino determina su aceptabilidad (nuestra traducción).

influencia de la teoría del *skopos* de Vermeer (1978) y de los estudios descriptivos de Toury (1978) sobre la traducción, se ha pasado de un enfoque *prescriptivo* orientado a la fuente (es decir, basado en normas a las que debe atenerse una buena traducción) a un enfoque *descriptivo* orientado a la meta, desplazando así el centro de atención del texto original al texto traducido. En resumen, de la conservación a la adaptación. La estrategia conservadora defendida por Klingberg (citado en Johansen, 2016) que, como ya hemos señalado anteriormente, estaba convencido de que era indispensable reducir al mínimo las intervenciones del traductor en los libros infantiles para preservar la integridad del texto original, se está viendo así eclipsada por una nueva tendencia, según la cual es importante centrarse en cuál es el objetivo real de una traducción y, en particular, en la necesidad de adaptar los textos para niños, cuando sea oportuno, a la sociedad en la que viven, a sus exigencias culturales y a sus sentimientos.

Siguiendo la estela de la influencia funcionalista, con la estudiosa y traductora finlandesa Oittinen (2000) nace el concepto de *reader-orientedness* o enfocado en el lector, que desplaza definitivamente el foco hacia los mundos interior y exterior del llamado super-receptor. Para ofrecer a los niños pequeños una experiencia lectora (o auditiva) atractiva y satisfactoria, Oittinen cree que es esencial que el traductor establezca un auténtico diálogo con ellos en cuanto a sus necesidades espirituales, emocionales e imaginativas, al tiempo que reconecta con su yo infantil de ayer y de hoy. Una

vez dado este paso fundamental, el traductor, libre de las limitaciones del texto de partida, puede reelaborar el texto en interés del lector. No en vano, para Oittinen no hay que demonizar las estrategias de sustitución, ya que toda traducción implica de hecho una adaptación; por esta razón, la académica finlandesa (2005, citada en Marcelo Wirnitzer y Pascua Febles, 2022) rechaza la distinción clásica y tajante entre la acción de «traducir» y la de «adaptar», defendiendo con convicción la libertad del traductor, libre de las cadenas y limitaciones inherentes al texto-origen.

Por supuesto, el grado de adaptación dependerá de varios factores, ante todo de la «compatibilidad» entre la cultura de origen y la de destino y de la predisposición de esta última a abrirse o no al exterior. Lathey (2016) señala que los jóvenes lectores que rara vez encuentran otras culturas en su material de lectura pueden desconfiar de lo desconocido. Este es sin duda el caso de los lectores angloparlantes que, acostumbrados a disfrutar principalmente de textos escritos en su lengua materna, parecen estar muy poco dispuestos a tolerar la presencia de elementos culturalmente desconocidos en las historias traducidas (Chambers 2001, citado en Lathey, 2016). Por el contrario, la mediación cultural apenas es necesaria cuando los lectores han leído traducciones desde una edad temprana, o cuando los jóvenes lectores ya están familiarizados con el país de origen de un libro debido a estrechos lazos económicos o culturales (*Ibid.*). Esto afecta especialmente, en el ámbito europeo, a países como Suecia,

Finlandia y los Países Bajos (Van Coillie, 2020), cuyos pueblos siempre han estado acostumbrados a leer en forma de traducción historias de plumas que hablan, o más bien escriben, en inglés. Se podría argumentar, utilizando la conocida metáfora de la académica estadounidense Bishop (1990), que en el primer caso la literatura representa un espejo en el que se reflejan los jóvenes lectores anglófonos, mientras que en el segundo constituye más bien una ventana abierta a diferentes realidades. La cuestión es que los niños necesitan tanto espejos como ventanas. Por un lado, es innegable que la identificación con el grupo étnico-cultural al que pertenecen se ve favorecida por la presencia, dentro de los textos, de contextos sociales y culturales conocidos por el lector, aquellos en los que vive cada día. Esto favorece el desarrollo de la identidad étnico-cultural, a través de un delicado proceso que se nutre de pautas de comportamiento, imágenes, lenguas, contextos relacionales y todos aquellos factores que constituyen el tejido cultural de la comunidad de referencia (Sirna Terranova, 1997). Así, el lector que avanza por páginas llenas de elementos culturales familiares se siente a gusto, en una zona de confort en la que puede autoafirmarse y reflejarse en los personajes y sus historias. Sin embargo, como señala Botelho (2009), aunque los niños necesitan verse reflejados para afirmar quiénes son ellos y sus comunidades es igualmente indiscutible que también necesitan ventanas a través de las cuales puedan ver una variedad de diferencias. Lo que se necesita, por tanto, son libros que enseñen a los jóvenes lectores la naturaleza multicultural del mundo que les

rodea y les ayuden a comprender su lugar dentro de él, como miembros de un grupo cultural concreto y como partes del conjunto de la humanidad (Bishop, 1990). En caso contrario, su percepción de la realidad se empobrecería y estrecharía (O' Sullivan, 2004) y correrían el riesgo de desarrollar con el tiempo un peligroso etnocentrismo, una actitud de superioridad derivada de una consideración exagerada de su valor e importancia cultural en el mundo.

A la luz de todo esto, es legítimo preguntarse si «domesticar» los textos extranjeros hace realmente algún bien a los lectores-niños, o si no ha llegado más bien el momento de iniciar para ellos un proceso de «destete», para que no se siga perpetuando la paradoja acertadamente señalada por O' Sullivan (2012), según la cual, mientras se considera que los libros traducidos contribuyen al enriquecimiento de la cultura de destino y a su apertura a lo nuevo, al mismo tiempo dichas traducciones se adaptan y se limpian de elementos foráneos, basándose en la creencia de que los jóvenes lectores no los entenderían.

V.5. Cuestión de enfoques

Recorrer el camino de la «extranjerización» para guiar al lector hacia el descubrimiento de lo desconocido, en lugar del camino de la «domesticación» para favorecer el proceso de identificación es probablemente más complicado, pero imaginamos que puede dar mayores satisfacciones a un

traductor digno de tal nombre. Creemos, en este sentido, que la verdadera «visibilidad» de este último dentro de un texto traducido no depende de su capacidad para domesticar, a veces distorsionando por completo, el texto de origen y sus intenciones, sino más bien para convertirse en una guía concreta y presente que, de forma discreta pero segura, lleva de la mano al joven lector a descubrir nuevas realidades culturales. Compartimos, por tanto, la opinión de Astrid Lindgren (1969, citada en Lathey, 2016) de que no solo los niños poseen la extraordinaria capacidad de revivir las cosas y circunstancias más ajenas y distantes, si hay un buen traductor que les ayude, sino que incluso consiguen, a través de su imaginación, construir significados allí donde el traductor no llega. Por lo tanto, las intervenciones de este último serán «visibles» en la medida en que proporcionen al niño las herramientas que le permitan acceder a los *realia* sin miedo, con pleno conocimiento de que el texto fue, de hecho, concebido en un contexto cultural diferente, escrito en otra lengua y destinado a lectores que pertenecen a esa cultura y se expresan en esa lengua.

Nos hemos encontrado con varios ejemplos de buenas estrategias de intervención para acercar al lector al mundo extranjero. Uno de ellos lo encontramos en *The friends* (1992), versión inglesa de la novela japonesa de Kazumi Yumoto realizada por la traductora Hirano (2006, citada en Lathey, 2016). Ante la necesidad, en un determinado momento de la

historia, de plasmar el concepto de *juku*⁶⁴, y a falta de un equivalente inglés adecuado, Hirano decidió insertar en el texto una breve nota explicativa, perfectamente armonizada con el contexto.

Every day, Monday to Friday, we have cram school after regular school. We're there from six until eight and sometimes even until nine o'clock at night, trying to cram in everything we'll need to know to pass the entrance exams for junior high school next year. By the time we get out, we're exhausted, not to mention, starving⁶⁵. (p. 23)

En nuestra opinión, con vistas a ampliar la perspectiva transcultural, Hirano podría haber ido aún más lejos sin demasiadas reticencias, manteniendo el término original *juku* en lugar de *cram school* al principio de la frase. Dada la explicación proporcionada inmediatamente después como apoyo, no dudamos de que los lectores lo habrían entendido igualmente, al tiempo que habrían podido disfrutar del sonido y de la «esencia cultural» de una palabra con sabor oriental. No obstante, en nuestra opinión el trabajo de la traductora sigue siendo admirable.

Guiar al lector, por lo tanto, puede. Según los casos, es posible utilizar breves explicaciones parentéticas que no

⁶⁴ El *juku*, en inglés *cram school*, es un tipo de escuela pública (de tarde entre semana o incluso en horario de mañana durante el fin de semana) que proporciona a los estudiantes japoneses, a lo largo de toda su carrera, preparación en todas las asignaturas para acceder a escuelas de mayor rango (Imai Messina, 2011).

⁶⁵ Todos los días, de lunes a viernes, tenemos clases de repaso después de las clases normales. Estamos allí desde las seis hasta las ocho, y a veces hasta las nueve de la noche, intentando aprender todo lo que necesitamos saber para aprobar los exámenes de acceso a la escuela secundaria el año que viene. Cuando salimos, estamos agotados y, además, muertos de hambre (nuestra traducción).

rompan excesivamente la fluidez del discurso, así como prefacios y epílogos en los que el traductor dé cuenta de su trabajo sobre el texto y lo presente a los lectores, despertando así su curiosidad. Las notas a pie de página también son un recurso posible (aunque no preferible, ya que inevitablemente desvían la atención del texto). El glosario y los apéndices, especialmente cuando van acompañados y adornados con ilustraciones, son, a nuestro juicio, una herramienta particularmente útil e interesante para los lectores, un punto de referencia al que pueden volver en caso de necesidad o por placer.

Preservar al máximo los elementos culturales, siempre con sentido común, debería ser un objetivo esencial para un buen traductor, si queremos que la literatura infantil sea realmente una ventana al mundo, ahora más que nunca, y no un mero trampantojo pintado en las paredes del hogar. Por el contrario, si el joven lector encuentra invariable y sistemáticamente elementos típicos y perfectamente reconocibles de su propia cultura, probablemente se verá inducido a pensar que el mundo es, o debe ser necesariamente, todo igual (¡jal suyo!). Nos preguntamos si esto es realmente lo que queremos para las nuevas generaciones.

V.6. Nombres e identidad cultural

Entre los elementos culturales específicos que representan para el traductor un reto tan intenso como fascinante, se

cuentan sin duda los nombres propios, entendidos aquí como antropónimos (atribuidos a personas), topónimos (referidos a lugares geográficos concretos) y etnónimos (atribuidos a los habitantes de un lugar). De hecho, estos tienen un innegable valor de identificación, como elementos que connotan fuertemente un texto desde el punto de vista cultural, permitiendo así una contextualización geográfica de los acontecimientos narrados.

Dejaremos de lado, aquí, los llamados *loaded names* (Hermans, 1988, citado en Viezzi, 2004), nombres «cargados semánticamente» (elegidos o creados *ad hoc* por el autor para connotar personajes o lugares), para centrarnos en los aparentemente menos problemáticos *conventional names* (*ibid.*), nombres culturalmente indicativos, pero carentes de un contenido específico más allá del significado etimológico. En su forma antroponímica, estos requieren una seria reflexión por parte del traductor, que puede encontrarlos, en su versión original, demasiado difíciles de pronunciar y recordar, o engañosos a la hora de indicar el género de los personajes. En efecto, como confiesa la propia Bell (1985, citada en Lathey, 2016), el tratamiento de los nombres extranjeros constituye uno de los problemas que afligen constantemente al traductor, que teme que la incomprensibilidad de tales nombres desanime al lector desde el principio. Las preocupaciones de la conocida traductora están justificadas por los estudios de Baddeley (1992, citado en Cámara y Faber, 2014) sobre el funcionamiento de la memoria de trabajo, la comprensión del

lenguaje y los procesos de memorización. En concreto, según el psicólogo británico, una palabra desconocida, sin rasgos acústicos distintivos, será más difícil de recordar, ya que requerirá que el lector descifre sus códigos fonéticos y visuales, antes de poder acceder al nivel semántico. Esta es probablemente la razón por la que los traductores intervienen en los nombres propios, a veces discretamente, a veces de forma bastante invasiva. Ocurre, por ejemplo, que un nombre se sustituye por otro con el mismo sabor extranjero, pero más fácil de memorizar, como *Kalle Blomqvist*, de Astrid Lindgren, rebautizado *Bill Bergson* en la versión inglesa (Lathey, 2016).

Otras veces, simplemente se sustituye por su equivalente (si existe) en la lengua de llegada. Varias traducciones italianas de libros infantiles de la primera mitad del siglo XX muestran precisamente esta costumbre. En *Le avventure di Fior di Sole* (1937), el traductor anónimo, al presentar a los jóvenes personajes canadienses (irlandeses por parte de padre y franceses por parte de madre) en el primer capítulo, escribe: «*e così i fanciulli erano stati battezzati con nomi propri francesi: Michele, Francesco, Dionisio, Patrizio, Claudio, Giovanni e Caterina [...]*»⁶⁶. Imaginamos que algunos lectores de la época se habrán convencido de que Francia e Italia compartían el mismo tipo de nombres, incluso escritos de la misma manera. Otra parte de los lectores, en cambio, habrá sentido, quién sabe, una nota discordante y habrá pedido aclaraciones a sus padres. Cambiar los nombres «culturales» significa, de hecho,

⁶⁶ [Y] así los niños fueron bautizados con nombres propios franceses: Michele, Francesco, Dionisio, Patrizio, Claudio, Giovanni e Caterina [...] (nuestra traducción).

cambiar la atmósfera de toda la historia, creando ambigüedades e incoherencias desorientadoras entre el escenario y los personajes.

En su breve estudio sobre la traducción de nombres propios con referencia a los textos de Roald Dahl, Marcelo Wirnitzer (2008) señala que la tendencia general entre los traductores españoles es mantener los nombres extranjeros en su forma completa. Por el contrario, la estudiosa observa cómo en las versiones de otros países se domestican, de modo que la *Josephine* original se convierte en *Josefine* en el texto alemán y en *Joséphine* en el francés. En el ámbito italiano, en cambio, se tiende a ceñirse a los nombres propuestos por el autor, con algunos ajustes aquí y allá. Ejemplar, en este sentido, es la traducción de *Emil und die Detektive* (1929) por Magnaghi (2021), que prefirió un enfoque conservador en la mayoría de los casos (*signora Wirth, Jeschke, signor Grundeis, Gustav, Traugott, signora Homburg*, etc.), recurriendo en algunos raros casos a pequeñas adaptaciones fonológicas (a *Martha* se le privó de la h, al igual que a *Brunot* de la t final, *Krummbiegel* se acortó a *Krummi* y *Kurzhals* se tradujo simplemente como *Kurzer*).

El mismo tipo de reflexión se aplica, por supuesto, a los nombres de plantas (fitónimos) y animales (zoónimos), cuando pueden resultar desconocidos o poco familiares para los jóvenes lectores. Por citar un ejemplo, en su traducción al polaco en 2008 del célebre libro *Mary Poppins* (1934), la traductora Tuwim (citada en Biały, 2012) prefiere eliminar por

completo el *wombat*, un marsupial australiano poco o nada conocido en Europa.

Sin embargo, además de la «eliminación total», existen otras posibles estrategias de traducción cuando se trata de nombres. Davies (2003, citada en Lo Verme, 2014) identifica hasta siete: conservación (el nombre se mantiene íntegro); adición (se añade una nota explicativa al nombre original), *omisión* (cuando, por ejemplo, solo se conserva el nombre y se suprime el apellido); globalización (convertir «gato siamés» en «gato»); localización (que implica un cambio fonológico y gramatical del nombre, como *Christopher Robin* que se convierte en *Kristoferis Robinas* en lituano); transformación (la *Philosopher's Stone* de Harry Potter se convierte en *Sorcerer's Stone* en las ediciones estadounidenses), y creación (es decir, sustitución por un nombre totalmente nuevo).

Los topónimos convencionales relativos a lugares reales también merecen el debido respeto, ya que poseen y manifiestan una identidad geográfica, y por tanto cultural, diferenciada. Además, ofrecen a los lectores la oportunidad de viajar por el mundo sin moverse de casa y también pueden contribuir a avivar el propio deseo de explorar el globo en directo. Por lo tanto, no estamos de acuerdo con las opciones de los traductores que han «reubicado» las historias que se les han confiado en escenarios familiares para los lectores de la cultura de destino. Entre los ejemplos más llamativos de «transculturación» se encuentra el traslado de las aventuras del joven Emil (protagonista de *Emil und die Detektive*, de Erich

Kästner) de Berlín a Estocolmo, Budapest y Cracovia en sus respectivas versiones sueca, húngara y polaca (Lathey, 2016). Asimismo, en la traducción francesa de las fábulas de Gianni Rodari, la *cupola di San Pietro* se transforma en la *tour de Nôtre-Dame* y la *torre di Pisa* deja paso a la *tour Eiffel*, mientras que en la traducción alemana, *La famosa pioggia di Piombino* (la famosa lluvia de Piombino) se localiza mil kilómetros más al norte, sobre la ciudad de Ratisbona (Lo Verme, 2014). Aunque comprensible en cierto modo, este tipo de intervención priva a los jóvenes lectores de la oportunidad de encontrarse con un desconocido lleno de novedades y posibilidades. Mucho mejor, creemos, permitirles el lujo de hacer malabarismos con nombres impronunciables y lugares desconocidos por sí mismos, presentándolos con la espontaneidad y el candor de quien no tiene nada que ocultar y, sobre todo, de quien confía plenamente en las infinitas y sorprendentes capacidades de los niños para enfrentarse a lo nuevo. Por esta razón, agradecemos una vez más la elección de Magnaghi, quien no teme conservar, en su traducción de *Emil*, los odónimos de Kästner (*Kaiser Friedrich Museum, Rathausstrasse, Kaiserallee, Schumannstrasse, Nikolsburger Platz*, etc.), que ciertamente no pueden calificarse de fáciles de descodificar para un hablante no germanófono.

La de la traductora italiana, sin embargo, es solo una de las vías posibles en estos casos. Además de la conservación del nombre original, se puede recurrir, según Diadori (2012), a una expresión que aporte información sobre un lugar concreto

(distrito teatral de New York en lugar de *Broadway*), o a la sustitución pura y simple por otro correspondiente que tenga la misma función en la cultura de destino (*Covent Garden* en lugar de *Broadway*).

Aunque, como sabemos, no hay reglas fijas o absolutamente válidas en traducción, la tendencia actual, según Nord (2003, citada en Biały, 2012) parece ser la de conservar el topónimo, simplemente traduciéndolo en forma de exónimo (cuando existe). Por consiguiente, el endónimo España se traducirá como *Spagna* en italiano, *Espagne* en francés, *Spanien* en alemán, danés y sueco, *Spania* en noruego y rumano, *Hiszpania* en polaco, y demás. Del mismo modo, aunque con exónimos muy diferentes entre sí, el alemán *Deutschland* cambiará radicalmente a *Alemania* en español, *Germania* en italiano y rumano, *Tyskland* en danés, sueco y noruego, *Saksa* en finés, *Niemcy* en polaco, etc. Un mundo fascinante, el de los exónimos y endónimos, un mundo a su vez interconectado, como es natural, con el de los etnónimos, utilizados para designar a los habitantes de una nación, una región, una ciudad, para los que habría que emplear la misma estrategia.

Sin embargo, si el traductor se encuentra con nombres de lugares o pueblos (pero también de plantas y animales) para los que la lengua de llegada no tiene correspondencia, lo ideal sería, en nuestra opinión, citarlos fielmente, en cursiva quizá, y apoyarlos con palabras o expresiones que aclaren su significado. Es aconsejable, en este sentido, utilizar atributos y, sobre todo, aposiciones, sustantivos o grupos nominales que, a

veces en forma de inciso, profundizan en el significado del nombre, aportando más detalles, por ejemplo, «Los *Dogon*, una antigua tribu de África Occidental, fabrican cuerdas con la corteza de grandes árboles baobab».

Acompañar a jóvenes exploradores del mundo a descubrir sus innumerables y desconocidas bellezas es posible. Solamente hace falta confianza, sentido común y una pizca de imaginación.

V.7. Conclusiones

La literatura infantil traducida tiene innegablemente un gran potencial: permitir al lector-niño encontrarse con nuevos sistemas culturales. Manejar este encuentro de la mejor manera posible es tarea del traductor, que evalúa caso por caso si es mejor acercar el texto de partida al lector de destino o preservar la singularidad y las peculiaridades del texto de partida en la medida de lo posible. Cada traductor, inevitablemente influido por su propia percepción de la infancia y de las necesidades de los jóvenes lectores, elige las opciones que considera más adecuadas. Lamentablemente, los referentes culturales se perciben a menudo como elementos desestabilizadores capaces de socavar el proceso de identificación del niño y el desarrollo de su seguridad. La visión de una infancia que debe ser protegida parece prevalecer todavía sobre la de una edad caracterizada por el placer del descubrimiento.

En el caso concreto de los nombres, como hemos visto, algunos países son más proclives que otros a conservarlos, aunque siempre es necesario contextualizarlos y hacerlos utilizables para los jóvenes lectores. Por otro lado, eliminarlos o sustituirlos por nombres típicos de la cultura meta destruiría irremediablemente su valor y su poder innovador, creando, en algunos casos, confusión en el niño. Los traductores oscilan a menudo entre una práctica y otra, en función de la edad de los lectores, de la extensión y características del texto y, como decíamos anteriormente, inspirados por su visión personal de la infancia y de lo que es bueno para los más pequeños. Sin embargo, no se pueden tomar decisiones con conocimiento de causa si no se dispone de datos concretos sobre las necesidades e intereses reales de los niños. Con este fin, realizamos el estudio de campo que presentaremos en el próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

Estudio de campo

«The best reason for exposing oneself to foreign ways is to generate a sense of vitality and awareness – an interest in life which can come only when one lives through the shock of contrast and difference»⁶⁷

(Hall, 1959, p. 53)

VI.1. Introducción

Como ya hemos visto en el Capítulo V, el tratamiento de los referentes culturales en las traducciones infantiles es fuente de constantes e intensos debates. Excluyendo las razones económicas que mueven a algunos editores, que recomiendan a sus autores y traductores evitar la inclusión de referencias culturales en sus historias, creemos poder afirmar que subyace a las diferentes posturas sobre la cuestión (enfoque domesticante o extranjerizante) una intención común y noble: hacer del encuentro entre el niño y el libro una experiencia agradable y motivadora. Es en pos de este objetivo que se realizan o no determinados «ajustes». La intención es, pues, compartida e indudablemente buena; lo que cambia es la «manera» de perseguir este objetivo común. Y la «manera» depende, a su vez, de la «percepción» que se tenga de la infancia y de lo que se crea que es bueno para los más pequeños. Si consideramos a los niños como seres

⁶⁷ La mejor razón para exponerse a costumbres extranjeras es generar un sentido de vitalidad y conciencia, un interés por la vida que solo puede surgir cuando se vive el choque del contraste y la diferencia (nuestra traducción).

necesitados de protección y seguridad, así como de poder crecer en un entorno «familiar» en sus propios términos en el que se sientan a gusto y puedan compararse e identificarse con sus iguales, el traductor se encargará de eliminar o modificar los elementos extraños, desconocidos e ininteligibles. En cambio, si se inclina por considerar a los jóvenes lectores como criaturas dotadas de sensibilidad y apertura a lo desconocido, cualidades que les permiten mirar el mundo con ojos curiosos y puros, les permitirá enfrentarse libremente y sin reparos a elementos culturales ajenos. Si bien ambas visiones pueden ser válidas, aunque aparentemente antitéticas, tenemos la sensación de que con demasiada frecuencia se tiende a subestimar la extraordinaria flexibilidad mental de los más jóvenes, su capacidad para contextualizar, imaginar, intuir, manejar nuevos conceptos e información todo el tiempo, incluso en la vida cotidiana. Tucker (2005), autor y experto en estudios culturales y psicología educativa, nos recuerda que para los niños, especialmente los más pequeños, el mundo entero puede parecer un país extranjero donde la gente es propensa a hacer o decir cosas incomprensibles. Por su parte, Lathey (2016) señala que «when highly motivated by a compelling narrative, even the youngest children will remember the visual appearance or sound patterns of unknown names»⁶⁸ (p. 45), enfatizando cómo ciertos elementos nuevos, desconocidos o completamente disonantes consiguen hacer cosquillas en la imaginación de los más pequeños, despertar

⁶⁸ Cuando están muy motivados por una narración absorbente, incluso los niños más pequeños recuerdan el aspecto visual o los patrones sonoros de nombres desconocidos (nuestra traducción).

su interés, representando casi un nuevo y excitante reto. Es un deseo típicamente infantil, al fin y al cabo, escapar lejos de lo ordinario, descubrir mundos inexplorados, en busca de experiencias nuevas y aventureras. Por lo tanto, sería mejor no negarles esta posibilidad, ya que una traducción puede representar, como afirmaba Hazard ([1932] 1968), un mensajero que, superando fronteras y barreras, llega a todos los confines del mundo en busca de nuevas amistades. Se puede encontrar una manera si se pone un poco de empeño en ello, y a la mayoría de los traductores no les falta ciertamente inventiva.

En lo que respecta a la cantidad concreta de elementos extraños que el niño-lector es «realmente» capaz de manejar, como señala O'Sullivan (2000, citada en Van Coillie, 2020), se tiende a proceder por suposición, dada la escasez de estudios sobre el tema que parecen mostrar que aunque los textos en los que se han retenido elementos culturales específicos se recuerdan menos y favorecen menos su proceso de identificación, siguen siendo comprendidos y apreciados por los jóvenes lectores (Marcelo Wirnitzer y Pascua Febles, 2022).

Este capítulo presenta lo que en cierto modo podemos definir como el núcleo de la tesis, es decir el estudio de campo realizado en una escuela primaria de nuestra ciudad para comprobar si una traducción extranjerizante, realizada de forma adecuada y escrupulosa, puede ser tan válida, eficaz y apreciable como una traducción domesticante. Se enumeran las preguntas de investigación y los objetivos relacionados con

ellas. También se describe la metodología empleada, seguida del análisis detallado de los datos. La parte final del capítulo presenta los resultados más relevantes de la investigación, teniendo en cuenta las preguntas y objetivos planteados en el Capítulo I.

VI.2. Preguntas, hipótesis y objetivos del estudio de campo

Mientras que proceder por suposiciones, o por ensayo y error, conlleva el riesgo de cometer errores o perder valiosas oportunidades, la investigación empírica, en cambio, nos permite arrojar luz sobre la recepción real de un texto traducido por parte de los niños. El presente estudio de campo se desarrolla a partir de una pregunta fundamental: ¿puede una traducción extranjerizante, al igual que una domesticante, garantizar a los jóvenes lectores un disfrute ameno y funcional de un texto traducido, animándoles a leer cada vez más? De esta macrocuestión se deriva inevitablemente otra: ¿Qué percepción tienen los jóvenes lectores acerca de una traducción extranjerizante, en la que se han conservado elementos culturales extranjeros? Los dos interrogantes dan lugar a cinco preguntas de investigación de carácter más específico (que ya se presentaron en el Capítulo I):

Pregunta I. ¿Puede una traducción extranjerizante ser tan apreciada por los niños como una traducción domesticante?

Sería un error suponer que una traducción domesticante es más apreciada que una extranjerizante, solamente porque esta última presenta elementos culturales extranjeros. En términos de gusto general, no podemos estar seguros de que una versión extranjerizante de un texto guste menos que su homóloga domesticante. Creemos, en efecto, que si bien un contexto cultural familiar y conocido tiene ciertamente el mérito de transmitir al lector una sensación generalizada de seguridad, tanto cognitiva como afectiva, no puede excluirse que la presencia de elementos gráfica y fonéticamente desconocidos y de sabor exótico pueda intrigar y atraer especialmente la atención de los jóvenes lectores.

Pregunta II. ¿Cómo perciben los niños una traducción extranjerizante en cuanto a facilidad de comprensión?

La presencia de elementos específicos culturalmente connotados, característicos de lugares y sociedades lejanos y desconocidos, puede dar al lector la sensación de enfrentarse a un texto difícil de entender. La forma en que el niño percibe la traducción extranjerizante en términos de facilidad de comprensión, accesibilidad y disfrute fluido del texto es, en nuestra opinión, muy importante, ya que puede influir en su motivación para leer.

Pregunta III. ¿Puede la presencia de elementos culturales afectar a la comprensión global y a cómo los niños recuerdan el texto?

Es absolutamente legítimo temer que la presencia de elementos culturales pueda impedir la correcta comprensión y/o el recuerdo de un texto traducido. Es igualmente legítimo, sin embargo, confiar en lo contrario, a saber, en que los jóvenes lectores seguirán siendo capaces de entender y recordar lo que leen, a pesar de las referencias culturales.

Pregunta IV. ¿Son capaces los jóvenes lectores de recordar y reconocer los nombres con connotaciones culturales, comprender su significado y su función dentro del texto?

Mantener los elementos culturales significa, en el caso de los nombres, conservar su aspecto gráfico en la medida de lo posible. Sin embargo, esto puede resultar difícil de descodificar y aún más de memorizar. Queríamos averiguar si los lectores de la muestra eran capaces de recuperar correctamente los nombres del texto (mediante el llamado «reconocimiento») y también de comprender su significado y función dentro de la historia.

Pregunta V. ¿Puede una traducción extranjerizante, del mismo modo que una domesticante, estimular en jóvenes lectores el deseo de leer textos similares?

La tarea implícita de todos los textos, especialmente infantiles, debería ser estimular en los lectores el deseo de emprender nuevas lecturas, hacerles crecer el interés, la

curiosidad y la conciencia del valor intrínseco del libro como instrumento de viaje, aprendizaje, identificación y disfrute. Por ello, es importante comprobar si la presencia de elementos culturales en una traducción infantil puede disuadir de algún modo a los lectores de seguir leyendo el mismo tipo de obras.

De las cinco preguntas de investigación esbozadas surgen otros tantos objetivos, en pos de los cuales tratamos de confirmar nuestra hipótesis de trabajo, a saber, como ya vimos en el Capítulo I, que una traducción extranjerizante, si realizada de forma adecuada y escrupulosa, puede ser tan válida, eficaz y apreciable como una traducción domesticante.

El objetivo principal de este estudio, es decir, determinar si una traducción extranjerizante es tan eficaz como una domesticante en términos de apreciación, comprensión y capacidad para estimular el interés por la lectura, se traduce en la práctica en un segundo objetivo: estudiar la percepción que tienen los jóvenes lectores acerca de una traducción extranjerizante. A su vez, estos dos macroobjetivos se desglosan en los siguientes cinco objetivos específicos, estrechamente relacionados con las cinco preguntas de investigación:

Objetivo I. Investigar el nivel de apreciación y agrado de los lectores de una traducción extranjerizante y compararlo con el nivel de apreciación y agrado de la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo II. Investigar el nivel de dificultad «percibido» por los niños cuando se enfrentan a una traducción extranjerizante y compararlo con el relativo a la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo III. Investigar el nivel de comprensión global «real» y lo recordado del texto traducido con un enfoque extranjerizante y compararlo con el relativo a la traducción domesticante correspondiente.

Objetivo IV. Comprobar si el alumnado recuerda y reconoce visualmente los nombres extranjeros presentados, y si comprende su significado y función dentro del texto.

Objetivo V. Valorar si después de leer una traducción extranjerizante, así como la domesticante correspondiente, los lectores se sienten motivados para leer otros textos similares.

Partiendo de los objetivos enumerados, nuestra investigación empírica se planificó y desarrolló impulsada por el profundo deseo de dar voz a las necesidades concretas de los jóvenes lectores.

VI.3. Metodología

Como ya se expuso en el Capítulo I, consideramos apropiado utilizar un enfoque metodológico mixto para llevar a cabo esta investigación: nuestra intención era combinar datos cualitativos con datos cuantitativos para obtener una visión lo más completa posible del fenómeno investigado. Por lo que

respecta al estudio de campo, concretamente hemos recogido datos sobre la percepción que tienen los niños de las versiones extranjerizantes y domesticantes de los cuentos propuestos y, al mismo tiempo, hemos medido su comprensión real de los mismos.

En términos generales, la investigación realizada por Cámara y Faber (2014) constituyó el modelo en el que nos inspiramos. Como las dos académicas españolas, también nosotros seleccionamos una muestra procedente de un medio sociocultural medio-alto; dejamos que las maestras de clase administraran las pruebas, sin informar a los alumnos sobre la investigación (pero informando a sus padres); estructuramos los cuestionarios para recoger datos cualitativos y cuantitativos. A diferencia de Cámara y Faber, optamos por dos relatos cortos, en lugar de uno largo y recurrimos a traducciones domesticantes y extranjerizantes, pero no mixtas (que incluyen elementos domesticantes y también extranjerizantes).

Una vez recogidos los datos y registrados en Excel, se elaboraron los gráficos y tablas correspondientes y se realizaron estadísticas descriptivas e inferenciales para intentar dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

VI.3.1. Participantes

Los niños participantes en nuestro estudio, todos ellos hablantes nativos de italiano, tienen una edad media de 10 años y asisten al quinto curso de Primaria en el instituto «I.C.

Statale Pizzigoni-Carducci» de Catania (Italia). Pertenecen a un entorno socioeconómico medio-alto, formado principalmente por profesionales, oficinistas, comerciantes y pequeños artesanos.

Participaron ocho clases de quinto curso, con un total de 116 alumnos. En la quinta clase de la sección A se realizó el estudio piloto; en las 7 clases restantes se llevó a cabo el estudio global. Para no discriminar a los alumnos con necesidades educativas especiales, participaron todos los alumnos de cada clase. Sin embargo, siguiendo el modelo de Cámara y Faber (*Ibid.*), únicamente se tuvieron en cuenta las pruebas de alumnos con habilidades de lecto-escritura (decodificación) y comprensión lingüística en el rango normal para verificar la recepción real y el procesamiento cognitivo de los elementos culturales específicos en los textos proporcionados y no comprometer la validez y fiabilidad de los datos. En efecto, existen evidencias de que para que se produzca la comprensión de un texto escrito es fundamental que se garanticen las habilidades mínimas relacionadas con los componentes mencionados (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990, citados en Tobia y Lami, 2015).

VI.3.2. Materiales

Los materiales utilizados para la investigación fueron cuatro versiones (Apéndices 3, 4, 5 y 6) en papel a todo color y traducidas al italiano de dos leyendas latinoamericanas que se

remontan a la época precolonial: *La leyenda de Inkawakana* (recuperada en versión en línea de la colección *Leyendas de Latinoamérica*, 2023) y *La resurrección de un perro* (extraída del libro *Cuentos y Leyendas de América Latina*, 2018), que se pueden encontrar en los Apéndices 1 y 2; cuatro cuestionarios (véanse Apéndices 7, 8, 9 y 10), uno para cada versión, con el fin de comprobar la respuesta de los lectores en términos de agrado, comprensión y recuerdo, motivación para la lectura. Estos instrumentos de recogida de datos se organizaron en carpetas especiales, acompañadas de una pequeña guía operativa con instrucciones, y se distribuyeron al profesorado de cada clase.

La construcción de los instrumentos de investigación se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1. Selección de los textos. Se decidió seleccionar dos cuentos de la tradición sudamericana que contuvieran un número moderado de elementos culturales. Tras varias búsquedas, tanto en directorios en línea como en colecciones impresas comerciales, la elección recayó en *La leyenda de Inkawakana* y *La resurrección de un perro*, en los que los elementos culturales específicos adoptan principalmente la forma de antropónimos, topónimos y etnónimos.

Fase 2. Realización de las traducciones. Se elaboraron dos versiones para cada una de las leyendas, una domesticante y otra extranjerizante. En las versiones domesticantes (Apéndices 3 y 5), los elementos con connotaciones culturales se eliminaron por completo o se sustituyeron por elementos

familiares para los lectores italianos. En las versiones extranjerizantes (Apéndices 4 y 6), estos elementos se mantuvieron en cursiva y, cuando fue necesario, se acompañaron de breves incisos de carácter explicativo.

La siguiente tabla muestra específicamente cómo se trataron los referentes culturales en las cuatro versiones.

Tabla y
Tratamiento de los cultuemas en las cuatro versiones de las leyendas

	Traducción domesticante	Traducción extranjerizante
	Original → Italiano	Original → Italiano
<p>La leyenda de Inkawakana (La leggenda di Inkawakana)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inkawakana → «Picco dell'uomo piangente» (pico del hombre que llora) - en la cordillera de Bolivia → eliminado - Cochabamba → eliminado - los mensajeros del imperio inca, los apus → i messaggeri dell'impero (los mensajeros del imperio). Los términos «inca» y «apu», repetidos varias veces en el texto original, se han suprimido en la versión domesticante italiana - el dios Sol → Dio (Dios) 	<ul style="list-style-type: none"> - Inkawakana → <i>Inkawakana</i> (hemos optado por transcribir los nombres propios y algunos otros elementos con connotaciones culturales en cursiva para destacarlos y resaltar al mismo tiempo su carácter exótico) - en la cordillera de Bolivia → tra le montagne della cordigliera boliviana, in Sudamerica (en las montañas de la cordillera boliviana, Sudamérica). La adición del término «montañas» arroja luz sobre el concepto de «cordillera», mientras que la inclusión de la localización geográfica permite contextualizar la historia - Cochabamba → Cochabamba - los mensajeros del imperio inca, los apus → gli <i>apu</i>, cioè i messaggeri dell'impero inca (los apu, es decir los mensajeros del imperio inca). El breve inciso permite comprender el significado de la palabra <i>apu</i> - el dios Sol → il dio Sole

<p>La resurrección de un perro (Il cane risorto)</p>	<p>- En un caserío de los indios yanomamis → In un villaggio del Sudamerica (en una aldea de Sudamérica)</p> <p>- Kokorinawë → Koko. El nombre se ha acortado y, por tanto, simplificado</p> <p>- Tapir → cinghiale (jabalí), mucho más conocido en Europa que el tapir</p> <p>- Chamanes → stregoni (hechiceros). Aunque la palabra chamán también existe en italiano, el concepto en sí puede ser complejo. Por eso hemos optado por simplificarlo a hechiceros</p> <p>- Hekura → eliminado</p>	<p>- En un caserío de los indios yanomamis → In un villaggio degli indios <i>yanomamis</i>, in Sudamerica (en una aldea de los indios <i>yanomamis</i>, en Sudamérica). Se decidió no modificar el término «yanomamis», pero transcribirlo en cursiva para subrayar su carácter exótico. La adición de la localización geográfica del caserío permite contextualizarlo</p> <p>- Kokorinawë → <i>Kokorinawë</i></p> <p>- Tapir → tapiro, una specie di maiale dal lungo muso, diffuso in quelle zone (tapir, especie de cerdo de hocico largo, común en esas zonas). De nuevo, el breve inciso, sin alterar la fluidez del texto, proporciona información precisa y esencial sobre el significado del término extranjero</p> <p>- Chamanes → sciamani, cioè gli stregoni (chamanes, es decir, hechiceros).</p> <p>- Hekura → <i>hekura</i> (se ha mantenido el término, ya que la propia versión original contiene la explicación de su significado)</p>

Fase 3. Estructuración de los cuestionarios. Para cada versión, marcada con un código apropiado, se estructuró un cuestionario con el mismo código de referencia para comprobar la respuesta de los lectores en términos de:

- comprensión global y analítica del texto: personajes y su papel dentro de la historia, desarrollo de los acontecimientos, concatenaciones lógicas y de causa y

efecto, significado y contextualización de términos extranjeros;

- retención y recuperación mnésica de la información (con especial atención a los elementos culturales específicos);
- nivel de disfrute de la historia;
- percepción de la dificultad del texto; y
- motivación para la lectura.

Los cuestionarios constan de un número variable de preguntas, que oscila entre 15 y 21. Esto se debe principalmente a que los cuestionarios de las versiones extranjerizantes contienen un mayor número de preguntas que los de las versiones domesticantes, ya que incluyen preguntas relacionadas con los elementos culturales específicos además de las comunes. Las preguntas son predominantemente de opción múltiple (más una pregunta abierta en los dos cuestionarios sobre *La resurrección de un perro* y dos preguntas abiertas en los cuestionarios sobre *Inkawakana*). Los cuestionarios tienen una serie de preguntas comunes para cada leyenda.

Las tres últimas preguntas, idénticas en todos los cuestionarios, se refieren al nivel de agrado por la historia, en términos de

- apreciación general de la historia;
- percepción de la dificultad de comprensión y
- deseo de leer textos similares en el futuro.

Fase 4. Revisión de los textos y cuestionarios.

Fase 5. Maquetación con software gráfico específico. Se seleccionó un tipo de letra *sans serif* y se distribuyó el texto de forma que se garantizara una lectura lo más fluida posible. Las imágenes, ambas extraídas de *Cuentos y Leyendas de América Latina* (2018), se mantuvieron en color y se colocaron dentro de la página de manera que fueran claramente visibles, sin comprometer por ello la legibilidad del contenido escrito.

Fase 6. Organización de las carpetas para cada clase. Cada carpeta contenía: textos a color de las cuatro versiones, los cuestionarios correspondientes, instrucciones operativas para la administración del cuestionario y una hoja para posibles anotaciones del profesorado.

VI.3.3. Procedimiento

La administración de las pruebas se desarrolló del siguiente modo:

Fase 1. Febrero de 2024: reunión con el director del «I.C. Statale Pizzigoni-Carducci» de Catania para la presentación del proyecto de investigación.

Fase 2. 5 de marzo de 2024: reunión de presentación del proyecto a las maestras de los quintos cursos y elección de la fecha para el estudio piloto.

Fase 3. 15 de marzo: realización del estudio piloto en la clase de 5.º A.

Fase 4. Análisis de los datos para detectar posibles problemas y mejora de los instrumentos.

Fase 5. 20 de marzo: realización del estudio global en las clases restantes (5.º B, 5.º C, 5.º D, 5.º E, 5.º F, 5.º G, 5.º H).

En línea con el modelo de Cámara y Faber (2014), las pruebas fueron administradas directamente por las docentes de la clase, en horario curricular. Los alumnos realizaban las actividades sin ser informados de que estaban siendo objeto de una investigación. Después de leer su propia versión de la historia, cada alumno entregaba tranquilamente y sin limitaciones de tiempo la hoja al profesor y recibía el cuestionario para rellenar.

A continuación, en el apartado VI.4. trataremos con cada una de las preguntas de investigación y presentaremos los datos de la estadística descriptiva para intentar dar una respuesta a las preguntas. En el apartado VI.5. daremos paso a la estadística inferencial y procederemos de la misma forma. Se ha decidido dividir el análisis en dos apartados para facilitar la comprensión a los lectores que no estén familiarizados con pruebas estadísticas inferenciales.

VI.4. Análisis de datos: estadística descriptiva.

Una vez finalizada la administración de textos y cuestionarios, se recopilaron y registraron los datos mediante tablas de Excel. Para cada versión de los dos cuentos se estructuró una tabla Excel en la que se registraron las iniciales

de los alumnos, la edad, la clase (escritas por cada niño en el espacio previsto tanto en el texto como en el cuestionario), el código de la versión⁶⁹ y las respuestas a las preguntas de los cuestionarios. Las preguntas, marcadas con el mismo número que en el cuestionario, también se resaltaron en distintos colores según estuvieran destinadas a comprobar la percepción de la versión en términos de elementos culturales, memoria y comprensión, dificultad percibida, agrado y motivación para leer textos similares. El cálculo de medias aritméticas y porcentajes de estos datos permitió posteriormente la elaboración de tablas y gráficos, que mostraremos a continuación.

VI.4.1. Pregunta de investigación I. *¿Puede una traducción extranjerizante ser tan apreciada por los niños como una traducción domesticante?*

Tras leer su propia versión del cuento, se preguntó a cada alumno si le había gustado. Tal y como se puede observar en la Tabla 1 y en el Gráfico 1, aunque los índices de aprobación o agrado de las dos versiones domesticantes son ambos del 100%, observamos que los índices de aprobación de las dos versiones extranjerizantes son también muy elevados. Asimismo, se observa que las versiones domesticantes gustaron a todos los niños a los que se administraron, mientras

⁶⁹ K.extr. = versión extranjerizante de la leyenda *La resurrección de un perro*
K. dom. = versión domesticante de la leyenda *La resurrección de un perro*
I. extr. = versión extranjerizante de *La leyenda de Inkawakana*
I. dom. = versión domesticante de *La leyenda de Inkawakana*

que las versiones extranjerizantes gustaron a todos menos a uno por versión.

Tabla 1
Número de respuestas y porcentajes relativos al disfrute de la historia leída

VERSIÓN	SÍ	%	NO	%	PARTICIPANTES
K. extr.	30	96,77 %	1	3,23 %	31
K. dom.	24	100,00 %	0	0,00 %	24
I. extr.	34	97,14 %	1	2,86 %	35
I. dom.	26	100,00 %	0	0,00 %	26

Gráfico 1
Porcentajes relativos al disfrute de la historia leída



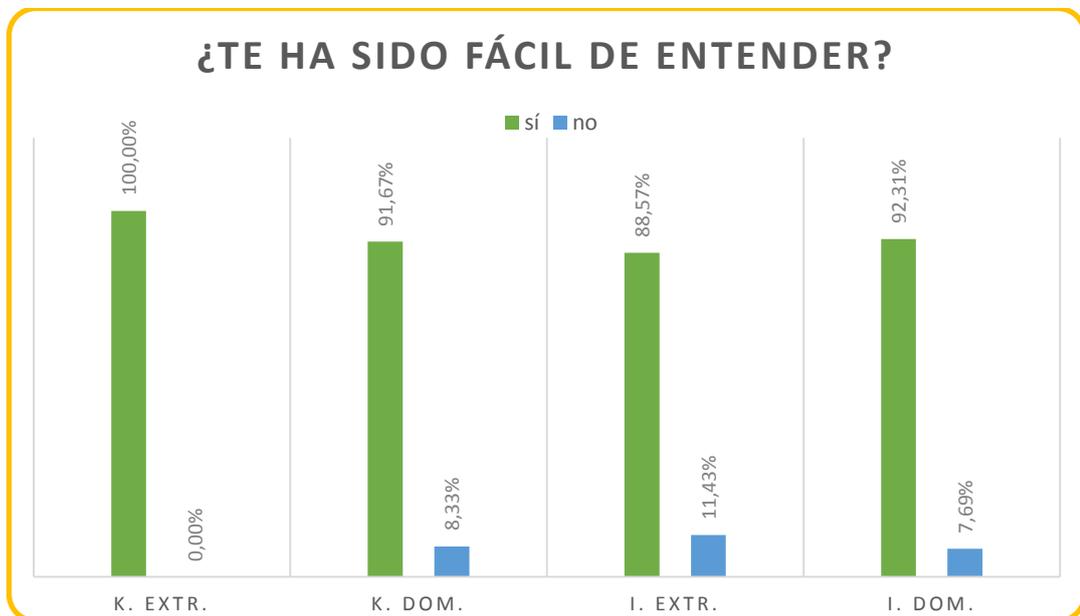
VI.4.2. Pregunta de investigación II. ¿Cómo perciben los niños una traducción extranjerizante, en cuanto a facilidad de comprensión?

En una segunda fase, se preguntó a los alumnos si la historia que habían leído era fácil de entender. Observamos aquí una percepción diferente de la dificultad en función no tanto del enfoque empleado como de la historia leída. Mientras que, de hecho, la versión extranjerizante de la historia *La resurrección de un perro* (K. extr.) fue percibida como más fácil que su homóloga domesticante (K. dom.), ocurre exactamente lo contrario en el caso de *La leyenda de Inkawakana*, a saber, la versión domesticante (I. dom.) se percibe como más fácil de entender que la extranjerizante (I. extr.). Una vez más, sin embargo, nos encontramos con cuatro porcentajes muy elevados y no parecen existir diferencias significativas en cuanto a la facilidad de comprensión de las historias.

Tabla 2
 Número de respuestas y porcentajes relativos a la dificultad percibida de la historia leída

VERSIÓN	SÍ	%	NO	%	PARTICIPANTES
K. extr.	31	100,00 %	0	0,00 %	31
K. dom.	22	91,67 %	2	8,33 %	24
I. extr.	31	88,57 %	4	11,43 %	35
I. dom.	24	92,31 %	2	7,69 %	26

Gráfico 2
 Porcentajes relativos a la dificultad percibida de la historia leída



VI.4.3. Pregunta de investigación III. *¿Puede la presencia de elementos culturales afectar a la comprensión global y a cómo los niños recuerdan el texto?*

Los resultados mostrados en las tablas y gráficos a continuación se refieren a las respuestas correctas dadas por los alumnos a preguntas que no contienen referencias culturales. Este tipo de preguntas, que podríamos denominar «neutras», estaban presentes tanto en las versiones domesticantes como extranjerizantes y sirven para comprobar si la comprensión global y la memorización del texto pueden verse afectadas o no por la presencia de culturemas en su interior. Los resultados muestran, de nuevo, medias y porcentajes muy próximos. Las versiones extranjerizantes, al igual que las domesticantes, fueron en general bien comprendidas y recordadas por los alumnos. Destacamos que la traducción extranjerizante de *La leyenda de Inkawakana* (I. extr.) parece haber sido aún mejor comprendida y recordada que su homóloga domesticante (I. dom.).

Tabla 3

Medias y porcentajes relativos a la comprensión global y al recuerdo de las dos versiones de La resurrección de un perro

Versión	Media de respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas	Participantes
K. extr.	7,13	89,11 %	31
K. dom.	11,17	93,06 %	24

Gráfico 3

Porcentajes relativos a la comprensión global y al recuerdo de las dos versiones de La resurrección de un perro

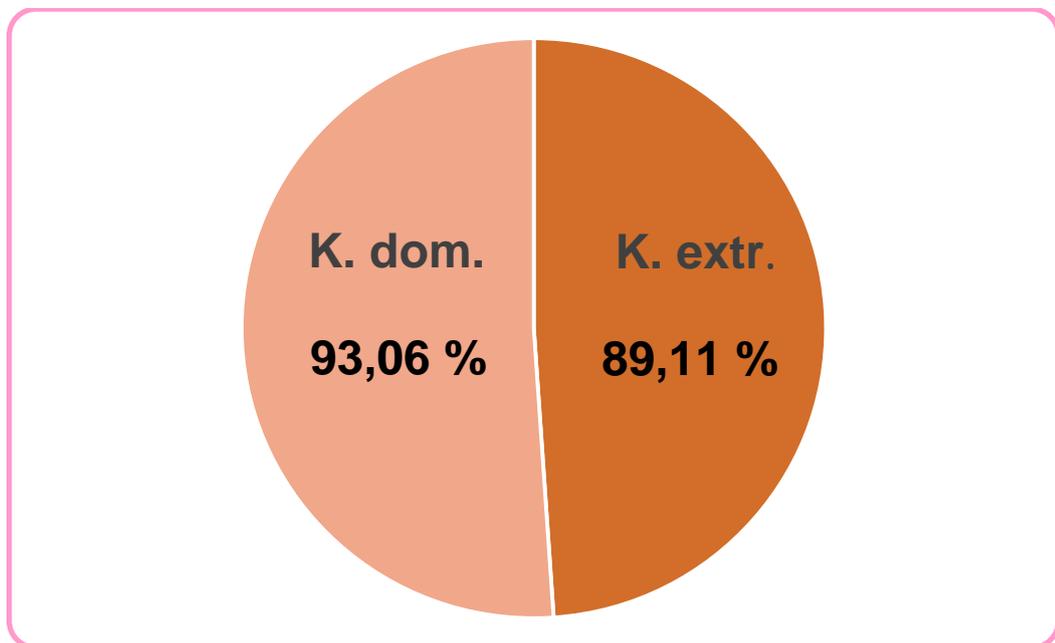


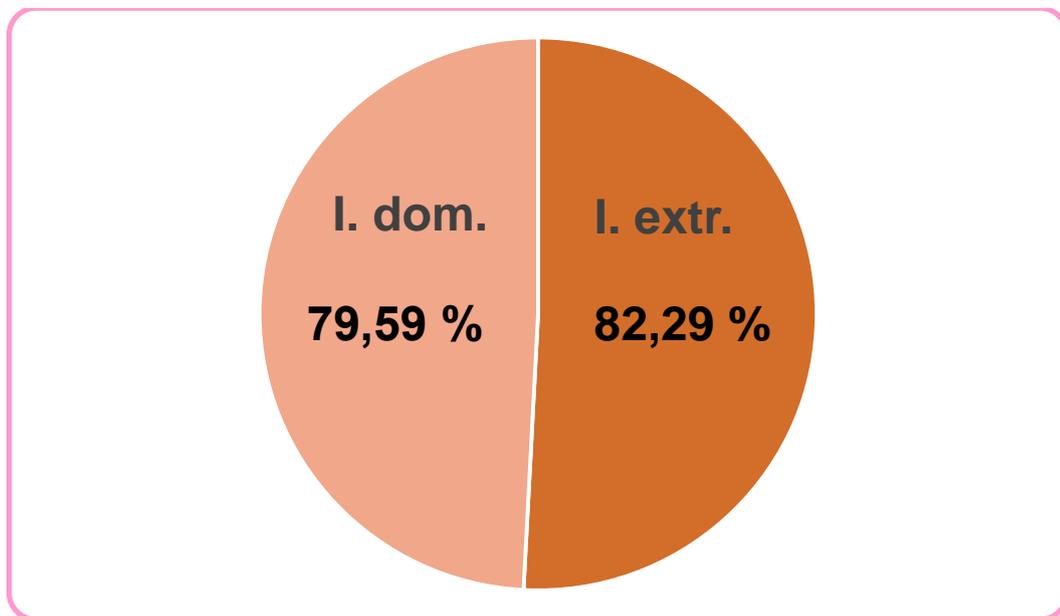
Tabla 3.1

Medias y porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión para las dos versiones extranjerizantes de La leyenda de Inkawakana

Versión	Media de respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas	Participantes
I. extr.	8,23	82,29 %	35
I. dom.	10,35	79,59 %	26

Gráfico 3.1

Porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión para las dos versiones de La leyenda de Inkawakana



VI.4.4. Pregunta de investigación IV. *¿Son capaces los jóvenes lectores de recordar y reconocer los nombres con connotaciones culturales, comprender su significado y su función dentro del texto?*

Como ya mencionamos anteriormente, cada una de las dos traducciones extranjerizantes de las leyendas sudamericanas propuestas a los alumnos contenía un número determinado de preguntas referidas a nombres con connotaciones culturales (antropónimos, topónimos y etnónimos). Estas preguntas tenían por objeto poner a prueba la capacidad de los niños para recordar estos nombres en su forma gráfica, pero también para comprender su significado y su función dentro de la historia. En la práctica, esto nos permitió añadir una pieza importante en el cuadro relativo a la percepción que los lectores tienen de los elementos culturales y, con ellos, de las traducciones extranjerizantes. Observamos aquí porcentajes notablemente altos, que muestran claramente que en la mayoría de los casos los nombres con connotaciones culturales se reconocen, se comprenden y se contextualizan bien. También constatamos que el porcentaje es ligeramente superior para *La resurrección de un perro* (K. extr.).

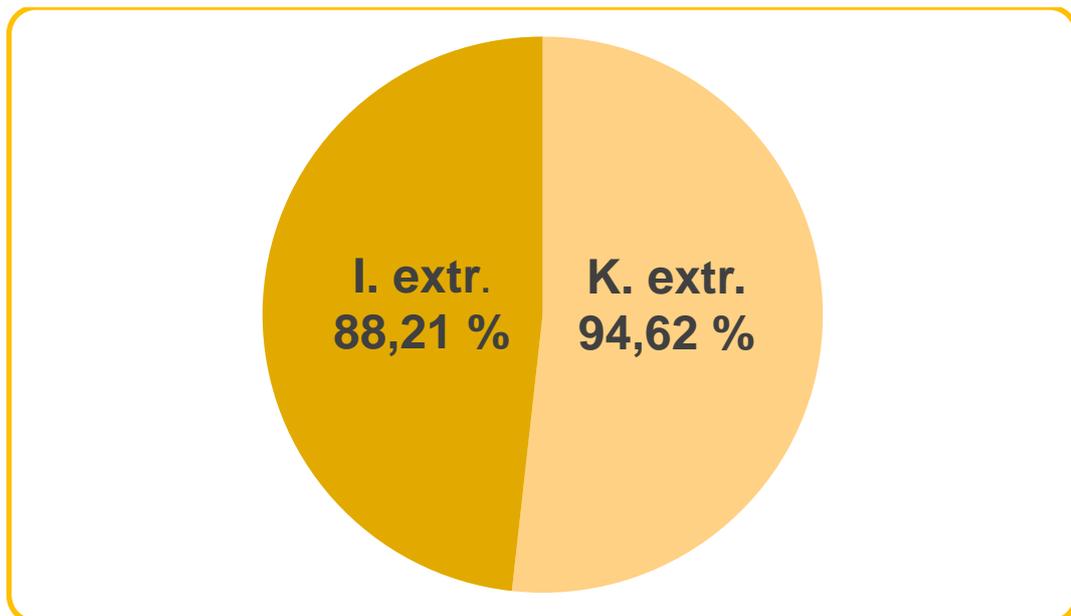
Tabla 4

Medias y porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión relativos a los nombres con connotaciones culturales presentes en las dos versiones extranjerizantes de las leyendas propuestas

Versión	Media de respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas	Participantes
K. extr.	5,68	94,62 %	31
I. extr.	7,06	88,21 %	35

Gráfico 4

Porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión relativos a los nombres con connotaciones culturales presentes en las dos versiones extranjerizantes de las leyendas propuestas



VI.4.5. Pregunta de investigación V. *¿Puede una traducción extranjerizante, del mismo modo que una domesticante, estimular en jóvenes lectores el deseo de leer textos similares?*

La Tabla 5 y el Gráfico 5 indican que solamente 1 de cada 31 niños, en el caso de la versión extranjerizante de *La resurrección de un perro* (K. extr.), y 2 de cada 35, en el caso de la versión extranjerizante de *La leyenda de Inkawakana* (I. extr.), no mostraron interés por leer historias similares. También cabe destacar que los lectores consideraron esta última versión extranjerizante más estimulante que su homóloga domesticante. Por último, cabe señalar que las dos versiones de *La resurrección de un perro* obtuvieron porcentajes ligeramente superiores a las dos versiones de *La leyenda de Inkawakana*. Se trata de datos relevantes, dada la importancia de fomentar en los niños una progresiva afición a la lectura. Volviendo al concepto de pedagogía de la lectura por placer ya expuesto en el Capítulo II, se supone que una vez que los jóvenes lectores han adquirido las habilidades lectoras necesarias para acercarse a un texto, desarrollan un interés genuino y espontáneo por el libro, seleccionando textos que les gustan y leyéndolos por el simple placer de hacerlo, sin influencias externas ni imposiciones de ningún tipo. Esto es lo que entendemos por motivación hacia la lectura, que puede ser apoyada y fomentada por profesores y padres en la delicada fase en que un nuevo lector «nace y crece». Desgraciadamente, esta propensión instintiva y apasionada a la lectura parece atravesar una fase de declive generalizado en

Europa, desde el cuarto curso de Primaria hasta los 15 años (Mascia, 2023). Por eso consideramos fundamental que los textos destinados a los niños puedan actuar como catalizadores, como motivadores, estimulando a los lectores a acercarse a nuevos textos. En este sentido, en el contexto de nuestra investigación era necesario comprobar si una traducción extranjerizante, tanto como una domesticante, animaría a los niños pequeños a leer textos similares a los propuestos.

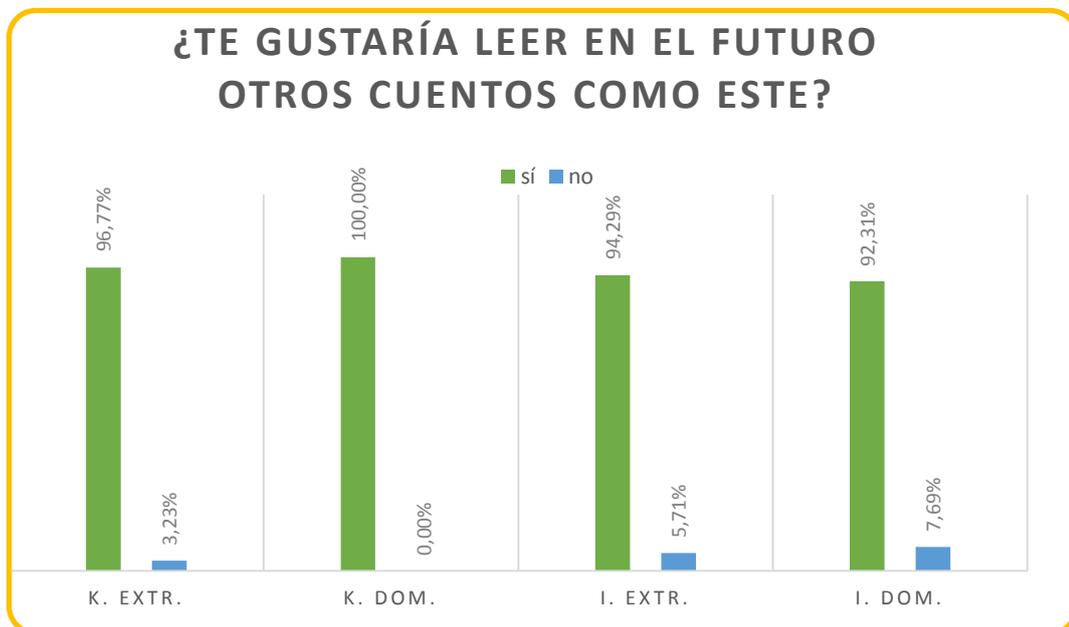
Tabla 5

Número de respuestas y porcentajes relativos al deseo de leer textos similares en el futuro

Versión	Sí	%	No	%	Participantes
K. extr.	30	96,77 %	1	3,23 %	31
K. dom.	24	100,00 %	0	0,00 %	24
I. extr.	33	94,29 %	2	5,71 %	35
I. dom.	24	92,31 %	2	7,69 %	26

Gráfico 5

Porcentajes relativos al deseo de leer textos similares en el futuro



VI.4.6. Posible relación entre las variables.

Una vez respondidas las preguntas de investigación con los datos de la estadística descriptiva y antes de pasar a la estadística inferencial, nos gustaría examinar la posible relación entre las variables. Para ello, discutiremos:

- si la apreciación de cada cuento parece guardar alguna relación con el grado de dificultad lectora percibido por el grupo de la muestra (Cuadro Cruce 1.);
- si la dificultad percibida por los niños puede afectar de algún modo a su motivación para leer textos similares en el futuro (Cuadro Cruce 2.);
- si la apreciación de los cuentos propuestos puede influir de alguna manera en el interés y la motivación de los niños hacia la lectura (Cuadro Cruce 3.);
- si existe alguna diferencia significativa entre la percepción de los niños (en términos de dificultad) de los textos propuestos y su grado real de comprensión y recuerdo de los mismos (Cuadro Cruce 4.);
- si, con referencia a las versiones extranjerizantes de las leyendas (I. extr. y K. extr.) se dieron más respuestas correctas a las preguntas con referentes culturales o a las preguntas sin referentes culturales (Cuadro Cruce 5.).

En cuanto a la posible relación entre la apreciación de cada cuento y el grado de dificultad lectora percibido por el grupo de la muestra, véase el siguiente cuadro:

Cuadro Cruce 1

Relación entre la apreciación de cada cuento y el grado de dificultad lectora percibido

Versión	Agrado	Percepción de facilidad de comprensión
K. extr.	96,77 %	100,00 %
K. dom.	100,00 %	91,67 %
I. extr.	97,14 %	88,57 %
I. dom.	100,00 %	92,31 %

En relación con *Inkawakana*, se puede observar una correspondencia entre la facilidad de comprensión y la apreciación de la historia en su versión domesticante (I. dom.). Sin embargo, es interesante señalar que, aunque la versión extranjerizante (I. extr.) resultó difícil de entender para cuatro niños (frente a los dos que no encontraron fácil la versión domesticante), esto no impidió que la historia fuera apreciada (a todos los niños menos a uno les gustó). En lo que respecta a *La resurrección de un perro*, vemos en cambio que la versión extranjerizante (K. extr.) es plenamente comprensible para todos, aunque la versión domesticante (K. dom.) se aprecia un poco más (una unidad de diferencia). Deducimos que, independientemente del grado de comprensión de los cuentos propuestos, los traducidos con un enfoque domesticante parecen ser ligeramente más apreciados por los niños de la muestra, aunque no se observan diferencias significativas que justifiquen la elección *a priori* de este tipo de enfoque.

En referencia a una posible relación entre la percepción de la facilidad de comprensión y la motivación para leer textos similares en el futuro, observamos el Cuadro Cruce 2:

Cuadro Cruce 2

Relación entre la percepción de la facilidad de comprensión y la motivación para leer textos similares

Versión	Percepción de facilidad de comprensión	Motivación por la lectura
K. extr.	100,00 %	96,77 %
K. dom.	91,67 %	100,00 %
I. extr.	88,57 %	94,29 %
I. dom.	92,31 %	92,31 %

En este caso, no parece existir una relación directa entre ambos factores. Aunque la versión extranjerizante de *La resurrección de un perro* (K. extr.) resultó más fácil de entender que la versión domesticante (K. dom.), motivó a un niño menos (de nuevo, sin embargo, la diferencia no puede considerarse significativa). Por otro lado, la traducción extranjerizante de *Inkawakana* (I. extr.) presentó algunas dificultades de comprensión, pero motivó más a los lectores que su homóloga domesticante (I. dom.).

Veamos ahora, mediante el Cuadro 3, si la apreciación de los cuentos propuestos puede haber influido de algún modo en el interés y la motivación de los niños hacia la lectura:

Cuadro Cruce 3

Relación entre la apreciación de los cuentos y la motivación hacia la lectura

Versión	Agrado	Motivación por la lectura
K. extr.	96,77 %	96,77 %
K. dom.	100,00 %	100,00 %
I. extr.	97,14 %	94,29 %
I. dom.	100,00 %	92,31 %

Ya hemos visto anteriormente que ambas traducciones domesticantes gustaron más a los niños que las extranjerizantes (aunque con diferencias no significativas). No obstante, la versión extranjerizante de *Inkawakana* (I. extr.) parece animar más a la lectura que su homóloga domesticante (I. dom.), aunque la diferencia es mínima (un niño).

En la búsqueda de posibles diferencias interesantes entre cómo perciben los niños los textos en términos de facilidad de comprensión y su comprensión real, nos remitimos al Cuadro 4 a continuación.

Cuadro Cruce 4

Relación entre la facilidad de comprensión percibida y las respuestas correctas reales

Versión	Percepción de facilidad de comprensión	Respuestas correctas (Memoria y comprensión)
K. extr.	100,00 %	89,11 %
K. dom.	91,67 %	93,06 %
I. extr.	88,57 %	82,29 %
I. dom.	92,31 %	79,59 %

Nos damos cuenta de que los resultados no son unívocos. En efecto, si la traducción extranjerizante de *La resurrección de un perro* (K. extr.) se consideró fácilmente comprensible por todos los niños del grupo de muestra, por el contrario, el mayor número de respuestas correctas se dio en el cuestionario relativo a la versión domesticante (K. dom.). Por otro lado, aunque los niños percibieron la versión extranjerizante de *Inkawakana* (I. extr.) como más compleja de entender, en realidad la comprendieron y memorizaron mejor que la versión domesticante (I. dom.).

Para concluir, observemos el Cuadro 5, en el que se comparan los porcentajes de respuestas correctas a preguntas sin referentes culturales (columna central) con los porcentajes de respuestas correctas a preguntas específicas sobre referentes culturales (columna derecha). Por supuesto, aquí se han tenido en cuenta única y exclusivamente las versiones extranjerizantes de los relatos propuestos, cuyos cuestionarios contienen, como ya se ha explicado, tanto preguntas «neutras» como preguntas expresamente referidas a los elementos culturales específicos.

Cuadro Cruce 5
Comparación de las respuestas a las preguntas sin referencias culturales y con referencias culturales

Versión	R.C. no ref. cult.	R.C. ref. cult.
K. extr.	89,11%	94,62%
I. extr.	82,29%	88,21%

Al comparar los datos, queda claro que el porcentaje de respuestas correctas a preguntas con elementos culturales supera al de respuestas correctas dadas a preguntas sin elementos culturales. Esto nos lleva a pensar que la presencia de estos términos en el texto no dificultó la comprensión y el recuerdo de las historias leídas por parte de los niños.

VI.5. Análisis de datos: estadística inferencial

VI.5.1. Datos y diseño del análisis

Con el fin de posibilitar la correcta realización del análisis estadístico de los datos, se han ordenado y reestructurado los datos obtenidos de la siguiente manera, teniendo en cuenta que el objetivo del estudio es la determinación de si el enfoque de traducción afecta significativamente en el modo en el que los jóvenes lectores perciben el texto a través de diferentes variables. Las variables del estudio han sido las siguientes:

- Fácil de entender (FAC): variable binaria (0, 1)
- Comprensión y memoria (COMP): variable numérica
- Leer historias de este tipo en un futuro (MOTIV): variable binaria (0, 1)
- Agrado (Agrado): variable binaria (0, 1)
- Enfoque de traducción (Estrategia): variable categórica (EXT, DOM)
- Libro (Libro): variable categórica (IKA para *Inkawakana*, CANE para *La resurrección de un perro*)

Así, operacionalizando los datos de esta manera, el objetivo del estudio es determinar si la variable Estrategia (enfoque de traducción, a saber, extranjerizante o domesticante) afecta a las variables FAC, COMP, ILU, MOTIV y Agrado, sin que la variable Libro intervenga (variable control).

VI.5.2. Modelos de regresión

Para determinar si existe este posible efecto de la variable Estrategia, se ha realizado una regresión lineal para la variable numérica COMP (comprensión y memoria), una regresión logística binomial para FAC (fácil de entender), MOTIV (motivación para leer historias de este tipo en el futuro) y Agrado, y una regresión multinomial para MOTIV, todas ellas detectando las posibles interacciones de Libro en el modelo.

VI.5.2.1. Modelo de regresión lineal: COMP

Se ha realizado el modelo de regresión lineal para observar si la variable Estrategia, neutralizando la variable Libro tiene algún efecto predictor sobre la variable COMP (comprensión y memoria). Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla I.

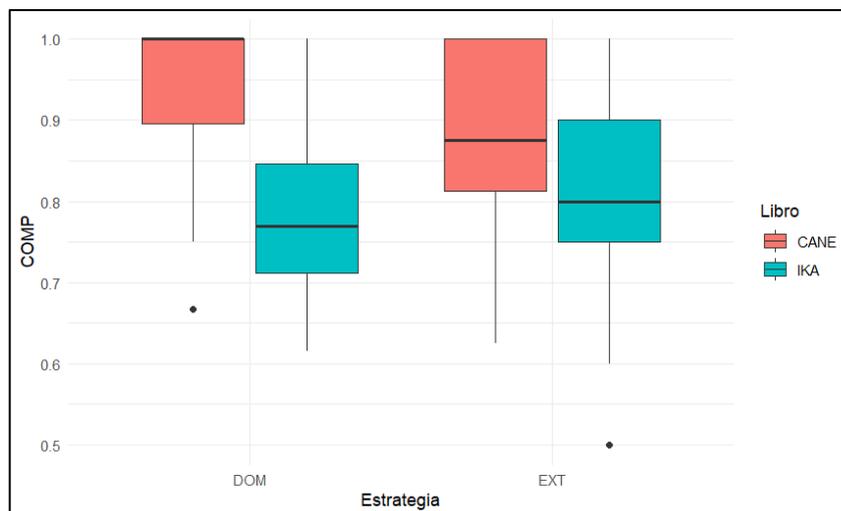
Tabla I
Resultados para la variable COMP (comprensión y memoria)

	Estimación	Error estándar	Valor t	Significación estadística
(Intercept)	0.93956	0.02313	40.224	2e-16***
Estrategia EXT	-0.03943	0.03081	-1.279	0.203
Libro IKA	-0.13470	0.03208	-4.199	5.41e-05***
EstrategiaEXT:libro IKA	0.06643	0.04255	1.561	0.121

Estos resultados nos muestran si Estrategia (domesticante, extranjerizante) ayuda a predecir COMP (Memoria y comprensión). Si nos fijamos en la segunda fila (EstrategiaEXT, podemos observar que la estimación nos indica un valor negativo de -0.03943 . Este valor nos indica la relación numérica entre las apariciones de COMP en el nivel DOM y el nivel EXT de la categoría Estrategia. En otras palabras, según este modelo, el valor COMP (Memoria y comprensión) es $0,03943$ inferior en los textos traducidos de forma domesticante que extranjerizante. Sin embargo, el valor p (significación estadística) es $0,203$, por lo que, al situarse por encima de $0,05$, nos indica que esta diferencia no es significativa. En otras palabras, el enfoque domesticante o extranjerizante no influye en la memoria y comprensión.

Estas diferencias no significativas respecto a COMP dependiendo de la estrategia de traducción utilizada podemos observarlas mediante este gráfico de cajas:

Gráfico I
 Nivel de comprensión para cada libro y cada modalidad (extranjerizante y domesticante)



En cambio, las diferencias sí son significativas si atendemos a la variable Libro, a saber, en la historia *Inkawakana* el valor de COMP (Memoria y comprensión) es 0,13 menor que en el libro *La resurrección de un perro*, con una significación estadística de 5,41-5. Es decir, la historia *La resurrección de un perro* se recuerda y se comprende mejor en general, independientemente de la versión (extranjerizante o domesticante) que se emplea.

VI.5.2.2. Modelo de regresión logística binomial

Para las variables FAC (facilidad de comprensión), Agrado (gusto por la historia) y MOTIV (motivación para leer historias similares), realizamos el modelo de regresión binomial, al tratarse todas ellas de variables con niveles 0 y 1 (atendiendo a respuestas de SÍ o NO).

Como podemos observar en la Tabla II, la variable MOTIV es 16,16 veces menor en las traducciones extranjerizantes que en

las domesticadas. Sin embargo, esto no puede afirmarse debido a la baja significación estadística (0,993), es decir, no hay diferencias significativas entre las versiones extranjerizantes y domesticantes en cuanto a la motivación para leer historias similares en un futuro.

Tabla II
Resultados para la variable MOT (motivación por la lectura)

	Estimación	Error estándar	Valor z	Significación estadística
(Intercept)	19.57	2195.15	0.009	0.993
Estrategia EXT	-16.16	2195.15	-0.007	0.994
Libro IKA	-17.08	2195.15	-0.008	0.994
EstrategiaEXT: libro IKA	16.48	2195.15	0.008	0.994

En cuanto la variable Agrado (véase Tabla III), los datos muestran que la variable Agrado parece ser 1,816 veces menor en la traducción extranjerizante que la domesticada, pero, de nuevo, no podemos afirmar que esto sea así debido a la baja significación estadística (0,998).

Tabla III
Resultados para la variable Agrado

	Estimación	Error estándar	Valor z	Significación estadística
(Intercept)	2.157e+01	5.967e+03	0.004	0.997
Estrategia EXT	-1.816e+01	5.967e+03	-0.003	0.998
Libro IKA	4.403e-07	8.275e+03	0.000	1.000
EstrategiaEXT: libro IKA	1.252e-01	8.275e+03	0.000	1.000

En lo referente a la variable FAC, como se observa en la Tabla IV, esta parece ser 17,16 veces menor en los textos

traducidos de forma extranjerizante que en los textos domesticados, lo que sugiere que los textos domesticados son más fáciles de leer. No obstante, no se alcanzan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV
Resultados para la variable FAC (facilidad de comprensión)

	Estimación	Error estándar	Valor z	Significación estadística
(Intercept)	2.39790	0.73855	3.247	0.00117 **
Estrategia EXT	17.16817	1931.47788	0.009	0.99291
Libro IKA	0.08701	1.04265	0.083	0.93349
EstrategiaEXT: libro IKA	-17.60539	1931.47810	-0.009	0.99273

VI.6. Principales resultados de la investigación

Sobre la base de los datos recogidos y presentados en la sección VI.5., conviene iniciar una reflexión detenida sobre los resultados obtenidos, resultados que podemos definir como alentadores para los fines de nuestra investigación. La ausencia de diferencias significativas entre los porcentajes de las versiones extranjerizante y domesticante de las dos leyendas sudamericanas es, en nuestra opinión, un elemento de importancia imprescindible. La percepción del grupo de referencia de las versiones extranjerizantes de *La leyenda de Inkawakana* y *La resurrección de un perro*, en términos de apreciación, comprensión y recuerdo, es indudablemente positiva, con porcentajes elevados que, como hemos visto, superan varias veces los de las versiones domesticantes de los mismos cuentos.

Una comparación de las dos leyendas sudamericanas basada en el mismo enfoque de traducción utilizado revela también un hecho transversal interesante: en seis de los nueve casos, *La resurrección de un perro* obtiene porcentajes más elevados que *La leyenda de Inkawakana*. De ellos, cuatro casos proceden de la comparación de versiones extranjerizantes y dos de la de versiones domesticantes. Esto se refiere concretamente a la comprensión general del texto, la capacidad de recordar y reconocer términos con connotaciones culturales y la motivación hacia la lectura de historias del mismo tipo. Podríamos formular varias hipótesis al respecto, en un intento de dar una explicación plausible a este fenómeno, pero la clave de interpretación que nos parece más válida se centra en la presencia en el texto de un perro (el protagonista de la historia), un tapir y un jaguar. En efecto, los niños están por naturaleza particularmente fascinados por los animales, ya sean domésticos, salvajes, imaginarios o robóticos (Melson, Fine y VonLintel, 2004). Estudios recientes en el campo de la psicología (Paruzel-Czachura, M., Maier, M., Warmuz, R., Wilks, M. y Caviola, L., 2024) parecen demostrar incluso que los niños valoran más a los animales que los adultos. Según algunos psicólogos ambientales, además, los niños se relacionan con la naturaleza, y con los animales en particular, de forma más directa que los adultos, y no adoptan una postura antropocéntrica hacia ellos antes de los cinco años (Hermann y Waxman, 2010, citadas en Salvadori, 2017). Por último, opinamos que los animales y los niños son en cierto modo criaturas similares, que comparten una espontaneidad,

pureza, curiosidad y conexión con el mundo de la naturaleza que la mayoría de los adultos han perdido. A la luz de estas consideraciones, la presencia de animales, y en particular de un perro (Kokorinawë) víctima de una injusticia, podría justificar el resultado considerado. Según un estudio realizado con 210 niños portugueses, de hecho, el perro es, después del caballo, el animal favorito de los más pequeños (Almeida, Vasconcelos y Strecht-Ribeiro, 2014).

La hipótesis anterior parece la más probable, ya que creemos poder excluir otras diferencias sustanciales entre las dos leyendas. Ambas se caracterizan, en efecto, por el estilo típico utilizado para este tipo de narraciones, con pocos personajes (tanto divinos como terrenales) y una trama que se desarrolla en un texto bastante breve, mediante un vocabulario sencillo (solo son una excepción los términos culturalmente connotados) y oraciones sintácticamente poco elaboradas. Ambas estructuras narrativas se componen de cuatro momentos fundamentales: la descripción de la situación de partida, en la que se presentan lugares, personajes y acontecimientos; la alteración del equilibrio preexistente y, con ello, las vicisitudes de los protagonistas; la intervención decisiva de un ser sobrenatural; y la conclusión, no siempre caracterizada necesariamente por un final feliz. Además, ambos relatos presentan un episodio de violencia: el asesinato del emperador en *La leyenda de Inkawakana* y la matanza de Kokorinawë en *La resurrección de un perro*. La única nota discordante que puede señalarse, y quizá de no poca

importancia, es que mientras en el primer caso el final se vuelve contra el protagonista que, desesperado y llorando la muerte de su amado emperador, es convertido en roca, Kokorinawë en cambio vuelve a la vida, restableciéndose así el equilibrio inicial. Por lo tanto, también tenemos en cuenta la posibilidad de que el final feliz represente un elemento «preferible» y más estimulante para los lectores.

Por último, nos parece justo señalar una última diferencia, quizá menor, entre ambos textos. Mientras que *La resurrección de un perro* introduce inmediatamente al lector en un tiempo lejano, expresado por el verbo en pasado, *La leyenda de Inkawakana* se abre con una breve premisa, en presente, y luego lleva al lector al pasado, donde empezó todo. Este salto temporal podría, quizás, desestabilizar al joven lector, confundiéndolo.

A partir de esta reflexión general sobre los resultados obtenidos, pasamos ahora a un análisis más detallado de los mismos en relación con las preguntas de investigación que nos planteábamos al principio.

Pregunta I. La primera pregunta que nos planteamos fue si una traducción extranjerizante podía ser apreciada por los niños de la misma manera que una domesticante. Para arrojar luz sobre esta primera cuestión, investigamos el nivel de apreciación y agrado de los lectores de una traducción extranjerizante y lo comparamos con el nivel de apreciación y agrado de la traducción domesticante correspondiente (**Objetivo I**). El análisis de los resultados mostró que ambas

versiones extranjerizantes fueron muy apreciadas por los lectores, sin diferencias significativas en comparación con el agrado de las versiones domesticantes correspondientes (véase el punto VI.4.1.).

Pregunta II. La segunda pregunta a la que intentamos dar respuesta a través de nuestro estudio de campo era sobre la percepción, en términos de dificultad, de un texto traducido con un enfoque extranjerizante y compararla con la de un texto domesticante (¿Cómo perciben los niños una traducción extranjerizante, en cuanto a facilidad de comprensión?).

El objetivo que nos marcamos aquí fue, por tanto, investigar el nivel de dificultad «percibido» por los niños cuando se enfrentan a una traducción extranjerizante y compararlo con el relativo a la traducción domesticante correspondiente (**Objetivo II**). También en este caso, como en el primero, nos encontramos con porcentajes muy elevados y cercanos, es decir, sin diferencias reseñables (véase el punto VI.4.2.). Dicho de otro modo, las versiones extranjerizantes de las dos leyendas no se percibían como más difíciles que las domesticantes.

Pregunta III. A continuación, nos preguntamos si la presencia de referencias culturales podía afectar a la comprensión global y a lo que se recuerda del texto. Con este fin, investigamos el nivel de comprensión global «real» y lo recordado del texto traducido con un enfoque extranjerizante y luego lo comparamos con el relativo a la traducción domesticante correspondiente (**Objetivo III**). Los resultados de esta

comparación mostraron que ambos las versiones extranjerizantes, al igual que sus correspondientes domesticantes, se comprendieron y se recordaron bien, a pesar de la presencia de nombres gráfica y fonéticamente complejos que indicaban realidades desconocidas (véase el punto VI.4.3.).

Pregunta IV. Con la cuarta pregunta, la atención se desplazó a los elementos culturales presentes en las versiones extranjerizantes de *La leyenda de Inkawakana* y *La resurrección de un perro* (¿Son capaces los jóvenes lectores de recordar y reconocer los nombres con connotaciones culturales, comprender su significado y su función dentro del texto?). Si bien es cierto, como hemos visto, que la comprensión general y el recuerdo de los relatos no se vieron afectados por su presencia, también nos interesaba comprobar si los alumnos eran capaces de recordar y reconocer visualmente los nombres extranjeros presentados, y comprender su significado y función dentro del texto (**Objetivo IV**). El altísimo porcentaje de respuestas correctas a las preguntas relativas a los nombres con connotaciones culturales sugiere que los niños no tuvieron dificultades para enfrentarse a ellos, comprender su significado e incluso reconocerlos (véase el punto VI.4.4.).

Pregunta V. La última pregunta que formulamos se refería a la capacidad de una traducción extranjerizante para motivar a los jóvenes lectores a leer textos similares (¿Puede una traducción extranjerizante, del mismo modo que una domesticante,

estimular en jóvenes lectores el deseo de leer textos similares?). Por lo tanto, era necesario evaluar si los lectores de las versiones extranjerizantes, al igual que los lectores de las versiones domesticantes, estarían interesados en leer textos de naturaleza similar en el futuro (**Objetivo V**). Los datos recogidos nos permitieron responder afirmativamente a la pregunta, ya que casi todos los niños mostraron interés por leer cuentos similares al propuesto (véase el punto VI.4.5.). En otras palabras, la presencia de elementos culturales no condicionó negativamente su interés por abordar textos del mismo tipo.

VI.7. Conclusiones

Investigar cómo perciben los jóvenes lectores los referentes culturales de los textos que se les dirigen es una condición absolutamente necesaria para tomar decisiones conscientes en el ámbito de la traducción. Proceder por ensayo y error o basarse simplemente en la concepción personal de la infancia y sus necesidades puede resultar engañoso y disfuncional. Durante mucho tiempo se creyó que era importante domesticar los textos infantiles para proteger a los niños de lo que se consideraba demasiado diferente, lejano, desconocido. Evidentemente, se tendía a pasar por alto el hecho de que precisamente lo culturalmente distante puede representar un recurso, un enriquecimiento, una ampliación de horizontes. Conocer otras culturas no significa negar la propia, ni tampoco devaluarla. Al contrario, al abrirnos a lo desconocido, a lo

diferente, incluso nuestra propia cultura adquiere un nuevo valor. Y los niños tienen ojos grandes y puros para conocer y maravillarse, aprender y apreciar las cosas por lo que son, por muy diferentes que sean de lo que les es familiar. Partiendo de este supuesto, el presente estudio se llevó a cabo con el fin de comprender cómo perciben los jóvenes lectores una traducción extranjerizante y si esta podría ser una alternativa válida a una traducción domesticante. La comparación de los datos relativos a la percepción de las dos traducciones domesticantes y los relativos a la percepción de las dos traducciones extranjerizantes, la ausencia de diferencias significativas entre los porcentajes respectivos, ponen de manifiesto que adoptar un enfoque o una serie de estrategias que conserven los referentes lingüísticos es una opción tan válida como domesticarlos. Por lo tanto, no hay ninguna razón para discriminar o condenar a priori un enfoque de traducción extranjerizante.

CAPÍTULO VII

Conclusiones

VII.1. Introducción

Si observamos detenidamente el desarrollo de nuestra investigación, nos damos cuenta del papel fundamental que ha desempeñado en ella lo que denominamos «percepción», entendida como la atribución subjetiva de significado a estímulos externos conocidos a través de los sentidos. La percepción fue precisamente la perspectiva de investigación que adoptamos para investigar los diferentes aspectos de la literatura infantil aquí examinados. El capítulo II de la presente tesis doctoral, de marcado carácter teórico, arroja luz sobre cómo se «percibe» la literatura infantil en el ámbito literario, con el fin de explorar el vasto y complejo concepto de literatura infantil, identificando sus peculiaridades y su estatus dentro del polisistema literario (**Objetivo 1** de la tesis). En dicho capítulo se respondió a las tres primeras preguntas de investigación:

Pregunta 1. ¿Qué se entiende por literatura infantil?

Pregunta 2. ¿Es posible darle una definición completa?

Pregunta 3. ¿Qué peculiaridades reconocen los expertos?

Hemos visto en el Capítulo II cómo más allá de los diversos intentos de clarificación epistemológica, los expertos parecen coincidir en considerar la literatura infantil un campo

caracterizado por la heterogeneidad (de géneros, lenguajes, estilos, intenciones), la complejidad y la inefabilidad, aunque de hecho, la fuerza de este tipo de literatura reside precisamente en la pluralidad de lecturas e interpretaciones que se le han dado y gracias a las cuales ha podido salvarse del moralismo, del conformismo y, en última instancia, del olvido (Boero, 1997).

El carácter cambiante e incierto de la literatura infantil se relacionó entonces con la naturaleza igualmente polifacética y mutable del niño (que es su objeto además de su destinatario), que a través de su relación con el libro desarrolla no solamente sus habilidades lingüísticas y comunicativas, sino también su competencia emocional. En efecto, las investigaciones neurocientíficas sobre la relación mente-cerebro-cuerpo muestran cómo la inmersión en los cuentos (escuchados o leídos de forma autónoma) no solo representa una experiencia corporal y visionaria para los niños pequeños, sino también una valiosa oportunidad para la comparación y el encuentro entre cuerpos, y para potenciar las capacidades simpáticas y relacionales (Mazzini, 2023).

En el Capítulo III investigamos los orígenes de la literatura infantil y reconstruimos un excursus histórico de su evolución (**Objetivo 2** de la tesis), respondiendo así a la **Pregunta 4** (¿Cuáles son sus orígenes y cómo ha evolucionado a lo largo de los siglos?). Rastreamos el nacimiento de la literatura infantil hasta un pasado muy lejano, siglos antes de la llegada de Cristo. Se vio cómo el mismo concepto de literatura infantil ha evolucionado paralelamente a la evolución de las sociedades y

las culturas, las ideologías, los valores imperantes y las concepciones de la infancia, y cómo se ha visto influido y transformado progresivamente por los avances tecnológicos y la aparición de nuevos productos de entretenimiento (*Ibid.*). También hemos observado cómo, en particular, las diferentes percepciones de la infancia a lo largo de los siglos han desempeñado un papel clave en la evolución de la literatura infantil, que inicialmente estaba destinada a una infancia a la que había que moldear, educar, salvar del riesgo de perdición, y que más tarde tomó como modelo a esa misma infancia, porque aún estaba incorrupta: desde la infancia vista como una edad imperfecta en los primeros tratados morales hasta la infancia divina de otras vertientes narrativas, la literatura infantil contiene todos los niños posibles, utilizados a la vez como metáfora de lo que en la infancia se considera erróneo y que hay que corregir y como metáfora de una forma ideal de ser negada a los adultos (Beseghi y Grilli, [2011] 2021).

Con el fin de responder a la **Pregunta 5** (¿Cuáles son las características de la práctica de la traducción y cuáles son los aspectos más críticos relacionados con ella?), en el Capítulo IV, esbozamos un cuadro general de la práctica de la traducción, en cuanto a su evolución y características, prestando especial atención a los aspectos críticos relacionados con ella (**Objetivo 3** de la tesis). Hemos subrayado que traducir no significa simplemente trasladar el sentido de un texto a otra lengua, sino llevar a cabo una actividad complicada, artificial y fraudulenta, ya que al utilizar otra lengua estás fingiendo ser alguien que no

eres (Newmark, 1988). Al mismo tiempo, el traductor tiene que hacer frente a toda una serie de «tensiones», por ejemplo, entre sonido y sentido, énfasis (orden de las palabras) y naturalidad (gramática), lo figurado y lo literal, limpieza y exhaustividad, concisión y precisión (*Ibid.*). Se prestó especial atención a la dicotomía venutiana (1995) de domesticación frente a extranjerización, dicotomía que concierne principalmente al tratamiento de los elementos culturales y que constituye el elemento clave de nuestra investigación.

De la exploración general del complejo mundo de la traducción se pasó a la traducción de textos infantiles en el Capítulo V, reflexionando sobre el hecho de que, si bien traducir implica en sí mismo una gran asunción de responsabilidad por parte del traductor, traducir para niños requiere una reflexión y un cuidado especiales. Como señala Mélaouah (citada en Piacentini, 2023), que define al traductor como una especie de equilibrista que se mueve en la frontera entre dos mundos diferentes, mediando entre textos, lenguas y culturas, en la traducción para niños y jóvenes el papel del destinatario (y, por tanto, secundariamente todas las consideraciones relacionadas con el panorama editorial, la relación con la escuela, la dimensión pedagógica) tiene un peso muy fuerte en el enfoque que el traductor debe elaborar. A este respecto, se puso de relieve cómo la diferente percepción de la infancia condiciona las elecciones operativas en materia de traducción y se analizaron los principales tipos de intervención de los traductores sobre los textos infantiles y sus

motivaciones (**Objetivo 4** de la tesis) para responder a la **Pregunta 6** (¿De qué manera intervienen los traductores de textos infantiles en dichos textos?). Hemos señalado que la intención de hacer un texto adecuado para niños pequeños implica básicamente:

- la eliminación de elementos de carácter sexual, escatológico, político, moral y religioso;
- la simplificación del nivel de complejidad lingüística del texto;
- la instrumentalización del texto con fines ideológicos; y
- la domesticación o eliminación de referencias culturales.

En relación con este último aspecto, hemos identificado las principales orientaciones teóricas y prácticas (**Objetivo 5** y **Pregunta 7** de la tesis: ¿Cuáles son las principales orientaciones teóricas y prácticas en el ámbito de la literatura infantil, con especial referencia a los aspectos culturales?), observando cómo, con el paso del tiempo, las perspectivas de los teóricos, pero también de los traductores, se han ido transformando gradualmente aunque no de la misma manera en las distintas partes del mundo. De un enfoque de fidelidad inicial, casi incondicional, al texto de partida, se pasó más tarde a centrarse en el texto de llegada, prestando especial atención a la cultura y la lengua del lector de destino e introduciendo así cambios, incluso sustanciales, en el texto original. A partir de los años noventa, sin embargo, se empezó a defender que es importante que el traductor conozca y comprenda plenamente no solo el mundo interior del niño lector de la cultura meta, sino

también la imagen que de él se tiene en la realidad en la que vive. Desde este punto de vista, cualquier ajuste es admisible, ya que todo el interés del traductor se dirige única y exclusivamente al joven destinatario y a la percepción de la infancia en el contexto sociocultural de referencia. Por lo tanto, si prevalece la visión de una infancia necesitada de protección y seguridad, los elementos culturales tenderán a modificarse o eliminarse (enfoque domesticante). Por el contrario, si el niño se percibe como necesitado de ampliar sus horizontes, entonces se mantendrán las referencias culturales (enfoque extranjerizante) en el texto de destino (**Pregunta 8** de la tesis: ¿Cuáles son los enfoques de traducción más comunes para los términos con connotaciones culturales, en particular, y por qué?).

Nuestra investigación se ha centrado progresivamente en un tipo específico de elementos culturales, a saber, los nombres propios, en su forma de antropónimos (atribuidos a personas), topónimos (referidos a lugares geográficos concretos) y etnónimos (atribuidos a los habitantes de un lugar). Se han ignorado deliberadamente los nombres con carga semántica para centrarnos en los que son indicativos y significativos desde el punto de vista cultural. Al examinar los principales enfoques de traducción de los elementos culturales mencionados (**Objetivo 6** de la tesis y **Pregunta 9**: ¿Cómo suelen tratar los traductores los nombres propios con connotaciones culturales?), en el Capítulo V, hemos visto cómo ciertos traductores recurren a sustituir nombres extranjeros por

otros igualmente foráneos, pero más fáciles de memorizar. A veces, los nombres se sustituyen por sus homólogos en la lengua de destino, en otros casos se conservan en su forma original. En cualquier caso, el tratamiento de los nombres propios es un tema especialmente espinoso para los traductores, a quienes preocupa que la conservación de nombres extranjeros pueda dificultar a los jóvenes lectores la distinción, identificación y recuerdo de los personajes de sus historias. Igualmente controvertida es la traducción de nombres que indican lugares geográficos concretos, que pueden conservarse en su forma de exónimos o, en casos extremos, se sustituyen por topónimos del país de origen del lector (transculturación), cambiando así radicalmente el escenario de los acontecimientos narrados.

Posteriormente presentamos, también mediante ejemplos concretos, estrategias de traducción que permiten conservar los distintos tipos de nombres sin afectar a la fluidez de la narración ni desorientar al lector (**Objetivo 7** de la tesis). Entre ellas se cuentan el uso de cursivas, atributos, aposiciones, sustantivos/grupos nominales o breves explicaciones en forma de incisos, que ayudan a aclarar los extranjerismos y a contextualizarlos (**Pregunta 10**: ¿Con qué estrategias se puede preservar este tipo de elementos culturales sin desorientar o desanimar al lector?). Aquí también entra en juego la percepción: el traductor atribuye cierto peso y significado al elemento cultural, en función de lo cual realiza los cambios

necesarios para presentarlo a los lectores de forma comprensible.

No obstante, el quid de la cuestión, y lo que queríamos investigar más a fondo, no era cómo percibe el traductor las referencias culturales, ni su propia imagen de la infancia y sus exigencias. Lo que realmente nos interesaba investigar era más bien cómo perciben los elementos culturales los niños, verdaderos protagonistas de la literatura infantil. Por esta razón, la percepción de los elementos culturales por parte de los niños constituyó el centro del estudio de campo que representa la parte empírica de esta tesis doctoral (Capítulo VI). Dicho estudio se realizó con 116 niños de 5.º curso de Primaria mediante la administración de cuestionarios sobre la lectura de dos leyendas sudamericanas, ambas traducidas con un enfoque domesticante y uno extranjerizante. El objetivo general era determinar si una traducción extranjerizante es tan eficaz como una domesticante en términos de apreciación o agrado, comprensión y capacidad para estimular el interés por la lectura. Este macroobjetivo se desglosó, como recordamos, en cinco objetivos específicos, destinados a responder a nuestras cinco preguntas específicas de investigación, cuyos resultados se resumen a continuación.

Pregunta I: ¿Puede una traducción extranjerizante ser apreciada por los niños de la misma manera que una domesticante? El análisis mostró que ambas versiones fueron altamente valoradas por los lectores, sin diferencias

significativas en el nivel de agrado entre los enfoques utilizados.

Pregunta II: ¿La traducción extranjerizante es percibida como más difícil de comprender que la domesticante? Los resultados indicaron que los niños no percibieron las versiones extranjerizantes como más difíciles que las domesticantes. Los niveles de dificultad percibida fueron similares en ambos casos.

Pregunta III: ¿La presencia de referencias culturales afecta la comprensión global y la retención del texto? Se encontró que tanto las versiones extranjerizantes como las domesticantes fueron comprendidas y recordadas adecuadamente. La inclusión de nombres de realidades desconocidas no supuso un obstáculo significativo para la retención y comprensión del texto.

Pregunta IV: ¿Los niños pueden reconocer y recordar nombres con connotaciones culturales, así como comprender su significado y función en el texto? Los resultados indicaron un alto porcentaje de respuestas correctas en cuanto al reconocimiento y comprensión de nombres extranjeros con carga cultural. Esto sugiere que los lectores pudieron enfrentarse a estos elementos sin dificultad.

Pregunta V: ¿Puede una traducción extranjerizante motivar a los jóvenes lectores a leer textos similares en el futuro? Los datos mostraron que la presencia de elementos culturales no disminuyó el interés de los niños en la lectura de textos

similares. De hecho, la mayoría de los participantes expresaron su disposición a leer más cuentos del mismo tipo.

En conclusión, los resultados del estudio sugieren que las traducciones extranjerizantes no suponen una barrera para la comprensión ni el disfrute del texto por parte de los lectores infantiles. Además, no afectan negativamente a la motivación para la lectura de textos similares, lo que refuerza su viabilidad como enfoque traductológico en la literatura infantil.

A continuación, los resultados mencionados se relacionan con los estudios existentes en la materia en los párrafos VII.2. y VII.3., a fin de poner de relieve la validez de nuestra aportación en el ámbito académico, así como su aplicabilidad en contextos reales. Por último, en los párrafos VII.4. y VII.5. se examinan las limitaciones objetivas del estudio y, en consonancia con ellas, se proponen posibles orientaciones para futuras investigaciones. El capítulo termina con unas reflexiones personales del autor de la tesis (VII.6.) y algunas consideraciones finales (VII.7.).

VII.2. Interpretación y valor de la contribución

En nuestra opinión, los resultados presentados en el capítulo VI constituyen un punto de inflexión en la investigación existente, así como un valioso punto de partida para nuevas y más profundas reflexiones sobre las opciones traslacionales en relación con los elementos culturales. A diferencia de los estudios existentes en este campo (véase el Capítulo I), que

parecen demostrar en general que las traducciones domesticantes son más apreciadas y funcionales que las extranjerizantes, el resultado de nuestra investigación parece sugerir que incluso una traducción extranjerizante, si se concibe adecuadamente, puede resultar eficaz. De hecho, el presente trabajo parece demostrar que, limitado a nuestra muestra, los temores generalizados relacionados con la percepción/aceptación por parte de los niños de términos culturales probablemente deberían reconsiderarse, al igual que la capacidad de los jóvenes lectores para dejarse intrigar e implicar por lo que es culturalmente extraño debería reconsiderarse desde una perspectiva diferente. Esto no significa que el presente estudio quiera necesariamente cuestionar los ya existentes; de hecho, las variables entre un estudio y otro (edad del grupo de muestra, contexto sociocultural, contexto geográfico, cultura de pertenencia, tipo de texto propuesto, tipo de cuestionario propuesto, tipo de traducción realizada, etc.) son tan numerosas y complejas que no sería posible establecer comparaciones adecuadas. No obstante, nuestra investigación revela la necesidad de empezar a pensar de forma diferente sobre el proceso de extranjerización y reconocerle el valor que merece, así como la importante función de posibilitar el encuentro con lo nuevo. Por lo tanto, no solo nos interesaba añadir una pieza más al rompecabezas aún, por desgracia, incompleto de la investigación en este campo específico de interés, sino sobre todo demostrar que una traducción extranjerizante también puede ser tan válida como una domesticante. Y esto representa

un nuevo resultado en este campo de investigación, que debería fomentar la experimentación, así como animar a los traductores a seguir un enfoque extranjerizante. Porque, como sostiene la traductora italiana Daniele (citada en Piacentini, 2023), el traductor de libros infantiles debe ser valiente y estar dispuesto a embarcarse en nuevas aventuras, sin miedo a no ser comprendido por los niños, porque ellos lo entienden todo.

VII.3. Implicaciones prácticas y sociales

El camino hacia una sociedad auténticamente intercultural es aún largo y arduo, y el ideal literario de una *république universelle de l'enfance* (Hazard, [1932] 1968) centrada en el intercambio mutuo entre países, más allá de las fronteras físicas y los límites lingüísticos y culturales, probablemente utópica (O'Sullivan, 2004). De todas formas, hacemos nuestras las palabras de Garrett (1996, citado en *Ibid.*) quien, recordando cómo las condiciones previas para el entendimiento internacional, transcultural y transétnico incluyen de forma destacada la apreciación de la validez de las culturas de los demás, destaca la inestimable función de los libros: «books are a very compact and highly mobile source for engendering precisely this kind of appreciation»⁷⁰ (p. 19). No olvidemos, de hecho, que el propio libro traducido representa potencialmente el primer momento de encuentro entre el niño y lo ajeno, lo desconocido. Trabajar para que este encuentro se produzca sin

⁷⁰ [L]os libros son una fuente muy compacta y móvil para generar precisamente este tipo de aprecio (nuestra traducción).

sobresaltos y para que la impronta con la «otra» cultura sea positiva es posible. Pero hace falta un compromiso sistemático, razonado y concreto, sobre todo en los sectores responsables de la educación de los más jóvenes: las editoriales y la escuela son dos de ellos, y de los más importantes.

Desde esta perspectiva, el resultado de nuestra investigación anima a una mayor apertura a otras culturas, lo que significa, en primer lugar, fomentar el uso de enfoques extranjerizantes para traducir historias ambientadas en lugares lejanos, con tradiciones y lenguas diferentes, que permitan al lector-meta sumergirse en esas realidades desconocidas sin ahogarse en ellas. También significa proporcionar a los niños no solo «espejos», sino también «ventanas» (véase el Capítulo V), en la educación pero también en el ocio, seleccionando materiales de autores extranjeros que hayan sido traducidos de forma que conserven todo el encanto de la realidad cultural que describen. De este modo, los niños, que saben que están leyendo traducidos los mismos cuentos que leen los niños de otros países, desarrollan un sentimiento de cercanía con los de otras tierras (Batchelder, 1972, citada en *Ibid.*), que asimismo se traduce en un sentimiento de solidaridad (Paterson, 1999, citada en *Ibid.*)

Creemos, desde esta óptica, que la apertura mostrada por los niños de nuestra muestra hacia la realidad cultural extranjera vivida a través de los cuentos propuestos puede y debe considerarse no únicamente motivo de reflexión, sino un

verdadero incentivo para la acción en una perspectiva intercultural.

VII.4. Limitaciones del estudio

Más allá de los resultados indudablemente alentadores, nuestro estudio tiene, como es natural, limitaciones objetivas que deben examinarse adecuadamente. En primer lugar, hay que recordar que la muestra presenta unas características específicas de uniformidad: todos los niños proceden de un entorno sociocultural medio-alto en el que probablemente ya se fomenta la lectura en el ámbito familiar y desde una edad temprana. Esto puede explicar en parte el sesgo tan positivo de la muestra, es decir, el interés mostrado por la mayoría de los niños tanto en la versión domesticante como en la extranjerizante. Sería aconsejable administrar el mismo tipo de lecturas y cuestionarios a estudiantes con orígenes socioculturales más heterogéneos y comprobar si también muestran una buena inclinación hacia la lectura de textos traducidos con un enfoque extranjerizante.

Otra variable digna de mención es la edad. Todos los alumnos de nuestro grupo de muestra asisten al quinto curso de Primaria y tienen alrededor de diez años. En esta etapa de su desarrollo, es probable que los niños estén más preparados y receptivos, dispuestos a abrirse a lo nuevo, a lo desconocido, que los niños más pequeños. Habiendo superado ya la etapa del egocentrismo infantil, caracterizada por la dificultad de

considerar y aceptar formas de pensar y de vivir diferentes de las propias (Vianello, 2004) los alumnos de quinto curso de Primaria se muestran más inclinados a explorar lo inexplorado que sus compañeros más jóvenes. Esto puede haber influido en nuestra investigación (que no pudo ampliarse a otros grupos de edad por falta de tiempo), del mismo modo que puede haber afectado a los resultados del estudio de Cámara y Faber (2014) descrito en el primer capítulo, realizado con niños que cursaban el segundo curso de Primaria.

También hay que tener en cuenta la extensión de los relatos propuestos, así como la cantidad (pero también la calidad, o el tipo) de elementos culturales que contienen: las leyendas sudamericanas que seleccionamos y sometimos a la atención de los alumnos de quinto curso, de hecho, entran de pleno derecho en la categoría de relatos cortos y no superan las 350 palabras; las referencias culturales que contienen (principalmente antropónimos, topónimos y etnónimos) no superan las cinco. Esto puede haber hecho que el grupo de muestra disfrutara del texto con especial facilidad, mientras que una narración más larga y densa con varios tipos de elementos de connotación cultural podría crear algunas dificultades a los jóvenes lectores (véase, de nuevo, el estudio de Cámara y Faber ilustrado en el Capítulo I).

VII.5. Futuras líneas de investigación

A la luz de las limitaciones mencionadas, así como de la insuficiencia objetiva, en términos de cantidad, de estudios en el sector, esperamos que en un futuro próximo se lleven a cabo nuevas investigaciones más profundas. En particular, sería necesario realizar estudios comparativos con grupos muestrales de diferentes edades, ya que, como hemos visto, la fase de desarrollo psicofísico, cognitivo y emocional en la que se encuentra el niño puede ser una variable que condicione la percepción/recepción de textos culturalmente «extraños».

También sería conveniente, como ya se ha dicho, realizar encuestas en grupos de muestra heterogéneos desde el punto de vista sociocultural. Esto, entre otras cosas, arrojaría luz sobre la diferencia real, especialmente en términos de fomento de la lectura, entre una versión domesticante y una extranjerizante en niños que no están necesariamente acostumbrados a leer por placer.

Además, consideramos necesario realizar estudios de campo en los que se dé a cada lector la oportunidad de manifestar una preferencia explícita entre una versión domesticante y una extranjerizante del mismo texto, sin mencionar las características diferentes de ambas, pero solicitando un juicio espontáneo por parte de los lectores y, en todo caso, iniciando posteriormente una reflexión sobre los mismos.

Esperamos que en el futuro se invierta seriamente en este tipo de investigación en todas las partes del mundo y con todos los idiomas posibles, para que la voz de los niños pueda

escucharse plenamente y se atiendan sus necesidades reales. Solamente a partir de sus intereses y necesidades concretas será posible determinar qué es lo mejor para ellos y, en consecuencia, producir una literatura realmente a su medida.

VII.6. Reflexiones personales

El niño constituyó el punto de partida y de llegada de esta investigación. En torno a esta figura etérea en pleno florecimiento en el campo ilimitado de las posibilidades existenciales, nace y se desarrolla lo que llamamos «literatura infantil» o «literatura para niños». Una literatura cuyos protagonistas y destinatarios son precisamente los niños, pero que, paradójica e inevitablemente, está concebida y creada por adultos. Adultos que creen saber lo que es adecuado para los más jóvenes y lo que no; lo que es útil para su crecimiento y lo que no; lo que puede/debe interesarles y lo que no. Adultos que hacen pocas preguntas porque creen que ya conocen las respuestas. Adultos que hacen pocas preguntas a los afectados y que a menudo no saben escuchar sus necesidades reales. Como maestra de Primaria, no dejo de recordarme que mi papel consiste principalmente, además de en instruir, en educar (del latín *e-* = fuera y *ducere* = conducir), es decir, en sacar a la luz, hacer aflorar y permitir la expresión plena y libre de lo que mis alumnos ya llevan dentro: potencialidades, inclinaciones, intereses, necesidades. Con este fin, es absolutamente necesario escuchar sus necesidades emocionales e intelectuales, dejándoles libertad para

manifestar sus pasiones e inclinaciones y expresar sus opiniones.

Investigar en el campo de la literatura infantil me ha enseñado que, a pesar de los grandes avances logrados en las últimas décadas gracias a los admirables esfuerzos de académicos, críticos, autores y editores «ilustrados», la voz de los niños sigue sin ser escuchada en gran medida y siguen siendo, al igual que la literatura dedicada a ellos, sujetos subordinados dentro de una sociedad dirigida y gestionada por adultos. Sin embargo, esto, en lugar de desalentar, debería actuar como catalizador en un proceso dirigido al cambio de perspectivas y actitudes.

Desde un punto de vista más estrictamente individual, investigar me ha educado en la paciencia, la constancia, la confrontación constructiva, el espíritu crítico y la imparcialidad, enriqueciéndome como persona y como profesional. Confieso que ya estaría dispuesta a embarcarme en una nueva investigación si tuviera la oportunidad, pues la satisfacción inherente a saber que estás haciendo algo útil para la sociedad, en este caso para los más pequeños, es una recompensa inigualable que sirve de acicate y valioso apoyo en todo el camino.

VII.7. Consideraciones finales

Llegados al final de la presente tesis doctoral, echemos una última mirada retrospectiva a la labor realizada. Esta

investigación pretendía, en primer lugar, ofrecer una visión exhaustiva de la literatura que, destinada o no a los niños, es de hecho disfrutada por ellos. Hemos esbozado sus características, su evolución a lo largo de los siglos y su inmenso potencial. Entre estas últimas destaca la capacidad de acercar al joven lector a realidades desconocidas a través de la traducción, una actividad extremadamente exigente que siempre ha estado condicionada por las percepciones subjetivas y colectivas de la infancia. Esto, como hemos visto, determina las elecciones de los traductores de textos infantiles o juveniles, que tienen que valorar, de vez en cuando, lo que es o no apropiado para su público destinatario. El tratamiento, en particular, de elementos «ajenos», como los referentes culturales, es la base de numerosos debates entre los especialistas en este campo. A falta de un número suficiente de estudios de campo destinados a confirmar o refutar una u otra teoría, hemos querido aportar nuestra propia contribución a la investigación realizando una encuesta *ad hoc* en un centro de enseñanza Primaria de nuestra ciudad. Aun con todas las limitaciones del caso (tenidas en cuenta en la sección VII.5.), el resultado permite albergar esperanzas para futuros escenarios en los que avancemos hacia un tipo de traducción que permita a los lectores acercarse a mundos distantes y enfrentarse a las diferencias culturales. Porque a través del encuentro con estas diferencias, el niño-lector es capaz no solo de percibir el mundo como un conjunto de realidades variadas, todas igualmente válidas y fascinantes, sino también de situarse a sí mismo y a su propia cultura en esta especie de caleidoscopio cuya belleza

reside precisamente en la variedad y mezcla de colores. Esto implica una conciencia fundamental de uno mismo, de su lugar en la sociedad y de su identidad cultural. Como afirma el antropólogo estadounidense Hall (1959): «One of the most effective ways to learn about yourself is by taking seriously the cultures of others. It forces you to pay attention to those details of life which differentiate them from you»⁷¹ (p. 54). Por lo tanto, la buena literatura traducida desempeña la valiosa y doble función de acompañar a los jóvenes lectores tanto en el descubrimiento de realidades culturalmente distantes como en el descubrimiento de sí mismos y de su papel en la sociedad en la que viven y en el mundo en su conjunto, realizando así eficazmente la visión de Bishop (1990):

When there are enough books available that can act as both mirrors and windows for all our children, they will see that we can celebrate both our differences and our similarities, because together they are what make us all human⁷². (p. 2)

⁷¹ Una de las formas más eficaces de aprender sobre uno mismo es tomarse en serio las culturas de los demás. Te obliga a prestar atención a los detalles de la vida que les diferencian de ti (nuestra traducción).

⁷² Cuando haya suficientes libros disponibles que puedan actuar como espejos y ventanas para todos nuestros niños, verán que podemos celebrar tanto nuestras diferencias como nuestras similitudes, porque juntas son las que nos hacen humanos (nuestra traducción).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aixelá, J. F. (1996). Translation, power, subversion. En Álvarez, R. y Vidal M.C.Á. (Eds.). (1996). *Topics in translation*, Clevedon: Multilingual Matters. Recuperado online de Biblioteca Universidad de Murcia. ISBN: 978-1-85359-351-2; 978-0-585-14980-6
- Almeida, A., Vasconcelos, C., y Strecht-Ribeiro, O. (2014). Attitudes toward animals: A study of Portuguese children. *Anthrozoös*, 27(2), 173-190. Recuperado de <https://doi.org/10.2752/175303714X13903827487403>
- Ariès, P. ([1960] 2006). *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* (trad. it. por Garin, M.). Roma-Bari: Laterza.
- Barrie, J. M. ([1904] 2016). *Peter Pan* (trad. it. por Dandolo, M.). Milano: Gribaudo.
- Basile, G. [1634-1636]. En Rak, M. (Ed.). (2003). *Lo cunto de li cunti*. Milano: Garzanti.
- Baum, L. F. ([1900] 2021). *Il mago di Oz* (trad. it. por Pacchiano, F.). Roma: Newton Compton.
- Benjamin, W. (1923). Die Aufgabe des Übersetzers. En Benjamin, W. (1972). *Gesammelte Schriften IV/1*, 9-2. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Trad. it. por Costa, M.T. (2023). *Il compito del traduttore*. Milano: Mimesis.
- Bernardi, M. (2020). Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa. *Pedagogia Oggi* 18(2), 199-210. DOI: 10.7346/PO-022020-15
- Bernardinis, A. M. (1990). Letteratura giovanile. En Laeng, M. (Ed.). (2014). *Enciclopedia pedagogica IV*. Brescia: La Scuola.
- Beseghi, E., y Grilli G. (Eds.). ([2011] 2021). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci Editore S.p.a.
- Bettelheim, B. ([1976] 2013). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (trad. it. por D'Anna, A.). Milano: Feltrinelli.
- Biały, P. (2012). Cultural adaptation in translation of English children's literature into Polish: the case of "Mary Poppins". *Linguistica*

- Silesiana* 33, 105-125. Recuperado de https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/1109/1/Bialy_Cultural_adaptation_in_translation_of_English_childrens_literature_into_Polish.pdf
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives* 6(3), IX-XI. Recuperado de <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>
- Blezza Picherle, S. (2003). *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*. Verona: Libreria Editrice Universitaria. Recuperado de <https://www.dse.univr.it/documenti/Avviso/all/all936172.pdf>
- Boero, P. (1997). *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*. Trieste: Einaudi.
- Botelho, M. J. y Rudman, M. K. (2009). Critical multicultural analysis of children's literature. Mirrors, windows, and doors. New York/London: Routledge. Recuperado de https://books.google.it/books?id=5cKQAgAAQBAJ&pg=PA1&hl=it&source=gbg_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Bruni, L. (1420 c.). En Viti, P. (Ed.). (2004). *Sulla perfetta traduzione*. Napoli: Liguori Editore.
- Calvino, I. ([1956] 2021). *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori.
- Cámara Aguilera, E. y Faber, P. (2014). Distintos enfoques al traducir y su efecto en el receptor. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics* 27(2), 297-322. DOI: 10.1075/resla.27.2.03cam
- Carrol, L. ([1865, 1871] 2010). *Alice nel paese delle meraviglie e Alice nello specchio* (trad. it. por Lugli, A.). Milano: Salani.
- Cervera Borrás, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica* (12), 157-168.
- Collodi, C. ([1882] 2021). *Le avventure di Pinocchio*. Milano: Feltrinelli.
- Colomer Martínez, T. (2010). The Evolution of Children's and Young Adults' Literature in Spain. *Bookbird. A Journal of International Children's Literature* 48(3), 1-8. DOI:10.1353/bkb.0.0302

- Croce, B. ([1924] 2017). Introduzione a Il Pentamerone ossia La Fiaba delle Fiabe. En Mori, E. (Ed.). (2017). *Collana di facezie e novelle del Rinascimento*. Bolzano. Recuperado de <https://www.mori.bz.it/Rinascimento/Pentamerone.pdf>
- Dahl, R. ([1964] 2021). *La fabbrica di cioccolato* (trad. it. por Duranti, R.). Milano: Salani.
- Dahl, R. ([1966] 2021). *Il dito magico* (trad. it. por Giardina Zannini, M.). Milano: Salani.
- Dahl, R. ([1975] 2023). *Danny il campione del mondo* (trad. it. por Draghi, B.). Milano: Salani.
- Dahl, R. ([1983] 1993). *Le streghe* (trad. it. por Lazzarato, F. y Manzi, L.). Milano: Salani.
- Dahl, R. ([1988] 2021). *Matilde* (trad. it. por Lazzarato, F. y Manzi, L.). Milano: Salani.
- Defoe, D. ([1719] 1972) *Robinson Crusoe*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Destro, G. (7 de marzo de 2018). Dare un nome ai colori. *Il tascabile*. Recuperado de: <https://www.iltascabile.com/scienze/dare-un-nome-ai-colori/>
- Dhoua. ([843 d.C.] 1978). *Le manuel de Dhuoda*. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k7090w/f7.item>
- Diadori, P. (2012). *Verso la consapevolezza traduttiva*. Perugia: Guerra.
- Dickinson, E. ([1955] 2004). *Poesie d'amore*. Milano: Bompiani.
- Dickinson, E. ([1955] 2013). *Emily Dickinson 50 Poemas*. Recuperado de http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1481/1/poemas_dickinson.pdf
- Dickinson, E. ([1955] ?). *Poèmes choisis et traduits par Guy de Pernon*. Recuperado de https://guydepernon.com/site_4/PUBLIC-NUMLIVRES/DICKINSON/Dickinson-1-IND-bi.pdf
- Eco, U. ([2003] 2018). *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani.

- Fram-Cohen, M. (1985). Reality, Language, Translation: What makes translation possible. Paper presented in the American Translators Association Conference, Miami. Recuperado de <https://enlightenment.supersaturated.com/essays/text/michelleframcohen//possibilityoftranslation.html>
- García Padrino, J. (24-28 de febrero 2010). *La literatura infantil y juvenil en España*. Actas del I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. Santiago de Chile. Recuperado de <https://jgpadrino.es/wp-content/uploads/2016/06/2010-La-LIJ-en-España.-Siglos-XIX-y-XX.pdf>
- Grimm, J. y W. En Zipes, J. (Ed.). (2012). *Principessa Pel di topo e altre 4 fiabe da scoprire*, Roma: Donzelli.
- Grimm, J. y W. En Miglio C. (Ed.). (2015). *Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, Roma: Donzelli.
- Gubar, M. (2011). On Not Defining Children's Literature. *Publications of the Modern Language Association of America* 126(1), 209-216. DOI: 10.2307/41414094
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday & company. Recuperado de https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf
- Hazard, P. ([1932] 1968). *Uomini, ragazzi e libri*. Roma: Armando.
- Heath, M. A., Smith, K. y Young E.L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional Learning. *School Psychology International*. DOI: 10.1177/0143034317710070
- Hodgson Burnett, F. ([1910] 2022). *Il giardino segreto* (trad. it. por Carlotti, G.). Milano: Feltrinelli.
- Hunt, P. (Ed.). (1992). *Literature for children. Contemporary criticism*. London: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Imai Messina, L. (9 de octubre de 2011). *Il juku*. Recuperado de <https://www.lauraimaimessina.com/giapponemonamour/il-juku-2/>

- Iveković, R. (2002). On Permanent Translation (We are in translation). *Transeuropéennes 22, Translating, Between Cultures/Traduire, entre les cultures*, 121-145. Recuperado de <https://transversal.at/transversal/0606/ivekovic/en>
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En Brower, R. (Ed.). (1959). *On translation*, 232-239. Cambridge MA: Harvard University Press. Reimpreso en Venuti L. (2000), 113-118. Recuperado de <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>
- Johansen, H. (2016). *La traduzione degli elementi culturali nella letteratura per bambini. Da Knert-Mathilde a Martinfranta* (tesis de maestría en lengua italiana). Universidad de Oslo, Noruega.
- Kästner, E. ([1929] 2021). *Emil e i detective* (trad. it. por Magnaghi R.). Milano: Piemme.
- Kipling, R. ([1894] 2014). *Il libro della giungla* (trad. it. por Rota Sperti, S.). Milano: Feltrinelli.
- Komenský, J. A. (1658). En Qurzio, G. Q. (Ed.). (2023). *Orbis sensualium pictus ovvero Immagine e nome di tutte le principali cose del mondo e delle attività della vita*. Milano: La vita felice.
- Kruger, H. (2013). Child and adult readers' processing of foreignised elements in translated picturebooks. *Target*, 25(2), 180-227. DOI: 10.1075/target.25.2.03kru
- La Fontaine, J. ([1668] 2021). *Favole* (trad. it. por De Marchi, E.). Milano: Rizzoli.
- Lathey, G. (2016). *Translating children's literature*. London and New York: Routledge.
- Lepri, C. (2017). Dal Robinson alle Robinsonaden: il mito e le metafore d'infanzia. *Rivista di storia dell'educazione*, 4(2), 299-306.
- Lerer, S. (2008). *Children's Literature: A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lewis, C. S. ([1950-1956] 2021). *Le cronache di Narnia*. Milano: Mondadori.
- Liang, W. (2007). A Descriptive Study of Translating Children's Fantasy Fiction. *Perspectives* 15(2), 92-105. DOI:10.1080/13670050802153830

- Lindgren, A. ([1945] 2017). *Pippi Calzelunghe* (trad. it. por Palme Larussa Sanavio, A. y Ziliotto, D.). Milano: Salani.
- Longo, R. (15 de enero de 2024). La lettura come fonte di benessere: le ricerche recenti. *Dors*. Recuperado de <https://www.dors.it/2024/01/la-lettura-come-fonte-di-benessere-le-ricerche-recenti/#:~:text=Leggere%20fa%20bene.,concentrazione%2C%20ragionamento%20e%20capacit%C3%A0%20critica>
- Lorenzo, L. (2014). Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. *Trans* 18, 35-48.
DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3244>
- Lo Verme, C. (2014). *La traduzione dei nomi nella letteratura per l'infanzia*. Università di Pisa, Pisa. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/79617074.pdf>
- Marcelo Wirnitzer, G. (2008). The translator's voice in translation of proper names: Roald Dahl as an example of functional proper names. *AILIJ* 6, 117-133. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/docs/revista/2008.pdf>
- Marcelo Wirnitzer, G. y Pascua Febles, I. (2022). Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes. En Valero Cuadra, P., Marcelo Wirnitzer, G. y Pérez Vicente, N. (Eds.), *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias*. *MonTI* 14, 53-86.
Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/123126/1/MonTI_14_02.pdf
- Mascia, T. (2023). Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia più Didattica* 9(1), 133-143. DOI: 10.14605/PD912309
- Mazzini, A. (2023). Introduzione. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche. *CQIIA Rivista* XIII(39), 5-8. Recuperado de <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/issue/view/41/43>
- McDowell, M. (1973). Fiction for children and adults: some essential differences. *Children's Literature in Education: An International Quarterly* 4(1), 50-63. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01135994>
- Melson, G. F., Fine, A. H. y VonLintel, J. F. (2004). Animals in the lives of children. En Fine, A. H., Mueller, M. K., Ng, Z. Y., Griffin, T. C. y Tedeschi, P. (Eds.). (2025). *Handbook on Animal-Assisted Therapy*, 301-322. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-22346-4.15005-X>

- Mey, F. S. [1613]. En Rosso, M. (Ed.). (2016). *Fabulario*. Napoli: Liguori.
- Milne, A. A. ([1926] 2017). *Winnie-the-Pooh*. New York: Dutton Books for Young Readers.
- Molina, L., y Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta* 47(4), 498-512.
DOI: <https://doi.org/10.7202/008033ar>
- Montgomery, L. M. ([1908] 2022). *Anna dai capelli rossi* (trad. it. por Guarnieri, R.). Milano: BUR.
- Munday, J. ([2001] 2012). *Manuale di studi sulla traduzione* (trad. it. por Bucaria, C.). Bologna: Bononia University Press.
- Nardi, A. (2018). Immagine d'impresa e specificità culturale. I *realia* nella biografia di Enrico Loccioni e la loro traducibilità in tedesco. En Leonardi N. y Nardi, A. (Eds.). (2018). *Linguistica e comunicazione d'impresa. Linguaggi e competenze*. Macerata: EUM. Recuperado de <https://docenti.unimc.it/antonella.nardi/teaching/2022/26325/files/erst-e-sitzung-8.2.2023/realia>
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford-New York: Pergamon. Recuperado de <https://www.docdroid.net/9ahy/approaches-to-translation-newmark-pdf#page=53>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York-London-Toronto-Sydney-Tokyo: Prentice Hall. Recuperado de https://archive.org/stream/ATextbookOfTranslationByPeterNewmark/a%20textbook%20of%20translation%20by%20peter%20newmark_djvu.txt
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translation*. Recuperado de https://www.academia.edu/40285991/Toward_a_Science_of_Translating_by_EA_Nida
- Niri, V. (17 de abril de 2024). Leggere ad alta voce ai bambini: perché è così importante? *Uppa*. Recuperado de <https://www.uppa.it/leggere-ad-alta-voce-ai-bambini/>
- Nobile, A. (2023). Letteratura per l'infanzia. Alcuni nodi problematici. *CQIIA Rivista XIII*(39), 9-21. Recuperado de <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/issue/view/41/43>
- Oittinen, R. (1993). *I am Me - I am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Vammalan Kirjapaino Oy: University of Tampere.

- Orme, N. (2001). *Medieval children*. New Haven: Yale University Press.
- Ortega y Gasset, J. ([1937] 1980). *Miseria y esplendor de la traducción*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de https://www.tramaeditorial.es/wp-content/uploads/2016/08/Ortega_y_Gasset_Traduccion_Texturas_19.pdf
- O'Sullivan, E. (2004). Internationalism, the universal child and the world of children's literature. En Hunt, P. (Ed.). (2004). *International companion encyclopedia of children's literature: Vol. 1*. London: Routledge Taylor & Francis Group. Recuperado de [https://books.google.it/books?hl=sv&lr=&id=t1RsBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=.\)+International+companion+encyclopedia+of+children%27s+literature:+Vol.+1.+London:+Routledge+Taylor+%26+Francis+Group.+Recuperado+de&ots=BQ6pK-VzWA&sig=ooS2LHaZ8VkomrvyMAoYyTFPWnQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?hl=sv&lr=&id=t1RsBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=.)+International+companion+encyclopedia+of+children%27s+literature:+Vol.+1.+London:+Routledge+Taylor+%26+Francis+Group.+Recuperado+de&ots=BQ6pK-VzWA&sig=ooS2LHaZ8VkomrvyMAoYyTFPWnQ#v=onepage&q&f=false)
- O'Sullivan, E. (23-26 de agosto de 2012). Why translate children's books? Discurso en el Congreso de la IBBI en Londres. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2zTH5dagKUg&list=WL&index=10&t=1827s>
- Paruzel-Czachura, M., Maier, M., Warmuz, R., Wilks, M. y Caviola, L. (2024). Children Value Animals More Than Adults Do: A Conceptual Replication and Extension, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 0(0). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/01461672231219391>
- Pearce, P. ([1958] 2021). *Il giardino di mezzanotte* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Mondadori.
- Perrault, C. ([1697] 1968). *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. Recuperado de <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Perrault-contes.pdf>
- Piacentini, M. (2023). Tradurre per l'infanzia e l'adolescenza: editori, editor e traduttori a confronto. *inTRAlinea*. Recuperado de <https://www.intralea.org/specials/article/2612>
- Quine, W. V. ([1960] 2013). *Word and object*. New ed. Cambridge, Mass: The MIT press. Recuperado de eBook Academic Collection (EBSCOhost) Universidad de Murcia.
- Quine, W. V. (1969). *Ontological relativity and other essays*. New York and London: Columbia University Press.

- Reynolds, K. (2011). *Children's literature, A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodari, G. ([1962] 2020). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. ([1972] 2012). *Gli affari del signor gatto*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. ([1973] 2010). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. ([1984] 2021). *Il libro dei perché*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. ([1994] 2012). *Storie di Marco e Mirko*. Torino: Einaudi.
- Rose, J. S. (1984). The Case of Peter Pan, or, The Impossibility of Children's Fiction. En Jenkins, H. (Ed.). (1988). *The Children's Culture Reader*, 95-109. New York: NYU Press. Recuperado de: <https://jtbarbarese.camden.rutgers.edu/files/2013/05/Rose-The-Case-against-Peter-Pan.pdf>
- Rojo López, A. M. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Editorial Síntesis. ISBN 978-84-9958-966-4.
- Rowling, J. K. ([1997] 2023). *Harry Potter e la pietra filosofale* (trad. it. por Astrologo, M.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([1998] 1999). *Harry Potter e la camera dei segreti* (trad. it. por Astrologo, M.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([1999] 2023). *Harry Potter e il prigioniero di Azkaban* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([2000] 2023). *Harry Potter e il calice di fuoco* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([2003] 2023). *Harry Potter e l'ordine della fenice* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([2005] 2023). *Harry Potter e il principe mezzosangue* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Salani.
- Rowling, J. K. ([2007] 2023). *Harry Potter e I doni della morte* (trad. it. por Masini, B.). Milano: Salani.
- Sailly, S. (1937). *Le avventure di Fior di Sole*. Firenze: Salani.
- Saint-Exupéry, A. ([1943] 1976). *Il piccolo principe* (trad. it. por Bompiani Bregoli, N.). Milano: Bompiani.

- Salvadori, D. (2017). Protagonisti inconsapevoli: animali nella letteratura per l'infanzia e per ragazzi, *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 6, 461-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-22360>
- Sánchez Lihón, D. (3-6 de septiembre de 2008). Qué es literatura infantil? Simposio llevado a cabo en el XXVII Encuentro Nacional De Literatura Infantil Y Juvenil «Eduardo De La Cruz Yataco», Paramonga, Peru. Recuperado de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/que_es_literatura_infantil.htm
- Saussure, F. ([1916] 1967). *Cours de linguistique générale*. Recuperado de https://monoskop.org/images/f/f1/Saussure_Ferdinand_de_Cours_de_linguistique_generale_Edition_critique_1997.pdf
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. USA: Wadsworth, Cengage Learning. Recuperado de <https://anyflip.com/ontxu/osfp/basic>
- Scapaticcio, M. C. (2019). *Fabellae*. De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110568509-004
- Sendak, M. ([1963] 2018). *Nel paese dei mostri selvaggi* (trad. it. por Topi, L.). Milano: Adelphi.
- Shavit, Z. (1981). Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem. *Poetics today* 2(4), 171-179. DOI:10.2307/1772495
- Shavit, Z. (2021). Cultural Translation, Accommodation and Domestication in Translation of Children's Literature. En *CITN (Children in Translation Network) Webinar 2*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vRF0lbBPo2U&t=194s>
- Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia interculturale*. Milano: Guerini Studio.
- Spyri, J. ([1880] 2019). *Heidi* (trad. it. por Freschi, V.). Milano: Gribaudo.
- Tabbert, R. (2002). Approaches to the translation. A review of critical studies since 1960. *Target* 14(2), 303-351. Recuperado de: <https://it.scribd.com/document/444726325/Approaches-to-the-translation-of-children-s-literature-pdf>

- Tobia, V. e Lami, L. (noviembre de 2015). Il Simple View of Reading. Un modello teorico di riferimento nella valutazione dei processi di lettura. *Qi (Questioni e idee in psicologia)*. Recuperado de <https://qi.hogrefe.it/rivista/il-simple-view-reading-un-modello-teorico-di-riferimento-nella-v/>
- Tolkien, J. R. R. ([1937] 2012). *The hobbit*. New York City and London: Harper Collins Children's Books.
- Travers, P. L. ([1934] 2018). *Mary Poppins* (trad. it. por Barone, M.). Milano: Rizzoli.
- Tucker, N. (2005). Children's books in translation; Why is there a British problem? En Hallford, D. y Zaghini, E. (Eds.). (2005). *Outside In: Children's books in translation*, 10-11. Chicago: Milet Publishing
- Twain, M. ([1876] 2018). *Le avventure di Tom Sawyer* (trad. it. por Sacchini, S.). Milano: Gribaudo.
- Van Coillie, J. (2020). Diversity can change the world. Children's literature, translation and images of childhood. En Van Coillie, J. y McMartin, J. (Eds.). (2020). *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts*, 141-156. Leuven: Leuven University Press. Recuperado de https://muse.jhu.edu/pub/258/oa_edited_volume/chapter/2733657/pdf
- Van Der Linden, S. (2021). *Tout sur la littérature jeunesse: De la petite enfance aux jeunes adultes*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- Vaucluse, F. (2007-08). En Caramagna, F. (19 de febrero de 2013). L'arte di tradurre, aforismi di François Vaucluse. *Aforisticamente*. Recuperado de <https://aforisticamente.wordpress.com/2013/02/19/larte-di-tradurre-aforismi-di-francois-vaucluse/>
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge. Recuperado de https://www.academia.edu/25783955/Venuti_The_Translators_Invisibility_A_History_of_Translation
- Vianello, R. (2004). *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*. Parma: Edizioni Junior.
- Viezzi, M. (2004). *Denominazioni Proprie e Traduzione*, 11-76. Milano: Led. Recuperado de <https://www.lededizioni.com/catalogo.html?/catalogo/viezzidenominazioni.html>

Volpi, F. (2009). *Il valore della traduzione*. Editori Laterza. Recuperado de <https://mariodominaw.files.wordpress.com/2009/07/volpi1.pdf>

Whorf, B. L. (1956). En Carroll, J.B. (Ed.). (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Recuperado de <https://archive.org/details/languagethought00whor/page/218/mode/2up?ref=ol&view=theater>

Zipes, J. D. (2012). *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*. Roma: Donzelli.

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla x <i>Traducciones al italiano, español y francés de la primera estrofa de Emily Dickinson</i>	74
Tabla y <i>Tratamiento de los culturemas en las cuatro versiones de las leyendas</i>	126
Tabla 1 <i>Número de respuestas y porcentajes relativos al disfrute de la historia leída</i>	132
Tabla 2 <i>Número de respuestas y porcentajes relativos a la dificultad percibida de la historia leída</i>	134
Tabla 3 <i>Medias y porcentajes relativos a la comprensión global y al recuerdo de las dos versiones de La resurrección de un perro</i>	136
Tabla 3.1 <i>Medias y porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión para las dos versiones extranjerizantes de La leyenda de Inkawakana</i>	137
Tabla 4 <i>Medias y porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión relativos a los nombres con connotaciones culturales presentes en las dos versiones extranjerizantes de las leyendas propuestas</i>	139
Tabla 5 <i>Número de respuestas y porcentajes relativos al deseo de leer textos similares en el futuro</i>	142
Tabla I <i>Resultados para la variable COMP (comprensión y memoria)</i>	150
Tabla II <i>Resultados para la variable MOT (motivación por la lectura)</i>	152
Tabla III <i>Resultados para la variable Agrado</i>	152
Tabla IV <i>Resultados para la variable FAC (facilidad de comprensión)</i>	153

Gráfico 1	
<i>Porcentajes relativos al disfrute de la historia leída</i>	132
Gráfico 2	
<i>Porcentajes relativos a la dificultad percibida de la historia leída</i>	134
Gráfico 3	
<i>Porcentajes relativos a la comprensión global y al recuerdo de las dos versiones de La resurrección de un perro</i>	136
Gráfico 3.1	
<i>Porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión para las dos versiones de La leyenda de Inkawakana</i>	137
Gráfico 4	
<i>Porcentajes de respuestas correctas en términos de recuerdo y comprensión relativos a los nombres con connotaciones culturales presentes en las dos versiones extranjerizantes de las leyendas propuestas</i>	139
Gráfico 5	
<i>Porcentajes relativos al deseo de leer textos similares en el futuro</i>	142
Gráfico I	
<i>Nivel de comprensión para cada libro y cada modalidad (extranjerizante y domesticante)</i>	151
Cuadro Cruce 1	
<i>Relación entre la apreciación de cada cuento y el grado de dificultad lectora percibido</i>	144
Cuadro Cruce 2	
<i>Relación entre la percepción de la facilidad de comprensión y la motivación para leer textos similares</i>	145
Cuadro Cruce 3	
<i>Relación entre la apreciación de los cuentos y la motivación hacia la lectura</i>	146
Cuadro Cruce 4	
<i>Relación entre la facilidad de comprensión percibida y las respuestas correctas reales</i>	146
Cuadro Cruce 5	
<i>Comparación de las respuestas a las preguntas sin referencias culturales y con referencias culturales</i>	147

APÉNDICES

- Apéndice 1.....*La leyenda de Inkawakana* (versión original)
- Apéndice 2.....*La resurrección de un perro* (versión original)
- Apéndice 3.....*Il «Picco dell'uomo piangente»* (versión domesticante de *La leyenda de Inkawakana*)
- Apéndice 4.....*La leggenda di Inkawakana* (versión extranjerizante de *La leyenda de Inkawakana*)
- Apéndice 5.....*Il cane risorto* (versión domesticante de *La resurrección de un perro*)
- Apéndice 6.....*Il cane risorto* (versión extranjerizante de *La resurrección de un perro*)
- Apéndice 7.....Cuestionario sobre la versión domesticante de *La leyenda de Inkawakana*
- Apéndice 8.....Cuestionario sobre la versión extranjerizante de *La leyenda de Inkawakana*
- Apéndice 9.....Cuestionario sobre la versión domesticante de *La resurrección de un perro*
- Apéndice 10.....Cuestionario sobre la versión extranjerizante de *La resurrección de un perro*

Apéndices

La leyenda de Inkawakana

Existe un peñón muy alto, en la cordillera de Bolivia, en cuyo centro se ve como un ojo del que descienden hilillos de agua. Da la impresión de que fuera un ojo que llora sin parar. Unas lágrimas que descienden con suavidad por la roca en forma de río.

Y todo esto tiene una razón y una hermosa y triste historia que en Bolivia conocen como Inkawakana, justo el nombre que le dan a este peñón que casi roza el cielo, porque Inkawakana significa 'donde llora el inca'.

La historia de por qué llora y por qué se llama así esta roca es muy antigua. Y es que hace mucho, pero que mucho tiempo, en este lugar de Cochabamba no había agua. Y todos los que vivían en la montaña, debían bajar a diario para buscarla en el valle. Un viaje largo y penoso del que todos ya estaban cansados.

Un día, los mensajeros del imperio inca, los apus, fueron llevando de un lado a otro la noticia de que acababan de llegar unos extraños seres con la piel muy pálida y el pelo muy claro. Hombres con pelo en la cara y extrañas armas que hacían mucho ruido. Llegaron con animales que no habían visto nunca. En algunos de ellos, montaban.

Estos extranjeros habían secuestrado al emperador inca y pedían oro y plata a cambio de su libertad.

Los habitantes de este peñón tenían mucho oro que sacaban a menudo de la montaña. Así que no lo dudaron, y entregaron toda su riqueza a uno de los mensajeros para que lo llevara hasta donde estaba el emperador. Pero justo cuando iba a partir, recibió una terrible noticia: el emperador había sido ajusticiado.

Este mensajero inca, el más leal a su emperador, que sentía por él auténtica admiración y amor, sintió de pronto tanta pena, que se postró de rodillas allí mismo y empezó a llorar y a llorar sin consuelo.

El dios Sol, al verle, decidió transformar aquel momento en mensaje y recuerdo. El joven apu no pudo levantarse más. Quedó allí para siempre, transformado en piedra de la que manaría sin parar sus lágrimas. Y se hizo así para recordar su dolor y el dolor de todo el pueblo inca ante la pérdida de su emperador.

La resurrección de un perro

En un caserío de los indios yanomamis, los hombres más viejos de la tribu tenían un perro, llamado Kokorinawë, que era un excelente cazador y gracias a él podían comer a menudo carne de tapir.

Pero como nunca faltan los envidiosos, los chamanes de un pueblo vecino decidieron mandar a los hekura, es decir, a los espíritus animales y vegetales, para que mataran al perro.

Un día, uno de los viejos ordenó a unos indios de su tribu que fueran a cazar con Kokorinawë. Los viejos tenían muchas ganas de comer carne de tapir.

Los indios y el perro se internaron en la selva, y Kokorinawë encontró muy rápido el rastro de un tapir y se lanzó tras él. En ese mismo instante, los vecinos envidiosos echaron encima del perro a los hekura convertidos en un poderoso jaguar, que atrapó al perro por la nuca y lo mató.

Los indígenas que seguían a Kokorinawë no tardaron en encontrarlo y, al ver la terrible herida abierta, comprendieron que un jaguar lo había matado. Los indígenas, que querían mucho al perro, se echaron a llorar de pena.

La tristeza en el caserío fue grande cuando los indígenas llegaron con el cuerpo inerte y ensangrentado de Kokorinawë.

Uno de los viejos, que se consideraba como el verdadero dueño del perro y que también era chamán, supo que su animal había muerto a manos de los hekura que habían sido enviados por sus vecinos.

El chamán anunció que su perro iba a resucitar. Lo llevó entonces a las rocas donde vivían los hekura y depositó en una roca plana el cuerpo de Kokorinawë. Los hekura intervinieron

curando la herida y colocando de nuevo la cabeza del animal en su sitio. Fue así como Kokorinawë volvió a la vida. Poco después, el perro ya estaba cazando como si nada hubiese ocurrido. Seguramente que los malévolos vecinos se siguen muriendo de envidia...

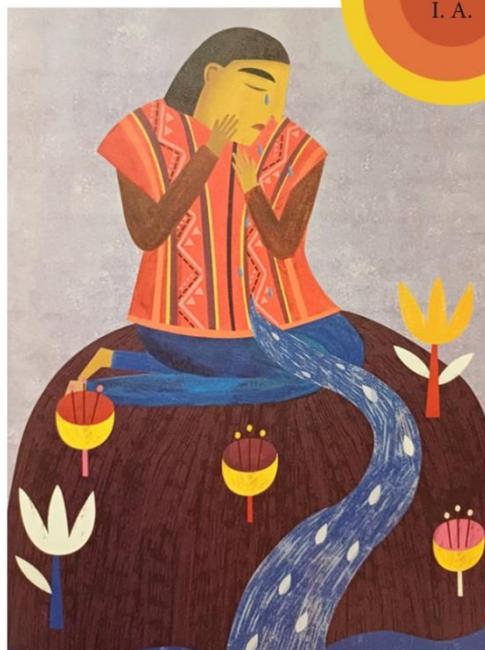
Il «Picco dell'uomo piangente»

Esiste un monte roccioso molto alto, nel cui centro si vede una specie di occhio da cui discendono rivoli d'acqua. Dà l'impressione di essere un occhio che piange senza sosta: lacrime che scorrono dolcemente lungo la pietra sotto forma di fiume.

C'è una ragione per tutto questo, una storia bella e triste conosciuta come la leggenda del «Picco dell'uomo piangente», il nome dato appunto a quella roccia che quasi tocca il cielo.

La storia che narra il motivo di quel pianto e del nome dato alla roccia è molto antica.

Tanto, tanto tempo fa, non c'era acqua in quel luogo e tutti coloro che vivevano in montagna dovevano scendere ogni giorno per cercarla a valle. Era un viaggio lungo e molto faticoso.



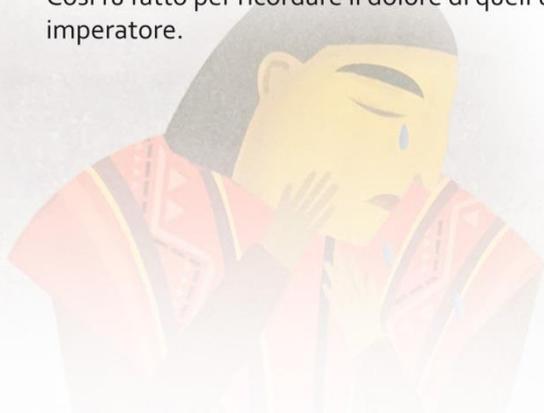
Un giorno, i messaggeri dell'impero diffusero la notizia dell'arrivo di strani esseri dalla pelle molto pallida e dai capelli molto chiari: uomini con peli sul viso e strane armi che facevano un gran rumore. Venivano con animali mai visti prima, e stavano a cavalcioni di alcuni di essi. Questi stranieri avevano rapito l'imperatore e chiedevano oro e argento in cambio della sua libertà. Gli abitanti del luogo possedevano molto oro, che spesso prendevano dalla montagna, perciò diedero senza esitare tutte le loro ricchezze a uno dei messaggeri, affinché le portasse lì dov'era tenuto l'imperatore. Ma proprio mentre stava per partire, il messaggero ricevette una notizia terribile: il sovrano era ormai stato ucciso.

Il messaggero, che era il più fedele al suo imperatore, verso il quale nutriva autentica ammirazione e affetto, si sentì improvvisamente così addolorato che cadde in ginocchio e cominciò a piangere disperatamente.

Vedendolo, Dio, decise di trasformare quel momento in un messaggio e in un ricordo.

Il giovane non poté più alzarsi e rimase lì per sempre, trasformato in una roccia da cui sarebbero sgorgate in eterno le sue lacrime.

Così fu fatto per ricordare il dolore di quell'uomo e del suo popolo per la perdita del loro imperatore.



Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età: Classe:

Scuola:

La leggenda di Inkawakana

Tra le montagne della cordigliera boliviana, in Sudamerica, esiste un monte roccioso molto alto, nel cui centro si vede una specie di occhio da cui discendono rivoli d'acqua. Dà l'impressione di essere un occhio che piange senza sosta: lacrime che scorrono dolcemente lungo la roccia sotto forma di fiume.

C'è una ragione per tutto questo, una storia bella e triste che in Bolivia è conosciuta come *Inkawakana*, che significa «dove piange l'inca» e che è appunto il nome dato a quella roccia che quasi tocca il cielo.

La storia che narra il motivo di quel pianto e del nome dato alla roccia è molto antica. Tanto, tanto tempo fa, nella località di *Cochabamba*, abitata dal popolo inca, non c'era acqua e tutti coloro che vivevano in montagna dovevano scendere ogni giorno per cercarla a valle. Era un viaggio lungo e molto faticoso.

Un giorno gli *apu*, cioè i messaggeri dell'impero inca, diffusero la notizia dell'arrivo di strani esseri dalla pelle molto pallida e dai capelli molto chiari: uomini con peli sul viso e strane armi che facevano un gran rumore.

Venivano con animali mai visti prima, e stavano a cavalcioni di alcuni di essi.

Questi stranieri avevano rapito l'imperatore inca e chiedevano oro e argento in cambio della sua libertà.

Gli abitanti del luogo possedevano molto oro, che spesso prendevano dalla montagna, perciò diedero senza esitare tutte le loro ricchezze a uno dei messaggeri, affinché le portasse dall'imperatore.

Ma proprio mentre stava per partire, il messaggero ricevette una notizia terribile: il sovrano era stato ucciso.

Il messaggero inca, che era il più fedele al suo imperatore, verso il quale nutriva autentica ammirazione e affetto, si sentì improvvisamente così addolorato che cadde in ginocchio e cominciò a piangere disperatamente.

Il dio Sole, vedendolo, decise di trasformare quel momento in un messaggio e in un ricordo. Il giovane apu non poté più alzarsi e rimase lì per sempre, trasformato in una roccia da cui sarebbero sgorgate in eterno le sue lacrime.

Così fu fatto per ricordare il dolore di quell'inca e del suo popolo per la perdita del loro imperatore.

Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:Classe:

Scuola:



In un villaggio del Sudamerica, gli anziani della tribù avevano un cane di nome Koko, che era un eccellente cacciatore grazie al quale potevano mangiare spesso carne di cinghiale.

Siccome, però, gli invidiosi non mancano mai, gli stregoni di un popolo vicino decisero di inviare degli spiriti affinché uccidessero il cane.

Un giorno, gli anziani ordinarono ad alcuni uomini della tribù di andare a caccia con Koko, perché avevano voglia di carne di cinghiale.

I cacciatori e il cane si inoltrarono nella giungla. Koko individuò rapidamente le tracce di un cinghiale e si lanciò al suo inseguimento. Nel medesimo istante, i vicini invidiosi gettarono sul cane gli spiriti, trasformati in un potente giaguaro che afferrò Koko per la nuca e lo uccise.

I cacciatori che seguivano Koko non tardarono a trovarlo, e alla vista della terribile ferita aperta, compresero che un giaguaro lo aveva ammazzato. Essi, che volevano molto bene al cane, si misero a piangere per il dolore.

Nel villaggio la tristezza fu grande quando fecero ritorno con il corpo insanguinato e senza vita di Koko. Uno degli anziani, che si considerava il vero padrone di Koko e che era anche uno stregone, capì che il suo animale era morto per mano degli spiriti inviati dai suoi vicini e annunciò che Koko sarebbe resuscitato. Lo portò tra le rocce in cui vivevano gli spiriti e lo adagiò sopra una pietra piatta. Gli spiriti intervennero curando la ferita e rimettendogli la testa a posto.

Fu così che Koko tornò alla vita.

Poco dopo, stava già cacciando come se niente fosse successo.

Sicuramente, i vicini maligni stanno ancora morendo di invidia...

Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:

Classe:

Scuola:

In un villaggio degli indios *yanomamis*, in Sudamerica, gli anziani della tribù avevano un cane di nome *Kokorinawë*, che era un eccellente cacciatore grazie al quale potevano mangiare spesso carne di tapiro, una specie di maiale dal lungo muso, diffuso in quelle zone.

Siccome, però, gli invidiosi non mancano mai, gli sciamani, cioè gli stregoni, di un popolo vicino decisero di inviare gli *hekura*, spiriti animali e vegetali, affinché uccidessero il cane.

Un giorno, gli anziani ordinarono ad alcuni indios della tribù di andare a caccia con *Kokorinawë*, perché avevano voglia di carne di tapiro.

Gli indios e il cane si inoltrarono nella giungla. *Kokorinawë* individuò rapidamente le tracce di un tapiro e si lanciò al suo inseguimento. Nel medesimo istante, i vicini invidiosi gettarono sul cane gli *hekura*, trasformati in un potente giaguaro che afferrò il cane per la nuca e lo uccise.

Gli indigeni che seguivano *Kokorinawë* non tardarono a trovarlo, e alla vista della terribile ferita aperta, compresero che un giaguaro lo aveva ammazzato. Gli indigeni, che volevano molto bene al cane, si misero a piangere per il dolore.

Nel villaggio la tristezza fu grande quando essi fecero ritorno con il corpo insanguinato e senza vita di *Kokorinawë*.

Uno degli anziani, che si considerava il vero padrone del cane e che era anche sciamano, capì che il suo animale era morto per mano degli *hekura* inviati dai suoi vicini.

Lo sciamano annunciò che il suo cane sarebbe resuscitato. Lo portò tra le rocce in cui vivevano gli *hekura* e lo adagiò sopra una pietra piatta. Gli *hekura* intervennero curando la ferita e rimettendogli la testa a posto.

Fu così che *Kokorinawë* tornò alla vita.

Poco dopo, il cane stava già cacciando come se niente fosse successo.

Sicuramente, i vicini maligni stanno ancora morendo di invidia...

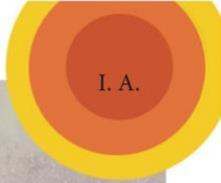
Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:

Classe:

Scuola:



Questionario

Rispondi alle domande con una crocetta o scrivendo la risposta esatta. Segui l'ordine numerico.

1. Com'è il monte della storia?

- A. Alto e inaccessibile
- B. Alto e roccioso
- C. Basso e roccioso
- D. Scosceso e maestoso

2. Cosa si trova proprio al centro del monte?

- A. Il disegno di un occhio che piange
- B. Una roccia a forma di occhio da cui sgorga acqua
- C. Un uomo in ginocchio che piange
- D. Una roccia che piange le lacrime di Dio

3. Quale nome è stato dato a quel luogo?

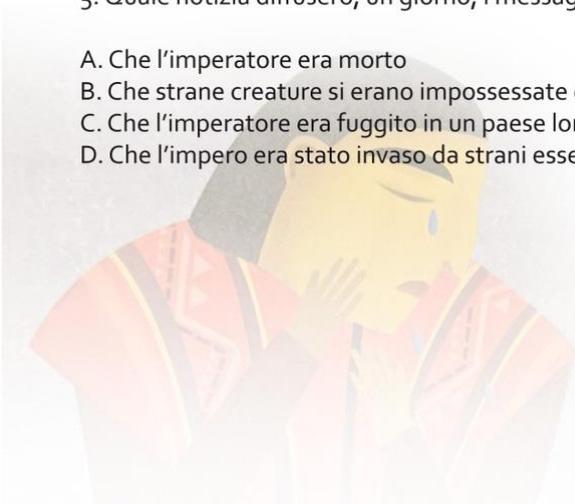
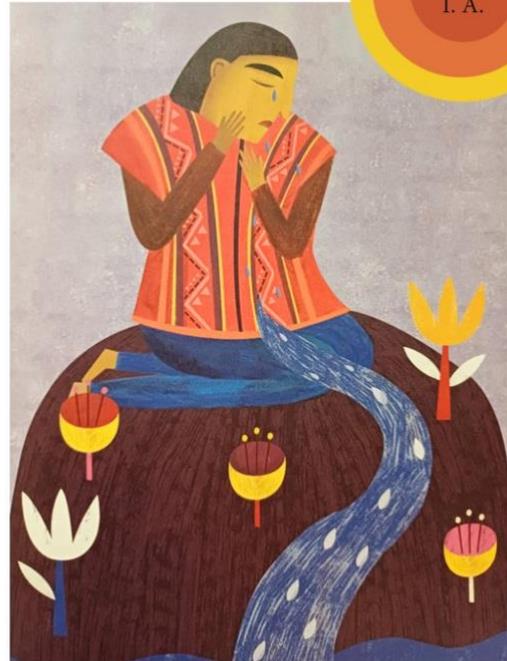
- A. «Monte dell'uomo piangente»
- B. «Picco dell'uomo morente»
- C. «Roccia dell'uomo lacrimante»
- D. «Picco dell'uomo piangente»

4. Perché gli abitanti della montagna dovevano scendere a valle ogni giorno?

.....

5. Quale notizia diffusero, un giorno, i messaggeri dell'impero?

- A. Che l'imperatore era morto
- B. Che strane creature si erano impossessate dell'oro dell'imperatore
- C. Che l'imperatore era fuggito in un paese lontano
- D. Che l'impero era stato invaso da strani esseri mai visti prima



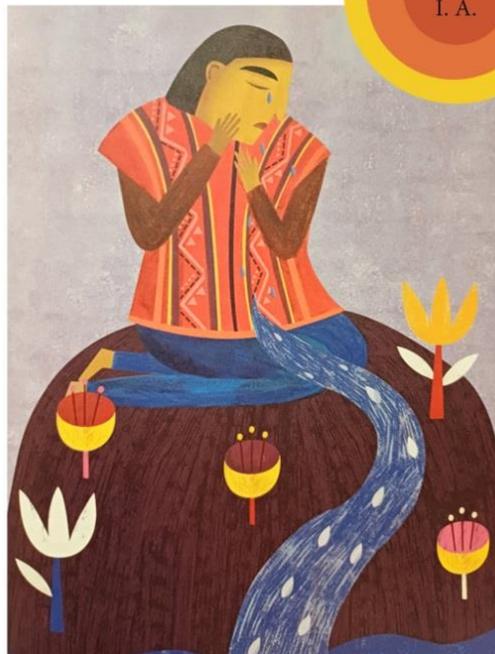
Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età: Classe:

Scuola:

ALLEGATO 2. D



6. Che aspetto avevano i conquistatori?

- A. Erano chiari di pelle e capelli e avevano la barba
- B. Erano alti e barbuti, con lunghi capelli neri
- C. Avevano i peli sulla faccia e braccia muscolose
- D. Avevano la carnagione pallida, i capelli rossi e gli occhi scuri

7. Cosa portavano con sé?

- A. Cavalli e armi da fuoco
- B. Elefanti e spade
- C. Tigri e balestre
- D. Cavalli e lance

8. Perché la popolazione fu costretta a mettere insieme tutto l'oro e l'argento possibili?

- A. Per comprare delle armi con cui difendersi
- B. Per assoldare un esercito mercenario che accorresse in suo aiuto
- C. Per ottenere la liberazione dell'imperatore
- D. Per convincere gli invasori a lasciare il paese

9. Chi fu incaricato di consegnare oro e argento ai nemici?

- A. Il messaggero più giovane
- B. Il messaggero più anziano
- C. Il messaggero più fedele
- D. Il messaggero più coraggioso

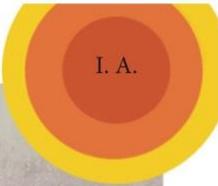
10. Per quale motivo il messaggero cadde in ginocchio addolorato?

- A. Perché lo avevano fatto prigioniero
- B. Perché venne a sapere che l'imperatore era stato ucciso
- C. Perché i nemici lo avevano colpito al cuore con un colpo di fucile
- D. Perché decisero di mandare un altro al posto suo

11. Chi si commosse di fronte alla disperazione del messaggero?

.....

ALLEGATO 2. D

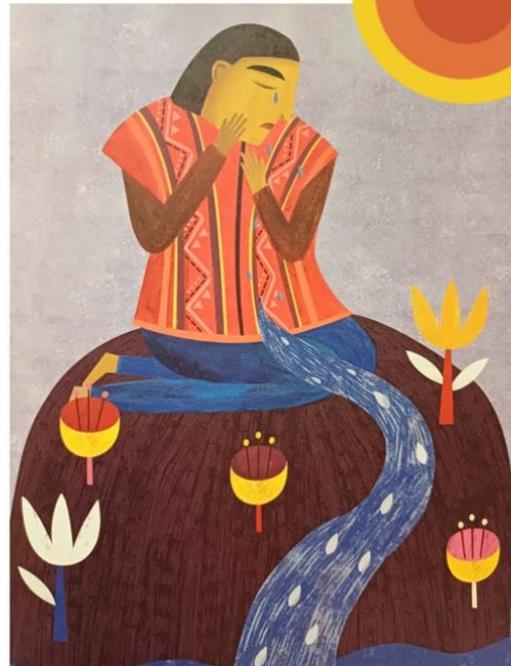


12. In cosa fu trasformato il messaggero?

- A. In una roccia che piange in eterno
- B. In un fiume che scende giù a valle
- C. In una rupe che si affaccia sul mare
- D. In una statua di pietra che prega

13. Che cosa simboleggia?

- A. Il dispiacere di non esser riuscito a difendere il proprio popolo
- B. La tristezza di un uomo ferito a morte
- C. Il dolore per la perdita del proprio imperatore e della libertà
- D. La sofferenza di un popolo per la mancanza di acqua



14. La storia che hai appena letto ti è piaciuta?

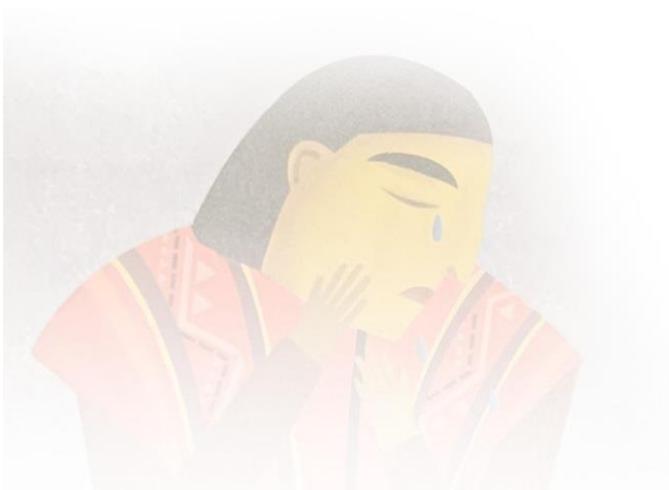
- A. Sì
- B. No

15. L'hai trovata difficile da comprendere?

- A. Sì
- B. No

16. Ti piacerebbe, in futuro, leggere altre storie simili?

- A. Sì
- B. No



Questionario

Rispondi alle domande con una crocetta o scrivendo la risposta esatta. Segui l'ordine numerico.

1. Qual è il nome della località in cui si svolgono i fatti narrati?

- A. Cochabamba
- B. Copacabana
- C. Cabanatuan
- D. Colquechaca

2. In quale paese si trova?

- A. In Botswana
- B. In Bulgaria
- C. In Bolivia
- D. In Brasile

3. Com'è il monte della storia?

- A. Alto e inaccessibile
- B. Alto e roccioso
- C. Basso e roccioso
- D. Scosceso e maestoso

4. Cosa si trova proprio al centro del monte?

- A. Il disegno di un occhio che piange
- B. Una roccia a forma di occhio da cui sgorga acqua
- C. Un uomo in ginocchio che piange
- D. Una roccia che piange le lacrime di Dio

5. Quale nome è stato dato a quel luogo?

- A. Incanaraya
- B. Wankasawana
- C. Antakawala
- D. Inkawakana

Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:Classe:

Scuola:



6. Qual è il significato di questo nome?

- A. Montagna che piange
- B. Roccia dell'inca
- C. Dove piange l'inca
- D. Inca di pietra

7. Che significa *inca*?

- A. È il nome del popolo di cui si parla nella storia
- B. Significa "messaggero"
- C. Vuol dire "uomo"
- D. È il nome di un luogo

8. Perché gli abitanti della montagna dovevano scendere a valle ogni giorno?

.....

9. Chi erano gli *apu*?

- A. Dei guerrieri venuti da molto lontano
- B. I sacerdoti dell'impero inca
- C. I prigionieri dell'imperatore
- D. I messaggeri dell'impero inca

10. Quale notizia diffusero?

- A. Che l'imperatore era morto all'improvviso
- B. Che strane creature si erano impossessate dell'oro dell'imperatore
- C. Che l'imperatore era fuggito in un paese lontano
- D. Che l'impero era stato invaso da strani esseri mai visti prima

11. Che aspetto avevano i conquistatori?

- A. Erano chiari di pelle e capelli e avevano la barba
- B. Erano alti e barbuti, con lunghi capelli neri
- C. Avevano i peli sulla faccia e braccia muscolose
- D. Avevano la carnagione pallida, gli occhi celesti e i capelli rossi

12. Cosa portavano con sé?

- A. Elefanti e spade
- B. Cavalli e armi da fuoco
- C. Tigri e balestre
- D. Cavalli e lance



13. Perché la popolazione fu costretta a mettere insieme tutto l'oro e l'argento possibili?

- A. Per comprare delle armi con cui difendersi
- B. Per assoldare un esercito mercenario che accorresse in suo aiuto
- C. Per ottenere la liberazione dell'imperatore
- D. Per convincere gli invasori a lasciare il paese

14. Chi fu incaricato di consegnare oro e argento ai nemici?

- A. L'apu più anziano
- B. L'inca più coraggioso
- C. L'inca più giovane
- D. L'apu più fedele

15. Per quale motivo il messaggero cadde in ginocchio addolorato?

- A. Perché lo avevano fatto prigioniero
- B. Perché venne a sapere che l'imperatore era stato ucciso
- C. Perché i nemici lo avevano colpito al cuore con un colpo di fucile
- D. Perché decisero di mandare un altro al posto suo

16. Chi si commosse di fronte alla disperazione del messaggero?

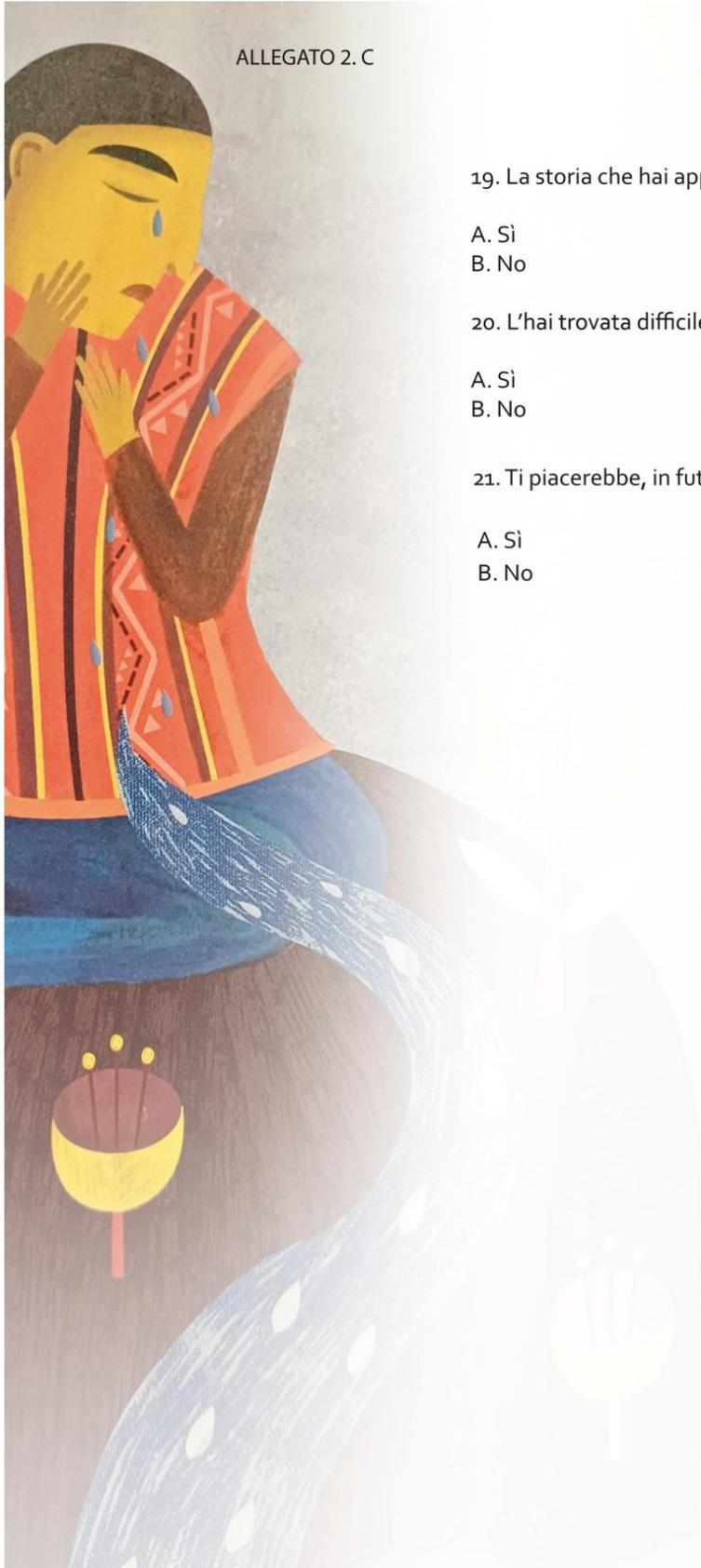
.....

17. In cosa fu trasformato il messaggero?

- A. In una roccia che piange in eterno
- B. In un fiume che scende giù a valle
- C. In una rupe che si affaccia sul mare
- D. In una statua di pietra che prega

18. Che cosa simboleggia?

- A. Il dispiacere di non esser riuscito a difendere il proprio popolo
- B. La tristezza di un uomo ferito a morte
- C. Il dolore per la perdita del proprio imperatore e della libertà
- D. La sofferenza di un popolo per la mancanza di acqua



19. La storia che hai appena letto ti è piaciuta?

- A. Sì
- B. No

20. L'hai trovata difficile da comprendere?

- A. Sì
- B. No

21. Ti piacerebbe, in futuro, leggere altre storie simili?

- A. Sì
- B. No



Questionario

Rispondi alle domande con una crocetta o scrivendo la risposta esatta. Segui l'ordine numerico.

1. Come si chiama il cane protagonista della storia?

- a. Koko
- b. Kiko
- c. Kiki
- d. Loko

2. A chi apparteneva?

- a. Agli anziani della tribù e in particolare allo stregone
- b. Al membro più giovane della tribù
- c. Al guerriero più anziano della tribù
- d. Agli stregoni vicini

3. Qual era la sua principale abilità?

- a. Sapeva distinguere le piante commestibili da quelle velenose
- b. Era un perfetto cane da compagnia
- c. Era in grado di vedere gli spiriti
- d. Era un ottimo cacciatore

4. Quale animale era abilissimo a cacciare?

- a. Il bufalo
- b. Il maiale
- c. Il cinghiale
- d. Il coniglio

Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:

Classe:

Scuola:



5. Quali esseri furono evocati dagli stregoni del popolo vicino?

- a. Fantasmi di guerrieri morti in battaglia agli ordini del re
- b. Animali feroci addestrati dagli stregoni
- c. Demoni dell'oltretomba al servizio degli anziani
- d. Spiriti che obbedivano ai comandi degli stregoni

6. Perché?

- a. Perché erano spaventati, e volevano fare prigioniero il cane
- b. Perché erano invidiosi, e volevano uccidere il cane
- c. Perché volevano provocare una guerra contro la tribù vicina
- d. Perché temevano l'estinzione dei cinghiali

7. Dove si trovava il cane quando venne assalito?

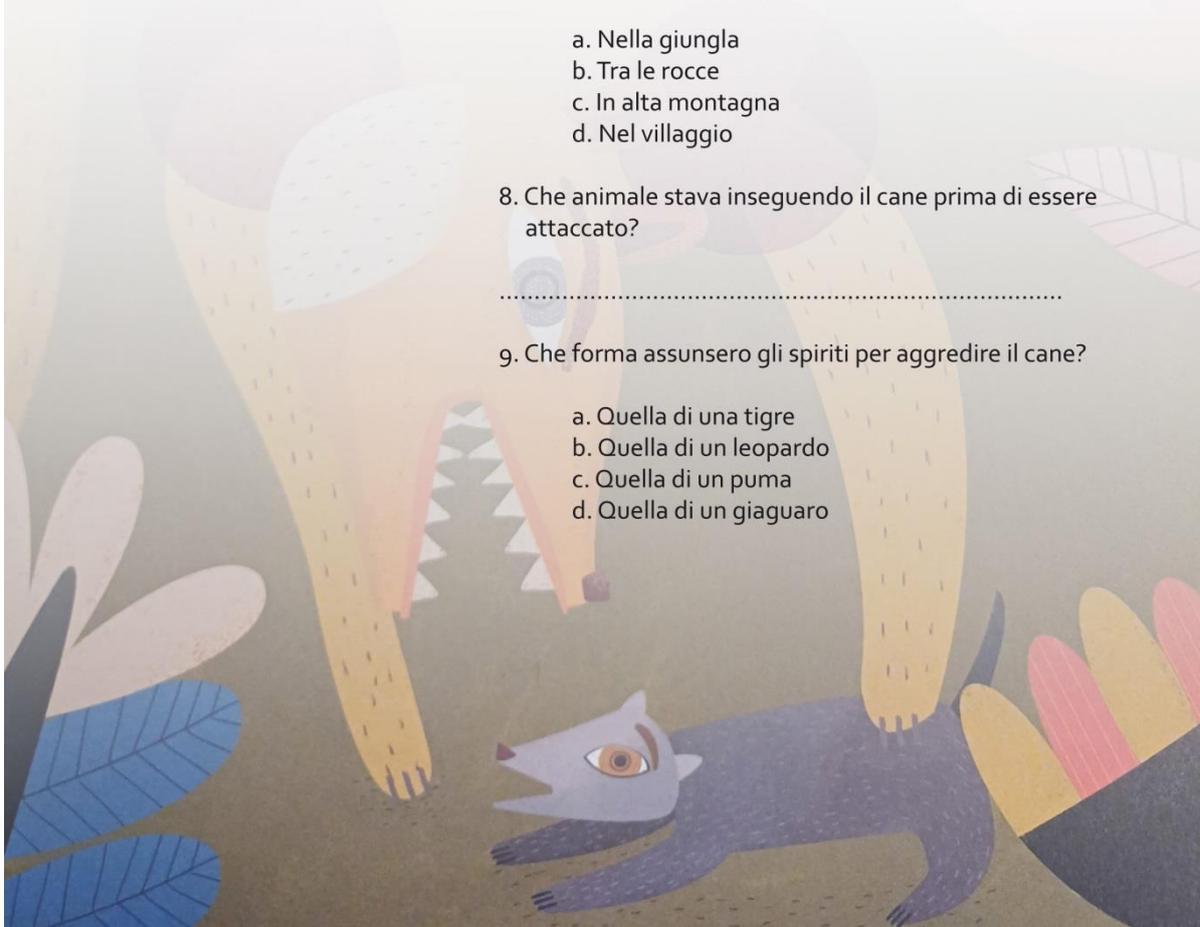
- a. Nella giungla
- b. Tra le rocce
- c. In alta montagna
- d. Nel villaggio

8. Che animale stava inseguendo il cane prima di essere attaccato?

.....

9. Che forma assunsero gli spiriti per aggredire il cane?

- a. Quella di una tigre
- b. Quella di un leopardo
- c. Quella di un puma
- d. Quella di un giaguaro





10. Quale fu la reazione dei cacciatori alla vista del corpo martoriato del cane?
- Si lanciarono all'inseguimento della belva che lo aveva ucciso
 - Giurarono vendetta ai vicini
 - Versarono lacrime di dolore
 - Seppellirono il corpo del loro amato cane
11. Dove fu condotto il corpo senza vita del cane per essere risuscitato?
- Nella giungla, nel punto in cui era stato ucciso
 - Sulla cima del monte in cui dimoravano gli spiriti
 - Tra le rocce in cui vivevano gli spiriti
 - Nella caverna in cui si nascondevano gli spiriti
12. Da chi fu riportato in vita il cane?
- Dallo stregone del villaggio, con l'aiuto degli spiriti
 - Dagli anziani del villaggio, con l'aiuto degli spiriti
 - Dagli spiriti, con l'aiuto dei guerrieri del villaggio
 - Dallo stregone della tribù, con l'aiuto degli anziani
13. La storia che hai appena letto ti è piaciuta?
- Sì
 - No
14. L'hai trovata difficile da comprendere?
- Sì
 - No
15. Ti piacerebbe, in futuro, leggere altre storie simili?
- Sì
 - No

Questionario

Rispondi alle domande con una crocetta o scrivendo la risposta esatta. Segui l'ordine numerico.

1. A quale etnia appartenevano gli yanomamis?

- a. Erano indios del Sudamerica
- b. Erano inuit della Groenlandia
- c. Erano indiani del Nordamerica
- d. Erano indigeni dell'Africa centrale

2. Come si chiamava il cane protagonista della storia?

- a. Kokorito
- b. Kicorinabe
- c. Kokorinawè
- d. Komisakawè

3. A chi apparteneva?

- a. Agli anziani della tribù e in particolare allo sciamano
- b. Al membro più giovane della tribù
- c. Al guerriero più anziano della tribù
- d. Agli sciamani vicini

4. Qual era la sua principale abilità?

- a. Sapeva distinguere le piante commestibili da quelle velenose
- b. Era un perfetto cane da compagnia
- c. Era in grado di vedere gli spiriti
- d. Era un ottimo cacciatore

5. Cos'è il tapiro?

- a. Un uccello rapace dai lunghi artigli
- b. Un mammifero dal lungo muso
- c. Un coniglio dalle lunghe orecchie
- d. Una specie di gazzella dalle lunghe zampe

Iniziale nome:

Iniziale cognome:

Età:

Classe:

Scuola:



6. Cos'è uno sciamano?

- a. Il capo dell'esercito
- b. Un anziano saggio
- c. Una specie di stregone
- d. Un re

7. Cosa erano gli hekura?

- a. Fantasmi di guerrieri morti in battaglia agli ordini del re
- b. Animali feroci addestrati dagli sciamani
- c. Demoni dell'oltretomba al servizio degli anziani
- d. Spiriti di piante e animali che obbedivano ai comandi degli sciamani

8. Chi li aveva evocati e perché?

- a. I vicini spaventati, per fare prigioniero il cane
- b. I vicini invidiosi, per uccidere il cane
- c. Gli anziani della tribù, per cacciare via il cane
- d. I vicini preoccupati, per salvare i tapiri

9. Dove si trovava il cane quando venne assalito?

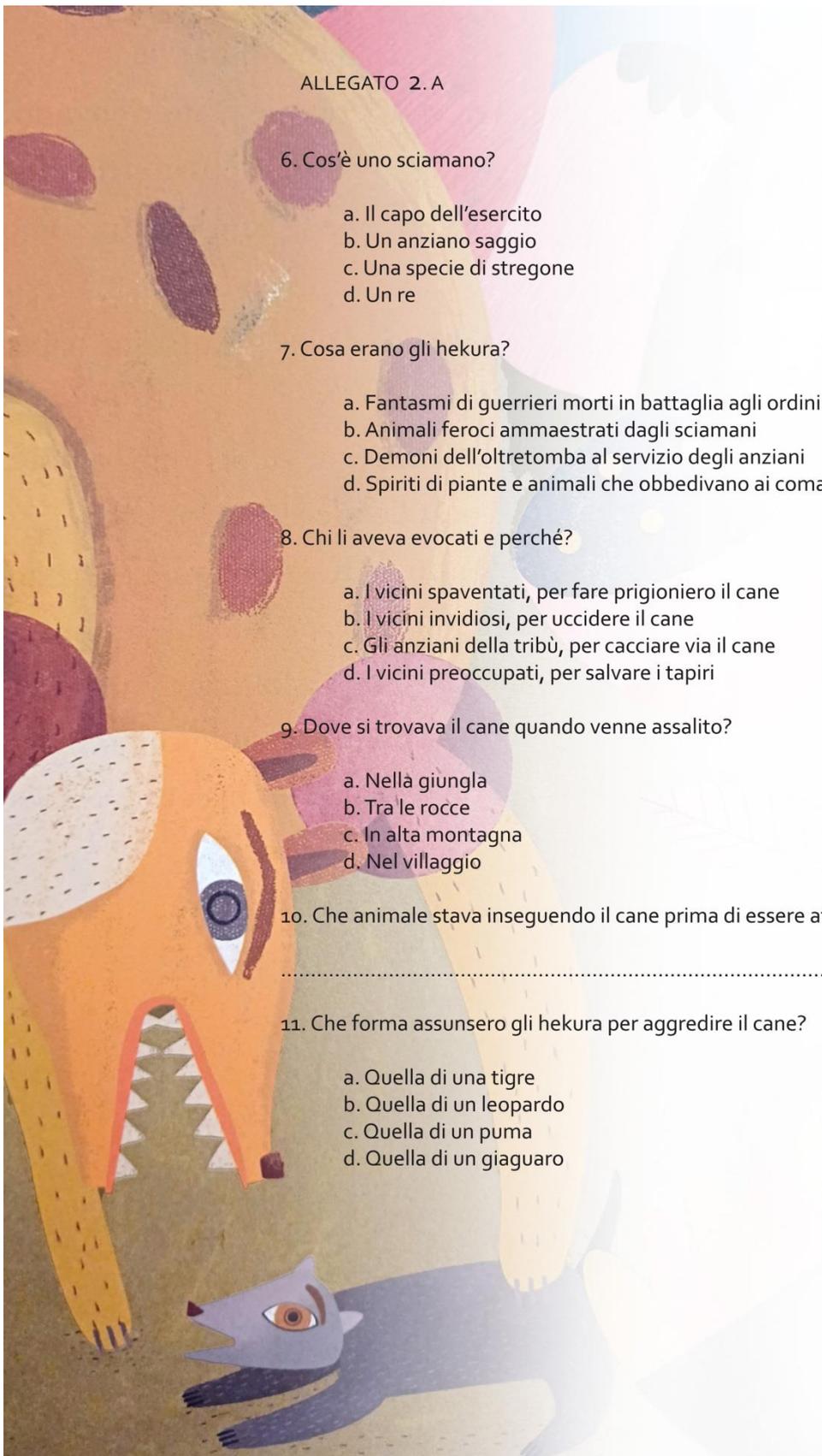
- a. Nella giungla
- b. Tra le rocce
- c. In alta montagna
- d. Nel villaggio

10. Che animale stava inseguendo il cane prima di essere attaccato?

.....

11. Che forma assunsero gli hekura per aggredire il cane?

- a. Quella di una tigre
- b. Quella di un leopardo
- c. Quella di un puma
- d. Quella di un giaguaro



12. Quale fu la reazione degli indigeni alla vista del corpo martoriato del cane?

- a. Si lanciarono all'inseguimento della belva che lo aveva ucciso
- b. Giurarono vendetta ai vicini
- c. Versarono lacrime di dolore
- d. Seppellirono il corpo del loro amato cane

13. Dove fu condotto il corpo senza vita del cane per essere risuscitato?

- a. Nella giungla, nel punto in cui era stato ucciso
- b. Sulla cima del monte in cui dimoravano gli hekura
- c. Tra le rocce in cui vivevano gli hekura
- d. Nella caverna in cui si nascondevano gli hekura

14. Chi riportò in vita il cane?

- a. Lo sciamano del villaggio, con l'aiuto degli hekura
- b. Gli anziani del villaggio, con l'aiuto degli hekura
- c. Gli hekura, con l'aiuto dei guerrieri del villaggio
- d. Lo sciamano della tribù, con l'aiuto degli anziani

15. La storia che hai appena letto ti è piaciuta?

- a. Sì
- b. No

16. L'hai trovata difficile da comprendere?

- a. Sì
- b. No

17. Ti piacerebbe, in futuro, leggere altre storie simili?

- a. Sì
- b. No

